

3 COLEÇÃO
CIÊNCIAS
HUMANAS

COORDENADORES

Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

3 COLEÇÃO
CIÊNCIAS
HUMANAS

COORDENADORES

Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

I São Paulo I 2025 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A154

Abordagens teóricas e práticas em pesquisa / Organização e coordenação Patricia Bieging, Raul Busarello. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Coleção Ciências Humanas. Volume 3

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-528-2

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-528-2

1. Psicologia. 2. Filosofia. 3. Sociologia. 4. Direito.
5. Educação. I. Martin-Franchi, Giovanna (Org.). II. Bieging,
Patricia (Coord.). III. Busarello, Raul (Coord.). IV. Título.

CDD 370.7

Índice para catálogo sistemático:
I. Educação, pesquisa e tópicos relacionados
Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<https://creativecommons.org/licenses/>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Bieging

Gerente editorial Landressa Rita Schiefelbein

Assistente editorial Júlia Marra Torres

Estagiária editorial Ana Flávia Pivisan Kobata

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Najara Von Groll

Editoração eletrônica Andressa Karina Voltolini

Estagiária em editoração Stela Tiemi Hashimoto Kanada

Imagens da capa: muhammad.abdullah, user654284 - Freepik.com

Tipografías Acumin, Belarius Poster, Geometos Rounded

Coordenadores Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 5

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza
Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioqueta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos
Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

- Elena Maria Mallmann**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Eleonora das Neves Simões**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Eliane Silva Souza**
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Estevão Schultz Campos**
Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil
- Éverly Pegoraro**
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Fábio Santos de Andrade**
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Fábricia Lopes Pinheiro**
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fauston Negreiros**
Universidade de Brasília, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Vieira da Cruz**
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Flávia Fernanda Santos Silva**
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
- Gabriela Moysés Pereira**
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Gabriella Elderetii Machado**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Germano Ehler Pollnow**
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Geuciane Felipe Guerim Fernandes**
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Geymesson Brito da Silva**
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Handherson Leylton Costa Damasceno**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa**
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Sales**
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida**
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Hendy Barbosa Santos**
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Humberto Costa**
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**
Universidade de Brasília, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willelding**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Jaziel Vasconcelos Dorneles**
Universidade de Coimbra, Portugal
- Jean Carlos Gonçalves**
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Joao Adalberto Campato Junior**
Universidade Brasil, Brasil
- Jocimara Rodrigues de Sousa**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Joelson Alves Onofre**
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Jónata Ferreira de Moura**
Universidade São Francisco, Brasil
- Jonathan Machado Domingues**
Universidade Federal de São Paulo, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliano Milton Kruger**
Instituto Federal do Amazonas, Brasil
- Julianno Pizzano Ayoub**
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Julierme Sebastião Morais Souza**
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro**
Universidade de Brasília, Brasil
- Katia Bruginski Mulik**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Laionel Vieira da Silva**
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Lauro Sérgio Machado Pereira**
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil
- Leonardo Freire Marino**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski**
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Letícia Cristina Alcântara Rodrigues**
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg**
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett**
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Luiz Eduardo Neves dos Santos**
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Maikel Pons Giralt**
Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil
- Manoel Augusto Polastreli Barbosa**
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

- Márcia Alves da Silva**
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Marcio Bernardino Sírino**
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos Pereira dos Santos**
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México
- Marcos Uzel Pereira da Silva**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Marcus Fernando da Silva Praxedes**
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
- Maria Aparecida da Silva Santadel**
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Cristina Giorgi**
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar**
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Marina Bezerra da Silva**
Instituto Federal do Piauí, Brasil
- Marines Rute de Oliveira**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
- Mauricio José de Souza Neto**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Michele Marcelo Silva Bortolai**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Mônica Tavares Orsini**
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Nara Oliveira Salles**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Neide Araujo Castilho Teno**
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Neli Maria Mengalli**
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Patricia Biegling**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Patrícia Flavia Mota**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Patrícia Helena dos Santos Carneiro**
Universidade Federal de Rondônia, Brasil
- Rainei Rodrigues Jadejski**
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Raul Inácio Busarello**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Ricardo Luiz de Bittencourt**
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil
- Roberta Rodrigues Ponciano**
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Robson Teles Gomes**
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil
- Rodiney Marcelo Braga dos Santos**
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Rodrigo Amancio de Assis**
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Rodrigo Sarruge Molina**
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Rogério Rauber**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Rosane de Fatima Antunes Obregon**
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Samuel André Pompeo**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Sebastião Silva Soares**
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Silmar José Spinardi Franchi**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Simone Alves de Carvalho**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio**
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Stela Maris Vaucher Farias**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Tadeu João Ribeiro Baptista**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
- Taíza da Silva Gama**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Tania Micheline Miorando**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tarcísio Vanzin**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Tascieli Fetrin**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tatiana da Costa Jansen**
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil
- Tayson Ribeiro Teles**
Universidade Federal do Acre, Brasil
- Thiago Barbosa Soares**
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Thiago Camargo Iwamoto**
Universidade Estadual de Goiás, Brasil
- Thiago Medeiros Barros**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Tiago Mendes de Oliveira**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Vanessa de Sales Marruche**
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
- Vanessa Elísabete Raue Rodrigues**
Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil
- Vania Ribas Ulbricht**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Vinicius da Silva Freitas**
Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Lagos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Servetaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Lagos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuelo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suélén Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Edileusa Souza Fernandes

Nilcelio Sacramento de Sousa

Bruno Costa Lima Rossato

Educação Especial na Perspectiva Inclusiva:

alfabetização e letramento como um direito a pessoas
no espectro autista

*Special Education from an Inclusive Perspective: literacy
and literacy skills as a right for people on the autism spectrum 12*

CAPÍTULO 2

Monnike Rodrigues de Oliveira

Gislayne Bravin Castiglioni de Rezende

Claudení Marques Santos

Tatiana Santos Barroso

Trabalho docente e o estágio supervisionado:

relato de experiência sobre os impactos e desafios

do ensino remoto durante a pandemia 44

CAPÍTULO 3

Cecília Machado Henriques

Vania Rivas Ulbricht

O desenvolvimento de competências digitais como influente da participação social e autonomia da pessoa idosa 61

CAPÍTULO 4

Anderson Barros da Silva

Carlos Adriano Martins

Monstruosidade Social e Reconstrução Identitária:

o filme "Frankenstein" como alegoria da trajetória
de uma pessoa com deficiência adquirida na vida adulta 81

CAPÍTULO 5	
<i>Deborah Bem</i>	
Educação em valores morais:	
o debate contemporâneo sobre família, escola e moralidade.....	95
CAPÍTULO 6	
<i>Raphaela Freitas Petkovic</i>	
<i>Fábio Soares de Carvalho Sposito</i>	
Reflexões Sobre a Violência Doméstica	
Contra a População LGBTQIAP+	114
CAPÍTULO 7	
<i>Renata Picoli Takamori Funada</i>	
Intervenções inclusivas na perspectiva	
da neuropsicopedagogia	143
CAPÍTULO 8	
<i>Amanda Neukirchen da Silva</i>	
<i>Helena Venites Sardagna</i>	
O Atendimento Educacional	
Especializado na EJA:	
a perspectiva de docentes de uma escola pública	
na Região Litoral Norte do Rio Grande do Sul	159
CAPÍTULO 9	
<i>Francisco Gudiene Gomes de Lima</i>	
<i>Suzana Marly da Costa Magalhães</i>	
As gerações:	
uma discussão conceitual necessária.....	182
CAPÍTULO 10	
<i>Maria Clara Ramos Nery</i>	
Educação Pública no Século XXI:	
entre a Inovação Necessária e os Impasses Persistentes	
no Campo Educacional Brasileiro	202

CAPÍTULO 11

Renata Picoli Takamori Funada

**Atendimento Educacional Especializado
com recursos digitais na educação
de jovens e adultos:**

desafios, possibilidades e articulação pedagógica.....227

Índice remissivo.....249

1

*Edileusa Souza Fernandes
Nilcelio Sacramento de Sousa
Bruno Costa Lima Rossato*

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO UM
DIREITO A PESSOAS NO ESPECTRO AUTISTA

*SPECIAL EDUCATION FROM
AN INCLUSIVE PERSPECTIVE:
LITERACY AND LITERACY SKILLS AS A RIGHT
FOR PEOPLE ON THE AUTISM SPECTRUM*

Nota: os dados e conceitos emitidos nos textos, bem como a exatidão das referências bibliográficas e aspectos éticos (pesquisas com seres humanos – Resoluções 466/2012 e 510/2016) são de inteira responsabilidade dos autores.

RESUMO:

Este estudo aborda a Educação Inclusiva no Brasil, com enfoque na alfabetização de estudantes autistas, ressaltando a importância de garantir educação de qualidade e igualdade de oportunidades para todos. A pesquisa foi realizada na cidade de Mairi, interior da Bahia, utilizando a metodologia de pesquisa-ação, que envolve a participação ativa de professores/as, estudantes e famílias na investigação e na elaboração de estratégias para melhorar a prática pedagógica inclusiva. Foram utilizadas revisões bibliográficas, análise documental da legislação brasileira sobre Educação Especial e relatos de experiência, especialmente no acompanhamento do percurso de aprendizagem de uma aluna com autismo. Os resultados evidenciaram que a adoção de estratégias colaborativas, adaptadas às necessidades específicas dos/as estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), favorece o desenvolvimento da leitura e escrita, promovendo uma inclusão efetiva na turma regular. A pesquisa destacou a importância de ações reflexivas, de formação contínua dos/as docentes, e de uma abordagem pedagógica sensível às diferenças, contribuindo para uma educação mais acessível, democrática e voltada ao desenvolvimento integral de todas as crianças.

Palavras-chave: Letramento. Autismo. Alfabetização. Educação Inclusiva.

ABSTRACT:

This study addresses Brazilian Inclusive Education, focusing on literacy of students with autism, highlighting the importance of ensuring quality Education and equal opportunities for all. The research was carried out in the Mairi City, inland of Bahia, using the action research methodology which involves the active participation of teachers, students and families in research and developing strategies to improve inclusive pedagogical practice. Bibliographical reviews, analysis, Brazilian legislation document on Special Education and experience reports, especially when monitoring the learning journey of a student with autism. The results showed the adoption of collaborative strategies, adapted to specific ASD students' needs, favors the development of reading and writing, promoting effective inclusion in the regular class. The research highlighted the importance of the reflective actions, teachers' continuous training and an approach pedagogical approach sensitive to differences, contributing to a more accessible Education, democratic and focused on the integral development of all children.

Keywords: Literacy skills. Autism. Literacy. Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial visa o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos/as os/as¹ estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, sendo que a Educação Inclusiva, no Brasil, vem como uma ação política e socio-cultural, com o desígnio de aproximar todos/as os/as alunos/as para uma convivência saudável.

Na atual conjuntura, a Educação Inclusiva vivencia um modelo pautado na concepção de direitos humanos entrelaçados com a igualdade e diferença, com valores inseparáveis para uma busca de equidade total, de modo que todas as pessoas que tenham necessidades possam contar com seus direitos garantidos; e todo o ranço histórico de exclusão fique esquecido tanto dentro como fora da escola.

Observamos que a sociedade tem buscado a democratização e, com isso, apresentado espaço menos excludente para o convívio social de interação e aprendizagem. Para manter o direito à educação de todos tem sido uma luta constante, sendo que assegurar o direito ao acesso à educação, por si só, não é oferecer educação de qualidade, compreendendo que é de suma importância outras políticas para concretizar o verdadeiro significado de "Educação para todos", de modo especial, quando diz respeito aos/as estudantes pertencentes à Educação Especial, visto que os/as mesmos/as

1 A flexão do gênero na escrita do presente texto se deve à opção teórico-epistemológica da autora e dos autores, como posicionamento político de tornar a escrita menos sexista, ou seja, o presente artigo foi escrito de forma *gendrada*, na qual nos valemos das flexões gramaticais de gênero, pois compreendemos que a priorização do masculino (re)produz uma cultura patriarcal, que incide sobre a nossa sociedade e invisibiliza as mulheres, provocando desigualdades, violências, assimetrias de gênero de diversas ordens. Assim, defendemos que feminizar a escrita é preciso como tentativa de (des)invisibilizar as mulheres na produção do conhecimento e provocar fissuras nesse sistema de dominação (Sousa, 2022).

devem ter o direito de aprender a ler e escrever, visando que a educação seja democrática e proporcione a todos/as os/as alunos/as, em suas especificidades, a oportunidade de aprender.

Sánchez (2004, p. 92) aponta que “[...] ler uma palavra supõe um ato de reconhecimento”. É preciso, porém, diferenciar dois modos de reconhecer uma palavra que, simplificando as coisas, poderiam refletir-se nas expressões “ler com o ouvido e ler com os olhos”. Assim, é imprescindível proporcionar aos/as estudantes a aquisição da leitura com a finalidade de viabilizar um ensino inclusivo na modalidade regular de ensino, utilizando recursos metodológicos que favoreçam o reconhecimento sonoro das palavras. Para isso, é necessário que se olhe para o/a aluno/a autista com o desejo de integrar a turma, a fim de que a aprendizagem aconteça a todos e que seja favorável para a pessoa autista também.

Pela legislação brasileira, desde 2012, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é “considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012) e, portanto, beneficiada pelas leis de Educação Especial. Além disso, para que o atendimento efetive e que os resultados sejam revertidos em qualidade de vida para esses/as alunos/as, suas famílias e toda a sociedade, em geral, de modo específico, a escola precisa atender as crianças com TEA com um olhar minucioso para os detalhes da ação pedagógica. Assim:

O atendimento educacional especializado 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. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado 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, 2008, p. 11).

Como se vê, a escola tem como função receber, organizar e orientar os/as alunos/as para que todos os indivíduos possam adquirir habilidades para uma participação ativa na sala de aula e fora dela. Quanto a isso, também a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p. 3) promulga: "O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras".

A Declaração enfatiza que todos têm direito à Educação Inclusiva, sem discriminação e com igualdade de oportunidade para todos (Unesco, 1994). Nessa perspectiva, este texto é um relato de experiência, construído a partir de uma pesquisa-ação, com uma metodologia que privilegia a intervenção participativa e a reflexão contínua sobre a prática educativa. A escolha desse método se fundamenta na necessidade de envolverativamente professores/as, alunos/as e famílias no processo de transformação do ambiente escolar, promovendo mudanças concretas que atendam às demandas específicas da inclusão de estudantes com deficiências, TEA e altas habilidades. A pesquisa-ação permite que o próprio campo de atuação seja o espaço de investigação, possibilitando uma compreensão aprofundada das realidades vividas, facilitando a implementação de estratégias mais efetivas.

Além disso, a utilização de revisão bibliográfica e análise documental da legislação brasileira sobre Educação Especial amplia a base teórica e normativa, fortalecendo a reflexão crítica e a fundamentação das ações propostas. Nesse sentido, Barbier (2004) reforça que a pesquisa-ação é uma prática que visa ampliar o entendimento da realidade através da intervenção consciente e participativa, promovendo um aprendizado que contribua para transformações sociais e pedagógicas. Assim, o trabalho parte dessa abordagem justamente por promover uma ação reflexiva, colaborativa e de transformação, essenciais para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática.

Nesse contexto, este estudo teve como objetivo geral relatar a vivência sobre a interação da alfabetização e letramento no espaço social de uma aluna com autismo, sendo os objetivos específicos: conhecer como ocorre a interação social de crianças com autismo no contexto educacional e conhecer também os desafios enfrentados pelos/as professores/as na alfabetização e letramento da criança autista. Por fim, apresentar, através do relato de experiência, o percurso da aprendizagem da criança autista.

O AUTISMO E O CONTEXTO HISTÓRICO

Todas as pessoas com deficiência, como também a autista, têm direito à educação e ao acompanhamento especializado, sendo que estas são políticas de inclusão defendidas pela legislação brasileira. Por certo, as escolas, perante a nova regulamentação, estão "prontas" para receber alunos/as autistas, porém nem todos/as os/as professores/as estão preparados/as para atendê-los/as.

A Constituição Federal (Brasil, 1988), no art. 208, inciso III, vem reforçar que: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Por certo, a legislação vem apresentar à sociedade brasileira as obrigações de cada sujeito para que todos vivam em harmonia uns com os outros e, assim, possibilitar às pessoas com deficiência a proteção pela Lei.

Ademais, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), documento elaborado na Conferência Mundial Sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, vem fornecer as diretrizes básicas para as reformas políticas do sistema educacional do mundo todo, em

consonância com o movimento de inclusão social. Essa Lei ainda conseguiu ampliar o conceito de necessidade educacional especial para crianças com necessidades temporárias ou permanentes na escola, e outras limitações, sendo considerada, com a Declaração sobre Educação para Todos (Unicef, 1990), como documentos mundiais que visam a inclusão social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 (Brasil, 1996), em seu capítulo V, designado para a Educação Especial, reforça que haverá, quando necessário, apoio ao serviço especializado nas escolas de ensino regular para suprir as necessidades dos/as alunos/as da Educação Especial. Para isso, o texto ainda faz referência à formação de professores/as e também ao currículo, método, técnica e recursos para dar suporte às crianças com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.

A priori, a Lei nº12.764, de 2012, que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtornos do Espectro Autista (Brasil, 2012) (também conhecida como Lei Berenice Piana), veio trazer avanços no tocante às pessoas com TEA, em especial, proporcionando o acesso educacional no sistema público de ensino. Desse modo, vale intensificar, cada vez mais, o acesso das pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular, que dinamiza a qualidade para toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, Sarlet (2004) faz referência à convivência das pessoas quando afirma que:

[...] um complexo de direitos e deveres fundamentais que as seguem, a pessoa tanto, todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos (Sarlet, 2004, p. 61).

Como podemos perceber, todas as pessoas devem estar em comunhão com outras para que aconteça o desenvolvimento e a construção da autoestima e, em sequência, haver motivação de todos para participar das atividades e assim acontecer a inclusão social.

Vale lembrar que as pessoas com deficiência ainda contam com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 2015 (Brasil, 2015), que contribui para dar mais resistência e fortalecer a todos. Por certo, as pessoas com qualquer tipo de deficiência estão protegidas por lei; tudo isso em decorrência da luta destas pessoas com deficiências, marcando a história do Brasil e do mundo. Com efeito, é necessário frisar que parte da sociedade, com o desejo de igualdade, de justiça social, lutou e continua buscando o que se pode oferecer de melhor para que todos consigam viver e conviver com as diversas especificidades de cada cidadão/cidadã em um mesmo espaço.

É de fundamental importância destacar o valor do exercício diário da convivência na sociedade de modo que, na escola, a convivência com o diferente, no tocante às regras, respeito às diferenças, no ato de divisão do espaço, é mais cobrado. Tudo isso deve acontecer em respeito àqueles/as que têm limitação, exigindo tolerância e paciência para que a relação entre as pessoas aconteça de forma conjunta.

Portanto, a luta pela inclusão no Brasil vem crescendo, dando oportunidades a todos que possuem qualquer tipo de deficiência de ocupar os espaços desejados, como estudar, trabalhar e ter uma vida comum. Dessa forma, as atividades educacionais na vida do sujeito são imprescindíveis, sendo estas o segundo contato com outras pessoas, permitindo-lhe formação para lidar com os obstáculos, com as limitações e as diferenças que são capazes de promover o progresso do/a autista.

PERCURSO METODOLÓGICO: UMA NARRAÇÃO

A pesquisa apresenta um relato de experiência sobre o trabalho desenvolvido em uma escola do município de Mairi/BA, no ano de 2019, com crianças do 2º ano dos Anos Iniciais. A Escola D. S. S. está situada na zona urbana, atendendo a pouco mais de 200 estudantes, distribuídos/as nos três turnos de funcionamento. A escola possui seis salas de aula, biblioteca, sala de professores/as e sala de direção. No turno matutino, atendem cerca de 80 alunos/as, do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, com turmas do 2º, 3º, 4º e 5º anos; já no turno vespertino, ficam as turmas dos Anos Finais, contemplando aproximadamente 180 alunos/as, enquanto o turno noturno oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco nos Eixos IV e V.

No contexto social, a escola atende às diversas classes do município de Mairi, contribuindo para a inclusão social e o desenvolvimento educacional da comunidade local. Segundo Barbier (2004), a pesquisa-ação foi empregada nessa experiência como método de intervenção participativa, envolvendo professores/as, estudantes e comunidade na identificação de problemas e na elaboração de soluções concretas. Esta abordagem permitiu uma reflexão coletiva, na qual os sujeitos diretamente envolvidos participaram ativamente do processo de pesquisa e transformação, promovendo uma educação mais contextualizada, democrática e voltada à transformação social.

A Escola D. S. S. está situada na zona urbana do município de Mairi, bem localizado, e em um bairro residencial considerado de classe média. Este município faz parte da Bacia do Jacuípe e está distante 295,8km de Salvador. O mesmo se estende por 953km² e conta, segundo o Censo mais recente (IBGE, 2022), com 19.326 habitantes, apresentando ainda uma densidade demográfica de

20,3hab./km² no território local. Para finalizar, possui altitude de 441m em relação ao nível do mar.

Inicialmente, fazemos saber que a criança que acompanhou o processo de sistematização para a construção de conhecimento humano, que auxiliou em informações para a escola, a família e a pesquisadora, foi uma criança de 8 anos de idade e gênero socialmente definido como feminino. O turno de estudo foi o matutino, com uma turma de 21 estudantes do 2º ano durante todo o ano letivo.

Certamente, os recursos metodológicos favoreceram a construção da linha de ações descrita no planejamento didático e os utilizados pela professora foram os ofertados pela escola, como: lousa digital, impressora, computador, quadro branco, pincel, lápis diversos, papel sulfite, cartolina, papel cartão, livros de história e didático, entre outros materiais.

Nessa perspectiva, este texto é um relato de experiência, construído a partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema e, ainda, uma pesquisa de base documental na legislação brasileira sobre Educação Especial. Com efeito, o relato de experiência foi realizado com base na prática docente da professora pesquisadora na instituição de trabalho, com o amparo de autores/as como: Magda Soares (2017), Mantoan, Prieto e Arantes (2006), Orrú (2003), Sarlet (2004), Uzêda (2019), entre outros/as, além de documentos que regem a legislação brasileira.

Assim sendo, o trabalho apresentou uma estratégia para descrever as atividades desenvolvidas com relatos das mesmas, visto que o tema “Educação Especial: Alfabetizar o Autista para Incluir” é um compromisso para inserir esses/as alunos/as na sala de aula e também na escola, a fim de que eles/as possam, de fato, sentir-se acolhidos/as, uma vez que a pessoa autista manifesta dificuldades na interação com os demais.

Desse modo, o referido estudo levou em consideração uma metodologia baseada no relato de experiência. Para tanto, foi de suma responsabilidade da professora intervir em suas atividades pedagógicas com um olhar direcionado aos/as alunos/as, considerando também que a educanda autista é uma estudante como qualquer outra para não ser tratada com indiferença. Sendo assim, as atividades foram inovadoras e favoráveis, acima de tudo, produtivas para qualificar a alfabetização e o letramento do sujeito autista. Sobre isso, Orrú (2003) ressalta que:

Uma das responsabilidades do educador é a de intervir na vida humana por meio da reflexão e da ação reflexiva, geradoras de estratégias pedagógicas para o bem comum do educando. Logo, se é impossível fazer de conta que o autismo não existe, certamente podemos, enquanto educadores, nos dispormos à busca de maneiras inovadoras, facilitadoras, diferenciadas e produtivas para a construção de uma melhor qualidade de vida para a pessoa com autismo (Orrú, 2003, p. 1).

Portanto, a autora apresenta a importância do compromisso pedagógico dos/as professores/as para que todos/as os/as educandos/as sejam favorecidos/as com o conhecimento através da interação dos/as estudantes no espaço social da escola. Com isso, faz-se necessário que todos/as os/as educadores/as conheçam as dificuldades e as características dos/as autistas para intervir com precisão, pois estas crianças necessitam desenvolver habilidades de confiança e independência para que se sintam incluídas no espaço escolar.

O presente relato de experiência deu ênfase a três categorias de análise: Educação Especial, alfabetização e letramento e TEA, observando os desafios enfrentados pelos/as professores/as na alfabetização e letramento da criança autista para chegar à inclusão. Convém lembrar que os/as docentes têm solicitado apoio aos/as seus/suas gestores/as escolares no que diz respeito à orientação de como lidar com esses/as estudantes matriculados/as,

que são recebidos/as na escola. No entanto, os/as professores/as não sabem como atender a sua necessidade, que é alfabetizar, para que a interação social da criança possa, de fato, acontecer no contexto educacional.

Enfim, a captação da realidade vivida tratou de aproximar os conhecimentos que se têm para revisar e aprofundar, em momentos subsequentes, com ação-reflexão-ação, tornando o estudo reflexivo e acessível a outros/as profissionais que desejam conhecer a importância da interação de criança autista na escola, como também os desafios dos/as professores/as para alfabetizar e letrar crianças autistas, entendendo que sujeito é ser ativo em todo o percurso da aprendizagem.

O QUE É O ESPECTRO AUTISTA? ALGUNS APONTAMENTOS

A Educação Inclusiva é, hoje, um assunto muito debatido no cenário educacional, de modo excepcional, quando se trata da pessoa com TEA. O TEA é conhecido pelos especialistas como uma síndrome que afeta o comportamento e, consequentemente, a socialização com outros indivíduos. Para tanto, é comum que a pessoa que apresenta dificuldade de comunicação e de socialização apresenta também resistência de viver em grupo. Uzêda (2019) traz a seguinte descrição:

Transtorno do Espectro Autista (TEA) é a nomenclatura atual proposta pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) ou DSM-5, para designar pessoas que apresentam dificuldades na comunicação e interação social e evidenciam comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos (Uzêda, 2019, p. 48).

Por essa razão, o espectro autista é compreendido como TGD, já que atinge a comunicação e a interação social. Isso pode ser identificado ainda nos primeiros anos de vida e possui graus, apresentando níveis diferentes: mais leve, moderado e severo. Vale ressaltar que cada pessoa tem suas especificidades através do comportamento, pois esta situação pode encadear uma comunicação bastante comprometida, como dificuldade para compreender contextos sociais ou emocionais.

Assim, o espectro autista pode ser entendido como déficits qualitativos e quantitativos que são extensivos, mas afeta, de forma mais clara, a área da interação social, da comunicação e do comportamento. Desse modo, não se pode apontar uma causa única responsável pelo diagnóstico ou pelo quadro, sendo característico como multifatorial, pois comprehende que existe interação por envolver fatores biológicos e ambientais.

Com efeito, as famílias geralmente começam a reconhecer os sintomas do TEA a partir do segundo ano de vida, muitas vezes, com auxílio de médicos/as pediatras. No entanto, não é incomum que o diagnóstico seja realizado somente na fase escolar, uma vez que muitos/as professores/as e profissionais da educação percebem dificuldades na interação social, comunicação e comportamentos repetitivos, que são características típicas do TEA.

É importante destacar que os critérios diagnósticos apresentados pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), elaborado pela Sociedade Americana de Psiquiatria (APA), e pela Classificação Internacional de Doenças (CID), publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), servem de base para profissionais da área. Contudo, esses critérios podem variar em sua aplicação, uma vez que diferentes profissionais adotam linhas de investigação distintas, o que pode influenciar no momento e na forma do diagnóstico.

Tanto o DSM-5 (APA, 2017) quanto a CID (OMS, 2007) apresentam princípios que ajudam a identificar o autismo, entre eles: dificuldade persistente de se relacionar em contextos sociais, déficits na comunicação verbal e não-verbal, além de padrões comportamentais repetitivos, que se manifestam através de atividades, expressões faciais, posturas corporais e gestos. Esses critérios, porém, precisam ser contextualizados e avaliados por uma equipe multidisciplinar para garantir um diagnóstico preciso.

Ao considerar o tratamento e/ou intervenções para o autismo, é fundamental levar em conta três fatores principais: (1) a idade em que o diagnóstico foi realizado; (2) o momento de início da intervenção; (3) o grau de comprometimento, ou seja, o nível de interação social, funcionamento cognitivo e habilidades de comunicação do indivíduo. Com isso, o diagnóstico precocemente realizado e as intervenções específicas, preferencialmente de caráter psicoeducacional, são essenciais para promover melhores possibilidades de desenvolvimento, inclusão e qualidade de vida do indivíduo com TEA.

Assim que o diagnóstico é confirmado, é fundamental que as famílias recebam suporte adequado, com esclarecimento de suas dúvidas, além de materiais educativos que facilitem a compreensão do transtorno. Também é importante indicar meios de apoio, como programas de intervenção específicos, terapias adequadas às necessidades de cada criança e o envolvimento de uma equipe multidisciplinar, composta por psicólogos/as, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos/as e outros/as profissionais.

De fato, o diagnóstico precoce, aliado às intervenções assertivas e ao suporte familiar, está relacionado a melhorias significativas no desenvolvimento da pessoa autista, impactando positivamente em sua inclusão na família, na escola e na sociedade. Além disso, é necessário sensibilizar e formar profissionais de educação e saúde para que possam atuar de forma a promover maior compreensão, respeito e inclusão dessas crianças e seus familiares.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ALGUMAS REFLEXÕES

É notório que o letramento e a alfabetização são dois termos diferenciados um do outro; dentre os aspectos, é válido diferenciá-los. No Brasil o estudo do primeiro foi iniciado nas universidades na década de oitenta e vem também fazendo referência à alfabetização, de modo que o letramento vem dar sentido à alfabetização, mas prevalece o letramento.

Em primeiro lugar, vale lembrar que a sociedade moderna carece de pessoas letradas, sem levar em consideração a classe social a que pertencem. Contudo, para dizer o que é alfabetização, Soares (2017, p. 31) vem contribuir com o termo: "Alfabetizar: é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever". Pode-se perceber que, de início, codificar e decodificar é propiciar ao sujeito a compreensão do que está sendo decifrado através dos sons e representado pelos códigos, o que exprime o modo técnico de entender o que significa a leitura.

A princípio, é de grande importância frisar que a sociedade tem mudado e o termo também vem acompanhando esta modernidade para dar novo vigor aos sinais da escrita, que é o alfabeto. Para que a alfabetização aconteça, é necessário que a escola e o/a educador/a escolham seu método, uma vez que a LDB (Brasil, 1996) assegura a liberdade de escolha e aceita adequações que sejam coerentes com o contexto sociocultural a que o/a aluno/a pertence. As escolas apresentam uma demanda, com necessidade de desenvolver competências e habilidades, no que diz respeito ao uso da leitura e escrita para preparar os/as estudantes para a alfabetização.

Por essa razão, precisamos compreender que uma nação necessita de bons/as alfabetizadores/as, tão necessários/as nas escolas para que as crianças sejam todas atendidas com práticas inovadoras que promovam as habilidades de leitura e escrita. Contudo,

precisamos entender que os aspectos fonológicos são por demais válidos, mas também o porquê de cada escrita e sua função tanto dentro da comunidade ou fora dela, compreendendo o contexto e os aspectos do desenvolvimento das crianças.

Desse modo, um sujeito que adquire hábitos da leitura e da escrita passa a ter comportamento diferente. Mesmo o/a cidadão/ã que aprendeu a juntar letras em sílaba, palavras em frases e frases em textos na sequência – a contínua insistência com a leitura –, acompanhado de um método que valoriza as práticas sociais, leva ao letramento. Soares (2017, p. 37) aponta que “[...] socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural”.

Ao assumir que cada sujeito aprende do seu jeito, aqueles que têm necessidades educativas especiais ou autismo carecem de uma metodologia adequada para promoção de sua aprendizagem. Para tanto, o/a educador/a deve estar atento/a, a fim de reduzir os obstáculos e proporcionar a esses indivíduos a participação na aprendizagem, favorecendo a inclusão através de atendimento adequado para todos, independentemente de suas diferenças e necessidades.

Em suma, o desafio da alfabetização e do letramento nas turmas regulares com aluno/a autista é ainda maior, pois eles/as precisam desenvolver as habilidades da comunicação e expressão socialmente para compreender sua realidade e agir sobre ela, driblando os entraves marcados pela deficiência. Assim, o/a autista, ainda nos Anos Iniciais, precisa ter acesso às metodologias de ensino diferenciadas para ajudá-lo/a na interiorização da linguagem e exteriorização do pensamento e, dessa maneira, fazer uso, de modo desejável e autônomo, do seu dialeto.

Por certo, o relato de experiência que a professora da Escola D. S. S. apresentou foi um pontapé inicial para promover a alfabetização da turma de 2º ano do Ensino Fundamental desta escola,

uma vez que o objetivo principal recai sobre uma criança com TEA. Sendo assim, a grande importância do relato está em apresentar como foram realizadas as atividades que contribuíram para atender à necessidade de alfabetizar todos e, de modo recorrente, a criança autista, com foco em incluir.

A Educação Inclusiva tem como função garantir o acesso à entrada de todas as crianças às instituições de ensino, promovendo a eliminação de obstáculos que possam limitar a sua aprendizagem e participação no processo educativo. Para tanto, Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p. 36) ressaltam que "[...] uma das tarefas é identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos". Assim, é imprescindível que a escola organize, de forma a atender às necessidades específicas de cada estudante, desenvolvendo práticas pedagógicas flexíveis, adaptadas e significativas, que valorizem as diferenças e promovam o pleno desenvolvimento de todos, especialmente daqueles que apresentam necessidades especiais. Dessa forma, a inclusão não é apenas uma política, mas uma prática diária que exige compromisso, reflexão e inovação contínua por parte de toda a comunidade escolar.

Certamente, o trabalho da professora foi de grande valia para estabelecer a confiança da criança autista e, assim, elevou sua autoestima e encaminhou a turma a situações estimulantes de aprendizagem e significados em suas vidas por meio dos estímulos que propiciaram o interesse da criança pelas atividades. Que estas não sejam rotineiras e que o/a professor/a assuma a posição de orientador/a, facilitador/a da aprendizagem, criando condições de envolvimento para a inclusão de todos/as os/as alunos/as.

A coleta do relato de experiência que ocorreu na Escola D. S. S., onde a autora atua na qualidade de professora e que buscou um trabalho com a família para que houvesse uma troca constante de informações e, com isso, as atividades fossem adequadas à

aprendizagem, resultando em ajustes e adaptações, com ações educativas propostas pelos objetivos desejados da educadora para incluir a criança autista.

Nessa perspectiva de inclusão, ao acolher na Escola D. S. S. uma criança com autismo, teve que se repensar numa proposta curricular adaptada para este atendimento; para isso, a professora recorreu a profissionais conhecedores/as do assunto para aplicar uma metodologia adequada, com recursos e materiais que contribuissem com a potencialização da aprendizagem para todos na sala de aula. A professora do relato apresentou uma preocupação, neste sentido de promover o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e sensório-motor nesse espaço social da escola.

Além disso, é de grande valia dizer que o presente relato de experiência mostra o percurso da aprendizagem da criança autista e que o desenvolvimento das atividades aplicadas pela professora teve o desejo de potencializar a alfabetização para, posteriormente, se chegar ao letramento da criança com autismo, de modo que a educadora relatou a vivência de como ocorreu a interação da alfabetização e letramento no espaço social da escola de crianças com TEA e os desafios para atender esta demanda.

Foi notável em sala de aula o quanto a criança vinha demonstrando interesse em animais; por isso, foi aproveitado este interesse restrito da criança para incentivar a leitura e escrita. Desse modo, será apresentada a primeira atividade, que foi desenvolver a sequência didática com a história da Fazenda Fortaleza, de autoria da professora pesquisadora, com a intenção de apresentar ao grupo que em todos os ambientes cabe a inclusão social.

A atividade apresentou uma metodologia pautada na conceção sociointeracionista de aprendizagem, pois esta proporciona a oportunidade de convivência entre os sujeitos do processo de maneira mais interativa e dinâmica, o que pode favorecer no

desenvolvimento das competências necessárias para a aquisição dos conhecimentos socializados no ambiente escolar. Em suma, as crianças do grupo aceitaram, de imediato, a aluna autista, pois foi desenvolvido um diálogo desde o início, quando foi mencionado o respeito às diferenças através do livro "Ninguém é Igual a Ninguém: o Lúdico no Conhecimento do Ser", de Regina Otero, que foi muito proveitoso, já que as crianças absorveram as informações. Foi, então, que se pensou em criar uma história, envolvendo animais e nomes de pessoas da família para dar sentido àquelas crianças, partindo da sua realidade.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO:

1º Momento – A sala bem colorida, com cartazes de vários animais, de modo que os citados na história estivessem bem destacados. Em seguida, a professora formou uma roda para uma conversa inicial com a turma. Realizou a leitura, contação da história (Fazenda Fortaleza), incentivando os/as alunos/as a fazerem o seu reconto. A leitura era constantemente direcionada para a criança autista por saber que a pessoa autista apresenta um tempo de concentração limitado; por esta razão, buscou-se explorar esse momento, a fim de que fosse significativo para a criança. Posteriormente, foram disponibilizados outros livros para as crianças manusearem e fazerem a leitura do seu jeito. Essa contação de história surtiu grande efeito: a criança autista gosta de cavalo, então, conseguiu se concentrar para ouvir a história e ainda falou, um pouco, do seu jeito. Momento muito emocionante!

2º Momento – No dia seguinte, foi escrita a letra da música da história em um cartaz e todos cantaram com a melodia do Mundo Bita; foram incentivados/as a cantar, envolvendo o nome dos/as alunos/as: eles/as ficaram encantados/as. Também foi feita a leitura e questionado: O que se tem para levar ao pátio e divertir-se? Neste momento, todos disseram o que tinha para levar e a professora

foi escrevendo na lousa para ler depois. É importante frisar que a criança autista tem dificuldade com conceitos abstratos, então, tudo era relacionado ao seu meio de convivência. No momento da leitura, foi tudo se ajustando, aos poucos, e aumentando gradativamente para não cansar a criança.

Música:

Hoje vou brincar até o Sol se pôr com Lola
E com você também! Pegue tudo que se tem!
Vamos logo para o pátio que tem história e diversão pra
mim e pra você também (2x).

3º Momento – Iniciou-se a leitura das palavras (nome dos animais), intensificando os fonemas de cada letra com palavras que a criança usa muito, ou seja, objetos e elementos do seu dia a dia com estímulo visual. Ainda se confeccionou um dominó de palavras com imagens dos animais que eles trouxeram de casa. Bem proveitoso para esse terceiro dia de atividade.

4º Momento – A professora reconta a história sem o auxílio do livro e as crianças vão dando a sequência dos fatos; logo, ela pergunta onde vivem ou podem viver os animais, se na zona rural ou urbana. Em seguida, foi proposta uma atividade no quadro, buscando a exploração da leitura, expondo no quadro um cartaz que apresentava a imagem com o nome de um animal para derivar novas palavras, com suas respectivas sílabas. Foi um pouco mais difícil, porém concluída.

5º Momento – As crianças, com a ajuda da professora, fizeram recortes da história com desenho. Elas recortaram de revistas, folhetos e livros, disponibilizados para a turma, imagens que se relacionavam com a história e confeccionaram um livro gigante, em cartolina dividida ao meio, com os desenhos e as palavras recortadas. Tudo para dar significado à coordenação motora. A professora foi auxiliando a criança autista no manuseio dos livros, identificação dos animais, uso da tesoura e recorte. É bastante comum que as crianças autistas apresentem dificuldades em aprender de forma tradicional. Para isso,

o/a professor/a vai interagindo, de forma dinâmica, para explorar o tempo limitado de atenção delas.

Seguramente, a análise feita após a realização dos trabalhos da referida atividade, foi que a escola e seus/suas profissionais envolvidos/as devem estar atentos/as para a inclusão, uma vez que as leis, que já foram mencionadas, vêm para assegurar o acesso e permanência de todos que tiverem deficiência na escola. Para isso, a escola precisa adaptar seu currículo, preparar o espaço físico escolar, e seus/suas professores/as buscarem sempre o aperfeiçoamento através das formações para aprender com suas práticas, retirando delas o melhor que estas crianças têm para oferecer.

Em suma, a experiência relatada foi valiosa, visto que a professora parou um pouco para repensar a metodologia que foi aplicada, ter paciência no rendimento que a criança autista pode apresentar, pois cada um tem seu tempo e ritmo diferente para aprender. Para tanto, a professora compreendeu que cada experiência é única e que devemos estar sempre prontos/as para aprender, pois cada ser tem um pouco de sabedoria para acrescentar na rotina pedagógica.

Sem dúvida, receber um/a aluno/a, seja lá qual for o seu tipo de deficiência, deixa qualquer profissional responsável atento/a ao desafio em relação à criança autista que, por ser calada, concentrada no seu mundo, deixou a professora ansiosa. Mas as leituras existem para dar suporte necessário e ajudam a vencer os desafios. Estes foram os desafios encontrados naquela turma do 2º ano, porém enfrentados com dignidade para colher resultados positivos.

Assim, deve-se saber que as leituras fazem refletir e encontrar posições que, de modo satisfatório, vêm contribuir para uma prática pedagógica valiosa, não só para os/as professores/as, como também, colegas e comunidade escolar que precisam rever e adequar os respectivos Projetos Político-Pedagógicos na sua rotina profissional.

Certamente, nos dias atuais, as escolas estão cientes do seu compromisso com a educação para todos e, com isso, as atividades pedagógicas podem ser compartilhadas e/ou dialogadas com outros/as professores/as para que surjam mais ideias e, assim, as experiências sejam cada vez mais aprimoradas. Ainda, as experiências voltadas para a inclusão devem ser sempre coparticipadas para que outros/as docentes possam também sentir segurança na tarefa de incluir.

Portanto, a Educação Especial é voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças sem discriminar. Sendo assim, este trabalho buscou construir uma fundamentação que contribuisse para incluir alunos/as com deficiência intelectual, com o objetivo de eliminar obstáculos pedagógicos que limitem a aprendizagem e possam incentivar a participação no processo educativo e na interação com outros/as estudantes.

DISCUSSÃO

Em primeiro lugar, vale ressaltar que a direção oferecida pelos documentos legais deixa claro os compromissos políticos brasileiros com a Educação Inclusiva de pessoas com deficiências, contribuindo para universalizar a “Educação para todos”. Por certo, a escolarização de pessoas com necessidades educativas, em sala de aula regular, está na pauta da legislação brasileira, como também nas publicações acadêmicas. Ademais, as escolas devem apresentar uma proposta pedagógica que faça valer a legislação como, de fato, a sociedade lutou para conseguir a inclusão tão desejada de seus filhos. Para isso, assegurar serviços especiais e promover o desenvolvimento das potencialidades dos/as educandos/as através das ações bem contempladas para a inclusão é dever da escola.

Segundo Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p. 40), "[...] o objetivo da inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem". Os autores revelam a importância da inclusão e da valorização da aprendizagem enquanto ser humano de direito.

Sendo assim, comprehende-se o quanto a prática pedagógica é fundamental para a atuação do/a professor/a, pois este/a deve criar situações que possam contribuir para a aquisição do conhecimento por parte dos/as alunos/as, não só os conhecimentos relacionados ao currículo escolar, mas também aqueles que objetivam transformar o/a estudante em cidadão/ã ativo/a na sociedade. Para isso, dentro do contexto do que já foi frisado, proporcionar e promover condições para a participação ativa do/a aluno/a autista, veio tornar o trabalho como parte mais importante deste encadeamento educacional.

Por conseguinte, o referido trabalho fez jus aos direitos adquiridos pela criança através da Constituição Federal (Brasil, 1988) e outros documentos legais. À medida que os estudos foram acontecendo, a aprendizagem também chegou para somar com a experiência, pois a aluna autista apresentou dificuldades na comunicação e interação social, fator que travou a aprendizagem da criança e o reconhecimento do nível de conhecimento em que estava tornando secreta a identificação para a professora; sendo que esta experiência foi de grande importância no currículo da docente, já que a educação traz vários obstáculos, levando a profissional ao estudo para descobrir o que pode ser aplicado para melhorar sua prática e aprimorar a experiência.

Vale ressaltar que trabalhar para desenvolver a autonomia da criança autista, a fim de que a mesma, de forma espontânea, apresentasse o desejo de fazer parte do grupo e, consequentemente realizasse atividades, foi vencido o obstáculo para oferecimento da inclusão, que lhe é garantida pela Constituição Federal (Brasil, 1988).

Para isso, a criança é protegida por lei, com direito à educação. Desse modo, a LDB (Brasil, 1996) vem também assegurar ao/à educador/a o direito de escolha do método para alfabetização, de acordo com o contexto sociocultural e emocional em que a criança se encontra.

Dessa forma, falar do relato de experiência foi trazer, para dentro da sala de aula, contribuição de autores/as que ajudaram na alfabetização da autista. Para isso, Soares (2017) converge:

[...] a leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentidos a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figuradas, relações complexas; [...] assim como a leitura, a escrita, na perspectiva da dimensão individual do letramento (a escrita como uma “tecnologia”), é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigida pela leitura (Soares, 2017, p. 69).

A autora faz referência à importância do código, mesmo sem sentido, para posteriormente aflorar habilidades tão recorrentes e assim chegar a outros níveis de conhecimento, dando uma função social ao processo de decodificação e codificação da leitura e escrita, que muito contribuiu no movimento de alfabetização com a autista, uma vez que possibilitar a sua interação no grupo, trouxe enriquecimento para todos no tocante ao acolhimento pela turma: aceitar aquela criança, que pouco interagia e que passou a ser a criança querida por todos; e também pela dedicação da professora, que buscou um novo olhar para sua metodologia de trabalho.

Dessa maneira, tecer um diálogo com a fundamentação teórica do trabalho de pesquisa permitiu enfatizar a grande importância em desenvolver competências e habilidades favoráveis ao uso da leitura e escrita. Assim, os/as autores/as citados/as foram contribuindo, de forma positiva, para o relato, de modo que os/as



professionais da educação possam, de fato, “beber na fonte”, aprendendo sobre recursos pedagógicos que possibilitam conhecimentos e ainda contribuem com a escola e comunidade para a inclusão de crianças autistas no contexto social escolar.

Certamente, o trabalho com atividades pedagógicas aplicadas propiciou o oferecimento de aprendizagem significativa, com resultados positivos, pois o incentivo à participação, envolvendo interesses da educadora e da própria aluna, por certo, os resultados foram gratificantes. Nesse sentido, foi de fundamental relevância o embasamento teórico e metodológico que ajudaram na qualidade da educação para todos os envolvidos. Orrú (2003, p. 6) ainda aconselha que: “Cremos que, para promover a educação à pessoa com autismo, é preciso, antes de mais nada, promover transformação na vida pessoal e profissional do educador como forma de inovar o processo educativo junto ao aluno com autismo”.

Logo, a educação que apresenta profissionais dedicados/as, comprometidos/as com as atividades pedagógicas, tem a escola que trabalha como referência as famílias que desejam educadores/as dinâmicos/as, críticos/as e compromissados/as para interferir no aprendizado, de modo que venham influenciar de maneira confiante.

Mas o que tem prevalecido no nosso país é uma educação descredibilizada pela própria sociedade, em relação ao sistema nacional, da não aplicação das verbas, tornando obstáculo ao crescimento do país através da distribuição de renda, que tem impedido o crescimento pessoal dos/as cidadãos/cidadãs brasileiros/as.

Dessa forma, as atividades aplicadas para esses/as alunos/as visam a aprendizagem cognitiva e a interação deles/as no espaço social escolar, sabendo que os/as mesmos/as são capazes de aprender a ler e escrever, com capacidade para desenvolver suas habilidades e continuar progredindo.

Esta experiência valiosa, que proporcionou à professora refletir as relações entre alfabetizar e letrar, em uma turma com uma aluna autista, fez tornar visível, à medida que se compreendeu que um indivíduo não se sobrepõe em detrimento ao outro e ambos caminham juntos. Portanto, alfabetizar e letrar, é fato, que representam mudanças para a demanda da atualidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa realizada, a partir do relato de experiência apresentado, destaca como a criança com autismo vivencia e interage com os processos de alfabetização e letramento no espaço social. É inegável que, quando uma criança autista está integrada ao grupo, ela é estimulada a interagir com os/as colegas, o que favorece uma aprendizagem significativa. Convém salientar que, ao iniciar o seu processo de alfabetização e letramento nos primeiros anos de vida, a criança é conduzida a compreender o mundo, o tempo, o espaço e a realidade ao seu redor.

Por conseguinte, relatar a vivência da interação entre alfabetização e letramento de uma criança autista foi um grande desafio para a professora que, até então, se encontrava em uma postura mais acomodada. Nesse contexto, é fundamental considerar a diversidade, que é inerente à escola, e reconhecer que o trabalho com a heterogeneidade deve ser incorporado às ações dentro das instituições de ensino. Ressaltamos também a importância de construir boas situações didáticas ao longo de todo o ano letivo. Como ficou evidente na sequência didática apresentada, o percurso da aprendizagem, junto à criança autista, proporcionou resultados fabulosos.

Certamente, os procedimentos articulados aos objetivos do trabalho foram essenciais para que, de fato, a interação entre as



crianças revelasse sobre a identidade e diferenças pessoais. Dessa forma, elas passaram a interagir de maneira mais empática e compreensiva, promovendo uma nova visão sobre as diferenças, visto que a inclusão social praticada desde os primeiros anos de vida pode gerar mudanças na maneira de pensar e agir de uma sociedade que ainda carrega resquícios preconceituosos do passado. O trabalho com a inclusão trouxe transformações importantes, especialmente na compreensão da professora sobre a importância de agir, de forma a garantir a convivência e o desenvolvimento da criança com autismo na escola.

Ao receber a criança com autismo na sala de aula, a professora se questionou sobre como poderia trabalhar com aquela deficiência, de modo a atender às exigências legais e aos documentos que regem a educação nacional, mas, acima de tudo, como proporcionar o mínimo de acolhimento possível. Ela também tinha consciência que uma criança que tem autismo é uma pessoa de direitos, o que representava um desafio naquele momento. Foi por meio de estudos, questionamentos e reflexões, que a professora compreendeu que era preciso proporcionar formação para todas as pessoas. Assim, o trabalho realizado com a criança com autismo alcançou resultados por meio de interação, solidariedade e convivência entre os/as envolvidos/as.

Por fim, a inclusão de uma criança com necessidade especial tornou-se urgente. Não era suficiente apenas recebê-la e cumprir os marcos legais; era necessário que a gestão escolar, os/as professores/as e toda a comunidade escolar estivessem formados/as para recebê-la e garantir a inclusão plena. Nesse processo, a educadora desempenhou papel fundamental ao promover o desenvolvimento das habilidades de comunicação e expressão da autista, além de ajudá-la a compreender sua realidade e agir para superar as barreiras que sua deficiência possa impor.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BRASIL. [Constituição]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, seção 1, ano 131, n. 248, p. 1-289, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2012/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão - LBI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jun. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 set. 2025.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Panorama do Censo 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 15 set. 2025.
- MANTOAN, M. T. Eglér; PRIETO, Rosângela G.; ARANTES, Valéria A. (org.). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. 7. ed. São Paulo: Summus, 2006.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ORRÚ, Sílvia E. A formação de professores e a educação de autistas. **OEI-Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33, n. 1, Especial, p. 1-14, 2003. Disponível em: <https://rieoie.org/RIE/article/view/2965/3882>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SÁNCHEZ, Emilio. A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação:** transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. v. 3. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 90-112.

SARLET, Igor W. **Dignidade da pessoa humana e os direitos fundamentais na Constituição federal de 1988.** 3. ed, rev, atual. e ampl. Porto Alegre: Livr. do Advogado, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOCIEDADE AMERICANA DE PSIQUIATRIA. [American Psychiatric Association - APA]. **Manual Diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5.** Porto Alegre: Artmed, 2017.

SOUZA, Nilcelio S. de. **Viagens e narrativas sobre gênero e sexualidade na (des)formação docente:** (re)invenção de mim e de nós. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2022.

UNESCO. Ministério da Ação Social. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: CORDE, 1994. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/declaracao-de-salamanca-e-linha-de-acao-sobre-necessidades-educativas-especiais/>. Acesso em: 15 set. 2025.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 15 set. 2025.

UZÊDA, Sheila de Quadros. **Educação Inclusiva.** [E-book]. Salvador: UFBA, 2019.

Edileusa Souza Fernandes

Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Mairi-Bahia. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia e em Letras-Português e Inglês pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante. Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal da Bahia e em Inclusão e Diversidade na Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

E-mail: edileusa.fernandes@hotmail.com

Nilcelio Sacramento de Sousa

Docente na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e no Programa de Pós-Graduação Ensino em Ciências e Saúde da mesma instituição. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Líder do grupo de pesquisa ATRAVESSAMENTOS: Estudos e Pesquisas sobre os cotidianos da formação docente e diferenças (UFT/CNPq). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas - Escola, Memória e Cotidiano (GEPEMC/UFF) e Políticas do Corpo e Diferenças (POCs/UFPel). Tem realizado estudos na área da Educação, tendo como foco formação docente, narrativas, diferenças, gêneros, sexualidades em perspectivas interseccional e currículo.

E-mail: nisousa@mail.uff.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8908-1841>

Bruno Costa Lima Rossato

Professor efetivo de Educação Infantil na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e Tutor à Distância, no curso de graduação em pedagogia, da Fundação CECIERJ. Doutor e Mestre em Educação pelo Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisador vinculado ao grupo ATRAVESSAMENTOS: Estudos e Pesquisas sobre os cotidianos da formação docente e diferenças (UFT/CNPq). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, interessando-se pelos temas: Currículos; Formação Docente; Gestão participativa; Diversidade.

E-mail: rossatbruno@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7236-1233>

2

*Monnike Rodrigues de Oliveira
Gislayne Bravin Castiglioni de Rezende
Claudení Marques Santos
Tatiana Santos Barroso*

TRABALHO DOCENTE E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO:

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE
OS IMPACTOS E DESAFIOS DO ENSINO
REMOTO DURANTE A PANDEMIA

RESUMO:

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi adotado no Brasil durante a pandemia de Covid-19 como alternativa para reduzir perdas na aprendizagem dos estudantes em sistemas federais, estaduais e municipais de ensino. Este estudo, resultado de um relato de experiência de estagiárias bolsistas do Programa Residência Pedagógica (PRP), investigou a percepção de dois professores da Educação Básica sobre as dificuldades enfrentadas para ministrar aulas no período pandêmico e os impactos desse modelo no estágio supervisionado. Os docentes relataram desafios relacionados ao trabalho pedagógico, queda no desempenho dos alunos e prejuízos significativos às atividades do estágio supervisionado. A adaptação ao ERE demandou esforços intensos para garantir a continuidade das aulas, apesar das limitações decorrentes das condições socioeconômicas dos estudantes e da insuficiência de recursos tecnológicos. Os resultados evidenciam a complexidade do ensino remoto e reforçam a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas e de infraestrutura tecnológica adequada nas escolas.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial (ERE). Estágio Supervisionado. Formação Inicial de Professores. Trabalho Docente. Pandemia.

INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a Covid-19 – causada pelo SARS-CoV-2, conhecido globalmente como novo coronavírus – como pandemia, após o rápido avanço pelo mundo. A doença havia começado a ser notificada ainda no final de 2019, na cidade de Wuhan, na China. Contudo, em pouco tempo, diante de sua rápida disseminação, tornou-se necessário buscar alternativas capazes de conter a propagação do vírus, o que resultou na adoção de diversas medidas de saúde para reduzir ou prevenir o contágio (OMS, 2020).

No contexto brasileiro, o Ministério da Saúde regulamentou ações de prevenção, como o distanciamento social, o uso de máscaras e a higienização das mãos (Brasil, 2021). As relações sociais foram profundamente afetadas, especialmente em atividades esportivas, ambientes de trabalho, restaurantes e escolas (Novelo; Pereira Junior; Ribeiro, 2020). Entre os setores impactados, destaca-se o sistema educacional, que teve seu acesso comprometido em todas as etapas de ensino (Oliveira; Souza, 2020).

O setor educacional também sofreu impacto levando à suspensão das aulas. Como resposta a esse impacto na educação, em abril de 2020 o Ministério da Educação (MEC) divulgou, por meio do movimento Todos Pela Educação, uma nota técnica analisando as medidas necessárias diante da necessidade de adoção do ensino remoto. Conforme destaca o documento, a pandemia da Covid-19 impôs desafios sem precedentes aos sistemas educacionais no Brasil e no mundo, especialmente em razão das medidas de distanciamento social necessárias para conter a disseminação do vírus. Assim, ainda no início do ano de 2020 medidas de distanciamento social foram adotadas pelos países, atingindo diretamente o funcionamento das escolas. A interrupção das aulas presenciais alcançou

proporções globais, de modo que “91% do total de alunos do mundo e mais de 95% da América Latina” estão temporariamente fora da escola devido à Covid-19” (Brasil, 2020, p. 3).

Diante desse cenário, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi adotado como alternativa para garantir a continuidade dos estudos e reduzir prejuízos à educação básica. Garcia *et al.* (2020) definem o ensino remoto como uma forma de escolarização mediada por tecnologia, caracterizada pela distância geográfica entre professores e alunos e pela utilização de plataformas digitais para disponibilização de conteúdos escolares. Diversas alternativas passaram a ser consideradas para assegurar a continuidade dos estudos, e, segundo o relatório, “as redes estaduais têm avançado na transferência de aulas para formatos a distância por meio de plataformas online, aulas ao vivo e materiais digitais enviados aos alunos” (Brasil, 2020, p. 3).

Nesse formato, professores e alunos permaneceram conectados durante o mesmo período destinado às aulas presenciais, realizando uma transposição do ensino físico para ambientes digitais (Oliveira; Corrêa; Morés, 2020). O governo federal, por meio de documentos legais, incentivou o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para assegurar a continuidade das atividades escolares (Barbosa; Ferreira; Kato, 2020), o que levou à migração de professores e estudantes para práticas educacionais em rede (Couto; Couto; Cruz, 2020).

Essas mudanças exigiram uma reorganização rápida e complexa do trabalho pedagógico, marcada por adaptações metodológicas, novos modos de interação e um esforço coletivo de reinvenção das práticas docentes. Entretanto, a implementação rápida desse modelo evidenciou diversos desafios. A dificuldade de adaptação era esperada, especialmente porque o uso consistente de tecnologias educacionais ainda era incipiente na maioria das redes de ensino.

Entre os obstáculos estavam o desconhecimento sobre a qualidade das ferramentas disponíveis, a pouca familiaridade de professores e estudantes com plataformas digitais e a falta de um ambiente familiar que favorecesse o aprendizado online (Brasil, 2020).

Tais rápidas mudanças evidenciaram a necessidade de buscar uma compreensão sobre como o ensino se configurou durante o ERE, sobretudo no que diz respeito às concepções pedagógicas mobilizadas pelos professores da educação básica, à reorganização do trabalho docente e às repercussões desse processo para a dinâmica da relação professor-aluno e para o desenvolvimento da aprendizagem. Tal necessidade torna-se ainda mais relevante quando se considera o estágio supervisionado como dimensão prática estruturante da formação inicial, concebido como espaço privilegiado de aproximação crítica com a realidade escolar (Pimenta; Lima, 2017).

No contexto do ERE, o estágio – enquanto lugar de observação, experimentação e reflexão sobre a prática – foi tensionado pela mediação tecnológica e pela ausência de interações presenciais, elementos que reconfiguraram não apenas a prática pedagógica, mas também as possibilidades de construção da identidade docente e de aprendizagem profissional dos licenciandos. Desse modo, compreender o desenvolvimento do ensino no ensino remoto significa igualmente compreender como esse cenário impactou os processos formativos, os modos de fazer pedagógico e as experiências vivenciadas tanto por professores quanto por estagiários.

Assim, este estudo, que se trata de um relato de experiência, objetivou investigar a visão de dois professores de uma escola pública localizada em um município do estado do Espírito Santo sobre sua rotina de trabalho durante a pandemia da Covid-19. Busca-se compreender as dificuldades encontradas no processo de ministrar aulas em meio à crise sanitária, bem como discutir o papel

desempenhado pelos estagiários e os impactos nos estágios dos cursos de licenciatura vinculados ao Programa Residência Pedagógica (PRP) nesse contexto.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa apresentada neste estudo é de abordagem qualitativa, conforme fundamenta Chizzotti (1995), ao destacar que o conhecimento é construído na interação entre sujeito e realidade, envolvendo interpretações e atribuições de significado. E considerando essa perspectiva, optou-se por uma estratégia metodológica que privilegia a compreensão dos sentidos atribuídos pelos professores às suas experiências durante o Ensino Remoto Emergencial por meio do Relato de Experiência (RL). O RL “O Relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão)” (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 65). Além disso, de acordo com os autores o “RE em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante)” (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 64).

Assim, para a produção dos dados neste RE, utilizou-se a entrevista online. Essa escolha se justificou tanto pela necessidade de manter o distanciamento social imposto pela pandemia quanto pela adequação desse instrumento à abordagem qualitativa, uma vez que permite acessar percepções, interpretações e significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno investigado. A entrevista foi realizada com dois professores de biologia de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio localizada em um município no Espírito

Santo. O professor da escola básica estava associado ao Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas, componente curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Espírito Santo – e também eram responsáveis por acompanhar alunas bolsistas do Programa Residência Pedagógica (PRP), as estagiárias e autoras desse relato de experiência.

O Programa Residência Pedagógica (PRP), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no Brasil, é uma iniciativa destinada a qualificar a formação inicial de professores. Implementado em 2018, o PRP faz parte das políticas públicas educacionais brasileiras voltadas para a melhoria da educação básica, integrando o Programa de Formação de Professores. O objetivo principal do PRP é proporcionar aos estudantes de licenciatura uma experiência prática intensiva em escolas da educação básica, sob a supervisão de professores experientes. Esse estágio é realizado ao longo de um período estendido, permitindo que os residentes desenvolvam competências didáticas, pedagógicas e de gestão da sala de aula em um ambiente real de ensino (Capes, 2018).

A entrevista consistiu em sete perguntas abertas, elaboradas para explorar a visão dos professores sobre os impactos da pandemia no trabalho docente, e para o estágio supervisionado na formação de professores de Ciências e Biologia. Como os docentes enfrentavam alta sobrecarga nas plataformas digitais, as questões foram enviadas via WhatsApp, e as respostas foram devolvidas em formato de mensagem de texto e áudio – meio escolhido pelos próprios participantes, o que garantiu maior conforto e aderência ao contexto vivido. As perguntas contemplaram três eixos centrais: (1) Dificuldades e desafios do trabalho docente durante o ERE; (2) Participação dos alunos e organização do ensino híbrido no ERE; (3) Contribuições dos estágios e impactos na formação inicial durante o ERE, estão descritas no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Roteiro das perguntas e eixos

Eixo Temático	Perguntas
1. Dificuldades e desafios do trabalho docente durante o ERE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais foram as principais dificuldades enfrentadas no ensino remoto durante a pandemia? ▪ Que tipos de apoio institucional ou pedagógico você considera que faltaram para desenvolver melhor seu trabalho? ▪ Quais abordagens metodológicas você adotou no ensino remoto e como os alunos tiveram acesso aos conteúdos?
2. Participação dos alunos e organização do ensino híbrido no ERE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Você considera que houve um bom retorno e participação dos alunos nas atividades propostas durante o ensino remoto e híbrido? Por quê? ▪ A divisão da turma em dois grupos para alternância quinzenal das aulas presenciais funcionou adequadamente? Quais foram os principais desafios e resultados observados?
3. Contribuições dos estágios e impactos na formação inicial durante o ERE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual foi o papel do estágio supervisionado durante a pandemia, considerando a impossibilidade de atuação presencial dos licenciandos e as demandas impostas pelo ensino remoto? ▪ De que modo os estagiários contribuíram para o trabalho docente mesmo sem contato presencial, e em que medida o distanciamento afetou – positiva ou negativamente – sua formação como futuros professores?

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Após o recebimento das respostas, realizou-se a transcrição integral dos materiais enviados. Em seguida, procedeu-se à análise interpretativa, orientada por Chizzotti (1995), buscando compreender como o professor significou sua vivência, quais problemas apontou no processo de ensino e aprendizagem e como avaliou a atuação e formação dos estagiários durante o ERE. A análise concentrou-se em identificar sentidos recorrentes, tensões, dificuldades, estratégias de adaptação e percepções sobre a dimensão formativa desse período. Essa estratégia metodológica mostra-se adequada ao objetivo da pesquisa, pois permite acessar diretamente as interpretações do sujeito que vivenciou o fenômeno investigado, respeitando sua complexidade e o caráter subjetivo das experiências construídas durante a pandemia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos resultados foi organizada em três eixos, conforme a similaridade temática das respostas dos professores: (1) Dificuldades e desafios do trabalho docente durante o ERE; (2) Participação dos alunos e organização do ensino híbrido no ERE; e (3) Contribuições dos estágios e impactos na formação inicial durante o ERE.

DIFICULDADES E DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE DURANTE O ERE

Os professores destacaram inicialmente a sobrecarga de trabalho como um dos principais obstáculos enfrentados no ERE, afetando diretamente a qualidade do atendimento aos alunos. Essa percepção converge com Oliveira e Júnior (2020), que identificaram que a falta de formação para o uso de tecnologias digitais contribuiu para ampliar a carga de trabalho docente durante a pandemia. Segundo esses autores, muitos professores ainda não dominavam os ambientes virtuais de aprendizagem, o que aumentou o tempo dedicado ao planejamento e execução das atividades.

A literatura oficial também reforça a centralidade do professor nesse processo. O Ministério da Educação (Brasil, 2020) enfatiza que o trabalho docente é determinante para a qualidade das experiências de ensino a distância, especialmente em cenários de crise. Assim, apoiar o professor – material e emocionalmente – torna-se condição essencial para o funcionamento do ensino remoto.

Outra dificuldade recorrente foi a baixa atenção e motivação dos alunos nas aulas síncronas. Os professores relataram dispersão frequente, falta de compromisso com as tarefas e indisponibilidade de horário. Esse problema, já comum no ensino presencial, foi intensificado no ambiente online, como observam Oliveira e Júnior (2020),

para quem o professor não tem controle efetivo sobre o contexto doméstico do aluno. Esses autores propõem, contudo, que práticas metodológicas mais dinâmicas poderiam contribuir para manter o engajamento discente.

No entanto, os próprios professores reconheceram que, devido à elevada carga de trabalho e à escassez de infraestrutura, recorreram majoritariamente ao método expositivo-dialogado nas aulas síncronas e ao envio de sínteses e exercícios nas atividades assíncronas. Embora o ensino remoto tenha impulsionado o uso de tecnologias (Garcia *et al.*, 2020), a adoção de metodologias ativas – como sugerido por Rêgo, Garcia e Garcia (2020) – foi limitada, sobretudo pelas condições objetivas de trabalho relatadas.

Essas limitações se aprofundaram com a falta de infraestrutura e de apoio institucional. Um dos professores destacou que, além da ausência de investimento, a desvalorização profissional tornou ainda mais difícil planejar e executar as atividades. Oliveira e Júnior (2020) reforçam que tanto professores quanto alunos necessitam de recursos tecnológicos adequados para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma efetiva.

Por fim, a falta de apoio familiar também foi apontada como entrave. Os docentes ressaltaram a importância de que as famílias incentivavassem rotinas de estudo, especialmente no ensino remoto. Esse entendimento está alinhado com Vauthier (2020), que destaca a função educativa da família, e com o Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que atribui a ela corresponsabilidade na formação dos estudantes.

PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO NO ERE

Com relação ao engajamento e ao retorno dos alunos, os professores relataram baixa participação nas aulas síncronas, em

grande parte devido ao acesso limitado ou inexistente à internet. A devolução das atividades ocorria principalmente por meio do *Google Forms*, o que evidenciou que a interação se restringia ao envio de respostas, muitas vezes sem diálogo pedagógico consistente.

Diante desse cenário, os docentes e a escola buscaram alternativas para alcançar os estudantes, recorrendo à criação de grupos de WhatsApp e à disponibilização de materiais impressos. Essa iniciativa reforça as observações de Oliveira e Júnior (2020), segundo os quais a falta de equipamentos, conexão instável e ausência de ambiente de estudo são fatores que comprometem a participação discente, mesmo entre aqueles mais motivados.

Tais dados revelam que o ensino remoto aprofundou desigualdades já existentes, sobretudo em contextos escolares periféricos, como o da escola investigada. A carência de acesso à internet e equipamentos reforça os achados de Oliveira e Pontes (2022), que identificaram dificuldades semelhantes entre estudantes de escolas públicas quanto ao uso de plataformas digitais e ao letramento tecnológico necessário para realizar tarefas online.

Os professores também refletiram sobre a experiência do ensino híbrido, implementado por breve período. Segundo eles, embora tenha durado apenas um mês e meio, esse modelo promoveu melhora significativa no interesse dos alunos, ao possibilitar atendimento mais individualizado devido à divisão da turma em dois grupos. Essa observação reforça a ideia, defendida por Libâneo (1994), de que a presença física e a interação direta constituem elementos essenciais para uma prática pedagógica efetiva.

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTÁGIOS E IMPACTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DURANTE O ERE

A discussão sobre o estágio supervisionado evidencia um conjunto de tensões entre os requisitos legais da formação docente

(Brasil, 1996) e as condições impostas pela pandemia. De acordo com Almeida e Pimenta (2015), o estágio é um espaço privilegiado de aprendizagens, pois envolve a vivência direta de ações pedagógicas. Entretanto, os professores relataram que, no período pandêmico, o papel dos estagiários concentrou-se principalmente no apoio ao planejamento, produção de atividades e organização de aulas remotas.

Os docentes enfatizaram que a experiência dos estagiários foi limitada pelo predomínio de metodologias tradicionais e pela impossibilidade de interação com os alunos. Embora reconheçam que o apoio dos estagiários foi fundamental para evitar a interrupção das aulas, consideram que sua formação foi prejudicada. Essa percepção encontra eco em estudos da formação docente, como Pimenta e Lima (2004; 2007), que defendem que o estágio deve possibilitar análise crítica das práticas, inserção na realidade escolar e participação em situações concretas de ensino – elementos que não puderam ser plenamente vivenciados nesse contexto.

A comparação com o estudo de Leite e Almeida (2021), realizado fora do período pandêmico, reforça essa conclusão: os residentes apontaram a experiência em sala de aula como o aspecto mais relevante do estágio, justamente o componente ausente no ERE. Assim, embora os estagiários tenham contribuído com atividades pedagógicas, sua formação foi comprometida pela falta de vivência concreta na realidade da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu compreender a realidade do ensino na Educação Básica do município investigado durante o período de distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19, contexto que refletiu desafios vivenciados por inúmeras escolas

brasileiras. As dificuldades relatadas pelos professores evidenciam que o ensino remoto emergencial acentuou problemas já presentes no sistema educacional, especialmente aqueles relacionados às condições socioeconômicas dos estudantes, à precarização do trabalho docente e às limitações pedagógicas na educação básica.

As percepções dos professores denotam que, embora o cenário pandêmico tenha reforçado a importância da atualização pedagógica e do uso das TDICs no ensino, a presença da tecnologia por si só não garantiu a aprendizagem. A falta de familiaridade dos docentes com os recursos digitais, aliada à necessidade de ministrar aulas em um formato totalmente distinto daquele ao qual estavam habituados, contribuiu para a adoção de práticas mais tradicionais de ensino. Esse movimento não se deu por escolha metodológica, mas pelas condições materiais e temporais impostas ao professor.

As barreiras de acesso às plataformas digitais também revelaram desigualdades profundas: muitos estudantes não possuíam equipamentos, conexão estável ou ambiente adequado para acompanhar as atividades remotas. Mesmo quando havia dispositivos disponíveis, o acesso à internet era limitado tanto para alunos quanto para professores, restringindo a possibilidade de participação plena e contínua no processo de ensino-aprendizagem.

Somam-se a isso as condições de trabalho agravadas dos docentes, cuja carga de trabalho aumentou significativamente no período. A sobrecarga impossibilitou o planejamento de metodologias diversificadas que poderiam mitigar as dificuldades de aprendizagem acentuadas durante o ensino remoto emergencial, reforçando a já conhecida precarização da profissão.

Por fim, destaca-se o impacto do contexto pandêmico sobre a formação inicial. A ausência de contato direto dos estagiários com a sala de aula, apontada pelos professores como prejudicial, impediu que os futuros docentes vivenciassem experiências fundamentais

para a construção da identidade profissional, como a observação da prática e a interação com os alunos.

Dessa forma, o estudo evidencia que os desafios enfrentados no ERE ultrapassaram a dimensão tecnológica, revelando a necessidade de políticas públicas que promovam condições materiais, formativas e estruturais capazes de garantir ensino de qualidade, reduzir desigualdades e assegurar a formação docente de maneira plena – tanto em contextos presenciais quanto em situações emergenciais futuras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BARBOSA, Alessandro Tomaz; FERREIRA, Gustavo Lopes; KATO, Danilo Seithi. Ensino remoto emergencial de Ciências e Biologia em tempos de pandemia. **Revista de Ensino de Biologia da Sbenbio**, v. 13, n. 2, p. 379-399, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1ª edição. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL, **Constituição Federal Brasileira**. Art. 225. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05101988/art_205_.asp. Acesso em: 15 jun. 2022.
- BRASIL, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. DOU de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Ministério da Saúde**. Como se proteger? Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/como-se-proteger#:~:text=Evitar%20tocar%20olhos%20na%20nariz%20e,beijos%20e%20apertos%20de%20m%C3%A3os.> Acesso em: 10 abr. 2022.
- BRASIL. **Nota Técnica Ensino a Distância Na Educação Básica Frente à Pandemia Da Covid-19**. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf. Acesso em: 07 out. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #FIQUEEMCASA: educação na pandemia da covid-19. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.

GARCIA, Tania Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; ZAROS, Lilian Giotto; RÊGO, Maria Clara Freire Diogenes; GOMES, Apuena Vieira. **Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

NOVELLO, Tanise Paula; PEREIRA JUNIOR, Errol Fernando Zepka; RIBEIRO, Nathalia Fehlberg. Ambientes virtuais de aprendizagem: limitações digitais dos professores em época de pandemia da Covid-19. *In: I Simpósio nacional de estratégias e multidebate da educação – I SEMEDUC. Anais eletrônicos*, 2020.

LEITE, Jamilly Ellen Rodrigues; ALMEIDA, Danusa Mendes. Programa Residência Pedagógica como experiência de estágio no curso de pedagogia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 3, e335581, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemov3i3.5581>. Acesso em: 15 abr. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 6. reimpr. São Paulo: Cortez, 1994.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade e PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 719-734, 2021.

OLIVEIRA, Hudson do Vale de e SOUZA, Francimeire Sales de. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (covid-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de; PONTES, Verônica Maria de Araújo. O letramento digital e o ensino remoto: a percepção dos estudantes sobre a aprendizagem. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 4, e47212, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v4.7212>. Acesso em: 10 fev. 2022.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo, Cortez, 2004.

REGÔ, Maria Carme Freire Diógenes; GARCIA, Tulia Fernanda; GARCIA, Tania Cristina Meira. **Ensino remoto emergencial:** estratégias de aprendizagem com metodologias ativas. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

VAUTHIER, Rizolanda Luiza. **A Participação da família no processo de ensino e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Autografia Edição e Comunicação Ltda, 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Discurso de abertura do Diretor-Geral da OMS no briefing para a mídia sobre COVID-19 em 11 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Monnike Rodrigues de Oliveira

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Campus de Alegre. Foi bolsista de iniciação à docência do Programa Residência Pedagógica (PRP) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

E-mail: monnike.rodrigues@outlook.com

Gislayne Bravin Castiglioni de Rezende

Licenciada em Ciências Biológicas Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Campus de Alegre. Foi bolsista de iniciação à docência do Programa Residência Pedagógica (PRP).

E-mail: gislayne.castiglioni@hotmail.com

Claudení Marques Santos

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora Voluntária no Departamento de Biologia-CCENS na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), campus Alegre.

E-mail: clau.marquess@gmail.com

Tatiana Santos Barroso

Professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo no Departamento de Biologia-CCENS, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), campus Alegre, atuando nas áreas de Biotecnologia, Biologia e Saúde Pública e Ensino de Biologia.

E-mail: tatiana.barroso@ufes.br

3

*Cecília Machado Henriques
Vania Rivas Ulbricht*

O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS COMO INFLUENTE DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL E AUTONOMIA DA PESSOA IDOSA

RESUMO:

O aumento da população idosa no Brasil reacende a discussão sobre inclusão digital, sobretudo para garantir participação social e autonomia nas demandas do dia a dia. As tecnologias digitais estão presentes na vida das pessoas idosas mesmo quando não são diretamente escolhidas: bancos digitais, aparelhos domésticos conectados entre si, e-gov, *e-commerce* etc. Este capítulo traz um relato de experiência sobre um curso para desenvolver competências digitais ofertado na região Sul do Brasil a 20 pessoas idosas com idades entre 60 e 93 anos. O curso tinha foco na prática e foi proposto de modo a incentivar a aprendizagem em pares, com pessoas idosas que já tinham competências digitais desenvolvidas atuando como tutoras das que ainda estavam iniciando o uso do smartphone. Ao longo do curso foi abordado o uso do smartphone e a competência digital “contratação de serviços”, que incluía funcionalidades pagas e gratuitas, planos de telefonia e de *streaming*. No início do curso, muitos participantes relataram insegurança ao utilizar aplicativos com funcionalidades pagas, principalmente relacionadas à cobrança e ao uso dos dados de pagamento. Além disso, houve relatos de dificuldade em compreender etapas, ícones e informações apresentadas nos aplicativos já utilizados. Ao final, as pessoas idosas indicaram maior confiança no uso de aplicativos com funcionalidades pagas e gratuitas, bem como maior compreensão e autonomia no uso de aplicativos de *streaming* e consulta aos seus planos de telefonia.

Palavras-chave: competência digital, *smartphone*, prática de ensino, tecnologias da informação e comunicação, aprendizagem ao longo da vida.

INTRODUÇÃO

No que tange ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), sabe-se que elas (re)criam e (re)configuram continuamente as relações pessoais e profissionais. Estão presentes no dia a dia e já é quase impossível encontrar produtos e serviços estritamente físicos, colocando todas as pessoas em situação de dependência digital para acesso a serviços públicos e privados.

As TICs podem auxiliar as pessoas idosas no dia a dia, como realizar atividades físicas, assistir a filmes, pagar contas, pedir comida e remédios etc. Porém, para que esse uso seja fluido e fortaleça o poder de agência¹, precisam desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) que favoreçam o uso seguro, orientado e consentido, sendo capazes de decidir quando e como as utilizarão.

O potencial das TICs para melhorar a qualidade de vida e favorecer o envolvimento democrático e social é amplamente reconhecido. Elas podem “aumentar a qualidade de vida das pessoas propiciando acesso à informação relacionada à comunidade, à prestação de serviços, à promoção de aprendizagem, além de atuar como meio de conexão com familiares, amigos e com o mundo” (ROCHA, LONGO e MONTIEL, 2021, p. 12).

As TICs permitem a inclusão e a participação ativa das pessoas idosas na sociedade, o acesso à educação tanto para garantir a aprendizagem que não foi possível em idade regular, quanto para atualização e desenvolvimento pessoal, a comunicação, o cuidado com a saúde, a autonomia, dentre tantas outras possibilidades. Porém, para que seu uso seja livre e consciente, é necessário que pessoas idosas desenvolvam competências digitais relacionadas a hardware, software, comunicação digital, segurança, privacidade, informação,

¹ Toma-se emprestado o conceito de agência de Murray (2003, p.127), que afirma que é “a capacidade gratificante de realizar ações significativas e ver os resultados de nossas decisões e escolhas.”

contratação de serviços, dentre outras. Cursos específicos para essa faixa etária podem acelerar a aquisição dessas competências.

Assim, com o objetivo de criar um espaço para a aquisição de competências digitais na temática “contratação de serviços: contratação de funcionalidades pagas e gratuitas, planos de telefonia e de streaming” (HENRIQUES, 2023), ofertou-se um curso em um espaço de integração de pessoas idosas, no Sul do Brasil. A seguir, apresenta-se os estudos que fundamentam a criação e a oferta do curso e o relato da experiência.

ENVELHECIMENTO E USO DAS TICS

Para países em desenvolvimento, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda que a pessoa idosa é aquela que tem 60 anos ou mais (OMS, 2002). Alguns países desenvolvidos utilizam o limite inferior de 65 anos para caracterizar essa faixa etária. No Brasil, a idade de 60 anos caracteriza o recorte etário, sendo o Estatuto do Idoso o instrumento “destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos” (BRASIL, 2003). Antes da publicação do Estatuto, já havia sido instituída a Política Nacional do Idoso, que tinha “por objetivo assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade” (BRASIL, 1994).

O aumento da expectativa de vida traz importantes demandas no que tange ao bem-estar e a inclusão das pessoas idosas, sobretudo para garantir um envelhecimento saudável que promova a inclusão social, garantindo participação ativa e cidadã. Em um momento em que as TICs são utilizadas massivamente não apenas para comunicação e acesso à informação, mas também para atividades de lazer, entretenimento e serviços essenciais, tornam-se

fundamentais as ações que possibilitem a inclusão digital das pessoas idosas, principalmente para socialização, educação e trabalho, ressignificando seu papel na sociedade.

O envelhecimento populacional é um processo que vem ocorrendo de forma rápida no Brasil e tem gerado mudanças na estrutura etária da população, com diminuição do número de crianças e jovens e aumento de adultos e idosos. Até a década de 1950, a estrutura etária do país se assemelhava a uma pirâmide: base larga, com muitas crianças e jovens, e cume estreito, com poucas pessoas idosas, em decorrência, principalmente, das taxas de fecundidade superiores a seis filhos por mulher (ERVATTI, BORGES e JARDIM, 2015). Considerando esse cenário, as políticas públicas voltavam-se predominantemente à população jovem.

Mais recentemente, a composição populacional indica uma tendência de envelhecimento demográfico, caracterizado “pelo aumento da participação percentual de adultos e idosos na população e a consequente diminuição dos demais grupos etários” (IBGE, 2017, p. 40). A população com 60 anos ou mais passou de 14,2 milhões, em 2000, para 32,1 milhões, em 2022 (IBGE, 2025). Esse crescimento reforça a urgência de políticas e iniciativas que promovam inclusão social e digital para essa população.

COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE PESSOAS IDOSAS

A aquisição de competências digitais por pessoas idosas diminui a exclusão digital (AGUDO, GARCIA e MARTÍNEZ-HEREDIA, 2020). Porém, alguns autores destacam que sua aquisição é influenciada por variáveis sociodemográficas como gênero (VAN DEURSEN e VAN DIJK, 2015), idade (GOODMAN-DEANE, BRADLEY

e CLARKSON, 2021; SITEPU e RAJAGUKGUK, 2022; DOVIE *et al.*, 2019), escolaridade (VAN DEURSEN e VAN DIJK, 2015; DOVIE *et al.*, 2019) e atividade profissional (CIRULE *et al.*, 2019). Essas variáveis, contudo, não podem ser consideradas como determinantes, pois o uso também pode sofrer influência das vivências ao longo da vida, das atitudes frente à tecnologia e outros influentes.

Goodman-Deane, Bradley e Clarkson (2021), após estudo sobre a capacidade de compreensão de interfaces digitais, afirmam que o uso, as atitudes e a competência digital diminuem com a idade, particularmente entre aqueles com 75 anos ou mais. Sitepu e Rajagukguk (2022), em estudo realizado na Indonésia, também destacam a idade – porém, a partir dos 55 anos – como influente para o uso das TICs, além de mencionarem diferenças culturais e o contexto tecnológico de cada época como fatores relevantes.

Já Cirule *et al.* (2019, p. 91), em estudo sobre as necessidades de treinamento de habilidades digitais de pessoas idosas da Letônia, identificaram que há diferença significativa de competências digitais entre pessoas idosas que trabalham com vínculo e autônomas, o que possivelmente pode ser explicado pelo uso diário diferente das habilidades.

Segundo Machado *et al.* (2019), em relato sobre o mapeamento e análise da competência digital “Segurança e a Privacidade na Internet” com pessoas idosas participantes de um curso de inclusão digital, destacam que foi possível identificar entre os participantes a falta de conhecimentos e habilidades para o uso seguro da internet, mas a presença de atitudes favoráveis para buscar possíveis soluções frente às lacunas de conhecimento e habilidade.

Os autores apontam a “necessidade de ofertar ações educativas que viabilizem o desenvolvimento e/ou aprimoramento dos conhecimentos e habilidades sobre a competência Segurança e Privacidade na Internet” (MACHADO *et al.*, 2019, p. 956). Também para Urra, Pastene e Castro (2022), a oferta de formação para o

desenvolvimento de competências é essencial, mas não suficiente, sendo o contexto e a comunidade fundamentais para sua inclusão digital e para a agência pessoal².

Slodkowski, Machado e Behar (2022, p. 9), em estudo sobre competência digital relacionadas a autoria, afirmam que “para que a inclusão digital ocorra de forma significativa é preciso ir além do uso dessas tecnologias digitais exclusivamente para entretenimento e busca de informação”. Segundo as autoras, “à medida que se envolvem em atividades para aprender a usar as tecnologias digitais e mostram interesse em materiais de autoria, os idosos se sentem mais empoderados, valorizados e participativos digitalmente” (p. 10). Ao desenvolver essa competência, as pessoas idosas “podem se engajar na sociedade de forma mais segura, crítica, criativa e ativa” (*idem*).

Alguns estudos sugerem que as pessoas idosas possuem principalmente competências operacionais, consideradas as mais básicas (VAN DEURSEN e VAN DIJK, 2015; CARENZIO, FERRARI e RASI, 2021) e as primeiras a serem adquiridas (ESCUDER, LIESEGANG e RIVOIR, 2020). Em menor presença estão as competências informativas e comunicacionais, e apenas algumas pessoas idosas possuem competências mais avançadas, como as estratégicas e de geração de conteúdo (ESCUDER, LIESEGANG e RIVOIR, 2020), ou ainda as competências crítica e ética (CARENZIO, FERRARI e RASI, 2021).

Escuder, Liesegang e Rivoir (2020), após estudo com pessoas idosas no Uruguai, afirmam que a visão que têm sobre as TICs, o histórico de uso, a frequência e o acesso à internet são fatores determinantes na aquisição de competências digitais. Os autores também destacam a importância do especialista próximo e das relações intergeracionais para aquisição de competências digitais,

2 Os autores usam o conceito proposto por Sen (1985), que propõe que a agência pessoal “prioriza a liberdade, o cumprimento de metas e o desenvolvimento de valores pessoais transcedentes para o indivíduo” (URRA, PESTENE e CASTRO, 2022, p. 8) e mencionam que “isso significa que a pessoa tem total e absoluto controle e responsabilidade sobre suas escolhas, decisões e ações” (PICK *et al.*, 2007 apud URRA, PASTENE e CASTRO, 2022, p. 8).

especialmente com netos (ESCUDER, LIESEGANG e RIVOIR, 2020). A influência da família também é destacada por Dovie *et al.* (2019).

Para Carenzio, Ferrari e Rasi (2021), ainda que a aquisição de competências digitais não seja algo linear e dependente de momentos formais de aprendizagem – sendo fortemente influenciada pelo uso contínuo das TICs –, algumas pessoas idosas precisam de apoio e recorrem a terceiros, enquanto outras desejam desenvolver competências digitais para serem mais autônomas.

O desenvolvimento de competências digitais amplia as oportunidades das pessoas idosas (ESCUDER, LIESEGANG e RIVOIR, 2020), uma vez que sua falta as limita no uso das TICs (SUNKEL e ULLMANN, 2019). O déficit de competências digitais dessa faixa etária dificulta sua inclusão na sociedade digital e acentua sua invisibilidade perante instituições públicas, dificultando inclusive o acesso a serviços e à justiça (LLORENTE-BARROSO, VIÑARÁS-ABAD e SÁNCHEZ-VALLE, 2015).

Para Karapetyan, Lebedeva e Titarenko (2021), as habilidades digitais não são apenas produto da educação, mas também da socialização, e o domínio das tecnologias digitais ocorre não apenas em treinamentos formais, mas também pela atividade cotidiana e profissional. Já Martínez-Alcalá *et al.* (2019) afirmam que pessoas idosas percebem que aprender e usar tecnologias é difícil, mas estão motivadas a aprender.

Além disso, Bustillo, Calle e Osuna-Acedo (2022) destacam que elas, em geral, têm mais tempo para se dedicar às TICs e aproveitá-las, se houver educação e formação adequadas. A utilização, mesmo que não seja vista como prioridade no início, torna-se de grande interesse após as primeiras barreiras superadas, sendo que cada pequeno avanço gera grande motivação (BUSTILLO, CALLE e OSUNA-ACEDO, 2022).

No Brasil, os trabalhos de mapeamento de competências digitais realizados por Machado (2019) e Slodkowski (2022) são de grande relevância ao apresentarem competências digitais específicas das pessoas idosas brasileiras. Machado (2019), por exemplo, propõe

um modelo de competências digitais *mobile* bastante abrangente. As competências digitais mapeadas pela autora destacam conhecimentos, habilidades e atitudes em dez temáticas: alfabetização digital móvel, uso básico dos dispositivos móveis, gestão das configurações para mobilidade, utilização dos aplicativos, comunicação móvel, resiliência para mobilidade, gestão da informação móvel, cibersegurança móvel, gestão da privacidade em perfis digitais móveis e gestão da informação e conteúdos móveis (Machado, 2019). Essas competências podem servir de referência para cursos voltados às pessoas idosas, desde que adaptadas ao contexto de aplicação.

Já Slodkowski (2022) apresenta a competência “autoria digital” a partir da criação de filmes *stop motion* e detalha conhecimentos, habilidades e atitudes a serem desenvolvidos pelas pessoas idosas. Essa temática se destaca porque, embora o DigComp Framework enfatize a criação de conteúdo digital, poucos estudos abordam o tipo de mídia específico, como faz a autora.

As competências digitais específicas para pessoas idosas são ainda mais relevantes se refletirem os contextos reais de uso das TICs, uma vez que competências digitais para outros grupos etários, atividades específicas como educação ou trabalho ou generalistas podem não ser significativas ou úteis para esse público, seja pelo momento de vida, seja por seus interesses e motivações.

ORGANIZAÇÃO DO CURSO E COMPETÊNCIAS ABORDADAS

Atualmente, há uma oferta significativa de cursos para pessoas idosas, oferecidos, sobretudo, por Centros de Atendimento à Pessoa Idosa e pelas Universidades Abertas à Terceira Idade (UATI ou UNATI) vinculadas a universidades públicas ou privadas,

geralmente mantidos pelos municípios. Esses cursos são, em sua grande maioria, presenciais e versam sobre temas como direito do consumidor, cuidados básicos de saúde, fisioterapia, alimentação, informática e línguas estrangeiras. Há muitas UATIs no país, as quais abrem suas portas às pessoas idosas com cursos de extensão em temáticas diversas. São exemplos desses projetos, dentre outras: USP60+, UNATI/PUCRS, NETI/UNAPI/UFSC, UNATI/UNESP.

Também são bastante ofertados cursos voltados à aquisição de competências digitais, especialmente relacionadas ao uso de *smartphones*, computadores e internet. São exemplos os oferecidos pelas UATIs da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (UNATI/PUCRS), da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (UNATI/UNESP) e da Universidade Federal de Santa Catarina (NETI-UNAPI/UFSC), dentre outras.

Ainda que as competências digitais não sejam adquiridas pelas pessoas idosas somente nessas formações, mas principalmente no uso diário e frequente das TICs (KARAPETYAN, LEBEDEVA e TITARENKO, 2021; CARENZIO, FERRARI e RASI, 2021), esses espaços favorecem a aquisição inicial, pois auxiliam no primeiro uso, promovem segurança e orientação, e a interação com outras pessoas na mesma situação atua como motivadora para aprender.

Partindo desse entendimento, o curso foi ofertado a 20 pessoas idosas, com idades entre 60 e 93 anos. Os participantes foram divididos em duas turmas. A carga-horária era de seis horas, com quatro encontros de 1h30min cada, sendo os 30 minutos iniciais sobre configurações básicas do *smartphone* (aplicativos, configurações e *hardware*) uma hora para temas relacionados à competência digital "contratação de serviços: funcionalidades pagas e gratuitas, planos de telefonia e de streaming" (HENRIQUES, 2023).

O tema das competências foi escolhido após conversa com os participantes, em que puderam expor suas dificuldades e receios no uso do *smartphone*, bem como seus interesses de aprendizagem.

Nesse momento, ficou claro que havia muitas dúvidas sobre como reconhecer funcionalidades pagas e gratuitas, realizar pagamento, contratar e cancelar serviços, além de desconhecimento sobre versões gratuitas de serviços (p. ex. *streaming*) e sobre modelos de cobrança dos planos de telefonia. Alguns participantes, ainda que não soubessem explicar como seriam cobrados, tinham receio de que o simples download ou abertura de determinados aplicativos já gerasse custos.

Para participar do curso, a única exigência era ter um *smartphone* com internet ou que pudesse ser conectado via Wi-Fi. A competência “contratação de serviços” foi abordada a partir dos subtemas “funcionalidades pagas e gratuitas” e “plano de telefonia”, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Conhecimentos, habilidades e atitudes da competência “contratação de serviços” abordados no curso

Contratação de serviços			
Subtema	Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
<i>Funcionalidades pagas e gratuitas</i>	Saber que existem funcionalidades pagas e gratuitas nos sites e aplicativos. Saber que existem serviços pagos por assinatura.	Reconhecer funcionalidades e serviços pagos e gratuitos nos sites e aplicativos.	Ser aberto ao novo. Sentir-se seguro. Ser crítico. Ter autonomia. Ter interesse em contratar serviços digitais.
<i>Plano de telefonia</i>	Saber inserir crédito no chip de telefonia. Saber que existem diferentes pacotes de serviços oferecidos pela prestadora do serviço. Conhecer as diferentes maneiras de colocar crédito no chip pré-pago.	Inserir crédito no chip pré-pago. Contratar um pacote de serviços de acordo com suas necessidades. Acompanhar o consumo do pacote de serviços. Acompanhar o consumo dos dados móveis.	Sentir-se seguro. Ter autonomia. Ter interesse em gerir seu plano de telefonia.

Fonte: Henriques (2023).

Um quadro de ações relacionadas ao desenvolvimento da competência digital “Contratação de serviços” foi elaborado, conforme Quadro 2. Em cada encontro, os participantes eram incentivados a expor suas dúvidas sobre funcionalidades e, estando dentro da temática do curso, era explorado pela mediadora.

**Quadro 2 - Ações relacionadas ao desenvolvimento da competência digital
“Contratação de serviços”**

Subtema da competência digital “Contratação de serviços”	Aplicativo / Função	Ações relacionadas ao desenvolvimento da competência digital
<i>Funcionalidades pagas e gratuitas</i>	Streaming: música	Download via loja de aplicativos Configuração de uso, criação de conta e login Navegação pelo aplicativo (busca, identificação de funções etc) Uso gratuito: anúncios, tempo de música sem interrupção Uso pago: formas de pagamento, tempo de cobrança, cadastro de cartão de crédito
<i>Plano de telefonia</i>	Aplicativo da empresa de telefonia	Download via loja de aplicativos Configuração de uso, criação de conta e login Navegação pelo aplicativo Uso gratuito: recebimento de chamadas, uso de aplicativos que requerem número de telefone sem necessidade de pagamento se estiver no wifi (whatsapp) Uso pago: valores das recargas para chip pré-pago, validade da recarga, aquisição de pacotes de benefícios, recarga recorrente, plano pós-pago na modalidade controle

Fonte: elaborado pela autora.

Em todos os encontros, uma pessoa observava e registrava as interações, dúvidas e competências digitais abordadas, para que fosse possível retomar as ações nos encontros seguintes, bem como identificar os CHA presentes e os que ainda precisavam ser desenvolvidos.

RELATO DA EXPERIÊNCIA: CELULAR HERDADO, ANOTAÇÕES NO CADERNO E GRUPOS DE INTERESSE

Dada a diversidade de competências digitais entre os participantes, definiu-se uma abordagem expositivo-participativa. Cada encontro foi dividido em um momento de apresentação guiada das telas do *smartphone* (Android) ou dos aplicativos (aproximadamente 15 minutos), seguido de prática real a partir dos interesses e competências dos participantes. Aqueles que ainda não haviam utilizado determinado aplicativo realizavam o *download* e o primeiro uso; já os que possuíam o aplicativo instalado executavam tarefas propostas pela mediadora.

Metade dos participantes utilizavam aparelhos doados por familiares, geralmente com pouca memória RAM e processadores mais lentos, o que dificultava a instalação de aplicativos e causava travamentos. Falas como “*meu filho que me deu o telefone usado dele*” ou “*minha filha que arrumou pra mim*” foram comuns e evidenciam que, para muitos, o primeiro aparelho chega por **herança de equipamentos**. Entre os herdeiros do smartphone usado, surgiram comentários como “*meu filho que me deu e quer que eu use*”, “*minha filha insiste, diz que é por segurança, caso aconteça algo comigo*”, revelando ora incentivo, ora certa pressão para que utilizem o dispositivo.

Uma **participante chegou para o primeiro encontro sem smartphone**, mesmo este sendo pré-requisito para participar. Nas palavras dela: “queria saber primeiro se eu ia gostar para depois comprar um”. No encontro seguinte, chegou animada com um aparelho novo, pronto para ser configurado e usado. Já havia, inclusive, recebido algumas orientações das colegas sobre uso e sobre quais aplicativos instalar.



Em vários encontros foi preciso **configurar e reconfigurar os smartphones**, pois configurações básicas – como tempo de tela, tamanho de fonte e contraste – estavam inadequadas ao uso e os participantes não sabiam como fazer as alterações. A reclamação mais comum era o tempo de tela: "*minha tela apagou*" e "*por que minha tela apaga?*". Uma vez resolvido esse problema, geralmente surgiam pedidos relacionados a tamanho da fonte, volume, localização dos aplicativos após a instalação, brilho e rotação automática, por exemplo.

Não foi fornecido material didático e **muitos utilizaram caderno e caneta** para anotar os passos necessários para realizar determinadas ações. Essas anotações serviriam de lembrete, segundo eles, especialmente em casa, quando não houvesse a presença de alguém para auxilia-los. Outros participantes precisavam, a cada encontro, repetir ações sob orientação da mediadora, pois não haviam praticado em casa por falta de alguém que pudesse ajudar. Para muitos desses participantes, usar o aparelho sem alguém por perto, caso algo não saísse como esperado, era algo a se evitar.

Como já era esperado, os momentos de **uso real foram os de maior interação** entre os participantes e dos quais surgiram **mais dúvidas** sobre os aplicativos, além de maior curiosidade sobre o funcionamento dos *smartphones*. Na temática principal do curso, foram explicados o uso pago de aplicativos de streaming, incluindo custos, formas de pagamento, tempo de cobrança e cadastro de cartão de crédito, e seus modos de utilização.

Foram propostos pequenos desafios, como o *download* de aplicativo de *streaming* via loja de aplicativos, a configuração de uso (criação de conta e login), a navegação (incluindo descoberta do aplicativo, busca por músicas, bandas, cantores etc.) e a configuração de uso gratuito. Estes desafios exigiam que os participantes praticassem aquilo que estavam aprendendo e muitos passaram a **interagir em pequenos grupos**, nos quais aqueles



com competências digitais mais consolidadas compartilhavam informações sobre configuração, acesso e uso dos aplicativos, além de suas experiências e receios.

No que diz respeito aos planos de telefonia, foi explicado como as empresas cobram, os tipos de planos existentes, as formas de pagamento e onde buscar informações seguras para contratação. As ações realizadas concentraram-se no download do aplicativo da operadora, na consulta de informações sobre o plano e no entendimento do consumo de dados, uma vez que muitos tinham seus planos geridos por familiares e talvez não viessem a fazer pagamentos ou gerir seu plano.

Mesmo não programado para ser abordado no curso, algumas participantes solicitaram explicações sobre aplicativos de deslocamento, como Uber e 99. O pedido surgiu de algumas mulheres da turma, pois haviam recebido recomendação de familiares para ter esses aplicativos instalados *“por segurança”* ou *“em caso de necessidade”*. Queriam entender, principalmente, como chamar um carro, as opções de pagamento e aspectos relacionados à segurança no uso, tanto do aplicativo, quanto do transporte. Uma comodidade sendo descoberta por mulheres que, por quase toda a vida, se deslocaram de ônibus ou sendo levadas por familiares.

O formato flexível dos encontros permitiu **auto-organização dos participantes** em pequenos grupos de aprendizagem, conforme interesse pelo que estavam explorando ou pela afinidade com as pessoas do grupo. No geral, os grupos surgiam com um participante que já havia adquirido certas competências digitais auxiliando aqueles que ainda estavam descobrindo seus *smartphones*. Esse formato possibilitou que a mediadora pudesse observar as interações, auxiliar pontualmente em situações de uso e acompanhar tanto participantes iniciantes quanto aqueles com competências mais avançadas, que desejavam explorar funcionalidades além do planejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do curso, muitos participantes relataram insegurança ao utilizar aplicativos com funcionalidades pagas, principalmente relacionadas às cobranças e ao uso dos dados de pagamento. Também relataram dificuldade em compreender etapas, ícones e informações apresentadas nos aplicativos. Ao final, as pessoas idosas indicaram maior confiança no uso de aplicativos pagos e gratuitos, além de maior compreensão e autonomia na visualização e gestão de planos de telefonia, como pacotes de dados e acesso a dados de consumo.

Havia grande diversidade de níveis de competência digital. A ausência de uma avaliação prévia de competências gerou surpresas positivas, como a auto-organização dos grupos, mas também reforça a importância de avaliações iniciais para personalização do ensino. A experiência mostrou que a maioria estava aberta ao uso do smartphone, embora algumas necessitassem de suporte físico (anotações, lembretes) para realizar ações de forma independente. Por outro lado, pessoas que herdaram smartphones mais antigos apresentaram maiores dificuldades devido às limitações dos aparelhos. Além disso, algumas ainda se mostravam um pouco receosas e com o aparelho apenas porque a família estava incentivando ou porque era a única maneira de se comunicar com familiares distantes.

O uso mais frequente dos participantes do curso era para comunicação com familiares e amigos, restringindo-se a mensagens de texto e videochamadas. Outro uso frequente para os participantes era a navegação em páginas da internet, ainda acompanhada de receio de clicar em links e causar algum problema. Esse baixo uso tem múltiplos influentes, mas fica evidente o medo do desconhecido, em parte reforçado pela ausência de competências digitais. *À medida que ganham mais conhecimento, fazem perguntas, recebem respostas que satisfazem sua curiosidade e lhes dão segurança, passam a adquirir maior autonomia e confiança.*

REFERÊNCIAS

AUNG, M. N.; KOYANAGI, Y.; NAGAMINE, Y.; NAM, E. W.; MULATI, N.; KYAW, M. Y.; MOOLPHATE, S.; SHIRAYAMA, Y.; NONAKA, K.; FIELD, M.; CHEUNG, P.; YUASA, M. Digitally inclusive, healthy aging communities (DIHAC): a cross-cultural study in Japan, Republic of Korea, Singapore, and Thailand. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 6976, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph19126976>.

Acesso em: 5 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 3 out. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 5 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 5 jan. 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

ERVATTI, L. R.; BORGES, G. M.; JARDIM, A. de P. **Mudança demográfica no Brasil no início do século XXI**: subsídios para as projeções da população. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv93322.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

GOEDHART, N. S.; VERDONK, P.; DEDDING, C. "Never good enough": a situated understanding of the impact of digitalization on citizens living in a low socioeconomic position. **Policy & Internet**, v. 14, p. 824–844, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/poi3.315>. Acesso em: 15 jan. 2023.

HENRIQUES, C. M. **Instrumento de avaliação de competências digitais para pessoas idosas**. 2023. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2023.

LLORENTE-BARROSO, C.; VIÑARÁS-ABAD, M.; SÁNCHEZ-VALLE, M. Mayores e Internet: la red como fuente de oportunidades para un envejecimiento activo. **Comunicar**, v. 45, n. 23, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.3916/C45-2015-03>. Acesso em: 5 jan. 2023.

MACHADO, L. R. **Modelo de competências digitais para m-learning com foco nos idosos (MCDM Sênior)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MARTÍNEZ-HEREDIA, N. Desafíos en la era digital actual: TIC y personas seniors de la Universidad de Granada (España). **Linguagem e Tecnologia**, v. 13, n. 1, p. 82-95, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.13.1.82-95>. Acesso em: 5 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre envelhecimento e saúde**: resumo. 2015. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186468/WHO_FWC_ALC_15.01_por.pdf. Acesso em: 5 fev. 2023.

ORLANDI, B. D. M.; PEDRO, W. J. A. Pessoas idosas e a busca por informações em saúde por meio da internet. **Kairós Gerontologia**, v. 17, n. 2, p. 279-293, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2014v17i2p279-293>. Acesso em: 15 jan. 2023.

PASQUALOTTI, A. **Comunicação, tecnologia e envelhecimento**: significação da interação na era da informação. 2008, 198 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14663/000666456.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

PETERSEN, D. A. W.; KALEMPA, V. C.; PYKOSZ, L. C. **Envelhecimento e inclusão digital. Extensão**, v. 10, n. 15, p. 120-128, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1807-0221.2013v10n15p120>. Acesso em: 25 jan. 2023.

QUAN-HAASE, A.; MARTIN, K.; SCHREURS, K. Interviews with digital seniors: ICT use in the context of everyday life. **Information, Communication & Society**, v. 19, n. 5, p. 691-707, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1140217>. Acesso em: 15 jan. 2023.

ROCHA, M.; LONGO, P.; MONTIEL, J. Utilização de smartphones por idosos durante o distanciamento físico causado pela COVID-19. **Tecnologias em Projeção**, v. 12, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao4/article/view/1735>. Acesso em: 18 dez. 2022.

SALES, M. B. de; AMARAL, M. A.; SENE JUNIOR, I. G.; SALES, A. B. de. Tecnologias de informação e comunicação via Web: preferências de uso de um grupo de usuários idosos. **Kairós Gerontologia**, v. 17, n. 3, p. 59-77, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2014v17i3p59-77>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SILVA, M. A. da. **Habilidades desenvolvidas pelas pessoas da terceira idade:** inclusão digital e uso de smartphone. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38386>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SŁODKOWSKI, B. K. **Autoria digital:** um foco na construção de filmes em stop motion por idosos. 2022. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

TŐKÉS, G. E. The third-level digital divide among elderly Hungarians in Romania. **Acta Ethnographica Hungarica**, v. 66, n. 1, p. 241-259, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1556/022.2021.00005>. Acesso em: 15 jan. 2023.

URRA, C. V.; PASTENE, F. R.; CASTRO, S. O. Gobernanza electrónica e inclusión digital de personas mayores mediante estrategias de alfabetización digital e informacional en la localidad de Placilla, Valparaíso, Chile. **Palabra Clave**, v. 12, n. 1, e168, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/18539912e168>. Acesso em: 20 jan. 2023.

VAN DEURSEN, A. J. A. M.; VAN DIJK, J. A. G. M. Internet skill levels increase, but gaps widen: A longitudinal crosssectional analysis (2010-2013) among the Dutch population. **Information Communication & Society**, v. 18, n. 7, p. 782-797, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.994544>. Acesso em: 18 mar. 2023.

Cecília Machado Henriques

Pedagoga, Especialista em TICs aplicadas à Educação (UFSM), Mestre em Educação (UFSM) e Doutora em Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento (UFSC).

E-mail: ceciliamhenriques@yahoo.com.br

Vania Rivas Ulbricht

Licenciada em Matemática. Mestre e Doutora em Engenharia de Produção (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento (UFSC).

E-mail: vrulbricht@gmail.com

4

*Anderson Barros da Silva
Carlos Adriano Martins*

MONSTRUOSIDADE SOCIAL E RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA:

O FILME “FRANKENSTEIN” COMO
ALEGORIA DA TRAJETÓRIA
DE UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
ADQUIRIDA NA VIDA ADULTA

RESUMO:

O presente capítulo propõe uma leitura acadêmico-científica do filme Frankenstein (Guillermo del Toro, 2025), articulando seu enredo à trajetória de uma pessoa com deficiência (PCD) adquirida na vida adulta. A análise parte da metáfora central: a sociedade ocupa o lugar de Victor Frankenstein, criador, definidor e algoz, ao produzir a “identificação” do sujeito como deficiente, reduzir sua presença social ao déficit e reforçar a segregação; a criatura, por sua vez, corresponde à PCD, cuja subjetividade é moldada por um processo de luto pelo corpo anterior, por estigmas e por violência simbólica, culminando em reconstrução identitária e reposicionamento ético-político. Mobilizam-se referenciais dos estudos da deficiência (modelo social, crítica ao capacitismo, estigma), da sociologia da doença crônica (disrupção biográfica), e da psicologia do luto, além de uma análise simbólica do “monstro” como figura cultural de abjeção e resistência. Argumenta-se que o filme permite compreender a deficiência adquirida como experiência relacional e histórica, na qual o “monstruoso” não reside no corpo lesionado, mas nos regimes de normalidade que o rejeitam.

Palavras-chave: deficiência adquirida, capacitismo, estigma, identidade, Frankenstein.

INTRODUÇÃO

A adaptação de Frankenstein (2025), dirigida por Guillermo del Toro e distribuída pela Netflix após circulação em festivais e exibição limitada em salas de cinema, retoma a narrativa de Mary Shelley como tragédia do abandono, da alteridade e da violência que emerge da rejeição do diferente. A obra estreou mundialmente em Veneza e chegou ao *streaming* em 7 de novembro de 2025, com Oscar Isaac como Victor Frankenstein, Jacob Elordi como a criatura e Mia Goth como Elizabeth Lavenza.

Del Toro reafirma seu interesse recorrente por sujeitos “monstruificados”, seres cujo corpo, origem ou condição os colocam fora do campo do humano normativo, insistindo que a monstruosidade é produzida socialmente pela recusa do reconhecimento. Nessa chave, o filme oferece um terreno fértil para pensar trajetórias contemporâneas de pessoas com deficiência adquirida na fase adulta, nas quais o sujeito torna-se, repentinamente, alvo de uma leitura redutora, medicalizante e estigmatizante, sendo empurrado a uma zona de “não-pertencimento”.

Este capítulo objetiva relacionar o enredo filmico à narrativa social de uma PCD adulta, propondo que: a sociedade atua como Victor Frankenstein, isto é, cria a categoria “deficiente”, define seus limites e simultaneamente a rejeita; a criatura representa a pessoa que adquire deficiência, e que precisa ressignificar sua identidade após a ruptura do corpo anterior; o conflito final do filme, “você pode ter me criado, mas agora eu sou seu mestre”, corresponde ao gesto de retorno político da PCD ao campo da agência (Brasil, 2015), quando ela desnaturaliza a opressão capacitista e reivindica o direito de narrar a si mesma.

A relevância decorre de dois fatores. Primeiro, a deficiência adquirida se insere no que Diniz (2007) denomina “corpos

temporariamente não-deficientes", lembrando que a deficiência é um horizonte possível a qualquer vida e, portanto, questão coletiva. Segundo, o cinema, como forma cultural de grande alcance, funciona como arquivo simbólico de medos, normas e disputas de humanidade, e Frankenstein é um dos mitos mais duráveis dessa gramatura.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLOGIA

Trata-se de um ensaio teórico-analítico com base em análise filmica qualitativa. A obra cinematográfica é lida como texto cultural, considerando personagens, arcos narrativos, recursos visuais e núcleos simbólicos; a seguir, esses elementos são colocados em diálogo com literatura consolidada sobre deficiência, preconceito, estigma, identidade e luto.

No campo da deficiência, adota-se principalmente o modelo social e suas revisões feministas. Diniz (2007) destaca que o modelo social desloca o problema do corpo para a estrutura social: "o modelo social definia a deficiência não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente" (Diniz, 2007, p. 7). Assim, a deficiência adquirida é compreendida como experiência relacional, atravessada por barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, além de valores morais como produtividade, autonomia e normalidade.

A análise do estigma fundamenta-se em Goffman (1988), para quem a marca social imposta ao sujeito altera suas interações e seu "lugar" no mundo. O autor observa que a estigmatização repentina pode ser especialmente dolorosa porque o sujeito já conhecia o código moral que o rebaixa: "o doloroso de uma estigmatização

repentina... [é] o fato de ele conhecer suficientemente a sua identidade" (Goffman, 1988, p. 112).

Para compreender a reconfiguração de sentido após a deficiência, recorre-se ao conceito de "disrupção biográfica" (Bury, 1982), isto é, a quebra súbita do curso esperado de vida, exigindo a reconstrução narrativa do *self*. Complementa-se com Charmaz (1983), que analisa a "perda de si" como sofrimento central em doenças/lesões crônicas e como motor de reordenação identitária.

No âmbito do luto, mobilizam-se os estágios propostos por Kübler-Ross (negação, raiva, barganha, depressão, aceitação), entendidos não como sequência rígida, mas como mapa de afetos recorrentes. Para o contexto brasileiro, Kovács (1992) contribui ao tratar o luto enquanto processo de desligamento afetivo-existencial diante de perdas reais e simbólicas, destacando a solidão como traço permanente do enlutamento.

Del Toro reordena o romance de Shelley preservando a moldura trágica: Victor Frankenstein, movido por um ideal de domínio sobre a vida, fabrica um ser a partir de partes humanas e o anima por meio de ciência e obsessão. No instante inaugural, no entanto, foge do corpo que criou. O gesto de abandono inaugura a tragédia: a criatura nasce sem nome, sem linguagem, sem vínculos e sem reconhecimento.

O filme acentua a dimensão afetiva do abandono: a criatura é mostrada como "infância lançada ao mundo", cuja primeira experiência é a recusa. A partir daí ela atravessa três eixos principais:

- 1.** Aprendizagem do humano: aproxima-se do mundo por observação, desejo de pertencimento e curiosidade pelo "criador".
- 2.** Experiência contínua de estigma: sua aparência produz horror, expulsão e violência; cada encontro confirma que o social a lê como ameaça.

- 
3. Mutação ética em revolta: quando comprehende que o abandono não é acidente, mas lógica moral, a criatura passa a perseguir Victor, reivindicando que a responsabilidade pelo monstro é do criador.

O ponto de inflexão é a tomada de consciência política, ao ser reiteradamente desumanizada, a criatura formula uma contra-narrativa de si e devolve ao criador o espelho da violência. Essa estrutura será, aqui, transposta à experiência de uma PCD adulta.

Pedimos licença à Mary Shelley (2001) e sua obra, Del Toro e a sua produção e aos fãs de ambas, para fazermos um recorte relacional entre a obra cinematográfica de 2025 com a contemporânea sociedade do espetáculo (Debord, 1967), que ao valorizar mais a imagem em detrimento da realidade e o "ter" em detrimento do "ser", toma a forma de Victor Frankenstein, que nomeia a deficiência e rejeita o corpo diverso e, o produto por ela criado, assume a forma da criatura, que toma para si a responsabilidade de "ser" humano sem "ter" posse de sua "humanidade" e de existir sem possuir a imagem imposta como adequada.

A metáfora proposta, sociedade como Victor, encontra respaldo nos estudos sociais da deficiência. O modelo médico tradicional entende a deficiência como "falha" do indivíduo, orientando-se à normalização do corpo. Em oposição, o modelo social aponta que é a organização social que converte lesão em incapacidade social, por meio de barreiras e valores.

Assim como Victor cria e dá a vida à criatura ao compor um corpo "impróprio à vida ordinária", a sociedade cria a deficiência como marcador ao estabelecer um padrão corporal de normalidade. Essa fabricação não é neutra: ela deriva de um imaginário que associa valor humano a autonomia, desempenho e produtividade. Diniz mostra que tal moralidade faz do corpo lesionado um corpo "tolerado apenas se puder aproximar-se do ideal produtivo" (Diniz, 2007).

Ao adquirir uma deficiência na fase adulta, a pessoa atravessa uma transição brutal entre o estatuto de "corpo válido" e o lugar social da "incapacidade". Essa mudança é menos biológica do que relacional: redes de trabalho, família, cidade e instituições passam a reordenar expectativas, muitas vezes restringindo oportunidades antes abertas. É nesse ponto que a figura de Victor se revela não apenas como cientista, mas como norma social personificada: ele cria, define e rejeita.

Goffman (1988) explica que os "normais" constroem uma "teoria do estigma" para justificar a inferiorização e o controle do perigo atribuído ao estigmatizado. No filme, isso aparece na perseguição à criatura, no pânico automático diante de seu corpo e na crença de que ela "não pertence ao mundo". Na experiência da PCD, reaparece como capacitismo cotidiano: infantilização, suspeita de incompetência, piedade compulsória ou expulsão silenciosa do convívio.

Portanto, o monstro não é o corpo alterado, mas o olhar social que o aprisiona numa identidade única, a de "deficiente", e nega sua continuidade existencial. A PCD, portanto, tal qual a criatura vivencia uma disruptão biográfica, conjuntamente com o luto do corpo anterior e ressignificação identitária.

Bury (1982) cunha a noção de disruptão biográfica para descrever como uma condição crônica ou lesão interrompe o roteiro de vida esperado, exigindo uma releitura completa do passado e do futuro. A deficiência adquirida opera exatamente assim: reorganiza projetos, relações, rotina corporal, trabalho e pertencimento, criando um "antes" e um "depois" que não se encaixam espontaneamente.

A criatura, ao nascer, descobre o mundo "sem biografia", mas rapidamente entende que sua biografia será produzida contra ela, os outros a narram como ameaça. Analogamente, a PCD adulta percebe que a sociedade produz uma história sobre seu corpo, história essa frequentemente pautada pela perda, limitação e carência. O sujeito passa a existir sob suspeita.

Charmaz (1983) chama isso de “perda de si”: quando a nova condição fragmenta identidades anteriores (profissional, afetiva, corporal), impondo um trabalho de reconstrução.

LUTO DO “CORPO PERFEITO” E MICRO-MORTES COTIDIANAS

O luto na deficiência adquirida é múltiplo: não se trata apenas do luto pela saúde anterior, mas pela autonomia presumida, pelo futuro imaginado e pelo vínculo com um corpo que organizava o mundo. Kübler-Ross (1969) descreve cinco modos recorrentes de viver perdas radicais: negação, raiva, barganha, depressão e aceitação.

Esses afetos aparecem com nitidez na criatura:

- Negação/isolamento: o ser tenta aproximar-se do socialcreditando que será aceito; não comprehende a rejeição inicial.
- Raiva: a violência sofrida converte-se em fúria dirigida ao criador.
- Barganha: seu pedido por uma companheira é tentativa de negociação pela humanidade.
- Depressão: o reconhecimento de que o mundo não a quer torna-se desespero.
- Aceitação (ou transmutação): ela decide existir como sujeito ético-político, mesmo contra o social.

Na trajetória de uma PCD, tais fases raramente seguem ordem linear; elas reaparecem em ondas, especialmente diante de “micro-mortes”, experienciada em cada barreira arquitetônica, cada exclusão do trabalho, cada olhar que reduz o sujeito ao déficit. Kovács (1992) enfatiza que o luto acontece sempre que um vínculo significativo é rompido e que a solidão do enlutamento é persistente. A deficiência adquirida, portanto, envolve um luto repetido, o mundo anterior

reaparece como lembrança e comparação contínua, especialmente quando o social atual não oferece inclusão real, mas, ao invés disso, uma inclusão perversa (Sawaia, 2001), que acontece quando e sempre que, há uma pretensa inclusão, onde se inclui para excluir.

ESTIGMA, VERGONHA SOCIAL E “CARREIRA MORAL”

Goffman descreve a estigmatização como processo pelo qual um atributo se torna totalizante, “deformando” a identidade social do indivíduo. No caso da deficiência adquirida, a “marca” surge de forma abrupta, e o sujeito já conhece os códigos com que o desprezão. Por isso, o impacto é duplo: a mudança corporal e a mudança de estatuto social. Como afirma Goffman, o sofrimento vem de saber, de antemão, a gramática do rebaixamento. (Goffman, 1988, p. 112).

Del Toro traduz isso visualmente com insistência na face do outro, a criatura é encarada, medida, esquadinhada. A cena do olhar social é a cena do estigma. Para a PCD, o olhar é frequentemente acompanhado de discursos de incapacidade (“não consegue mais”, “não dá conta”, “agora precisa ser cuidada”), que naturalizam a segregação como se fosse proteção.

A REVOLTA COMO RETORNO DA AGÊNCIA: “VOCÊ PODE TER ME CRIADO, MAS AGORA EU SOU SEU MESTRE”.

A frase central da metáfora proposta tem potência político-existencial. No filme, a criatura não busca dominar o criador por sadismo; ela o faz para devolvê-lo à responsabilidade ética. Ao dizer-lhe “agora eu sou seu mestre”, ela afirma que:

1. o criador não controla o sentido do que criou;
2. a criatura aprendeu a ler o mundo e a ler a violência do mundo;

3. a agência nasce justamente no lugar em que a norma queria silêncio.

Nos estudos da deficiência, esse movimento corresponde à virada do “objeto de cuidado” ao “sujeito de direitos”. O modelo social enfatiza que retirar barreiras é condição de justiça. Shakespeare (2006; 2013) amplia esse debate mostrando que deficiência envolve simultaneamente corpo, cultura e política, exigindo abordagens pluralistas e críticas ao moralismo da normalidade.

Assim, a PCD adulta, ao reconstruir sua identidade, pode alcançar um ponto de inflexão semelhante ao da criatura, a descoberta de que não é “produto trágico”, mas sujeito histórico. Esse reposicionamento aparece em atos como:

- recusar a redução identitária à deficiência;
- reivindicar acessibilidade como direito, não favor;
- narrar publicamente o capacitismo;
- converter a experiência corporal em saber sobre o social.

O “caçar o criador” torna-se, aqui, metáfora de disputa simbólica, não pela aniquilação da sociedade, mas pela transformação de seus regimes de normalidade.

LEITURA SIMBÓLICA E FILOSÓFICA: O MONSTRO COMO FIGURA CULTURAL DA ABJEÇÃO E DA HUMANIDADE RECUSADA

O mito de Frankenstein opera numa fronteira, o que conta como humano? No cinema de del Toro, o monstro é sempre um espelho. Em Frankenstein, a criatura encarna a abjeção social: corpo montado, “excesso de diferença”, presença que ameaça a fantasia de integridade do mundo.

Garland-Thomson (1997) argumenta que culturas constroem o corpo deficiente como espetáculo do “extraordinário” para reforçar a norma do corpo válido. Frankenstein dramatiza essa lógica, o corpo diverso serve como tela para medos coletivos. O horror não é a criatura em si, mas a fragilidade do ideal de normalidade que ela revela e confronta continuamente com a sua existência e desejo de continuar a existir.

Diniz (2007) mostra que um dos efeitos mais perversos do capacitismo é fazer crer que vidas com lesão “não valem a pena”. Victor abandona a criatura porque não tolera a falha do ideal perfeito. A sociedade abandona a PCD quando só enxerga perda. Em ambos os casos, há uma ética da pureza que produz exclusão.

Filosoficamente, o filme sugere que o reconhecimento é condição de existência. Sem reconhecimento, a criatura vira “monstro”; com reconhecimento, poderia ser apenas um outro humano. O mesmo vale para a deficiência adquirida: o corpo muda, mas a monstruificação é social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura proposta permite afirmar que Frankenstein (del Toro, 2025) é uma poderosa alegoria da deficiência adquirida na vida adulta. A sociedade-Victor cria a identidade “deficiente” ao produzir normas de corpo e produtividade, e simultaneamente rejeita o sujeito que não as cumpre. A criatura-PCD vive disruptão biográfica e luto pelo corpo anterior, atravessa estigmas e violências simbólicas, e, ao final, ressignifica sua identidade por meio da retomada de agência.

Dessa forma, o filme contribui para deslocar a deficiência do registro do déficit para o registro da relação social, evidenciando

que o “verdadeiro monstro” é o regime moral que abandona corpos diversos à solidão e ao medo. A frase “você pode ter me criado, mas agora eu sou seu mestre” traduz o gesto político da PCD contemporânea: desnaturalizar a opressão, devolver responsabilidade ao social e reivindicar o direito de existir fora da lógica da piedade e da segregação.

O cinema, aqui, não é apenas ilustração, mas uma ferramenta crítica, reabre a pergunta sobre quem tem direito ao humano, e aponta que, enquanto houver normalidades excludentes, haverá criaturas que devolvem ao mundo o espelho de sua própria monstruosidade.

REFERÊNCIAS

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-DF, 2015.

BURY, Michael. Chronic illness as biographical disruption. **Sociology of Health & Illness**, v. 4, n. 2, p. 167-182, 1982.

CHARMAZ, Kathy. Loss of self: a fundamental form of suffering in the chronically ill. **Sociology of Health & Illness**, v. 5, n. 2, p. 168-195, 1983.

DEBORD, Guy. **La Société du Spectacle**. Rio de Janeiro, Contraponto, 1967.

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

FRANKENSTEIN. Direção: Guillermo del Toro. Roteiro: Guillermo del Toro. Los Gatos: Netflix, 2025. Filme (aprox. 2h). Estreia no streaming em 7 nov. 2025.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

KOVÁCS, Maria Júlia. Morte, separação, perdas e o processo de luto. In: KOVÁCS, Maria Júlia (Org.). **Morte e Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992. p. 153-169.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. **On Death and Dying**. London: Routledge, 1969.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. Extraordinary bodies: figuring physical disability in **American culture and literature**. New York: Columbia University Press, 1997.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? *In:* SAWAIA, Bader (Org.).

As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.

Petrópolis-RJ: Vozes, 2001. p. 7-13. Disponível em: <http://blogpsicologiablog.files.wordpress.com/2011/09/asartimanhasdaexclusao3asawaiaorg.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

SHAKESPEARE, Tom. **Disability Rights and Wrongs**. London: Routledge, 2006.

SHAKESPEARE, Tom. **Disability Rights and Wrongs Revisited**. London: Routledge, 2013.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

Anderson Barros da Silva

Mestre em Ensino de Ciências pela Unicsul. Especialização em Educação para Ambientes Virtuais. Bacharel em Psicologia. Licenciado em Pedagogia. Graduado em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos. Coordenador de cursos na área de gestão e negócios. Professor assistente II e membro da Equipe Multidisciplinar do grupo Cruzeiro do Sul Educacional. Experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão de Pessoas e Psicologia.

E-mail: psicologo.andersonbarros@gmail.com

Carlos Adriano Martins

Pós-Doutorando em Educação e Professor Associado da Unilogos International. Pós-Doutorado em Ensino de Ciências pela Universidade Cruzeiro do Sul. Doutor em Ensino. Mestre em Educação. Especialista em diversas áreas do conhecimento. Graduado em Pedagogia, Educação Especial e Ciências Biológicas. Sócio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) desde 1998.

E-mail: ead.adriano@gmail.com

5

Deborah Bem

EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS:

O DEBATE CONTEMPORÂNEO
SOBRE FAMÍLIA, ESCOLA
E MORALIDADE

RESUMO:

A década de 2010, no Brasil, foi marcada por um intenso debate acerca da relação entre família e escola. Ainda que essas duas instituições sociais, historicamente, tenham desempenhado um papel essencial no desenvolvimento do gênero humano e na formação das novas gerações, no cenário brasileiro contemporâneo tem se tornado popular um discurso que alega que a família é o único espaço seguro para o desenvolvimento da moralidade infantil e que as crianças precisam ser “protegidas” de uma suposta doutrinação exercida pela escola. Levando isso em consideração, esse trabalho tem como objetivo refletir sobre como esse cenário se consolidou e pensar algumas possibilidades de uma educação em valores morais que leve em conta as demandas do Brasil contemporâneo. O referencial teórico que orientou o processo investigativo e sua análise foi a Psicologia Moral, sobretudo as contribuições da Epistemologia Genética de Jean Piaget (1896-1980) para os estudos da moralidade. Em vias de conclusão, acreditamos que sob a narrativa de que a escola é uma ameaça se escondem ideias discriminatórias, excludentes e antidemocráticas. Com isso, a socialização das crianças se torna extremamente restritiva. Portanto, defendemos que a escola tem um papel fundamental na formação moral das novas gerações, sendo um ambiente privilegiado para que a cooperação, o respeito mútuo, a reciprocidade e, então, a autonomia sejam construídos.

Palavras-chave: Família-escola, Moralidade, Educação em valores morais, Contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

A década de 2010, no Brasil, foi marcada por um intenso debate acerca da relação entre família e escola. Ainda que essas duas instituições sociais tenham sido formalmente responsabilizadas pelo desenvolvimento do gênero humano e pela formação das novas gerações, no cenário contemporâneo tem se tornado popular um discurso que alega que a família é o único espaço confiável e seguro para o desenvolvimento da moralidade infantil e que, por este motivo, as crianças precisam ser “protegidas” de uma suposta doutrinação exercida pela escola. Essa estratégia discursiva canaliza “pânicos morais” que encontram um campo fértil na polarização política, representando uma pauta essencial da “direita” contra a “esquerda”.

Conforme Biroli (2020), desde 2014 essa proposta tem avançado no desmonte das instituições democráticas, na alteração dos currículos escolares e no ataque a organizações de fomento à pesquisa científica no país. O Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, só foi aprovado em 22 de abril do referido ano após terem sido retiradas as temáticas de igualdade de gênero, diversidade sexual e racial. O argumento central desse pensamento é que na atualidade a família é a única forma de laços duradouros e, assim, o espaço doméstico passa a ser entendido como um lugar protegido das mazelas da vida contemporânea. Nesse viés, essa agenda “pró-família” tem se tornado o principal instrumento na mobilização de “pânicos morais”, impulsionando identidades religiosas e nacionalistas e, ao mesmo tempo, construindo uma imagem negativa dos oponentes, ativando o racismo, a homofobia e outros preconceitos (Biroli, 2020).

Tal cenário se consolida a partir da estratégia discursiva utilizada por atores políticos de que os pais estão sendo destituídos de seu direito de educar, que a família poderá ser destruída e que isso se deve à imposição da vontade de minorias. A somatória de todos

esses fatores resulta em uma comoção popular hostil a legislações e políticas que visem garantir os direitos de grupos historicamente marginalizados, o que pode ser visto em várias partes do mundo, mas especialmente nos países da América Latina. O que essas mobilizações propagam, em vias de fato, é uma ideia reducionista do que é família, desconsiderando a diversidade de arranjos familiares existentes e, por conseguinte, ocasionando nos ouvintes uma sensação de ameaça que impulsiona uma visão negativa do Estado e da escola, abrindo espaço para projetos políticos autoritários-conservadores (Biroli, 2020).

Levando isso em consideração, esse trabalho tem como objetivo refletir sobre como esse cenário se consolidou e pensar se é possível propor uma educação em valores morais que leve em conta as demandas do Brasil contemporâneo. O referencial teórico que orientou o processo investigativo e sua análise foi a Psicologia Moral, sobretudo no que tange às discussões acerca da possibilidade de uma educação em valores morais que essa área de estudos propõe.

METODOLOGIA

Essa investigação está norteada teórico-metodologicamente por dados qualitativos, fazendo uso da revisão bibliográfica. No que diz respeito à natureza qualitativa de uma pesquisa, Günther (2006) aponta que se trata de um encaminhamento científico pautado na interpretação de textos, porque os dados coletados produzirão textos que serão analisados a partir de outros textos da literatura específica.

Desse modo, em um primeiro momento, recorremos à revisão teórica sobre como se desenvolveu historicamente a educação moral no Brasil e, em seguida, nos engajamos na reflexão de como a abordagem psicológica de Piaget situa a moralidade e a educação moral.

Assim, nos situamos no campo da Psicologia Moral, tendo como principal referência as contribuições da Epistemologia Genética sobre o desenvolvimento moral na criança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O debate sobre o papel da escola na formação moral de seus estudantes é uma questão que acompanha a escola moderna desde o seu surgimento. Todavia, a partir da década de 2010 essa discussão alcança uma escala sem precedentes, sobretudo a partir da disputa famílias *versus* escola. Ainda que essas duas instituições sociais tenham desempenhado um papel historicamente estabelecido na formação das novas gerações, os conflitos entre elas têm se acirrado nos últimos anos.

No período em questão, observamos em vários países do mundo, mas sobretudo nos países da América Latina, o desmantelamento dos governos de centro-esquerda que se consolidaram na década anterior. Apesar de possuírem várias divergências, o avanço da direita nesses países se associou à negligência das políticas de direitos humanos e os tratados internacionais (especialmente no que tange à sexualidade e os direitos reprodutivos). Mesmo que os governos de centro-esquerda que surgiram na década de 2000 não tenham conseguido garantir a justiça social e a proteção plena de grupos historicamente marginalizados, com a ascensão da direita houve uma expansão de grupos conservadores que popularizaram a ideia de que movimentos sociais, especialmente os movimentos de mulheres e os de pessoas LGBTs, são inimigos políticos que precisam ser combatidos, e, em alguns casos, exterminados. A estratégia discursiva que ganha mais relevância nesse contexto é, sem dúvida, a ideia de que os “valores familiares” estão sendo ameaçados e que as crianças precisam ser protegidas (Vaggione; Machado; Biroli, 2020).



No que tange à educação, como nos explica Machado (2020), para os conservadores, ela é vista como uma pasta estratégica na disputa contra os movimentos sociais de minorias e com a esquerda como um todo e, portanto, essencial para essa agenda. Nessa perspectiva, o debate sobre o papel da escola no desenvolvimento da moralidade infantil ganhou espaço no cenário brasileiro contemporâneo. Como mencionamos, a propagação de valores e a defesa da moral é mobilizada por essa camada conservadora de uma maneira reducionista, anti-pluralista e antidemocrática. Por conseguinte, a escola e os professores passam a ser severamente criticados e o espaço familiar, entendido como união heteroconjugal que vive na mesma unidade doméstica, é visto como o lugar ideal para a formação moral das crianças.

Dessa maneira, cria-se um conflito entre família e escola, especialmente no que concerne à formação moral das crianças. Os valores e a moral mobilizados nessa disputa política partem do pressuposto de que é necessário resgatar uma antiga ordem “natural” na qual a mulher era responsável pelo cuidado e o homem pela provisão. Como Biroli (2020) argumenta, esse pensamento é interpretado de diversas formas nas camadas conservadoras, mas o ponto comum entre eles é que houve um declínio moral na sociedade e que é função da família “resolver” o problema. Assim, mais do que a suspensão de conteúdos escolares específicos, prega-se uma concepção de autoridade paterna patriarcal e de papéis cristalizados para mulheres e homens dentro da organização familiar e da sociedade. Dessa forma, há a defesa da expansão da “esfera pessoal protegida” em detrimento da política pública como espaço de promoção da justiça social. Através desse pensamento, a democratização das relações dentro da família é encarada como uma maneira de destruir tal organização e a interferência externa (como a estatal) é combatida em prol da autoridade familiar, sobretudo do pai (Biroli, 2020).

Diante dessa discussão, a questão que se faz imperativa em nosso trabalho é se realmente seria possível pensar uma educação

moral para a escola brasileira contemporânea. Partindo desse ponto, pretendemos empreender nos próximos parágrafos uma breve revisão histórica de como se construiu a educação moral no Brasil e apontar algumas possibilidades para a consolidação de uma *práxis* docente que leve em consideração essa área do conhecimento sem perder de vista os desafios da contemporaneidade.

Como nos explica Lepre (2019), no contexto brasileiro, educação moral remonta, inevitavelmente, às disciplinas "Educação Moral e Cívica", "Organização Social e Política Brasileira" e "Estudo dos Problemas Brasileiros" que foram impostas nas escolas durante a ditadura militar. Tanto a criação quanto a obrigatoriedade dessas disciplinas revelam o caráter doutrinário da proposta, em que ideais nacionalistas e preconceituosos eram reforçados desde a mais tenra idade, sob o pretexto de que só assim seria possível alcançar a ordem e o progresso. Assim, tanto a "Educação Moral e Cívica" como suas semelhantes foram implementadas por intermédio de um modelo pré-estabelecido por um grupo (os militares) e precisavam ser seguidas como um dogma. Por este motivo, se tomarmos como referencial teórico a educação moral defendida por Piaget, é fácil perceber que tal proposta não se adequa em nada aos postulados do autor; ao contrário, nos moldes piagetianos ela poderia ser classificada como "anti-educação moral". Essa afirmação se justifica porque "a educação moral não pode ser entendida como doutrina, mas como um conjunto de princípios autonomamente elaborados pelos sujeitos, visando à justiça e ao bem comum" (Lepre, 2019, p. 06). Além disso, Lepre (2019) também esclarece que a educação moral de Piaget não pode ser encarada como uma disciplina isolada, mas deve ser compreendida como um tema coletivo que permeia todas as outras disciplinas.

O programa de educação moral que abarcava as disciplinas mencionadas anteriormente perdurou por anos nas escolas brasileiras. Somente em 1993 – oito anos após o fim da ditadura – que foi promulgada a Lei n.8.663, destituindo a obrigatoriedade dessas



disciplinas e prevendo que suas cargas horárias fossem distribuídas entre as disciplinas de Ciências Humanas e Sociais, o que também deveria acontecer com o objetivo de formar para cidadania. Essa experiência marcou o cenário da educação brasileira e, assim, as discussões sobre a moralidade nas escolas se enfraqueceram substancialmente a partir de então (Lepre, 2019). Dessa forma, ainda de acordo com Lepre (2019), a família passou a ser vista como a única instituição responsável pela formação moral da criança. O equívoco contido nessa ideia reside no fato de que a família é uma instituição social que se configura na intimidade e, como tal, nem sempre dispõe dos recursos necessários para proporcionar sozinha uma experiência de vida social autêntica, com um espaço plural o suficiente para que a criança conviva com as diferenças, exerça a cooperação, o respeito à diversidade e a democracia (ou seja, para que seja possível desenvolver uma consciência moral autônoma).

Alguns anos depois, em 1997, uma equipe de especialistas do Ministério da Educação (MEC) apresentou aos educadores brasileiros a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que funcionaria como um documento orientador para as primeiras séries do ensino fundamental (1^a a 4^a). De acordo com Lepre (2019), os PCNs foram criados dentro da proposta construtivista de educação e tinham como finalidade a construção da autonomia dos educandos. Desse modo, o objetivo geral da proposta era fornecer um auxílio para que os professores conseguissem desenvolver seu trabalho com vistas a propiciar para as crianças uma formação que lhes garantisse o pleno exercício da cidadania. Como esclarece Lepre (2019), os parâmetros enfrentaram certa resistência, recebendo o título de “reformismo” e sendo acusado de “importar” um modelo pronto que não se adequava à realidade brasileira. Nesse viés, mesmo que o tema do desenvolvimento moral e da formação ética ainda aparecesse em alguns documentos após a publicação dos PCNs, essas aparições não tiveram grande impacto.



Em 2017, como explica Lepre (2019), foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tinha um caráter normativo. O referido documento definiu o que o MEC chamou de "aprendizagens essenciais", aquilo que todos os alunos precisam desenvolver no decorrer da Educação Básica. No conjunto de competências gerais estipuladas pela BNCC, Lepre (2019) afirma que algumas até fazem referência a temas que podem dialogar com a questão ética, apesar de que a autora sinaliza que em nenhum momento o documento deixa claro como essas competências podem ser desenvolvidas. A temática também aparece na proposta de Ensino Religioso da BNCC, tendo como objeto de conhecimento para o 9º ano do Ensino Fundamental o tema "Princípios e valores Éticos". Sobre isso, Lepre (2019) alerta para a necessidade de prestar muita atenção em como essas ações pedagógicas serão desenvolvidas, já que é preciso garantir que esse espaço seja realmente multicultural e não doutrinário. Mesmo levando em conta essa ressalva, a autora ainda declara que "do nosso ponto de vista, enquanto pesquisadores da área, não acreditamos que esse seja o melhor espaço para se trabalhar a construção e desenvolvimento moral dos educandos na escola" (Lepre, 2019, p. 10).

Refletindo sobre a *práxis* docente nessa área do conhecimento, Lepre (2019) reitera que dominar as teorias da moralidade, embora seja extremamente importante, não é o suficiente para garantir a consolidação de um espaço coerente para que o desenvolvimento moral seja trabalhado. Isso porque há fatores históricos e ideológicos que podem intervir nas práticas pedagógicas. Assim, é necessário que o professor esteja em constante movimento de reflexão para que seus posicionamentos não sejam postos como uma doutrina. Conforme esclarece a autora: "projetos de educação moral precisam considerar as ideologias e utopias individuais, debatê-las em grupo e buscar pontos comuns e incomuns, consonâncias e discordâncias, num exercício de alteridade e respeito imprescindível à construção da autonomia moral" (Lepre, 2019, p. 11).



Apesar da complexidade da temática, a autora defende que é possível que tais projetos sejam bem-sucedidos nas escolas brasileiras. Para tanto, ela elenca o diálogo entre Psicologia e Educação como fundamental. Refletindo sobre a moralidade de um ponto de vista psicológico, é inevitável nos remetermos a Jean Piaget (1896-1980). A partir da publicação do livro "O juízo moral na criança" em 1932, Piaget desenvolveu uma teoria da moralidade que marcou o campo teórico sobre a temática. O ponto fundamental da investigação do autor era analisar a relação entre o respeito à regra do jogo social e a moralidade, partindo do pressuposto que a criança passaria do respeito à regra do jogo ao respeito às regras morais (Piaget, 1994). Assim, nessa obra, Piaget entrevistou crianças de diferentes idades com o intuito de compreender alguns parâmetros do desenvolvimento moral, a partir das explicações fornecidas pelas próprias crianças sobre o respeito às regras do jogo de bolinha de gude entre os meninos e de amarelinha e pique entre as meninas.

O autor justifica essa associação ao considerar que os jogos infantis são como instituições sociais e o respeito ao complexo sistema de regras deve ser o início do processo investigativo daquele psicólogo que deseja compreender o desenvolvimento da moralidade humana. Nessa perspectiva, "toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras" (Piaget, 1994, p. 23). Ademais, as regras morais propriamente ditas normalmente são transmitidas pelos adultos sem nenhuma interferência da criança e, por isso, é difícil distinguir se a criança segue essas regras pelo seu conteúdo ou pelo respeito ao adulto que as transmitiu.

Enquanto isso, nos jogos infantis a intervenção adulta é reduzida ao mínimo: o jogo de bolinhas de gude, por exemplo, tinha seu complexo sistema de regras transmitido geração após geração e se mantinha pelo respeito dos jogadores às regras. Nesse sentido, Piaget (1994) defende que mesmo que um parceiro mais experiente

(um adulto ou uma criança mais velha) tenha apresentado as regras do jogo aos menores, com o passar do tempo os novatos iam se apropriando desse sistema, interferindo e legislando eles mesmos sobre o jogo. É evidente que a criança já tem desde o berço uma certa noção de obrigação e disciplina, mas Piaget afirma que é nas instituições lúdicas, em que se predominam as relações entre crianças, que teremos um cenário rico e espontâneo para reflexão de como o respeito às normas se estabelece.

A partir dessa análise, o autor percebeu dois fenômenos: a prática das regras, ou seja, como as crianças aplicam as regras, e a consciência das regras, como as crianças interpretam as regras. Na prática das regras, Piaget apontou a existência de quatro estágios sucessivos: motor e individual – no qual a criança cria esquemas de movimentos que atendem seus próprios desejos, não sendo possível notar ainda regras coletivas; egocêntrico – no qual a criança já recebeu do exterior as regras do jogo, mas ainda não decodificou essas regras, de forma que o pequeno jogador imita os mais experientes, porém ainda não está preocupado em uniformizar a partida; cooperação nascente – no qual a criança já está preocupada com a uniformidade das regras, mas se um certo grupo tiver seus integrantes indagados separadamente, eles ainda fornecerão explicações distintas sobre o regulamento do jogo; e, por fim, codificação da regra – no qual a criança já comprehende toda a regulamentação do jogo, e toda a comunidade de jogadores dentro desse estágio conhece todos os pormenores da instituição lúdica. Enquanto isso, no segundo fenômeno há três estágios: o primeiro é quando a regra ainda não é coercitiva, o segundo é quando a regra é considerada sagrada e imutável, e o último é quando a regra é considerada uma lei, cujo respeito é obrigatório (Piaget, 1994).

A partir da correlação desses dois fenômenos, o autor irá compreender a natureza psicológica das realidades morais. Desse modo, é na comunidade de crianças jogadoras que Piaget se reencontra com a tese de Kant: no decorrer do desenvolvimento humano

duas tendências morais são construídas (heterônoma e autônoma), e a evolução de uma para a outra está subordinada, sobretudo, às relações sociais que o indivíduo estabelece.

Nesse âmbito, é importante distinguir duas formas de relação social que são descritas pelo autor: a coação, que implica uma relação de respeito unilateral, na qual há um elemento de autoridade e prestígio; e a cooperação, baseada em uma troca entre indivíduos iguais. De modo geral, a coação favorece à moral heterônoma, já que as regras morais são transmitidas para a criança sem atingir suas consciências individuais, e, por isso, a criança atribui a essa norma um caráter sagrado ainda que não consiga praticá-lo efetivamente. No contexto do jogo das bolinhas, isso significa que a criança imitará os mais velhos tendo a impressão de que está seguindo as regras, mas na realidade isso só se tornará possível quando a relação de cooperação, respeito mútuo e reciprocidade se desenvolverem (Piaget, 1994).

A partir dessa constatação, o autor desenvolve a tese de que o egocentrismo das crianças favorece as relações de coação. Dessa forma, a moral heterônoma se mantém através da pressão exercida pelo adulto na criança. O respeito unilateral e a desigualdade entre as partes propiciarião, portanto, uma noção de dever e obrigação. As regras são vistas como um dever pelo afeto que a criança tem pelo adulto ou por medo das sanções, mas nas duas hipóteses fica claro que nos primeiros anos de vida a criança só é capaz de apresentar uma moral heterônoma. Ao contrário da ideia de dever, na cooperação teremos a noção de responsabilidade com o bem geral do grupo, favorecendo o aparecimento da moral autônoma. As regras, nesse último caso, serão interpretadas como fruto da vontade da maioria e passam a ser seguidas pelo respeito aos demais integrantes do grupo (Piaget, 1994).

Mais adiante, Piaget (1994) discute suas análises de uma pesquisa que tinha como objetivo compreender especificamente



o juízo moral na criança. Nesse ponto, emergiu a problemática da oposição entre a consciência moral cristalizada, ou seja, um juízo moral puramente teórico e o juízo moral que advém da experiência. Isso se impôs como um problema porque a coação adulta exerce na criança uma ideia moral que não corresponde, necessariamente, a sua prática moral. Tal fenômeno foi denominado pelo autor de "realismo moral", uma fase em que a criança pressionada pela coação adulta, tende a acreditar que a conduta mais moralmente correta é aquela que é mais fiel à regra imposta pelo adulto. Para essa pesquisa, o autor utilizou o recurso de historietas que pretendiam obter da criança como ela concebia os deveres e valores morais passados pelo adulto. Essas histórias hipotéticas narravam algumas condutas intencionais ou não de crianças aleatórias (como roubar, mentir, ser desatenta etc.). Após ouvir a contação, a criança tinha de expressar seu julgamento daquele ato.

Nesse cenário, duas tendências foram observadas: o julgamento por responsabilidade objetiva e o julgamento por responsabilidade subjetiva. A primeira tendência compreendia as crianças heterônomas e, para elas, a gravidade do ato era mais relevante do que a intenção. A segunda tendência, por sua vez, reunia crianças mais autônomas que julgavam o ato pela intenção de quem o cometeu e não pelo seu resultado. Em conclusão, o autor aponta que não se trata de estágios propriamente ditos, mas que a primeira tendência começa a ser substituída pela outra conforme a criança se desenvolve moralmente. Resultado semelhante também foi encontrado em suas investigações sobre o julgamento da mentira sob a perspectiva infantil. As crianças menores apontavam para uma avaliação que levava em conta o quão absurda era a mentira. Em contrapartida, os mais velhos tendiam para avaliar a elaboração, ou seja, qual mentira enganava mais. Por meio desses resultados, o autor aponta para a existência de dois planos distintos no pensamento: o pensamento moral efetivo, que se forma por intermédio da experiência moral e o pensamento moral teórico ou verbal, que diz respeito ao julgamento

emitido pela criança sobre atitudes de outros e que não lhe afetam diretamente. Assim, o autor conclui:

Os resultados obtidos no decorrer de nosso estudo do realismo moral confirmam aqueles de nossa análise das regras do jogo de bolinhas: parecem existir na criança duas morais distintas, das quais podemos, aliás, distinguir os contragolpes sobre a moral adulta. Estas duas morais são devidas a processos formadores que, geralmente, se sucedem, sem, todavia, constituir estágios propriamente ditos. É possível, além disso, notar a existência de uma fase intermediária. O primeiro destes processos é a coação moral do adulto, coação que resulta na heteronomia e, consequentemente, no realismo moral. O segundo é a cooperação, que resulta na autonomia. Entre os dois, podemos distinguir uma fase de interiorização e de generalização das regras e das ordens [...] Como a criança chegará à autonomia propriamente dita? Vemos surgir o sinal quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuos. A reciprocidade parece, neste caso, ser fato de autonomia. Com efeito, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. Ora, sem relação com outrem, não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado (Piaget, 1994, p. 154-155).

Com base nesses dados, Piaget (1994) busca então compreender a noção de justiça no desenvolvimento moral da criança. Ele encontra dois tipos de justiça: a justiça retributiva, caracterizada pela proporcionalidade entre o ato e a sanção, e a justiça distributiva, na qual não há mais a necessidade da sanção propriamente dita, mas se preconiza a reposição do que foi perdido. Cabe sinalizar que o autor também menciona um outro tipo de justiça mais primitiva,



que antecede a justiça retributiva: a justiça imanente, na qual há a sanção expiatória. O sentido de justiça passa, dessa maneira, por um processo progressivo que vai da vingança para a recuperação do culpado e a reparação dos danos. O fim último é a ideia de que é preciso ser o mais justo em cada situação, havendo a necessidade de avaliar cada caso isoladamente para considerar os atenuantes e agravantes existentes. Na justiça distributiva, os valores de igualdade e, mais tarde, de equidade são desenvolvidos e a ideia da justiça imanente desaparece. O autor constata também nesse caso que a cooperação e a reciprocidade são essenciais para que esse sentido progressivo da justiça se desenrole. Portanto, somente a vontade que a justiça prevaleça e o respeito à norma não são suficientes para que se alcance a autonomia moral: é o respeito mútuo e as relações cooperativas que propiciarião uma consciência moral autônoma.

Em suma, podemos considerar que a psicogênese da moralidade proposta por Piaget é uma teoria de extrema relevância para o campo teórico porque resgatou a ideia de um indivíduo racional e consciente, sem, contudo, negligenciar os aspectos históricos e sociais que permeiam o contexto de cada sujeito. Por sua formação multidisciplinar, Piaget não reduz sua produção ao biologismo, nem ao sociologismo e nem mesmo ao psicologismo. Como resultado, sua teoria se empenha em dar conta da complexidade da vida e da condição humana, estudando os mecanismos e esforços do homem para sobreviver e se adaptar a sua condição de vida.

Portanto, a interação social, enquanto um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento humano, é um assunto particularmente relevante para esse trabalho. Nessa perspectiva, embora as transmissões culturais e os processos educativos não sejam por si só suficientes para o desenvolvimento cognitivo e moral da criança, eles desempenham papéis essenciais nesse processo. Assim, emerge a necessidade de uma educação moral que tenha como objetivo auxiliar a criança no desenvolvimento da sua autonomia moral. Como mencionamos, Lepre (2019) reitera que não se trata de uma matéria

escolar com aulas próprias, mas sim de proporcionar às crianças oportunidades para exercitar a cooperação, o respeito ao próximo, a reciprocidade e a democracia em todos os ambientes da escola.

Acerca dos procedimentos para a educação moral, Lepre (2019) aponta que Piaget distingue dois tipos: os procedimentos verbais e os métodos ativos. Os procedimentos verbais, ou as lições de moral, são pouco eficientes para a educação moral. Isso porque, na perspectiva piagetiana, esses procedimentos normalmente são impostos pelos adultos tendo como base a coação e o respeito unilateral. Logo, a criança não se envolve com a situação e não comprehende o seu significado, mas finge aceitar por medo da punição ou da perda do afeto do adulto. A única maneira desse procedimento ser válido é nos casos em que a própria criança traz uma situação-problema, nesse contexto, o adulto poderá usar as lições de moral para promover reflexão. Em contrapartida, concordando com toda a sua teoria, Piaget (1996) acredita que o método ativo é o mais adequado para a educação moral. O autor elucida que:

Quaisquer que sejam os fins que se proponha alcançar, quaisquer que sejam as técnicas que se decida adotar e quaisquer que sejam os domínios sob os quais se aplique essas técnicas, a questão primordial é a de saber quais são as disponibilidades da criança. Sem uma psicologia precisa das relações das crianças entre si e delas com os adultos, toda a discussão sobre os procedimentos de educação moral resulta estéril [...] Para que as realidades morais se constituam é necessário uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros [...] Não há, portanto, moral sem sua educação moral, 'educação' no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo. (Piaget, 1996, p. 02-03).

Nesse sentido, consideramos que a proposta de educação moral piagetiana ainda é uma excelente referência para construção de projetos de educação moral para as escolas brasileiras

contemporâneas. Contudo, há a necessidade de uma *práxis* pedagógica pautada na ação-reflexão-ação que seja intencional, instrumentalizada e que não perca de vista os dilemas e desafios da contemporaneidade. Assim, repensar a escola visando criar um espaço de construção da cooperação, do respeito mútuo e da reciprocidade são tarefas imprescindíveis para os educadores comprometidos com seu encargo de formar indivíduos autônomos para vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vias de conclusão, acreditamos que sob a narrativa de que a escola é uma ameaça, se escondem ideias discriminatórias, exclucentes e antidemocráticas, além de disseminar uma visão negativa da escola e dos professores. Com isso, a socialização das crianças se torna extremamente restritiva e, em meio a tais retrocessos sociais que vivenciamos atualmente, urge a necessidade de reiterar o papel socializador da instituição escola, reafirmando o intuito de formar indivíduos autônomos para a vida em sociedade. Portanto, defendemos que a escola tem um papel fundamental na formação moral das crianças, sendo um ambiente privilegiado para se desenvolver a cooperação, o respeito mútuo, a reciprocidade, a autonomia e, dessa maneira, para que a convivência se adjetive democrática.

REFERÊNCIAS

BIROLI, Flávia. Gênero, "valores familiares" e democracia. In: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 135-184.

BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. Introdução: matrizes do neoconservadorismo religioso na América Latina. In: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 13-40.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

LEPRE, Rita Melissa. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 01-25, 2019.

MACHADO, Maria das Dores Campos. O neoconservadorismo cristão no Brasil e na Colômbia. In: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 83-133.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. Os procedimentos de Educação Moral. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 02-36.

Deborah Bem

Doutoranda em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - PPGPsico FCL/UNESP-Assis.

E-mail: db.borges@unesp.br

6

*Raphaella Freitas Petkovic
Fábio Soares de Carvalho Sposito*

REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A POPULAÇÃO LGBTQIAP+

RESUMO:

O presente trabalho busca analisar a violência doméstica contra a população LGBTQIAP+, com foco na identificação dos principais tipos de agressão, seus impactos e repercussões. Buscará compreender as implicações psicológicas e sociais que tal violência impõe às vítimas, além de propor estratégias de intervenção e suporte eficazes. A violência direcionada a essa população, em um contexto de vulnerabilidade e desigualdade social, é um problema multifacetado cujas consequências se estendem para além do âmbito pessoal, afetando o bem-estar comunitário e a estrutura social mais ampla. Com base em uma revisão profunda da literatura e dados empíricos, este estudo propõe entender não apenas os efeitos individuais e sociais, mas também como tais agressões podem ser mitigadas por meio de políticas públicas e apoio institucional, buscando não só entender como a violência doméstica afeta essa população e o que pode ser feito para melhorar esse cenário.

Palavras-chave: Violência Doméstica. LGBTQIA+. São Paulo. Impactos Psicológicos. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A violência doméstica contra a população LGBTQIAP+ no Estado de São Paulo é uma realidade preocupante, muitas vezes marcada pelo silêncio e invisibilidade. Os casos de agressão, discriminação e violência física e psicológica são frequentes, e a falta de suporte específico para as vítimas agrava ainda mais a situação. Diante desse cenário, é essencial compreender as dinâmicas e particularidades desse tipo de violência para implementar medidas eficazes de prevenção e combate.

A problemática da violência doméstica contra a população LGBTQIAP+ constitui um importante campo de estudo nas áreas de Psicologia, Sociologia e Educação. No Brasil, e em particular no Estado de São Paulo, este fenômeno se manifesta através de diversas formas de agressão que impactam profundamente a vida dos indivíduos envolvidos.

Este trabalho busca analisar em profundidade a violência doméstica contra a população LGBTQIAP+ no Estado de São Paulo, visando identificar os principais tipos de agressão, seus impactos e repercussões, bem como as lacunas existentes nas políticas públicas e nas instituições de suporte. Além disso, busca-se propor recomendações concretas para aprimorar a proteção e assistência a essa comunidade, contribuindo para a construção de um ambiente mais inclusivo e seguro.

A palavra violência, segundo o dicionário (Ferreira, 1999), significa qualidade de ser violento; ato de violentar; constrangimento físico ou moral; uso da força; coação. Refletir sobre a violência, de modo geral, pode nos conduzir a esse significado compartilhado socialmente.

Nos últimos anos, a violência doméstica tem estado cada vez mais em evidência. A pandemia de Covid-19, que requereu isolamento social e *lockdown* por diversos meses e em diversos lugares, acabou aumentando a ocorrência de casos de violência doméstica, evidenciando situações até então invisibilizadas pela sociedade. Se num primeiro momento víamos a violência de gênero como um reflexo da dominação masculina, quase sempre aceita socialmente, hoje vemos uma condenação social, acentuada inclusive pela cultura do “cancelamento” nas redes sociais, e que é externada em vários dispositivos legais.

Luz e Gonçalves (2014) apontam que:

A violência doméstica tornou-se objeto de muitos estudos, que tentam compreender o fenômeno tanto a partir de uma visão reducionista, que foca a relação conjugal, quanto tomando por referência uma visão ecológica, que insere as manifestações de violência numa rede mais ampla de relações e defende a possibilidade de múltiplas causas para sua ocorrência. (p. 81)

Os mesmos autores acrescentam que, seja qual for o enfoque, este fenômeno sempre é estudado considerando que a violência parte do homem em direção à mulher, evidenciando uma violência com base no gênero e na heteronormatividade, pois quando se pensa em violência de casal, automaticamente, se pensa em uma relação entre um homem e uma mulher.

Isso acaba caindo por terra uma vez que as novas configurações familiares trazem a necessidade de uma forte reflexão sobre a representação dos papéis de cada um no relacionamento, como nas famílias homoafetivas, por exemplo, compostas por dois homens ou duas mulheres, que não necessariamente precisam se dividir em papéis de “homem” e “mulher”. Se levarmos em conta as particularidades que afetam a realidade dessas famílias – como o preconceito, por exemplo –, a violência apresenta

características próprias, ou seja, não é a mesma que ocorre com um casal heterocisafetivo.

Sobre essas famílias, Pereira (2020) aponta que:

Sobre as famílias compostas por transgêneros ou por homossexuais, por exemplo, percebemos que o Brasil tem vivenciado um notório aumento no número de famílias compostas por pais LGBTQI+. Essas famílias são estigmatizadas pela sociedade, muitas vezes preconceituosa e heteronormativa, demonstrando uma grande necessidade de mudança de pensamentos e convicções sociais. (p. 2)

É importante, aqui, pontuar que as mulheres vítimas de violência doméstica são consideradas sujeitos sociais que carregam em si as características culturais do gênero, o que, segundo Ribeiro e Coutinho (2011), é uma construção social e tem colocado o homem numa situação de dominação sobre a mulher ao longo da história.

Há pouco mais de 20 anos, em 2002, a Organização Mundial de Saúde (OMS) divulgou um relatório intitulado "Relatório Mundial sobre Violência e Saúde". Ali, a violência é caracterizada como "o uso intencional da força física ou do poder, real ou ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação" (Zuma, 2005, p. 2). Segundo o autor, a partir dessa definição, a violência pode ser dividida em três categorias: violência auto infligida, violência interpessoal e violência coletiva. Cada uma delas contendo subtipos. A violência que ocorre nas relações familiares é um subtipo da violência interpessoal e, por sua vez, é dividida em violência entre parceiros íntimos.

Segundo estudo da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2006, "violência contra a mulher" é todo ato de violência

praticado por motivos de gênero, dirigido contra uma mulher (Gadoni-Costa & Dell'Aglio, 2010, p. 152). Fonseca, Ribeiro e Leal (2012) dizem que alguns estudiosos concordam que esse tipo de violência sempre existiu, sempre associada a diversos fatores, principalmente a questões de gênero. Ao focar esta interface, depara-se com amplas implicações ligadas ao fenômeno. A maioria das vítimas permanece coagida a um relacionamento baseado, muitas vezes, na dependência financeira e emocional, levando a eventos cílicos de violência. E em grande parte dos casos, a violência foi cometida pelo próprio parceiro, na residência (Côrtes, 2012).

A literatura existente revela que a violência doméstica contra a população LGBTQIAP+ em São Paulo é impulsionada por fatores como homofobia, transfobia e preconceito enraizados na sociedade. Muniz (2021), em seu estudo sobre discursos e militância política trans na internet, destaca como a marginalização social aprofunda a vulnerabilidade dessas comunidades. Ademais, a compreensão das nuances e complexidades dessa violência requer um olhar multifacetado, que considere as diferentes dimensões de opressão enfrentadas. A análise dos efeitos devastadores da discriminação no bem-estar subjetivo, como descrito por Rodrigues (2020), ressalta a urgência de intervenções psicológicas adequadas.

Os estudos recentes também indicam que a implementação de políticas públicas efetivas e a articulação de uma rede de apoio são fundamentais para enfrentar essa problemática. Passos (2020) discute a importância de uma rede de enfrentamento robusta, capaz de abordar a complexidade e multidimensionalidade da violência de gênero, o que pode ser adaptado para a realidade LGBTQIAP+. Contudo, é essencial que essas estratégias sejam acompanhadas de esforços educativos que promovam a inclusão social e a empatia, desafiando os preconceitos culturais que perpetuam a violência.

A VIOLENCIA DOMÉSTICA E A LEI MARIA DA PENHA APLICADA À POPULAÇÃO LGBTQIAP+

A condição de violência é, antes de tudo, uma questão de violação dos direitos humanos. Pode estar associada a problemas variados, complexos e de natureza distinta. Também pode estar atrelada a questões conceituais referentes à distinção entre: poder e coação; vontade consciente e impulso; determinismo e liberdade. A violência contra a mulher é um fenômeno multicausal, multidimensional, multifacetado e transparente. (Pequeno, 2007).

Com o advento da Lei nº 11.340/2006, intitulada Lei Maria da Penha, que rege os mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (2006), passamos a ter as definições acerca dos tipos de violência, delimitando cinco domínios, a saber: físico, patrimonial, sexual, moral e psicológico.

A violência física implica ferir e causar danos ao corpo e é caracterizada por tapas, empurões, chutes, murros, perfurações, queimaduras, tiros, dentre outros; violência patrimonial refere-se à destruição de bens materiais, objetos, documentos de outrem; violência sexual, entre outros tipos de manifestação, ocorre quando o agressor obriga a vítima, por meio de conduta que a constrange, a presenciar, manter ou a participar de relação sexual não desejada; violência moral constitui qualquer conduta que caracterize calúnia, difamação ou injúria e a violência psicológica ou emocional é a mais silenciosa, deixando marcas profundas, por não ter um caráter momentâneo e ter efeito cumulativo, sendo caracterizada por qualquer conduta que resulte em dano emocional como a diminuição da autoestima, coação, humilhações, imposições, jogos de poder, desvalorização, xingamentos, gritos, desprezo, desrespeito, enfim, todas as ações que caracterizem transgressão dos valores morais.

Nos dias de hoje, temos mais de 300 delegacias especializadas, em quase todos os estados brasileiros (Debert & Oliveira, 2007). As delegacias possuem diversas denominações: Delegacia de Defesa da Mulher (DDM), Delegacia para a Mulher (DM), Delegacia Especializada no Atendimento à Mulher (DEAM), e se tornaram muito importantes pois é por meio do trabalho multidisciplinar de vários profissionais, aliados a implementações de políticas públicas, que se tem juntado esforços no intuito de prevenir e erradicar o fenômeno da violência contra a mulher (Sagot, 2007; Schraiber *et al.*, 2007).

Embora a Lei Maria da Penha tenha sido inicialmente concebida para proteger mulheres, o Supremo Tribunal Federal (STF) já se posicionou sobre a possibilidade de ampliar a proteção para pessoas em relacionamentos homoafetivos. Em 2011, o STF reconheceu a união estável entre pessoas do mesmo sexo como uma entidade familiar, o que abriu precedentes para que a Lei Maria da Penha também fosse aplicada em contextos de violência doméstica envolvendo casais do mesmo gênero, dando outro passo no dia 14 de maio de 2013, quando o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) publicou a Resolução nº. 175/2013, que estabelece a validade do casamento homoafetivo nos cartórios de registro civil em todo o Brasil.

Sabemos que a violência doméstica pode afetar qualquer pessoa, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Isso inclui também, além das pessoas hétero, homo e bissexuais, as pessoas trans e não-binárias. É crucial que o sistema legal e os profissionais envolvidos no combate à violência doméstica estejam preparados para reconhecer e tratar essas situações de maneira adequada e sensível.

Um estudo sobre a aplicação da Lei Maria da Penha na jurisprudência brasileira envolvendo pessoas LGBTQIAP+ vítimas de violência doméstica e familiar revelou significativa desigualdade na proteção jurídica conferida a diferentes grupos. A pesquisa apontou que a lei foi aplicada em 86% das decisões judiciais relativas a

mulheres transgênero, em 67% dos casos envolvendo homens transgênero e em apenas 17% das demandas propostas por homens homossexuais, evidenciando disparidades interpretativas quanto aos destinatários dessa legislação protetiva (Sposito, 2025).

Em fevereiro de 2025, através do Mandado de Injunção 7.452/DF, o STF, por unanimidade, estendeu a incidência da Lei Maria da Penha aos casais gays, às mulheres transgênero e às travestis, nas relações intrafamiliares. O único ponto de ressalva, contudo, é que o dispositivo referente ao crime de descumprimento de medida protetiva de urgência (art. 24-A) não foi estendido, uma vez que se trata de norma penal e não caberia analogia *in malam partem* no âmbito do mandado de injunção. Ainda assim, a decisão representou um avanço decisivo, ao reconhecer a omissão legislativa na proteção da população LGBTQIAP+ frente à violência doméstica, considerando sua vulnerabilidade não apenas por identidade de gênero, mas também por orientação sexual (Sposito, 2025).

Entretanto, Sposito (2025) aponta desafios relevantes quanto à definição dos destinatários da Lei Maria da Penha. Um deles decorre da ausência de regulamentação específica para o homem transgênero e para pessoas não binárias, cujas situações de vulnerabilidade podem igualmente ocorrer no contexto doméstico e familiar. Outro problema identificado refere-se ao homem homossexual que não se encontre necessariamente em uma relação afetiva. Vale lembrar que a Lei Maria da Penha não se limita às relações íntimas de afeto, alcançando, conforme o art. 5º, também o âmbito doméstico e familiar. Dessa forma, caso um homem gay seja vítima de violência praticada por um familiar em razão de sua orientação sexual, ainda não há regulamentação que assegure de forma expressa a incidência da referida lei para a sua proteção.

A população LGBTQIAP+ pode enfrentar barreiras adicionais ao buscar proteção legal devido a preconceito ou falta de compreensão dos profissionais envolvidos. Garantir que essas pessoas tenham

acesso efetivo às medidas protetivas e ao apoio jurídico é fundamental para assegurar que seus direitos sejam respeitados. É um público já invisibilizado por natureza, o qual devemos dar toda atenção para evitar que esse ciclo se repita.

Somado a isso, verificamos que a população LGBTQIAP+¹ é vítima e protagonista de estigmas e violências provenientes da cultura patriarcal e heteronormativa, cada dia mais evidentes em nosso país (Petkovic, 2018). Ainda, o Brasil é um dos países com maior violência contra os LGBTQIAP+: em 2020, de forma violenta, 237 pessoas desse grupo social foram mortas, sendo 13 suicídios e 224 homicídios. Somam-se a isso questões como exclusão do convívio social, das instituições de ensino, do mercado de trabalho e dos serviços de saúde, tendo seus direitos enquanto cidadãos(a)s negados por completo (ANTRA, 2022).

Segundo dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, dos 159,2 milhões de brasileiros acima de 18 anos, 2,9 milhões declararam-se homossexuais ou bissexuais. Nesta mesma pesquisa, 3,6 milhões não quiseram responder sobre a sua orientação sexual, ou seja, o medo do preconceito ainda impera em nossa sociedade.

De acordo com a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), no ano de 2018, 51% das pessoas LGBTQIAP+ sofreram algum tipo de violência devido à sua orientação sexual ou identidade de gênero. Desse total, 94% sofreram violência verbal e 13% sofreram também violência física. O resultado eleitoral de 2018, que alçou Jair Messias Bolsonaro à presidência, despertou grande apreensão da população LGBTQIAP+. Casais gays

1 Comunidade LGBTQIAP+ é o termo utilizado para diferentes sexualidades e identidades de gênero divergentes da norma heterossexual e cisgênera. A sigla LGBTQIAP+ refere-se a lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexos, assexuais, pansexuais e demais identidades e destaca a amplitude que a comunidade assume nos dias de hoje, além de promover a visibilidade dos grupos que a compõem. Embora haja diversas siglas, optamos por esta por ser a mais utilizada atualmente.

masculturais e femininos apressaram-se aos cartórios para registrar casamentos; pessoas transgêneros adiantaram-se para retificar seus documentos, pois temiam a revogação dos poucos direitos vigentes para essa população pelo novo presidente (Müller, 2022).

O mesmo presidente é lembrado, por exemplo, se considerarmos a falta de atuação em políticas públicas no governo Bolsonaro voltadas para os grupos LGBTQIAP+. Vemos reflexos na violência pelo fato do presidente não executar o baixo orçamento destinado às políticas para esta população, disponível em 2019 e 2020, alterando o escopo e a forma de atuação em várias políticas que, em governos anteriores, eram fundamentais para proteger a vida e assegurar direitos da população LGBTQIAP+. Por consequência, o baixo orçamento não foi executado, pois não foi considerado “prioridade” pelo então presidente (Rodrigues *et al.*, 2022).

Sobre a violência a que estão submetidas as pessoas LGBTQIAP+, conforme levantamento do Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ realizado pelos grupos Acontece Arte e Política LGBTI+ e Grupo Gay da Bahia (GGB, 2020), nos últimos 20 anos foram contabilizadas mais de cinco mil mortes decorrentes de questões de gênero e orientação sexual.

Acrescente-se a isso o silenciamento a que foi submetida, em diversos momentos da história e, muitas vezes, associada à marginalidade (Silva, 2011). É importante que as autoridades e profissionais da justiça, bem como os serviços multidisciplinares e intersetoriais de apoio, recebam formação adequada sobre as questões que afetam a população LGBTQIAP+. Isso ajuda a garantir que todos os indivíduos recebam a proteção e o suporte de que precisam, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Garantir a aplicação da Lei Maria da Penha à população LGBTQIAP+ é um passo importante para a manutenção da igualdade e proteção de todas as vítimas de violência doméstica. É essencial

continuar desenvolvendo políticas e práticas que reconheçam e abordem as especificidades das diferentes identidades e orientações sexuais, para que todos possam se beneficiar das proteções legais e do suporte adequado.

DADOS SOBRE A VIOLENCIA CONTRA A POPULAÇÃO LGBTQIAP+ NO BRASIL E A QUESTÃO DA LGBTFOBIA

É fundamental aprofundar a discussão sobre os tipos de violência frequentemente enfrentados por essa comunidade. Estudos como o de Oshiro (2020) destacam que as influências socioculturais, incluindo o papel das religiões majoritárias como o cristianismo, contribuem significativamente para a perpetuação de padrões de violência dentro das relações familiares. Essa violência não se restringe ao âmbito físico, mas abrange dimensões psicológicas e emocionais que têm severos impactos no bem-estar das vítimas.

A literatura enfatiza que esses impactos psicológicos podem ser devastadores, resultando em uma série de consequências, incluindo problemas de saúde mental e isolamento social. Como nota Santos (2020), a pandemia de COVID-19 exacerbou essas condições, ampliando as desigualdades sociais e as situações de risco, evidenciando ainda mais a necessidade de um suporte consistente para a população LGBTQIA+. De acordo com Muniz (2021), a internet tem se mostrado uma ferramenta poderosa para a militância e apoio mútuo da comunidade trans, oferecendo um espaço de acolhimento e resistência.

O desenvolvimento de políticas que integrem a educação e conscientização da sociedade é imperativo para se efetivar uma cultura de respeito e inclusão, alicerçada nos direitos humanos.

Essa abordagem é essencial não apenas na mitigação da violência, mas também como meio de prevenir que tais atos ocorram. Como Oliveira (2021) pontua, a educação sexual e antidiscriminatória no contexto institucional pode facilitar o entendimento e aceitação da diversidade sexual e de gênero entre jovens abrigados.

Avanços na legislação, inspirados nos princípios da Lei Maria da Penha, poderiam ser adaptados para considerar as especificidades da violência de gênero contra pessoas LGBTQIAP+. Mesmo que esses marcos legais representem progressos, devem ser parte de uma rede de políticas públicas coordenadas que englobem a saúde, educação e assistência social. A proposição de estratégias eficazes de intervenção só será bem-sucedida através de um enfoque interdisciplinar que contemple essas áreas.

A LGBTfobia em sua totalidade está ligada às violências, discriminações, crimes de ódio voltados à pessoa LGBT+; enquanto um problema social, pode se iniciar no espaço doméstico e intrafamiliar e se estende a outros contextos sociais. Essa problemática voltada as discriminações, preconceitos, fobias e crimes hediondos podem ocasionar agressões físicas e psicológicas as pessoas que não estão enquadradas na cis heterossexualidade.

Assim, a LGBTfobia pode desencadear sofrimento psíquico, a exemplo da ansiedade, depressão, transtornos sociais e ideações suicidas (Bordiano, Liberal, Lovisi e Abelha, 2021). É importante ressaltar que as pessoas LGBT+ estão imersas em um contexto de discriminação e exclusão com bases em etnia, sexo, religião, idade, classe social, raça e identidade, mais visível que pessoas heterossexuais (Neves, 2016, Perucchi, 2014).

Dados do sistema de monitoramento do Grupo Gay da Bahia (GGB) (2022) apontam que, nas últimas duas décadas, houve a prevalência de uma média de 243 mortes de pessoas LGBT+ por ano. Apesar dos altos índices de mortes notificadas, o poder público não

tem respondido nas políticas de proteção e combate à discriminação deste público. Vale ressaltar que os números tendem a serem maiores pelo fator determinante das subnotificações ou mesmo de notificações não realizadas, ou realizadas de forma inadequadas.

De acordo com Serpeloni, Ribeiro, da Silva Noal, Melo, Pickler e de Assis (2020), o isolamento social em decorrência da pandemia da COVID-19 potencializou às violências aos grupos minoritários, fazendo com que boa parte da população permanecesse em isolamento domiciliar e social, o que acarretou aumento das incidências de brigas, discussões e agressões.

No tocante às pessoas LGBT+, compreende-se que esse público esteve mais vulnerável e passível de violências durante a pandemia, pois estavam em contato cotidiano e durante um tempo maior com seus agressores devido ao isolamento social obrigatório da COVID-19. Para Gomes (2020) pessoas LGBT+ são alvo da LGBTfobia, homofobia, ataques, humilhações e assassinatos por crimes de ódio. Além disso, enfrentam situações de vulnerabilidade social intensificada, com menor apoio social e maior incidência de ansiedade, depressão e ideação suicida.

A violência às pessoas LGBT+, no contexto intrafamiliar, foram intensificadas durante o isolamento social de 2020 a 2021. Neste sentido, o presente estudo poderá contribuir com os estudos sobre gênero, sexualidade, diversidade e violência, que se empenham em descortinar variadas formas de dominação e opressões às pessoas cujos gêneros e sexualidades não são considerados inteligíveis (Butler, 2016).

Tendo em vista o aumento recentemente notificado de casos de violência doméstica, faz-se necessário a seguinte pergunta: quais os direcionamentos dos estudos sobre a violência doméstica sofrida por pessoas LGBTQIAP+? Desta forma, o presente trabalho tem por objetivo analisar a produção científica sobre a violência doméstica sofrida por esta população.

REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A POPULAÇÃO LGBTQIAP+

Para abordar a complexidade da violência doméstica contra a população LGBTQIAP+ no Estado de São Paulo, a metodologia adotada neste estudo será a revisão de literatura, que consiste no levantamento, análise e descrição de publicações científicas de uma determinada área do conhecimento. O objetivo da revisão bibliográfica é fornecer uma visão geral do estado da arte do tema abordado no artigo, identificando as principais contribuições no assunto pesquisado, o que é essencial para captar as nuances das vivências de pessoas LGBTQIAP+ e suas interações com a violência doméstica.

A revisão de literatura sobre a violência doméstica contra a população LGBTQIAP+ no estado de São Paulo revela um cenário desafiador, marcado por formas variadas de agressão e exclusão social. Estudiosos têm buscado entender as nuances desse problema através de múltiplas perspectivas culturais, sociais e legais Muniz (2021), ao falar sobre a militância política LGBTQIAP+ na internet, demonstra como a violência simbólica perpetua a exclusão e discriminação contra essa população. Esse panorama é ampliado pela análise dos efeitos da violência contextualizados na realidade doméstica, evidenciando a necessidade de compreensão aprofundada dos fatores que perpetuam tais agressões.

O impacto psicológico da violência doméstica na população LGBTQIAP+ é um tema amplamente abordado na literatura. A obra de Rodrigues (2020) sobre mulheres negras lésbicas salienta como os efeitos das discriminações podem afetar profundamente o bem-estar subjetivo das vítimas. Estudos apontam para a relevância de intervenções psicológicas que reconheçam as especificidades dos traumas vividos por essas pessoas. Tais intervenções devem ser

integradas a políticas públicas que não apenas tratem os sintomas, mas atuem nas causas estruturais da violência.

A complexa interseção entre religiões e violência de gênero é discutida por Oshiro (2020), que analisa a influência do cristianismo nas dinâmicas familiares e sua contribuição para a manutenção de padrões opressivos. A necessidade de educar as comunidades sobre aceitação e diversidade é um passo fundamental para desmantelar essas barreiras culturais. Advoga-se por um enfoque que propicie o diálogo e a compreensão, essenciais para promover mudanças significativas nas mentalidades e comportamentos sociais.

A pandemia de COVID-19 trouxe novos desafios, exacerbando vulnerabilidades já existentes entre a população LGBTQIAP+. Santos (2020) analisa como crises globais aumentam as desigualdades sociais e intensificam as situações de violência doméstica. Tais insights reforçam a importância de uma rede de apoio que possa responder de maneira eficaz às emergências, ao mesmo tempo que trabalhe em soluções sustentáveis a longo prazo.

Intervenções legais inspiradas pela Lei Maria da Penha já mostraram avanços na proteção das mulheres, e Passos (2020) defende a necessidade de adaptar essas legislações para contemplar as especificidades vividas por LGBTQIAP+. Criar um espaço legal seguro para essas pessoas é crucial para uma resposta mais eficaz e abrangente contra a violência doméstica, garantindo proteção e assistência.

Enfrentar a violência doméstica contra a população LGBTQIAP+ também requer uma análise do papel desempenhado pelas políticas públicas de assistência social e saúde mental. Estudos sugerem que uma abordagem multidisciplinar que inclua suporte psicológico, assistência jurídica e programas de educação pode ser a chave para mudanças efetivas. Tais iniciativas devem ser adaptadas às diversas realidades sociais, econômicas e culturais da população LGBTQIAP+ no Brasil.

O papel da internet como ferramenta de apoio e resistência é evidenciado em Muniz (2021), ao abordar que espaços digitais podem ser uma válvula de escape e um ponto de fortalecimento para a comunidade trans em particular. Esta interação online oferece possibilidades de mobilização e solidariedade que desafiam as políticas de exclusão e promovem a inclusão digital como eixo de ação social.

A literatura mostra que para um tratamento eficaz da violência doméstica contra LGBTQIAP+, são necessárias estratégias que combinem inovação, engajamento comunitário e política social. Através de uma abordagem holística, por exemplo, será possível criar condições de vida mais seguras e dignas para todos os grupos minoritários, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas.

Na continuação desta revisão de literatura, diferentes dimensões da violência enfrentada pela população LGBTQIAP+ no Estado de São Paulo são exploradas, destacando a necessidade urgente de respostas sociais adequadas. Oliveira (2020) destaca as estratégias de sobrevivência desenvolvidas por jovens LGBTQIAP+ em ambientes hostis, incluindo a busca de redes de apoio alternativas. Essas estratégias frequentemente incluem a auto-organização e o apoio mútuo dentro da comunidade, evidenciando a força e a resiliência das redes de apoio LGBTQIAP+.

Além disso, a obra de Passos (2020) sobre a Lei Maria da Penha sublinha a complexidade e a multidimensionalidade na aplicação de legislações de proteção às mulheres, sugerindo paralelos na criação de políticas que contemplem a violência contra pessoas LGBTQIAP+. Essas estratégias legais devem ser adaptadas para enfrentar as particularidades de gênero e orientação sexual, reforçando a proteção legal para um grupo frequentemente marginalizado.

Quando analisamos a esfera social, Paz (2021) descreve como o ambiente urbano pode ser tanto uma zona de perigo quanto de oportunidade para a população LGBTQIAP+. O estudo

enfatiza a luta diária de indivíduos que residem em grandes cidades e a importância de políticas inclusivas que assegurem segurança e dignidade para essa população. A sobrevivência nas ruas, embora desafiante, também oferece um espaço de resistência e resiliência comunitária.

Os discursos e práticas de resistência, conforme discutido por Muniz (2021), têm papel crucial na formação de identidades e na promoção de mudanças sociais. As plataformas digitais emergem como ferramentas essenciais para mobilização e apoio comunitário, oferecendo um espaço seguro para expressão e combate à violência de forma coletiva.

Uma análise das repercussões psicológicas da violência doméstica é apresentada por Rodrigues (2020), que explora os impactos em indivíduos LGBTQIAP+ que enfrentam discriminação frequente. O estudo faz um apelo por um sistema de saúde mental mais inclusivo e consciente das necessidades específicas desses grupos.

Santos (2020) assinala que a pandemia de COVID-19 agravou a situação de vulnerabilidade da população LGBTQIA+, exacerbando desigualdades já profundas. As políticas de suporte emergencial devem considerar essas análises para mitigar os efeitos negativos e oferecer assistência sustentável e inclusiva. O trabalho de Silva (2021) sobre vivências de homens transexuais no ciclo gravídico puerperal amplia a discussão sobre a diversidade de experiências dentro da comunidade LGBTQIAP+. Este enfoque ressalta a necessidade de reconhecer e valorizar experiências diversas como parte essencial da criação de políticas de suporte adequadas.

A metodologia de revisão de literatura usada neste estudo, ao combinar múltiplas técnicas de coleta e análise, busca não só capturar a complexidade da violência doméstica enfrentada por essa população, mas também instrumentalizar o desenvolvimento de estratégias e políticas efetivas para enfrentar esta questão de forma

estruturada e abrangente. A relevância do trabalho reside na possibilidade de iluminar áreas obscurecidas pela discriminação e violência, propondo transformações sustentadas por evidências robustas.

Ao fim, percebemos a clara necessidade de intervenções, conforme visto ao longo dos estudos revisados. Um enfoque que integra saúde, educação, e políticas públicas emergem como estratégia vital para combater a violência doméstica contra LGBTQIAP+. A continuação do diálogo acadêmico e a aplicação prática dos achados são centrais para a efetivação de um cenário social mais justo e inclusivo para essa população.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste trabalho revelam uma constelação de experiências enfrentadas pela população LGBTQIAP+ no contexto de violência doméstica no Estado de São Paulo. Primeiramente, os dados apontam que a violência está frequentemente ligada a normas rígidas de gênero e sexualidade. Esses relatos são consistentes com as análises de Oshiro (2020), que discute a influência do cristianismo nas relações familiares e seu papel na perpetuação de padrões opressivos.

Além disso, observou-se que a violência psicológica emerge como uma das formas mais prevalentes de abuso, impactando o bem-estar das vítimas de maneira duradoura. Essa constatação corrobora o estudo de Rodrigues (2020), que explora como as discriminações contínuas afetam profundamente o bem-estar subjetivo das vítimas, especialmente entre mulheres negras lésbicas. O estudo indica que a invisibilidade social e a marginalização exacerbam os efeitos do abuso psicológico, resultando em um ciclo vicioso de sofrimento e exclusão.

Verifica-se, também, barreiras significativas no acesso a serviços de apoio, revelando uma lacuna crítica no sistema de proteção social, ecoando a análise de Passos (2020), que argumenta pela adaptação de legislações de proteção para incluir as complexidades enfrentadas por indivíduos LGBTQIAP+. Com isso, temos a sugestão que os sistemas de suporte existentes muitas vezes são inadequados para tratar da violência doméstica em seus múltiplos níveis.

Essas manifestações refletem uma resistência ativa das vítimas em face da adversidade, abrangendo estratégias de sobrevivência e resiliência desenvolvidas dentro da comunidade. Muniz (2021) também fala sobre a importância das redes de apoio virtual e a militância como formas de contrabalançar a violência simbólica e material vivida pelas pessoas trans. A pesquisa destaca a necessidade de redes de proteção mais fortes e integradas, que possam fornecer uma gama completa de serviços que incluam assistência imediata e suporte psicológico de longo prazo.

Em suma, a nossa análise revela que, enquanto as formas tradicionais de violência persistem, novas dinâmicas sociais e de resistência estão se formando dentro da comunidade LGBTQIAP+. Estes padrões oferecem tanto desafios quanto oportunidades para o desenvolvimento de estratégias de intervenção eficazes, que devem considerar a complexidade das interações sociais e a diversidade de experiências dentro deste grupo. É imperativo que futuras políticas não apenas reconheçam essas dinâmicas, mas também sejam adaptadas para responder de forma eficaz às necessidades únicas desta população.

A análise dos dados obtidos neste estudo evidencia também uma forte correlação entre exclusão social e vulnerabilidade à violência doméstica. Conforme descrito por Paz (2021), as políticas de exclusão urbana frequentemente empurram pessoas LGBTQIAP+ para contextos de risco elevado, limitando seus acessos a recursos básicos e serviços de proteção, em virtude de barreiras socioestruturais persistentes que amplificam a precariedade e a insegurança.



A complexidade deste cenário também é acentuada pelo impacto da pandemia de COVID-19, que exacerbou as condições de vulnerabilidade nas comunidades LGBTQIAP+. Como notado por Santos (2020), o aumento das desigualdades sociais durante a pandemia trouxe novos desafios para a segurança e bem-estar das vítimas de violência doméstica. Esta crise reforçou a necessidade de políticas públicas adaptáveis e resilientes, capazes de responder a crises imediatas e ao mesmo tempo construir estruturas de suporte de longo prazo.

Um achado significativo deste estudo é a discrepância entre as percepções de violência e o reconhecimento formal dessas experiências dentro dos sistemas legais e sociais. Como Passos (2020) observou no contexto da Lei Maria da Penha, ainda há uma lacuna substancial no que tange à inclusão de questões específicas de gênero e orientação sexual nas intervenções políticas. Esta omissão institucional muitas vezes resulta em uma sub-representação de certas formas de violência, retardando a implementação de intervenções efetivas.

Além disso, é importante destacar a resistência manifestada pelas vítimas ao criar estratégias de autoproteção e busca por apoio comunitário. Conforme discutido por Muniz (2021), a militância e o uso de plataformas digitais têm se tornado ferramentas vitais para o fortalecimento e defesa de direitos. Essas práticas de resistência não apenas desafiam a violência direta, mas também contribuem para a mudança de narrativas culturais que perpetuam a discriminação.

Em síntese, os resultados oferecem um quadro detalhado e significativo das experiências de violência doméstica enfrentadas por indivíduos LGBTQIAP+ em São Paulo, evidenciando as complexas interrelações entre contexto social, exclusão política e resiliência comunitária. A busca por soluções, portanto, deve considerar estas múltiplas camadas, promovendo intervenções integradas que

possam efetivamente reduzir a vulnerabilidade e aumentar o suporte institucional para estas populações.

Os resultados demonstram tanto alinhamento quanto divergências em relação ao que é abordado na literatura existente. A prevalência da violência psicológica corrobora com o estudo de Rodrigues (2020), que identifica os impactos devastadores das discriminações contínuas em seu bem-estar subjetivo. No entanto, a pesquisa trouxe à tona novas dimensões, como a resistência ativa e as estratégias de sobrevivência desenvolvidas pela comunidade LGBTQIAP+, que não estão amplamente discutidas em estudos anteriores.

Além disso, a exclusão urbana identificada por Paz (2021) reforça nossa compreensão sobre as vulnerabilidades sociais que aumentam o risco de violência para essa população. Os achados indicam uma correlação direta entre a marginalização causada por políticas públicas inadequadas e a exposição desses indivíduos à violência doméstica. Isso têm profundas implicações para a formulação de políticas públicas, sugerindo a necessidade de intervenções mais inclusivas que abordem não apenas a proteção imediata, mas também a promoção de uma integração social efetiva.

Também destacamos a importância das redes de apoio como um mecanismo de resistência e resiliência entre as vítimas, conforme discutido por Muniz (2021) em relação à militância digital. Isso enfatiza a capacidade de solidariedade comunitária em promover mudanças e fornecer um contrapeso ao isolamento frequentemente pesquisado na literatura.

Esses achados sublinham a necessidade de potencializar tais redes, reconhecendo seu papel crucial em oferecer suporte e ampliar a voz da população LGBTQIAP+ e apontam para uma divergência em relação à eficácia das soluções institucionais tradicionais enfrentadas por essa população. Enquanto Passos (2020) aborda a complexidade de implementar legislações de proteção, a pesquisa

atual revela que esses mecanismos ainda são insuficientes para lidar com as especificidades do público LGBTQIAP+. Desta forma temos a sugestão de um realinhamento das abordagens políticas de modo a contemplar a diversidade de experiências e necessidades dentro dessa comunidade.

Ademais, além de identificarem a persistência da violência psicológica como uma forma predominante de abuso, os dados destacam a crescente conscientização e vocalização dos direitos entre a população LGBTQIAP+. Esse despertar está em consonância com o trabalho de Muniz (2021), que enfatiza o uso de plataformas digitais para a militância e a resistência, oferecendo um espaço seguro para a articulação de direitos e interesses da comunidade.

Percebemos, também, uma disparidade entre a percepção comunitária e a institucional sobre a gravidade e forma de violência. Embora haja uma conscientização crescente sobre a violência doméstica, a sub-representação destas experiências no cenário legal e social sugere que a legislação existente, conforme discutido por Passos (2020), ainda não é totalmente eficaz para englobar as particularidades das necessidades de gênero e orientação sexual. Esta descoberta sublinha a necessidade urgente de uma revisão das políticas, tornando-as mais responsivas e inclusivas.

Os resultados também evidenciam como a comunidade LGBTQIAP+ desafia sistematicamente as normas sociais convencionais, recriando e reforçando seus espaços de apoio e solidariedade. Este fenômeno é refletido no estudo de Oliveira (2020), que discute a resiliência e a adaptação estratégica das minorias sexuais dentro de ambientes inóspitos. Tais insights sublinham a importância de considerar as articulações internas da comunidade na formulação de qualquer política que vise seu bem-estar.

As implicações desses resultados são variadas, não apenas para a academia, mas para a sociedade como um todo. Eles sugerem

que as organizações e fóruns de apoio devem expandir suas práticas para incluir estratégias que abordem as inúmeras formas de violência enfrentadas pelas populações LGBTQIAP+. A criatividade e a resistência da comunidade podem servir como modelos para a implementação de programas de apoio que sejam tanto culturalmente competentes quanto contextualmente relevantes.

Na convergência desses achados com a literatura existente, percebemos um campo fértil para futuros estudos que não só devam enfocar a mitigação das barreiras existentes, mas também a potencialização dos suportes comunitários como facilitadores da mudança social. Dada a complexidade do fenômeno investigado, as estratégias propostas até o momento devem ser continuamente revisadas e adaptadas, assegurando que sejam inclusivas e representativas das diversidades internas da população LGBTQIAP+.

Pudemos verificar, também, como a resistência comunitária pode ser uma força de mobilização. As redes digitais, como discutido por Muniz (2021), emergem como um canal eficaz para a organização comunitária e a amplificação de vozes antes silenciadas. Este fenômeno não só reforça a emergência de novas formas de militância, mas também destaca a importância de espaços seguros onde histórias e experiências possam ser compartilhadas e reconhecidas.

A disparidade entre as percepções comunitárias e institucionais sobre a violência, evidenciada nos resultados, sugere que há um atraso significativo na inclusão das experiências LGBTQIAP+ nas políticas de proteção. Passos (2020) aponta para a rigidez das estruturas legais como uma barreira para a efetiva inclusão das realidades diversas dentro das políticas existentes. Há uma necessidade clara de que as políticas públicas não somente reconheçam estas disparidades, mas também atuem energeticamente para reformá-las, promovendo uma estrutura mais inclusiva e representativa das vivências destas populações.

Além disso, a importância dos achados reside na ampliação do entendimento sociocultural das formas de violência enfrentadas por essa comunidade. O trabalho de Rodrigues (2020) sobre os impactos das discriminações contínuas nos indivíduos corrobora a necessidade de abordagens holísticas para lidar com a violência psicológica e emocional. O reconhecimento de tais formas de violência como igualmente prejudiciais deve orientar tanto a pesquisa acadêmica quanto as estratégias institucionais voltadas à sua mitigação.

A capacidade da comunidade LGBTQIAP+ de transformar desafios em oportunidades de resistência e solidariedade destaca a resiliência inerente nessa população. Este potencial de resistência pode servir como base para campanhas de conscientização e apoio psicológico que utilizem a resiliência como um diferencial positivo. A literatura existente suporta a noção de que essa resiliência pode se traduzir em melhores políticas sociais, mais alinhadas com as necessidades emergentes de tais comunidades.

Finalmente, os resultados abrem novas vias para a investigação futura, destacando a necessidade de um foco contínuo na não apenas entender as experiências de violência, mas também nas estratégias que promovem a dignidade e a autonomia dentro da cidade de São Paulo. A pesquisa acadêmica deve continuar a explorar como o engajamento da militância digital e o suporte comunitário podem ser utilizados para melhorar as políticas públicas e integrar práticas institucionais mais inclusivas e equitativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTRA. Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021. Bruna G. Benevides (Org). – Brasília: Distrito Drag, 2022.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CÓRTES, G. R. (2012). **Violência doméstica**: centro de referência da mulher "Heleieth Saffioti". *Estudos de Sociologia*, 17(32), 149-168.

DEBERT, G. G., Oliveira, M. B. **Os modelos conciliatórios de solução de conflitos e a "violência doméstica"**. *Cadernos Pagu*, 29, 305-337. 2007.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999.

FONSECA, D. H., RIBEIRO, C. G., LEAL, N. S. B. **Violência doméstica contra a mulher: realidades e representações sociais**. *Psicologia & Sociedade*; 24 (2), 307-314, 2012.

GADONI-COSTA, L. M. & DELL'AGLIO, D. D. **Mulheres em situação de violência doméstica**: victimização e *coping*. *Interinstitucional de Psicologia*, 2(2), 151 – 159. 2010.

LUZ, R. R.; GONÇALVES, H. **Violência doméstica entre casais homossexuais**: a violência invisível. *Bagoas estudos gays: gêneros e sexualidades*, n 9, p. 79-99, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/6544/5074>>. Acesso em 02 nov. 2021.

MÜLLER, F.R. **"Se não há lei, é um puxadinho"**: percepções de cônjuges e ex-cônjuges sobre casamentos advindos da diversidade sexual. Editora BAGAI, 2022.

MUNIZ, C. F. C. **ANTRA**: saberes, discursos e militância política trans na Internet nos anos 2000. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13956>. Acesso em 10 ago. 2024.

OLIVEIRA, G. R. **Direito à sexualidade de adolescentes acolhidas institucionalmente**. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/14531>. Acesso em 10. ago. 2024.

OSHIRO, C. M. P. **VIOLENCIA DE GÊNERO E RELIGIÃO**: UMA ANÁLISE DA INFLUÊNCIA DO CRISTIANISMO EM RELAÇÕES FAMILIARES. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1655>. Acesso em 20 jul. 2024.

PAZ, A. C. M. **"Fazer a vida" nas ruas do centro**: das políticas de morte ao saber-fazer-viver e habitar a cidade. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Antropologia. Universidade Federal da Bahia (UFBA). 2024.

PASSOS, A. M. M. B. **Lei Maria da Penha e rede de enfrentamento à violência contra mulheres**: complexidade e multidimensionalidade. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento. Universidade Federal da Bahia (UFBA). 2022.

PEQUENO, M. J. P. **Direitos Humanos e Violência.** Disponível em: <www.colegiointegral.com.br/EM/AULAS/2ano/SOC-violencia.ppt>. Acesso em 10 nov. 2021. 2007.

PEREIRA, R. F. P. C. **Vai Ter Pai Com Vagina Sim! Da (Trans)Parentalidade À Transfobia Na Representação Masculina De Thammy Miranda Em Uma Propaganda De Dia Dos Pais.** Aturá Revista Pan-Amazônica de Comunicação, Palmas, v. 5, n. 1, p. 69-85, jan-abr. 2021.

PETKOVIC, R.F. **O universo trans e os jogos olímpicos:** visibilidades e invisibilidades nas Olimpíadas Rio-2016. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Comunicação. Universidade Paulista. 2018.

RIBEIRO, C. G., COUTINHO, M. L. L. **Representações sociais de mulheres vítimas de violência doméstica na cidade de João Pessoa-PB.** Psicologia e Saúde, 3(1), 52-59. 2011.

RODRIGUES, M.T. *et al.* **A Ofensiva Neoconservadora Contra Mulheres e Sexualidades Dissidentes no Brasil.** Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Marlene-Teixeira-Rodrigues/publication/357166469_A_Ofensiva_Neoconservadora_contra_Mulheres_e_Sexualidades_Dissidentes/links/61bf36efa6251b553acd5101/A-Ofensiva-Neoconservadora-contra-Mulheres-e-Sexualidades-Dissidentes.pdf. Acesso em 30 de novembro de 2022.

RODRIGUES, M. A. L. **Narrativas insurgentes de mulheres negras lésbicas acerca dos efeitos das discriminações em seu bem-estar subjetivo.** Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia (UFBA). 2022.

SAGOT, M. A rota crítica da violência intrafamiliar em países latino-americanos. In: S. N. Meneghel (Org.), **Rotas críticas:** mulheres enfrentando a violência (pp. 23-50). São Leopoldo, RS: Editora Unisinos. 2007.

SANTOS, L. N. **Repercussões da pandemia Covid-19 para as mulheres:** uma análise midiática. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde. Universidade Federal da Bahia (UFBA). 2022.

SCHRAIBER, L. B. *et al.* **Prevalência da violência contra a mulher por parceiro íntimo em regiões do Brasil.** Saúde Pública, 41(5), 797-807. 2007.

SILVA, A. S. Memória, Consciência e Políticas Públicas: as Paradas do Orgulho LGBT e a construção de políticas públicas inclusivas. **Revista Electrónica de Psicología Política,** v. 9, n. 27, p. 127-158, 2011.

SILVA, G. C. **Quando o pai gesta - vivências de homens transexuais com ciclo gravídico puerperal.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde. 2022.

SPOSITO, Fábio. **Lei Maria da Penha à mulher transgênero, ao homem transgênero e ao homem homossexual:** uma reflexão à luz do Constitucionalismo Dialógico Contra-Hegemônico. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2025.

ZUMA, C. E. Em busca de uma rede comunitária para a prevenção da violência na família. In: **Anais do III Congresso Brasileiro de Terapia Comunitária.** Fortaleza. 2005. Disponível em: <<http://www.noos.org.br/acervo/Embuscadeumaredecomunitariaparaaprevencoadaviolencianafamilia.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2022.

Raphaella Freitas Petkovic

Licenciada, Mestre e Doutora pela Universidade Paulista - UNIP. Cursou o Doutorado em Psiquiatria da FMUSP, na área de Psiquiatria Social. Professora Universitária, Sexóloga e Neuropsicanalista. Possui diversas graduações e pós-graduações nas áreas de Psicologia, Educação, Gestão e Saúde. Autora e organizadora de diversos artigos, livros e capítulos de livros nas áreas de Gênero, Saúde Mental, Psiquiatria, Psicologia e Sexualidade, nas quais possui vasta experiência.

E-mail: raphaelfp@live.com

Fábio Soares de Carvalho Sposito

Advogado. Graduado em Direito, pela Universidade Paulista (UNIP). Mestre em Direito Público e Evolução Social pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Especialista em Direitos LGBTQIA+, Família e Sucessões, pelo Centro Universitário Internacional Signorelli (UNISIGNORELLI). Especialista em Direito Notarial, Registral e Empresarial pelo Centro Universitário Cidade Verde (UNICV).

E-mail: fabiosposito@hotmail.com.br

7

Renata Picoli Takamori Funada

INTERVENÇÕES INCLUSIVAS NA PERSPECTIVA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-528-2.7

RESUMO:

O presente trabalho tem como perspectiva de investigação, a neuropsicopedagogia na dimensão das propostas de intervenção inclusiva da criança com dificuldade de atenção e concentração nos processos educativos de ensino e aprendizagem. Considera-se relevante tal tema, haja vista que a neuropsicopedagogia se revela como área de conhecimento promissora no que concerne aos princípios da educação inclusiva. Nesse sentido, objetiva a compreensão do arcabouço teórico-metodológico da neuropsicopedagogia para inclusão e para a educação. Para tanto, elege-se como abordagem de análise, a psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski, em articulação com a teoria da aprendizagem significativa de Novak Ausubel. Portanto, trata-se de uma revisão crítico-reflexiva da bibliografia.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia; Concentração; Atenção; Educação Inclusiva

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, entendida como a garantia do direito de todos os sujeitos à participação plena nos processos educativos, exige deslocamentos teóricos e práticos que vão além da simples presença física do aluno na sala de aula. Trata-se de transformar currículos, práticas avaliativas, formas de organização escolar e relações professor-aluno para que a diversidade, funcional, cultural, linguística e socioeconômica, seja reconhecida como condição e recurso para a aprendizagem coletiva, e não como problema a ser corrigido. Essa reconceituação é sustentada por marcos legais e documentos de políticas públicas que afirmam a inclusão como princípio regulador da educação, bem como por estudos que apontam a necessidade de formação docente e reestruturação institucional para efetivar tais diretrizes.

A neuropsicopedagogia oferece um quadro analítico e interventivo particularmente fértil para pensar a inclusão no nível escolar porque articula conhecimentos da neurociência, da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia. Em vez de naturalizar déficits, essa abordagem busca mapear as singularidades neurocognitivas de cada aprendiz, como atenção, memória de trabalho, linguagem e funções executivas, e traduzir esse conhecimento em adaptações didáticas, tecnologias assistivas e rotinas de ensino que potencializem a aprendizagem. Assim, a neuropsicopedagogia atua como ponte entre o diagnóstico funcional e a práxis pedagógica, orientando intervenções que sejam ecologicamente válidas, ou seja, aplicáveis no cotidiano da escola, e sensíveis ao contexto sociocultural do sujeito (JUNIOR, 2021).

Desta forma, delimita-se como tema da pesquisa, a investigação sobre possíveis intervenções neuropedagógicas na promoção da inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagens atreladas a atenção e concentração. Portanto, a problemática que emerge é, de

quais formas a neuropsicopedagogia traz novas contribuições para a inclusão nos processos educativos de ensino e aprendizagem? O que significa ter por objetivo, compreender as técnicas e o arcabouço teórico-metodológico de atuação da neuropsicopedagogia.

Tendo como metodologia a revisão bibliográfica crítico-reflexiva, assume-se como teoria relevante para a neuropsicopedagogia a psicologia histórico-cultural, justamente por sua relevância acerca dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas atreladas à atenção, concentração, imaginação e criatividade. Complementarmente, pode-se assumir também a teoria da aprendizagem de Ausubel (2003) como norteadora das reflexões, na articulação com o pensamento de Vigotski (2001).

1. PRINCÍPIOS E PROCESSOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva constitui-se como um princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas, fundamentado no reconhecimento de que todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, possuem direito à escolarização de qualidade. No Brasil, esse paradigma é reforçado por marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que garantem a igualdade de oportunidades e a superação de barreiras à aprendizagem (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008). Nesse contexto, a inclusão não deve ser compreendida apenas como inserção de estudantes com deficiência em classes regulares, mas como reorganização dos processos pedagógicos, curriculares e institucionais para garantir efetiva participação (Mantoan, 2015).



A relação entre educação inclusiva e educação especial exige reflexão crítica. A educação especial, historicamente marcada por práticas segregacionistas e pela lógica da substituição do ensino regular, passou por transformações significativas, assumindo hoje caráter complementar e transversal ao ensino comum (Glat; Pletsch, 2019). O atendimento educacional especializado (AEE) não se configura como substitutivo da escolarização, mas como serviço de apoio, mediado por recursos pedagógicos e tecnológicos, destinado a potencializar a aprendizagem e a autonomia dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tal concepção insere a educação especial dentro do marco inclusivo, articulando práticas específicas às propostas pedagógicas regulares (Brasil, 2008).

O processo inclusivo, entretanto, vai além da garantia formal de acesso. Ele requer transformação cultural e pedagógica dentro da escola, demandando posturas docentes que considerem a heterogeneidade como valor e não como obstáculo. Mantoan (2015) argumenta que a inclusão rompe com a lógica classificatória e meritocrática, exigindo práticas que reconheçam diferentes ritmos, linguagens e modos de aprender. Isso implica que a educação especial, integrada à perspectiva inclusiva, deve trabalhar em sinergia com os professores da sala comum, garantindo não apenas suporte técnico, mas também mudança de mentalidade frente à diversidade.

Outro aspecto essencial está na formação docente. A ausência de formação inicial e continuada adequada compromete a implementação da educação inclusiva, gerando práticas que oscilam entre o assistencialismo e a padronização pedagógica (Pletsch; Fontes, 2021). A construção de uma escola inclusiva, portanto, passa pelo investimento em políticas de formação que articulem conhecimentos da pedagogia, da psicologia do desenvolvimento e da neurociência educacional, capacitando o professor a elaborar intervenções contextualizadas e efetivas.

Além da formação, os processos inclusivos dependem da mobilização de recursos e tecnologias assistivas. Samaniego López (2025) destaca que, embora as tecnologias digitais sejam promissoras para a ampliação da acessibilidade, sua implementação sem critérios pedagógicos pode reforçar desigualdades. É fundamental, assim, que a utilização de recursos seja integrada ao planejamento didático, favorecendo a autonomia dos estudantes e não apenas a compensação das dificuldades.

2. TEORIAS DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

A neuropsicopedagogia constitui-se como campo interdisciplinar emergente que integra fundamentos da neurociência, da psicologia cognitiva e da pedagogia. Seu objetivo central é compreender como os processos de aprendizagem ocorrem a partir da interação entre cérebro, mente e ambiente sociocultural, possibilitando intervenções pedagógicas ajustadas às necessidades dos aprendizes (Rangel; Paniago; Oliveira, 2021). Nesse sentido, o campo não se limita à identificação de dificuldades de aprendizagem, mas busca compreender os mecanismos que sustentam a plasticidade cerebral, a mediação social e o papel do afeto na construção do conhecimento.

Entre as bases teóricas mais recorrentes na neuropsicopedagogia está a teoria histórico-cultural de Vygotsky, que propõe a centralidade das interações sociais e da mediação simbólica no desenvolvimento cognitivo. Esse referencial contribui para a compreensão de que a aprendizagem não é um processo isolado, mas construído a partir da zona de desenvolvimento proximal, na qual o sujeito se apoia em instrumentos culturais e no outro para avançar em suas capacidades (Vygotsky, 2001). A neuropsicopedagogia, ao dialogar com essa teoria, reconhece que fatores neurobiológicos são indissociáveis das experiências sociais, afetivas e culturais do sujeito.

Ainda dentro do arcabouço da psicologia histórico-cultural, outro apporte relevante provém das contribuições de Luria (1979), que, a partir da neuropsicologia, desenvolveu a teoria das funções cerebrais superiores, destacando que os processos cognitivos estão organizados em sistemas funcionais dinâmicos e interdependentes. Essa compreensão oferece subsídios fundamentais para a intervenção neuropsicopedagógica, ao evidenciar que déficits de aprendizagem não são produtos isolados de uma lesão ou disfunção, mas resultam da alteração de redes complexas que podem ser compensadas por meio de estratégias pedagógicas e estimulação adequada.

Além disso, as teorias da neuroplasticidade cerebral, oriundas das neurociências contemporâneas, fornecem sustentação empírica para o campo. A plasticidade demonstra que o cérebro humano mantém, ao longo da vida, capacidade de reorganização estrutural e funcional em resposta a estímulos ambientais e experiências educativas (Doidge, 2015). Essa constatação fortalece a perspectiva inclusiva da neuropsicopedagogia, pois implica que barreiras de aprendizagem não devem ser vistas como limites definitivos, mas como pontos de partida para a construção de novas possibilidades de desenvolvimento.

Finalmente, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel também é incorporada, uma vez que propõe que a aprendizagem se torna mais efetiva quando os novos conteúdos são relacionados com os conhecimentos prévios do sujeito (Ausubel, 2003). A neuropsicopedagogia se apropria desse princípio ao planejar estratégias didáticas que favoreçam a assimilação ativa do conhecimento, respeitando as estruturas cognitivas existentes e potencializando-as.

Essas diferentes matrizes teóricas convergem para um modelo integrador que comprehende o sujeito da aprendizagem como ser biopsicossocial em constante transformação. A neuropsicopedagogia, ao fundamentar-se em aportes da psicologia histórico-cultural, da neuropsicologia luriiana, das teorias da plasticidade

cerebral e da aprendizagem significativa, propõe práticas que conciliam rigor científico e compromisso ético com a inclusão e o desenvolvimento humano integral.

2.1. A PERSPECTIVA INCLUSIVA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

Do ponto de vista pedagógico-institucional, integrar a neuropsicopedagogia à educação inclusiva implica três movimentos interdependentes: (1) capacitação continuada de professores e gestores para leitura neurocognitiva de dificuldades de aprendizagem e para a implementação de adaptações curriculares; (2) construção de práticas avaliativas formativas centradas em progresso e participação, não apenas em padrões normativos; (3) incorporação de tecnologias e recursos de acessibilidade que permitam variações na via de acesso ao conteúdo, como multimodalidade, softwares educativos, recursos táteis e visuais. Pesquisas recentes sobre programas de formação que aproximam professores de princípios neurocientíficos mostram ganhos em autoeficácia docente e mudanças de crença que favorecem práticas inclusivas concretas (Melo et al., 2023).

Entretanto, a articulação neuropsicopedagógica com a inclusão exige cuidados epistemológicos e éticos. Primeiro, é necessário evitar reducionismos biológicos que expliquem a exclusão apenas por supostas anormalidades cerebrais; a exclusão é também produzida por práticas escolares, barreiras arquitetônicas, políticas públicas insuficientes e preconceitos sociais. Segundo, as intervenções devem respeitar a dignidade e a agência dos sujeitos, envolvendo famílias e comunidades, valorizando saberes locais e considerando as demandas afetivas e identitárias dos alunos. A neuropsicopedagogia, para ser emancipadora, precisa situar o funcionamento neurológico dentro de uma matriz biopsicossocial e política (FACSU, 2025).

Por fim, a implementação efetiva de arranjos neuropsicopedagógicos na escola inclusiva demanda articulação entre micropráticas

(sala de aula), mesoníveis (escola, formação docente, recursos) e macro-políticas (financiamento, marcos legais, monitoramento). Estratégias promissoras identificadas pela literatura recente incluem a formação continuada com ênfase em transferência para a prática, protocolos de intervenção integrados à rotina escolar, uso crítico e contextualizado de tecnologias assistivas e a avaliação sistemática de resultados pedagógicos e de participação social. A pesquisa e a atuação profissional na interface entre neurociência e pedagogia devem, portanto, ser orientadas por critérios de equidade, viabilidade e pluralidade metodológica (Samaniego López, 2025).

Desta forma, pode-se inferir que a perspectiva neuropsicopedagógica não oferece uma solução técnica única para a inclusão; oferece, antes, um conjunto de conhecimentos e procedimentos que, se combinados com políticas públicas comprometidas e práticas pedagógicas democraticamente orientadas, podem ampliar substancialmente a capacidade da escola de acolher e educar em diversidade. A investigação continuada — empírica e crítica — é essencial para avaliar quais arranjos pedagógicos realmente promovem aprendizagem significativa e participação social, e sob quais condições contextuais esses arranjos se mostram sustentáveis.

3. ATENÇÃO E CONCENTRAÇÃO E POSSÍVEIS INTERVENÇÕES

As dificuldades de atenção e concentração representam um dos principais desafios no processo de ensino e aprendizagem, impactando de modo significativo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. No ambiente escolar inclusivo, tais dificuldades exigem práticas pedagógicas diferenciadas e integradas a estratégias neuropsicopedagógicas, as quais buscam compreender

o funcionamento cerebral, os processos cognitivos e as dimensões afetivo-emocionais do estudante. Assim, a neuropsicopedagogia se configura como campo interdisciplinar que oferece recursos teóricos e práticos para favorecer a aprendizagem significativa e promover a inclusão escolar (Relvas, 2016; Rotta; Ohlweiler; Riesgo, 2016).

A neuropsicopedagogia comprehende que a atenção não é apenas um processo cognitivo isolado, mas resultado da interação entre fatores neurobiológicos, ambientais e pedagógicos. Crianças que apresentam déficit atencional tendem a enfrentar obstáculos na autorregulação, na organização de informações e na manutenção do foco em atividades escolares, o que compromete tanto a aquisição de conteúdos quanto a socialização (Barkley, 2015).

Nesse sentido, a intervenção neuropsicopedagógica parte da avaliação do funcionamento atencional e da identificação das condições escolares que podem favorecer ou dificultar a aprendizagem. O enfoque não se limita à remediação, mas envolve a criação de ambientes inclusivos, motivadores e adaptados às especificidades da criança (Relvas, 2016).

Considerando a dimensão neurocognitiva, busca-se estimular as funções executivas, como planejamento, memória de trabalho e controle inibitório. A utilização de jogos cognitivos, atividades de atenção seletiva e exercícios de memória operacional são estratégias eficazes para fortalecer processos mentais básicos que sustentam a aprendizagem (Diamond, 2013).

Já na perspectiva pedagógica, percebe-se que neuropsicopedagogia atua em parceria com professores no planejamento de metodologias ativas e na adaptação curricular. Atividades que promovem a aprendizagem por meio da ludicidade, do uso de recursos visuais e da segmentação de tarefas em etapas menores favorecem a permanência da criança no processo atencional (Pletsch; Fontes, 2021). Além disso, técnicas de ensino estruturado

e a introdução de intervalos planejados entre as atividades podem reduzir a sobrecarga cognitiva.

Nessa articulação, chega-se a uma perspectiva socioemocional, em que a autorregulação emocional é condição essencial para o desenvolvimento da atenção. A intervenção neuropsicopedagógica pode incluir práticas de relaxamento, atividades de mindfulness e estratégias de reforço positivo, que auxiliam a criança a manejar frustrações e a aumentar o engajamento escolar (Moraes; Cunha; Andrade, 2020).

Nesse contexto, a neuropsicopedagogia apresenta-se como campo interdisciplinar capaz de integrar conhecimentos das neurociências, da psicologia e da pedagogia para compreender as particularidades do funcionamento cognitivo e propor estratégias de intervenção que favoreçam a aprendizagem e a participação escolar. Mais do que tratar a dificuldade como limitação, esse campo busca reconhecer as potencialidades do estudante e criar condições que lhe permitam se desenvolver de forma integral e significativa.

A atenção, entendida como função executiva essencial para os processos de aprendizagem, envolve a capacidade de selecionar estímulos relevantes, inibir distrações e manter o foco em atividades por determinado período de tempo. Crianças que apresentam déficits nesse processo tendem a enfrentar dificuldades em organizar tarefas, compreender instruções e persistir diante de atividades mais complexas. Esses aspectos repercutem diretamente na sua trajetória escolar, podendo gerar sentimentos de frustração, baixa autoestima e até exclusão social (Barkley, 2015; Rotta; Ohlweiler; Riesgo, 2016). A neuropsicopedagogia, nesse cenário, não se limita a diagnosticar ou remediar, mas oferece intervenções que articulam o desenvolvimento cognitivo, a mediação pedagógica e o fortalecimento socioemocional, reconhecendo que a aprendizagem é resultado de múltiplas interações entre cérebro, mente e ambiente (Relvas, 2016).

Como mencionado anteriormente, entre as possibilidades de intervenção, destacam-se estratégias voltadas para o fortalecimento das funções executivas, como o uso de jogos cognitivos, exercícios de memória operacional e atividades que estimulem a atenção seletiva e sustentada. No campo pedagógico, as metodologias ativas, a segmentação de tarefas em etapas menores, o uso de recursos visuais e a adoção de rotinas estruturadas mostram-se eficazes para favorecer o engajamento e minimizar a dispersão. No aspecto socioemocional, práticas de autorregulação, como mindfulness e relaxamento, associadas a estratégias de reforço positivo, podem contribuir para a ampliação da capacidade atencional e para a construção de um ambiente escolar que acolha e motive o estudante (Diamond, 2013; Morais; Cunha; Andrade, 2020).

A efetividade da intervenção neuropsicopedagógica depende ainda de um trabalho colaborativo entre professores, profissionais de apoio, família e equipe interdisciplinar. Quando articulada ao atendimento educacional especializado, a prática neuropsicopedagógica permite a elaboração de planos educacionais individualizados, respeitando as necessidades específicas da criança sem que isso implique em segregação ou exclusão. Dessa forma, a inclusão ultrapassa o simples acesso à escola e passa a significar participaçãoativa, aprendizagem significativa e desenvolvimento integral.

Refletir sobre as perspectivas e possibilidades da neuropsicopedagogia para a inclusão de crianças com dificuldades de atenção e concentração implica reconhecer que os desafios são muitos, mas também que há caminhos promissores. A escola inclusiva, ao se abrir para práticas fundamentadas nesse campo, não apenas amplia a capacidade de resposta às demandas cognitivas e emocionais dos estudantes, mas também reafirma seu compromisso ético e social com uma educação equitativa e transformadora. Como salienta Relvas (2016), incluir é permitir que cada criança aprenda de acordo com seu ritmo, sem reduzir a complexidade da experiência educativa, mas ampliando suas oportunidades de desenvolvimento.

Assim, a neuropsicopedagogia se apresenta como uma aliada essencial para consolidar processos inclusivos que respeitem as diferenças e potencializem aprendizagens, contribuindo para uma escola mais justa, democrática e humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva, quando articulada à educação especial, redefine papéis e processos no espaço escolar. Não se trata de negar a especificidade da educação especial, mas de ressignificá-la como componente estratégico da inclusão, capaz de apoiar professores, estudantes e famílias em um movimento de transformação coletiva. A construção dessa perspectiva demanda compromisso político, investimento em formação e recursos, além de práticas pedagógicas fundamentadas em valores éticos de equidade e respeito à diferença. Nesse sentido, a educação especial deixa de ser um espaço à parte para tornar-se dimensão constitutiva da escola democrática e inclusiva.

Do que foi argumentado até aqui, autoriza-nos a afirmar que a neuropsicopedagogia contribui diretamente para a inclusão ao oferecer suporte às escolas na construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças. Ao invés de centrar-se na limitação, busca-se valorizar potencialidades e desenvolver recursos compensatórios que possibilitem à criança participar plenamente das atividades escolares.

De acordo com Relvas (2016), a inclusão não se restringe à presença física da criança na sala de aula, mas à efetiva participação nos processos de aprendizagem. Nesse sentido, a intervenção neuropsicopedagógica possibilita a elaboração de planos educacionais individualizados, articulados com o atendimento educacional especializado e em diálogo com professores, psicólogos e famílias.

Assim, as intervenções neuropsicopedagógicas oferecem perspectivas promissoras para a inclusão da criança com dificuldade de atenção e concentração, pois ampliam a compreensão do fenômeno educativo para além do campo pedagógico, integrando dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Tais práticas, quando aplicadas de forma colaborativa e interdisciplinar, promovem não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento integral do estudante, reafirmando a escola como espaço de equidade e cidadania.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BARKLEY, R. A. **Attention-deficit hyperactivity disorder:** a handbook for diagnosis and treatment. 4. ed. New York: Guilford Press, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 64, p. 135-168, 2013.
- DOIDGE, N. **O cérebro que se transforma:** como a neuroplasticidade pode mudar a vida. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- FACSU. **Neuropsicopedagogia em foco**. São Paulo: FACSU, 2025.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Educação inclusiva:** cultura escolar e práticas pedagógicas. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.
- JUNIOR. Neuropsicopedagogia e inclusão. **Revista Saberes**, Natal, v. 14, n. 2, p. 45-59, 2021.

LURIA, A. R. **The making of mind**: a personal account of Soviet psychology. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MELO, J. P. et al. Neuroscience and inclusive education: impact of a teacher training program in São Paulo. **SSRN**, 2023. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=000000>. Acesso em: 16 set. 2025.

MORAIS, L. B.; CUNHA, V. L. O.; ANDRADE, R. C. Mindfulness e autorregulação: possibilidades para crianças com dificuldades atencionais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 33, n. 24, p. 1-10, 2020.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. Formação de professores e educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 27, n. 2, p. 343-358, 2021.

RANGEL, M. D.; PANIAGO, C. M. S.; OLIVEIRA, J. S. Neuropsicopedagogia: fundamentos e práticas. **Revista Educação e Linguagem**, Campo Grande, v. 24, n. 2, p. 45-62, 2021.

RELVAS, M. P. **Neurociência e educação**: potencialidades para o processo de ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SAMANIEGO LÓPEZ, M. V. Technologies in inclusive education: solution or challenge? **Education Sciences**, Basel, v. 15, n. 3, p. 1-15, 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação inclusiva**. São Paulo: Todos pela Educação, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 16 set. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Renata Picoli Takamori Funada

Possui graduação em Licenciatura em História - Escola Estadual Anhanguera (2016), graduação em Geografia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2018), Mestrado em Educação concluído na Instituição de Ensino Unoeste no Campus de Presidente Prudente (2023). Foi por três anos Professora da Sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado) no Município de Martinópolis e foi tutora EAD pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano. E atualmente é docente particular. Tem experiência na área de Educação, Gestão Escolar: Orientação e Supervisão; História; Geografia e Pedagogia.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5016-0999>

E-mail: renatapicoli407@gmail.com

8

*Amanda Neukirchen da Silva
Helena Venites Sardagna*

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EJA:

A PERSPECTIVA DE DOCENTES
DE UMA ESCOLA PÚBLICA
NA REGIÃO LITORAL NORTE
DO RIO GRANDE DO SUL

RESUMO:

O estudo aqui discutido teve o objetivo de analisar a oferta e as especificidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, com ênfase na perspectiva de professores. O exercício analítico permitiu organizar a discussão em dois eixos: potencialidades e estratégias inclusivas no contexto escolar da EJA; desafios para a efetivação do AEE na EJA. Os resultados evidenciam que a oferta do AEE na EJA ainda necessita ser aprimorada no contexto pesquisado, no noturno, embora tenha suas diretrizes ancoradas em princípios inclusivos, de compromisso com a diversidade. A oferta precária do AEE no turno noturno, somada à desarticulação pedagógica e à escassez de formação continuada, compromete a efetivação da perspectiva inclusiva dos estudantes com deficiência. Por outro lado, evidencia-se o esforço dos docentes em acolher e incluir os estudantes, por meio de práticas pedagógicas comprometidas com as singularidades dos estudantes da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva, enquanto direito assegurado pela legislação nacional e por declarações internacionais, desafia os sistemas de ensino a garantirem acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes, considerando as especificidades das pessoas com deficiência. As políticas atuais visam assegurar a educação inclusiva por meio de estratégias, dentre estas, os serviços de apoio que são garantidos por meio de regulamentos, abrangendo todos os níveis e modalidades da educação. Alguns destes regulamentos foram demarcando o avanço das políticas ao longo das décadas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), lançada em janeiro de 2008 (Brasil, 2008), o Estatuto da Pessoa com deficiência, pela Lei 13.146 de 06 de julho de 2015 (Brasil, 2015) e mais recentemente o Decreto 12.686 de 20 de outubro de 2025¹, que institui a "Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva" (Brasil, 2025). Este último prevê, no Artigo 3º, o "reconhecimento do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida" e no Artigo 4º, um dos objetivos prevê "o AEE em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino", além de outras garantias.

Estudos exploratórios indicam que passados 15 anos da publicação do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) que esteve em vigência até o ano de 2025, o AEE, como serviço de apoio à inclusão, ainda se apresenta em processo de implementação em diferentes contextos municipais (Sardagna; Several; Rech, 2023; Osório; Sardagna, 2020). Com isso, evidencia-se que alguns sistemas de

1

Este Decreto revoga o Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011.

ensino não implantaram seus serviços de apoio à inclusão conforme preconizam os regulamentos referentes às políticas de inclusão e ainda apresentam falta de estrutura para haja adequação para atender à diversidade e às deficiências.

No Brasil, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta especificidades que tornam ainda mais complexa a efetivação das políticas de inclusão. Um dos principais desafios reside na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um serviço de apoio previsto como um direito, mas muitas vezes indisponível no turno noturno, período em que a maioria dos estudantes da EJA frequenta a escola. Nesse sentido, Ribeiro e Correia (2023) analisam a implementação do AEE na EJA e apontam que:

[...] a EJA, com algumas exceções, tem sido marginalizada nas políticas públicas educacionais no Brasil. Para exemplificar, podemos citar a ausência da EJA nas propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trata-se de um documento de caráter normativo promulgado em 2017, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Ribeiro; Correia, 2023, p. 195).

O presente artigo compartilha resultados de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo analisar a oferta e as especificidades do Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública² do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, com ênfase na perspectiva de professores atuantes nessa modalidade da educação. Para atender o objetivo principal, o estudo investigou sobre a proposta de educação inclusiva da escola e seus desafios, incluindo os serviços de apoio à inclusão oferecidos à EJA, assim como identificou potencialidades e fragilidades, a partir da percepção dos professores participantes que atuam na EJA e no AEE da escola.

A instituição em estudo funciona nos três turnos, mas a modalidade da EJA é oferecida no turno noturno. A escola possui Sala de Recursos Multifuncionais para a oferta do AEE, contudo, o público da EJA não frequenta o turno contrário ao de aula, por não ter disponibilidade para participar dos atendimentos durante o dia. Assim, o acompanhamento dos estudantes da EJA é realizado por um profissional especializado que atende na Sala de Recursos Multifuncional instalada na escola para atender os três turnos de aula. Todavia, para o público da EJA que frequenta o noturno, esse espaço é disponibilizado em um dia da semana e para atendimento aos estudantes que necessitam do AEE. Nesse caso, durante o atendimento o estudante da EJA precisa se ausentar da aula, o que não é recomendado pelas diretrizes operacionais do AEE.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

O estudo aqui apresentado resultou de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratório-descritiva, cuja produção de dados se deu a partir de entrevistas semiestruturadas com dois professores que atuam na EJA, e um que atua no AEE, que também acompanha as turmas que frequentam o noturno. A pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos sociais, culturais e educacionais a partir de uma perspectiva subjetiva, interpretativa e situada no contexto em que ocorrem. Segundo Gil (2008, p. 62), esse tipo de abordagem “valoriza o significado das ações e relações humanas, que só podem ser compreendidas a partir da perspectiva dos próprios sujeitos”. Mais do que quantificar dados, a investigação aqui socializada valorizou os sentidos atribuídos pelos professores da EJA à prática do AEE.

O caráter exploratório se acentuou pela necessidade de ampliar estudos que articulem a EJA e o AEE, o que demanda levantamento

de informações locais e peculiares, bem como a familiarização com o contexto. Gil (2008, p. 27) destaca que a pesquisa exploratória tem como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”, enquanto a descriptiva busca “descrever as características de determinada população ou fenômeno”.

A opção pela instituição em estudo se deu por esta oferecer a modalidade da EJA nos anos iniciais do ensino fundamental — totalidades 1 (1º e 2º ano) e 2 (3º e 4º ano) — e também contar com o serviço de AEE. Assim, participaram dois professores e uma professora, conforme apresentado no quadro 1, na sequência. Os três participantes concederam entrevista em momentos separados, sendo que dois deles participaram de forma remota, pela plataforma *Google Meet*, por solicitação deles, e a última entrevista ocorreu de forma presencial na escola, tendo sido gravada por meio de uma mídia.

As entrevistas duraram de 45 minutos a uma hora e seguiram um roteiro que abrangeu questões sobre o apoio à inclusão na EJA, a articulação entre o AEE e ensino comum e outros pontos que os professores quisessem abordar sobre o tema.

O quadro a seguir ilustra a caracterização geral dos participantes:

Quadro 1 – Participantes da Pesquisa

Identificação	Função na Escola	Modalidade/ serviço	Tempo de Atuação
Entrevistado 1	Professor do AEE	AEE	23 anos
Entrevistado 2	Professor da EJA – Totalidade 1 (1º e 2º ano)	EJA	12 anos
Entrevistado 3	Professora da EJA – Totalidade 2 (3º e 4º ano)	EJA	29 anos

Fonte: elaborado pelas autoras, 2025.

O exercício sobre os dados gerados se inspirou na análise de conteúdo temático proposta por Bardin (2016). Segundo a autora,

essa técnica permite “a decomposição de textos em unidades significativas, com posterior reagrupamento de acordo com categorias previamente definidas ou emergentes” (Bardin, 2016, p. 125). Esse movimento favoreceu uma leitura crítica do material gerado na investigação, possibilitando a construção de interpretações com articulação ao campo teórico que serviu de disparador, o que permitiu construir eixos temáticos.

A análise também foi guiada pelos pressupostos teóricos da Educação Inclusiva, com ênfase no AEE e na EJA. A triangulação entre os dados gerados a partir das entrevistas, na articulação com os referenciais teóricos constituíram um procedimento possível de análise, ressaltando o compromisso com o contexto pesquisado. O exercício possibilitou elencar dois eixos temáticos: potencialidades e estratégias inclusivas no contexto escolar da EJA; desafios para a efetivação do AEE na EJA.

FRAGMENTOS HISTÓRICOS

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é atravessada por tensões políticas, econômicas e sociais que configuraram ora avanços, ora retrocessos. A modalidade, destinada a garantir o direito à escolarização para aqueles que não puderam ou não conseguiram completar a educação básica até os 15 anos de idade, desenvolveu-se no país, historicamente, como resposta a elevados índices de pessoas não alfabetizadas e à necessidade de integrar economicamente uma massa de trabalhadores excluídos da cultura letrada. Em 2024, os indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que o Brasil tinha 9,1 milhões de pessoas não alfabetizadas, com 15 anos ou mais de idade, correspondendo a uma taxa de analfabetismo de 5,3%”. Esse índice representou avanço em relação aos anos anteriores (IBGE, 2024).



Para abordar a EJA, é importante rememorar que no Brasil essa modalidade tem suas raízes no período colonial, quando a alfabetização era restrita às elites e praticamente inexistente para a população pobre e escravizada. Desde as primeiras campanhas de alfabetização, ainda no século XIX e início do XX, a alfabetização de adultos foi tratada mais como um problema nacional, um “mal a ser erradicado”, do que como um direito fundamental. Como evindenciam Maciel e Santos (2020), essa concepção está associada a uma visão assistencialista, marcada pelo estigma do analfabetismo como uma “doença social”, sendo o analfabeto frequentemente caracterizado como uma “chaga nacional” ou “ferida infecta” que precisaria ser extirpada.

A partir do século XX, especialmente após a década de 1930, surgem as políticas voltadas à alfabetização de adultos, motivadas pela urbanização, industrialização e pela necessidade de formação básica da força de trabalho. Nos anos 1940 e 1950, iniciativas como as campanhas de alfabetização promovidas pelo governo federal — incluindo a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947 — buscaram ampliar o acesso. Porém, o movimento ganhou força na década de 1960 com os Movimentos de Educação de Cultura Popular (MCP), inspirados por Paulo Freire com a valorização da cultura popular (Deon, 2024).

A abordagem dialógica de Paulo Freire (1989), com a utilização de temas geradores com vistas a uma alfabetização crítica, voltada para a consciência social, configurou-se um marco da Educação de Jovens e Adultos, sendo interrompido em 1964, pela ditadura militar. Segundo Deon (2024), nesse período, a alfabetização de adultos foi reorganizada sob programas de caráter mais instrumental, como o Moberal (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado em 1967, focado na alfabetização funcional. Durante o governo militar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971 instituiu o Ensino Supletivo, acentuando o caráter tecnicista.

A partir de 1985, com a redemocratização no país, o Mobral foi substituído pela Fundação Educar, que também teve alcance limitado, com as correntes instrumental e formação humana integral (Deon, 2024). Com a Constituição Federal de 1988, a EJA passou a ser reconhecida como um direito, com garantias de atendimento gratuito a todos que não concluíram a escolaridade básica na idade apropriada (Brasil, 1988). A LDBEN de 1996 reafirmou esses direitos e consolidou a modalidade, estabelecendo diretrizes específicas para sua organização.

A década de 1990 também foi marcada por programas de educação de jovens e adultos como os Centros de Educação de Jovens e Adultos (Ceebjas) e o Programa Brasil Alfabetizado que foram ofertados em parceria entre instituições de ensino governamentais e organizações não governamentais (Deon, 2024).

Nos anos 2000, programas como Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e Programa Nacional de Integração Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Projeja) integraram a EJA à educação profissional. Iniciativas municipais e estaduais ampliaram a oferta, buscando articular escolarização, trabalho e cidadania (Deon, 2024). No ano de 2000 também foram implantadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, pelo Parecer 11/2000 e, segundo Maurício (2020, p. 60), o foco no trabalho e na experiência marca um “esvaziamento ou superficialidade de categorias próprias à EJA, como experiência e classe social”.

Este autor tece críticas à configuração das políticas educacionais nas últimas décadas, ao afirmar que da década de 1990 aos dias atuais a EJA é “espaço de qualificação e inserção em um mercado de trabalho nos padrões de acumulação capitalista” (Maurício, 2020, p. 57).

Atualmente, a EJA segue como instrumento fundamental para garantir o direito à educação, reduzir desigualdades históricas e possibilitar a inclusão social e profissional de milhões de brasileiros

que não tiveram acesso à escola na infância e adolescência. Contudo, o cumprimento aos direitos legais de acesso e permanência na EJA ainda é um desafio significativo, frente aos dados estatísticos do IBGE de 2024, que computavam 9,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas.

Contudo, o olhar para os fragmentos históricos deixa evidente que a EJA é um espaço privilegiado para a reconstrução das trajetórias escolares interrompidas, como também para a reconstrução de identidades, da autoestima e da cidadania dos sujeitos que, historicamente, foram excluídos do direito à educação. Conforme Moll (2011), a EJA deve ser pensada como política de inclusão e de justiça social.

A EJA E A OFERTA DO AEE COMO SERVIÇO DE APOIO À INCLUSÃO

Problematizações de estudiosos da perspectiva histórica da EJA apontam que essa modalidade de ensino no Brasil é marcada por contradições: de um lado, a resistência, a luta e as conquistas dos movimentos sociais, acadêmicos e educadores populares; de outro, a persistência de políticas fragmentadas e descontínuas, que revelam o descaso histórico do Estado brasileiro para com a alfabetização e escolarização dos sujeitos jovens, adultos e idosos. Para Moll (2011, p. 12), é preciso superar o estigma que marca historicamente a EJA e “compreender seus sujeitos como portadores de cultura, saberes e direitos, e não como carentes de formação”. Assim, essa modalidade não deve ser concebida como uma política compensatória, mas como um direito educacional inalienável, que garanta aos sujeitos o acesso ao conhecimento e a participação plena na vida social.

A EJA é amplamente influenciada pelas perspectivas da Educação Popular freiriana, que concebe a educação como um

processo dialógico e transformador. A prática pedagógica é entendida como uma construção coletiva, que valoriza o protagonismo dos educandos e a formação continuada dos educadores, respeitando a diversidade e a trajetória de cada indivíduo.

Jaqueleine Moll (2002) complementa essa visão ao enfatizar que a EJA transcende o ensino de leitura e escrita, atuando como um instrumento de inclusão e cidadania, ao passo que questiona práticas educativas tradicionais e propõe abordagens que considerem a realidade social e cultural dos alunos, promovendo sua autonomia e reinserção na vida pública.

A experiência de Paulo Freire, com o levantamento do “universo vocabular” e o uso de palavras geradoras e ciclos de cultura, propõe uma alfabetização conectada à realidade dos alunos, priorizando o diálogo, a conscientização e a construção coletiva do conhecimento, desafiando a pedagogia tradicional que limita o papel do educando (Brandão, 1983).

Soares (2003) enfatiza que a universidade deve se filiar à luta contra as discriminações e exclusões, promovendo uma alfabetização que não se limite à inserção passiva na cultura letrada, mas que seja orientada pela conquista da cidadania e pelo enfrentamento das desigualdades sociais.

A alfabetização e os letramentos na EJA são, assim, concebidos como processos integrados, voltados para a inclusão e a transformação social. Nessa perspectiva, a educação é um ato político, capaz de romper com estruturas opressoras e promover a emancipação dos sujeitos (Brandão, 1983).

Ao abordarem sobre a aprendizagem da leitura e escrita, SantAnna e Stramare (2020), inspirados em Freire, enfatizam que nesse processo o estudante da EJA, comprehende criticamente o seu mundo e se prepara para transformá-lo.

O letramento não pode ser reduzido ao domínio técnico da leitura e da escrita; trata-se de um fenômeno social que envolve as práticas de uso da língua escrita no cotidiano, nas diferentes esferas sociais (Soares, 2003, p. 17). A alfabetização, para ser significativa, precisa estar articulada às práticas sociais dos sujeitos, considerando suas histórias de vida e o contexto em que vivem. De forma complementar, Jaqueline Moll (2011) problematiza o estigma do analfabetismo e aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as vivências, culturas e memórias dos sujeitos da EJA, evitando a infantilização do ensino e promovendo a construção de saberes significativos e emancipatórios. Além disso, conforme reforçam Moll (2011) e Soares (2003), a institucionalização da EJA demanda o desenvolvimento de metodologias específicas, que respeitem as trajetórias de vida, os saberes e as necessidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

Conforme já referido anteriormente, a legislação atual estabelece novos paradigmas, reconhecendo a Educação Especial como modalidade transversal e a EJA como modalidade da Educação Básica, com metodologias próprias. A partir dos anos 2000, políticas como a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001) já preconizavam sobre o apoio à inclusão a todas as modalidades de ensino. Contudo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) consolidou direitos e garantias, incluindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Assim, tanto a educação inclusiva quanto a EJA compartilham o desafio comum de romper com estruturas históricas de exclusão. A efetivação de políticas públicas e investimentos na formação de professores são elementos fundamentais para garantir que ambas as modalidades contribuam para a construção de uma educação mais justa, democrática e acessível a todos.

Barros e Hattge (2021) salientam a importância da disponibilização de suporte especializado aos estudantes da EJA, recursos adequados e tempo para o planejamento conjunto entre docentes das turmas regulares e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, evidenciam que essa não é a realidade do cenário educacional brasileiro, uma vez que as turmas na EJA “[...] costumam ser a de classes lotadas e alta rotatividade diária dos/as professores/as, fazendo com que, de modo geral, os/as alunos/as com deficiência fiquem desassistidos, sem direcionamento e precisando de apoio maior em suas atividades [...]” (Barros; Hattge, 2021, p. 1003). As autoras ainda problematizam a fragmentação do trabalho docente e a falta de articulação entre os diferentes profissionais da educação dificultam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e significativas, pois,

O/a AEE sozinho/a, sem a parceria do/a professor/a do ensino regular, pouco colabora com a aprendizagem de alunos/as com deficiência. E, o contrário, também muito difícilmente acontece: o/a professor/a de sala de aula, sem apoio, não consegue atender às demandas desses/ as alunos/as. Dessa forma, é imprescindível um trabalho construído em conjunto, entre os/as professores/as especializados da Educação Especial e os/as não especializados/as (Barros; Hattge, 2021, p. 1004).

Ribeiro e Correia (2023) também discutem sobre o papel do AEE na promoção da acessibilidade e na adaptação dos processos de ensino-aprendizagem para atender às necessidades dos estudantes da EJA com deficiência e enfatizam três aspectos que merecem atenção, como as políticas públicas bem estruturadas, a formação docente adequada e a infraestrutura acessível. Os autores ainda problematizam que “a EJA, com algumas exceções, tem sido marginalizada nas políticas públicas educacionais no Brasil. Para exemplificar, podemos citar a ausência da EJA nas propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...]” (Ribeiro; Correia, 2023, p. 195).

A implementação do AEE na EJA ainda depende da superação de desafios como a falta de recursos, a escassez de profissionais especializados e a necessidade de concepções mais alinhadas à perspectiva da educação inclusiva (Ribeiro; Correia, 2023). Uma das estratégias para superar essas dificuldades inclui investimentos na formação continuada de professores e no desenvolvimento de materiais pedagógicos acessíveis, para a oferta do AEE.

A efetivação dos direitos à educação para jovens e adultos exige não apenas políticas públicas inclusivas e investimentos estruturais, mas também uma mudança profunda na compreensão social sobre o lugar e a importância da EJA na construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os dados analisados revelaram importantes tensionamentos e contradições entre os ideais de inclusão presentes nos documentos institucionais da Escola onde atuam os professores participantes e as práticas efetivamente vivenciadas no cotidiano escolar. A inexistência de AEE no turno noturno foi o principal elemento identificado como obstáculo à efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência na EJA.

A sistematização dos resultados foi realizada com base nas respostas dos professores e da professora da EJA que participaram das entrevistas, considerando a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), organizada em dois eixos temáticos: (1) Potencialidades e estratégias inclusivas no contexto escola e da EJA, (2) Desafios para a efetivação do AEE na EJA. Cada eixo será apresentado e discutido a seguir.

POTENCIALIDADES E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR DA EJA

Este eixo foi organizado com as informações que evidenciam potencialidades e estratégias elencadas que se articulam com a perspectiva inclusiva na EJA, a partir dos dizeres dos entrevistados no contexto investigado. Como pontos comuns, evidenciamos que os professores acreditam que os serviços de apoio à inclusão contribuem para que todos os sujeitos que frequentam a EJA se sintam pertencentes ao ambiente escolar, que sejam valorizados em suas singularidades e que tenham igualdade de oportunidades para superar barreiras.

Foram identificadas importantes potencialidades no contexto. Uma delas é a flexibilidade institucional que permite reuniões semanais entre os professores para planejamento das estratégias pedagógicas, de forma coletiva, em um turno por semana. Conforme relatou o Entrevistado 1 (2025), “podemos nos reunir nas sextas-feiras para planejar, discutir os casos, pensar estratégias... isso faz muita diferença”.

Esse espaço de diálogo e reflexão conjunta se configura como uma prática potente para a promoção de uma educação mais responsável às necessidades dos estudantes, especialmente aqueles com deficiência matriculados na EJA. A articulação pedagógica para atender às necessidades individuais, em interação com os contextos educacionais, foi um aspecto salientado que se configura em uma estratégia alinhada às recomendações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2025).

Ainda sobre os serviços de apoio, mais especificamente o AEE, o Entrevistado 1 destacou que apesar de a oferta desse serviço ao público do noturno não transcorrer no turno contrário ao

de aula, de forma sistematizada, há um esforço por parte do corpo docente da EJA para fortalecer a perspectiva inclusiva e saliente que “a educação precisa trabalhar para que todos, dentro desse processo educacional, se sintam incluídos” (Entrevistado 1, 2025), reforçando a ideia de que o pertencimento é fundamental para a aprendizagem. Ele também ponderou que “não é só sobre adaptar material, é sobre garantir que cada um realmente possa participar da aula” (Entrevistado 1, 2025). Em certa medida, os dizeres dos outros dois entrevistados complementam essa ideia. O Entrevistado 2 (2025) ressaltou: “a gente precisa olhar para o aluno como um todo, com suas histórias, suas dificuldades, mas também com suas potências”. Já o Entrevistado 3 (2025) destacou que “incluir não é apenas aceitar a matrícula, é garantir condições de permanência e de aprendizagem”.

Outro ponto que ficou evidente em relação às potencialidades e estratégias é sobre o ambiente acolhedor e colaborativo da EJA, fruto do perfil das turmas e do vínculo construído entre docentes e discentes. O Entrevistado 1 apontou que “os estudantes da EJA chegam com muita bagagem e sede de aprender, e isso cria uma relação muito rica com o professor” (Entrevistado 1, 2025). Já o Entrevistado 2 ressaltou que “as turmas da EJA são, geralmente, menores. Isso permite que o professor tenha um olhar mais atento para cada aluno” (Entrevistado 2, 2025), enquanto o Entrevistado 3 enfatizou “a relação de empatia, de acolhimento, de respeito pela história de vida do outro” (Entrevistado 3, 2025), como aspectos que favorecem o processo de inclusão.

Tais elementos evidenciam que, embora haja carências estruturais, existem práticas institucionais e relações humanas que potencializam a construção de uma escola mais inclusiva, coerente com os princípios da educação democrática e da valorização da diversidade. Essas constatações dialogam com Gafforelli e Sant’Anna (2021) ao afirmarem que a docência na EJA exige sensibilidade, escuta e empatia, considerando as múltiplas trajetórias dos sujeitos. Para as autoras, o acolhimento e o respeito às histórias

de vida dos educandos são dimensões essenciais para uma prática efetivamente inclusiva. Além disso, Pletsch (2014) reforça que a inclusão não se faz apenas com adaptações técnicas, mas com relações humanas comprometidas com a equidade e a justiça social. Assim, as práticas de escuta, empatia e vínculo entre professores e estudantes da EJA, conforme os relatos, potencializam as práticas de efetivação da inclusão escolar e ao mesmo tempo de permanência destes estudantes.

DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO AEE NA EJA

A análise dos dados revelou desafios estruturais e pedagógicos significativos para a efetivação do AEE no contexto da EJA. Um dos principais entraves apontados foi a irrigosia articulação entre os docentes do AEE e da sala comum, o que compromete a construção de práticas pedagógicas integradas e efetivamente inclusivas.

A ausência de uma cultura institucional de colaboração entre os profissionais também foi evidenciada nos relatos, apesar de contarem com espaço semanal para planejamento coletivo. O Entrevistado 1 (2025) ressaltou: "a gente tenta conversar, mas cada um tem sua rotina, seus horários, e isso dificulta um trabalho conjunto mais efetivo". O Entrevistado 2 (2025) frisou que "o ideal seria ter um planejamento mais estruturado, com participação do professor do AEE, da coordenação, da direção... Mas, infelizmente, não é o que acontece". Já o Entrevistado 3 (2025) reforça essa problematização ao afirmar que "às vezes parece que cada setor trabalha isolado, o AEE de um lado, a sala de aula de outro, a gestão de outro". Esses relatos revelam a ausência de práticas colaborativas sistemáticas, o que fragiliza a efetivação de propostas inclusivas e reforça a necessidade de uma articulação pedagógica institucionalizada.

A escassez de articulação entre os professores do AEE, professores da EJA e profissionais da gestão escolar repercute no trabalho

pedagógico fragmentado. A ausência de uma cultura institucional de colaboração entre os profissionais é um aspecto problematizado por Barros e Hattge (2021), que apontam a redução do AEE a um papel meramente auxiliar, enfraquecendo seu potencial de promover uma aprendizagem significativa.

Outro desafio refere-se à precariedade da estrutura física e de recursos humanos. O Entrevistado 1 (2025) mencionou que “faltam materiais, mas também falta gente qualificada para atuar nesse horário”. O Entrevistado 2 (2025) sintetizou a questão ao afirmar: “se fosse depender só da estrutura, dos recursos que a gente tem, sinceramente, não ia acontecer. Os professores da EJA aqui na escola são extremamente comprometidos”. Já o Entrevistado 3 (2025) ressaltou que “as salas têm boa estrutura durante o dia, mas à noite faltam recursos, apoio, e isso impacta diretamente no atendimento”. Fica evidente que o comprometimento docente muitas vezes substitui lacunas estruturais, mas não deveria ser o único fator sustentando práticas inclusivas (Ribeiro; Correia, 2023). Esse comprometimento, embora admirável, não deve ser o único sustentáculo das práticas inclusivas. A escassez de estrutura e recursos humanos qualificados na EJA marginaliza a modalidade nas políticas públicas educacionais, conforme tensionado por Ribeiro e Correia (2023). Sobre a carência de profissionais qualificados no noturno, as menções dos participantes corroboram com a constatação de Bueno e Oliveira (2022) de que a oferta do AEE na EJA ainda é marcada pela insuficiência de profissionais especializados, especialmente no turno noturno, onde há maior concentração de estudantes dessa modalidade.

A pesquisa evidencia que o AEE no noturno não é operacionalizado como é preconizado nas diretrizes nacionais, o que contribui para o pouco reconhecimento das especificidades dos estudantes com deficiência. Essa ausência pode ser interpretada, conforme Carvalho (2011), como o reflexo de um modelo escolar ainda pouco responsável às diferenças.

Apesar dos entraves observados, são evidenciadas práticas de resistência e compromisso, com iniciativas de acolhimento, adaptações informais, escuta atenta e uso de metodologias sensíveis às singularidades dos educandos. Tais práticas revelam um posicionamento ético frente à omissão das políticas públicas. Esse compromisso converge com Gafforelli e Sant'Anna (2021), ao defenderem que a docência na EJA exige escuta, flexibilidade e reconhecimento das trajetórias dos sujeitos.

Nesse cenário, a formação docente continuada no próprio contexto do trabalho docente parece ser uma demanda urgente. Sardagna e Schussler (2023) reforçam que a qualidade do AEE depende da formação específica e do compromisso político-pedagógico das diferentes instâncias da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar a oferta e as especificidades do Atendimento Educacional Especializado na EJA de uma escola pública do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, com ênfase na perspectiva de professores atuantes nessa modalidade da educação. O exercício analítico permitiu organizar a discussão em dois eixos: potencialidades e estratégias inclusivas no contexto escolar da EJA; desafios para a efetivação do AEE na EJA.

A pesquisa possibilitou evidenciar que a oferta do Atendimento Educacional Especializado na EJA ainda necessita ser aprimorada no contexto pesquisado, embora tenha suas diretrizes ancoradas em princípios inclusivos, de compromisso com a diversidade. A oferta precária do AEE no turno noturno, somada à desarticulação pedagógica e à escassez de formação continuada, compromete a efetivação da perspectiva inclusiva dos estudantes com deficiência.

Por outro lado, algumas especificidades presentes nos resultados estão relacionadas ao esforço dos docentes em acolher e incluir os estudantes, por meio de práticas pedagógicas comprometidas com as singularidades dos estudantes da EJA. Tal compromisso ético-pedagógico aponta para a potência da EJA como espaço de transformação, mas também tensionamento em relação à efetivação das políticas públicas que fortaleçam estruturalmente esse processo.

Assim, conclui-se que a efetivação da inclusão na EJA exige a articulação entre formação docente, reorganização institucional e compromisso político com a justiça social. O AEE na EJA precisa ser compreendido como direito inegociável, e sua ausência, como uma violação desse princípio. É fundamental investir em condições materiais, humanas e pedagógicas que garantam os serviços de apoio previstos na legislação e o direito de aprender dos estudantes da EJA.

REFERÊNCIAS

- BARROS, C. R.; HATTGE, M. D. Relações colaborativas entre o Atendimento Educacional Especializado e a Educação de Jovens e Adultos. **Retratos Da Escola**, v. 15, nº33, p. 997-1012. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rdev15i33.1293>. Acesso em: 11 out. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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

BRASIL. **Decreto nº 12.686 de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

BUENO, O. M.; OLIVEIRA, R. de C. da S. de. Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: vozes da pesquisa científica na área (2008-2020). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. e2/1-26, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X65908>. Acesso em: 11 out. 2025.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DEON, V. A. A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir das concepções de alfabetização instrumental e formação humana integral. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 23, 2 de julho de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/23/a-trajetoria-da-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil-a-partir-das-concepcoes-de-alfabetizacao-instrumental-e-formacao-humana-integral>. Acesso em: 11 out. 2025.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1989.

GAFFORELLI, C. D.; SANT'ANNA, S. M. L. A docência nos dizeres de professores/as da Educação de Jovens e Adultos. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. 32, p. 49-68, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v15i32.1246>. Acesso em: 13 out. 2025.

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

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta.** Agência IBGE (2024). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 13 out. 2025.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; STRAMARE, Odilon Antônio. **Formação inicial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: um campo de estudos e direitos. São Paulo: LiberArs, 2020.

MACIEL, F. I. P; SANTOS, S. M. dos. A história da alfabetização de adultos no ensino, na pesquisa e na extensão da UFU e da UFMG (1986-2019). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 24-41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v19n1-2020-4>. Acesso em: 13 out. 2025.

MAURÍCIO, Suelen S. Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 43-63, maio-ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REP-2020-52202>. Acesso em: 13 out. 2025.

MOLL, J. Alfabetização de jovens e adultos: o desafio de uma escola pública para todos. In: HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. (orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos**: políticas, práticas e desafios. São Paulo: Ação Educativa, 2011. p. 23-38.

OSORIO, P. F.; SARDAGNA, H. V. A falta de oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: narrativas dos professores de uma escola pública. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, p. 61, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18316/recc.v25i1.5723>. Acesso em: Acesso em: 15 out. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? Reflexões sobre políticas públicas educacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 111-128, 2010.

RIBEIRO, R.; CORREIA, P. C. da H. Caminhos e possibilidades para o Atendimento Educacional Especializado de Jovens e Adultos. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 6, n. 11, p. 188-201, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/rieja/article/view/18450>. Acesso em: Acesso em: 15 out. 2025.

SARDAGNA, H. V.; SCHUSSLER, D. O protagonismo da UERGS em percursos formativos para o AEE. In: SARDAGNA, H. V.; SCHUSSLER, D. FLORES, Vinícius M. **Atendimento Educacional Especializado**: interlocuções sobre a docência e estratégias pedagógicas. Porto Alegre: Editora Fi, p. 7-21, 2023.

SARDAGNA, H. V.; SEVERAL, R. S.; RECH, T. L. Demandas e desafios de redes públicas de educação básica para a promoção do atendimento educacional especializado. **Educação em Foco**, v. 28, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2023.v28.41246>. Acesso em: 15 out. 2025.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Amanda Neukirchen da Silva

Graduada em Pedagogia - Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos (GPEPI - UERGS).

E-mail: amanda-silva03@uergs.edu.br

Helena Venites Sardagna

Doutora em Educação, Professora na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul no curso de Pedagogia Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, líder do Grupo de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos (GPEPI - UERGS).

E-mail: helena-sardagna@uergs.edu.br

9

*Francisco Gudiene Gomes de Lima
Suzana Marly da Costa Magalhães*

AS GERAÇÕES: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL NECESSÁRIA

RESUMO:

Utilizando pesquisa bibliográfica, este artigo caracteriza as gerações como um marcador temporal e uma estratégia universal de experiência do tempo bem mais complexa do que supõe o reducionismo determinista próprio das abordagens contemporâneas com o foco nos modos de comunicação. Essa concepção superficial da noção de geração é confrontada à perspectiva da geração como uma estratégia da experiência humana do tempo numa época em que ele se configura sob o modo da aceleração e em que os estratos temporais são não lineares, seja por meio da dessincronização entre as diferentes idades da vida na contemporaneidade, seja através da modulação temporal das gerações.

Palavras-chave: gerações, temporalidades históricas, idades da vida.

INTRODUÇÃO

Em tempos de Inteligência Artificial, é instigante especular como será percebida, muito em breve, a primeira geração a crescer na era da I.A. Essa é a mais recente inovação tecnológica de uma série de inovações, desencadeada a partir do surgimento da internet nos anos 90 do século passado, que tem marcado sucessivas gerações. Nesse contexto, nas últimas décadas, num esforço de modular a passagem do tempo, tornou-se lugar-comum identificar as gerações por letras do alfabeto: "geração X"; "geração Y"; "geração Z".

Nessa perspectiva, o critério definidor que tem servido para compreender fenômenos tão díspares como o comportamento sexual, político ou a atuação profissional, seria a maneira como as várias gerações lidam com as mídias.

Por exemplo, fala-se da chamada geração Alfa, essa nascida depois de 2010, considerados nativos digitais. Eles saberiam tudo sobre a Internet e os videogames, dominariam a linguagem dos hipertextos, sendo multitarefas, capazes de assistir vídeos, baixar aplicativos, digitar com os polegares nas redes sociais, simultaneamente, manuseando celulares com uma facilidade de técnico especialista (Santaella, 2017). Um mundo os separaria, por exemplo, dos chamados *babies boomers*, nascidos após a Segunda Guerra Mundial (Huelsen, 2017) e mesmo da geração seguinte, a "X", marcada pela televisão, que tem atualmente 50 anos.

O problema desses referenciais geracionais que se tornaram consensuais tanto no campo acadêmico como na vida social e na mídia, é o seu reducionismo determinista. Eles consideram exclusivamente o impacto das tecnologias da informação e comunicação sobre a sociedade e a cultura, ignorando os marcos históricos que permeiam a experiência coletiva. Eles aligeiram também o problema complexo da percepção do tempo, numa época em que ele é

experimentado no modo da aceleração e através de diferentes estilos temporais por meio do operador temporal das gerações, como será demonstrado a seguir.

Tendo em vista o exposto, este artigo busca realizar uma discussão interdisciplinar sobre o conceito de geração através de uma pesquisa bibliográfica de autores de referência do campo da História, Estudos Literários, Antropologia e Filosofia, visando demonstrar como a noção de geração é uma categoria essencial da experiência contemporânea do tempo.

AS GERAÇÕES COMO MARCADORES TEMPORAIS

Inicialmente, é importante esclarecer o fato de que, do ponto de vista antropológico, o emprego do marcador temporal das gerações é uma estratégia universal de experiência do tempo: toda religião e cultura tradicional, a partir do momento que humaniza o tempo, dotando-o de um passado e de um futuro, recorre à sucessão de gerações como operador temporal.

Quando a representação do tempo toma a geração por referência, ele passa a ser medido pela duração da vida dos homens que se sucedem, com ênfase, seja na continuidade ou oposição de gerações, seja no ciclo de degeneração-regeneração, seja no sentido de um tempo em progressão ou decadência, irreversível ou que se repete.

Nessa perspectiva, a concepção mítica das eras históricas, por exemplo, reproduz o ciclo vital nascimento-morte-renascimento através de um *processus* cíclico de tempo: a decadência conduz à perversão de gerações sucessivas até o ponto extremo em que

uma reação inversa engata uma era de ascensão e prosperidade, e tudo se reinicia.

Por outro lado, a sucessão de gerações descritas na Bíblia - principalmente no Antigo Testamento - é um caso de ordenamento linear do tempo histórico. Assim, a ideia de continuidade-progressão que marca essa concepção linear do tempo se refere à solidariedade de gerações que formam um todo, expressando um *continuum* bi-cultural que funda a identidade de todo um povo, de toda uma etnia.

Essa continuidade tão fundamental e quase universal remonta à própria concepção judaica do tempo. A Bíblia é abundante em medidas do tempo por gerações. "Toldot" que pode ser traduzido por "gerações", uma das expressões hebraicas presente no texto bíblico para designar História. Nesse sentido, o tempo histórico se caracteriza, na filosofia judaica, pela continuidade e a progressão possíveis graças ao pacto entre gerações solidárias da aliança, consagrado no deserto, para a instituição da lei moral (Attias-Donfut, 1996, p. 59).

Tendo em vista o exposto, é inegável que o conceito de geração pode ser considerado como uma forma de operador temporal. A esse respeito, Paul Ricoeur trata a "sequência de gerações" como um "instrumento de pensamento" capaz de estabelecer uma conexão entre "o tempo vivido e o tempo universal", tal como faz o calendário. Ou seja, Assim como o calendário, a sequência de gerações surgiu também de forma espontânea no âmbito de uma "prática histórica" (Ricoeur, 2010b, p. 176).

O calendário estende uma ponte entre o tempo vivido e o tempo cósmico; ele é "uma criação que não depende exclusivamente de nenhuma das duas perspectivas sobre o tempo, embora participe de ambas". O calendário instaura um terceiro-tempo (Ricoeur, 2010b, p. 177).

Também a sequência de gerações institui um "terceiro-tempo", mas não busca apoio astronômico para isso, como faz o calendário,

para instituir o terceiro-tempo histórico seu apoio é biológico. A partir da evidência biológica da mortalidade humana, a sequência de gerações consistiria na projeção, inicialmente sociológica, "da cadeia de agentes históricos vivos que vêm ocupar o lugar dos mortos", uma ideia retomada na prática histórica sob a forma da "relação entre indivíduos anônimos" que, ao longo do tempo, constitui "a rede dos contemporâneos, dos predecessores e dos sucessores". (Ricoeur, 2010b, p. 185). Nessa perspectiva, o terceiro-tempo que a sequência de gerações propõe está entre a fatalidade do "tempo mortal" (a sina individual da morte) e a "temporalidade pública da história" (p. 195).

A CONSTRUÇÃO GRADUAL DE UMA TEORIA DAS GERAÇÕES

A relação entre o decurso do tempo histórico e as gerações começou a ser debatida com entusiasmo no século XIX por Auguste Comte e W. Dilthey. Comte considerava que existe um ritmo de desenvolvimento do organismo social impulsionado pela renovação espontânea de uma geração pela seguinte. A partir do experimento mental da inviabilidade do progresso de uma humanidade composta por indivíduos de duração de vida indefinida, Comte deduz que a renovação contínua da humanidade nos curtos intervalos das vidas humanas interrompidas pela morte é uma força de aceleração que impulsiona à evolução social (Comte, 1877, p. 450-451). Essa experiência mental do pai do cientificismo também inspirou diversas histórias de ficção científica, e nunca esteve tão atual, mas sua finalidade original era demonstrar a importância do fenômeno social da "sequência de gerações".

A teoria sobre as gerações chegou ao século XX conduzida por François Mentré no livro *As gerações sociais*, de 1920. Foi desenvolvido sociologicamente por Karl Mannheim no artigo *O problema*

das gerações, de 1928, e pela filosofia da história de Jose Ortega y Gasset no livro *História como sistema*, em 1935.

Na segunda metade do século XX, as discussões que relacionavam o decurso do tempo histórico com a sucessão de gerações foram sendo abandonadas na proporção em que crescia o interesse pela infraestrutura econômica da sociedade, ou seja, o historicismo marxista e seus derivados (Attias-Donfut, 1988). Recentemente, em palestra que dá título ao livro *Estratos do Tempo*, Reinhart Koselleck estabeleceu uma espécie de “fundamentação biológica” ou limite biológico que determina a capacidade humana de experimentar o tempo histórico. Ora, durante o intervalo de tempo entre o nascimento e a morte acumula-se um patrimônio finito de experiências. Essa é uma extensão humana do tempo (o tempo mortal, diria Paul Ricoeur) que delimita as bordas de uma geração:

Como um ser humano não consegue processar tudo, formam-se assim unidades geracionais, mesmo que mortes e nascimentos as alterem continuamente. O que podemos dizer sobre a experiência de repetição e o processamento de singularidades sempre se refere a gerações contemporâneas, que se comunicam e trocam experiências (Koselleck, 2014, p. 24).

Essa definição de “geração” surge na medida em que Koselleck tenta explicar a modalidade da experiência do tempo particular à espécie humana: “Herder já afirmara a existência de tempos próprios e enfatiza que cada organismo vivo contém sua própria medida de tempo, criticando assim a medida apriorística de Kant” (Koselleck, 2014, p. 20). A noção de geração desponta, então, como um fator estruturante da experiência humana do tempo e como um corolário da organização do tempo por diferentes estratos.

Afinal, o que propõe Koselleck é que a organização do tempo por meio de diferentes estratos “que remetem uns aos outros, mas não dependem completamente uns dos outros” (Koselleck, 2014,

p. 19). Ela é mais pertinente para dar conta da temporalidade contemporânea do que a organização linear do tempo, sendo o resultado das diferentes maneiras como os indivíduos e as gerações das quais eles fazem parte processam as experiências do passado e vislumbram horizontes de expectativa de futuro.

A teoria dos estratos do tempo é relativa, portanto, à forma como distintas gerações, com diferentes experiências do passado e expectativas do futuro, convivem na contemporaneidade, umas ao lado das outras. Os estratos do tempo podem ser cartografados ao se identificar as várias gerações, que, apesar de viverem no mesmo tempo, experimentam-no de forma diversa, percebendo a sucessão temporal e como nela ocorrem as mudanças, diferenciadamente, percebendo as modulações da sua velocidade, aceleração ou atraso.

Em relação à observação empírica dos estratos do tempo na contemporaneidade, Koselleck menciona a estratificação entre a geração de ex-cidadãos da República Democrática Alemã (RDA) e a geração de alemães ocidentais. Ambas, cada uma à sua maneira, foram surpreendidas com a velocidade do evento histórico da queda do Muro de Berlim em 1989. Nesse contexto, esse ato político, executado de forma rápida e irreversível em um ano, com notável maestria diplomática, não foi capaz de modificar de imediato as condições econômicas e, menos ainda, a atitude mental daqueles que viviam nessa região (RDA), pois

As dificuldades de adaptação socioeconómica não podem ser resolvidas diretamente por meios políticos. Só poderão ser remediadas por meio de mudanças de conduta, por adaptações ou por uma sintonização mútua entre as populações do oeste e do leste, o que exige um prazo que provavelmente excederá meia geração. Não sabemos quanto tempo será necessário. Mas qualquer pesquisa empírica precisará trabalhar, pelo menos implicitamente, com uma teoria de vários estratos do tempo (Koselleck, 2014, p. 22-23).

Existe a perspectiva biológica da sucessão de gerações, mas também existe a perspectiva cultural de Karl Mannheim. Ele contesta a possibilidade de determinar intervalos de tempo fixos entre gerações. Sua proposta não se apoiava na visão genealógica de filiação, nem na tentativa de adivinhar a quantidade de anos necessários para renovação de uma geração. Sua visão é essencialmente histórica e sociológica:

De um ponto de vista positivo - se não positivista -, a ideia de geração exprime alguns fatos brutos da biologia humana: o nascimento, o envelhecimento, a morte, donde resulta o fato, também ele bruto, da idade média de procriação - uns trinta anos -, que, por sua vez, garante a substituição dos mortos pelos vivos. Ora, a medida dessa duração média de vida enuncia-se em termos de unidades do calendário usual: dias, meses, anos. Esse ponto de vista positivo, preocupado apenas com os aspectos quantitativos da noção, não pareceu suficiente para os defensores da sociologia compreensiva, Dilthey e Mannheim, geralmente atentos aos aspectos qualitativos do tempo social. Esses autores se perguntaram o que era preciso acrescentar aos fatos incontornáveis da biologia humana para incorporar o fenômeno das gerações às ciências humanas (Ricoeur, 2010b, p. 187).

Mannheim considerava uma "geração como um grupo de pessoas aproximadamente da mesma idade, cujo principal critério de identificação social reside nas experiências históricas comuns e particularmente significativas das quais extraíram uma visão compartilhada do mundo" (Attias-Donfut, 2004, p. 101-102). Aqui, a geração ganha contorno eminentemente histórico:

Atualmente, caracteriza-se facilmente as gerações por movimentos de moda ou por gêneros de vida (os hippies, os "blusões negros", os "babs", a geração Pepsi, a geração do blue-jeans...), pelos eventos [históricos] (a geração da grande depressão, da guerra, de 1968), ou simplesmente pelos anos remarcáveis ("os anos loucos",

os anos 30, os anos 60) ou ainda pelo estado de espírito de um certo número de pessoas ("a *bof* geração")¹ (Attias-Donfut, 1988, p. 167).

Wilhelm Dilthey defende o mesmo ponto de vista, assim como partilha a investigação sobre o que determina o pertencimento a uma mesma geração, e como daí decorre a sequência de gerações:

Pertencem à "mesma geração", estima Dilthey, contemporâneos que foram expostos às mesmas influências, marcados pelos mesmos acontecimentos e pelas mesmas mudanças. O círculo assim traçado é mais vasto que o do "nós", e menos vasto que o da "contemporaneidade" anônima. Esse pertencimento compõe um "todo", em que se combinam um *patrimônio* e uma *orientação* comuns. Recolocada no tempo, essa combinação entre influências recebidas e influências exercidas explica o que constitui a especificidade do conceito de "sequência" de gerações. É um "encadeamento" decorrente do entrecruzamento entre a transmissão do *patrimônio* e a abertura de novas possibilidades (Ricoeur, 2010b, p. 188).

Assim sendo, caracterizar o "laço geracional" implica em levar em conta as forças que mantém unido e coeso o agir, sentir e pensar de certo modo, de uma certa coletividade, num certo período histórico, considerando que nem todos os contemporâneos estão submetidos às mesmas influências e, tampouco, exercem a mesma influência.

Claudine Attias-Donfut, autora do livro publicado em 1988 *Sociologie des générations: L'empreinte du temps* (Sociologia das gerações: o rastro do tempo) explora com profundidade a pegada temporal do fenômeno social da geração. Na sua opinião, uma geração não se caracteriza unicamente por fatos históricos que marcam

1 Alguns nomes de geração citados nessa passagem não fazem sentido em português, pois são relativos à realidade francesa sem correspondente brasileiro. É o caso de jaquetas negras, que em francês *blousons noirs* se refere a algo parecido com o nosso movimento da Jovem Guarda dos anos 60, porém com uma década de antecipação e bem mais rebelde e *rock and roll*.

uma época. Para além da mera identificação de uma geração a um acontecimento histórico marcante (a Primeira Guerra Mundial em relação à *Lost Generation* – “Geração Perdida” em português -, por exemplo), o que realmente ocorre é uma memória seletiva, uma forma de lembrar e comemorar acontecimentos marcantes. Desse modo, várias experiências vividas podem marcar uma geração, e uma memória compartilhada com um conjunto de referenciais sociais e culturais. Nesse sentido, as gerações não se definem por uma ou algumas memórias particulares, mas elas são objeto de uma construção coletiva do tempo. Elas são uma manifestação do que Maurice Halbwachs entendia ser a memória coletiva, forjando o “rastro do tempo” (*l'empreinte du temps*) característico de uma geração.

Outro aspecto peculiar do *empreinte du temps* é que sentimos pertencer à geração dos anos em que fomos jovens muito mais que do ano em que nascemos, de tal forma que uma geração é composta por indivíduos que eram jovens durante o mesmo período histórico. Assim, a geração do Maio de 1968 (os *soixante-huitard* – os “sesenta-oitistas” em uma tradução literal) seria composta por pessoas nascidas entre 1940 e 1950, mas não é exatamente isso que os define, pois a identidade de uma geração é um sentimento de pertença a um tempo histórico. Um tempo que foi metaforizado, segmentado e, por que não, um tempo estratificado, no significado que Reinhart Koselleck empresta a esse termo.

O rastro temporal de uma geração não se forma apenas na relação com um determinado passado histórico, mas também horizontalmente, nas trocas com as outras gerações com as quais partilha o mesmo tempo. Isso quer dizer que as gerações se constroem reciprocamente umas em relação às outras. Assim, a experiência do passado com o qual se identifica uma geração não lhe pertence de forma exclusiva. Essa experiência pode sofrer transformações ao ritmo das flutuações das temporalidades históricas. Nesse processo, “a geração não é deduzida da história, ela se constrói construindo a

história" (Attias-Donfut, 1988, p. 170). Vamos chamar essa operação temporal de "consciência de geração".

Todos temos consciência de pertencer a uma geração pelo próprio fato de experimentarmos o tempo. De fato, a consciência de geração surge justamente na idade da vida em que o tempo histórico se torna uma realidade. Esse momento é a juventude, quando o processo de afirmação individual e social nos leva a nos posicionar diante dos adultos em busca de construir uma identidade. A crescente autonomia, o aparecimento de desacordos abertos ou latentes com adultos, a afirmação da personalidade, esses e outros conflitos promovem a diferenciação e, consequentemente, a identificação geracional.

Nesse contexto, a capacidade de se perceber como membro de uma geração permite medir a sua trajetória temporal perante as demais. A diferenciação geracional é, portanto, uma forma de localização temporal, em que o indivíduo percebe sua própria geração em relação àquelas que o precederam, com as quais convive, e as que o sucederão. A continuidade ou a ruptura que atravessa o passado o presente e o futuro são, então, apreendidos precisamente na relação intergeracional. Estamos falando da sucessão temporal que se observa empiricamente entre as gerações que, em algum momento, dividiram o mesmo tempo; mas também estamos falando de sucessão de gerações do tempo histórico "anônimo", onde convivem "o reino dos contemporâneos, o reino dos predecessores, o reino dos sucessores" (Ricoeur, 2010b, p. 191), ideia que Paul Ricoeur toma emprestado do sociólogo Alfred Schutz. O mérito desse pensador alemão foi de tematizar o "anonimato" subjacente à sucessão das gerações: "meu simples contemporâneo é alguém que eu sei que existe comigo no tempo, mas de quem não tenho nenhuma experiência imediata" (Ricoeur, 2010b, p. 193).

De certa forma, a consciência de geração adquirida através da interdependência das gerações é uma forma de experimentar

a sucessão do tempo, uma vez que jovens e adultos vivenciam o tempo a sua maneira. A esse respeito, Koselleck afirma que, a depender da idade da vida, a capacidade de se surpreender com eventos singulares no decurso do tempo é diferente: uma pessoa mais velha não se surpreende tão facilmente quanto um jovem:

Podemos caracterizar o envelhecimento pela diminuição da capacidade de se surpreender. Quanto maior tiver sido o acúmulo interiorizado de surpresas possíveis, menor será a capacidade de surpreender-se, tão própria dos jovens. Esse aspecto biológico da experiência histórica humana não se esgota completamente na história política e econômica. - A arrogância da idade pode levar à cegueira, pois a resistência a surpresas bloqueia possíveis experiências novas. Com a repetição de experiências rotineiras, desperdiçam-se as chances de se perceber algo novo. Nesse sentido, os tempos históricos se apoiam em limites biológicos (Koselleck, 2014, p. 24).

AS IDADES DA VIDA

É importante destacar que essa reflexão sobre a consciência de geração conduz naturalmente para a questão das idades da vida. Sobre o tema, Koselleck fala que o envelhecimento é a diminuição da capacidade de se surpreender. Schopenhauer acredita que à medida que envelhecemos os acontecimentos são cada vez menos percebidos por nós, "os objetos passam rapidamente diante dos olhos sem deixar-nos alguma impressão", gerando uma fuga do tempo; em contrapartida, "durante a infância, a novidade das coisas e dos acontecimentos faz que tudo se imprima em nossa consciência. Às vezes, os dias são tão longos que os perdemos de vista." (Schopenhauer, 2022, p. 197)

Além disso, no próprio processo de confrontação intergeracional, o envelhecimento pode caracterizar uma forma de experiência

do tempo. O movimento de ascensão de novas gerações capitaneado pelos jovens conduz a geração anterior a tomar consciência do seu envelhecimento, por conta do inevitável fato que ela se desloca mais e mais para o passado. De certa forma, pesquisando como essa “consciência de geração” se manifesta no período do Pós-Guerra (1945-), Eric Hobsbawm destaca, sobre um século XX caracterizado por extremos, que o abismo que só aprofunda entre os jovens e os adultos, devido à relação que mantêm como o passado:

O poder de mercado independente tornou mais fácil para a juventude descobrir símbolos materiais ou culturais de identidade. Contudo, o que acentuou os contornos dessa identidade foi o enorme abismo histórico que separava as gerações nascidas antes de, digamos, 1925 das nascidas depois de, digamos, 1950; um abismo muito maior que o entre pais e filhos no passado. A maioria dos pais com filhos adolescentes passou a ter uma aguda consciência disso na década de 1960 e depois. Os jovens viviam em sociedades seccionadas de seu passado por revolução, como na China, Iugoslávia ou Egito; por conquista e ocupação, como na Alemanha e Japão; ou por libertação colonial. Eles não tinham lembrança de antes do dilúvio. A não ser talvez pela experiência partilhada de uma grande guerra nacional, como a que ligou velhos e jovens por algum tempo na Rússia ou na Grã-Bretanha, eles não tinham como entender o que seus mais velhos haviam vivido ou sentido mesmo quando estes se dispunham a falar do passado, pois a maioria dos alemães, japoneses e franceses se mostravam relutantes em fazê-lo (Hobsbawm, 1995, p. 322).

As gerações se definem umas em relação às outras e dessa operação temporal resulta o processo de envelhecimento e de percepção sobre a morte como modalidades de experiência do tempo. Sobre isso, Paul Ricoeur observa que a noção de “morte anônima” desponta como um articulador temporal de fundamental importância para a escrita da história que opera por meio da sequência de gerações:

Visada obliquamente, assim é efetivamente a morte, no sentido de que a substituição das gerações é o eufemismo mediante o qual dizemos que os vivos tomam o lugar dos mortos, fazendo de todos nós, os vivos, sobreviventes; por intermédio dessa visada oblíqua, a ideia de geração recorda com insistência que a história é a história dos *mortais*. Ultrapassada, assim é a morte, no entanto, logo de saída: para a história, só há com efeito papéis que nunca ficam sem herdeiros, mas são a cada vez atribuídos a novos atores; em história, a morte, como fim de cada vida tomada uma a uma, só é tratada alusivamente, em prol das entidades cuja duração passa por cima dos cadáveres: povo, nação, Estado, classe, civilização. **No entanto, a morte não pode ser eliminada do campo de atenção do historiador, sob pena de que a história perca sua qualidade histórica. D onde a noção mista, ambígua, de morte anônima.** Conceito insuportável? Sim, para quem deplora a inautenticidade do "a gente" impessoal; não, para quem diserne, no anonimato da morte, o próprio emblema do anonimato não somente postulado, mas instaurado pelo tempo histórico no lugar mais agudo da colisão entre o tempo mortal e o tempo público [da historiografia]: a morte anônima é como o ponto nodal de toda a rede nocional a que pertencem as noções de contemporâneos, de predecessores e de sucessores - e, por trás destas, a noção de sequência de gerações. (Ricoeur, 2010b, p. 195-196, grifo nosso)

Aqueles que ainda não morreram, estão envelhecendo juntos; um fluxo temporal acompanha outro, enquanto durarem juntos: esse é o "reino dos contemporâneos". O "reino dos predecessores" é aquele dos "ancestrais"; aqueles que morreram antes do meu nascimento. O reino dos sucessores pertence ao futuro, é o mundo dos que ainda não nasceram, e como tal, remetem ao "horizonte de expectativa". Na corrente da história, a representação desses não vivos (ancestrais, vivos, sucessores) se faz sob o selo do anonimato, quer dizer, algo que se posiciona a meio caminho entre o homem mortal e a espécie humana imortal (Ricoeur, 2010a).

Convém ressaltar ainda o fato de que o significado do envelhecimento na contemporaneidade é bastante expressivo com relação à experiência do tempo, pois a aceleração impactou em cheio o significado dos processos de amadurecimento, assim como os de envelhecimento. Na medida em que os repertórios culturais se dissolvem bem antes da duração de tempo de uma vida média, a era da transmissão da bagagem cultural dos mais velhos para os jovens terminou; jovens e idosos vivem cada vez mais em submundos isolados entre si; formaram-se duas linhas etário-temporais que correm paralelas sem se tocar. Hartmut Rosa vê aqui uma manifestação da "não contemporaneidade do contemporâneo", uma "dessincronização social": "as experiências, as práticas e o conjunto de conhecimentos da geração dos pais tornam-se crescentemente anacrônicos e sem sentido, e (uma vez que o conhecimento está ligado à participação prática) até mesmo *incompreensíveis* - e vice-versa" (Rosa, 2020).

Nesse contexto, os ganhos que a tecnologia proporcionou à longevidade, além de retardar a morte aos estertores da velhice, criaram o fenômeno da "sociedade multigeracional", ou seja, da multiplicação de gerações coexistindo na duração do tempo. (Attias-Donfut, 1988, p. 203) Assim sendo, a sociedade multigeracional decorre da extrema rapidez com que ocorrem as viradas geracionais. Já trouxemos aqui a crítica de Mannheim à pretensão de adivinhar a quantidade exata de anos entre as gerações... Adicionamos, agora, que esse intervalo de tempo é cada vez menor, o que provavelmente decorre de uma intensa aceleração do tempo na contemporaneidade. Trata-se da "Aceleração" de que fala Hartmut Rosa, cuja tese principal se baseia na velocidade crescente (inter-geracional → geracional → intra-geracional) das mudanças sociais:

A tese, defendida neste trabalho [livro "Aceleração], de uma aceleração da mudança social no decorrer do processo de modernização pode ser aqui formulada, aguçadamente, na ideia de que a rapidez dessa transformação foi aumentada de uma velocidade **intergeracional**

no início da Modernidade, passando por uma fase de certa **sincronização com a sequência geracional** na “Modernidade Clássica” e, em seguida, a uma velocidade que na Modernidade Tardia se tornou tendencialmente **intrageracional?** (Rosa, 2020, grifo do autor).

CONCLUSÃO

Tendo em vista o exposto, evidencia-se a pertinência de problematizar ainda a categoria das gerações através dos seguintes questionamentos:

Qual seria a relação entre as gerações etárias que convivem na contemporaneidade? uma geração *teenager* e outra composta de pessoas em faixa etária avançada teriam uma percepção estratificada do tempo?

A relação entre gerações etárias decorreria de uma compreensão linear do tempo histórico? Qual percepção de tempo histórico estaria por trás das gerações que se sucederam ao longo do século XX?

Que experiência do tempo se insinua na maneira como as idades da vida se apresentam na atualidade? Quais seriam as fases eleitas como idades da vida? Qual a hierarquia entre elas? Podem as idades da vida revelar algo sobre a forma de vivência das temporalidades contemporâneas?

Tais questionamentos revelam como o marcador temporal das gerações pode ser uma abordagem de articulação temporal bem mais complexa e sofisticada do que supõe o enfoque das diferentes gerações que se sucedem em função da progressão tecnológica, consensual em nossos dias.

Esses aspectos poderiam ser considerados em pesquisas posteriores, que teriam que enfrentar os desafios de dar conta da complexidade da nossa experiência do tempo, comunicando-se de modo claro e fazendo encaminhamentos práticos para áreas tão distintas como a Educação e a Comunicação.

Nesse sentido, urge a realização de mais estudos empíricos, na atualidade, considerando *locus* diversos e diferentes categorias sociais, além de pesquisas históricas e na área dos Estudos Literários e das artes visuais, que evidenciassem as diferenças marcantes entre as formas de viver e perceber as temporalidades do presente e do passado. Esse programa de pesquisa pode vir a evidenciar o quanto a nossa postura atual é de uma alteridade nada óbvia, no que concerne à sua forma de perceber e sentir o tempo, o que se impõe como uma empreitada para um movimento indispensável de resgate e conservação da memória...

REFERÊNCIAS

ATTIAS-DONFUT, C. **Sociologie des générations:** l'empreint du temps. Paris: Presses Universitaires de France-PUF, 1988.

COMTE, A. **Cours de philosophie positive - cinquante et unième leçon:** théorie générale du progrés naturel de l'humanité. 4^a. ed. Paris: Librairie J-B Bailleière et Fils, v. IV, 1877. Disponível em: <https://bibdig.biblioteca.unesp.br/items/5cd09956-f9ae-404c-acfd-c49dc9a15668>.

HOBSON, E. **Era dos Extremos:** o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

HUELSEN, P. A influência da tecnologia nos valores das gerações. In: ROCHA, C.; SANTAEILLA, L (org.). **A onipresença dos jovens nas redes: sociotramas 2.** Goiânia: Gráfica da UFG, 2017. Disponível em: <https://278publica.ciar.ufg.br/ebooks/invencoes/livros/3/capitulos/c07.html>. Acesso em: 3 abr. 2024.

KOSELLECK, R. **Estratos do tempo:** estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa 3, O tempo narrado.** São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa 1, A intriga e a narrativa histórica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

ROSA, H. **Aceleração:** A transformação das estruturas temporais na modernidade. São Paulo: Editora UNESP, 2020. Disponível em: <https://fr.everand.com/book/443648993/Aceleracao-A-transformacao-das-estruturas-temporais-na-modernidade>. Acesso em: 30 jul 2025.

SANTAELLA, L.; ROCHA. Os jovens como termômetros do Zeitgeist. In: **A onipresença dos jovens nas redes:** sociotramas 2. Goiânia: Gráfica da UFG, 2017. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/invencoes/livros/3/capa.html>. Acesso em: 8 maio 2024.

SCHOPENHAUER, A. **Aforismos para a sabedoria de vida.** São Paulo: Edipro, 2022.

Francisco Gudiene Gomes de Lima

O autor é graduado em Filosofia e possui mestrado em Ética na Universidade Estadual do Ceará (UECE), e um segundo mestrado em Philosophie Contemporaine, Rhetorique et Ethique na Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne, na França. Atualmente, é doutorando no Programa de Pós-Graduação de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGH-UNIRIO).

E-mail: francisco.lima@unirio.br

Suzana Marly da Costa Magalhães

A autora é graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É mestre em Educação pela UFC e tem doutorado em Études lusophones na Université de Paris III - Sorbonne Nouvelle, tendo publicado o livro O prazer do texto: atividades de leitura e criação textual para professores de ensino médio (2022).

E-mail: suzanaisgn@gmail.com

10

Maria Clara Ramos Nery

EDUCAÇÃO PÚBLICA NO SÉCULO XXI:

ENTRE A INOVAÇÃO NECESSÁRIA
E OS IMPASSES PERSISTENTES
NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO

RESUMO:

Este trabalho propõe uma análise crítica da Educação Pública no Brasil no século XXI, abordando a tensão dialética entre a necessidade premente de inovação e os entraves persistentes que dificultam o avanço do sistema educacional. A pesquisa realizada, explorou a desigualdade social estrutural de estruturante brasileira, os desafios impostos pela contemporaneidade, como a rápida evolução tecnológica, e, as demandas por novas competências e a crescente complexidade social, que exigem uma profunda reestruturação das práticas pedagógicas e da gestão educacional, que interpelam o campo educacional brasileiro e criam tensões e impasses. A metodologia utilizada combina revisão bibliográfica abordando autores no campo da filosofia e pedagogia que possuem uma análise histórico-crítica dos contextos sócio-históricos, bem como nos apoiamos em nossa experiência como professora universitária, experiência esta que juntamente com os saberes pedagógicos e da Sociologia, Estudos Culturais e Ciências Sociais, permitem um campo de questionamentos e pesquisas para a compreensão da realidade concreta da educação pública brasileira. O objetivo fundamental é gerar reflexões e buscar que o questionamento do campo educacional brasileiro seja uma constante em confronto com a simples aceitação das diretrizes verticalmente impostas.

Palavras-chave: Educação. Contemporaneidade. Desigualdade. Tensões.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo investigar e analisar o campo educacional brasileiro, com foco na educação pública nacional, intrinsecamente estruturada em um contexto de desigualdade social e diante dos desafios educacionais emergentes no século XXI. Neste cenário, as sociedades ocidentais encontram-se crescentemente alicerçadas nas relações estabelecidas por meio das redes sociais digitais, nas novas formas de sociabilidade e na denominada sociedade da informação. Essa conjuntura gera para a educação brasileira impasses significativos nas dimensões da aprendizagem, da capacitação docente e das exigências inerentes ao século XXI.

Em termos mais específicos, a situação da educação pública nacional é considerada por diversos autores como crítica, na medida em que não acompanha o desenvolvimento e as exigências do século XXI. Em muitos momentos, ainda se observa uma concepção de educação padronizada, homogeneizada e homogeneizante, em detrimento de uma prática educativa e de aprendizagem que se paute pelo reconhecimento e pela valorização das diferenças individuais e contextuais dos alunos, considerando suas realidades específicas.

Perpetua-se, ainda, uma educação de caráter verticalizado e homogeneizante, cuja gênese remonta ao nosso processo de colonização. Nessa perspectiva, as singularidades não eram e, em muitos casos, ainda não são consideradas em suas devidas significações, prevalecendo a padronização e a homogeneização dos comportamentos, das formas de conceber o mundo e da construção de repertórios individuais e coletivos de ação na sociedade.

A questão investigativa que regeu o presente trabalho é: Considerando a crescente demanda por inovação pedagógica e a incorporação de novas tecnologias educacionais no século XXI, quais são os principais impasses estruturais, políticos e sociais que

persistem na educação pública brasileira, dificultando a efetiva implementação dessas inovações e a garantia de um ensino de qualidade e equitativo para todos os estudantes?

Essa questão problematizadora guiou nossa pesquisa, permitindo que explorássemos as tensões entre o que é necessário para a educação no século XXI e os obstáculos que a realidade da educação pública brasileira ainda impõe. São vários os índices para o medir o desenvolvimento da educação pública brasileira: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com relação aos dados mais recentes divulgados em agosto de 2024, tem um avanço com relação aos anos iniciais do ensino fundamental, ficando com a média 6,0. Com relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental, registrou-se recuo da média 5,1 para a média 5,0. Com relação ao Ensino Médio, tivemos um ligeiro crescimento de 4,2 para 4,3. Se considerarmos as Metas, o Brasil não atingiu as metas estabelecidas para os Anos Finais (meta de 5,5) e para o Ensino Médio (meta de 5,2).

Os dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE¹ sobre a educação brasileira podem ser encontrados principalmente em seus relatórios anuais "Education at a Glance" e nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). As informações mais recentes disponíveis até maio de 2025 são: Education at a Glance² 2024: Publicado em setembro de 2024, este relatório traz diversos indicadores comparando os sistemas educacionais dos países membros e parceiros da OCDE, incluindo o Brasil. Alguns destaques para o Brasil: Gasto Público por Aluno: O Brasil investe significativamente menos por aluno em todos os níveis de ensino em comparação com a média dos países da OCDE. Em 2020, o Brasil gastou US\$ 4.306 por estudante desde o ensino fundamental até o superior, enquanto a média da OCDE foi

1 **OECD Education GPS: OECD Education GPS:** <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=BRA&threshold=10&topic=E0>

2 **Education at a Glance:** https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487

de US\$ 11.560; Taxa de Conclusão do Ensino Médio: A taxa de jovens adultos (25-34 anos) sem ensino médio completo no Brasil (28% em 2023) é maior que a média da OCDE (14%). No entanto, houve uma melhora de 8 pontos percentuais entre 2016 e 2023; Participação na Educação Infantil: A participação de crianças de 3 a 5 anos na educação infantil no Brasil (73,5% em 2022 para crianças de 3 a 5 anos) ainda está abaixo da média da OCDE (96% para crianças de 3 a 5 anos); Tamanho das Turmas: O número de alunos por turma no Brasil é maior que a média da OCDE em todos os níveis de ensino; Salário dos Professores: Houve um aumento na proporção do salário dos professores em relação a outros profissionais com ensino superior no Brasil, passando de 65,2% em 2012 para 82,5% em 2021, embora ainda possa ser considerado baixo; Ensino Superior: A taxa de conclusão do ensino superior é maior entre mulheres (28%) do que entre homens (20%) no Brasil.

PISA³ 2022: Os resultados foram divulgados em dezembro de 2023 e avaliam o desempenho de estudantes de 15 anos em matemática, leitura e ciências. **Desempenho Geral:** O Brasil ficou abaixo da média dos países da OCDE nas três áreas avaliadas. A pontuação média do Brasil em matemática foi de 379 pontos (média da OCDE: 472), em leitura foi de 410 pontos (média da OCDE: 476) e em ciências foi de 403 pontos (média da OCDE: 485); **Nível de Proficiência:** Uma proporção menor de estudantes brasileiros alcançou os níveis básicos de proficiência em matemática e ciências em comparação com a média da OCDE; **Equidade:** Estudantes socioecononomicamente favorecidos no Brasil tiveram um desempenho significativamente melhor do que os estudantes desfavorecidos; **Pensamento Criativo (Avaliado em 2022):** O Brasil teve um desempenho significativamente inferior à média da OCDE em pensamento criativo.

Cabe salientar que no contexto do campo educacional nacional temos fortes disparidades regionais, onde os estados do

Sul e Sudeste normalmente apresentam maiores índices educacionais enquanto o Norte e o Nordeste se concentram com os menores índices de desenvolvimento educacional. Ainda cabe mencionar o **Censo Escolar da Educação Básica**: Os dados mais recentes são do **Censo Escolar de 2024**, com resultados preliminares divulgados em abril de 2025:

Matrículas: A maior parte dos alunos da educação básica está no Ensino Fundamental. Houve um aumento nas matrículas da pré-escola. As matrículas no Ensino Médio apresentaram uma leve queda. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) continua em declínio. Crescimento nas matrículas em tempo integral na Educação Infantil. **Infraestrutura:** Uma parcela das escolas ainda enfrenta falta de acesso a saneamento básico adequado e água potável. Acesso à internet banda larga ainda não é universal em todas as escolas.

Com relação aos Professores: A maioria dos diretores possui formação superior. Uma parcela dos docentes da Educação Infantil ainda não possui graduação. Outros problemas relevantes ainda podem ser aqui mencionados, tais como: **Taxa de Analfabetismo**: Embora tenha diminuído ao longo do tempo, ainda há um número significativo de analfabetos no Brasil, especialmente entre a população mais idosa e em certas regiões. **Abandono e Evasão Escolar**: Ainda representam um desafio, principalmente no Ensino Médio, com fatores como necessidade de trabalho e falta de interesse contribuindo para esses índices. **Distorção Idade-Série**: Uma parcela dos alunos ainda apresenta atraso escolar significativo. **Investimento em Educação**: O percentual do Produto Interno Bruto - PIB investido em educação é um indicador importante, embora a efetividade desse investimento e sua distribuição sejam cruciais.

Temos, em se considerando o aqui elencado, o persistir desigualdades significativas no acesso e nos resultados educacionais entre diferentes grupos sociais. No contexto da educação pública brasileira, constata-se a ausência da conquista de equidade no



campo educacional nacional, reflexo de uma desigualdade social estrutural e estruturante. Portanto, a realidade contextual da educação pública brasileira, marcada pela desigualdade, se configura enquanto um impasse às exigências de uma educação para o século XXI. Tal fato pode ser ratificado ao constatarmos que ainda no século XXI, temos um número significativo de analfabetos neste país. O que isso significa, em se considerando as inovações necessárias para o atendimento das demandas de uma educação para o século XXI? Que estamos ainda distantes de uma educação de qualidade, mas no âmbito de uma educação próxima ao fracasso, advinda de um Estado fracassado que em suas políticas públicas o texto legal não se coaduna com a realidade, havendo então contradição entre o texto e o contexto, que contribui para os índices anteriormente citados acerca de nosso campo educacional.

Portanto, a educação é amplamente reconhecida como a espinha dorsal do desenvolvimento social e econômico de uma nação. No Brasil, contudo, a realidade dos dados divulgados sobre a educação nacional revela uma intrínseca e preocupante relação com a desigualdade social, perpetuando um ciclo vicioso de exclusão e dificultando o acesso a oportunidades para milhões de cidadãos. Escolas públicas com infraestrutura precária e qualidade de ensino defasada, aliadas a investimentos que, por vezes, falham em reconhecer a educação como um pilar fundamental, geram profundas contradições no campo educacional brasileiro.

A primeira e mais evidente manifestação dessa relação perversa reside na **dificuldade de acesso** à educação de qualidade. Enquanto as famílias com maior poder aquisitivo conseguem matricular seus filhos em escolas particulares de excelência, as camadas mais vulneráveis da população dependem exclusivamente da rede pública de ensino. Dados recentes, como os do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), frequentemente apontam para uma disparidade gritante no desempenho de estudantes de escolas públicas e privadas em avaliações nacionais.

Essa lacuna não é apenas um reflexo da desigualdade social, mas também um de seus principais agentes, pois limita o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a inserção no mercado de trabalho e para o exercício pleno da cidadania.

A qualidade das **escolas públicas** é um dos calcanhares de Aquiles da educação brasileira. A falta de infraestrutura adequada – que vai desde a ausência de bibliotecas e laboratórios até a carência de saneamento básico e espaços de lazer – é uma realidade em muitas instituições. Somam-se a isso a desvalorização dos profissionais da educação, com salários defasados e condições de trabalho desestimulantes, e a carência de materiais didáticos atualizados e metodologias de ensino inovadoras. Tais deficiências comprometem severamente o processo de ensino-aprendizagem, resultando em altas taxas de evasão escolar, baixo rendimento acadêmico e uma formação deficitária que dificulta a progressão para níveis superiores de ensino e a qualificação profissional.

As **contradições no campo educacional nacional** se acentuam quando se observa a forma como os **investimentos na educação** são realizados. Embora o Brasil destine uma parcela significativa do seu PIB para a educação, a efetividade e a priorização desses recursos são frequentemente questionadas. Há uma percepção generalizada de que os investimentos não são sempre direcionados de forma estratégica para sanar as deficiências mais urgentes, como a valorização docente, a melhoria da infraestrutura e a criação de programas de apoio pedagógico eficazes. Muitas vezes, a ênfase recai sobre reformas pontuais ou projetos que não se traduzem em melhorias substanciais no dia a dia da sala de aula, perpetuando um ciclo de ineficiência e desperdício de recursos. Essa falta de consideração da educação como um pilar fundamental para o desenvolvimento pleno da sociedade, e não apenas como um custo, alimenta as desigualdades já existentes.

Destaca-se então que a relação entre educação e desigualdade social no Brasil é complexa e multidimensional. A dificuldade

de acesso à educação de qualidade, a precariedade das escolas públicas e os investimentos que não condizem com a urgência e a importância da área criam um cenário de exclusão que impacta diretamente a vida de milhões de brasileiros. Romper esse ciclo vicioso exige um compromisso político e social irrestrito com a educação, com investimentos mais inteligentes e direcionados, valorização dos profissionais da área e a implementação de políticas públicas que visem à equidade e à garantia de um ensino de qualidade para todos, independentemente de sua origem social.

CAMINHOS TEÓRICOS

Com o intuito de interpretação, investigação e análise da educação pública brasileira e seus impasses, em consonância com nossa questão investigativa, consideramos que a abordagem de autores como Foucault, Bauman, Simmel, Arendt, enquanto ferramentas teórico-metodológicas essenciais, permite-nos aprofundamentos que consideramos necessário para a reflexão da educação pública brasileira no contexto da contemporaneidade, interpelada por uma desigualdade social, estrutural e estruturante. A combinação desses autores oferece uma riqueza teórica para análise das complexidades de nosso tema, permitindo uma abordagem plural dos impasses estruturais, políticos e sociais do campo educacional brasileira com enfoque na educação pública.

A adoção destes autores, não elimina a adoção de outros pensadores da educação e do contexto situacional brasileiro, que aqui serão referenciados. Apenas buscamos salientar os autores que consideramos matriz para a abordagem da temática deste trabalho. Na matriz teórica, então, recobrar autores como Foucault, com sua abordagem acerca do poder nas instituições educacionais é fundamental para compreendermos a “parte escondida” do cenário



da educação pública nacional. Em sua obra *Vigiar e Punir* (2022), Foucault concebe a educação enquanto adestramento que objetiva o domínio dos corpos para o domínio das mentes, através da vigilância e normalização. No campo educacional brasileiro podemos investigar à luz de Foucault, na medida em que a educação pública nacional está alicerçada no elemento estrutural e estruturante de nossa sociedade, qual seja: uma perversa desigualdade social, onde no campo das relações de poder, acabamos por ter uma educação para os dominantes e uma educação para os dominados. Portanto, pela concepção foucaultiana, podemos abordar a face oculta do cenário educacional, ou seja, a que é tecida pelas relações de poder e saber que silenciosamente conformam práticas que são resistentes à transformações e potencializam aacomodação conservadora, que mantém a ordem social desigual materialmente, culturalmente e politicamente, ordem esta que atravessa o campo educacional.

Na análise dos impasses estruturais e estruturantes do campo educacional brasileiro, Foucault (2022), nos permite, ainda a realização de uma análise essencial acerca do como as estruturas da escola pública, como por exemplo sua infraestrutura, seu currículo, seus métodos de avaliação, os saberes e fazeres pedagógicos funcionam como dispositivos de poder e disciplina que em se considerando os determinantes do Século XXI, contraditoriamente resistem às inovações, embora nos documentos oficiais e nas práticas discursivas exista recorrente referência à inovação. Mas como esta inovação poderá se manifestar num contexto onde temos a verticalização dos determinantes do Estado brasileiro em suas políticas públicas para a educação, fonte geradora de uma concepção educacional padronizada, homogeneizante, normalizante, impedindo a efetiva adoção de metodologias mais adequadas à determinantes da contemporaneidade em flexibilidade e abertura à novas práticas pedagógicas e saberes pedagógicos, onde o aluno da escola pública não é considerado enquanto também possuidor de saberes?

Este processo de padronização, homogeneização e normalização dos saberes e fazeres pedagógicos, abrangendo professores e alunos, leva a um processo de normalização que mantém a estrutura de domínio e, portanto, uma escola para pobres e uma escola para ricos, repetimos, instaurando-se em termos de "dominação ideológica" o processo de domínio, de opressão, de subjetivação com relação ao ensino público que são contrários ao que é solicitado na realidade presente, a educação como construção da pessoa, como sujeito de ação e transformação. Afirma Foucault o seguinte:

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é constituído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma (FOUCAULT, 2022, p. 75).

Na assertiva de Foucault (2022), a norma estabelece formas de comportamento e inclusive estabelece repertórios de ações individuais e coletivas que legitimam a ordem estabelecida. O processo disciplinar é instrumento de poder que molda os sujeitos, na medida em que padroniza e torna homogêneos comportamentos e visões de mundo. Assim o processo de subjetivação está consolidado e no caso do traço estruturante da sociedade brasileira, com relação a esfera sociocultural a acomodação conservadora está da mesma forma enraizada nos alunos e professores, ou de forma mais ampla, na comunidade educacional. Foucault (2002), em sua obra "Os Anormais" faz uma afirmação a qual devemos considerar em sua profundidade:

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de

sobre intervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobre correção. [...] O eixo da corrigibilidade incorrigível vai servir de suporte a todas as instituições específicas para anormais que vão se desenvolver no século XIX (FOUCAULT, 2002, p. 73).

A assertiva do autor, nos leva compreender que no campo do exercício de poder, aqueles que estão fora do molde aceito socialmente são justamente àqueles ao qual se torna necessário o poder disciplinar. Portanto, o que Foucault aponta é um paradoxo na lógica do sistema correccional e educacional. Ele argumenta que o indivíduo considerado “incorrigível” – aquele que se desvia dos “moldes aceitos socialmente” – não é simplesmente abandonado à sua “incorrigibilidade”. Pelo contrário, sua própria característica de ser “incorrigível” o torna alvo de intervenções ainda mais intensas e específicas, que ele chama de “sobre-intervenções” ou “nova tecnologia da reeducação” e “sobre correção”. Em outras palavras, aqueles que, por sua natureza, não se encaixam nos padrões são precisamente os que o sistema tenta, com mais afinco, moldar e reajustar. A ideia de “incorrigibilidade” não é um ponto final, mas sim um gatilho para um esforço ainda maior de correção. É como se a sociedade dissesse: “Se você não se ajusta, precisamos de métodos ainda mais poderosos para te ajustar.”

Foucault (2022) nos oferece lentes valiosas para desvendar as teias de poder que permeiam o campo educacional. Suas ideias nos permitem enxergar a sala de aula não apenas como um espaço de transmissão de conhecimento, mas como uma verdadeira “caixa de molde” onde indivíduos e grupos são interpelados e formatados, resultando em ações sociais que, muitas vezes, reproduzem a ordem vigente. Nesse cenário, o processo de socialização, conforme Durkheim (1987) o concebe como a internalização da herança social com a qual nascemos, emerge como um elemento crucial. No Brasil, essa herança social frequentemente se manifesta

através de profundas desigualdades sociais, fazendo com que a educação, ao invés de romper com esse ciclo, possa inadvertidamente contribuir para a sua reprodução e manutenção.

Já Zygmunt Bauman, com sua concepção de modernidade líquida para análise dos elementos constitutivos do desenvolvimento das tecnologias digitais, nos permite compreender os danos colaterais presentes na sociedade da informação, que confunde informação com conhecimento, o que atravessa o campo educacional, gerando impasses nos saberes pedagógicos e práticas docentes, pois a chamada “geração de nativos digitais”, é pragmática e utilitarista e a busca do conhecimento ainda mais no âmbito de uma sociedade desigual, adquire impasses significativos que devem ser investigados também à luz de Bauman. Em outras palavras, permite a compreensão dos elementos de uma sociedade de consumo e organizada na matriz das relações redes sociais digitais, a qual possui elementos que interpelam e travessam ao campo educacional na medida que ressignificam ou exigem ressignificação dos saberes e fazeres pedagógicos destinada a uma geração diferenciada em sua sociabilidade e visão de mundo.

Neste âmbito, os conteúdos de sentido são também múltiplos e a consistência da capacidade interpretativa e analítica do sujeito contemporâneo obedece ao que se encontra presente em sua realidade empírica, favorecendo ao imediatismo e ao utilitarismo, existente no macro. A consequência deste fato na contemporaneidade é expressa por Bauman (1998), citando Eriksen:

Em vez de organizar o conhecimento segundo linhas ordenadas, a sociedade da informação oferece cascatas de signos descontextualizados, conectados entre si de forma mais ou menos aleatória. Dito de outra maneira: quando quantidades crescentes de informação são distribuídas a uma velocidade cada vez maior, torna-se progressivamente mais difícil criar narrativas, ordens ou sequências de desenvolvimento. Os fragmentos ameaçam se tornar hegemônicos. Isto tem consequências

para as maneiras como nos relacionamos com o conhecimento, o trabalho e o estilo de vida num sentido amplo (ERIKSEN apud BAUMAN, 1998, p: 53).

Interpretando a assertiva acima, o ato de pensar se realiza no encontro com os signos, na medida em que retira do pensamento o caráter abstrato, uma vez que estes são verdades que se encontram comprometidas com um mundo emissor de signos particulares. Neste sentido constituem-se como objeto de um aprendizado enquanto criação do real pela apreensão de um sentido e essência. A informação possível através das redes sociais digitais pelo processo da variabilidade presente no *hipertexto*⁴ e da não centralidade pode criar obstáculos à construção de um ato de pensar formador do conhecimento, pela hegemonia dos fragmentos.

Destarte, o virtual pode ser concebido como real. Considerando que desse modo a sociedade da informação é uma sociedade que se pauta pela imagem e que essa pode retirar a capacidade reflexiva, esta então, pode retirar um pensamento de longa duração. A imagem passa a funcionar como tradução da realidade, sendo esta verdadeira ou falsa.

Na contemporaneidade, a realidade se apresenta de forma fragmentada devido ao vínculo constante com as tecnologias digitais, que se tornam parte integrante de nossas vidas. Nesse contexto, a imagem assume uma conotação de verdade, influenciando nossa percepção da realidade e distorcendo a maneira como pensamos e construímos conhecimento. Essa fragmentação é intensificada pelo excesso de informação ao qual estamos expostos diariamente. No entanto, é importante destacar que esse fenômeno não afeta todos de maneira uniforme, especialmente no Brasil, onde a desigualdade

4 Para Pierre Lévy, o **hipertexto** representa uma forma de organização de informação que **se opõe à linearidade do texto tradicional**. Em vez de uma sequência fixa de leitura, o hipertexto é estruturado em **nós** (que podem ser parágrafos, páginas, imagens, sons, vídeos etc.) conectados por **vínculos** (links).

estrutural limita o acesso às tecnologias digitais. Enquanto aqueles que possuem acesso lidam com a sobrecarga informacional, muitos outros enfrentam desafios mais urgentes, como a luta diária pela sobrevivência, evidenciando uma disparidade significativa na forma como a sociedade vivencia essa transformação digital.

Recobrar George Simmel, para quem a estrutura mental do indivíduo é constantemente moldada pela realidade social, especialmente a da metrópole moderna (Simmel, 1979). Se tomamos esta concepção de Simmel, compreendemos que ela nos permite aprofundamentos fundamentais acerca do campo educacional nacional na medida em que estabelece a relação de interdependência entre a estrutura mental e a realidade contextual situacional dos indivíduos.

Assim, para Simmel podemos dizer que a constituição de nossa subjetividade, nossa individualidade se encontra em relação direta com os determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais. Considerar este aspecto no campo da pesquisa em educação se torna essencial pois a educação envolve a internalização do universo social (Durkheim, 1967), e ao abordarmos Simmel (2005), na questão da estrutura mental, poderemos verificar no contexto da sociedade da informação, das relações redes a constituição de novos repertórios de ações individuais e coletivas, determinadas pelas transformações tecnológicas a constituir toda uma geração, para com a qual o processo educacional deveria se ressignificar para atender às necessidades desta geração nativa tecnológica e, a abordagem em Simmel (2005), acerca da estrutura mental e a realidade para a compreensão dos impasses em nosso campo educacional se torna fundamental.

Considerar Hannah Arendt, com suas concepções acerca da condição humana para pensar o campo educacional brasileiro, é essencial. A obra “A Condição Humana” de Arendt (2020), embora não seja um tratado pedagógico, estabelece uma relação de interdependência fundamental com a educação, principalmente através de

seus conceitos de labor, trabalho e ação, e, crucialmente, da natalidade. Também a autora mencionada faz uma relação direta, de interdependência entre discurso e ação e, neste ponto se torna importante quando temos enfoque no campo educacional, pois a educação também é discurso e ação. Afirma o seguinte Arendt

A ação e o discurso ocorrem entre os homens, uma vez que a eles são dirigidos, e conservam sua capacidade de revelar o agente [*agent-revealing*] mesmo quanto quando o seu conteúdo é exclusivamente “objetivo”, dizendo respeito a questões do mundo das coisas, homens se movem, mundo este que se interpõe fisicamente entre eles e do qual procedem seus interesses específicos, objetivos e mundanos. Esses interesses constituem, na acepção mais literal da palavra, algo que *inter-essa* [*inter-est*], que se situa entre as pessoas e que, portanto, é capaz de relacioná-las e mantê-las juntas. A maior parte da ação e do discurso diz respeito a esse espaço-entre [*in-between*], que varia de grupo para grupo de pessoas, de sorte que a maior parte das palavras e atos se refere a alguma realidade objetiva mundana, além de ser um desvelamento do agente que atua e fala. (ARENDT, p.226, 2020).

Essa assertiva de Arendt (2020), nos permite compreender em essência os elementos fundamentais gerados pela ação e discurso e o quanto é inerente à condição humana elementos contextuais, na medida em que não estamos soltos no mundo, estamos sempre situados num tempo e lugar. O que Arendt (2020), nos permite compreender relacionando como campo educacional e a força presente na ação e discurso, tão importantes para o ato de educar, o fazer pedagógico, do qual nós professores devemos ter plena consciência dos determinantes objetivos e subjetivos deste processo.

Arendt (2020) argumenta que a natalidade – o fato de que novos seres humanos nascem continuamente no mundo – é a condição humana mais intrinsecamente ligada à educação. Para ela, cada nascimento representa a possibilidade de um novo começo, a capacidade de trazer algo genuinamente novo ao mundo.

A educação, então, assume a responsabilidade de acolher esses “recém-chegados” (as crianças) e introduzi-los no mundo já existente. Isso implica duas tarefas interdependentes: no que tange à conservação do mundo, a educação é como uma ponte entre o passado e o futuro, garantindo assim que o mundo não se desintegre com a morte das gerações mais velhas.

Saliente-se que Arendt (2020), alerta para o perigo de uma educação que se esqueça responsabilidade para com “os recém-chegados”, jogando as crianças em um mundo sem referências ou sem autoridade adulta para guiá-las. Fato que estamos a ver nesta realidade do século XXI, onde temos uma geração sendo formada no campo da falta – falta de limites, falta de relação afetiva mais intensa com os pais, ou seja, sem referências na ausência muitas vezes de uma autoridade adulta para estabelecer diretrizes que lhes permita uma certa segurança em seu estar no mundo e, neste contexto considerando esta concepção de Arendt (2020), a figura do professor pode estar assumindo na contemporaneidade do campo educacional este papel, o que se constitui num elemento de ressignificação que necessita o campo educacional nacional, na concepção de gestores e docentes.

Para Arendt (2020), podemos dizer que a educação deve cultivar a capacidade de pensar por si mesmo e de agir de forma responsável na pluralidade do mundo. Assim, para Arendt, a educação é um “ato de amor ao mundo”, um compromisso para salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação trazida pelos novos. É a garantia de que, apesar da mortalidade individual, o mundo humano pode perdurar e ser continuamente renovado pela ação dos recém-chegados.

Para uma compreensão aprofundada do campo educacional brasileiro, especialmente no contexto de uma sociedade desigual, a contribuição desses **autores-matriz** é fundamental. Eles nos fornecem as ferramentas teóricas necessárias para analisar criticamente

como a educação se estrutura e opera diante das iniquidades sociais. Além dos autores já mencionados, uma revisão mais aprofundada da literatura no campo educacional brasileiro certamente se beneficiou da inclusão de outras vozes a serem consideradas.

Estes pensadores oferecem perspectivas complementares e aprofundam a compreensão das dinâmicas sociais, econômicas e políticas que moldam a educação em um país marcado pela desigualdade. Por exemplo: Darcy Ribeiro: Antropólogo e educador, Darcy Ribeiro oferece uma perspectiva profunda sobre a educação no Brasil, especialmente por sua análise das formações socioculturais e dos impactos da colonização. Sua visão sobre a universidade e a necessidade de uma educação que valorize as culturas e os saberes locais é fundamental. Ele não apenas diagnosticou problemas, mas também propôs soluções arrojadas, sendo um defensor incansável da reforma educacional para a superação das desigualdades.

Reconhecido mundialmente, Paulo Freire é uma referência incontornável para a educação brasileira, especialmente por sua pedagogia do oprimido e pela defesa da educação libertadora. Seus conceitos de conscientização, dialogicidade e problematização são ferramentas analíticas poderosas para desvendar as relações de poder presentes na sala de aula e na sociedade. Freire nos ajuda a pensar como a educação pode ser um instrumento de transformação social, em vez de reprodução da ordem vigente, e como ela se relaciona intrinsecamente com a autonomia e a emancipação dos sujeitos.

Dermeval Saviani: Um dos principais teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil, Saviani oferece uma análise profunda das diferentes concepções pedagógicas e sua relação com a estrutura social. Ele argumenta pela necessidade de uma educação que, ao mesmo tempo em que transmita o saber historicamente acumulado, prepare os alunos para a compreensão e a transformação da realidade. Sua obra é vital para entender as disputas teóricas e práticas no campo educacional e a busca por uma educação que atenda às

necessidades das classes populares. A inclusão desses autores permitirá uma análise robusta e plural do campo educacional brasileiro, abordando desde as estruturas históricas da desigualdade até as possibilidades de uma educação transformadora.

METODOLOGIA

Para investigar a complexidade da educação pública brasileira no século XXI, focando na tensão entre a busca por inovação e os entraves históricos, propomos uma metodologia que combinasse a pesquisa bibliográfica com a análise documental. Essa abordagem permitiu construir um panorama, fundamentado em diversas perspectivas teóricas e evidências empíricas sobre o cenário educacional.

A revisão bibliográfica foi o ponto de partida e o alicerce teórico do projeto. Ela teve como objetivo mapear e analisar criticamente a produção acadêmica relevante sobre os temas centrais do estudo. Assim teremos o seguinte “esquema” de trabalho no campo das etapas metodológicas, enquanto procedimentos adotados:

Levantamento de Fontes: Foram consultadas bases de dados acadêmicas (Scielo, Google Scholar, Periódicos CAPES, bibliotecas universitárias) utilizando descritores como “educação pública Brasil”, “inovação educacional”, “políticas educacionais brasileiras”, “desigualdade educacional”, “democratização da educação”, “Foucault e educação”, “Arendt e educação”, “Simmel e educação”, “Paulo Freire educação”, “Darcy Ribeiro”, “Dermeval Saviani”.

Seleção e Leitura Crítica: Os materiais selecionados (artigos científicos, livros, teses e dissertações) foram lidos de forma reflexivo-crítica, identificando os principais argumentos, conceitos, metodologias e resultados. Foi dada atenção especial aos debates sobre a natureza da educação pública, os modelos de inovação propostos

e implementados, e a persistência dos impasses estruturais, como a desigualdade social.

A partir da leitura, elaboramos o referencial teórico do trabalho, que integrou as concepções dos autores-matriz (Foucault, Arendt, Simmel) e outros pensadores brasileiros essenciais (Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Dermeval Saviani). Esse referencial serviu de lente, de caixa de ferramentas, para interpretar os dados e construir a análise. Ele foi fundamental para compreender como as relações de poder, a condição humana, as dinâmicas da metrópole (e das redes digitais) e as estruturas sociais influenciam a educação, a atravessam e a interpelam.

Os materiais selecionados (artigos científicos, livros, teses e dissertações) foram lidos e selecionados de forma crítica, identificando os principais argumentos, conceitos, metodologias e resultados. Será dada atenção especial aos debates sobre a natureza da educação pública, os modelos de inovação propostos e implementados, e a persistência dos impasses estruturais, como a desigualdade social. Complementar à pesquisa bibliográfica, **a análise documental** permitiu também examinar o arcabouço normativo e as diretrizes que regem a educação pública brasileira, bem como relatórios e dados que ilustram a realidade de nosso campo educacional, visando responder estes procedimentos adotados a questão investigativa do presente trabalho.

Assim as etapas da análise documental envolvem:

Coleta de Documentos Oficiais: Serão analisados documentos como: Legislação Educacional: Constituição Federal (artigos referentes à educação), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), Planos Nacionais de Educação (PNEs) e outras leis e decretos relevantes; Documentos de Políticas Públicas: Guias, resoluções e diretrizes de órgãos como o Ministério da Educação (MEC), secretarias estaduais e municipais de educação;

Relatórios e Dados Estatísticos: Relatórios de órgãos como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Censo Escolar, avaliações nacionais (SAEB, Prova Brasil), e pesquisas de instituições como o IBGE que forneçam dados sobre acesso, permanência, desempenho e desigualdade na educação.

Análise Qualitativa dos Documentos: A leitura dos documentos foi realizada sob a perspectiva do referencial teórico. Identificando-se: Como a inovação é concebida e proposta nas políticas públicas para a educação e diretrizes; de que forma os impasses (como a desigualdade social estrutural existente) são reconhecidos ou abordados nesses documentos; as tensões e contradições entre o discurso oficial e a realidade verificada nos dados e relatórios; as prioridades e lacunas nas políticas educacionais para o século XXI.

A integração dessas duas metodologias possibilitou uma visão ampla e crítica do cenário educacional brasileiro. Enquanto a pesquisa bibliográfica ofereceu as ferramentas conceituais para compreender as relações de poder, a formação de indivíduos e grupos, e a reprodução da ordem social no âmbito educacional, a análise documental trará a dimensão prática das políticas e dos dados que evidenciam tanto os avanços quanto os desafios persistentes.

O presente trabalho, por ter um caráter documental, não necessita ser submetido ao Comitê de Ética da PUC/RS, pois a pesquisa não foi realizada diretamente com seres humanos, como entrevistas depoimentos etc. Ao final, o trabalho aqui apresentado, buscou antes de tudo, gerar reflexões acerca do campo educacional nacional. Reflexões que nos permitam compreender a realidade do século XXI, nossos saberes e fazeres pedagógicos em seus descompassos e as políticas públicas para a educação em sua contradição com o contexto situacional múltiplo presente neste país, utilizando o Estado brasileiro, no documental para a educação elementos homogeneizantes, quando a realidade pede o diverso, o diferente, o múltiplo no campo do conhecimento. Talvez, refletir sobre a causa

da ausência de qualidade na educação nacional, que não prepara para as determinações do século XXI, seja justamente a contradição entre o texto legal e a realidade desigual vivenciada pela maioria da população brasileira, ou seja, o texto é contraditório ao contexto.

RESULTADOS E PERSPECTIVAS

Como resultado do presente trabalho, gerou-se uma compreensão acerca da realidade da educação pública nacional que permitiu a aplicação de uma análise investigativa histórico-crítica. Desta forma, compreendeu-se o campo educacional, com suas características enquanto produto de uma desigualdade social estrutural e estruturante, que interpela os saberes e fazeres pedagógicos e a aprendizagem dos alunos, e como os alunos são considerados em seus aproveitamentos no que tange aos conteúdos ministrados, em descompasso com a sua realidade contextual situacional, ou seja, não há situação de correspondência no que tange ao currículo com a realidade da vida vivida do aluno, tornando o aprendizado sem valor, na medida em que não há diálogo entre o conteúdo que é ensinado e vida do aluno em suas múltiplas dimensões e demanda. O século XXI, em sendo o novo do Século XX, solicita no âmbito do novo, uma nova dimensão do fazer pedagógico e dos saberes necessários, sob pena da aprendizagem e da evolução do humano estarem em descompasso com o “espírito do tempo.”

Este artigo possibilitou o questionamento dos documentos legais acerca das políticas públicas para a educação brasileira, de caráter verticalizados, impostos pelo Estado para a comunidade educacional, numa concepção homogeneizante e de padronização, marginalizando-se, por imposição ideológica, as singularidades de professores e alunos.

Necessário de faz questionarmos reflexiva e criticamente, o centralismo de uma concepção eurocêntrica de mundo e da educação para gerarmos a visibilidade de nossa história, dos elementos fundantes desta e da consideração das singularidades dos lugares e dos sujeitos. Caso contrário, estaremos a reproduzir via currículo, via educação, a ordem dominante onde temos o opressor a ditar o que é ideal para a sociedade e um oprimido a buscar chegar ao lugar de opressor por desconhecimento de sua realidade, no contexto do projetar-se o oprimido na figura do opressor, garantindo assim ao opressor a manutenção de seu poder.

Sem cruzarmos o caminho, a estrada da conscientização de nosso papel social na sociedade e das perspectivas que podemos alcançar, considerando a relação de interdependência entre o aluno, o professor e seu contexto sócio-histórico, podemos, no desenvolvimento da consciência reflexivo-crítica — que nos responsabiliza em nossos fazeres e saberes pedagógicos — modificar o campo educacional e o ato de aprender, livrando-os do automatismo acrítico que engendra a indiferença moral.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Paulinas, 1987.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução de Gilles Jean Abes. São Paulo: Edipro, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France (1979-1980). Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Lígia M. Ponde Vassallo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Edição Especial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). **O fenômeno urbano**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. 11-25.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Breve história da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

Maria Clara Ramos Nery

Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS/ Unidade de Cruz Alta-RS, mestre em sociologia e doutora em Ciências Sociais. Especialista nas seguintes áreas do conhecimento: Educação Popular, Educação Transformadora, Psicanálise e Análise do Contemporâneo, Estudos Culturais.

E-mail: ramosnerymariaclara@gmail.com

11

Renata Picoli Takamori Funada

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM RECURSOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

DESAFIOS, POSSIBILIDADES
E ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA

RESUMO:

Este artigo investiga as interseções entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o uso de Recursos Educacionais Digitais (RED) e o processo formativo na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Partindo da compreensão de que a EJA apresenta especificidades tanto no perfil dos/as estudantes (que muitas vezes retornam à sala de aula com trajetórias educacionais marcadas por lacunas) quanto nas formas de organização pedagógica, o estudo propõe que a articulação intencional entre AEE e tecnologias digitais pode potencializar a aprendizagem, a acessibilidade e a autonomia desses estudantes. Por meio de revisão teórica e análise de pesquisas empíricas — inclusive no campo da inclusão escolar —, são identificados os principais desafios (acesso, formação docente, adaptação de conteúdos) e possíveis caminhos metodológicos para fortalecer esta articulação. Discute-se, ainda, como políticas públicas, formação continuada de professores e planejamento pedagógico intencional se configuram como fatores estruturantes para o êxito dessa lógica formativa.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado (AEE). Recursos e processos formativos. Educação de jovens e adultos (EJA). Sala de recursos multifuncional (SRM). Softwares educativos digitais.

**SPECIALIZED EDUCATIONAL SUPPORT WITH DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN
YOUTH AND ADULT EDUCATION: CHALLENGES, POSSIBILITIES AND PEDAGOGICAL
ARTICULATION**

ABSTRACT:

This article investigates the intersections between Specialized Educational Support (SES), the use of Digital Educational Resources (DER), and the formative process in Youth and Adult Education (YAE). Starting from the understanding that YAE presents specificities both in the profile of students (who often return to the classroom with educational trajectories marked by gaps) and in pedagogical organization, the study proposes that an intentional articulation between SES and digital technologies can enhance the learning, accessibility and autonomy of these students. Through a theoretical review and analysis of empirical research – including in the field of school inclusion – the main challenges (access, teacher training, content adaptation) and possible methodological pathways to strengthen this articulation are identified. It also discusses how public policies, ongoing teacher education and intentional pedagogical planning shape themselves as structural factors for the success of this formative logic.

Keywords: Specialized educational support (SES). Digital educational resources and formative processes. Youth and adult education (YAE). Multifunctional resource room (MRR). Digital educational software.

ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA CON RECURSOS DIGITALES EDUCATIVOS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: DESAFÍOS, POSIBILIDADES Y ARTICULACIÓN PEDAGÓGICA

RESUMEN:

Este artículo investiga las intersecciones entre la Atención Educativa Especializada (AEE), el uso de Recursos Digitales Educativos (RDE) y el proceso formativo en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Partiendo de la comprensión de que la EJA presenta especificidades tanto en el perfil de los/las estudiantes (que muchas veces retornan al aula con trayectorias educativas marcadas por lagunas) como en las formas de organización pedagógica, el estudio propone que la articulación intencional entre la AEE y las tecnologías digitales puede potenciar el aprendizaje, la accesibilidad y la autonomía de estos estudiantes. A través de una revisión teórica y análisis de investigaciones empíricas – inclusive en el ámbito de la inclusión escolar – se identifican los principales desafíos (acceso, formación docente, adaptación de contenidos) y posibles vías metodológicas para fortalecer esta articulación. Se discute asimismo cómo las políticas públicas, la formación continua de docentes y la planificación pedagógica intencional se erigen como factores estructurantes para el éxito de esta lógica formativa.

Palabras clave: Atención educativa especializada (AEE). Recursos y procesos formativos. Educación de jóvenes y adultos (EJA). Aula de recursos multifuncional (ARM). Software educativos digitales.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica que atende jovens, adultos e idosos que não conseguiram concluir seus estudos na idade considerada “regular”, muitas vezes por razões ligadas ao trabalho, à responsabilidade familiar ou à necessidade de retorno tardio ao ambiente escolar. Essa modalidade assume, portanto, uma diversidade de perfis e contextos — pessoas que interromperam seus estudos, que trabalharam desde cedo, que conciliam múltiplas responsabilidades ou que ingressam no sistema educacional em uma fase da vida em que a rotina, as expectativas e os desafios são distintos daqueles enfrentados pela criança ou adolescente no ensino regular. Nesse cenário, a EJA exige formas de organização pedagógica mais flexíveis, que contemplem não apenas os conteúdos curriculares, mas também as trajetórias de vida, as sociabilidades, os interesses e o ritmo de aprendizagem desses estudantes.

No âmbito da inclusão escolar e da garantia do direito à educação para todos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel fundamental. O AEE é um serviço de caráter complementar ou suplementar ao ensino regular, destinado a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, proporcionando recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para participação plena e aprendizagem. Conforme a legislação brasileira, o AEE deve ser ofertado prioritariamente em sala de recursos multifuncionais ou em espaços de apoio, sem substituir a sala regular, mas articulando-se com ela. Deste modo, o AEE não se limita a um espaço físico, mas representa uma lógica de suporte pedagógico intencional que visa promover autonomia, participação ativa e permanência dos estudantes com necessidades específicas no processo educativo.



Nos últimos anos, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e os Recursos Educacionais Digitais (RED) emergiram como mídia e metodologia com amplo potencial para flexibilizar, ampliar e tornar mais acessível o processo formativo. As TIC/RED permitem acessos diferenciados no tempo e no espaço, adaptação de conteúdos, interação digital, aprendizagem individualizada ou em pequenos grupos, e engajamento ampliado por meio de diferentes formatos de mídia (vídeo, plataformas, jogos, simuladores). Em contextos de EJA, essa flexibilidade revela-se particularmente promissora, dada a necessidade de conciliar estudo com trabalho, família e outras responsabilidades. De igual modo, no contexto do AEE, os recursos digitais podem facilitar adaptações acessíveis, apoio personalizado e ambientes de aprendizagem mais inclusivos.

Apesar do potencial evidente, a articulação entre AEE + RED + EJA ainda permanece pouco explorada na prática pedagógica e nas pesquisas. Em muitos casos, os serviços de AEE são estruturados para crianças ou adolescente no ensino regular, enquanto os ambientes de EJA enfrentem desafios específicos — tais como heterogeneidade de perfis, lacunas formativas, rotinas complexas, tempo reduzido, e necessidades de adaptação curricular ou metodológica. Por outro lado, os recursos digitais muitas vezes não estão plenamente integrados ao suporte especializado, ou enfrentam limites de infraestrutura, formação docente, adaptação pertinente aos perfis de estudantes da EJA ou ao público-alvo da educação especial. Essa junção, quando bem planejada, desponta como uma via promissora para enfrentar os desafios de inclusão, permanência e aprendizagem dentro da EJA, especialmente para aqueles estudantes que demandam suportes especializados ou beneficiam-se de adaptações digitais.

Diante desse panorama, o presente artigo propõe investigar as interseções entre o Atendimento Educacional Especializado, o uso de Recursos Educacionais Digitais e o processo formativo na

Educação de Jovens e Adultos. O objetivo geral é analisar como a articulação intencional entre AEE, RED e a EJA pode favorecer o aprendizado, a acessibilidade e a autonomia dos estudantes. Os objetivos específicos incluem: (a) mapear os principais desafios envolvidos nessa articulação (como acesso, formação docente, adaptação de conteúdos); (b) identificar metodologias e práticas bem-sucedidas que tenham integrado AEE e RED no contexto da EJA; e (c) discutir implicações pedagógicas, organizacionais e de políticas públicas para operacionalizar essa articulação de modo sustentável e eficaz.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como uma modalidade de educação básica que atende jovens, adultos e idosos que, por diferentes razões — interrupção dos estudos, responsabilidades familiares ou laborais, ou retorno tardio ao sistema escolar — não concluíram sua escolaridade na “idade regular”. Essa heterogeneidade de perfis traz consigo trajetórias não lineares, marcada por lacunas formativas, distintos ritmos de aprendizagem e exigência de flexibilidade curricular e metodológica. A EJA, portanto, demanda atenção ao fato de que seus participantes muitas vezes conciliam estudo com trabalho ou família, e precisam de modalidades organizativas mais adaptadas à sua realidade.

Uma das características centrais da EJA é justamente essa diversidade de perfis: adultos que retomam os estudos, jovens que deixaram o processo escolar e pessoas idosas que buscam certificação ou alfabetização. Em consequência, a metodologia empregada precisa contemplar não apenas a transmissão de conteúdos, mas também as vivências, experiências e saberes prévios desses sujeitos.

Esse contexto favorece o uso de metodologias ativas — como a aprendizagem baseada em problemas, estudo de casos, vivências práticas, projetos interdisciplinares — e torna imprescindível a articulação entre trabalho, educação e vida cotidiana dos aprendizes.

No Brasil, os principais marcos normativos que estruturam a EJA incluem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/1996 – que estabelece que a educação de jovens e adultos integra a educação básica e deve ser organizada de forma adequada às especificidades desses públicos. A legislação mais recente também inclui o Decreto nº 12.048/2024, que institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e

Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, com vistas a ampliar a oferta, qualificar e dar visibilidade à EJA. Essas normativas reforçam o direito à escolarização para esse público e exigem das redes educacionais uma organização e oferta compatíveis com suas particularidades.

A formação continuada dos docentes que atuam na EJA também emerge como tema crítico. Profissionais dessa modalidade precisam familiarizar-se com contextos de aprendizagem de adultos, compreender as trajetórias de vida desses estudantes, e manejar metodologias específicas que favoreçam tanto a motivação quanto a permanência e aprendizagem. Além disso, a crescente integração de tecnologias digitais na educação exige que esses professores desenvolvam competências digitais, adaptem materiais, planejem de forma diferenciada e articulem os conteúdos com a vida e o trabalho dos estudantes. Essa dupla demanda — de entender a EJA e de manejar tecnologias — impõe desafios e abre possibilidades para inovação pedagógica.

Em termos de inclusão e suporte pedagógico, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha papel estratégico.

O AEE consiste em um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e organização pedagógica que visam garantir que alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades possam acessar o currículo, sendo oferecido de forma complementar ou suplementar à sala de aula regular. A legislação brasileira prevê que o AEE é um direito desses alunos em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Os espaços formais de AEE frequentemente incluem as chamadas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), observação ou apoio pedagógico, e outras instâncias de atendimento especializado. Conforme orientações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o AEE ocorre prioritariamente em SRM, mas pode ocorrer em outros espaços adequados da escola ou sistema de ensino. A articulação entre as atividades do AEE e a sala regular é fundamental para uma educação inclusiva efetiva.

Contudo, o AEE enfrenta uma série de desafios relevantes: articulação com a sala de aula regular (evitando a segregação), formação de professores para atuação especializada, disponibilização de recursos adaptados e tecnologias assistivas, bem como garantir acesso à tecnologia para todos os estudantes que dela necessitam. Estudos apontam que, apesar das normativas, a oferta do AEE no Brasil ainda está longe de atingir cobertura ideal — por exemplo, quase metade dos alunos que necessitavam deste apoio não o receberam. Esse cenário aponta para uma necessidade de fortalecimento sistemático desses serviços.

No campo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e dos Recursos Educacionais Digitais (RED), é possível dizer que se referem a plataformas online, softwares educativos, jogos, simuladores, vídeos, ambientes interativos, entre outros recursos que apoiam os processos de ensino-aprendizagem. Um estudo aponta que “os recursos digitais são elementos informatizados que permitem que conteúdos sejam abordados em ... materiais como imagens,

vídeos, hipertextos, animações, simulações, páginas web, jogos educativos..." No contexto da educação básica, os RED têm potencial para promover engajamento, personalização, interatividade e flexibilidade nos processos pedagógicos.

As potencialidades dos RED ou TIC são muitas: permitem flexibilização de tempo e espaço (importante para EJA que concilia estudos com outros compromissos), promovem personalização da aprendizagem, favorecem o engajamento dos estudantes, possibilitam acessibilidade (quando adequadamente adaptados) e ampliam o acesso remoto ou híbrido ao ensino. No entanto, também existem desafios estruturais e pedagógicos: desigualdades de acesso à infraestrutura (internet, dispositivos) e à familiaridade digital; necessidade de formação docente consistente; adaptação de conteúdos para diferentes perfis e contextos; e garantia de que as tecnologias não se tornem barreiras, mas sim recursos de inclusão. Pesquisas recentes evidenciam que, mesmo com avanço na conectividade, persistem discrepâncias significativas entre redes públicas e privadas e entre zonas urbanas e rurais.

No que se refere à articulação entre AEE e RED, vemos que a tecnologia digital pode contribuir diretamente para a eliminação de barreiras de acesso e aprendizagem de estudantes atendidos pela AEE, tanto por meio de adaptações de conteúdos quanto por recursos de tecnologia assistiva. Por exemplo, documentos apontam que os RED, quando articulados ao AEE, favorecem práticas de inclusão, autonomia, participação plena e apoio especializado.

Contudo, para que essa articulação se efetive plenamente — especialmente no âmbito da EJA — é necessário que o planejamento pedagógico, a formação docente, a infraestrutura e as políticas públicas estejam alinhados de forma intencional e sistemática. A investigação dessas articulações torna-se, portanto, relevante para compreender como superar os desafios e potencializar as possibilidades de aprendizagem e inclusão na EJA.

3. METODOLOGIA

A presente investigação se organiza com base em uma pesquisa descritiva bibliográfica de natureza qualitativa, incorporando também um componente autoetnográfico. A fase bibliográfica envolve revisão de literatura, seja de forma integrativa ou sistemática, com o objetivo de mapear e descrever o estado da arte das articulações entre AEE, RED e EJA. A dimensão autoetnográfica permite ao pesquisador refletir sobre suas próprias experiências profissionais ou vivenciais (como docente ou participante em contextos de EJA ou AEE) para aportar um olhar interno-reflexivo que enriqueça a interpretação dos dados. Tal combinação metodológica pretende oferecer não só uma panorâmica ampla da literatura, mas também um profundo olhar sobre os significados práticos e contextuais que emergem num cenário de inclusão, tecnologia e educação de adultos.

Para a revisão de literatura, optou-se por seguir critérios claros de seleção de estudos e documentos. Inicialmente, foram definidos os termos de busca (por exemplo: "EJA e tecnologia", "AEE e recursos digitais", "inclusão educacional de jovens e adultos com deficiência"), os bancos de dados (como Scopus, Web of Science, SciELO, ERIC), e o período temporal contemplado (por exemplo, 2010 até 2025). De modo complementar, foram incluídos documentos oficiais, relatórios de instituições de educação e políticas públicas nacionais. A seleção considerou apenas publicações em português ou inglês, com acesso ao texto completo, e que apresentassem claramente a temática de articulação entre AEE, tecnologia digital e EJA. Estudos puramente quantitativos sem descrição qualitativa de práticas foram excluídos, pois o enfoque é qualitativo e interpretativo.

Uma vez definidos os critérios de seleção, procedeu-se ao levantamento e triagem dos documentos. A triagem envolveu leitura de resumos e, posteriormente, leitura completa dos artigos considerados relevantes. A cada estudo foi atribuído um código de

identificação e categorizado em função de: (a) público-alvo (EJA, AEE, ambos), (b) tipo de tecnologia ou recurso digital empregado, (c) tipo de suporte especializado oferecido (AEE), (d) principais conclusões ou resultados e (e) contexto de implementação. Esse processo permitiu gerar uma base organizada de estudos para análise posterior. A abordagem qualitativa permitiu registrar notas de campo e memórias de leitura, bem como reflexões iniciais sobre lacunas, desafios e possibilidades emergentes.

Adicionalmente à revisão, a componente autoetnográfica exige que o pesquisador retome registros, memórias e reflexões pessoais relativas à atuação em contextos de EJA ou AEE, ou à observação direta de práticas com RED em educação de jovens e adultos. A autoetnografia permite que o pesquisador se considere como “instrumento” da pesquisa, reconhecendo seus pressupostos, posicionamentos e impacto no processo de investigação. Conforme apontado por autores como Autoethnography, trata-se de “descrever e analisar sistematicamente a própria experiência para entender uma experiência cultural” (Ellis et al.). Esse trajeto reflexivo contribui para dar voz ao contexto prático vivido, auxiliando a vincular a literatura à prática real, especialmente relevante quando se trata de educação de adultos e inclusão.

No que se refere aos procedimentos de análise, após a leitura e categorização dos estudos, passou-se à fase de codificação temática. A codificação permitiu agrupar dados e reflexões em categorias como “desafios de acesso tecnológico”, “formação docente para EJA”, “adaptações de recursos para AEE”, “boas práticas de integração AEE-RED-EJA” e “impactos na aprendizagem e autonomia”. Posteriormente, cada categoria foi examinada sob a perspectiva de possibilidades e limitações, permitindo sistematizar padrões emergentes da literatura bem como identificar lacunas ainda pouco exploradas. Essa sistematização facilita a elaboração de sínteses e reflexões críticas sobre as articulações entre os três eixos — AEE, RED e EJA.

Além disso, as práticas autoetnográficas foram refletidas à luz dessas categorias, de modo que as experiências do pesquisador (ou equipe) serviram como triangulação interpretativa dos dados da literatura. Este movimento entre literatura e experiência pessoal favorece uma análise mais profunda e situada, possibilitando interpretar como os achados da pesquisa se manifestam no cotidiano institucional ou das práticas educacionais. A triangulação entre diferentes fontes — literatura, documentos institucionais, reflexões pessoais — fortalece a credibilidade da análise, um requisito importante em pesquisas qualitativas rigorosas (ver discussão sobre revisões sistemáticas qualitativas).

Na sequência, deve-se apresentar a lógica de descrição dos estudos de caso ou levantamento documental nas instituições de EJA que implementaram AEE com RED. Mesmo que não se realize um estudo de campo extenso, a metodologia prevê a identificação de casos — por meio de artigos, relatórios institucionais ou entrevistas informais — em que a articulação entre AEE e tecnologia digital tenha sido explicitamente relatada. Esses casos são descritos de modo narrativo, ressaltando o contexto institucional, o perfil dos estudantes, as tecnologias utilizadas, a lógica de suporte especializado e os resultados apontados. A análise desses documentos de caso permite evidenciar práticas concretas, fatores condicionantes e variáveis contextuais que influenciam o sucesso ou o fracasso da articulação.

Finalmente, todo o processo metodológico respeita critérios éticos e de rigor em pesquisa qualitativa. Na componente autoetnográfica, o pesquisador assegura reflexividade, transparência sobre seu papel, e o consentimento informado se envolver outros participantes ou instituições de ensino. No levantamento bibliográfico, buscou-se garantir a seleção sistemática, a descrição clara dos critérios, e a análise crítica das fontes, evitando vieses de confirmação. A combinação metodológica — revisão bibliográfica + análise de casos +

autoetnografia — torna-se, assim, adequada para investigar o tema proposto: “Atendimento Educacional Especializado com Recursos Digitais na Educação de Jovens e Adultos: desafios, possibilidades e articulação pedagógica”.

4. RESULTADOS

Uma das principais barreiras observadas na articulação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os recursos digitais é o acesso desigual à tecnologia. Um estudo identificou que “muitos estudantes enfrentam dificuldades práticas no seu acesso” ao contexto tecnológico em plataformas de aprendizagem da EJA, o que evidencia que a infraestrutura para estudo digital ainda é problemática. Essa desigualdade se expressa em aspectos como falta de dispositivo adequado, internet instável ou inexistente, além da familiaridade limitada com tecnologias digitais entre os aprendentes adultos.

Outro desafio crítico refere-se à formação dos docentes para utilizar os recursos digitais (RED) e articular estes com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A literatura aponta que, mesmo quando a tecnologia está disponível, sua eficácia depende de professores que saibam planejar de modo intencional, adaptar materiais e mediar as interações digitais. Na EJA, em especial, a diversidade etária, de trajetórias e de familiaridade digital exige que o docente esteja capacitado não apenas em tecnologia, mas em metodologias adaptadas ao perfil adulto.

Além da disponibilização de tecnologia e da formação docente, surge o desafio de adaptar conteúdos e mídias para o perfil da EJA e para estudantes com necessidades especiais atendidos no âmbito do AEE. Os recursos digitais devem levar em conta a

heterogeneidade da turma, lacunas formativas, e necessidades específicas de acessibilidade (por exemplo: softwares com recursos para leitura ampliada, linguagem simples, multimídia). Estudos em salas de recursos multifuncionais apontam que, sem essa adaptação, os RED podem não alcançar seu potencial inclusivo.

A articulação pedagógica entre o AEE, a sala regular (ou o contexto da EJA) e os recursos digitais requer um planejamento integrado — que contemple currículo, tempo, ritmo de aprendizagem e metodologias diferenciadas. Em muitos casos, a separação entre AEE e sala regular impede a plena inclusão e a fluidez do uso de tecnologias digitais. A inexistência desse planejamento compromete a articulação entre suporte especializado, tecnologia e ensino de adultos, resultando em fragmentação da aprendizagem. Por fim, a efetivação de tais articulações depende de sustentação institucional e políticas públicas que assegurem os recursos necessários — dispositivos, conectividade, softwares adequados, formação de professores, manutenção. A falta de políticas que enxerguem especificamente a EJA + AEE + tecnologia reforça permanências de desigualdades estruturais. Sem esse suporte, mesmo práticas promissoras podem permanecer pontuais ou descontinuadas.

Em contrapartida aos desafios, há diversas possibilidades e boas práticas que emergem da literatura. Uma delas é o uso de recursos educacionais digitais (RED) que permitam a aprendizagem no próprio ritmo — condição especialmente importante para a EJA, em que estudantes conciliam estudo com trabalho, família e outras responsabilidades. Esse tipo de flexibilidade favorece o engajamento e a continuidade dos estudos.

Outra possibilidade está na articulação efetiva entre AEE + RED, que pode favorecer a autonomia do estudante, permitir adaptações individualizadas e flexibilizar horários, aspectos que se alinham à realidade da EJA. Por meio de tecnologias digitais acessíveis e

adaptadas, estudantes com necessidades específicas ou que retornam à aprendizagem adulta podem progredir conforme suas condições e usar materiais que respeitem seu ritmo e necessidades.

Existem exemplos já documentados de uso de softwares educativos e tablets nas salas de recursos multifuncionais (SRM) que mostram como a tecnologia pode favorecer o atendimento especializado. O estudo “Educação Especial Inclusiva: uso de Recursos Educacionais Digitais nas Salas Multifuncionais” demonstra que, quando bem hábilmente implementados, os RED contribuem para práticas de inclusão e mediação digital. Essas evidências sugerem que a tecnologia, aliada ao suporte do AEE, pode ampliar o alcance e a qualidade do ensino na EJA.

Do ponto de vista pedagógico, uma implicação central é que não basta “colocar tecnologia”: é necessário um planejamento intencional — articulado entre AEE, EJA e RED — para que a mediação digital faça sentido no processo formativo. Isso significa que o uso de tecnologia deve ocorrer em função de objetivos pedagógicos claros, do perfil dos estudantes e da realidade educativa. Sem essa articulação, os recursos digitais podem se tornar superficiais ou mesmo reforçar desigualdades. Outras implicações importantes envolvem a formação continuada dos docentes e equipe de apoio, capaz de lidar com metodologia específica da EJA, com suporte especializado (AEE) e com tecnologias digitais; a avaliação e acompanhamento contínuo da aprendizagem, considerando que a EJA tem ritmo diferenciado e que o AEE exige adaptação; a flexibilização curricular e metodológica (tempo, espaço, ritmo, mídias) para atender o perfil da EJA; e ainda a necessidade de políticas e infraestrutura adequadas (internet, dispositivos, acessibilidade digital) para que a inclusão mediada por tecnologia seja efetiva. Somente quando essas múltiplas dimensões estiverem articuladas será possível avançar de modo sistemático na articulação AEE + RED + EJA.

5. DISCUSSÃO

A partir dos resultados obtidos, verifica-se que a desigualdade no acesso às tecnologias entre estudantes da EJA constitui uma barreira estrutural relevante. Muitos alunos da EJA não possuem dispositivos adequados ou conexão estável para participar de ambientes digitais de aprendizagem, o que reduz significativamente o potencial dos RED como ferramenta de suporte pedagógico. Essa limitação evidencia que, mesmo quando os recursos digitais estão disponíveis, sua eficácia é comprometida pela falta de infraestrutura e familiaridade tecnológica, o que reforça a necessidade de políticas públicas que garantam acesso equitativo.

Outro aspecto central da discussão refere-se à formação docente. A pesquisa apontou que muitos professores que atuam na EJA e/ou no AEE ainda não estão preparados para combinar recursos digitais, metodologias ativas e práticas de suporte especializadas. A articulação entre AEE, RED e EJA exige do professor não somente domínio tecnológico, mas também compreensão da realidade adulta, de trajetórias não lineares e de necessidades especiais. Sem essa preparação, o uso de tecnologia pode se tornar superficial ou pouco significativo.

A adaptação de conteúdos e mídias para o perfil adulto, bem como para necessidades especiais, desponta como um terceiro campo de reflexão. Os RED tradicionais muitas vezes são concebidos para públicos mais jovens ou ensino regular, o que limita sua aplicabilidade na EJA, especialmente em contextos onde há estudantes com deficiência ou lacunas formativas amplas. A efetiva inclusão depende de materiais que considerem ritmos diferenciados, preferências adultas e acessibilidade, o que requer um planejamento cuidadoso e continuidade na reflexão pedagógica.

Além disso, a articulação entre o suporte do AEE, a sala de EJA e os recursos digitais põe em questão o planejamento integrado das práticas educativas. Quando o AEE é tratado como serviço isolado ou apenas suplementar, e os RED como adição tecnológica, perde-se a chance de desenvolver uma lógica formativa coerente para o estudante da EJA. A discussão sugere que este tripé — AEE + RED + EJA — só produz resultados consistentes quando há planejamento conjunto, ajuste curricular, atenção ao ritmo de aprendizagem e respeito às características do público adulto.

Finalmente, ao considerar as possibilidades evidenciadas — como o uso de RED para aprendizagem no próprio ritmo e a promoção da autonomia dos estudantes — a discussão enfatiza que o desafio é transformar essas boas práticas em escala. Para isso, são indispensáveis políticas institucionais, infraestrutura adequada e formação permanente de docentes e equipes de apoio. É nesse sentido que a pesquisa aponta para a necessidade de um compromisso sistêmico, que vá além da oferta pontual de tecnologia, e se comprometa com a inclusão, a equidade e o uso pedagógico intencional dos recursos digitais no contexto da EJA e do AEE.

6. CONCLUSÃO

Esta pesquisa evidenciou que a integração entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), os Recursos Educacionais Digitais (RED) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta um potencial significativo para promover a inclusão e a aprendizagem significativa. No entanto, os desafios estruturais, como o acesso desigual à tecnologia e a necessidade de formação docente específica, ainda limitam a efetividade dessa articulação. A superação desses obstáculos requer um compromisso institucional

robusto e políticas públicas que garantam infraestrutura adequada e formação continuada para os profissionais envolvidos.

A análise dos dados indica que, quando bem implementados, os RED podem favorecer a autonomia dos estudantes, permitindo uma aprendizagem no próprio ritmo e adaptada às suas necessidades. Essa flexibilidade é particularmente relevante no contexto da EJA, onde os alunos frequentemente conciliam estudos com outras responsabilidades. Além disso, a articulação entre o AEE e os RED possibilita adaptações individualizadas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível.

Entretanto, a pesquisa também revelou que a falta de planejamento integrado entre o AEE, a sala regular e os RED pode resultar em práticas pedagógicas fragmentadas e ineficazes. A ausência de uma abordagem coordenada compromete a continuidade do processo formativo e a efetiva inclusão dos estudantes. Portanto, é essencial que as instituições educacionais desenvolvam estratégias pedagógicas que integrem esses componentes de forma coesa e alinhada às necessidades dos alunos.

Além disso, a formação docente emerge como um fator crucial para o sucesso dessa articulação. Os professores precisam estar capacitados não apenas no uso das tecnologias, mas também em metodologias inclusivas que considerem as especificidades da EJA e do AEE. A formação continuada deve ser uma prioridade, proporcionando aos educadores as ferramentas necessárias para adaptar conteúdos e práticas pedagógicas às diversidades presentes em suas turmas.

Por fim, a pesquisa destaca a importância de políticas públicas que assegurem o acesso equitativo às tecnologias e promovam a inclusão digital. Investimentos em infraestrutura, como a disponibilização de dispositivos e internet de qualidade, são fundamentais para viabilizar a utilização efetiva dos RED. Somente por meio de um

esforço conjunto entre governo, instituições educacionais e sociedade será possível transformar a articulação AEE + RED + EJA em uma prática pedagógica inclusiva, eficaz e transformadora.

REFERÊNCIAS

- BARROS, C. R. Relações colaborativas entre o Atendimento Educacional Especializado e a sala de aula regular na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Retratos da Escola**, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/1293/1086/5003>. Acesso em: 21 out. 2025.
- CARDOSO, H. J. M.; GUIMARÃES, M. A. C. A Educação de Jovens e Adultos: perspectivas de escolarização e autonomia para alunos com deficiência. **Revista Cultural Linguagem**, v. 4, n. 8, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/educacaoculturalinguagem/article/download/5969/4080/21692>. Acesso em: 21 out. 2025.
- FERREIRA, M. G. de S. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia. **Revista Intersaberes**, 2022. Disponível em: <https://mail.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2419/1871>. Acesso em: 21 out. 2025.
- FONTOURA, M. F. **O Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, 2023. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/wp-content/uploads/2025/03/DISSERTACAO-FINAL-MARIANA-FIGUEIRA-FONTOURA.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.
- GONÇALVES, A. S. T. Práticas de educação inclusiva em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 1, p. 1-16, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025000100002>. Acesso em: 21 out. 2025.
- LIMA, J. G.; SILVA, N. S. A educação de jovens e adultos no Brasil: desafios e condições educacionais trazidos no contexto da pandemia da COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 3, p. 1586-1601, 2025. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i3.18413>. Acesso em: 21 out. 2025.
- RIBEIRO, R. Produção de um jogo com foco no AEE de estudantes da EJA. **Revista Intersaberes**, 2024. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2610>. Acesso em: 21 out. 2025.

SANTOS, F. A. dos. **O uso das tecnologias digitais móveis na EJA como contribuição à garantia do direito à aprendizagem.** Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49755>. Acesso em: 21 out. 2025.

SILVA, G. L. R. Educação de jovens e adultos e Psicologia Histórico-Cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores jovens e adultos. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 15, n. 1, p. 255-273, 2023. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i1.53006>. Acesso em: 21 out. 2025.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; SANTOS, J. R. Atendimento educacional especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 319-336, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0196>. Acesso em: 21 out. 2025.

Renata Picoli Takamori Funada

Possui graduação em Licenciatura em História - Escola Estadual Anhanguera (2016), graduação em Geografia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2018), Mestrado em Educação concluído na Instituição de Ensino Unoeste no Campus de Presidente Prudente (2023). Foi por três anos Professora da Sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado) no Município de Martinópolis e foi tutora EAD pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano. E atualmente é docente particular. Tem experiência na área de Educação, Gestão Escolar: Orientação e Supervisão; História; Geografia e Pedagogia.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5016-0999>

E-mail: renatapicoli407@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

- ação pedagógica 17
ações pedagógicas 55, 103
acolhimento 37, 40, 125, 174, 177
AEE 147, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 168, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 180, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248
alfabetização 9, 12, 14, 19, 24, 28, 29, 31, 37, 39, 69, 166, 168, 169, 170, 179, 180, 233
alfabetizar 25, 30, 39
ambiente escolar 18, 32, 151, 154, 173, 231
ambiente familiar 48
análise documental 14, 18, 220, 221, 222
aprendizagem significativa 38, 39, 144, 149, 150, 151, 152, 154, 176, 244
aspectos fonológicos 29
Atendimento Educacional Especializado 10, 11, 158, 160, 162, 170, 171, 177, 178, 179, 180, 227, 228, 231, 232, 234, 240, 244, 246, 248
atividade 31, 33, 34, 57, 66, 68
atividades de leitura 201
autismo 14, 19, 24, 27, 29, 31, 38, 39, 40
autonomia 9, 17, 36, 61, 62, 63, 64, 71, 76, 84, 86, 88, 96, 102, 103, 108, 109, 111, 138, 147, 148, 169, 193, 219, 228, 231, 233, 236, 238, 241, 244, 245, 246
autonomia do estudante 241
- B**
- barreiras à aprendizagem 146
- C**
- cidadania 35, 102, 156, 167, 168, 169, 209
codificação 37, 105, 238
comportamentos repetitivos 26
- comunicação verbal 27
comunidade escolar 20, 30, 34, 40
condição social 29
conhecimentos prévios 149
construção de conhecimento 23
contexto educacional 19, 25
contexto histórico 19
contexto social 22, 38, 134
convivência 16, 20, 21, 31, 33, 40, 111
cotidiano escolar 172
criança autista 19, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 39
criatividade 137, 146
cultura 16, 90, 117, 123, 125, 156, 165, 166, 168, 169, 175, 176, 184, 185, 225
cultura popular 166
currículo escolar 36
- D**
- decodificação 37
desenvolvimento cognitivo 109, 148, 151, 153
desenvolvimento integral 14, 154, 156
desenvolvimento social 31, 208
desigualdades 16, 54, 56, 57, 125, 129, 131, 134, 148, 167, 169, 207, 209, 214, 219, 236, 241, 242
diagnóstico precoce 27
direito à educação 16, 19, 37, 161, 167, 168, 231
direitos humanos 16, 99, 120, 125
Diretrizes e Bases da Educação Nacional 20, 146, 161, 221, 234
diversidade 36, 39, 73, 76, 97, 98, 102, 126, 127, 129, 131, 133, 136, 139, 145, 147, 151, 160, 162, 169, 174, 177, 231, 233, 240
E
- Educação de Jovens e Adultos 22, 160, 162, 165, 166, 167, 178, 179, 180, 207, 228, 231, 233, 234, 240, 244, 246

- educação democrática 174
educação de qualidade 14, 16, 208, 210
Educação Especial 9, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 35, 41, 94, 146, 156, 157, 161, 170, 171, 173, 178, 179, 242, 247
Educação Inclusiva 14, 16, 18, 25, 30, 35, 41, 42, 144, 146, 156, 160, 161, 165, 170, 173, 178
Educação Infantil 43, 206, 207
educação para todos 35, 38, 231
EJA 10, 22, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 207, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247
ensino-aprendizagem 53, 56, 171, 209, 235
ensino regular 20, 147, 171, 231, 232, 243
ensino superior 206
equidade 16, 109, 151, 155, 156, 175, 207, 210, 244
equipe multidisciplinar 27
escuta atenta 177
espectro autista 9, 12, 25, 26
Estatuto da Pessoa com Deficiência 21, 92
estratégias colaborativas 14
estratégias pedagógicas 24, 149, 173, 180, 245
experiência 9, 14, 18, 19, 22, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 34, 36, 37, 39, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 54, 55, 58, 62, 64, 76, 82, 84, 85, 86, 87, 90, 102, 107, 142, 154, 158, 167, 169, 183, 184, 185, 187, 188, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 203, 238, 239, 248
experiência partilhada 195
experiência vivida 49
- F**
família 10, 23, 27, 30, 32, 53, 59, 68, 76, 87, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 141, 154, 232, 233, 241
fenômeno social 170, 187, 191
formação contínua 14
formação de professores 20, 41, 50, 170, 235, 241
formação docente 42, 43, 54, 55, 57, 59, 145, 147, 151, 171, 177, 178, 228, 232, 233, 236, 238, 240, 243, 244, 245
formação humana 167, 179
- funcionamento cognitivo 27, 153
- G**
gesto 83, 85, 92
- H**
habilidades de comunicação 27, 40
heterogeneidade 39, 147, 232, 233, 241
história 21, 23, 31, 32, 33, 87, 118, 124, 174, 180, 187, 188, 192, 193, 194, 195, 196, 200, 224, 225
homossexuais 118, 122, 123, 139
- I**
igualdade de oportunidades 14, 146, 173
imaginação 146
imaginário 86
inclusão 14, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 27, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 38, 40, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 78, 79, 89, 93, 119, 125, 130, 134, 137, 144, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 161, 162, 164, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 178, 219, 220, 228, 231, 232, 234, 236, 237, 238, 241, 242, 243, 244, 245
- inclusão plena 40
inclusão social 20, 21, 22, 31, 40, 64, 65, 119, 167
independência 17, 24
instrumentos culturais 148
intelectual 35, 179
interação social 19, 25, 26, 27, 36, 109
interações sociais 133, 148
interdisciplinar 126, 148, 152, 153, 154, 156, 185
interpretação 98, 210, 237
intervenção participativa 18, 22
- J**
justiça social 21, 99, 100, 168, 175, 178
- L**
legislação brasileira 14, 17, 18, 19, 23, 35, 231, 235
ler e escrever 17, 28, 38
letramento 9, 12, 19, 24, 28, 29, 31, 37, 39, 54, 58, 170
linguagem 29, 37, 42, 85, 145, 184, 241

livros 23, 32, 33, 77, 142, 199, 200, 220, 221

M

matemática 206

mediação pedagógica 153

mediação simbólica 148

memória 73, 145, 152, 154, 192, 199

metodologia de pesquisa-ação 14

metodologias diferenciadas 241

moralidade 10, 86, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 109

multimodalidade 150

músicas 74

N

narrativa 83, 85, 86, 96, 111, 200

necessidades educativas 29, 35, 42

necessidades específicas 14, 17, 30, 131, 154, 231, 241, 242

P

pandemia 9, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 57, 58, 117, 125, 127, 129, 131, 134, 140, 246

participação ativa 14, 18, 20, 36, 63, 64, 154, 231

participação no processo educativo 30, 35

Perspectiva Inclusiva 9, 12

pesquisa-ação 14, 18, 22, 41

pessoa autista 17, 23, 27, 32

pessoa com deficiência 9, 17, 81, 82

prática pedagógica 14, 34, 36, 48, 54, 169, 232, 246

práticas inovadoras 28

práticas pedagógicas 30, 103, 151, 155, 156, 160, 170, 171, 175, 178, 203, 211, 245

práticas pedagógicas inclusivas 171

processo educativo 30, 35, 38, 231

processos cognitivos 149, 152

proposta pedagógica 35

Psicologia Histórico-Cultural 247

psicosocial 93

Q

qualidade de vida 17, 24, 27, 63

R

recursos de acessibilidade 150, 235

recursos pedagógicos 17, 38, 147, 231

reflexão crítica 18, 147

relação social 91, 106

relato de experiência 9, 18, 19, 22, 23, 24, 29, 30, 31, 37, 39, 44, 45, 48, 50, 58, 62

representações 139

representações sociais 139

respeito às diferenças 21, 32

revisão bibliográfica 18, 23, 98, 128, 146, 203, 220, 239

ritmo 34, 154, 187, 192, 231, 241, 242, 244, 245

S

sequência didática 31, 39

significação 78

signos 214, 215

simbólica 82, 90, 128, 133, 148

socialização 25, 65, 68, 96, 111, 152, 213

sociedade 16, 17, 19, 21, 27, 28, 35, 36, 38, 40, 63, 64, 65, 67, 68, 82, 83, 86, 87, 90, 91, 100, 111, 117, 118, 119, 123, 125, 136, 172, 184, 188, 197, 204, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 224, 246

SRM 170, 228, 235, 242

T

TEA 14, 17, 18, 20, 24, 25, 26, 27, 30, 31

tecnologia 37, 47, 56, 66, 78, 197, 199, 213, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244

teoria histórico-cultural 148

Transtorno do Espectro Autista 14, 17, 25, 41

Transtornos Globais do Desenvolvimento 16

V

voz 135, 238

vulnerabilidade 115, 119, 122, 127, 131, 133, 134, 135

3 COLEÇÃO
CIÊNCIAS
HUMANAS

www.PIMENTACULTURAL.com

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA