

ORGANIZADORES

Francisca Vilandia de Alencar

Ana Núbia Marques Duarte

Jeisson Fernando de Sousa Pinheiro

Deuzilene Machado Rocha Leal

SABERES EM CONSTRUÇÃO

educação, cultura e desigualdades
nas relações sociais contemporâneas

volume **II**

ORGANIZADORES

Francisca Vilandia de Alencar

Ana Núbia Marques Duarte

Jeisson Fernando de Sousa Pinheiro

Deuzilene Machado Rocha Leal

SABERES EM CONSTRUÇÃO

educação, cultura e desigualdades
nas relações sociais contemporâneas

volume **II**

| São Paulo | 2026 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S115

Saberes em construção: educação, cultura e desigualdades nas relações sociais contemporânea / Organização Francisca Vilândia de Alencar. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Demais organizadores: Ana Núbia Marques Duarte, Jeisson Fernando de Sousa Pinheiro, Deuzilene Machado Rocha Leal.

Coleção Saberes em Construção. Volume II

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-764-4

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-764-4

1. Educação. 2. Cultura. 3. Desigualdades sociais. 4. Produção do conhecimento. 5. Relações sociais. I. Alencar, Francisca Vilândia de (Org.). II. Duarte, Ana Núbia Marques (Org.). III. Pinheiro, Jeisson Fernando de Sousa (Org.). IV. Leal, Deuzilene Machado Rocha (Org.). V. Título.

CDD: 371.19

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação – Cultura e Sociedade

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 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	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	Chat GPT - AI Generator, creativedia.studio, Freepik - Magnific.com
Tipografias	Acumin, Belarius Sans, Lucida Fax
Revisão	Os organizadores
Organizadores	Francisca Vilandia de Alencar Ana Núbia Marques Duarte Jeisson Fernando de Sousa Pinheiro Deuzilene Machado Rocha Leal

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

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 Chioquetta 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

Cecilia 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

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Faustidade 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 Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlerth Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson 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 Willerding

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

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Moraes 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 Polastrelli 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 Sirino

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 Santandel

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

Maurício 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 Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

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 Ubertândia, 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 Feltrin

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 Elisabete 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
Logos 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
Secretaria 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
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Ubertândia, 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 Consuêlo 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

Suêlen 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

Apresentação.....	13
--------------------------	-----------

Francisca Vilandia de Alencar

Prefácio.....	17
----------------------	-----------

CAPÍTULO 1

Solemar Guerra de Almeida

Concepções epistemológicas acerca da prática docente.....	21
--	-----------

CAPÍTULO 2

Solemar Guerra de Almeida

Práticas educativas na educação infantil (EI): o discurso docente.....	38
---	-----------

CAPÍTULO 3

Solemar Guerra de Almeida

BNCC e educação inclusiva: normalização curricular, capacitismo e efeitos de exclusão indireta.....	53
--	-----------

CAPÍTULO 4

Keila Cristina da Costa Marega

Francisca Vilandia de Alencar

Solemar Guerra de Almeida

Lucimeire Maria Alves Piveta

Entre o lar e a escola: educação domiciliar em debate no contexto brasileiro.....	74
--	-----------

CAPÍTULO 5

Celsa Cristina de Lima Rodrigues

Núbia Barros Matias

Leidiane Rodrigues de Sousa

Fabírcia Mesquita Avelar

Natália Mesquita Avelar

**A educação especial na perspectiva
inclusiva e o atendimento educacional
especializado no Brasil.....90**

CAPÍTULO 6

Celsa Cristina de Lima Rodrigues

Núbia Barros Matias

Fabírcia Mesquita Avelar

Franciely Ferreira

Natália Mesquita Avelar

**Entre políticas inclusivas
e práticas pedagógicas:
o atendimento educacional
especializado na escola comum..... 114**

CAPÍTULO 7

Abilena Sabina da Silva Barroso

**Alfabetização e letramento
de surdos numa perspectiva bilingue:
práticas pedagógicas possíveis..... 144**

CAPÍTULO 8

Leidiane Rodrigues de Sousa

Fabiula Cristina da Costa

Fabírcia Mesquita Avelar

Maria Luiza Fernandes Silva

Karla Francisca de Souza

**A contribuição da literatura
infantil na alfabetização..... 168**

CAPÍTULO 9

Lidiane Neves Evangelista

Francisca Vilandia de Alencar

Keila Cristina da Costa Marega

Vera Lúcia Oliveira do Amaral

Mobilidade escolar interna no Brasil:

estado da arte sobre migração

intermunicipal e interestadual (2021-2025)..... 198

CAPÍTULO 10

Natália Mesquita Avelar

Fabricia Mesquita Avelar

Francisca Vilandia de Alencar

Celsa Cristina de Lima Rodrigues

Elma Mota dos Santos Gonçalves

Educação infantil

e prática pedagógica:

uma leitura histórico-crítica da LDB, DCNEI e BNCC..... 219

CAPÍTULO 11

Suely Gonçalves de Souza

Reylane Dantas Pereira Caíres

Relna Fagundes Fernandes

Lidiane Neves Evangelista

Karla Francisca de Souza

Reforma do ensino médio

e BNCC no Brasil:

currículo, trabalho e reprodução

das relações de dominação..... 243

CAPÍTULO 12

Wendell Siqueira Marinho

Hiza da Paz Rodrigues Vieira

Elma Mota dos Santos Gonçalves

Terezinha Aparecida Rodrigues Caputo

Ensino noturno e educação

de jovens e adultos em Goiás:

reestruturação educacional, desigualdades

e os limites da educação a distância.....270

Sobre as organizadoras e o organizador.....	288
--	-----

Sobre as autoras e os autores.....	290
------------------------------------	-----

Índice remissivo.....	295
-----------------------	-----



APRESENTAÇÃO

Este segundo volume da coletânea "SABERES EM CONSTRUÇÃO: educação, cultura e desigualdades nas relações sociais contemporâneas" desloca o eixo da reflexão para um campo em que as disputas em torno do conhecimento se materializam de forma direta e cotidiana: a prática educativa. Se o volume anterior problematizou as condições de produção e legitimação da ciência, aqui o foco recai sobre a docência como espaço de mediação, decisão e construção de sentidos.

Os textos que compõem esta obra evidenciam que ensinar não se reduz à aplicação de métodos ou à transmissão de conteúdo. A prática pedagógica aparece, ao longo dos capítulos, como um campo atravessado por concepções epistemológicas, disputas curriculares, normativas institucionais e condições materiais que incidem diretamente sobre o trabalho docente. Trata-se, portanto, de compreender a educação como prática social complexa, em que teoria e ação não se separam, mas se tensionam continuamente.

O Capítulo 1 - CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE estabelece o ponto de partida analítico do volume ao evidenciar que toda prática de ensino é orientada por uma epistemologia, ainda que não explicitada. Ao discutir os paradigmas processo-produto e interpretativo, bem como a tensão entre racionalidade técnica e racionalidade prática, o texto demonstra que as decisões docentes não são neutras, mas orientadas por concepções sobre conhecimento, currículo e aprendizagem que estruturam o próprio fazer pedagógico.

Essa discussão se desdobra no Capítulo 2 - PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (EI): O DISCURSO

DOCENTE, que evidencia a distância entre o que os professores dizem e o que realizam em suas práticas. Ao problematizar o binômio cuidar/educar, o texto revela a permanência de concepções assistencialistas na educação infantil, mesmo quando o discurso pedagógico se apresenta alinhado a perspectivas mais contemporâneas. Trata-se de uma análise que expõe contradições estruturais no interior da prática docente, especialmente no que diz respeito à formação e à compreensão da infância.

No Capítulo 3 - BNCC E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NORMALIZAÇÃO CURRICULAR, CAPACITISMO E EFEITOS DE EXCLUSÃO INDIRETA, a análise ganha densidade ao examinar criticamente um dos principais documentos normativos da educação brasileira. O texto evidencia que, embora a BNCC incorpore formalmente o discurso da inclusão, mantém uma organização curricular baseada em padrões de desempenho e normalidade que podem produzir efeitos indiretos de exclusão. Ao mobilizar o conceito de capacitismo, o capítulo desloca a discussão da inclusão do plano declaratório para o plano estrutural, evidenciando limites que permanecem no interior das políticas educacionais.

O Capítulo 4 - ENTRE O LAR E A ESCOLA: EDUCAÇÃO DOMICILIAR EM DEBATE NO CONTEXTO BRASILEIRO introduz uma discussão relevante ao problematizar a educação domiciliar em um cenário marcado por disputas em torno do papel da escola. O texto evidencia que a defesa do ensino fora do espaço escolar não pode ser compreendida de forma isolada, mas articulada a questões mais amplas que envolvem direito à educação, socialização e desigualdades sociais.

As questões relativas à inclusão retornam com força nos Capítulos 5 e 6, respectivamente A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL e ENTRE POLÍTICAS INCLUSIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL

ESPECIALIZADO NA ESCOLA COMUM. Em ambos, a análise evidencia a distância entre a formulação das políticas e sua materialização no cotidiano escolar. Os textos demonstram que a inclusão, quando não acompanhada de condições estruturais e formativas adequadas, tende a se restringir ao plano normativo, transferindo para o professor a responsabilidade por desafios que são de ordem sistêmica.

No Capítulo 7 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE SURDOS NUMA PERSPECTIVA BILINGUE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POSSÍVEIS, a discussão se volta para a educação de surdos, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a especificidade linguística desses sujeitos. O texto contribui ao apresentar possibilidades concretas de atuação docente, articulando teoria e prática em um campo historicamente marcado por exclusões.

O Capítulo 8 - A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO amplia o debate ao evidenciar o papel da literatura na formação leitora, destacando sua importância não apenas como recurso didático, mas como dimensão constitutiva do processo de alfabetização e desenvolvimento cognitivo e cultural das crianças.

No Capítulo 9 - MOBILIDADE ESCOLAR INTERNA NO BRASIL: estado da arte sobre migração intermunicipal e interestadual (2021-2025), a discussão se volta para os deslocamentos populacionais e seus impactos no sistema educacional. O texto evidencia como a mobilidade incide sobre trajetórias escolares, tensionando políticas educacionais e exigindo novas formas de organização institucional.

O Capítulo 10 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA LEITURA HISTÓRICO-CRÍTICA DA LDB, DCNEI E BNCC retoma o campo das políticas educacionais ao analisar documentos normativos a partir de uma perspectiva histórico-crítica. O texto evidencia que tais documentos não apenas

orientam práticas, mas expressam concepções de educação, sujeito e sociedade, reafirmando a necessidade de leitura crítica das políticas curriculares.

No Capítulo 11, REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC NO BRASIL: CURRÍCULO, TRABALHO E REPRODUÇÃO DAS RELAÇÕES DE DOMINAÇÃO, a análise se aprofunda ao articular currículo e reprodução social. O texto evidencia que as reformas educacionais participam da organização das relações de trabalho, inserindo a educação no interior das dinâmicas de reprodução das desigualdades.

Por fim, o Capítulo 12, ENSINO NOTURNO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM GOIÁS: reestruturação educacional, desigualdades e os limites da educação a distância, encerra o volume ao evidenciar os limites das políticas educacionais frente às condições concretas de vida dos sujeitos da EJA. O texto demonstra que a expansão de modalidades como a educação a distância não pode ser analisada sem considerar as desigualdades estruturais que atravessam o acesso e a permanência na escola.

Tomados em conjunto, os capítulos deste volume evidenciam que a prática educativa se constitui como espaço de mediação entre estruturas sociais, políticas públicas e ação docente. Ao articular epistemologia, currículo, inclusão, mobilidade, tecnologia e trabalho docente, a obra explicita que ensinar é um ato situado, atravessado por determinações históricas e por disputas em torno do conhecimento.

Este volume contribui, portanto, para a compreensão da docência como prática social complexa, que exige não apenas domínio de conteúdos, mas capacidade de leitura crítica das condições em que o ensino se realiza. Ao recusar abordagens prescritivas e ao tensionar categorias naturalizadas, a coletânea reafirma a necessidade de pensar a educação a partir de suas contradições e de suas possibilidades históricas.

PREFÁCIO

Escrever o prefácio deste segundo volume da coletânea “SABERES EM CONSTRUÇÃO: educação, cultura e desigualdades nas relações sociais contemporâneas”, implica deslocar o olhar do plano mais amplo da produção do conhecimento para um espaço em que esse conhecimento se concretiza cotidianamente: o trabalho docente. Se no primeiro volume a atenção se voltou para os fundamentos e para os mecanismos de legitimação da ciência, aqui o foco recai sobre a mediação pedagógica, sobre aquilo que se faz, se decide e se constrói no interior das práticas educativas.

A docência, frequentemente reduzida a um conjunto de técnicas ou procedimentos, revela-se, nos textos que compõem este volume, como uma atividade atravessada por dimensões epistemológicas, políticas e sociais. Ensinar não é apenas transmitir conteúdo. É selecionar, organizar, interpretar e dar sentido ao conhecimento em contextos marcados por desigualdades, expectativas institucionais e demandas concretas da vida escolar.

As discussões reunidas neste volume evidenciam que as práticas pedagógicas não podem ser compreendidas de forma dissociada das concepções que os professores constroem sobre conhecimento, currículo e aprendizagem. Como se observa nas análises sobre as epistemologias docentes, o que se ensina e como se ensina está profundamente vinculado a crenças, valores e experiências que se constituem ao longo da trajetória formativa e profissional. Essas concepções não são neutras; elas orientam decisões, delimitam possibilidades e influenciam diretamente os modos de organização do ensino.

Nesse sentido, a prática docente se apresenta como espaço de tensão entre diferentes racionalidades. De um lado, persiste a lógica da racionalidade técnica, que busca organizar o ensino a partir de prescrições, métodos e resultados previamente definidos. De outro, emerge a necessidade de uma racionalidade prática, capaz de reconhecer a complexidade das situações educativas, a imprevisibilidade das interações e a centralidade da reflexão na ação pedagógica. Essa tensão não é apenas teórica; ela se manifesta no cotidiano das escolas, nas escolhas curriculares, nas estratégias didáticas e nas formas de avaliação.

Ao abordar o currículo como construção social, os textos deste volume reforçam que aquilo que se ensina não é dado naturalmente, mas resulta de processos históricos, políticos e culturais. O currículo organiza o conhecimento, define prioridades e estabelece hierarquias, participando ativamente da formação dos sujeitos. Nesse processo, a escola não apenas transmite saberes, mas também produz sentidos sobre o mundo, sobre o trabalho e sobre as próprias possibilidades de existência dos estudantes.

Essa compreensão aproxima a reflexão aqui desenvolvida de uma tradição crítica da educação que, no Brasil, encontra em Dermeval Saviani uma referência importante ao afirmar a centralidade do conhecimento sistematizado na formação humana, sem desconsiderar as condições concretas em que esse conhecimento é apropriado. Ao mesmo tempo, dialoga com a perspectiva de Paulo Freire, para quem a prática educativa exige consciência de seu caráter histórico e de seu papel na constituição dos sujeitos.

No entanto, é fundamental reconhecer que a prática docente não se realiza em condições ideais. O trabalho do professor se desenvolve em contextos marcados por limitações estruturais, exigências institucionais e, muitas vezes, por processos de precarização que impactam diretamente as possibilidades de planejamento, reflexão e inovação pedagógica. Pensar a docência, portanto, implica

considerar essas condições, sem as quais qualquer análise corre o risco de se tornar abstrata.

Os capítulos deste volume, ao discutirem desde as concepções epistemológicas até as práticas educativas na educação infantil, evidenciam que o ensino se constrói em um movimento contínuo de articulação entre teoria e prática. O conhecimento não é simplesmente aplicado; ele é reinterpretado, tensionado e reconstruído no interior das experiências concretas de sala de aula. É nesse processo que o professor se constitui como sujeito de sua prática, não apenas como executor de prescrições, mas como agente que produz sentidos e decisões.

Há, ainda, um aspecto que atravessa silenciosamente muitas dessas discussões: a formação docente. Formar professores não se limita à transmissão de conteúdos ou ao domínio de metodologias. Trata-se de um processo complexo, que envolve a construção de um olhar sobre o conhecimento, sobre o aluno e sobre o próprio papel da educação na sociedade. As epistemologias que orientam a prática docente são, em grande medida, produzidas nesse percurso formativo, articulando experiências pessoais, formação acadêmica e inserção profissional.

Nesse contexto, este volume assume relevância ao evidenciar que discutir educação exige ir além das prescrições e dos modelos prontos. É necessário compreender a docência como prática social, inserida em relações mais amplas que envolvem poder, cultura e desigualdades. O que ocorre na sala de aula não pode ser dissociado das condições históricas e sociais que estruturam o sistema educacional.

Se, como nos lembra Karl Marx, os indivíduos produzem sua existência em condições determinadas, também é possível afirmar que o trabalho docente se realiza sob condições que, ao mesmo tempo, limitam e possibilitam a ação pedagógica. Reconhecer

esses limites não significa negar a potência da educação, mas compreendê-la em sua complexidade, evitando reduções que ora a idealizam, ora a desqualificam.

Este volume, portanto, não apresenta receitas nem soluções simplificadas. Ele contribui para a compreensão da docência como campo de reflexão, de tensão e de construção contínua. Ao reunir diferentes olhares sobre a prática educativa, reafirma a necessidade de pensar a educação a partir de suas determinações concretas, reconhecendo que ensinar é, antes de tudo, um ato que envolve conhecimento, decisão e responsabilidade.

Francisca Vilandia de Alencar

Doutoranda em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e bolsista Capes.

1

Solemar Guerra de Almeida

CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-764-4.1](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-764-4.1)

RESUMO

As concepções epistemológicas que os professores têm a respeito do processo de ensino estão vinculadas à busca de resultados efetivos na aprendizagem dos alunos. Este artigo faz uma revisão das concepções epistemológicas dos professores e suas implicações na prática. Faz-se referência aos dois paradigmas principais subjacentes nas pesquisas realizadas sobre este assunto, o paradigma processo-produto e o paradigma interpretativo, bem como as diferentes orientações decorrentes deles, cuja conceituação acerca do papel dos professores, permeia dois tipos de racionalidades, a racionalidade técnica e a racionalidade prática, nos modos de produção e utilização do conhecimento. Tem-se como objetivo geral analisar as epistemologias que norteiam as ações dos professores em sua prática e sua articulação com o currículo, os saberes, o conhecimento, os conteúdos e os modos de abordá-las didaticamente.

Palavras-chave: Epistemologia. Prática de Ensino. Formação. Configurações Didáticas.

INTRODUÇÃO

Os estudos em torno das concepções epistemológicas que os professores têm acerca do processo de ensino estão vinculadas à busca de resultados efetivos na aprendizagem dos alunos. A problemática do presente artigo está nas abordagens de vários paradigmas ou programas de pesquisa que vão desde o paradigma processo-produto, baseado em uma racionalidade técnica e onde o papel do professor é o de um técnico que resolve os problemas a abordagens interpretativas. Críticas e metodologias qualitativas, que caracterizam o paradigma mediador, conhecido no início como pensamento do professor e posteriormente reformulado como pensamento e conhecimento do professor em relação aos conteúdos do pensamento subjacente, além disso, a uma abordagem da racionalidade prática, ligada ao profissional reflexivo

Como pergunta norteadora tem-se: quais as epistemologias que norteiam as ações dos professores em sua prática e sua articulação com o currículo, os saberes, o conhecimento, os conteúdos e os modos de abordá-las didaticamente?

O objetivo geral é analisar as epistemologias que norteiam as ações dos professores em sua prática e sua articulação com o currículo, os saberes, o conhecimento, os conteúdos e os modos de abordá-las didaticamente, além de compreender a relação entre conhecimento e ação a partir do currículo; abordar o problema da construção do conhecimento em educação; destacar a importância do papel do professor no desenvolvimento do conhecimento sobre sua prática.

DIFERENTES CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DOS PROFESSORES

As concepções e ações dos professores expressam certa visão epistemológica, que dinamiza ou dificulta seu conhecimento profissional. Essas concepções têm sido abordadas a partir de diversas perspectivas teóricas e metodológicas e dentre elas, são creditados os primeiros estudos sobre o conhecimento de professores relacionados ao processamento de informações.

Segundo Medeiros (2008):

Alguns autores como Imbernón (1994); Shavelson e Stern (1981); Zabalza (1994) têm se voltado para o chamado enfoque do pensamento do professor, intensificados a partir dos anos 1980, defendendo o ensino como prática reflexiva e valorizando os saberes que o professor adquire na própria prática. (2008, p. 72).

A partir de uma perspectiva construtivista, as concepções dos professores vão de encontro às ferramentas ou barreiras que não lhes permitem interpretar a realidade ou impedem o posicionamento de diferentes ações, estas ações não são estáticas, elas se transformam na medida em que o professor e seu ambiente mudam gradualmente.

O pensamento de professores constitui um quadro composto por um conjunto de teorias implícitas, representações, imagens, suposições, conceitos, ideias, intenções, planos, hipóteses, suposições, crenças, atitudes, interesses e valores que são susceptíveis de influenciar a seleção de critérios para tomar decisões sobre o que, quando e como planejar, agir e avaliar os processos de ensino e aprendizagem (BRAZ, 2007).

Portanto, pode-se identificar que as concepções dos professores sobre conteúdos e conhecimentos que consideram valiosos a serem ensinados, são baseadas nas concepções e nos significados atribuídos ao currículo e nas decisões que fazem sobre a sua prática, encontra-se uma epistemologia implícita.

Segundo Gimeno (1989, *apud* SILVEIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 05) "Conceitos globais, preferências pessoais, conjuntos complexos de argumentos não são coerentemente explicitados nem ordenados, nem com uma estrutura hierarquizada entre os diferentes elementos que a compõem".

Em relação às concepções dos conteúdos, Porlán; Rivero e Martin (1998, *apud* HARRES, 1999, p. 09) apontam o interesse gerado nas concepções científicas e didáticas de professores a partir de três tipos de estudos:

Aqueles que incidem sobre as ideias dos professores a respeito do conhecimento científico (natureza, status, relação com outros conhecimentos, modo de produção, mudança, etc.); aqueles que se referem a crenças pedagógicas; aqueles que se referem às relações entre o conhecimento e sua construção e transmissão no contexto escolar.

Os autores reverberam que os professores têm crenças de que suas ações pedagógicas incidirão sobre a aprendizagem dos alunos, entretanto, alguns professores ainda têm concepções de que sua prática tradicional é a que prevalecerá sobre a aprendizagem.

Em relação às concepções educativas dos professores, Porlán (1989, *apud* BONITO, 2009) distingue três abordagens diferentes:

uma abordagem cientificista, com foco em uma visão da ciência da visão positivista, conteudista, disciplinares e um modelo de ensino de corte tradicional; uma abordagem interpretativa, mas interessada em aprofundar crenças que mantêm pequenas amostras de sujeitos (mesmo de

um único professor) sobre o ensino e o trabalho em sala de aula; uma abordagem crítica que permita aos professores analisar suas práticas de ensino para uma possível transformação. (Porlán, 1989 *apud* Bonito, 2009, p. 05)

Finalmente e segundo Marcelo (2008) outras investigações diferenciam professores especialistas e principiantes; os primeiros se caracterizam por tomar decisões baseadas no conhecimento da disciplina e experiência e reflexão sobre sua prática, diferentemente dos professores do segundo grupo que se preocupam mais com e como, e menos sobre o porquê e quando. Os novos professores moldam seus conhecimentos e sua prática pedagógica sem uma reflexão crítica sobre sua experiência e sem a referência de uma formação pedagógica sólida.

PROFESSORES: SABERES E CONHECIMENTOS

Conhecimento é uma noção polissêmica; segundo Beillerot (1989, *apud* ALTET *et al.*, 2001, p. 06) é "o que para um sujeito é adquirido, construído, elaborado graças ao estudo ou à experiência". É necessário diferenciar entre informação, saber e conhecimento.

Segundo Altet *et al.* (2001, p. 05) a informação é "externa ao sujeito e da ordem social"; o conhecimento é "integrado pelo sujeito e é pessoal". O conhecimento situa-se entre os dois polos, na interface ou, segundo Lerbert (1992, *apud* ALTET *et al.*, 2001, p. 06), "entre a interface de conhecimento e informação". O saber é construído sobre a interação entre conhecimento e informação, entre sujeito e ambiente, dentro e através da mediação.

Existem inúmeras classificações que representam a pluralidade de conhecimentos profissionais e variam de acordo com os

paradigmas de investigação e disciplinas que as geraram: podem ser teóricos e práticos, conhecimentos que preparam as ações, mas o conhecimento também está implícito na experiência, nas rotinas automatizadas e internalizadas, e que intervêm nas improvisações ou na tomada de decisão interativa durante a ação pedagógica.

Especificamente na prática, os professores articulam vários conhecimentos de uma formação disciplinar, curricular, experiencial ou prática, construída ao longo da vida e da docência.

Nesse sentido, Altet *et al.* (2001) apontam a importância de se reconhecer a rede de relacionamentos a partir da qual se constroem práticas profissionais: conhecimento, tempo e trabalho. Em grande parte, o que os professores sabem sobre os processos de intervenção se trata de suas experiências como estudantes e de construir e reconstruir suas práticas no campo profissional, através de um movimento permanente de continuidade e ruptura com as teorias e perspectivas teóricas. O que implica o reconhecimento de que o conhecimento que fundamenta suas práticas é existencial, social e pragmático.

Eles são existenciais porque envolvem seres humanos em sua totalidade, com seus anseios, desejos, emoções, relações com os outros e consigo mesmos; sociais porque vêm de diferentes núcleos e tempos de formação escolar e de vida cotidiana; finalmente, são pragmáticos porque aludem a experiências e práticas no âmbito de uma inserção no campo da ação das instituições escolares e interações com os diferentes atores.

O conhecimento profissional pode ser agrupado em temporal, plural e heterogêneo, personalizado e situado, e levar com ele os signos de seu objeto, que é o ser humano. Eles são temporários de três maneiras, porque eles vêm da história de sua vida pessoal e escolar, dos ritos de iniciação e rotinas que dão segurança institucionalizada nas práticas escolares (TARDIF, 2002).

Eles são plurais e heterogêneos em termos das várias situações que enfrentam diariamente. Personalizados e localizados porque se trata de conhecimento subjetivo apropriado, incorporado, conhecimento que não é possível dissociar da pessoa, de sua experiência e de sua situação laboral.

Altet *et al.* (2005) consideram dois tipos de conhecimento, o teórico e o prático. O conhecimento teórico está localizado na ordem declaratória, ou seja, no conhecimento das disciplinas, do pedagógico, do didático e do curricular, enquanto o conhecimento prático, é contextualizado e adquirido no "chão da escola", é o produto das experiências diárias da profissão docente, também chamado de conhecimento ou experiência empírica.

Os autores identificam algumas categorias fundamentadas na psicologia cognitiva: a) Conhecimento da prática - O conhecimento de procedimentos sobre como fazer algo; b) Conhecimento da prática que se relaciona com a experiência - (a que resulta de uma ação bem-sucedida, práxis); e c) As condicionais (saber quando e onde, os diferentes tipos de saberes, conhecimento da ação frequentemente implícita).

O conhecimento profissional também é desenvolvido no terreno, na prática profissional por meio da construção singular do significado; de acordo com Tardif (2002), é o conhecimento estratégico ligado ao cognitivo e afetivo, ou ao conhecimento pragmático.

Pode-se inferir que, o conhecimento dos profissionais de ensino não corresponde ao saber em si, mas em suas experiências em sala de aula, sejam elas determinadas ao controle de determinadas situações ou à resolução de problemas e realização de objetivos no contexto educacional.

Outro modelo conceitual é o do profissional reflexivo, o que caracteriza o pensamento de um profissional qualificado como uma

reflexão na ação explora o pensamento prático que ativa o profissional quando confrontado com os problemas complexos da prática.

O pensamento prático de um profissional só pode ser entendido à luz de três conceitos básicos (PERRENOUD, 2002): a) Conhecimento em ação; b) Reflexão em ação; e c) Reflexão sobre ação e reflexão em ação.

Nessa perspectiva, a experiência no campo do trabalho possibilita a análise de sua própria prática, a sua ação pontual e reflexiva, ou seja, o professor reflete a sua didática e, se possível, a melhora.

Para Perrenoud (2007) desenvolver a prática reflexiva significa formar o *habitus*, como um sistema de pensamento, percepção, avaliação e esquemas de ação, como gerador de nossas práticas. Nossas ações têm uma memória que não existe na forma de representações ou conhecimento, mas de estruturas relativamente estáveis que nos permitem lidar com uma família de objetos, situações ou problemas (PERRENOUD, 2007, p. 39).

O *habitus* indica, ao mesmo tempo, os aspectos sociais de subjetividade e os aspectos subjetivos das ações do indivíduo como sujeito social. É uma subjetividade socializada, entendida como um conjunto de disposições vinculado a uma posição objetiva; portanto, como um conhecimento um pouco automático, não necessariamente refletido, a partir do qual pode, ou não, ser feito a partir de uma determinada posição.

De acordo com Bordieu (1972, *apud* PERRENOUD, 2007, p. 39), o conceito de *habitus* como conhecimento corporificado é revelado no campo profissional em diferentes planos, seja nos processos de pesquisa, ensino ou intervenção, seja na solução de problemas ou geração de propostas profissionais práticas.

Tardif (2002) adverte para os perigos de aproximar o conhecimento dos professores nos excessos de psicologismo, ele propõe

associar a ideia de saber às exigências de racionalidade. De acordo com o autor, esta associação permite restringir o campo de estudo para discursos e ações cujos emissores e atores serão capazes de apresentar suas razões, ideias, julgamentos, discursos e argumentos que respondem a certas exigências de racionalidade.

Isso permite reconhecer a intencionalidade das ações dos professores, as razões de suas motivações e como elas atingem seus objetivos. Na construção do trabalho pedagógico, o professor exerce o julgamento profissional, toma decisões, pensa e age de acordo com determinados requisitos de racionalidade guiada por uma razão prática. Toda a prática de ensino envolve um compromisso moral quanto ao compromisso em formar as gerações futuras e a natureza dos julgamentos e das decisões em meio a situações inevitáveis de incerteza.

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOS PROFESSORES

Falar da formação e da prática docente é entrar numa série de possibilidades que emergem de diferentes construções epistemológicas (como foram analisadas), sociais, temporais e políticas. A formação está ligada aos elementos estruturais da cultura, sociedade e personalidade. Esses elementos são entrelaçados ao longo da vida dos sujeitos, constituindo-se como portadores e construtores de saberes, valores, crenças, normas e instituições, entre outros. Neste processo, a educação desempenha um papel importante na aquisição da cultura e da socialização dos indivíduos, na preservação e transformação dos homens e das sociedades.

A formação de seres humanos é um ponto de debate e controvérsia que convergem diferentes abordagens disciplinares e

multirreferenciais ligadas às mudanças nas condições do novo ciclo de modernidade e um novo regime de cultura que transcende as fronteiras e dissolve as velhas dicotomias. Para o pensamento kantiano, a origem da palavra formação pode ser encontrada no campo religioso, onde se concebe que o homem carrega dentro de si a imagem de Deus e deve reconstruí-la.

Gadamer (1988, *apud* AZEVÊDO, 2018, 03) afirma que Kant não fala especificamente de formação, mas “de cultura, de capacidade, que como tal é um ato de liberdade do sujeito que age”. Hegel (1770-1831), por outro lado, quando retoma as ideias de Kant sobre obrigações consigo mesmo, menciona a formação aludida ao posicionamento ético dos sujeitos perante o mundo, e como a responsabilidade é assumida perante ela e como ela é responsável pelas ações humanas e pelo resultado de sua liberdade de decisão.

Gadamer (1988, *apud* AZEVÊDO, 2018, 03) aponta que a formação está ligada à aquisição da cultura através da qual ela é formada. A historicidade da formação se dá em virtude da preservação da cultura, articula-se às ideias de ensinar e aprender, na medida em que se reconhece que o homem só alcançará seu estado ideal se for capaz de se tornar “um ser espiritual”. O desafio da formação do sujeito contemporâneo reside na dificuldade de transformar informação em conhecimento, ou seja, em um corpo organizado de proposições que ajudam a compreender melhor a realidade.

Gimeno (2008) corrobora que tal desafio está também na dificuldade de transformar informação em conhecimento, em corpos organizados de proposições que ajudam a entender melhor a realidade, assim como na dificuldade de transformar esse conhecimento em pensamento e sabedoria.

Os significados são considerados relevantes para o indivíduo, dependendo da satisfação de suas necessidades e de sua adaptação ao contexto. Então, falar sobre a formação de professores envolve

reconhecer uma série de fatores que se encontram nos contextos em que suas práticas são desenvolvidas, a sua história, construindo um significado subjetivo, valor social e orientação ética. A ação humana implica incerteza porque é complexa e é contextualizada em inter-relações intermináveis e em modelos pedagógicos.

A tarefa do professor é promover a aprendizagem disciplinar, habilidades cognitivas e sociais para a compreensão do funcionamento de uma determinada classe e interagir nela de acordo com as demandas do ambiente escolar. As tarefas que essas demandas exigem do professor é obter e manter a cooperação dos alunos nas atividades de classe, uma situação básica para o aprendizado.

CURRÍCULO E CONFIGURAÇÕES DIDÁTICAS

O campo do currículo, como objeto de estudo da educação, está vinculado à história contemporânea e foi constituído a partir de um conjunto de teorias sobre os processos de planejamento e desenvolvimento do currículo.

A primeira dimensão a clarificar na discussão curricular – o que é importante ser aprendido? – e a da legitimação social que na verdade o faz emergir e mudar. E essa legitimação resulta: do reconhecimento social dos conhecimentos em causa no currículo como necessários para a vivência econômica e social; da sua associação a dimensões de poder pessoal e social efetivo; da sua potencialidade para a integração de cada indivíduo no tecido social. (ROLDÃO, 2008, p. 08).

A concepção curricular não é homogênea, existem diferentes definições, significados e perspectivas. Roldão (2008) argumenta que o currículo pode ser analisado sob cinco áreas diferentes: quanto sua

função social, como projeto ou plano educacional como uma expressão formal e material de um projeto; como um campo de prática que inclui processos de instrução; como um território de intersecção das práticas; como elemento que estrutura o discurso de interação entre teoria e prática na educação; e, por fim, se refere à atividade discursiva acadêmica e de pesquisa sobre todos esses tópicos.

As diversas tendências curriculares articulam-se com as políticas educacionais nacionais e internacionais de cada país e coexistem nas diferentes instituições de ensino por meio dos projetos curriculares específicos em cada nível de ensino. Essas tendências foram sujeitas à aprovação, questionamento ou rejeição por vários atores.

Como se vê, trata-se de uma perspectiva programática e não de estudo histórico. O currículo é visto como instrumento para se atingir objetivos que não são, necessariamente, referentes ao processo de ensino e aprendizagem na direção da construção de conhecimento, visando à característica humana de busca da transformação, mas na direção da formação de mão de obra, preferencialmente barata, para atuar na produção capitalista. Nesta direção, o currículo, o processo de ensino e aprendizagem, a escola e toda a estrutura educacional, tudo está voltado para um fim específico: formar o sujeito para atuar na sociedade como trabalhador e reproduzidor das condições de produção capitalista. (COSTA, 2011, p. 08)

O currículo também pode ser notado na década de oitenta para se juntar as categorias de campo de Bourdieu (1930-2002) e Foucault (1926-1984) e da nova sociologia da educação, destacando os processos político-pedagógico de produção de conhecimento, reprodução e do sistema cultural.

Da mesma forma, questionou-se o apego à racionalidade técnica, limitando o campo à adaptação de meios a fins e subordinando a prática dos atores a uma tarefa técnica, histórica e neutra. Os vários trabalhos gerados, a partir dessas perspectivas, alcançaram uma abordagem da ocorrência cotidiana da sala de aula, ligada

mais ao conceito de currículo oculto, que adquire diferentes conotações baseadas na análise e interpretação feitas por diversos autores.

Reconhece-se que algumas das pesquisas sobre o currículo oculto envolvem a concepção de Jackson, enquanto outras se têm apoiado nas posições da teoria crítica, da teoria da reprodução em suas diferentes variantes, contendo uma ideologia ou dominante ou falsa ideologia (MELO 2016). Como já foi apontado, há vários aspectos do currículo, no entanto, se reconhece em todos eles, o currículo como o componente institucional que organiza as formas de apropriação do conhecimento, as interações entre os sujeitos, no tempo e no espaço, sob a concepção de conhecimento, homem, escola, educação, sociedade e aprendizagem.

A relevância que é dada à escola na sociedade de hoje significa que o conhecimento que é selecionado, por meio do currículo, torna-se conteúdo, cuja finalidade é ser trabalhada por professores e alunos de maneira ordenada e sistemática. O conteúdo é aquele conhecimento que é selecionado por um currículo, e organizado de tal maneira que é direcionado para a realização de um determinado objetivo.

Stenhouse (1984, *apud* VARELA, 2013, p. 28) defende que o currículo deve ser construído pelos professores, que, através da investigação das suas próprias práticas, podem produzir reflexões, combinando saberes teóricos e práticos, para a melhoria da sua ação. Desta forma, o currículo escolhido pela escola deriva de construções sociais mais amplas que são refinadas política e didaticamente. A seleção das várias disciplinas responde aos interesses e posições de grupos que compartilham, analisam e debatem certos conhecimentos. O conteúdo do ensino é uma construção social, historicamente determinada por um contexto cultural, político e econômico. Ele vem de uma visão de cultura, educação, uma concepção de homem, sociedade, ciência e do próprio significado da educação.

CONCLUSÃO

O debate em torno das epistemologias dos professores enquadra-se no campo da pesquisa educacional e nas ciências sociais, seja da perspectiva da racionalidade técnica ou da racionalidade prática. As crenças epistemológicas dos professores quando se referem às concepções globais e pessoais em torno do fazer educacional, da didática, da disciplina e de suas práticas cotidianas em sala de aula, têm diferentes derivações no currículo. As decisões tomadas pelos professores diante dos vários questionamentos que surgem quando escolhem o conteúdo, as metodologias e as formas de avaliações são permeadas por estas crenças, o que não implica que são explicitadas previamente na tomada de decisão. Isso ocorre porque as crenças geralmente não são conscientes e os professores não podem explicá-las no momento da tomada de decisão por não reconhecê-las como operante em seu pensamento e em sua subjetividade.

As epistemologias que orientam as ações dos professores em sua prática, como parte do currículo escolar, requerem uma análise crítica a partir da reflexão sobre suas concepções e crenças e sua modificação por meio da práxis. No entanto, reconhece um progresso em relação aos estudos, das epistemologias dos professores, ao fornecer um lugar aos contextos escolares, ao valor dos significados dos professores, à narrativa para a construção dos discursos, ao reconhecimento de uma prática histórica e socialmente determinada que molde outras abordagens para a construção da educação. Enfim, este debate não é apenas epistemológico, mas ideológico e político já que, também, diz respeito à questão sobre o poder e o controle do conhecimento no ensino de quem o produz como é transferido, qual é a sua influência para melhorar a ação.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In*: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Org.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

AZEVEDO, Edmilson Alves de. Experiência da consciência estética e histórica em verdade e método de Hans-Georg Gadamer como conceito chave para uma hermenêutica filosófica. **Problemata: R. Intern.** Fil. v. 9. n. 1 (2018), p. 107-141 ISSN 2236-8612.

BONITO, Jorge. O Modelo Didático Pessoal: Um Estudo Envolvendo o Conhecimento Profissional Epistemologicamente Diferenciado dos Professores do Ensino Não-Superior de Biologia e Geologia. *In* J. Bonito (Org.), **Ensino, Qualidade e Formação de Professores** (pp. 183-206). Évora: Universidade de Évora, 2009.

BRAZ, Anadjá Marilda Gomes. O pensamento do professor: pressupostos e dimensões de estudo. **Contrapontos** - volume 7 - n. 2 - p. 365-380 - Itajaí, mai/ago 2007. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/.../767>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

COSTA, Hermes Honório da. Currículo, poder e construção do sujeito. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 127-142, 2011.

HARRES, João Batista Siqueira. **Uma revisão de pesquisas nas concepções de professores sobre a natureza da ciência e suas implicações para o ensino**. Investigações em Ensino de Ciências – V4(3), pp. 197-211, 1999. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/.../pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MARCELO, Carlos. Políticas de inserção à docência: de um elo perdido à ponte para o desenvolvimento profissional docente. *In*: C. Marcelo. O professor iniciante. Inserção à docência (pp. 7-49). Barcelona. Octaedro, 2008.

MEDEIROS, Maria de Fátima Gomes. O ensino da história e o pensamento crítico-reflexivo da professora de 3º ano do Ensino Fundamental. 2008. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2008.

MELO, Fabíola Cristina; OLIVEIRA, Maria Betânia Pereira de; VERÍSSIMO, Melina Teixeira da Costa. Quais são as vozes do currículo oculto? **Evidência**, Araxá, v. 12, n. 12, p. 195-203, 2016

PERRENOUD, Philippe. Da Reflexão na Essência da Ação a uma Prática Reflexiva. /n: **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor**: Profissionalização e razão pedagógica. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno *et al.* **Educar por competências**: o que há de novo? tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVEIRA Thiago Araújo da; OLIVEIRA, Maria Marly de. Formação inicial e saberes docentes no ensino de química através da utilização do círculo hermenêutico-dialético. **VII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência**. Florianópolis, novembro de 2009. Disponível em: <posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viipec/pdfs/823.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SILVA, Wagner Alexandre. **Narrativas transmidiáticas e colecionismo**: convertendo-se fãs em colecionadores-fãs. Artigo. Disponível em: <<https://casperlibero.edu.br/wp-content/.../Wagner-Silva-ESPM.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VARELA, Bartolomeu Lopes. **O currículo e o desenvolvimento curricular**: concepções, práxis e tendências. 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/266141245_O_Curriculo_e_o_Desenvolvimento_Curricular_Concepcoes_Praxis_e_Tendencias>. Acesso em: 12 fev. 2019.

2

Solemar Guerra de Almeida

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (EI): O DISCURSO DOCENTE

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-764-4.2



RESUMO

As concepções que os professores têm a respeito do processo de ensino estão vinculadas ao discurso e à prática educativa. O binômio cuidar/educar está intrínseco neste discurso. Como cuidar e educar ao mesmo tempo? Esse é um questionamento feito todo momento pelos professores da EI e é nessa abordagem que o presente artigo se dá. Como metodologia buscou-se a pesquisa bibliográfica no banco de dados ANPED e BDTD e em trabalhos monográficos de outros sites, com as palavras: práticas educativas, Educação Infantil, discurso docente à busca de resultados efetivos na aprendizagem dos alunos. Tem-se como objetivo geral analisar o discurso docente diante das práticas educativas na Educação Infantil: pré-escola.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Educação Infantil. Discurso Docente.

INTRODUÇÃO

Os estudos em torno do discurso docente sobre a prática pedagógica vinculada ao pensar, sentir, ser, fazer, saber estão interligados à forma de como o professor analisa a sua prática diária e o que entende de o binômio cuidar/educar. A problemática do presente artigo está nas abordagens de vários paradigmas ou programas de pesquisa que vão desde o paradigma processo-produto, baseados em uma racionalidade técnica e onde o papel do professor é o de um técnico que resolve os problemas. As abordagens interpretativas, críticas e metodologias qualitativas, que caracterizam o paradigma mediador, conhecido no início como pensamento do professor e posteriormente reformulado como pensamento e conhecimento do professor em relação aos conteúdos do pensamento subjacente, além disso, a uma abordagem da racionalidade prática, ligada ao profissional reflexivo.

Em relação ao tipo de pesquisa, o estudo será do tipo documental onde se baseará na coleta, seleção, fixação e interpretação de pesquisa e relatórios elaborados por outros pesquisadores em fontes documentais, impressas e eletrônicas. De acordo com a natureza do problema, a presente pesquisa bibliográfica reuniu as características de um estudo descritivo pelo seu nível.

Quanto à abordagem da pesquisa, Martins Júnior (2014, p. 138) assevera que "Abordar problemas nada mais é do que definir qual tipo de método será usado na abordagem da pesquisa". A pesquisa será realizada mediante método qualitativo, que definirá nesse contexto como umas das formas utilizadas para descrever resultados.

As variáveis do estudo serão: práticas educativas, Educação Infantil, discurso docente. As dimensões do estudo referentes às variáveis estiveram limitadas a conceitualizações. Uma vez que o desenho e o nível de pesquisa foram delimitados, é necessário expor

as técnicas de coleta de informações. A técnica utilizada foi a leitura sistemática e analítica das literaturas.

Os critérios de seleção e análise das fontes consultadas, de acordo com sua natureza, foram de natureza documental, fornecida por dados secundários extraídos do trabalho de outros pesquisadores. Em termos de tipos de documentos foram impressos e tipo eletrônico publicados em revistas científicas.

Nesse sentido, as fontes impressas foram selecionadas como: livros, trabalhos de licenciatura, relatórios de pesquisa e fontes eletrônicas, tais como: periódicos *online* e banco de dados a fim de proporcionar confiabilidade e validade à análise e discussão do problema. Como pergunta norteadora tem-se: como são as práticas educativas na Educação Infantil diante do discurso docente? O objetivo geral é analisar as práticas educativas na Educação Infantil diante do discurso docente.

APORTES TEÓRICOS SOBRE A CONCEPÇÃO DA INFÂNCIA E A PREOCUPAÇÃO EM TORNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância sempre foi vista de diferentes maneiras ao longo da história. Houve um tempo em que a criança era vista como pequeno adulto, ou seja, inapta à infância. Em seguida, duas formas aparecem totalmente opostas, a de perceber as crianças como essencialmente ruins ou essencialmente boas.

Segundo Edwards *et al.* (1999) a criança, na era platônica, era considerada como uma pequena engrenagem adulta, como parte de

uma sociedade que a educava para ser um adulto, para ajudar a preservar o grupo social. Com o passar dos séculos esse pensamento se desintegrou e a sociedade passou a olhar para a criança como um sujeito individual e transformador.

O termo “criança” não tomou a sua verdadeira concepção até o século XVII. Antes, não se sabia distinguir as diversas idades, e o termo “criança” se aplicava, muitas vezes, também para os adolescentes. Somente nos séculos XVII e XVIII aparecem palavras com o sentido mais restrito, como menino, e, mais tarde, século XIX, a palavra bebê surgiria (ARIÈS, 1981).

Esta conquista da criança tem sido gradual e só no início do século XX com as contribuições da psicologia cognitiva e da psicanálise, com os conceitos de desenvolvimento evolutivo; com o olhar voltado para a infância para descobrir as origens dos complexos e caracteres, com a plenitude da consciência histórica do homem, é que a noção do ser criança chega a configurar-se como um estatuto digno de ser visto e estudado a partir de todas as disciplinas.

Segundo Edwards *et al.* (1999) no contexto dos melhores interesses da criança, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança oferece proteção em qualquer área que dificulte o seu desenvolvimento, e as coloca como alvos principais das políticas sociais. Isto torna claro que a sobrevivência econômica da família não pode ser uma desculpa para o trabalho infantil. Não são as crianças e os adolescentes que competem atender as necessidades básicas da família.

Embora a concepção da criança nos níveis psicológico, jurídico e ético tenha evoluído, a realidade econômica e social, que deu origem à ideia de que a criança é propriedade ou fonte provedora de recurso econômico ainda persiste. Além disso, serve como suporte ideológico para a prática do trabalho e para a exploração econômica de milhões de crianças e adolescentes em todo o mundo.

Pode-se dizer que a preocupação em torno da Educação Infantil tem despertado o interesse no sistema político de modo geral e nas organizações multinacionais desde meados do século passado, especialmente nos chamados países periféricos, onde a qualidade de vida é questionada. Discussões teóricas têm contribuído para o desenvolvimento de pesquisas, estudos educacionais e estruturação de novos programas para responder às necessidades das crianças, às situações particulares de sua vida social, linguística, cultural, familiar e desenvolvimento global, seu desenvolvimento, que é o pilar fundamental para o progresso da humanidade (SOUZA, 2019).

No século XIX surgem no cenário educacional novas contribuições à educação, alguns pedagogos como Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Froebel (1782-1852) e Johann Friedrich Herbart (1776-1841) somaram seus conhecimentos e sintetizaram no que a educação é hoje: a criança tem conhecimentos concretos e precisa do empírico para embasar suas práticas, ela não é vazia e nem oca.

Segundo Aranha (2006, p. 143) "Johann Pestalozzi acreditava na inocência e na bondade humana, portanto, é tarefa do mestre estimular o desenvolvimento espontâneo do aluno". A autora continua "Froebel acredita que a Educação Infantil é a que dará base para toda a educação básica". Ainda a autora (p. 144) "Herbarte acredita que a formação do caráter moral é feita por meio do esclarecimento da vontade, é feita pela instrução".

Assim, pode-se afirmar que os pedagogos supracitados viam na criança um potencial de aprendizagem e que a escola deveria explorar, pensando desta forma, fica evidente que a escola deve trabalhar esse ser para que daí nasçam bons frutos.

Para Kishimoto (1988 *apud* SOUZA, 2019, p. 16) Froebel criou o *Kindergarten*, ele se preocupava com a Educação Infantil, porque nesta fase de desenvolvimento as crianças desenvolvem muitas

habilidades de aprendizagem que irão atendê-las nos anos de estudo e formação.

Infere-se que Froebel, ao criar os jardins de infância, estava protegendo, de certa forma, a criança no sentido de resguardá-la em seus anseios e buscas, na escola criada para ela, a instrução vinha primeiro.

Não há como falar em educação infantil sem mencionar a contribuição de Maria Montessori para a Escola Nova. De acordo com Aranha (2006), a médica e educadora italiana, no final do século XIX e início do século XX, criou o método que leva o seu nome e é aplicável tanto para crianças na fase pré-escolar quanto para os alunos do ensino primário, o Método Montessori se aplica, também, às crianças com deficiência.

Maria Montessori, médica e pedagoga, instituiu a educação para crianças com deficiências tirando-as da segregação e inserindo-as no contexto igualitário, para Montessori as crianças são como esponjas, ou seja absorvem tudo o que vem até elas. (ARANHA, 2006, p. 172)

As escolas montessorianas são modelos da pedagogia construtivista, basta ver como as crianças são ensinadas, de como estão dispostos os móveis na sala de aula bem como a dimensão deles se adéqua as crianças. Outro grande mestre deste movimento foi Decroly que fundamentou a educação pré-escolar. Segundo Aranha (2006, p. 173) "Decroly em suas observações percebe que enquanto o adulto é capaz de analisar, separar o todo em partes, a criança tende para representações globais de conjunto, isto é, percebe os fatos e as coisas como um todo".

O método Decroly é baseado na globalização, em que a atenção da criança se fixa no conjunto de coisas, em vez de os detalhes das coisas. Ele mostrou que o englobamento é um fenômeno essencial da alma da criança, e investigou seu impacto no ensino e na organização escolar. Compreender que educar é estimular as

estruturas cognitivas e capacidades afetivas prestando a devida atenção aos conteúdos culturais.

Outra contribuição significativa foi a Escola Construtivista de Piaget e a definição dos diferentes estágios de desenvolvimento que vão do nascimento até a adolescência. Segundo Aranha (2006, p. 184) "Piaget investiga o desenvolvimento humano onde esse processo dinâmico supõe uma estrutura concebida como uma totalidade em equilíbrio".

Nos dias atuais pensadores modernos como Freire e a teoria da libertação propõe abordagens para a educação sobre a aprendizagem ao longo da vida. Seu pensamento complexo fala sobre esse tipo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, o surgimento da educação não formal e andragogia, são escolas ou modelo de estudo para os jovens, jovens adultos e adultos, oportuniza a continuação dos estudos.

AS CONCEPÇÕES DOCENTES NA VISÃO EPISTEMOLÓGICA: DISCURSO DOCENTE

As concepções e ações dos professores expressam certa visão epistemológica, que dinamiza ou dificulta seu conhecimento profissional. Essas concepções têm sido abordadas a partir de diversas perspectivas teóricas e metodológicas e dentre elas, são creditados os primeiros estudos sobre o conhecimento de professores relacionados ao processamento de informações.

Segundo Souza (2014) Alguns autores como Becker (1993; 2001); Aebli (1974) e Micotti (2007) têm se voltado para o chamado enfoque do pensamento do professor, intensificados a partir dos anos 1980, defendendo o ensino como prática reflexiva e valorizando os saberes que o professor adquire na própria prática.

A partir de uma perspectiva construtivista, as concepções dos professores em relação ao ensino na Educação Infantil vão de encontro às ferramentas ou barreiras que não lhes permitem interpretar a realidade ou impedem o posicionamento de diferentes ações. Estas ações não são estáticas, elas se transformam na medida em que o professor e seu ambiente mudam gradualmente.

O pensamento de professores constitui um quadro composto por um conjunto de teorias implícitas, representações, imagens, suposições, conceitos, ideias, intenções, planos, hipóteses, suposições, crenças, atitudes, interesses e valores que são susceptíveis de influenciar a seleção de critérios para tomar decisões sobre o que, quando e como planejar, agir e avaliar os processos de ensino e aprendizagem (SILVA, 2019).

Portanto, pode-se identificar que nas concepções dos professores sobre conteúdos e conhecimentos que consideram valiosos a serem ensinados às crianças, as concepções nos significados atribuídos ao currículo e nas decisões que fazem sobre a sua prática, encontra-se uma epistemologia implícita.

Segundo Gimeno (1989, *apud* SILVEIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 05) "Conceitos globais, preferências pessoais, conjuntos complexos de argumentos não são coerentemente explicitados nem ordenados, nem com uma estrutura hierarquizada entre os diferentes elementos que a compõem". Em relação às concepções dos conteúdos, Porlán; Rivero e Martin (1998, *apud* HARRES, 1999, p. 09) apontam o interesse gerado nas concepções científicas e didáticas de professores a partir de três tipos de estudos:

Aqueles que incidem sobre as ideias dos professores a respeito do conhecimento científico (natureza, status, relação com outros conhecimentos, modo de produção, mudança, etc.); aqueles que se referem a crenças pedagógicas; aqueles que se referem às relações entre o conhecimento e sua construção e transmissão no contexto escolar.

Os autores reverberam que os professores têm crenças de que suas ações pedagógicas incidirão sobre a aprendizagem dos alunos. Entretanto, alguns professores ainda têm concepções de que sua prática tradicional é a que prevalecerá sobre a aprendizagem. Em relação às concepções educativas dos professores, Porlán (1989, *apud* BONITO, 2009) distingue três abordagens diferentes:

uma abordagem cientificista, com foco em uma visão da ciência da visão positivista, conteudista, disciplinares e um modelo de ensino de corte tradicional; uma abordagem interpretativa, mas interessada em aprofundar crenças que mantêm pequenas amostras de sujeitos (mesmo de um único professor) sobre o ensino e o trabalho em sala de aula; uma abordagem crítica que permita aos professores analisar suas práticas de ensino para uma possível transformação. (Porlán, 1989 *apud* Bonito, 2009, p. 05)

Finalmente e segundo Marcelo (2008) outras investigações diferenciam professores especialistas e principiantes; os primeiros se caracterizam por tomar decisões baseadas no conhecimento da disciplina e experiência e reflexão sobre sua prática, diferentemente dos professores do segundo grupo que se preocupam mais com e como, e menos sobre o porquê e quando. Os novos professores moldam seus conhecimentos e sua prática pedagógica sem uma reflexão crítica sobre sua experiência e sem a referência de uma formação pedagógica sólida.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM RELAÇÃO AO DISCURSO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor democrático sabe que a reflexão crítica é o ponto de partida para a sua prática docente. Ele sabe, também, que esta reflexão por si só não se constitui em uma prática exitosa e nem é suficiente à sua práxis. Na pedagogia da aprendizagem o ensino e a aprendizagem exigem o movimento dinâmico e dialético entre o

fazer e o pensar sobre o próprio fazer. Silva e Rossetti-Ferreira (2000, p. 07) ponderam que:

Mais do que isso, acreditamos que, quando assumimos o ponto de vista da articulação entre a produção concretizada no discurso e seu equivalente na prática, faz-se necessária a ampliação da discussão da formação e qualificação para além da consideração de aspectos relacionados apenas aos profissionais, que no limite, parecem ser a tônica dos trabalhos acadêmicos.

Portanto, pode-se identificar que as concepções dos professores de Educação Infantil sobre conteúdos e conhecimentos que consideram valiosos a serem ensinados, concepções nos significados atribuídos ao currículo e nas decisões que fazem sobre a sua prática, encontra-se implícita a filosofia do conhecimento.

Esta filosofia do conhecimento que se encontra implícita parte do princípio de o professor de Educação Infantil conhecer o aluno de zero a seis anos desde seu desenvolvimento até o convívio familiar e extrafamiliar e isto incide sobre o cuidar e educar. A isto Ferreira (2015) explica que o cuidar e o educar são fatores indissociáveis, ou seja, estão interligados, ao mesmo tempo em que o professor cuida ele também educa/ensina.

Entretanto, o que se percebe é que muitos professores de Educação Infantil, principalmente os que atuam em creches, cuidam sem fundamento pedagógico. O binômio da ação cuidar/educar, para alguns professores, sempre dá ênfase ao cuidar, retornando à concepção assistencialista da escolarização de crianças de zero a seis anos.

Segundo Reis (2016, p. 55):

Caso se possa dizer que tais conhecimentos se refletem nas práticas educativas institucionais, ainda se pode indagar se a escola tem conseguido superar a ideia de criança como adulto em miniatura e — se sim — o que os professores pensam e têm feito para modificar essa compreensão.

Então, falar sobre as práticas educativas dos professores de Educação Infantil implica em reconhecer uma série de fatores que se encontram nos contextos em que suas práticas são desenvolvidas, a sua história, construindo um significado subjetivo, valor social e orientação ética. A ação humana implica incerteza porque é complexa e é contextualizada em inter-relações intermináveis e em modelos pedagógicos.

A tarefa do professor é promover a aprendizagem disciplinar, habilidades cognitivas e sociais para a compreensão do funcionamento de uma determinada classe e interagir nela de acordo com as demandas do ambiente escolar. As tarefas que essas demandas exigem do professor é obter e manter a cooperação das crianças nas atividades de classe, é cuidar no sentido de educar, é dar condições à criança para que ela se desenvolva integralmente a partir das atividades diárias em sala de aula e fora dela.

Um exemplo disso é o discurso dos professores de EI sobre o brincar, é sabido que muitos desses professores utilizam o momento do brincar como algo descontextualizado, entretanto, em suas falas eles defendem o brincar como um dos fatores principais para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural. A isto Reis (2016, p. 89) assevera: "há uma prevalência de práticas educativas centradas na ação transmissiva, autoritária e diretiva do adulto, ainda que insistam em afirmar a presença do brincar".

Assim, afirma-se que o professor de hoje não pode se limitar a empregar fórmulas prontas em seu processo de ensino, pois a educação atual exige novas necessidades com base em novas correntes desta forma, ela não permite mais essa limitação do professor no processo educativo. Souza (2014, p. 25) analisa que algumas práticas educativas são realizadas na concepção empirista em que "a relação professor-aluno se dá de maneira vertical, ou seja, centrada no professor". Hoje não existe mais espaço na educação para a hierarquização do processo de ensino-aprendizagem, o aluno deve

construir seu conhecimento, em se tratando do ensino de crianças, essas devem aprender com base em sua experiência cotidiana e em sua interação com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate em torno do discurso docente enquadra-se no campo da pesquisa educacional e nas ciências sociais, seja da perspectiva da racionalidade técnica ou da racionalidade prática. Falar sobre o discurso docente e as práticas educativas na EI é abordar questões complexas, pois os professores ainda têm certas concepções tradicionalistas e assistencialistas sobre o cuidar e o educar em suas práticas. As reflexões dos professores quando se referem às concepções globais e pessoais em torno do fazer educacional e de suas práticas cotidianas em sala de aula, têm diferentes derivações no currículo.

As epistemologias que orientam as ações dos professores em sua prática, como parte do currículo escolar, requerem uma análise crítica a partir da reflexão sobre suas concepções e crenças e sua modificação por meio da práxis. No entanto, reconhece-se um progresso em relação aos contextos escolares, ao valor dos significados dos professores, à narrativa para a construção dos discursos, ao reconhecimento de uma prática histórica e socialmente determinada que molda outras abordagens para a construção da educação. Enfim, este debate não é apenas epistemológico, mas ideológico e político já que, também, diz respeito à questão sobre o poder e o controle do conhecimento no ensino de quem o produz, como é transferido, qual é a sua influência para melhorar a ação.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p. 279.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da pedagogia**; geral e Brasil/Maria Lúcia de Arruda Aranha. – 3.ed. – rev. E ampl. – São Paulo: Moderna. 2006.

BONITO, Jorge. O Modelo Didático Pessoal: Um Estudo Envolvendo o Conhecimento Profissional Epistemologicamente Diferenciado dos Professores do Ensino Não-Superior de Biologia e Geologia. In J. Bonito (Org.), **Ensino, Qualidade e Formação de Professores** (pp. 183-206). Évora: Universidade de Évora, 2009.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

FERREIRA, Silvéria Nascimento. **Um desconhecido a porta**: os discursos das professoras da educação infantil sobre o ser, o saber e o fazer docente. Dissertação (2015). Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17346>> Acesso em: 11 jul. 2019.

GIMENO, Sacristán José. **Educар por competencias ¿qué hay de nuevo?** Madrid: Morata, 2008.

HARRES, João Batista Siqueira. Uma revisão de pesquisas nas concepções de professores sobre a natureza da ciência e suas implicações para o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências** – V4(3), pp. 197-211, 1999. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/.../pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

MARCELO, Carlos. Políticas de inserção à docência: de um elo perdido à ponte para o desenvolvimento profissional docente. In: C. Marcelo. **O professor iniciante. Inserção à docência** (pp. 7-49). Barcelona. Octaedro, 2008.

REIS, Laudeth Alves dos. **Ser criança na educação infantil: o desvelar do discurso docente**. Dissertação (2016). Disponível em: <<http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/456>> Acesso em: 15 jul. 2019.

SILVA, Ana Paula Soares; ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde. **Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais:** onde o discurso e a prática se encontram? Dissertação (2000) Disponível em: <gt_07_04.pdf Ver ficha completa><http://www.anped.org.br/biblioteca/item/desafios-atuais-da-educacao-infantil-e-da-qualificacao-de-seus-profissionais-onde-o->. Acesso em: 10 jul. 2019.

SOUZA, Lilian Silva de Lucas de. **A leitura e a escrita na primeira etapa da educação infantil:** os discursos e as práticas pedagógicas. Dissertação (2014) disponível em: <<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/06-03-2018/000896501.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

3

Solemar Guerra de Almeida

BNCC E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

**NORMALIZAÇÃO CURRICULAR, CAPACITISMO
E EFEITOS DE EXCLUSÃO INDIRETA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-764-4.3

RESUMO

A consolidação da educação inclusiva no Brasil inscreve-se em um processo histórico marcado pela ampliação de direitos educacionais e pela incorporação progressiva da diversidade como princípio estruturante das políticas públicas. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada entre 2017 e 2018, passou a ocupar posição central na organização curricular da Educação Básica, estabelecendo parâmetros para a definição de competências, habilidades e direitos de aprendizagem em âmbito nacional. Considerando o papel normativo e orientador do documento, torna-se relevante investigar de que maneira o discurso da inclusão é construído em sua estrutura textual e quais implicações esse discurso produz para a compreensão da diferença no espaço escolar. Este estudo tem como objetivo analisar criticamente como a educação inclusiva e a pessoa com deficiência são abordadas na BNCC, identificando possíveis tensões conceituais que, à luz do conceito de capacitismo, podem limitar a efetivação de práticas educacionais inclusivas. A pesquisa fundamenta-se em abordagem qualitativa, de natureza documental, utilizando a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) para examinar enunciados, conceitos e orientações presentes no documento. O corpus analítico foi constituído pelas seções introdutórias da BNCC, pelas competências gerais e pelos trechos relacionados à diversidade e à educação inclusiva, articulados a marcos legais brasileiros e à produção teórica de autores que discutem deficiência, inclusão e políticas educacionais. Os resultados indicam que a BNCC incorpora formalmente o vocabulário jurídico da inclusão e da equidade, alinhando-se aos dispositivos legais que estruturam a educação inclusiva no país. Entretanto, a análise revela a presença de tensões decorrentes da manutenção de uma racionalidade curricular baseada na padronização das aprendizagens e em expectativas normativas de desempenho, o que pode produzir efeitos indiretos de exclusão para estudantes com deficiência. Conclui-se que, embora o documento reafirme princípios inclusivos em nível discursivo, persistem limites estruturais que demandam interpretações críticas e o fortalecimento de políticas formativas e institucionais capazes de sustentar a inclusão escolar de forma efetiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. BNCC. Capacitismo. Currículo. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem sido atravessada por transformações normativas e políticas que colocam a inclusão escolar no centro do debate sobre justiça educacional, diversidade e direito à aprendizagem. A ampliação do acesso de estudantes historicamente excluídos da escola comum, entre eles as pessoas com deficiência, constitui parte de um movimento mais amplo de democratização da educação básica, sustentado por marcos legais nacionais e internacionais que reconhecem a educação como direito humano fundamental e como condição para a participação social plena. Nesse contexto, a inclusão escolar deixa de ser compreendida apenas como política compensatória dirigida a grupos específicos e passa a ser concebida como princípio estruturante da organização educacional, exigindo a revisão das práticas pedagógicas, das concepções curriculares e das formas de gestão do sistema educacional (Mantoan, 2003; Mendes, 2019).

No Brasil, esse processo ganhou maior densidade institucional a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que consolidaram o entendimento de que estudantes com deficiência devem ter assegurado o acesso, a permanência e a participação na escola comum. Esses dispositivos normativos contribuíram para redefinir o papel das políticas educacionais e impulsionaram a formulação de documentos curriculares nacionais que passaram a incorporar, ao menos em nível formal, o princípio da educação inclusiva como eixo orientador da organização pedagógica (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2015).

É nesse cenário que se insere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento homologado entre 2017 e 2018 que estabelece referências para a construção dos currículos da Educação

Básica em todo o território nacional. Ao definir competências, habilidades e direitos de aprendizagem considerados essenciais para todos os estudantes, a BNCC assume papel estratégico na orientação das políticas educacionais, influenciando a elaboração de currículos estaduais e municipais, a produção de materiais didáticos, a organização das avaliações educacionais e os processos de formação docente (Brasil, 2017). Em razão dessa centralidade normativa, compreender de que modo o documento aborda a diversidade e concebe a inclusão escolar torna-se fundamental para analisar o projeto educativo que se estrutura no país.

Entretanto, a presença do vocabulário da inclusão em políticas curriculares não implica necessariamente a superação das formas históricas de exclusão presentes na educação. A literatura especializada tem demonstrado que políticas educacionais podem incorporar princípios inclusivos em nível discursivo e, simultaneamente, preservar estruturas pedagógicas e institucionais que limitem a participação plena de determinados grupos sociais (Pletsch; Souza, 2021). Nesse sentido, torna-se necessário examinar não apenas a presença explícita de referências à inclusão nos documentos normativos, mas também as concepções de aprendizagem, desenvolvimento e normalidade que sustentam sua organização curricular.

No campo dos estudos sobre deficiência, essa discussão tem sido aprofundada a partir do conceito de capacitismo, entendido como um sistema de hierarquização social que atribui valor diferencial aos sujeitos com base em critérios de funcionalidade corporal e cognitiva. Conforme argumenta Diniz (2012), o capacitismo opera por meio da naturalização de padrões de normalidade que estabelecem expectativas normativas de desempenho, autonomia e produtividade, produzindo estigmatização e exclusão daqueles que não se enquadram nesses parâmetros. Tais processos não se manifestam apenas em práticas explícitas de discriminação, mas também em discursos institucionais e políticas públicas que, ainda

que proclamem a igualdade, mantêm pressupostos que reforçam a marginalização de determinados sujeitos.

Quando transposto para o campo educacional, o capacitismo pode se expressar de maneira sutil na organização do currículo, nas formas de avaliação e nas expectativas de aprendizagem que estruturam o trabalho pedagógico. A centralidade atribuída a percursos escolares padronizados, associada à definição de competências e habilidades consideradas universais, tende a pressupor modelos homogêneos de desenvolvimento que não contemplam a diversidade de modos de aprender presentes na escola. Como argumentam Lage, Lunardelli e Kawakami (2023), essas dinâmicas produzem processos de exclusão simbólica que se articulam às práticas institucionais e às políticas educacionais, configurando barreiras que dificultam a efetivação da inclusão escolar.

Diante dessas questões, torna-se pertinente analisar de que maneira a Base Nacional Comum Curricular incorpora o discurso da inclusão e quais implicações esse discurso produz para a compreensão da deficiência no espaço escolar. Assim, a questão que orienta esta investigação pode ser formulada nos seguintes termos: **de que modo a BNCC aborda a educação inclusiva e em que medida essa abordagem apresenta tensões que, à luz do conceito de capacitismo, podem limitar a efetivação da inclusão escolar?**

A partir desse problema de pesquisa, o estudo tem como objetivo geral analisar criticamente a presença do discurso da inclusão na Base Nacional Comum Curricular, buscando identificar possíveis contradições conceituais e normativas associadas à presença de elementos capacitistas no documento. Para alcançar esse propósito, foram definidos quatro objetivos específicos: identificar os fundamentos conceituais que estruturam a abordagem da educação inclusiva na BNCC; examinar enunciados e orientações pedagógicas que expressem tensões interpretáveis sob a lente do capacitismo; discutir as implicações dessas tensões para a efetivação da Política

de Educação Especial na perspectiva inclusiva; e refletir sobre os impactos desse discurso curricular para a formação inicial e continuada de professores.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza documental, fundamentada na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). O corpus analítico foi constituído pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), examinada em suas seções introdutórias, nas competências gerais e nos trechos relacionados à diversidade e à educação inclusiva. A análise foi desenvolvida em diálogo com marcos legais da educação inclusiva e com a literatura acadêmica que discute deficiência, currículo e políticas educacionais, possibilitando interpretar tanto os significados manifestos quanto as tensões implícitas presentes no documento.

A relevância deste estudo reside na necessidade de aprofundar a compreensão crítica sobre os documentos curriculares que orientam a educação brasileira, considerando que tais instrumentos não apenas regulamentam práticas pedagógicas, mas também produzem sentidos e definem parâmetros de reconhecimento e pertencimento no interior da escola. Ao examinar a BNCC sob a perspectiva do capacitismo, esta pesquisa busca contribuir para o debate contemporâneo sobre inclusão escolar, evidenciando os limites e as possibilidades do discurso curricular na promoção de uma educação comprometida com o reconhecimento da diferença e com a garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes.

INCLUSÃO E MARCOS LEGAIS

A análise dos documentos confrontados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) evidencia que o discurso da inclusão escolar presente no documento normativo encontra respaldo formal nos marcos legais que estruturam a política educacional brasileira.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência ou LBI, estabeleceram a educação como direito fundamental, assegurando o acesso, a permanência e a participação de pessoas com deficiência no sistema educacional comum.

No texto da BNCC (2017), a inclusão aparece associada à noção de garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, destacando-se a valorização da diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo. Tal formulação aproxima-se do discurso legal que sustenta a Educação Especial na perspectiva inclusiva, sobretudo ao reiterar que estudantes com deficiência devem frequentar a escola comum e participar do currículo regular, com os apoios necessários.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as contribuições de Mantoan (2003), ao defender que a inclusão não se limita à presença física do estudante na escola, mas implica a transformação das estruturas, das concepções pedagógicas e das práticas institucionais que historicamente produziram exclusões.

Entretanto, a análise dos enunciados presentes na BNCC demonstra que a incorporação dos marcos legais ocorre, em muitos trechos, de forma normativa e declaratória, sem o aprofundamento conceitual necessário para explicitar como esses princípios se materializam no cotidiano escolar.

Em consonância com Diniz (2012), observa-se que o reconhecimento formal dos direitos não elimina, por si só, as desigualdades estruturais que atravessam as políticas públicas. Quando se trata da deficiência, a autora adverte que a simples menção à inclusão pode ocultar práticas e discursos que continuam baseados em

padrões de normalidade, desempenho e produtividade, sustentando formas sutis de exclusão.

Nesse sentido, embora a BNCC reafirme os dispositivos legais que amparam a educação inclusiva, a análise demonstra que o documento tende a concentrar a discussão da inclusão no âmbito dos estudantes público-alvo da Educação Especial, sem problematizar de maneira mais ampla as barreiras sociais, culturais e pedagógicas que afetam diferentes sujeitos.

Essa focalização restrita converge com a crítica de Pletsch e Souza (2021), que sinalizam tensões entre o discurso oficial da inclusão e a manutenção de práticas que segmentam responsabilidades, deslocando para serviços especializados, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a resolução de desafios que deveriam ser enfrentados de forma coletiva no interior da escola comum.

Do ponto de vista dos marcos legais, a BNCC demonstra alinhamento formal com a legislação vigente, mas a análise de conteúdo permite inferir que o documento opera uma interpretação específica desses dispositivos, marcada pela centralidade do currículo comum e pela ênfase em competências e habilidades.

Essa orientação pode produzir ambiguidades, na medida em que a responsabilização pelo sucesso da inclusão tende a recair sobre o aluno e o professor individualmente, sem explicitar as condições materiais, formativas e institucionais necessárias para a efetivação do direito à educação inclusiva, conforme previsto na LBI (2015).

Assim, os resultados indicam que a BNCC incorpora o vocabulário jurídico e político da inclusão, mas o faz de modo que preserva determinados limites estruturais. Ao não aprofundar o enfrentamento das desigualdades e das barreiras capacitistas que atravessam o sistema educacional, o documento corre o risco de reforçar uma inclusão de caráter formal, dissociada das transformações mais amplas defendidas por Mantoan (2003) e Diniz (2012),

e apontadas criticamente por Pletsch e Souza (2021) no campo das políticas públicas de Educação Especial.

Diante do alinhamento formal da Base Nacional Comum Curricular aos marcos legais da inclusão, a análise mostra que a simples adesão normativa aos direitos educacionais não foi suficiente para garantir a superação de práticas e concepções excludentes no interior das políticas curriculares. Ao mesmo tempo em que o documento incorpora o vocabulário jurídico da equidade e da diversidade, permanecem tensionamentos relacionados aos critérios de normalidade, desempenho e adequação que orientam a organização do currículo e das práticas pedagógicas.

Essas ambiguidades indicam a necessidade de aprofundar a análise para além do campo legal, deslocando o foco para as dimensões discursivas e simbólicas que sustentam formas sutis de exclusão. Nesse contexto, torna-se pertinente examinar a presença do capacitismo como elemento estruturante dos discursos educacionais, compreendendo como ele atravessou a BNCC e produziu implicações para a efetivação da educação inclusiva, questão que será desenvolvida na categoria a seguir.

CAPACITISMO E SUAS IMPLICAÇÕES

A análise documental da Base Nacional Comum Curricular, articulada à literatura sobre capacitismo no campo educacional, possibilita identificar que esse fenômeno atravessa o discurso curricular de maneira sutil, expressando-se na manutenção de expectativas de aprendizagem e participação que se apoiam em um ideal de estudante considerado funcional e autônomo. Embora a BNCC utilize uma linguagem alinhada aos princípios da inclusão, o texto tende a pressupor formas de desenvolvimento que não contemplam a diversidade de modos de existir e aprender presentes na escola.

Conforme analisado por Lage, Lunardelli e Kawakami (2023), o capacitismo constitui um sistema de hierarquização social que atribui valor aos sujeitos com base em critérios de desempenho e normalidade, reproduzindo-se tanto em práticas explícitas de exclusão quanto em discursos aparentemente benevolentes ou protetivos.

Essa compreensão possibilita interpretar a BNCC como um documento que, embora comprometido com a diversidade em nível discursivo, preserva uma racionalidade curricular assentada na padronização das competências e habilidades, sem problematizar os efeitos dessa organização para estudantes com deficiência.

Os estudos de Souza *et al.* (2018), ao analisarem as experiências escolares de pessoas com deficiência visual, deixam claro que o capacitismo se manifesta de forma recorrente na centralidade da visão como referência normativa das práticas pedagógicas.

Materiais didáticos, avaliações e interações em sala de aula tendem a pressupor a percepção visual como universal, relegando recursos acessíveis a um plano secundário ou excepcional. Quando confrontado com essas análises, o texto da BNCC denota limitações ao não explicitar, de maneira sistemática, princípios de acessibilidade pedagógica que considerem diferentes modos de percepção e interação com o conhecimento, o que favorece a responsabilização individual do estudante pela adaptação ao currículo.

No âmbito dos serviços educacionais, a análise de Ferreira, Lima e Garcia (2015) demonstra que o capacitismo também se expressa na forma como a inclusão é operacionalizada nas redes de ensino. O estudo analisado indica que o AEE, embora concebido como serviço complementar ao ensino comum, tem sido frequentemente organizado de maneira paralela ao currículo regular, o que reforça a lógica compensatória da deficiência.

A BNCC, ao mencionar o AEE sem detalhar sua articulação pedagógica com o currículo comum, contribui para a manutenção

dessa segmentação, deslocando para serviços especializados a responsabilidade pela superação de barreiras que são, em grande medida, institucionais.

A pesquisa de Moura (2024) aprofunda essa discussão ao demonstrar que o capacitismo também atravessa a atuação e a formação dos profissionais envolvidos nos processos de inclusão escolar. O estudo deixa evidente que a ausência de formação crítica sobre deficiência e acessibilidade tende a reforçar interpretações medicalizantes das dificuldades de aprendizagem, atribuindo aos estudantes a responsabilidade pelo insucesso escolar.

A análise comparativa com a BNCC indica que o documento exige práticas inclusivas sem enfrentar de modo direto as condições formativas e institucionais que sustentam tais concepções, o que intensifica a responsabilização individual de professores e alunos.

De modo geral, os resultados desta categoria sugerem que o capacitismo não se apresentou no texto da BNCC de forma explícita ou intencional. Ao contrário, sua presença pôde ser inferida como efeito indireto de uma racionalidade curricular orientada pela normalização do desempenho, pela padronização das aprendizagens e pela linearidade dos percursos escolares.

Nesse sentido, a análise não identifica enunciados abertamente capacitistas no documento normativo, mas mostra a permanência de pressupostos que, quando confrontados com os estudos analisados, permitem problematizar os limites do discurso inclusivo adotado pela BNCC.

A partir dessa leitura, compreende-se que as tensões associadas ao capacitismo, embora não explicitadas na Base Nacional Comum Curricular, emergem de modo relacional, a partir do confronto entre o texto normativo e a literatura especializada analisada. Essas inferências apontam que os limites do discurso inclusivo da

BNCC não se restringiram à sua formulação conceitual, mas suscitaram questionamentos acerca das condições institucionais e formativas necessárias à sua implementação.

Assim, mostra-se pertinente deslocar a análise para o campo da formação docente e das políticas públicas educacionais, investigando de que maneira a BNCC orientou, ou silenciou, aspectos relacionados à preparação dos profissionais da educação para lidar com a diversidade e com os desafios da educação inclusiva, discussão que fundamenta a categoria seguinte.

FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS

A análise documental da Base Nacional Comum Curricular, em diálogo com a produção acadêmica que discute formação docente, ensino colaborativo e políticas públicas de educação inclusiva, aponta que a efetivação do discurso inclusivo está fortemente condicionada às condições formativas e institucionais ofertadas aos professores da Educação Básica. Embora a BNCC estabeleça expectativas amplas em relação às práticas pedagógicas inclusivas, os resultados indicam que o documento apresentou lacunas significativas no que se refere à explicitação de diretrizes formativas que sustentem tais exigências no cotidiano escolar.

A análise da formação docente no âmbito das políticas públicas mostra que as orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular atribuem ao professor uma centralidade discursiva na promoção da educação inclusiva, ao mesmo tempo em que mantêm formulações genéricas quanto às condições formativas necessárias para a efetivação desse princípio. Verificou-se que a BNCC pressupôs a atuação de um profissional capaz de responder à heterogeneidade dos estudantes, sem, contudo, explicitar de modo sistemático os conhecimentos específicos relativos à Educação Especial a serem assegurados na formação inicial e continuada.

Essa lacuna é amplamente problematizada por estudos que analisaram os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura à luz das normativas educacionais vigentes. A pesquisa documental desenvolvida por Borges, Santos e Costa (2019) demonstra que, embora os marcos legais brasileiros reafirmem reiteradamente a necessidade de formação docente para o atendimento à diversidade, tal exigência não se materializa de forma equitativa nos currículos das licenciaturas. As autoras constatarem que a maioria dos cursos investigados restringiu a abordagem da Educação Especial à oferta obrigatória da disciplina de Libras, mantendo limitada ou inexistente a discussão sobre outras especificidades do público-alvo da educação especial.

Os estudos de Mendes (2006, 2018, 2019) sustentam a compreensão de que a política de inclusão, no contexto brasileiro, avançou de maneira mais consistente no plano normativo do que no campo da formação docente. A autora argumenta que a ampliação do acesso de estudantes com deficiência à escola comum não foi acompanhada, na mesma proporção, por investimentos estruturais em processos formativos contínuos e articulados às realidades das redes de ensino. Nesse sentido, a inclusão passou a constituir uma responsabilidade majoritariamente atribuída aos professores, muitas vezes sem o suporte institucional necessário para a reorganização pedagógica exigida.

Ao ser confrontada com essas análises, a BNCC deixa evidente uma abordagem que pressupõe a capacidade dos docentes de implementarem práticas inclusivas a partir das competências e habilidades descritas no documento, sem explicitar as mediações formativas indispensáveis para tal finalidade. Observa-se que, embora o texto normativo valorize a diversidade e a equidade, não há uma problematização consistente acerca das condições de trabalho docente, da formação inicial e continuada ou da necessidade de equipes multiprofissionais para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

A literatura sobre ensino colaborativo, conforme discutido por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), destaca a importância da atuação integrada entre professores da sala comum e profissionais da Educação Especial como estratégia para a efetivação da inclusão escolar.

Esses estudos demonstram que o trabalho colaborativo favorece a construção de práticas pedagógicas compartilhadas e a superação de modelos fragmentados de atendimento. Entretanto, a análise da BNCC indica que o documento não incorpora de modo sistemático essa perspectiva, limitando-se a menções genéricas à atuação pedagógica, sem detalhar formas de organização coletiva do trabalho docente.

No âmbito das políticas públicas, os textos analisados apontam que a ausência de diretrizes claras sobre formação e articulação interprofissional contribuiu para a manutenção de práticas individualizadas e, por vezes, improvisadas no atendimento às demandas da inclusão.

Mendes (2019) ressalta que a indefinição do papel dos diferentes profissionais da educação e a fragilidade das políticas de formação repercutem diretamente na qualidade do processo educativo, produzindo insegurança pedagógica e sobrecarga docente. A BNCC, ao não enfrentar explicitamente essas questões, reforça uma lógica de responsabilização individual do professor, deslocando para o plano da prática pedagógica problemas de ordem estrutural e política.

De modo geral, os resultados desta categoria indicam que a formação docente constituiu um ponto de tensão central entre o discurso inclusivo da BNCC e as condições reais de implementação das políticas educacionais. A análise de conteúdo permite inferir que, ao exigir práticas inclusivas sem articular de forma consistente orientações sobre formação, colaboração docente e suporte institucional, o documento contribui para a ampliação das responsabilidades do

professor, sem garantir os meios necessários para sua efetivação. Essa configuração reforça os limites das políticas públicas de inclusão quando dissociadas de um projeto formativo sólido e de uma reorganização institucional da escola.

A análise da formação docente e das políticas públicas evidencia que as dificuldades na efetivação da educação inclusiva não decorrem apenas de lacunas conceituais ou normativas, mas estão profundamente relacionadas às condições institucionais, formativas e organizacionais que sustentam as práticas pedagógicas.

As tensões identificadas entre as exigências inscritas na Base Nacional Comum Curricular e as possibilidades concretas de sua implementação indicam a necessidade de uma leitura mais aprofundada do documento como produto de escolhas político-curriculares. Dessa forma, torna-se pertinente direcionar a análise para a própria configuração discursiva da BNCC, buscando compreender como o documento organiza, articula e limita a concepção de educação inclusiva que propõe, aspecto que fundamenta a discussão da categoria seguinte.

A BNCC E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A análise da Base Nacional Comum Curricular, à luz dos marcos legais, das discussões sobre capacitismo e das implicações para a formação docente, permite compreender que o documento se estruturou a partir de uma concepção de inclusão predominantemente normativa, articulada a princípios jurídicos e pedagógicos amplamente reconhecidos no contexto educacional brasileiro.

Nesse sentido, a BNCC incorpora o vocabulário da educação inclusiva ao reafirmar a equidade, a valorização da diversidade e o direito de aprendizagem de todos os estudantes, alinhando-se

formalmente às legislações que orientam a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Entretanto, conforme problematizado por Mantoan (2003), a inclusão escolar pressupõe a transformação efetiva da escola comum, o que implica reorganizações curriculares, pedagógicas e institucionais profundas. A análise da BNCC indica que, embora o documento reconheça a diversidade como valor, sua estrutura curricularEntretanto, conforme problematizado por Mantoan (2003), a inclusão escolar pressupõe a transformação efetiva da escola comum, o que implica reorganizações curriculares, pedagógicas e institucionais profundas. A análise da BNCC indica que, embora o documento reconheça a diversidade como valor, sua estrutura curricular mantém-se ancorada em progressões padronizadas de competências e habilidades, o que limita a incorporação de uma concepção de currículo verdadeiramente flexível e responsivo às diferenças. Assim, a inclusão assume, no texto normativo, um caráter transversal e declaratório, sem explicitar rupturas mais consistentes com modelos pedagógicos historicamente excludentes.

Sob a lente teórica proposta por Diniz (2012), que compreende o capacitismo como uma forma de opressão estrutural sustentada por padrões normativos de funcionalidade, foi possível inferir que a BNCC não problematiza de maneira explícita os critérios de normalidade que organizam o currículo e as práticas avaliativas.

Embora não apresente enunciados capacitistas diretos, o documento preserva uma concepção implícita de estudante ideal, autônomo e produtivo, o que produz efeitos de exclusão simbólica para sujeitos que não se enquadram nesses parâmetros. A ausência de uma crítica explícita às hierarquias corporais e cognitivas contribuiu para a manutenção de barreiras curriculares e pedagógicas, deslocando a responsabilidade pela inclusão para os indivíduos e para as práticas docentes isoladas.

As contribuições de Pletsch e Souza (2021) permitem aprofundar essa leitura ao deixar claro que as políticas educacionais inclusivas no Brasil têm operado em um campo de ambivalência entre o discurso dos direitos e a fragilidade das condições materiais e institucionais de sua implementação. A BNCC insere-se nessa dinâmica ao reforçar a centralidade do currículo comum, mas sem articular de forma consistente orientações sobre formação docente, trabalho colaborativo e organização dos serviços de apoio.

Dessa forma, o documento acaba por reproduzir tensões já identificadas nas políticas de Educação Especial, nas quais a ampliação do acesso à escola comum não foi acompanhada de transformações estruturais capazes de assegurar aprendizagem com equidade.

Em síntese, a análise aponta que a BNCC assume a inclusão como princípio orientador em nível discursivo e normativo, mas apresenta limites significativos ao não enfrentar, de modo explícito, as estruturas capacitistas que atravessam o currículo, a formação docente e a organização das políticas públicas.

A educação inclusiva, tal como configurada no documento, mostra-se dependente de condições externas à própria normatização curricular, o que reforça a necessidade de interpretações críticas e de ações articuladas que ultrapassem a adesão formal aos marcos legais.

Assim, a BNCC é apresentada como um documento tensionado entre o compromisso com a inclusão e a reprodução de lógicas normalizadoras, aspecto central para a compreensão dos desafios contemporâneos da educação inclusiva no contexto brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como propósito compreender de que modo a Base Nacional Comum Curricular aborda a educação inclusiva e em que medida essa abordagem, embora formalmente alinhada aos marcos legais, apresenta limites e tensões que impactam a efetivação de uma escolarização inclusiva. Parte-se do entendimento de que documentos curriculares normativos não apenas orientam práticas pedagógicas, mas também produzem sentidos, expectativas e hierarquias acerca dos sujeitos que compõem o espaço escolar.

Os resultados mostram que a BNCC incorpora a inclusão como princípio normativo e discursivo, reafirmando a equidade, a valorização da diversidade e o direito à aprendizagem. Contudo, essa incorporação se mantém predominantemente declaratória, com pouco aprofundamento sobre as condições estruturais, pedagógicas e institucionais necessárias à sua materialização.

A análise indica que o documento preserva uma organização curricular sustentada por padrões de desempenho, progressões lineares de aprendizagem e expectativas homogeneizadoras, o que gera efeitos excludentes indiretos para estudantes cujas trajetórias educacionais não se ajustam a esses referenciais.

Observa-se que as tensões identificadas não decorrem de enunciados explicitamente excludentes, mas da permanência de pressupostos normalizadores que atravessam o currículo, as práticas avaliativas e a organização dos serviços educacionais.

Nessa perspectiva, a inclusão, tal como apresentada na BNCC, se mostra dependente de ações e condições externas ao próprio documento, especialmente no que se refere à formação docente, à reorganização do trabalho pedagógico e à articulação entre políticas públicas e práticas escolares.

No que diz respeito à formação de professores, os resultados apontam um descompasso entre as exigências colocadas pela BNCC e o suporte formativo e institucional oferecido aos docentes. A responsabilização individual do professor pela efetivação da inclusão se mantém como tendência, em detrimento de uma perspectiva de corresponsabilização institucional que considere condições de trabalho, formação continuada, organização colegiada e apoio pedagógico sistemático. Essa configuração reforça os limites das políticas curriculares quando desvinculadas de um projeto formativo consistente e integrado.

Conclui-se que a educação inclusiva, para além de um compromisso normativo, requer transformações estruturais no currículo, nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais. A análise crítica da BNCC mostra que, embora o documento represente um avanço no reconhecimento formal da inclusão, seus limites evidenciam a necessidade de interpretações críticas e de ações articuladas que ultrapassem a adesão discursiva aos princípios inclusivos, promovendo efetivamente a valorização da diferença no espaço escolar.

Como encaminhamentos, a análise sugere que futuras revisões curriculares avancem no enfrentamento das lógicas normalizadoras que estruturam o currículo e os processos avaliativos, incorporando de forma mais consistente princípios de flexibilidade, acessibilidade e reconhecimento da diferença. Indica-se, ainda, o fortalecimento de políticas de formação docente que compreendam a diversidade como dimensão constitutiva do trabalho pedagógico, articuladas a condições institucionais que viabilizem práticas colaborativas e interdisciplinares.

Além disso, mostra-se importante ampliar investigações empíricas que examinem os efeitos concretos da BNCC no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à permanência, à participação e à aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

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

BORGES, Wanessa Ferreira; SANTOS, Cristiane da Silva; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Educação Especial e Formação de Professores: uma análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 138–156, 2019.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

FERREIRA, Simone de Mamann; LIMA, Eloisa Barcellos de; GARCIA, Fernanda Albertina. O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 1, n. 1, p. 46–61, 2015.

LAGE, Sandra Regina Moitinho; LUNARDELLI, Rosane Suely Alvares; KAWAKAMI, Tatiana Tissa. O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli: Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 28, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006

MENDES, Eniceia Gonçalves. Formação de professores para a Educação inclusiva. In: Renata Flores Tibyriçá Maria Eloisa Famá D'Antino. (Org.). **Direitos das pessoas com autismo: Comentários Interdisciplinares à 12.764/12**. 21ed. São Paulo: Editora Memnon, 2018, v. 1, p. 1-21.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, p. 1-27, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. -1286-1307, 2021.a

4

*Keila Cristina da Costa Marega
Francisca Vilandía de Alencar
Solemar Guerra de Almeida
Lucimeire Maria Alves Piveta*

ENTRE O LAR E A ESCOLA:

EDUCAÇÃO DOMICILIAR EM DEBATE
NO CONTEXTO BRASILEIRO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-764-4.4

RESUMO

O presente artigo analisa a distinção entre educação familiar e educação domiciliar no contexto brasileiro, examinando seus fundamentos históricos, jurídicos e pedagógicos, bem como as iniciativas recentes de institucionalização do *homeschooling*. Parte-se do reconhecimento de que a educação constitui processo social amplo, presente nas relações familiares desde a infância, mas que a escolarização se configura como prática intencional, sistematizada e regulada pelo Estado para assegurar o direito universal ao conhecimento. A investigação problematiza a emergência contemporânea da educação domiciliar no Brasil, situando-a como fenômeno recente que tensiona a centralidade da escola pública construída ao longo do século XX. Com base em autores brasileiros do campo educacional e na legislação vigente, discutem-se os argumentos favoráveis à modalidade, suas limitações estruturais, os desafios de regulação e os efeitos sociais decorrentes da eventual transferência da responsabilidade formativa para o espaço doméstico. Conclui-se que a questão ultrapassa escolhas pedagógicas individuais, envolvendo o papel do Estado, a proteção integral da criança e a manutenção da educação como direito social de caráter público.

Palavras-chave: Educação familiar. Educação domiciliar. Direito à educação. Escola pública. Política educacional brasileira.

INTRODUÇÃO

A educação constitui prática constitutiva da vida social e acompanha o ser humano desde suas primeiras interações com o mundo. Antes mesmo de qualquer institucionalização, a criança aprende na convivência com a família, na linguagem compartilhada, nos gestos cotidianos e na incorporação de valores culturais que orientam sua inserção na sociedade. Esse processo, identificado como educação familiar, integra a socialização primária e participa da formação do sujeito, mas não se confunde com a escolarização organizada historicamente para a transmissão sistemática do conhecimento (Libâneo, 2013).

A distinção entre essas dimensões torna-se central no debate contemporâneo sobre educação domiciliar no Brasil. Enquanto a educação familiar corresponde a uma função formativa inerente às relações de cuidado e convivência, a educação domiciliar propõe a substituição da frequência à escola por práticas pedagógicas conduzidas no ambiente doméstico pelos próprios responsáveis. Trata-se, portanto, de uma questão que ultrapassa o campo privado e alcança o ordenamento jurídico, as políticas públicas e a própria concepção de direito à educação.

No caso brasileiro, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, determinando sua promoção com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao exercício da cidadania (Brasil, 1988). Essa formulação instituiu uma lógica de corresponsabilidade, mas atribuiu ao poder público a garantia de acesso universal à educação escolar, consolidando a escola como instituição central na realização desse direito social.

A organização da educação nacional, reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estrutura-se na oferta de

ensino por sistemas educacionais formalmente constituídos, com currículos, profissionais habilitados e mecanismos de avaliação. Tal configuração resulta de um processo histórico vinculado à democratização do acesso ao saber e à construção de um espaço público de formação comum, indispensável em sociedades marcadas por desigualdades estruturais (Saviani, 2008).

A emergência recente do debate sobre homeschooling insere-se nesse cenário como questionamento à mediação institucional da escola. Movimentos organizados passaram a reivindicar reconhecimento legal para a educação domiciliar, mobilizando argumentos ligados à liberdade de escolha das famílias, à personalização do ensino e à insatisfação com aspectos da escolarização contemporânea. Entretanto, a introdução dessa pauta ocorre em um país cuja experiência histórica não registrou tradição consolidada dessa modalidade, diferentemente de outras realidades nacionais.

A controvérsia ganhou visibilidade jurídica quando o Supremo Tribunal Federal decidiu que a educação domiciliar não possui amparo legal automático, dependendo de regulamentação específica para ser admitida, justamente para assegurar mecanismos de acompanhamento estatal e proteção do direito da criança (Brasil, 2018). O julgamento evidenciou que a discussão não se limita a preferências pedagógicas, mas envolve garantias constitucionais e responsabilidades públicas.

Ao mesmo tempo, transformações sociais recentes, intensificadas pela experiência do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, recolocaram em evidência o papel da família no acompanhamento das trajetórias escolares, gerando interpretações diversas sobre os limites entre colaboração familiar e substituição institucional. Essa conjuntura ampliou a visibilidade do tema, mas também expôs desigualdades materiais que condicionam a capacidade das famílias de assumir funções pedagógicas sistemáticas.

Diante desse quadro, o presente artigo parte do seguinte problema de investigação: em que medida a educação domiciliar pode ser compreendida como alternativa compatível com o modelo constitucional brasileiro de educação como direito social universal, considerando as funções históricas, pedagógicas e públicas da escola?

O objetivo geral consiste em analisar criticamente a relação entre educação familiar e educação domiciliar no Brasil, identificando suas bases conceituais, os movimentos que impulsionam sua defesa, as iniciativas normativas em curso e seus possíveis impactos sobre a organização educacional. Como objetivos específicos, busca-se delimitar as diferenças entre socialização familiar e escolarização, examinar o enquadramento jurídico da matéria, sistematizar argumentos presentes no debate nacional e discutir implicações sociais dessa proposta no contexto de desigualdade educacional.

Metodologicamente, trata-se de estudo de natureza teórico-documental, fundamentado em produção acadêmica brasileira do campo educacional e na análise de marcos legais e normativos que regulam o direito à educação. A abordagem privilegia interpretação crítica das fontes, compreendendo a educação como fenômeno histórico inserido em relações sociais mais amplas.

A relevância do estudo reside na necessidade de qualificar o debate público, frequentemente marcado por simplificações conceituais que aproximam indevidamente educação familiar e educação domiciliar. Ao explicitar suas diferenças e implicações, pretende-se contribuir para a compreensão de que a questão envolve não apenas arranjos pedagógicos, mas escolhas sociais acerca da formação das novas gerações e do papel do Estado na garantia de direitos educacionais.

EDUCAÇÃO FAMILIAR E EDUCAÇÃO DOMICILIAR: CONCEITOS, GENEALOGIA DO DEBATE E ENQUADRAMENTO BRASILEIRO

A discussão sobre educação domiciliar no Brasil exige, inicialmente, a diferenciação entre processos educativos que são constitutivos da vida social e aqueles que correspondem à escolarização formal. A educação, em sentido amplo, é fenômeno anterior à instituição escolar e ocorre nas relações sociais cotidianas, sendo parte da própria produção histórica da humanidade. Como afirma Saviani, a educação é um trabalho não material que produz humanidade em cada indivíduo singular, transmitindo o patrimônio cultural historicamente acumulado (Saviani, 2013).

Nesse sentido, a educação familiar constitui dimensão originária da formação humana, desenvolvendo-se no interior das relações de cuidado, linguagem, valores e convivência. Trata-se daquilo que Libâneo denomina educação não intencional sistematizada, marcada por influências difusas do meio social e pelas práticas culturais do grupo familiar, sem organização curricular ou mediação profissional docente (Libâneo, 2013). A família, portanto, educa, mas não escolariza.

A escolarização surge historicamente quando a sociedade passa a exigir a transmissão sistemática de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que não podem ser aprendidos apenas pela experiência cotidiana. Saviani demonstra que a escola moderna nasce justamente da necessidade de socializar o saber elaborado, diferenciando-se das formas espontâneas de educação existentes na família e na comunidade (Saviani, 2008).

No Brasil, essa distinção ganha densidade jurídica com a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito social e dever do Estado e da família, com finalidade de assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa e sua preparação para a cidadania (Brasil, 1988). A redação constitucional não substitui a escola pela família, mas institui uma responsabilidade compartilhada, em que o Estado deve garantir acesso universal à educação escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirma essa compreensão ao organizar a educação escolar como processo desenvolvido predominantemente por meio do ensino em instituições próprias, vinculadas aos sistemas de ensino (Brasil, 1996). A legislação educacional brasileira, portanto, estrutura-se sobre a centralidade da escola como espaço institucional de formação.

Essa organização não é casual. Como analisa Cury, a obrigatoriedade escolar constitui mecanismo de proteção do direito da criança à educação e não mera imposição administrativa. A frequência à escola representa garantia de acesso ao conhecimento comum e de inserção em uma esfera pública de formação que ultrapassa interesses privados (Cury, 2002).

A educação domiciliar, conhecida como homeschooling, introduz uma inflexão nesse modelo ao propor que a formação escolar seja realizada no ambiente doméstico sob responsabilidade direta da família. Diferentemente da educação familiar, trata-se de uma tentativa de substituir a mediação institucional da escola por práticas pedagógicas organizadas pelos responsáveis (Barbosa, 2016).

Esse debate não possui tradição histórica consolidada no Brasil. Ao contrário de países onde experiências dessa natureza se institucionalizaram, a educação brasileira estruturou-se desde o século XX na expansão da escola pública como instrumento de democratização do ensino. A universalização do acesso escolar foi

compreendida como condição para a construção da cidadania em uma sociedade profundamente desigual (Gentili, 1995).

A emergência contemporânea da pauta da educação domiciliar no país está associada a transformações sociais, culturais e políticas recentes, e não a uma continuidade histórica da educação brasileira. Trata-se de um fenômeno novo no campo educacional nacional, intensificado por disputas em torno de valores, currículos e autonomia familiar (Barbosa, 2016).

Do ponto de vista normativo, o ordenamento jurídico brasileiro não reconheceu, até o presente, a educação domiciliar como modalidade regular de ensino. O Supremo Tribunal Federal decidiu que não há direito subjetivo ao homeschooling sem legislação específica que o regulamente, reafirmando a necessidade de controle público sobre o cumprimento do direito à educação (Brasil, 2018).

Tal entendimento está alinhado ao Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece a educação como direito fundamental assegurado com prioridade absoluta, cabendo ao poder público garantir condições para seu acesso e permanência na escola (Brasil, 1990). A centralidade do interesse da criança orienta a interpretação jurídica sobre o tema.

A discussão foi intensificada no contexto da pandemia de Covid-19, quando atividades escolares foram temporariamente realizadas no espaço doméstico. Entretanto, como observa o Conselho Nacional de Educação, tratou-se de ensino remoto emergencial, e não de educação domiciliar, pois manteve-se o vínculo institucional com as escolas e seus sistemas de avaliação (CNE, 2020).

A experiência pandêmica evidenciou desigualdades estruturais que atravessam a sociedade brasileira, revelando que as condições materiais das famílias influenciam diretamente a possibilidade de acompanhamento pedagógico. A transferência de responsabilidades

educacionais para o âmbito doméstico mostrou-se profundamente marcada por desigualdades sociais (Oliveira; Souza, 2020).

Do ponto de vista pedagógico, a aprendizagem não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve interação social, mediação docente e inserção em coletividades diversas. Libâneo destaca que o ensino escolar organiza intencionalmente essas condições, garantindo acesso ao conhecimento sistematizado e ao convívio formativo (Libâneo, 2013).

Assim, educação familiar e educação domiciliar não são expressões equivalentes. A primeira é dimensão permanente da socialização humana, enquanto a segunda configura proposta de reorganização da escolarização que tensiona o modelo público de educação construído no país. Compreender essa distinção é condição necessária para analisar seus fundamentos, limites e implicações sociais no contexto brasileiro.

FUNDAMENTOS, LIMITES E DISPUTAS EM TORNO DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL

A etapa atual do debate brasileiro deslocou-se do plano conceitual para tentativas de modelagem institucional da educação domiciliar. Não se discute apenas se a prática existe, mas como seria regulada, avaliada e inserida, ou não, no Sistema Nacional de Educação. Esse movimento aparece em proposições legislativas que buscam criar mecanismos de registro das famílias educadoras, definição de currículos mínimos e formas de supervisão estatal, indicando que o centro da controvérsia passou a ser a governança educacional (Cury, 2019).

Do ponto de vista das políticas públicas, a questão central torna-se a compatibilização entre autonomia familiar e garantia de padrões educacionais comuns. A literatura educacional brasileira ressalta que sistemas de ensino operam com referenciais nacionais para assegurar equidade, evitando trajetórias formativas desiguais. A existência de parâmetros curriculares nacionais e, mais recentemente, da BNCC, expressa essa tentativa de construir uma base comum de direitos de aprendizagem (Brasil, 2017).

Para compreender como a educação domiciliar vem sendo projetada normativamente no país, é possível sistematizar os elementos recorrentes nas propostas legislativas.

Quadro 1 - Elementos estruturais previstos em propostas de regulamentação da educação domiciliar no Brasil

Dimensão	Previsões recorrentes nas proposições	Problema educacional implicado
Registro estatal das famílias	Cadastro obrigatório em sistemas de ensino	Controle público do direito à educação
Vinculação curricular	Alinhamento obrigatório à BNCC	Garantia de base comum formativa
Avaliação periódica	Exames anuais ou por etapa escolar	Verificação de aprendizagem equivalente
Supervisão educacional	Acompanhamento por órgãos públicos	Fiscalização pedagógica e proteção da criança
Possibilidade de retorno à escola	Reintegração a qualquer tempo	Preservação da trajetória educacional

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

Esses dispositivos demonstram que, mesmo entre defensores da modalidade, não se sustenta a ideia de ausência do Estado. Ao contrário, propõe-se uma presença reguladora intensa, o que confirma a análise de que a educação domiciliar, para existir juridicamente, dependeria de forte aparato público de validação e monitoramento (Barbosa, 2016).

Outro aspecto pouco explorado no debate público refere-se ao custo administrativo dessa supervisão. Sistemas educacionais

teriam de criar estruturas específicas de avaliação individualizada, o que altera a lógica de organização baseada na escola como unidade pedagógica. Saviani observa que a escola, como instituição coletiva, permite racionalidade pedagógica e administrativa que dificilmente se reproduz em arranjos atomizados (Saviani, 2008).

Além disso, estudos brasileiros apontam que a aprendizagem escolar envolve dimensões não mensuráveis apenas por provas formais, como convivência democrática, participação em práticas coletivas e construção de identidade social. Esses elementos integram o conceito de formação integral presente nas diretrizes educacionais nacionais (Libâneo, 2013).

Quadro 2 - Diferenças estruturais entre escolarização institucional e educação domiciliar proposta

Critério	Escolarização institucional	Educação domiciliar proposta
Espaço educativo	Público, coletivo e regulado	Privado, centrado na família
Mediação pedagógica	Professor habilitado e currículo organizado	Responsável familiar como mediador
Socialização	Interação cotidiana entre diferentes sujeitos	Convivência restrita ao núcleo escolhido
Avaliação	Processual, contínua e institucional	Verificação externa periódica
Finalidade social	Formação para a vida pública	Formação orientada por escolhas familiares

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

A comparação evidencia que não se trata de mera mudança metodológica, mas de alteração profunda na natureza do processo educativo. A escola organiza uma experiência social compartilhada, enquanto a educação domiciliar reorganiza a aprendizagem em torno de trajetórias individualizadas. Para Cury, a educação básica foi concebida constitucionalmente como bem público exatamente para evitar fragmentações desse tipo (Cury, 2002).

Outro eixo relevante é identificar quais grupos sociais protagonizam essa pauta. Pesquisas brasileiras indicam que a defesa da educação domiciliar emerge majoritariamente em segmentos com capital cultural elevado e capacidade de organizar rotinas educativas próprias, o que revela assimetria entre a possibilidade de escolha e as condições materiais de realizá-la (Barbosa, 2016).

Esse dado conduz a uma questão distributiva. Quando uma política educacional se estrutura a partir da escolha individual, seus efeitos tendem a ser diferenciados conforme renda, escolaridade parental e tempo disponível para acompanhamento das crianças. A educação, que na Constituição aparece como mecanismo de redução das desigualdades, pode assumir sentido inverso caso se torne dependente de recursos familiares desigualmente distribuídos (Gentili, 1995).

Quadro 3 - Potenciais forças e fragilidades atribuídas à educação domiciliar no debate brasileiro

Aspectos apontados como forças	Fragilidades identificadas na literatura
Flexibilidade de tempo e ritmo	Dependência das condições familiares
Maior controle sobre conteúdos	Risco de isolamento formativo
Personalização da aprendizagem	Ausência de mediação pedagógica especializada
Participação direta da família	Ampliação de desigualdades educacionais
Possível proteção contra violências	Redução da experiência de diversidade social

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

A análise desses elementos mostra que a controvérsia não pode ser reduzida a dicotomias simplificadoras. Há demandas legítimas por participação familiar mais intensa na educação, mas isso não implica substituição da escola. Libâneo argumenta que a relação família-escola deve ser de cooperação pedagógica, e não de transferência de responsabilidades estruturais (Libâneo, 2013).

Do ponto de vista histórico, a educação brasileira construiu-se como projeto de ampliação do acesso ao conhecimento científico por meio de instituições públicas. Alterar esse eixo implica redefinir o papel da escola na própria organização social. Saviani lembra que a universalização escolar foi conquista vinculada à democratização do saber e à constituição da cidadania moderna (Saviani, 2008).

Assim, a pergunta “a quem interessa” a educação domiciliar não admite resposta única. Ela pode atender a demandas específicas de grupos familiares, mas precisa ser analisada à luz do interesse coletivo de manutenção de um sistema educacional capaz de produzir referenciais comuns de formação, condição indispensável para sociedades democráticas desiguais como a brasileira (Cury, 2019).

A discussão contemporânea, portanto, não se resolve no plano doméstico. Trata-se de decidir se a educação básica permanecerá organizada como direito social universal mediado pela escola pública ou se admitirá formatos paralelos cuja regulação ainda carece de demonstração de viabilidade pedagógica, jurídica e social no contexto nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que educação familiar e educação domiciliar constituem fenômenos distintos, ainda que frequentemente confundidos no debate público. A educação familiar é dimensão constitutiva da socialização humana, presente desde o nascimento e responsável pela transmissão de valores, linguagens e modos de convivência, enquanto a educação domiciliar configura proposta de reorganização da escolarização formal fora da instituição escolar. Essa distinção não é meramente

terminológica, mas envolve funções sociais diferentes e implicações diretas na garantia do direito à educação.

O exame do ordenamento jurídico brasileiro demonstrou que a educação básica foi estruturada historicamente como direito social de caráter público, cuja efetivação depende da atuação articulada entre Estado, família e sociedade. A centralidade da escola nesse processo resulta de um projeto de democratização do acesso ao conhecimento sistematizado, concebido como patrimônio coletivo e condição para o exercício da cidadania em contextos marcados por desigualdades estruturais.

As iniciativas recentes de regulamentação da educação domiciliar revelam que a controvérsia não se limita à escolha pedagógica individual, mas implica redefinições no papel do poder público, nos mecanismos de avaliação educacional e nas formas de proteção integral da criança. Mesmo as propostas que defendem sua institucionalização reconhecem a necessidade de supervisão estatal, indicando que a educação permanece vinculada a uma dimensão pública que não pode ser integralmente privatizada.

Do ponto de vista pedagógico, verificou-se que a escolarização envolve elementos que ultrapassam a transmissão de conteúdos, incluindo a mediação docente qualificada, a organização curricular intencional e a experiência de convivência em espaços coletivos diversos. Esses aspectos constituem condições fundamentais para a formação integral prevista nas diretrizes educacionais brasileiras e dificilmente podem ser reproduzidos de maneira equivalente em arranjos exclusivamente domésticos.

A discussão também revelou que a adoção ampla da educação domiciliar suscita desafios relacionados à equidade educacional. Em uma sociedade marcada por assimetrias socioeconômicas, a transferência de responsabilidades formativas para o âmbito privado tende a produzir trajetórias educacionais desiguais, condicionadas às

possibilidades materiais e culturais das famílias. Tal cenário tensiona o princípio constitucional da igualdade de condições para acesso e permanência na educação.

Dessa forma, o debate sobre educação domiciliar no Brasil não se esgota na dicotomia entre liberdade familiar e intervenção estatal. Trata-se de reflexão mais ampla sobre o modelo de educação construído historicamente como direito social universal e sobre a função da escola como espaço de produção do comum, de socialização democrática e de acesso ao conhecimento elaborado.

Conclui-se que o fortalecimento da relação entre família e escola, entendido como cooperação pedagógica e corresponsabilidade formativa, apresenta-se como caminho mais consistente do que a substituição institucional da escolarização. A educação, enquanto direito da criança e dever coletivo, demanda articulação entre diferentes instâncias sociais, preservando a escola como espaço público de formação e garantindo que escolhas individuais não comprometam a dimensão universal desse direito.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 153-168, 2016.

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

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário nº 888.815/RS**. Relator: Min. Luís Roberto Barroso. Julgado em 12 set. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Reorganização do calendário escolar e atividades pedagógicas não presenciais. Brasília, DF, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Homeschooling: desafios jurídicos e educacionais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e219798, 2019.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SOUZA, Fabiana. Trabalho docente em tempos de pandemia: desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e0228793, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

5

*Celsa Cristina de Lima Rodrigues
Núbia Barros Matias
Leidiane Rodrigues de Sousa
Fabrícia Mesquita Avelar
Natália Mesquita Avelar*

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-764-4.5

RESUMO

A Educação Especial no Brasil foi historicamente constituída sob relações assistencialistas e filantrópicas, com forte presença de instituições especializadas e com participação estatal marcada por subvenções, convênios e formas indiretas de financiamento. Ao longo do século XX, a ampliação do acesso à escola pública conviveu com modalidades segregadas e com políticas orientadas por concepções de normalização e integração, nas quais a adaptação ao currículo regular recaiu, em grande medida, sobre o estudante. A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, intensifica-se o enquadramento jurídico do direito à escolarização de pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que, na década de 1990, reformas do Estado e pressões de organismos internacionais reorganizam o campo educacional em torno de metas de universalização, desempenho e focalização, produzindo disputas quanto ao significado de educação inclusiva. Este artigo tem como objetivo sistematizar, por meio de revisão bibliográfica e análise documental de marcos legais e normativos, o percurso histórico e político da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em suas formas de implementação. Metodologicamente, trata-se de estudo de natureza qualitativa, baseado em literatura especializada e em documentos normativos, com destaque para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Os resultados do debate indicam que a institucionalização do discurso inclusivo convive com a permanência de um sistema dual, no qual a matrícula na escola comum não assegura, por si, condições de escolarização, sobretudo quando faltam recursos, formação docente e organização do trabalho pedagógico articulada ao AEE. Conclui-se que a consolidação da perspectiva inclusiva depende de políticas públicas capazes de enfrentar a precarização da escola pública e a histórica terceirização do atendimento educacional, articulando financiamento, formação e redes de apoio em bases públicas, universais e territorializadas.

Palavras-chave: Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil constitui um campo atravessado por disputas políticas, conceituais e institucionais que articulam, simultaneamente, a história das formas de escolarização, os regimes de produção de direitos e as maneiras pelas quais o Estado organiza respostas às desigualdades sociais. A literatura registra que, desde o século XIX, o atendimento às pessoas com deficiência foi marcado por iniciativas dependentes de intermediações pessoais e de relações de favor, estruturando um padrão assistencialista que repercutiu na conformação de instituições especializadas e no modo como a sociedade brasileira foi sendo ensinada a compreender a deficiência no espaço público (Bueno, 1993; Jannuzzi, 1985; Pessotti, 1984). A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1857, compõe esse marco inaugural no qual a escolarização aparece vinculada a projetos caritativos e a soluções institucionais separadas da escola comum, com efeitos duradouros sobre a organização do atendimento educacional (Mazzotta, 1996).

No século XX, especialmente entre as décadas de 1920 e 1960, a expansão de instituições privadas de caráter assistencial, somada ao surgimento de centros de reabilitação, reforça uma forma de gestão da deficiência centrada em serviços paralelos à educação regular, frequentemente orientados por lógicas clínico-terapêuticas e por classificações baseadas em testes e diagnósticos. Nesse período, consolida-se o vocabulário da normalização e da integração, no qual a diferença é tratada como desvio em relação a um padrão de funcionalidade e desempenho, estabelecendo expectativas para que o estudante se aproxime da “normalidade estatística e funcional” como condição de pertencimento à escola e à vida social (Mazzotta, 1996; Werneck, 1997). Tal racionalidade, ao deslocar para o sujeito

a tarefa de adaptação, sustentou práticas de segregação e de integração parcial, por vezes legitimadas como soluções técnicas, ainda que operassem como mecanismos de seleção e hierarquização no interior do sistema educacional.

No plano jurídico, a primeira LDB, Lei nº 4.024/1961, ao afirmar que a educação de “excepcionais” deveria, “no que for possível”, enquadrar-se no sistema geral, expressa uma formulação que reconhece o direito, mas o subordina à elasticidade do possível, preservando a assimetria entre norma e materialidade, entre enunciado e condições de escolarização. A legislação posterior, como a Lei nº 5.692/1971 e sua alteração em 1982, mantém a noção de “tratamento especial” e amplia categorias, mas não supera o núcleo do problema, pois a coexistência de classes e serviços segregados com a escola comum segue operando como resposta dominante às diferenças. É somente com a Constituição Federal de 1988, ao prever o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular, e com a LDB nº 9.394/1996, ao reafirmar o AEE gratuito preferencialmente no ensino comum, que o campo passa a ser reposicionado sob a gramática dos direitos, ainda que essa gramática continue tensionada por estruturas históricas, econômicas e administrativas que organizam a escola pública em condições desiguais (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Carvalho, 1997).

A década de 1990, contudo, não pode ser lida apenas como etapa de “avanço normativo”, pois coincide com reformas do Estado e reconfigurações das políticas educacionais sob orientação de agendas de modernização administrativa, racionalização do gasto e focalização, em um contexto de pressão de organismos multilaterais e de difusão internacional de metas de “educação para todos” e de “educação inclusiva”. Nesse cenário, a inclusão escolar passa a circular como linguagem de legitimidade política, ao mesmo tempo em que a escola pública enfrenta restrições materiais e precarização das condições de trabalho docente, produzindo um campo de disputas em que direitos formalizados convivem com baixa capacidade de

implementação, com expansão desigual de matrículas e com manutenção do protagonismo de instituições privadas filantrópicas no atendimento educacional (Mesquita, 2004; Mendes, 2006; Michels, 2002). Essa contradição histórica ajuda a compreender por que o debate entre integração e inclusão, bem como as divergências em torno da “inclusão total”, adquirem centralidade no final dos anos 1990, pois não se trata apenas de um conflito teórico, mas de um embate sobre responsabilidades públicas, financiamento, rede de serviços e projeto de escola.

É nesse quadro que o Atendimento Educacional Especializado ganha centralidade como política e como dispositivo de organização do trabalho pedagógico. Sua função, tal como sistematizada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, é atuar de modo complementar e suplementar à escolarização na classe comum, mobilizando recursos e estratégias de acessibilidade e participação, sem substituir o currículo regular (Brasil, 2008). A formulação, porém, coloca uma questão decisiva: em que condições o AEE deixa de operar como serviço paralelo, que desloca para o “especializado” a solução de problemas estruturais, e passa a integrar uma rede pública de apoio articulada ao projeto pedagógico da escola? Esse tensionamento comparece na literatura ao indicar que a matrícula em classes comuns, quando desacompanhada de suporte pedagógico, recursos, formação e reorganização institucional, não assegura escolarização com participação e aprendizagem, produzindo permanências de exclusão por outras vias (Mendes, 2006; Michels, 2002).

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica e de documentos normativos, o percurso histórico e político da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado e nos desafios de sua implementação. A pergunta que orienta o texto pode ser formulada do seguinte modo: como a trajetória histórica e a institucionalização normativa da Educação Especial configuraram

o lugar do AEE no sistema educacional brasileiro e quais limites estruturais persistem na passagem de modelos integracionistas para a perspectiva inclusiva? Metodologicamente, trata-se de estudo qualitativo de natureza bibliográfica e documental, sustentado por autores que discutem história, políticas e organização da Educação Especial, e por marcos legais e normativos que balizam o campo, com destaque para a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e a Política Nacional de 2008 (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2008; Mendes, 2006; Mazzotta, 1996).

A relevância do debate reside no fato de que a disputa pelo significado de inclusão não se esgota na enunciação legal, pois envolve a capacidade estatal de garantir condições públicas de escolarização, enfrentar a histórica terceirização do atendimento por meio de redes filantrópicas e reorganizar a escola comum como instituição capaz de acolher diferenças sem convertê-las em motivo de segregação, seja explícita, seja institucional. Assim, ao reconstituir o percurso histórico e normativo do campo e ao discutir o lugar do AEE nesse processo, o texto busca contribuir para uma compreensão crítica da Educação Especial no Brasil, enfatizando que o horizonte inclusivo demanda políticas estruturais de financiamento, formação docente e organização do trabalho pedagógico, de modo a sustentar o direito à educação como prática social efetiva e não apenas como reconhecimento formal.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO E NORMAS

Para uma melhor compreensão das Legislações e normas existentes, é necessário destacar que a prática do favor instituiu o caráter assistencialista que permeou a atenção à pessoa com

deficiência, no Brasil, e à Educação Especial, em particular, desde seu início. Segundo Bueno (1993), Januzzi (1985), e Pessotti (1984), o primeiro local de atendimento a essas pessoas foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (I.B.C.). Este foi criado no Rio de Janeiro, pelo Imperador D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428, de 12/09/1854.

O segundo foi o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (I.N.E.S.), também criado no Rio de Janeiro e oficialmente instalado em 26/09/1857. Ambos foram criados pela intercessão de amigos ou de pessoas institucionalmente próximas ao Imperador, que atendeu às solicitações, dada a amizade que com eles mantinha. Com a República e a ampliação do acesso dos brasileiros à escola pública encontram-se os primeiros registros da criação de serviços para o atendimento dos ditos "anormais".

No século XX, especialmente a partir da década de 20, são criadas algumas instituições de Educação Especial, de natureza privada, com caráter assistencial. Essa tendência manteve-se a partir da década de 50, ampliando-se também o número de pessoas atendidas na rede pública. A partir da década de 60 surgem no Brasil centros de reabilitação para todos os tipos de deficiência, cujos objetivos eram a integração da pessoa com deficiência na sociedade e suas diversas instâncias.

A Constituição de 1946 definiu que cabia à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Após longa discussão e tramitação no Congresso, foi aprovada 13 anos depois a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 4.024/61, que em seu texto afirmava os direitos dos excepcionais [1] à educação.

Art. 88- A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. "89- Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à

educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Segundo a lei que para integrá-los a comunidade, sua educação devia, dentro do possível, enquadrar-se ao sistema geral de educação. A intenção era simplesmente colocar essas pessoas nas escolas onde elas teriam que se adaptar à proposta de ensino geral, ou seja, situação comum de ensino da época, desconsiderando assim cada particularidade desses indivíduos. Para melhor compreensão desse termo "GERAL" observamos que na expressão "Sistema geral de educação", pode-se interpretar o termo "geral" com um sentido genérico, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou, ainda, com um sentido de universal, referindo-se à totalidade das situações (MAZZOTTA, 1996, p. 68).

Caso o aluno excepcional não conseguisse se adaptar ao sistema geral de ensino, seria aplicado o ensino de situações especiais sob responsabilidade da escola, diferenciando assim das aulas ditas normais. Esta tentativa de integrar os alunos com deficiências nas salas regulares era o método chamado de sistema de cascatas, conceito este conhecido como "mainstream" que tinha como objetivo valorizar a aprendizagem através da liberdade e ainda proporcionar um ambiente menos restritivo com apoio de professores e material especializado.

Para entendermos esse conceito de aprendizagem de níveis onde varia de acordo com suas necessidades temos esta definição:

O processo de Integração através da corrente principal é definido pelo chamado sistema de cascata. Nele, todos os alunos têm o direito de entrar na corrente principal e transitar por ela. Podem tanto descer ou subir na cascata em função de suas necessidades específicas. O sistema de cascata tem 11 níveis. Vai desde a inserção do estudante na classe regular (com material especial ou assistência do professor) ao ensino a domicílio, em casos mais graves (Werneck, 1997, p. 52).

No debate de idéias da década de 60 o princípio válido era o da chamada normalização, que presumia a existência de uma "condição normal", e uma "condição de desvio". Paralelamente, construiu-se o conceito de integração, que advogava o direito e a necessidade das pessoas consideradas "anormais" a serem tratadas, de forma a se encaminhar, o mais proximamente possível, para os níveis da normalidade estatística e funcional, ou seja, que os diferentes se assemelhassem à maioria.

A Lei nº 5.692/71 fixou as Diretrizes e Bases para os 1º e 2º graus, reformando estes dois níveis de ensino. Esta Lei manteve os artigos 88 e 89 acima transcritos e estabeleceu no art. 9º:

Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Com a alteração da Lei 5.692/71 pela Lei 7.044/82, todo o ensino de 1º e 2º grau incluindo o ensino especial, tinha como objetivo principal, dar condições necessárias à formação dos indivíduos em geral, preparando-os para o trabalho e exercício da cidadania. Movimentos nacionais e internacionais em prol dos direitos das pessoas com deficiência vão assumindo importante papel em todo o século 20, no sentido de transformar a relação da sociedade com estas pessoas.

A década de 90 iniciou-se com a aceitação política da proposta de Educação para Todos, produzida em Jomtien, Tailândia, na conferência mundial da UNESCO. Ao assumir tal compromisso, o País determinou-se à profunda transformação do sistema educacional brasileiro, de forma a poder acolher a todos, indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições.

O Brasil adotou ainda a declaração de Salamanca, em 1994, comprometendo-se então com a construção de um sistema educacional inclusivo, especificamente no que se refere à população de alunos com deficiência. A participação da sociedade, através de movimentos de pais, pessoas com deficiência e pesquisadores levou à inclusão de dispositivos em prol dos pessoas com deficiência na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96

Na Constituição Federal de 1988, levou-se em conta analisar e buscar formas para o tratamento da Educação Especial, como é citado em seu Artigo 208 Inciso III; 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".

A nova Lei de Diretrizes e Bases, que tem como objetivo normatizar a educação como um todo no Brasil, Lei 9.394/96 aprovada em 20 de dezembro de 1996 afirma em seu Artigo 4º Inciso III: "O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades específicas, preferencialmente na rede regular de ensino."

Desta maneira os direitos da Educação Especial, até então confusos e mal interpretados foram definidos por Lei, possibilitando as condições necessárias para que as pessoas com necessidades específicas tivessem realmente acesso à educação com qualidade, dignidade e respeito, tudo isso levando em conta as peculiaridades individuais. Embora ainda não concretizada, a opção pelo atendimento escolar, quando possível, no ensino comum não é uma nova proposta, nem na literatura da área de Educação Especial, nem em planos e programas governamentais, (CARVALHO, 1997, p. 40).

Para compreender melhor sobre o termo “inclusão”, é necessário entender o significado desta palavra. O termo inclusão é razoavelmente recente e teve origem na palavra inglesa “full inclusion”: Trata-se de um novo paradigma que os autores definem da seguinte maneira: a noção de “full inclusion” prescreve a educação de todos os alunos nas classes e escolas de bairros, que é o direito da pessoa a ter igualdade de acesso ao espaço comum na sociedade.

Segundo Stainback e Stainback (1992, p. 176). Todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e classe de seu bairro, e não somente colocá-las no curso geral “mainstream” da escola e da vida comunitária, depois de elas terem sido segregadas e excluídas do convívio social. A idéia da inclusão é um avanço importante e necessário, as escolas e professores tem que se preparar para essa nova realidade, pois todos os cidadãos que tem necessidades específicas merecem o respeito e a dignidade que lhes são garantidos por lei. Fundamenta-se no princípio da diversidade e da igualdade.

O anseio de fazer parte da sociedade ativa, e a busca da sua própria identidade e seus valores têm motivado os nossos governantes a assegurar e garantir através de novas propostas de Leis, a participação direta nas transformações das escolas:

A dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; a busca da identidade própria de cada aluno, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais específicas no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências (CNE/CEB Art. 4º Inciso I de 2001).

A conclusão é de que embora as pessoas com deficiência, que geralmente apresentam necessidades específicas, necessitem e tenham direito a serviços de avaliação e de capacitação, o atendimento a tais necessidades não constitui a única providência

necessária, caso a sociedade pretenda-se verdadeiramente democrática, mantendo com essa parcela de seus constituintes uma relação de respeito, de honestidade e de justiça.

Entretanto, este é um caminho que ainda está sendo trilhado. Segundo Carvalho (1997, p. 45), "a falta de preparo, estrutura e conhecimento específicos deste assunto por parte dos professores causou inúmeras desistências dos alunos portadores de necessidades especiais nas escolas". A busca da participação de igualdade e condições das pessoas com deficiência, e meios de inseri-los na sociedade em busca da tão sonhada autonomia ainda está um pouco distante da realidade, porém as transformações já estão em andamento.

Segundo Sasaki, (1997, p. 36), "autonomia é a condição de domínio no ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce". A sociedade precisa estar preparada para lidar com as pessoas com deficiência, é necessário que ocorra uma aceitação da inclusão de ambos os lados "sociedade e pessoas com deficiência", pois este processo de transformação demanda de ambos os lados intervenções decisivas e incisivas para que concretizemos a tão sonhada inclusão social.

A existência dos dispositivos legais é importante, mas certamente não basta. A existência destes dispositivos é um avanço inegável, mas é imprescindível assegurar, as pessoas com deficiência, as condições para usufruí-los.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e

participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão, segundo (BRASIL/MEC/SEESP, 2008, p. 7-17).

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da educação. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas de acordo (BRASIL/MEC/SEESP, 2008, p. 7-17).

A escola ao longo de sua história se caracterizou por uma visão de educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, a partir do processo de democratização da escola evidencia-se o paradoxo inclusão/ exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogenizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõe a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL/MEC/SEESP, 2008, p. 7-17).

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características

intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar (BRASIL/MEC/SEESP, 2008, p. 7-17).

A Educação Especial se organizou tradicionalmente como Atendimento Educacional Especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados em testes que por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para alunos com deficiência (BRASIL/MEC/SEESP, 2008, p. 7-17).

A política educacional brasileira no início da década de noventa foi marcada pelo discurso esperançoso decorrente dos direitos sociais conquistados na Constituição Federal de 1988, da ênfase na universalização do acesso, mas que ao mesmo tempo vai dar espaço ao projeto neoliberal que prometia o ingresso do país na era da modernidade através da reforma do Estado (MESQUITA, 2004).

A partir da promulgação desta constituição iniciou-se uma onda de reforma no sistema educacional, que trouxe uma série de ações oficiais empreendidas sob a justificativa da necessidade de alcançar a "equidade", traduzida pela universalização do acesso a todos à escola, e à "qualidade do ensino".

Diante dos problemas de desempenho da educação nacional o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de "educação para todos" e de "educação inclusiva". Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo.

No âmbito da Educação Especial também se observava um contexto de revisão influenciado pelo criticismo relacionado aos serviços e às normas e políticas, que foi alimentado pelas orientações internacionais em torno do princípio da educação inclusiva. Nesta mesma linha, as referências às necessidades das pessoas com deficiência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 vieram tanto atualizar os dispositivos que a Constituição de 1988 dirigia aos indivíduos com deficiências, quanto priorizar a expansão de matrículas na rede pública regular (FERREIRA E NUNES, 1997).

Assim, a Educação Especial brasileira no final da década de noventa vai ser marcado pela sua inserção no contexto de reforma educacional do sistema educacional e pelo caloroso debate da inclusão escolar, envolvendo uma dicotomização do campo entre os adeptos da educação inclusiva e os adeptos de uma visão mais radical baseada na inclusão total. Este debate iria se acirrar ainda mais com a imposição de medidas políticas mais radicais e pouco consensuais (MENDES, 2006).

Michels (2002) analisando a política brasileira de educação e Educação Especial nos anos noventa enfatizou que os avanços em termos da legislação e mesmo da compreensão sobre o significado das necessidades educacionais específicas e das políticas educacionais que seria adequada foram inegáveis, embora isso não tenha sido suficiente para retirar a Educação Especial brasileira do âmbito das políticas assistencialistas.

Ferreira (2002) apontou que ao longo dos anos noventa a evolução das matrículas não sofreu ampliação significativa frente à demanda potencial, possivelmente em função das restrições dos recursos orçamentários que alcançaram em relação ao total das despesas com a educação da federação, dos estados e municípios respectivamente de 0,37%, 0,50% e 1,10%. O autor ressalta ainda que as referências as instituições privadas nas fontes documentais

oficiais que retratam este segmento da política continuou forte, e que o discurso baseado no princípio da inclusão escolar não induziu a mudanças significativas no cenário brasileiro.

PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL

Embora iniciativas isoladas e precursoras possam ser constatadas em nosso país, na área de Educação Especial, a partir do século XIX, apenas na década de setenta, é que se constata uma resposta mais abrangente da sociedade brasileira a esta questão (Bueno, 1991; Ferreira, 1993). O início dessa história coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da “normalização e integração” no contexto mundial. Se até então havia o pressuposto que a segregação escolar, permitiria melhor atender as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, após esse período, houve uma mudança filosófica orientada pela idéia de inserção escolar em escolas comuns.

A partir de então foram cerca de 30 anos de uma política tida como regida pelo princípio de “integração escolar”, até emergir o discurso da “educação inclusiva” ou da “inclusão escolar” no país, a partir de meados da década de noventa.

A despeito das evoluções no discurso, na atualidade constata-se que, para uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com deficiência, cerca de 800 mil matrículas, considerando o conjunto de todos os tipos de recursos disponíveis, ou seja, desde os matriculados em escolas especiais até os que estão nas escolas comuns. A grande maioria dos alunos com deficiência está fora de qualquer tipo de escola. Tal quadro indica muito mais uma exclusão escolar generalizada das pessoas com deficiência na

realidade brasileira, a despeito da retórica anterior da integração e da atual inclusão escolar.

As mazelas da Educação Especial Brasileira, entretanto, não se limitam a falta de acesso, pois os poucos alunos com deficiência que tem tido acesso a algum tipo de escola não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos.

Além da predominância de serviços que ainda envolvem, desnecessariamente, a segregação escolar, há evidências que indicam um descaso do poder público em relação ao direito à educação para esta parcela da população; uma tendência à privatização (considerando que grande parte das matrículas continua concentrada na rede privada, e mais especificamente em instituições filantrópicas), e uma lenta evolução no crescimento da oferta de matrículas, em comparação com a demanda existente.

Pode-se dizer que os resultados dos últimos 30 anos de política de "integração escolar" foi provocar uma expansão das classes especiais, favorecendo o processo de exclusão na escola comum pública. Os recursos predominantes hoje são salas de recursos em escolas públicas, que substituíram as antigas classes especiais, escolas especiais privadas e filantrópicas e um grande contingente de alunos inseridos em classes comuns sem receber nenhum tipo de suporte à escolarização.

Assim, o debate sobre a questão da Educação Especial na perspectiva Inclusiva é hoje um fenômeno de retórica como foi a integração escolar nos últimos 30 anos. O paradoxo é que ao mesmo tempo em que se trata de uma ideologia importada de países desenvolvidos, que representa um alinhamento ao modismo, pois não temos lastro histórico na nossa realidade que a sustente; não podemos negar que na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questioná-lo

nem na perspectiva filosófica nem política, porque de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na Educação Especial Brasileira.

Tradicionalmente, a história da Educação Especial no Brasil tem se processado de forma paralela ou independente dos movimentos da educação regular. Dado que existe uma necessidade urgente de universalização do acesso, esta meta deve ser traçada pelo sistema da educação geral, uma vez que, uma escola popular para uma sociedade com acentuada estratificação social, que pretende ser mais democrática, não poderá surgir quando existem mecanismos tão efetivos de exclusão e seletividade social. Assim, a grande e conjunta luta é a de como construir uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos, e ao mesmo tempo, garantir que as especificidades da população alvo da Educação Especial sejam respeitadas.

A realidade hoje da educação de crianças e jovens com deficiência no país se caracteriza por um sistema dual onde de um lado existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população.

Conforme aponta Silva (2002) cabe lembrar que a Educação Especial no Brasil está hoje enquadrada no contexto do pensamento neoliberal, que sabemos jogar contra a corrente da inclusão social e escolar, buscando a privatização, no sentido de reforço ao que não é público, ao privado não lucrativo, ao chamado “terceiro setor”, às “parcerias” com a sociedade civil, ao filantrópico, ao “não governamental”, ou seja, a tudo que minimiza o papel do Estado, e conseqüentemente as ações de responsabilidade do poder público. Tal contexto representa na atualidade um razoável desafio para o avanço das políticas educacionais direcionadas a crianças e jovens com deficiência em nosso país.

Em 2008 o MEC/SEESP publica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que foi elaborada visando uma educação para todos, onde todos possam aprender juntos, convivendo, interagindo e respeitando as diferenças, as aptidões, a capacidade e o desenvolvimento de aprendizagem de cada pessoa.

A Educação Especial nesta perspectiva visa o trabalho junto com a escola comum e não separadamente como antes (de um lado a escola comum com o seu trabalho homogeneizado e de outro a escola especial). É necessário que aconteçam várias mudanças para que a educação se torne de fato uma Educação inclusiva, primeiramente a mudança do nosso olhar e depois a mudança do olhar de todos que estão inseridos neste processo, depois, a mudança do processo de escolarização, adotando novas práticas pedagógicas, a sua organização, o estatuto dos saberes, tornando os adequados e mais flexíveis visando atender a todas as diferenças existentes, já que somos todos diferentes, com deficiência ou não.

Nessa perspectiva a Educação Especial caminha por todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares, sem substituí-los. Trazendo um novo conceito de Educação Especial a política enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público alvo e garantir o direito à educação a todos. Aponta para a necessidade de se subverter a hegemonia de uma cultura escolar segregadora e para a possibilidade de se reinventar seus princípios e práticas escolares.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos

para freqüentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

A educação inclusiva contempla a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas idéias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Reúnem, em seus espaços educacionais, os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, um ser em constante transformação, compreendendo-os como pessoas que diferem uma das outras. Assim busca um ensino de qualidade que visa atender a todos provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional, sendo que cada escola irá desenvolvendo o seu trabalho segundo suas peculiaridades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo retomou o percurso histórico e político da Educação Especial no Brasil, com ênfase na transição do paradigma integracionista para a perspectiva inclusiva e na centralidade assumida pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no arranjo institucional contemporâneo. A análise bibliográfica e documental permitiu sustentar que a escolarização das pessoas com deficiência foi, durante longo período, organizada sob bases assistencialistas e filantrópicas, com iniciativas institucionais que se estruturaram paralelamente à escola comum e que naturalizaram a separação como solução para a diferença (Bueno, 1993; Jannuzzi, 1985; Pessotti, 1984). Esse traço histórico não aparece apenas como dado do passado, mas como marca que condiciona, ainda hoje, a forma como o Estado e os sistemas de ensino distribuem responsabilidades, financiam serviços e definem o lugar da deficiência na política educacional.



No plano normativo, verificou-se que os marcos legais do período republicano e, posteriormente, a legislação educacional do século XX reconheceram o direito à educação das pessoas então nomeadas como “excepcionais”, mas o fizeram de modo ambíguo, subordinando a inclusão escolar à adaptação do sujeito ao chamado “sistema geral”, em vez de deslocar o foco para a reorganização do próprio sistema educacional (Brasil, 1961; Mazzotta, 1996). A lógica integracionista, amparada na normalização e em concepções funcionalistas de desenvolvimento, consolidou dispositivos e práticas que operaram como mecanismos de seleção, mantendo a escola comum como referência de normalidade e a Educação Especial como campo de excepcionalidade.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996 produziram inflexões relevantes ao consolidar o atendimento educacional especializado como direito, preferencialmente no ensino regular, abrindo espaço para a formulação de políticas orientadas pelo paradigma inclusivo (Brasil, 1988; Brasil, 1996). Ainda assim, a literatura analisada permite afirmar que o avanço jurídico não operou automaticamente a transformação das condições materiais, administrativas e pedagógicas necessárias à escolarização inclusiva, sobretudo em um contexto marcado por reformas do Estado, restrições orçamentárias e reconfiguração das políticas sociais sob racionalidade neoliberal, dinâmica que incide sobre a educação pública e sobre a capacidade de implementação de direitos (Mesquita, 2004; Michels, 2002; Mendes, 2006). Desse ponto de vista, a inclusão escolar tende a se constituir como linguagem normativa de legitimidade, enquanto persistem obstáculos estruturais que incidem sobre financiamento, formação docente, organização do trabalho pedagógico e acessibilidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, adensa essa mudança ao situar o AEE como serviço complementar e suplementar, orientado à oferta de recursos e estratégias de acessibilidade, sem substituição do

currículo comum (Brasil, 2008). Contudo, os próprios elementos discutidos ao longo do texto indicam que o AEE pode assumir sentidos distintos a depender das formas concretas de implementação: quando organizado como dispositivo articulado ao projeto pedagógico da escola, com planejamento colaborativo e responsabilização institucional, tende a favorecer participação e aprendizagem; quando estruturado como serviço paralelo, com baixa integração curricular e sem suporte sistêmico, corre o risco de reproduzir a lógica histórica de segmentação, deslocando para o “especializado” a resolução de barreiras que são, em grande medida, produzidas pela organização escolar e pelas desigualdades do sistema educacional (Mendes, 2006; Michels, 2002). Esse é um ponto crítico, pois a presença do AEE, por si, não garante inclusão escolar, e pode até funcionar como justificativa administrativa para a manutenção de práticas pouco inclusivas na escola comum.

Em síntese, as evidências discutidas sustentam que a perspectiva inclusiva, embora consolidada no plano normativo e legitimada no discurso educacional, permanece tensionada por permanências históricas e por limites estruturais que atravessam a escola pública brasileira. A efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência requer que a política de Educação Especial se afirme como política pública de base estatal, com financiamento adequado, formação docente contínua, redes de apoio territorializadas e reorganização do trabalho pedagógico em chave colaborativa, de modo que a diferença não seja tratada como exceção a ser administrada, mas como dimensão constitutiva da vida escolar. Sem esse enfrentamento, a inclusão tende a permanecer como enunciado jurídico e moral, enquanto a exclusão se reconfigura em formas institucionais indiretas, expressas na baixa participação, na precariedade dos apoios e na responsabilização individual de estudantes e professores.

Como encaminhamento, mostra-se necessário ampliar investigações que articulem a análise normativa com estudos empíricos sobre a implementação do AEE nas redes públicas, examinando sua

integração curricular, suas condições de funcionamento e seus efeitos sobre permanência, participação e aprendizagem. Também se impõe, no campo das políticas educacionais, o debate sobre o lugar do Estado na garantia de direitos, especialmente diante da persistência de arranjos filantrópicos e de parcerias que podem fragilizar a universalidade e a qualidade do atendimento educacional. Esse conjunto de tarefas recoloca a Educação Especial inclusiva como parte da luta por escola pública de qualidade para todos, o que implica disputar não apenas práticas pedagógicas, mas o próprio desenho institucional e material da política educacional.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, CARLA BARBOSA. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngüe na escolarização de pessoas com surdez*, v. 4. Universidade Federal do Ceará, 2010.

ARANHA, M.S.F. (2000). **A inclusão social e municipalização**. In: Manzini, E.J. (org.). *Educação Especial: Temas Atuais*. Marília: UNESP – Marília Publicações. lei 9394/96, LDB Lei De Diretrizes E Bases Art. 58

BELISARIO FILHO, JOSE FERREIRA. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos globais do desenvolvimento**. v. 9. Universidade Federal do Ceará, 2010.

BOSCO, ISMENIA CAROLINA MOTA GOMES. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Surdocegueira e Deficiência Múltipla**, v. 5. Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL, Ministério Da Educação. **Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada de Educação Especial** – Brasil: MEC; SEESP, 2003.

CARMO, APOLÔNIO ABADIO. **Da Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina** – Brasília: Secretaria dos Desportos / PR, p. 230 1991.

CARVALHO, ROSITA. 1997 – **A Nova LDB e a Educação Especial.**

DELPRETTO, BARBARA MARTINS DE LIMA. . **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/superdotação.** v. 10. Universidade Federal do Ceará, 2010.

DOMINGUES, CELMA DOS ANJOS. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira,** v. 3. Universidade Federal do Ceará, 2010.

GIACOMINI, LILIA. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial.** v. 7. Universidade Federal do Ceará, 2010.

GOMES, ADRIANA LEITE LIMA VERDE. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual,** v. 2. Universidade Federal do Ceará, 2010.

GONÇALVES MENDES, ENICÉIA, "Breve histórico da educação especial no Brasil", **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109. Original recibido: mayo 2009. Aceptado: julio 2009.

MELO, Amanda Meincke. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: livro acessível e informática acessível.** v. 8. Universidade Federal do Ceará, 2010. Ropoli, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** v. 1. Universidade Federal do Ceará, 2010.

6

Celsa Cristina de Lima Rodrigues

Núbia Barros Matias

Fabrícia Mesquita Avelar

Franciely Ferreira

Natália Mesquita Avelar

ENTRE POLÍTICAS INCLUSIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NA ESCOLA COMUM

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-764-4.6

RESUMO

A ampliação das políticas de educação inclusiva no Brasil redefiniu o papel da educação especial no sistema educacional, estabelecendo o Atendimento Educacional Especializado como um dos principais instrumentos de garantia de acesso ao currículo escolar para estudantes público-alvo da educação especial. O presente artigo analisa a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado no contexto das políticas educacionais brasileiras, discutindo suas bases conceituais, seus instrumentos pedagógicos e sua articulação com o ensino comum. A pesquisa adota abordagem qualitativa baseada em análise bibliográfica e documental, utilizando documentos oficiais do Ministério da Educação e produções acadêmicas da área da educação especial. O estudo examina três dimensões principais do atendimento especializado: sua organização institucional e pedagógica nas salas de recursos multifuncionais; as estratégias voltadas às deficiências sensoriais, incluindo baixa visão, cegueira, surdez e surdocegueira; e as práticas pedagógicas direcionadas a estudantes com deficiência múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Os resultados indicam que o Atendimento Educacional Especializado desempenha papel relevante na eliminação de barreiras educacionais e na ampliação das condições de participação escolar. Entretanto, sua efetividade depende da articulação com o ensino comum, da formação docente e da organização institucional das escolas. Conclui-se que a consolidação da educação inclusiva exige investimentos contínuos em políticas públicas, recursos pedagógicos e processos formativos capazes de fortalecer práticas educacionais comprometidas com o reconhecimento da diversidade.

Palavras-chave: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva; Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A educação especial no Brasil passou por transformações significativas nas últimas décadas, especialmente a partir do reconhecimento do direito à educação como princípio constitucional e da consolidação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceram bases legais para a garantia do acesso e da permanência de estudantes com deficiência no sistema educacional, deslocando progressivamente o modelo educacional centrado em instituições segregadas para uma perspectiva de escolarização no ensino comum. Nesse processo, a educação especial passa a ser concebida como modalidade transversal da educação básica, articulada ao currículo escolar e orientada pela eliminação de barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

A consolidação desse novo paradigma educacional ganhou maior consistência com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 pelo Ministério da Educação. Esse documento redefiniu o papel da educação especial no sistema educacional brasileiro, estabelecendo que o atendimento educacional especializado deveria complementar ou suplementar a formação dos estudantes público-alvo da educação especial, garantindo recursos e estratégias pedagógicas que possibilitem sua participação efetiva nas atividades escolares. Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado passou a ser compreendido como elemento estruturante da política de inclusão escolar no país (BRASIL, 2008).

Historicamente, o atendimento educacional às pessoas com deficiência esteve vinculado a instituições filantrópicas ou a escolas especializadas, muitas vezes separadas do sistema educacional regular. Essa organização institucional refletia uma concepção

assistencialista e medicalizante da deficiência, na qual a escolarização era frequentemente subordinada a processos de reabilitação e adaptação social. A partir do final do século XX, entretanto, movimentos sociais, transformações jurídicas e debates acadêmicos passaram a questionar esse modelo, defendendo o direito das pessoas com deficiência à participação plena nos sistemas educacionais comuns (MENDES, 2010).

A emergência da educação inclusiva no cenário internacional também exerceu influência significativa sobre as políticas educacionais brasileiras. Documentos como a Declaração de Salamanca, elaborada em 1994, afirmaram que as escolas devem acolher todos os estudantes, independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais, sociais ou culturais. Essa perspectiva reconhece que as instituições escolares precisam adaptar suas práticas pedagógicas para responder à diversidade presente nas salas de aula, superando modelos educacionais baseados na homogeneização dos estudantes (UNESCO, 1994).

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado foi instituído como estratégia pedagógica para promover condições de acesso ao currículo escolar e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas. O AEE tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à participação dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia dentro e fora da escola. Esse atendimento ocorre preferencialmente em salas de recursos multifuncionais e deve estar articulado ao projeto pedagógico da instituição escolar (MEC/SEESP, 2010).

A implementação do AEE trouxe novos desafios para a organização das escolas e para a formação docente. Professores passaram a lidar com uma diversidade maior de perfis de aprendizagem, exigindo estratégias pedagógicas mais flexíveis e colaborativas. Nesse

cenário, a atuação conjunta entre professores da classe comum e professores do atendimento especializado tornou-se fundamental para a construção de práticas educacionais capazes de responder às necessidades dos estudantes sem fragmentar o processo educativo.

Além disso, a ampliação do acesso à escola regular revelou limites estruturais do sistema educacional brasileiro. Muitas instituições enfrentam dificuldades relacionadas à formação de professores, à disponibilidade de recursos pedagógicos e à organização institucional para garantir condições efetivas de inclusão. Dessa forma, a presença de estudantes com deficiência na escola comum não assegura, por si só, a realização de uma educação inclusiva, sendo necessário repensar práticas pedagógicas, estruturas institucionais e políticas educacionais.

Diante desse cenário, torna-se relevante analisar o papel do Atendimento Educacional Especializado na construção de práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar. Compreender como esse serviço se organiza e quais estratégias pedagógicas mobiliza permite avaliar suas contribuições e seus limites no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado no Brasil, discutindo suas bases conceituais, seus instrumentos pedagógicos e sua relação com a escola comum. A análise busca compreender como o AEE se articula com diferentes necessidades educacionais, incluindo deficiências sensoriais, transtornos do desenvolvimento, deficiência múltipla e altas habilidades ou superdotação.

Para alcançar esse objetivo, o estudo adota abordagem qualitativa baseada em análise bibliográfica e documental, examinando documentos oficiais do Ministério da Educação, produções acadêmicas e referenciais teóricos da área da educação especial. Essa metodologia permite compreender o desenvolvimento das

políticas educacionais voltadas à inclusão e identificar as estratégias pedagógicas que orientam a atuação do Atendimento Educacional Especializado.

A organização do artigo estrutura-se em três seções principais. A primeira discute os fundamentos do Atendimento Educacional Especializado e sua relação com a organização pedagógica das salas de recursos multifuncionais. A segunda analisa as estratégias do AEE voltadas às deficiências sensoriais, abordando as condições educacionais relacionadas à baixa visão, cegueira, surdez e surdocegueira. A terceira seção apresenta reflexões sobre o atendimento a estudantes com deficiência múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, destacando a diversidade de estratégias pedagógicas mobilizadas nesse campo.

Ao examinar essas diferentes dimensões do Atendimento Educacional Especializado, o artigo busca contribuir para a reflexão sobre os desafios e as possibilidades da educação inclusiva no contexto brasileiro. A análise pretende evidenciar que a construção de práticas educacionais inclusivas depende não apenas da existência de políticas públicas, mas também da capacidade das instituições escolares de reorganizar suas práticas pedagógicas para reconhecer e valorizar a diversidade presente no ambiente educacional.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL: FUNDAMENTOS, ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

O Atendimento Educacional Especializado constitui um dos principais dispositivos institucionais da política brasileira de educação inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva

da Educação Inclusiva define o AEE como um conjunto de serviços, recursos e estratégias pedagógicas voltadas à eliminação de barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Essa política estabelece que o atendimento deve complementar ou suplementar a formação escolar, sem substituir o ensino comum, situando-se como parte integrante da organização pedagógica das escolas (BRASIL, 2008).

A institucionalização do AEE insere-se em um processo mais amplo de transformação das políticas educacionais brasileiras iniciado a partir da Constituição Federal de 1988 e consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esses marcos jurídicos reconheceram o direito das pessoas com deficiência à escolarização na rede regular, estabelecendo que o atendimento especializado deveria ocorrer preferencialmente nas escolas comuns. Dessa forma, o AEE passa a ser compreendido como estratégia de garantia de acesso ao currículo escolar e de promoção da participação educacional.

No campo das políticas públicas educacionais, o AEE representa uma tentativa de reorganizar a relação histórica entre educação especial e ensino regular. Durante grande parte do século XX, o atendimento educacional às pessoas com deficiência esteve concentrado em instituições especializadas, muitas vezes desvinculadas da escola comum. A perspectiva inclusiva altera essa lógica ao propor que os serviços especializados atuem de forma articulada com o currículo escolar, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e participativos.

O AEE possui como objetivo central identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem a participação efetiva dos estudantes nos processos de aprendizagem. Essa atuação envolve tanto a adaptação de materiais didáticos quanto a elaboração de estratégias pedagógicas específicas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo dos alunos.

O atendimento também busca promover a autonomia dos estudantes em diferentes contextos da vida escolar e social.

A organização do AEE ocorre, preferencialmente, em espaços denominados Salas de Recursos Multifuncionais. Esses ambientes pedagógicos são estruturados com equipamentos, materiais didáticos e tecnologias assistivas que possibilitam o desenvolvimento de atividades voltadas às necessidades educacionais específicas dos estudantes. As salas de recursos constituem, portanto, um espaço pedagógico complementar ao ensino comum, no qual se desenvolvem estratégias que facilitam o acesso ao conhecimento escolar.

Os estudantes atendidos no AEE correspondem ao público-alvo da educação especial definido pelas políticas educacionais brasileiras. Esse grupo inclui estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A matrícula no atendimento especializado está condicionada à matrícula no ensino regular, o que reforça o princípio de que o AEE não substitui a escolarização comum, mas atua como suporte pedagógico para garantir a participação dos estudantes.

No caso dos estudantes com deficiência, a política educacional brasileira adota uma definição baseada no modelo social da deficiência. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, considera-se deficiência a presença de impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, sensorial ou mental que, em interação com barreiras sociais, podem limitar a participação plena das pessoas na sociedade (ONU, 2006). Essa definição desloca o foco das limitações individuais para as barreiras presentes nos ambientes sociais.

Nesse contexto, o papel do professor do AEE ultrapassa a realização de atividades pedagógicas isoladas. Sua atuação envolve a identificação das barreiras que dificultam o acesso dos estudantes ao currículo escolar e a elaboração de estratégias que possibilitem

a superação dessas barreiras. Essa atuação exige articulação constante com os professores da classe comum, com a equipe pedagógica da escola e com a família dos estudantes.

A atuação colaborativa entre o professor do AEE e o professor da classe comum constitui um dos elementos fundamentais para a efetividade da educação inclusiva. Essa colaboração envolve a troca de informações sobre o desenvolvimento dos estudantes, o planejamento conjunto de atividades pedagógicas e a adaptação de estratégias didáticas. Dessa forma, o AEE passa a atuar como parte integrante da organização pedagógica da escola.

Outro aspecto relevante do AEE refere-se à avaliação dos estudantes atendidos. Diferentemente das práticas avaliativas tradicionais centradas exclusivamente no desempenho acadêmico, o atendimento especializado adota uma abordagem multidimensional. Essa avaliação considera aspectos cognitivos, sociais, comunicativos e afetivos, buscando compreender as condições de aprendizagem dos estudantes em diferentes contextos escolares e familiares.

Quadro 1 - Funções do Atendimento Educacional Especializado no sistema educacional brasileiro

Dimensão	Objetivo principal	Estratégias pedagógicas
Complementação curricular	Apoiar a aprendizagem no ensino comum	Adaptação de materiais e estratégias
Acessibilidade	Eliminar barreiras à participação	Tecnologias assistivas
Autonomia	Desenvolver independência do estudante	Atividades funcionais
Articulação pedagógica	Integrar AEE e ensino comum	Planejamento colaborativo

Fonte: elaborado a partir de BRASIL (2008) e MEC/SEESP (2010).

O quadro apresentado evidencia que o AEE possui uma função pedagógica que não se restringe ao apoio individualizado ao estudante. Sua atuação envolve também a reorganização das práticas pedagógicas da escola, contribuindo para a construção de

ambientes educacionais mais acessíveis e inclusivos. Dessa forma, o atendimento especializado assume um papel estratégico na implementação das políticas de educação inclusiva.

Entre as atividades desenvolvidas no AEE destaca-se a elaboração do plano de atendimento educacional especializado. Esse plano é construído a partir de um estudo de caso que envolve a análise das características do estudante, suas potencialidades, dificuldades e condições de aprendizagem. O plano orienta as ações pedagógicas do atendimento especializado e estabelece metas para o desenvolvimento do estudante.

O estudo de caso constitui um instrumento fundamental para a organização do atendimento educacional especializado. Esse processo envolve a coleta de informações sobre o estudante em diferentes contextos, incluindo a sala de aula, o ambiente familiar e os espaços escolares. A análise dessas informações permite compreender as necessidades educacionais do estudante e orientar a elaboração de estratégias pedagógicas adequadas.

A avaliação realizada no contexto do AEE envolve diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Entre os aspectos considerados estão o funcionamento cognitivo, o desenvolvimento da linguagem, as interações sociais, o comportamento em situações de aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor. Essa abordagem permite uma compreensão mais ampla das condições de aprendizagem dos estudantes.

Outro elemento central do AEE refere-se ao uso de tecnologias assistivas. Esses recursos incluem equipamentos, softwares, materiais adaptados e dispositivos de acessibilidade que possibilitam ampliar a participação dos estudantes nas atividades escolares. A utilização dessas tecnologias constitui uma estratégia importante para a superação de barreiras pedagógicas e comunicacionais.

A Sala de Recursos Multifuncionais representa o principal espaço pedagógico para a realização do atendimento especializado. Esse ambiente é equipado com recursos didáticos diversificados, incluindo computadores, softwares educativos, jogos pedagógicos e materiais adaptados. A organização desse espaço busca favorecer o desenvolvimento de atividades pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades específicas dos estudantes.

As atividades desenvolvidas nas salas de recursos não possuem caráter de reforço escolar. Ao contrário, elas buscam desenvolver habilidades e estratégias que possibilitem aos estudantes acessar o currículo escolar em condições mais equitativas. O atendimento especializado, portanto, complementa a formação escolar ao trabalhar aspectos relacionados à comunicação, à autonomia e à organização do pensamento.

O trabalho pedagógico desenvolvido no AEE também envolve a produção de materiais didáticos adaptados. Esses materiais podem incluir recursos táteis, visuais ou tecnológicos que facilitam a compreensão dos conteúdos escolares. A elaboração desses recursos exige criatividade pedagógica e conhecimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Outro aspecto importante do atendimento educacional especializado refere-se à articulação com a família dos estudantes. A participação da família no processo educacional possibilita compreender melhor as características e necessidades dos estudantes, além de contribuir para a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes. Essa parceria fortalece o processo de inclusão escolar.

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado constitui um componente fundamental das políticas de educação inclusiva no Brasil. Sua atuação envolve a identificação de barreiras educacionais, a elaboração de estratégias pedagógicas específicas e a articulação

entre diferentes atores do processo educativo. Dessa forma, o AEE contribui para a construção de uma escola mais acessível, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade presente no ambiente escolar.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DEFICIÊNCIA SENSORIAL: BAIXA VISÃO, CEGUEIRA, SURDEZ E SURDO-CEGUEIRA

A abordagem do Atendimento Educacional Especializado voltada às deficiências sensoriais exige reconhecer que as barreiras de participação escolar não decorrem apenas de limitações individuais, mas da forma como o currículo, os materiais, os tempos pedagógicos e os ambientes foram historicamente organizados para um padrão perceptivo dominante. Nessa direção, o AEE atua como mediação pedagógica e organizacional, orientando recursos e estratégias de acessibilidade que viabilizem o acesso ao conhecimento escolar em condições de participação, permanência e aprendizagem, conforme o marco da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

No caso das condições visuais, a política educacional enfatiza que baixa visão e cegueira demandam ações distintas, embora articuladas, porque os modos de percepção e de acesso à informação variam conforme o funcionamento visual e o uso de recursos óticos, não óticos e tecnológicos. A baixa visão corresponde a comprometimentos do sistema visual que não se corrigem com óculos convencionais ou cirurgia, envolvendo alterações de acuidade, campo visual, contraste e percepção de cores, o que impõe adaptações didáticas e ambientais que não podem ser tratadas como

exceção administrativa, mas como parte da organização pedagógica cotidiana (MEC/SEESP, 2010).

A identificação precoce de indícios de baixa visão constitui medida relevante, pois o desenvolvimento de habilidades funcionais depende do contato sistemático com pessoas, objetos e rotinas, articulando suporte médico, educacional e social. No cotidiano escolar, sinais como aproximação excessiva de objetos para ler e escrever, dificuldades para enxergar a lousa, fotofobia, lacrimejamento e tropeços frequentes exigem encaminhamento para avaliação oftalmológica e, confirmada a condição, planejamento pedagógico específico no AEE em interface com a classe comum (MEC/SEESP, 2010).

A organização do atendimento para baixa visão envolve uma distinção central entre recursos óticos e recursos não óticos. Recursos óticos, como lupas e sistemas telescópicos, dependem de prescrição e orientação oftalmológica, podendo ampliar a imagem e favorecer leitura e visualização a distância, sem dispensar adaptações adicionais. Já recursos não óticos referem-se a mudanças no ambiente, no mobiliário, na iluminação, no contraste e na forma de apresentação do material, articulando o desenho didático ao modo como o estudante utiliza a visão residual em tarefas escolares (MEC/SEESP, 2010).

No plano das práticas pedagógicas, ajustes simples podem produzir efeitos consistentes, desde que integrados ao planejamento e não reduzidos a medidas pontuais. Posicionar o estudante a uma distância funcional da lousa, evitar reflexos, utilizar papel fosco, ampliar fontes com traçados simples, observar espaçamento entre linhas e garantir contraste figura-fundo são procedimentos que reordenam o ambiente de aprendizagem para além de uma lógica de "adaptação individual". O AEE, nesse caso, opera como instância de análise técnica e pedagógica para orientar escolhas materiais e didáticas e para acompanhar sua efetividade ao longo do tempo (MEC/SEESP, 2010).

A seguir, sintetiza-se um conjunto de recursos e adequações frequentemente mobilizados no atendimento à baixa visão, explicitando que a acessibilidade não se limita ao recurso isolado, mas à combinação entre ambiente, material, tempo e mediação docente.

Quadro 2 - Recursos e adequações no AEE para baixa visão

Eixo de intervenção	Exemplos	Finalidade pedagógica
Recursos óticos	lupa manual, lupa de apoio, telulupa, monocular	magnificação e melhor desempenho para perto e para longe
Recursos não óticos	iluminação adequada, plano inclinado, contraste, pautas ampliadas	organização do campo visual e redução de fadiga
Material escolar	lápís 6B ou 3B, caneta preta ponta porosa, fontes ampliadas	fortalecimento de contraste e legibilidade
Tecnologia e comunicação	ampliação eletrônica, computador, softwares de acessibilidade	acesso a conteúdos e autonomia em leitura e escrita

Fonte: elaborado a partir de MEC/SEESP (2010).

Esse quadro permite compreender que a intervenção não deve ser interpretada como adição de “apoios externos” ao currículo, mas como reconfiguração das condições de escolarização que tornam o conhecimento acessível. A função do AEE consiste em orientar e acompanhar essa reconfiguração, definindo, com base no perfil funcional, quais recursos favorecem participação e quais geram dependência, desconforto ou baixa adesão, evitando soluções padronizadas que ignoram diferenças individuais (MEC/SEESP, 2010).

No caso da cegueira, a política diferencia a cegueira congênita, manifestada nos primeiros anos de vida, da cegueira adventícia, adquirida ao longo do ciclo vital por causas orgânicas ou acidentais. Essa distinção importa porque a construção de representações mentais, a relação com o espaço, a autonomia e a reorganização da vida cotidiana dependem das circunstâncias e do momento de ocorrência da perda visual, bem como das experiências educativas

e sociais que sustentam o desenvolvimento de linguagem, atenção, memória e imaginação como funções psicológicas superiores (MEC/SEESP, 2010).

A cegueira, nessa perspectiva, não opera como determinismo cognitivo, mas como condição que exige mediações pedagógicas específicas, sobretudo em um sistema escolar organizado pela primazia do visual. Por isso, o AEE deve estruturar práticas que ampliem canais perceptivos não visuais, desenvolvam orientação e mobilidade, fortaleçam a autonomia e garantam acesso sistemático à leitura e escrita em formatos acessíveis. Atividades lúdicas assumem relevância porque potencializam interação, formação de conceitos e exploração sensorial, desde que vinculadas a objetivos pedagógicos e não tratadas como passatempo (MEC/SEESP, 2010).

Entre os recursos centrais para escolarização de pessoas com cegueira está o Sistema Braille, que permite registrar letras, números, pontuação e símbolos científicos mediante combinações em uma cela de seis pontos. O AEE deve organizar ensino do código com procedimentos, instrumentos e materiais adequados, incluindo reglete e punção, bem como máquina de escrever Braille, reconhecendo limitações motoras, ritmo de aprendizagem e possibilidades de correção, sem converter o processo em mera técnica descontextualizada. O objetivo é garantir acesso autônomo ao currículo e participação efetiva nas práticas letradas escolares (MEC/SEESP, 2010).

A aprendizagem de matemática, por sua vez, envolve a difusão do soroban como recurso auxiliar de cálculo, cuja adaptação para pessoas com cegueira no Brasil data de 1949, articulando baixo custo, durabilidade e eficiência operacional. Seu uso exige orientação sistemática sobre técnicas de representação numérica e operações, integrando-se ao currículo do ensino fundamental e ao planejamento didático, de modo que não funcione como substituto empobrecido da matemática escolar, mas como meio de participação em igualdade de condições (MEC/SEESP, 2010).

Para organizar essas dimensões, o atendimento especializado costuma articular um conjunto de eixos complementares, nos quais aparecem orientação e mobilidade, atividades de vida diária, confecção e adaptação de materiais, assessoria à classe comum e mediação da linguagem como instrumento de interação social. A eficácia desses eixos depende da inserção do AEE no projeto pedagógico da escola e de sua interlocução com os professores do ensino comum, pois barreiras curriculares e avaliativas não se resolvem apenas no espaço da sala de recursos, mas no cotidiano da escolarização.

A temática da surdez, por sua vez, introduz uma dimensão político-linguística decisiva. A literatura registra um embate histórico entre abordagens oralistas, comunicação total e bilinguismo, com implicações sobre identidade, cultura surda, acesso ao conhecimento e organização escolar. Críticas ao oralismo enfatizam que a normalização linguística, ao negar a língua de sinais, alinhou-se a uma visão reabilitadora que subordinou a escolarização a metas de adaptação à oralidade, com efeitos adversos em desenvolvimento linguístico e participação escolar (Damázio, 2005).

A perspectiva bilíngue, articulada ao Decreto nº 5.626/2005, afirma o direito a uma educação que reconheça Libras e Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, como línguas de instrução, ampliando condições de participação no espaço escolar. Nessa organização, o AEE não se reduz a “apoio”, mas constitui espaço de reconstrução conceitual e de mediação entre conteúdos curriculares e línguas de escolarização, evitando uma estrutura linear e fragmentada do conhecimento e assumindo uma lógica de relações, interlocução e diálogo (Damázio, 2005).

No texto-base, aparecem três momentos didático-pedagógicos para o AEE direcionado a estudantes com surdez: AEE em Libras, AEE de Libras e AEE de Língua Portuguesa. A distinção é relevante porque delimita finalidades e meios de ensino, separando o trabalho de aprofundamento conceitual em Libras, o ensino sistemático da

língua de sinais e o ensino da Língua Portuguesa escrita, com planejamento articulado ao que se desenvolve na classe comum. Essa organização demanda equipe qualificada, recursos visuais, registros de acompanhamento e definição de critérios avaliativos coerentes com as línguas envolvidas (Damázio, 2007).

A surdocegueira introduz uma condição sensorial específica, não redutível à soma de surdez e cegueira, pois o impacto da perda concomitante reorganiza drasticamente comunicação, orientação no espaço e acesso à informação. A distinção entre surdocegueira pré-linguística e pós-linguística orienta estratégias de comunicação, antecipação de rotinas e uso de objetos de referência, caixas de antecipação e calendários, pois a compreensão de tempo, sequência e previsibilidade constitui eixo central para autonomia e participação escolar (MEC/SEESP, 2010).

Nesse campo, a mediação docente assume funções de antecipar, estimular, confirmar interpretação e narrar o que ocorre no ambiente, construindo condições para que a pessoa interprete o mundo e participe de interações. Além disso, o planejamento do espaço escolar deve contemplar sinalização em diferentes linguagens, acessibilidade arquitetônica e organização pedagógica que reconheça a centralidade dos sentidos remanescentes, com ênfase no tato. A escola comum, portanto, não aparece como “destino” do estudante, mas como instituição que precisa reorganizar-se para acolher sem pré-julgamentos e para garantir aprendizagem.

A avaliação funcional da visão e dos usos sensoriais no cotidiano escolar aparece como procedimento que produz dados qualitativos sobre desenvolvimento visual, necessidades de adaptação à luz e contrastes e pertinência de recursos óticos e não óticos, permitindo orientar adequações consistentes e não arbitrárias. Em termos pedagógicos, isso recoloca a acessibilidade como parte da regulação do trabalho docente, pois contrastes, poluição visual, reflexos, posicionamento do professor e escolha de materiais interferem

diretamente na participação do estudante com surdocegueira e com deficiências sensoriais associadas (Bruno, 1997).

O quadro a seguir sistematiza estratégias de comunicação e acessibilidade no AEE para deficiências sensoriais, destacando a relação entre meios, recursos e condições pedagógicas, sempre dependentes de articulação com o ensino comum.

Quadro 3 - Estratégias de comunicação e acessibilidade no AEE para deficiências sensoriais

Condição	Estratégias de comunicação	Recursos e adequações	Observações pedagógicas
Baixa visão	instruções verbais e apoio visual ampliado	contraste, ampliação, iluminação, auxílios óticos	ajustar tempo e posicionamento em sala
Cegueira	linguagem descritiva e mediação tátil	Braille, soroban, materiais táteis, orientação e mobilidade	integrar leitura, escrita e matemática ao currículo
Surdez	Libras e português escrito, conforme bilinguismo	recursos visuais, planejamento articulado, registros de evolução	coerência entre classe comum e AEE (Damázio, 2007)
Surdocegueira	comunicação tátil e antecipação de rotinas	objetos de referência, caixas de antecipação, calendários, guias	organização do ambiente e narrativa do contexto

Fonte: elaborado a partir de MEC/SEESP (2010), Damázio (2005; 2007) e Bruno (1997).

A leitura comparativa evidencia que a acessibilidade não se reduz a um item técnico, mas envolve escolhas curriculares e organizacionais que têm implicações diretas para o direito à escolarização. Em contextos de surdez e surdocegueira, por exemplo, a dimensão linguística e comunicacional possui centralidade, o que exige planejamento sistemático, recursos adequados e formação docente que não trate a diferença como déficit. Em condições visuais, por sua vez, a materialidade do texto, o desenho do ambiente e a mediação verbal reconfiguram as possibilidades de participação, exigindo acompanhamento contínuo do AEE com a escola.

Portanto, o AEE voltado às deficiências sensoriais exige uma abordagem que articule recursos, linguagem, ambiente e currículo, com atenção às diferenças intra-grupo e às condições históricas de exclusão geradas por uma escola organizada para um padrão perceptivo dominante. Ao atuar na eliminação de barreiras e na produção de acessibilidade, o atendimento especializado fortalece a autonomia e a participação, desde que opere de forma integrada ao projeto pedagógico e não como serviço paralelo. Essa constatação desloca a discussão do âmbito técnico para o plano político e pedagógico da escola pública, em que acessibilidade é condição de direito e não concessão administrativa.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A ampliação das políticas de educação inclusiva no Brasil levou à incorporação de diferentes perfis de estudantes no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, exigindo uma reorganização das práticas pedagógicas e das estratégias de mediação educacional. Nesse contexto, o AEE assume a função de identificar barreiras e propor recursos que favoreçam o acesso ao currículo, considerando as particularidades dos estudantes com deficiência múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa diversidade de perfis evidencia que a educação especial não se refere a um grupo homogêneo, mas a múltiplas condições de

desenvolvimento que demandam respostas pedagógicas diferenciadas e articuladas ao ensino comum (MEC/SEESP, 2010).

A deficiência múltipla é caracterizada pela associação de duas ou mais deficiências que afetam o desenvolvimento global do indivíduo e suas formas de interação com o ambiente social e educacional. Essas associações podem envolver diferentes combinações, como deficiência intelectual associada à deficiência física, deficiência visual associada à paralisia cerebral ou deficiência auditiva combinada com comprometimentos cognitivos. Cada uma dessas configurações produz desafios específicos para o processo educacional, exigindo intervenções pedagógicas cuidadosamente planejadas e continuamente avaliadas (BRASIL/MEC/SEESP, 2010).

No campo educacional, a presença de múltiplas deficiências implica reconhecer que as necessidades de aprendizagem não se restringem ao acesso ao conteúdo curricular, mas incluem condições de comunicação, mobilidade, organização corporal e participação social. Por essa razão, o trabalho pedagógico desenvolvido no AEE precisa considerar dois aspectos fundamentais: a comunicação e o posicionamento do estudante. Esses elementos influenciam diretamente a forma como o estudante interage com o ambiente escolar, compreende as atividades propostas e expressa suas formas de participação.

A comunicação constitui um dos principais desafios educacionais para estudantes com deficiência múltipla, especialmente quando há comprometimentos na linguagem oral ou na compreensão simbólica. O professor do AEE precisa desenvolver sensibilidade para interpretar gestos, expressões faciais, movimentos corporais e outras formas de manifestação que possam indicar intenções comunicativas. Muitas vezes, sinais aparentemente simples representam formas importantes de interação com o ambiente e com as pessoas ao redor.

O estabelecimento de um vínculo comunicativo entre professor e estudante constitui condição fundamental para a organização do trabalho pedagógico. A comunicação não deve ser interpretada apenas como transmissão de informações, mas como processo relacional que permite ao estudante ampliar sua compreensão do mundo e desenvolver formas de participação social. Nesse sentido, o AEE atua como espaço de mediação que favorece a construção de interações significativas e a ampliação das experiências educativas.

O posicionamento corporal representa outro elemento central no atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência múltipla. A adequação postural influencia diretamente a capacidade de percepção, comunicação e participação nas atividades escolares. O professor precisa observar cuidadosamente a posição da cabeça, do tronco e dos membros do estudante, buscando garantir conforto e estabilidade para que ele possa realizar movimentos e expressar-se de forma mais eficiente.

Essa atenção ao posicionamento não se limita à dimensão física do corpo, mas envolve também a relação do estudante com o espaço escolar. A organização do ambiente, o uso de mobiliário adequado e a adaptação dos materiais didáticos podem contribuir significativamente para ampliar as possibilidades de interação e aprendizagem. Dessa forma, o trabalho pedagógico precisa integrar aspectos motores, perceptivos e cognitivos em um mesmo processo educativo.

Outro grupo de estudantes atendidos no AEE corresponde aos transtornos globais do desenvolvimento, categoria que inclui diferentes condições que afetam funções importantes do desenvolvimento humano, como linguagem, interação social, memória, percepção e raciocínio. Entre esses transtornos encontram-se o autismo, a síndrome de Rett, o transtorno de Asperger e outros quadros que compartilham características relacionadas à comunicação e ao comportamento social (MEC/SEESP, 2010).

No contexto escolar, estudantes com transtornos globais do desenvolvimento frequentemente apresentam dificuldades na compreensão de rotinas, na interação com colegas e na interpretação de sinais sociais. Por essa razão, a organização do ambiente pedagógico precisa considerar a previsibilidade das atividades e a construção de rotinas que auxiliem o estudante a compreender a dinâmica da escola. O uso de recursos visuais, agendas ilustradas e sinais de antecipação pode contribuir para a compreensão das atividades e reduzir situações de ansiedade.

A antecipação de rotinas constitui uma estratégia pedagógica relevante porque possibilita ao estudante compreender o que acontecerá ao longo do dia escolar. Quando o estudante consegue prever as atividades que irão ocorrer, ele tende a desenvolver maior segurança e disponibilidade para participar das experiências educativas. O AEE orienta a elaboração dessas estratégias e acompanha sua implementação no cotidiano da escola.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento da comunicação e da linguagem. Mesmo quando o estudante não apresenta formas convencionais de comunicação verbal, é importante que professores e colegas continuem dirigindo-se a ele oralmente e utilizando diferentes recursos de mediação. A exposição constante à linguagem contribui para ampliar as possibilidades de compreensão e expressão ao longo do processo educativo.

A participação dos colegas também exerce papel significativo no processo de inclusão de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento. A interação social pode favorecer a construção de vínculos, a ampliação do repertório comunicativo e o desenvolvimento de habilidades sociais. Dessa forma, o AEE incentiva práticas pedagógicas que promovam a colaboração entre estudantes e a construção de experiências coletivas de aprendizagem.

O acompanhamento do desenvolvimento desses estudantes exige atenção permanente às mudanças observadas no comportamento, na comunicação e na participação nas atividades escolares. Pequenos avanços podem representar progressos importantes no processo educativo, razão pela qual o professor precisa registrar e analisar sistematicamente essas mudanças. O acompanhamento contínuo permite ajustar estratégias pedagógicas e reorganizar o plano de atendimento educacional especializado.

Além dos estudantes com deficiência múltipla e transtornos globais do desenvolvimento, o AEE também contempla estudantes com altas habilidades ou superdotação. Esse grupo apresenta características relacionadas à elevada capacidade de aprendizagem, criatividade e interesse aprofundado por determinadas áreas do conhecimento. A política educacional brasileira reconhece que esses estudantes também necessitam de estratégias pedagógicas diferenciadas para que possam desenvolver plenamente suas potencialidades (MEC/SEESP, 2010).

O conceito de altas habilidades ou superdotação envolve diferentes dimensões do desenvolvimento humano, incluindo capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, criatividade, liderança, talento artístico e habilidades psicomotoras. Esses aspectos podem manifestar-se de forma isolada ou combinada, revelando diferentes perfis de desempenho. O reconhecimento dessas características exige atenção cuidadosa por parte dos professores e da equipe pedagógica.

A identificação de estudantes com altas habilidades constitui etapa fundamental para a organização do atendimento educacional especializado. Esse processo envolve a observação do desempenho escolar, a análise de produções acadêmicas, o diálogo com professores e familiares e a participação em atividades que revelem interesses e talentos específicos. A identificação não deve ser reduzida

a testes padronizados, mas compreendida como processo contínuo de análise do desenvolvimento do estudante.

Uma vez identificadas as potencialidades do estudante, o AEE propõe estratégias de enriquecimento curricular que ampliem as oportunidades de aprendizagem. Essas estratégias podem incluir projetos de pesquisa, participação em atividades científicas, produção artística, desenvolvimento de projetos interdisciplinares e acesso a recursos tecnológicos avançados. O objetivo é estimular a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia intelectual.

O enriquecimento curricular representa uma alternativa pedagógica que permite aprofundar conhecimentos sem afastar o estudante do convívio com seus colegas. Essa estratégia mantém o estudante integrado ao ambiente escolar ao mesmo tempo em que oferece desafios intelectuais compatíveis com suas capacidades. A articulação entre AEE e ensino comum é essencial para que essas atividades se integrem ao currículo escolar.

A organização dessas estratégias também pode envolver parcerias com universidades, centros de pesquisa e instituições culturais. Essas parcerias ampliam o acesso a experiências formativas diversificadas e possibilitam a participação dos estudantes em atividades que estimulam a investigação científica e a produção de conhecimento. Dessa forma, o AEE contribui para criar condições institucionais favoráveis ao desenvolvimento das altas habilidades.

A avaliação pedagógica nesse contexto assume caráter formativo e reconstrutivo. Em vez de limitar-se à verificação de desempenho acadêmico, a avaliação busca compreender como o estudante desenvolve suas habilidades, quais estratégias favorecem sua aprendizagem e quais desafios podem estimular novos avanços. Essa abordagem amplia o sentido da avaliação como instrumento de acompanhamento e planejamento pedagógico.

A seguir apresenta-se um quadro de síntese que reúne as principais características pedagógicas discutidas ao longo desta seção, destacando diferenças e convergências entre os diferentes grupos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado.

Quadro 4 - Síntese comparativa do Atendimento Educacional Especializado para diferentes necessidades educacionais

Grupo atendido	Características educacionais	Estratégias pedagógicas do AEE
Deficiência múltipla	associação de duas ou mais deficiências	mediação comunicativa, adequação postural, organização do ambiente
Transtornos globais do desenvolvimento	dificuldades de interação social e comunicação	antecipação de rotinas, recursos visuais, estratégias de interação
Altas habilidades / superdotação	elevada capacidade de aprendizagem e criatividade	enriquecimento curricular, projetos de pesquisa, atividades interdisciplinares
Deficiências sensoriais	barreiras perceptivas no acesso à informação	tecnologias assistivas, adaptação de materiais, mediação linguística

Fonte: elaborado a partir de MEC/SEESP (2010).

A análise comparativa evidencia que, embora cada grupo apresente características próprias, todas as situações exigem reorganização das práticas pedagógicas e ampliação das condições de acessibilidade no ambiente escolar. O AEE atua como instância mediadora entre as necessidades educacionais dos estudantes e a organização curricular da escola, contribuindo para a construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas.

Essa síntese também demonstra que a educação inclusiva não se limita à presença física dos estudantes na escola regular. A inclusão depende da capacidade institucional de reconhecer diferenças, adaptar práticas pedagógicas e garantir condições efetivas de participação e aprendizagem. O Atendimento Educacional Especializado, quando articulado ao projeto pedagógico da escola, constitui um instrumento importante para a concretização desse princípio.

Portanto, o AEE configura-se como espaço pedagógico estratégico para enfrentar as desigualdades educacionais produzidas por barreiras físicas, comunicacionais e curriculares. Ao articular recursos, estratégias didáticas e acompanhamento pedagógico, o atendimento especializado contribui para ampliar as possibilidades de desenvolvimento e participação dos estudantes em diferentes contextos educativos. A consolidação dessas práticas depende, contudo, da formação docente, do investimento institucional e da construção de uma cultura escolar comprometida com o reconhecimento da diversidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação da educação inclusiva no Brasil representa resultado de um processo histórico marcado por disputas conceituais, transformações jurídicas e mobilização de diferentes atores sociais. A criação de políticas educacionais voltadas à inclusão escolar produziu mudanças importantes na organização do sistema educacional, ampliando o acesso de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ao ensino regular. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado foi instituído como instrumento pedagógico destinado a eliminar barreiras educacionais e promover condições de participação no ambiente escolar.

A análise realizada neste artigo demonstrou que o AEE desempenha papel significativo na construção de práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar. Ao identificar necessidades educacionais específicas e organizar recursos de acessibilidade, o atendimento especializado contribui para ampliar as possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes no currículo escolar. Sua atuação envolve tanto a adaptação de materiais e estratégias didáticas quanto a mediação entre professores, estudantes e famílias.

Entretanto, a efetividade do Atendimento Educacional Especializado depende da articulação entre diferentes dimensões do sistema educacional. A colaboração entre professores da classe comum e professores do AEE constitui elemento fundamental para garantir coerência entre o planejamento pedagógico e as necessidades dos estudantes. Sem essa articulação, o atendimento especializado corre o risco de funcionar como espaço isolado, desvinculado das práticas educacionais desenvolvidas na sala de aula comum.

Outro aspecto relevante refere-se às condições institucionais das escolas. A implementação da educação inclusiva exige investimentos em formação docente, recursos pedagógicos e organização escolar. A ausência dessas condições pode limitar o potencial transformador das políticas educacionais, reproduzindo desigualdades no acesso ao conhecimento escolar. Dessa forma, a inclusão escolar não pode ser reduzida à matrícula de estudantes com deficiência na escola regular, sendo necessário garantir condições efetivas de aprendizagem.

A diversidade de perfis educacionais presentes no público-alvo da educação especial também evidencia a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis e contextualizadas. Estudantes com deficiências sensoriais, transtornos do desenvolvimento, deficiência múltipla ou altas habilidades apresentam características distintas que exigem estratégias diferenciadas de ensino e acompanhamento pedagógico. O Atendimento Educacional Especializado atua justamente na elaboração dessas estratégias, buscando responder às particularidades de cada estudante.

A análise das diferentes modalidades de atendimento revelou que a acessibilidade educacional envolve múltiplas dimensões, incluindo recursos tecnológicos, adaptações curriculares, estratégias de comunicação e reorganização do ambiente escolar. Essas dimensões demonstram que a inclusão não depende apenas da vontade individual dos professores, mas da construção de políticas institucionais que garantam condições adequadas de escolarização.

Nesse sentido, a consolidação da educação inclusiva exige que as escolas se reorganizem pedagogicamente para reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Essa reorganização implica rever práticas de ensino, critérios de avaliação e formas de organização curricular, buscando construir ambientes educacionais capazes de acolher diferentes formas de aprender e participar.

Por fim, o fortalecimento das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva depende da continuidade de investimentos públicos e da produção de conhecimento científico na área. Pesquisas que analisem a implementação das políticas educacionais e os efeitos das práticas pedagógicas inclusivas podem contribuir para aprimorar o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes no sistema educacional.

Assim, a construção de uma educação inclusiva no Brasil requer compromisso coletivo de gestores, professores, pesquisadores e comunidade escolar. O Atendimento Educacional Especializado constitui instrumento importante nesse processo, desde que articulado a uma política educacional comprometida com a democratização do acesso ao conhecimento e com o reconhecimento da diversidade presente na escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carla Barbosa. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ARANHA, Maria Salete Fábio. A inclusão social e municipalização. In: MANZINI, Eduardo José (org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília: UNESP, 2000.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BOSCO, Ismenia Carolina Mota Gomes. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: surdocegueira e deficiência múltipla**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Avaliação funcional da visão**. São Paulo: Instituto Benjamin Constant, 1997.

CARMO, Apolônio Abadio. **Da deficiência física: a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos, 1991.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Educação escolar de pessoas com surdez: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado para alunos com surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: altas habilidades/superdotação**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

DOMINGUES, Celma dos Anjos. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: alunos com deficiência visual – baixa visão e cegueira**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean-Robert. Aprendizagem e deficiência intelectual. In: GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela (org.). **Educação especial no Brasil: avanços e desafios**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

GIACOMINI, Lilia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

MAIA, Shirley Rodrigues *et al.* **Comunicação e interação em pessoas com surdocegueira**. São Paulo: Instituto Benjamin Constant, 2008.

MELO, Amanda Meincke. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: livro acessível e informática acessível**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

The cover features a dark blue background with large, overlapping geometric shapes in olive green and light blue. On the left, there are three circular insets: the top one shows an open book, the middle one shows a globe with a network of lines, and the bottom one shows the profiles of three people looking upwards. In the bottom right, there is an image of a staircase.

7

Abilena Sabina da Silva Barroso

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE SURDOS NUMA PERSPECTIVA BILINGUE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POSSÍVEIS

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-764-4.7](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-764-4.7)

RESUMO

Considerando a dificuldade na alfabetização e letramento da pessoa surda, propõe-se no presente estudo, a partir de uma análise metodológica pautada em estudos de renomados autores, como Schwanck (2010) e Soares (2003), uma análise sobre uma perspectiva bilíngue, tendo como Língua Brasileira de Sinais a língua primária e o idioma oficial do país como segundo idioma da pessoa surda. Nessa toada, discutiu-se sobre a alfabetização de crianças surdas, dilemas históricos enfrentados no processo educacional, o bilinguismo para a alfabetização e letramento e, por fim, demonstrou-se os métodos de aquisição e aprimoramento, com a possibilidade de utilização de metodologias propositivas, tais como: recursos visuais e a importância do ensino de Libras como L1, todas, capazes de melhorar o resultado do processo de alfabetização e letramento analisado.

Palavras-chave: Alfabetização; letramento; pessoa surda.

INTRODUÇÃO

Atualmente, pode-se perceber que a área da educação voltada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está em franco crescimento em nosso país, propiciando assim um maior acesso aos serviços pelas pessoas com necessidades específicas, fazendo com que elas tenham direito a uma educação equitativa e digna e auxiliando na redução do preconceito socialmente construído.

Isso também vem acontecendo com a legislação brasileira e a acessibilidade para as pessoas surdas. É um processo recente e que será ainda longo. Entrementes, é válido ressaltar que, nos dias atuais, vive-se uma nova realidade, especialmente quando se estuda o tema da educação de pessoas surdas.

De maneira singela, cumpre registrar que, quando analisamos a vivência da pessoa com deficiência em suas relações, partindo de um ponto de vista jurídico, deve-se compreender a aplicabilidade do princípio inserido na Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988), que trata da igualdade, de maneira que o tratamento dispensado ao aluno surdo deve observar suas peculiaridades e sua dignidade enquanto pessoa humana.

O objetivo geral do presente estudo, portanto, é analisar o conceito de alfabetização e letramento de pessoas surdas numa perspectiva bilíngue, tendo por base a experiência vivenciada em escola da rede pública do ensino regular no município de Mossoró/RN, sem descuidar em qualquer momento dos aspectos humanos correlacionados à temática abordada.

Ainda, de forma específica, pretende-se: compreender, em uma perspectiva mais aprofundada, as características próprias das comunidade surda durante o processo de ensino, analisando a singularidade linguística e como ocorre esse processo nas turmas

regulares; conceituar a alfabetização e o letramento visual relacionado às pessoas surdas em uma perspectiva bilíngue; identificar os métodos mais utilizados nas turmas inclusivas; discorrer sobre a língua de sinais e sua importância para a comunidade surda.

A motivação em estudar o referido assunto se deu por uma questão particular, quando acompanhei a alfabetização de minha irmã, que é pessoa surda. Tendo chamado a atenção a dificuldade de letramento e interpretação textual causada pela ausência de uma alfabetização bilíngue e a inexistência de profissionais tradutores e intérpretes de Libras para intermediar uma comunicação eficaz, causando déficit no seu desenvolvimento de aprendizagem.

Por esse motivo, torna-se relevante discutir a importância da alfabetização na vida das crianças surda, fato que favorece seu desenvolvimento quanto à compreensão da linguagem escrita. A essa motivação acrescenta-se o fato de a pesquisadora também ser pedagoga e especialista em educação bilíngue, com o auxílio das disciplinas de Metodologia do Ensino de Libras como L1 e Prática Pedagógica em Libras, as quais corroboraram o desejo da pesquisadora de atuar na área da alfabetização dos surdos.

Com o aprendizado dos métodos de alfabetização e letramento vivenciados no estágio de Libras como L1, geraram-se as seguintes indagações: como ocorre esse processo de alfabetização e letramento com as crianças surdas? O método de repetição costumadamente usado nas escolas regulares é eficaz para a alfabetização e letramento de alunos surdos? E como elas conciliam a língua portuguesa com a língua de sinais?

É necessário que a alfabetização e o letramento tenham seu início na Educação Infantil. De acordo com Soares (2009), os pequenos, antes mesmo do Ensino Fundamental, devem ter acesso tanto a atividades de introdução ao sistema alfabético e suas convenções,

a alfabetização, como também práticas sociais do uso da leitura e da escrita, o letramento.

Com isso, pretende-se demonstrar que é possível utilizar meios mais produtivos para a realização da alfabetização dos alunos surdos através de metodologias que permitam propiciar melhor resultado de alfabetização e letramento de surdos numa perspectiva bilíngue, demonstrando-se que tal fato gera uma melhor qualidade de compreensão de linguagem textual para os alunos surdos.

Para este interim, será analisada em princípio o tema da alfabetização da criança surda, evoluindo para a abordagem do oralismo e bilinguismo, trazendo este último para a relação com a alfabetização e letramento. Ao final, trataremos dos métodos de aquisição a aprimoramento do processo de aprendizagem.

ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA

Segundo o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), sobre a Língua Brasileira dos Sinais, e art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Brasil, 2000), o surdo, por causa de uma perda auditiva, compreende e interage com o mundo através de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente através de uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Considera-se deficiência auditiva, nos termos do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (Brasil, 2004), a perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Quanto aos graus e níveis de surdez, considera-se de 25 a 40 decibéis como surdez leve; de 41 a 55 decibéis, surdez moderada; de 56 a 70 decibéis,

surdez acentuada; de 71 a 90 decibéis, surdez severa, e acima de 91 decibéis, surdez profunda.

Conforme Honora; Frizanco (2009 *apud* Larangeira, 2015, p. 19), "a alfabetização de alunos e ouvintes surdos não é diferente um do outro. [...] "o que difere é que o aluno surdo procurará pistas e articulações auditivas para construir a escrita".

No entanto, é importante indicar que certos procedimentos devem ser seguidos para adaptar o ambiente para o aluno surdo. Nesse sentido, quando um aluno com deficiência auditiva é matriculado em uma escola comum, deve-se propor as adaptações necessárias, tais como: adequação do programa escolar, intérprete, professor de português, profissionais de saúde, equipamentos especializados e, principalmente, capacitação profissional, a fim de se promover um ambiente linguístico apropriado. Nesse sentido:

A escola torna-se, portanto, um espaço linguístico fundamental, normalmente é o primeiro espaço em que a criança surda entra em contato com a Língua brasileira de sinais. Por meio da língua de sinais, a criança vai adquirir a linguagem. Isso significa que ela estará concebendo um mundo novo usando uma língua que é percebida e significada ao longo do seu processo. Todo esse processo possibilita a significação por meio da escrita que pode ser na própria língua de sinais, bem como no português. Como diz Karnopp "as pessoas não constroem significados em vácuo" (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 22-23).

Ademais, é de fundamental importância que os profissionais atuem em conjunto e com a devida intercomunicação com os profissionais que atuam no AEE para que o aprendizado seja contextualizado. Igualmente, os professores devem investir em recursos visuais e tato como meio de auxílio eficaz no processo de alfabetização dos alunos surdos.

O oralismo, o qual pode ser definido como a condição de desenvolver na criança a língua oral, sem permissão do uso da língua

de sinais. Não nos parece a melhor técnica, pois demonstrou-se ao longo do tempo que é baixa a capacidade de compreensão do aluno surdo quando esta é a única forma de acesso aos conteúdos disponibilizados. Nessa linha de entendimento,

A crítica feita à educação oralista, refere-se ao fato de que o planejamento educacional, ao se organizar com base numa perspectiva clínico-patológica da surdez, centra-se na limitação (falta de audição) e não nas capacidades (aptidão para a aquisição da língua de sinais) da criança surda (Slomsky, 2010, p. 37).

Outra opção seria a comunicação total, a qual requer o uso de modelos auditivos, manuais e orais, de maneira que é o meio pelo qual o surdo tem acesso a qualquer forma de comunicação disponível, ou seja, utiliza-se simultaneamente de recursos disponíveis para o processo de aprendizado em uma autêntica modalidade miscigenada de ensino.

Temos ainda o bilinguismo, o qual possui como princípio a Libras, considerada a primeira língua do surdo, sendo a segunda o idioma do país pertencente (Cavalcante; Soares; Santos, 2013). Ele diverge da comunicação total ao abordar tão somente o uso de duas línguas, com a sua utilização em momentos distintos. Nesse sentido, Pereira (1999, p. 98) afirma:

Adquirida a língua de sinais, terá um papel fundamental na aquisição da segunda língua, o português, que será adquirida através da leitura e da escrita. É ele que vai possibilitar, em um primeiro momento, a constituição de um, conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos surdos entenderem o significado do que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita. Por sua vez, a língua escrita, por ser totalmente acessível à visão, é considerada uma fonte necessária a partir da qual o surdo possa construir suas habilidades de língua.

Todas essas filosofias são deveras importantes para uma melhor assertividade no processo de alfabetização da criança surda,

devendo cada profissional conhecer e aprofundar a temática com o objetivo contemplar o aluno surdo com a melhor experiência de aprendizado possível. A análise do tema jamais poderá ser considerada enfadonha ao estudante, pois é essencial para a compreensão do avanço histórico do processo de aprendizado da pessoa surda, sendo elemento essencial para as escolhas pedagógicas futuras.

ALGUNS DILEMAS HISTÓRICOS: O ORALISMO E O BILINGUISMO

Ao pensarmos na alfabetização de crianças surdas, nos deparamos com a dificuldade do estabelecimento da relação grafema-fonema, pois elas não dominam a língua oral naturalmente. Para os ouvintes, as pessoas devem aprender a escrever a Língua Portuguesa utilizando como base a oralidade. Deve-se buscar alternativas para a criança surda independentemente dessa possibilidade.

As crianças ouvintes relacionam o que está escrito com o que se fala e ouve. A criança surda irá relacionar o escrito com o que ela vê, com imagens, objetos, ações, expressões e, é claro, os sinais. Para o desenvolvimento do processo de alfabetização com o surdo, há também a diversidade metodológica.

Esse método oral foi descrito como o modelo mais apropriado para a educação de surdos no Congresso Mundial de Surdos e Mudos em Milão, no fim do século XIX, proibindo o uso de símbolos, justificando que a língua de sinais dificulta o desenvolvimento da linguagem oral. O oralismo, considerado uma das formas mais corruptas na história da educação de surdos, deixou um legado de obsessão, negação e uma cultura de surdez para com os surdos (Cavalcante; Soares; Santos, 2013).

A fala oral tem um efeito profundo na vida de muitas pessoas surdas. Pode-se dizer que a demanda descontrolada pela perda auditiva e a promoção do desenvolvimento da fala produzida pelos surdos são os fatores mais emocionais: desejo, dor, privação, aceitação, opressão, discriminação e frustração (Gesser, 2009, p. 50).

Segundo o autor supracitado, a tradição oral se desenvolveu em um grande número de surdos em decorrência do descaso com a língua de sinais, a língua da comunidade surda e os meios de comunicação. Portanto, eles receberam tratamento de reabilitação para melhorar a linguagem do público em geral de todas as maneiras possíveis. Isso certamente levou a muitas avaliações negativas desses artigos.

Esse modelo tem sido um fracasso no ensino dessas disciplinas. De fato, ao restringir o uso de símbolos, ficou claro que o modelo oral não condizia com os métodos mais eficazes de educação de surdos, pois esse método não apresentava resultados satisfatórios, tornando o surdo o mais próximo possível da audiência. Diante dessa crítica, entendeu-se que a comunicação verbal não é compatível com o desenvolvimento intelectual do surdo e as aulas de língua de sinais passaram a abordar o modelo oral.

Esses efeitos negativos da comunicação oral permitiram o surgimento de outra prática, aquela que pode “imaginar” o meio de comunicação para surdos. Portanto, surgiu a Comunicação Total (TC) no fim do século XIX, que permitiu a utilização de símbolos, ocasionando uma mudança no ambiente educacional dos surdos.

A comunicação abrangente tem sido vista como uma forma aberta e flexível de se comunicar com os surdos, pois permite “o uso de múltiplos meios de comunicação, buscando trazer para as aulas os símbolos utilizados pelas comunidades surdas” (Góes, 1996 *apud* Lopes, 2011, p. 63).

Essa filosofia era sustentada pelo fato de que os símbolos eram usados para ensinar surdos, ao contrário do modelo oral. A comunicação perfeita trabalhou com uma visão que utilizou todos os recursos para se comunicar com os surdos, por meio de gestos, imitações, entre outros. Inicialmente, esse método "favorecia" o uso de símbolos como meio formal de comunicação entre surdos, mas não excluía o ensino da Língua Portuguesa (Lopes, 2011).

A preferência do TC avançado é que pode ser uma filosofia que não irá contradizer as diferenças dos surdos, mas permitirá que as pessoas tenham acesso a uma ampla gama de aprendizagem e integração de línguas, o que significa que os surdos não só ensinam português, mas também a língua de sinais (Lopes, 2011).

No entanto, foram levantadas questões sobre como seria possível o uso bilíngue de surdos, uma vez que, mesmo com o uso da língua de sinais, o ensino oral, desenvolvido simultaneamente, era eficaz. Esse fato é impraticável, uma vez que a linguagem oral ocorre pelo canal auditivo enquanto a língua de sinais ocorre pelo canal visuoespacial.

Portanto, o bilinguismo não seria possível simultaneamente. Se isso acontecesse, levaria à perda de um em benefício do outro, o que teria efeitos de longo alcance na língua de sinais. Portanto, não se deu importância ao seu aprendizado, mas foram utilizados símbolos para ensinar o multilinguismo (Lopes, 2011).

Nesse sentido, era difícil para os surdos aprenderem as duas línguas ao mesmo tempo, o que gerava certa insatisfação com a falta de acesso do modelo governante à língua bem falada e esperada. A proposta havia sido alvo de críticas por sua proposta de formar surdos, como não aprender português ou língua de sinais.

Isso porque o que colocava essa filosofia em questão, portanto, deveria ser considerado um outro pensamento, que considerava e respeitava a língua de sinais como língua e meio de

comunicação com a comunidade surda. A proposta do bilinguismo surgiu como uma saída para as lacunas das propostas anteriores.

A utilização do bilinguismo no panorama atual se apresenta como uma proposta “mais efetiva” para a educação de surdos, que visa a transformar abordagens educacionais voltadas para a educação de surdos. Nesse sentido, o bilinguismo visa a proporcionar uma educação de qualidade aos surdos, respeitando sua língua e sua formação cultural, defendendo a proposta linguística a levar em conta uma cultura, uma identidade, que deve ser reconhecida politicamente (Quadros, 2005).

Podemos recordar ainda que Lopes (2011) igualmente destaca que o bilinguismo é considerado uma função utilizada para educar as pessoas do dia a dia, e que é sempre consistente e aprimorado por um dos constituintes regionais.

Dessa feita, na justa medida na qual se realiza a análise do bilinguismo se compreende que sua proposta se apresenta mais inclusiva e dotada de maior grau de eficácia ao laurear a língua de sinais como mecanismo legítimo comunicativo, além de valorizar exponencialmente a cultura surda, promovendo um ambiente de respeito e integração quanto à identidade do aluno surdo.

APRENDIZAGEM DA L2 PARA CRIANÇAS SURDAS

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), preconiza que as pessoas surdas têm direito a uma educação que garanta a sua formação, em que a Libras e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea

no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo.

Por isso a afirmação de que o aprendizado de Libras para crianças surdas é essencial para o aprendizado do português, pois:

A língua de sinais é a única língua a qual a criança surda pode aprender sem nenhum atraso de desenvolvimento e isto é fundamental para o desenvolvimento da sintaxe, que parece ser o ponto crucial do desenvolvimento da linguagem e possui um período crítico para o seu desenvolvimento (Bouvet; Penfield; Roberts *apud* Karnopp, 2002, p. 25).

Para iniciar a aprendizagem da L2, a Língua Portuguesa, o professor deve sempre considerar que a sua língua materna, Libras, L1, seja um instrumento de ensino da Língua Portuguesa, pois a L1 dará a leitura de mundo para o surdo adentrar na leitura da palavra em Língua Portuguesa. Nas instituições educacionais brasileiras existe uma enorme dificuldade por parte dos alunos surdos na aquisição da escrita, sendo um desafio para eles a Língua Portuguesa (Faria; Rodrigues, 2016).

Quanto à leitura, é necessário ao professor a utilização da Libras em todas as oportunidades, analisando, paralelamente, a sinalização do aluno surdo. Nessa senda de raciocínio, é importante a compreensão dos níveis de leitura como ensinados por Quadros e Schmiedt (2006, p. 41):

A leitura no contexto do surdo tem seis níveis: Concreto-sinal: ler o sinal que refere coisas concretas, diretamente relacionadas com a criança. Desenho-sinal: ler o sinal associado com o desenho que pode representar o objeto em si ou a forma da ação representada por meio do sinal. Desenho-palavra escrita: ler a palavra representada por meio do desenho relacionado com o objeto em si ou forma da ação representada por meio do desenho na palavra. Alfabeto manual-sinal: estabelecer a relação entre o sinal e a palavra no português soletrada por meio

do alfabeto manual. Alfabeto manual-palavra escrita: associar a palavra escrita com o alfabeto manual. Palavra escrita no texto: ler a palavra no texto.

O desempenho do aluno surdo, segundo a Língua Portuguesa, tem sido dificultado várias vezes pela maneira como ela ensina, ou seja, pela metodologia fonética. O aluno acaba se frustrando, não ouvindo porque não tem memória auditiva, já que o modo mais indicado é o uso do método visual. Nessa toada,

No caso da educação de alunos surdos, o problema torna-se bastante complexo, já que a escola, tradicionalmente monolíngue, nem sempre se dispõe a responder as demandas postas pela condição específica linguística e sociocultural relativa a surdez, em meio aos desafios que deve enfrentar para a inclusão de vários tipos de necessidades especiais nas salas de aula do ensino regular (Turetta; Goes, 2009, p. 84-85).

Quando o aluno chega ao jardim de infância com uma base introdutória em casa, ou seja, quando os pais iniciam a Libras e a escrita, esses alunos são mais alfabetizados do que os alunos que são filhos de ouvintes. Muitas vezes, eles não apresentam isso à criança, até pelo fato de não conhecerem a Libras e não saberem se comunicar com essa criança.

Assim, o aluno que não tem o conhecimento de Libras deve ser inserido em locais de estímulo ao ensino da língua. A partir daí as crianças devem ser encorajadas a brincar para “fingir” que podem ler, sendo também encorajadas a manipular livros, a se interessar pela leitura até tornarem uma atividade prazerosa, com foco na leitura de textos simples e fragmentos de texto da maneira mais natural possível. Depois disso, o texto será explicado e discutido com o aluno de Libras quanto ao conteúdo e forma de certas palavras (Faria; Rodrigues, 2016).

As palavras-alvo serão mostradas em outras ocasiões, sempre traduzidas e explicando seus significados em Libras de forma

lúdica. Depois disso eles irão escrevê-las, sempre de forma contextualizada e ilustrada pelo professor. Após fixar as estruturas das frases, o professor deverá introduzir atividades de análise e síntese. Posteriormente ao reconhecimento das sílabas é que será enfatizado o reconhecimento e a produção das letras, de forma gradativa e alternada com a aquisição de novas estruturas sentenciais.

Na escola, após o aluno aprender a Libras, fazer a leitura coletiva de textos infantis na língua de sinais, e estando a metodologia da Língua Portuguesa escrita apropriada ao ensino da segunda língua escrita, certamente o aluno surdo terá muita facilidade em ler e escrever.

No entanto, muitos surdos apresentam a mesma característica na escrita da língua portuguesa, que é a falta de elementos de ligações, como por exemplo, a preposição, a conjunção e os artigos. Isso ocorre pelo fato de a sua língua materna, a Libras, não exigir essa característica, mas apenas os verbos e os substantivos. Assim, muitos professores não têm a mesma exigência em cobrar do surdo esse aspecto como cobra do ouvinte, pois se a sua língua materna, que é a Libras, não exige isso dele, o professor de Português acaba não vendo como um erro na sua escrita.

Também é importante ressaltar que muitos professores trabalham a língua portuguesa por meio da leitura orofacial, que é a compreensão do aluno através de pistas faciais, quando o professor fala e movimenta os lábios, sendo este método, por longo tempo, predominante em sala de aula como relata (Pereira, 2014).

Esse método é utilizado para que o aluno possa identificar os fonemas. Alguns professores levam o aluno à frente do espelho para que ele fale e se veja falando, colocando a mão do aluno em seu pescoço para que ele sinta a vibração de cada som, cada letra, sílaba ou palavra.

A aprendizagem da L2, como parte do mesmo princípio da alfabetização como métodos sintéticos, analíticos e globais, deve respeitar o ritmo de cada aluno para a aprendizagem da Língua Portuguesa e a adaptação constantemente para melhor atender às necessidades dos alunos surdos, e assim terem sucesso em seus estudos. Porém, nunca é demais ressaltar que todo aluno tem seu tempo e que o tempo do aluno surdo pode ser o dobro do tempo do ouvinte para aprender a Língua Portuguesa.

Diante desse cenário, é salutar a análise realizada por Brito (1989, p. 7), ao afirmar que

Os problemas acarretados pelas restrições impostas pela modalidade espaço-visual de língua e pelas especificidades linguísticas da LIBRAS, no ensino de português como segunda língua aos surdos, são, infinitamente, menores do que aqueles causados pela ausência de uma língua materna nas pessoas surdas. Esta ausência coíbe a aquisição de princípios e estratégias linguístico-pragmáticas e cognitivas, imprescindíveis, inclusive, na aquisição do material léxico-gramatical do português. Os textos acabam por se caracterizarem, basicamente, pelo seu caráter informacional, onde as sentenças são justapostas e o evento narrado segue, quase sempre, uma ordem cronológica. A ausência dos referidos princípios e estratégias revelam-se na ausência de estruturação textual. As estruturas textuais, no entanto, fazem-se presentes nos textos de surdos usuários da LIBRAS, principalmente naqueles filhos de surdos. A estes, não faltam habilidades na utilização de estratégias que gerarão expectativas, que levarão em consideração o conhecimento prévio do mundo e do interlocutor, que permitirão uma contextualização adequada do evento narrado e, conseqüentemente, proporcionarão uma maior aquisição de conteúdo semântico.

Assim, a introdução de Libras como língua materna seria essencial para um melhor resultado do processo de aprendizado, visto que o português seria, necessariamente, a segunda língua a ponto de que este seria o melhor formato metodológico.

BILINGUISMO PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Segundo Fernandes (2005), Vygotsky tem uma perspectiva de que o ser humano aprende gradualmente em um mundo sociocultural, envolvendo os chamados “signos”, que se modificam no decorrer do desenvolvimento da criança, postulando um conceito mutável e dinâmico, através da maturidade psicológica e cognitiva do indivíduo.

Assim, ao trabalhar como meio cultural e com a relação entre os indivíduos para a definição do percurso do desenvolvimento humano, Vygotsky não propõe uma pedagogia autoritária. Pelo contrário, trabalha constantemente com os conceitos de reconstrução e reelaboração por parte do indivíduo do conteúdo culturalmente construído e transmitido na interação social com o grupo que integra.

A palavra letramento surge na metade da década de 1980, no discurso de especialistas das Ciências Linguísticas e da Educação, como uma tradição da palavra de língua inglesa “literacy”. A palavra letrado, no novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, é aquele “versado em letras, erudito”, e iletrado é “aquele que não tem conhecimento literário”. O mesmo dicionário não registra a palavra letramento. Essa palavra só aparece em um dicionário da Língua Portuguesa publicado há mais de um século.

A tradução da palavra letramento se faz na busca de expandir o conceito de alfabetização, assim chamando a atenção não apenas para o domínio do ato de codificar e decodificar (ler e escrever), mas também para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários. Na tradução implícita dessa palavra está a ideia de que o domínio e o uso da escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas,

quer para o grupo que está inserido, quer para a pessoa que aprende a usá-la. Para Soares (2006, p. 17):

o "letramento" caracteriza a palavra como "ant.", isto é, "antiga, antiquada", e lhe atribui o significado de "escrita"; o verbete remete ainda para o verbo "letrar" a que, como transitivo direto, atribui a acepção de "investigar, soletrando" e, como pronominal "letrar-se", a acepção de "adquirir letras ou conhecimentos literários" – significados bem distantes daquele que hoje se atribui a letramento (que, como já dito, não aparece no Aurélio, como também nele não aparece o verbo "letrar").

De acordo com Soares (2006), letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender o codificar e decodificar, bem como resultado da ação de usar essas habilidades em práticas na sociedade, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou uma pessoa como consequência de ter-se apropriado do ato de escrever e de ter-se inserido em um mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Entre outros conceitos, letramento conceitua em inserir o indivíduo em um mundo letrado, assim trabalhando com as diversas formas de uso da escrita dentro da sociedade.

Essa forma de letramento, propriamente dita, começa até mesmo antes de alfabetização, quando a criança começa a buscar na sociedade as práticas do letramento como: reconhecer um produto na prateleira de um supermercado através do rótulo ou até mesmo dentro de casa.

Contudo, o letramento é cultural, sendo que a criança entra na escola já com um conhecimento adquirido acidentalmente. Historicamente, o conceito de alfabetização se assimilou o ensino e aprendizagem da "tecnologia da escrita", isto é, o sistema alfabético de escrita, o que significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando os em "sons", e na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

Particularmente, os conceitos de alfabetização, a partir dos anos 1980, foram ampliados com as contribuições das pesquisas e estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (2008) sobre a aquisição da língua escrita. Conforme esses estudos, a aprendizagem do sistema de escrita não se minimizaria ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (codificar e decodificar), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a decodificação, construiria e reconstruiria aspectos sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, entendida como um sistema de representação.

Soares (2006, p. 30) apresenta o conceito de analfabetismo de acordo com o novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa:

Analfabetismo é o “estado ou condição de analfabeto”, e analfabeto é o “que não sabe ler e escrever”, ou seja, é o que vive no estado ou condição de quem não sabe ler e escrever; a ação de alfabetizar, isto é, segundo o Aurélio de “ensinar e ler” (e também a escrever, que o dicionário curiosamente omite) é designada por alfabetização, e alfabetizado é “aquele que sabe ler” (escrever).

Progressivamente, o termo passou a designar o processo não apenas de ensinar a aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita.

Frente a essas novas exigências surge um novo conceito para o termo – alfabetização funcional –, criado com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em condições dentro da sociedade e, posteriormente, à palavra letramento. Assim, a diferença entre alfabetização e letramento dentro dos fatores de linguagem é enganosa, como Soares (2003, p. 14) afirma:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto)

no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Desta feita, o bilinguismo vem sendo estudado, mas ainda visa a divulgar e a estimular a utilização da língua de sinais por ser adquirida espontaneamente pelos surdos. Portanto, a partir do que foi apresentado, é possível indicar que somente depois da exposição da língua de sinais ao indivíduo surdo é que ele pode desenvolver-se linguisticamente e cognitivamente sem dificuldades, sendo assim, uma exímia opção metodológica.

MÉTODOS DE AQUISIÇÃO E APRIMORAMENTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A proposta da educação bilíngue para as pessoas surdas está pautada no uso e na valorização da língua materna da criança para a Libras como a primeira língua, L1, e o português como a segunda língua, L2. É bom destacar a L2 como sendo uma opção e não uma obrigatoriedade, devendo-se cobrar na modalidade escrita. Skliar (2009, p. 10) ressalta que:

Desde a celebração da conferência da UNESCO, em 1951, é axiomático que, ao se mencionar o caráter bilíngue de um projeto educativo, seja reconhecido o direito que têm as crianças que usam uma língua diferente da língua majoritária de serem educadas na sua língua. Por isso, a materialização de uma educação bilíngue para surdos não é apenas uma decisão de natureza técnica, mas deve ser politicamente construída tanto quanto sócio-linguisticamente justificada.

A questão do método a ser adotado para a pessoa surda possui relação não apenas no que diz respeito à escolarização da criança, mas vai além, interagindo com a sobrevivência e a própria vida do sujeito. Quando a escola é inclusiva e decide por um método, há de se saber se os surdos têm voz de participação nas decisões. Sendo que a responsabilidade por ensinar o conteúdo fica a cargo do professor que, como foi destacado anteriormente, precisa estar preparado para trabalhar com as crianças surdas.

O bilinguismo deve ser entendido como uma nova perspectiva, ou seja, como mais uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio social e cultural e não como, tão somente, uma "tábua de salvação", como poderia ser compreendido equivocadamente. Logo, acaso a escolha seja esta, deverá ser realizada de modo consciente.

Na verdade, é necessário, primeiramente, reconhecer as distinções para que haja respeito e valorização, compreendendo as limitações, para não tornar a surdez um obstáculo social relevante no qual as crianças acabem por restar isoladas do meio no qual estão inseridas diariamente, principalmente quando pensamos fora do ambiente escolar, isso porque:

Durante algum tempo as crianças e adolescentes que apresentavam necessidades educacionais especiais iam para escola de educação especial, mas não exerciam um papel definido na sociedade. Atualmente o que se vê em relação à inclusão escolar é também uma inclusão social. Há leis que contribuem para inserção de pessoas

portadoras de deficiências na sociedade, mas todas as pessoas que fazem parte da sociedade precisam aceitar e cooperar para convivência mais saudável entre todos os membros da sociedade (Schwanck, 2010, p. 12).

Cabe ressaltar que, independentemente do método utilizado e eventualmente escolhido, é importante gerar condições para que as pessoas surdas possam ter um desenvolvimento, adquirindo respeito à medida que são consideradas efetivamente como estudantes.

Por seu turno, a escola deve oferecer a esses estudantes todo tipo de conhecimento. Nesse ponto do estudo, é relevante recordar Goldfeld (2002), para quem o bilinguismo se deu por causa da insatisfação dos surdos com a proibição da língua de sinais, somado a isso os estudos linguísticos que reconheceram a Libras como uma língua e não como apenas gestos aleatórios.

Por isso que a consideração, como já mencionado, da participação do aluno surdo nas opções educacionais é relevante. Isso com o evidente acréscimo da preparação dos professores a compreender a cultura surda, atuando em conjunto com os intérpretes e demais profissionais que agem no percurso, de maneira que a inclusão passará o ambiente escolar, permitindo o surgimento de uma sociedade acolhedora que respeita a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho mostrou sua importância na medida em que avaliou o atual estágio das coisas quanto ao letramento e alfabetização dos alunos a partir de uma perspectiva bilíngue, pretendendo-se demonstrar a possibilidade de utilização de meios que, de forma produtiva, auxiliem na alfabetização da comunicação de alunos já indicadas.

Em apertada síntese, a pretensão seria de demonstrar que é plenamente possível utilizar meios mais produtivos para a realização da alfabetização dos alunos surdos com a utilização de metodologias, visuais e práticas, que possam coexistir com um maior grau de sucesso, conforme demonstrado no decorrer deste estudo.

Buscou-se compreender, acima de tudo, a existência de características comuns das pessoas durante o processo de ensino, sem descuidar da singularidade linguística, analisando esse processo nas turmas regulares. Foi possível, ainda, conceituar a alfabetização e o letramento visual direcionado às pessoas surdas, partindo de uma evidente perspectiva bilíngue, abordando-se os métodos mais comumente utilizados, demonstrando-se a necessidade do respeito às diversidades dos indivíduos.

No decorrer da análise, abordou-se a temática do processo de alfabetização, tratou-se, ainda, de dilemas históricos relacionados ao oralismo e ao bilinguismo, bem como a aprendizagem de L2 para as crianças surdas, além da temática do bilinguismo para a alfabetização e o letramento até demonstrar os métodos de aquisição e letramento.

Logo, evidenciou-se que o bilinguismo deve ser interpretado como uma nova perspectiva, ou seja, como uma oportunidade de integração do indivíduo no contexto social e cultural, e não meramente como uma "tábua de salvação", uma compreensão que pode ser equivocada. Portanto, se essa escolha for feita, deve ser realizada de maneira consciente.

A opção pelo bilinguismo como método de inclusivo de educação não foi esquecida. Muito menos deixou-se de mencionar a pessoa surda como sujeito de direitos protegidos, inclusive constitucionalmente, garantindo-lhe o tratamento com respeito a sua dignidade enquanto pessoa humana e a aplicabilidade da igualdade prevista no formato constitucional.

Dessa feita, a partir da análise realizada foi possível compreender que a melhor estratégia a ser proposta no processo de alfabetização e letramento da pessoa surda seria com a abordagem inicial de ensino Libras como L1 cumulado com L2 desde a infância, com a utilização de profissionais capacitados que atuem em harmonia, de forma especializada, a fim de permitir um aprendizado contextualizado.

A compreensão final é, portanto, de sedimentar a importância do ensino de Libras como L1, devido aos incontáveis benefícios demonstrados ao longo do trabalho, dentre eles, a maior facilitação do português como L2, algo que significaria uma importante alteração de paradigma no processo de ensino direcionado aos alunos surdos.

Portanto, a análise pautou-se sobre uma perspectiva bilíngue, de forma que a Libras seria a língua primária, e o idioma oficial do país como segundo idioma da pessoa surda, fato que, com a utilização de metodologias propositivas, isso seria capaz de melhorar o resultado do processo de alfabetização e letramento analisado.

Nesse contexto, concluiu-se, por exemplo, que seria necessário, na abordagem, a realização de investimento na utilização de recursos visuais que possibilitem uma melhor interação, comunicação e compreensão da pessoa surda durante o processo de aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em 20 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 03 de dezembro de 2004.

BRASIL. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da educação relacionado às questões de educação inclusiva de surdos, **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão**, 2006.

BRITO L. F.; FERREIRA, L. Necessidade psico-social de um bilinguismo para o surdo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 14, p. 89-100, 1989.

CAVALCANTE, E. B.; SOARES, L. V.; SANTOS, P. S. **Inclusão de surdos no ensino regular: entre o discurso oficial e a realidade do cotidiano da escola.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. Anais [...]. Recife: ANPAE, 2013. p. 1-14. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/ElenyBrandaoCavalcanteComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: out. de 2024.

8

*Leidiane Rodrigues de Sousa
Fabiula Cristina da Costa
Fabrícia Mesquita Avelar
Maria Luíza Fernandes Silva
Karla Francisca de Souza*

A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-764-4.8

RESUMO

Este trabalho conta a história da literatura infantil e seus caminhos para a utilização na escola como uns dos principais recursos didáticos, ressaltando a importância e necessidade de leituras literárias. A literatura infantil torna o conhecimento da criança enriquecedor transmitindo diversas informações e quando aplicada de forma correta a criança consegue achar atrativa a aquisição da leitura. Nota-se que as crianças são atraídas por histórias e por meio desta atração podemos evidenciar nesta pesquisa o quanto a literatura infantil deve se manter presente na sala de aula e no cotidiano das crianças. Além de inúmeros benefícios para melhor desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional e social. Buscando confirmar a necessidade da leitura infantil na escola como forma de transição, seja ela emocional ou social outros fatores mencionados na pesquisa foram métodos e recursos utilizados. Por meio da pesquisa bibliográfica pode ser notado que a leitura tem o poder de proporcionar ao leitor aprimorar seu conhecimento, sua personalidade e maneiras de ver o mundo pois consciente de sua realidade social cada indivíduo passa a ser um sujeito crítico e inserido melhor em sociedade.

Palavras-chaves: Literatura Infantil, Leitura, história, sujeito crítico.

INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil surgiu em meados do XVIII, Charles Perrault publicou um livro infantil. Pois antes não se havia o hábito de escrever para as crianças, pois as crianças não tinham direito de ser tratadas como tal, o período da infância era muito pequeno havia a necessidade de se crescer rapidamente. O conceito da literatura infantil surge em determinado momento em que se passou a ter uma preocupação voltada a criança de forma social.

Com o desenvolvimento dos estudos nas áreas da psicanálise e psicologia passou-se a ter um gradativo crescimento em favor do lado da leitura assim como o lúdico visto que as crianças também são leitoras. Sabemos que as crianças podem ter vínculos e ligações fortes com a leitura infantil, pois estes livros as fazem ter sonhos, permite que elas viajem por meio de histórias.

Além disso faz com as crianças tenham acesso a uma infinidade de conhecimentos. A literatura infantil está ligada ao processo de aprendizagem escolar o uso das literaturas infantis ajuda sem dúvida no processo de alfabetização, mesmo que a criança ainda não sabia realizar a leitura sozinha, livros devem ser mostrados e apresentados as crianças como forma de incentivo para as demais fases que estejam por vir.

Acredita-se que o uso da literatura infantil usada de forma adequada faz com que a criança se torne um leitor, garantindo a essas crianças venham a ter um desenvolvimento acerca do mundo. O objetivo desta pesquisa é evidenciar a literatura infantil como uma das peças fundamentais para o melhor desenvolvimento da criança pois quanto mais cedo for apresentada a contação de histórias mais interessada a criança ficará fazendo com que o processo de alfabetização seja mais satisfatório, agradável e eficaz.

A HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL

Muito tempo se passou para que a criança fosse considerada como parte integrante da sociedade e que suas relações com família e escola fossem investigadas. Antes do século XVI a existência da infância era concebida de forma bastante diferente da que se vê hoje; a existência social da infância era apresentada como uma categoria diferenciada do gênero humano e logo que se tornavam independentes de sua mãe eram incorporados ao mundo dos adultos.

A criança participava junto com o adulto de tradições populares tais como escutar narrativas dos contadores de histórias. A criança da nobreza ouvia trechos de clássicos; a criança da aldeia ouvia lendas. Nesse período, crianças e adultos compartilhavam os mesmos lugares em diferentes situações, inclusive na educação escolar.

Conforme Ariés (1986, p. 187): "A escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos [...]. Ela acolhia da mesma forma e indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos, precoces ou atrasados, ao pé das cátedras magistrais."

No século XVIII surge uma nova preocupação com a infância, que se consolidaria mais tarde, onde se exigia cuidados e etapas para a formação escolar. "De um lado as crianças foram separadas das mais velhas, e de outro, os ricos foram separados dos pobres." (Ariés, 1986, p. 183)

A revolução social imposta pelas guerras, que modificaram os costumes entre a Idade Média e os tempos modernos, criou uma compreensão da particularidade da infância e sua importância tanto moral como social. Com a ascensão da burguesia, há um investimento na educação, na qual a infância passou a ser o centro das atenções.

A infância passa a ser definida como um período de fragilidade do ser humano e que deve receber todos os incentivos necessários e proteção das doenças e mazelas sociais, devido a sua fragilidade e dependência. Esse protecionismo torna necessário o surgimento de instituições que preservem o lugar do jovem na sociedade e sirvam de mediação entre a criança e o mundo. Surgindo assim a escola.

Conforme Zilberman (1987, p. 15):

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas a cumprir essa missão.

Numa sociedade em que o processo de modernização ficou evidente devido a industrialização, cabe a escola adequar o jovem a esse novo quadro social, através da alfabetização habilita-se a criança ao consumo das obras impressas. Esse processo aperfeiçoa a tipografia e a expansão da produção de livros, o que inicia o estreito laço entre a literatura e a escola.

Produto da industrialização, o livro surge visando um mercado específico cujas características respeitam posturas pedagógicas e afirma valores burgueses a fim de assegurar sua utilidade. E a literatura surge, a partir dessas grandes transformações, na ordem sociopolítica e econômica.

SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL

Ao final do século XVII foram escritas histórias que, posteriormente, foram englobadas como literatura também apropriada a infância: as fábulas de La Fontaine (1668), e Os Contos da Mamãe Gansa; este publicado por Perrault em 1697.

As primeiras obras publicadas, visando a infância, não foram exclusividade da França, também na Inglaterra, os contos de fadas tiveram sua expansão. Em 1812, os irmãos Grimm editam a coleção de contos de fadas que fez tanto sucesso que virou sinônimo de literatura para crianças. Nesse momento percebeu-se que o público infantil tinha predileção por histórias fantásticas e com aventuras empolgantes, como *Peter Pan* (1911) de James Barrie.

No início do século XIX, considerado o século em que a criança assume maior visibilidade, inicia-se o respeito e a preocupação com as necessidades e o desenvolvimento da criança, ela passa a ser objeto de atenção das ciências entre elas a psicologia, a sociologia e a educação. Desse modo, também a Literatura Infantil passa a se desenvolver de forma mais evidente.

A Literatura Infantil surge com caráter pedagógico, ao transmitir valores e normas da sociedade com a finalidade de instruir e de formar o caráter da criança, uma formação humanística, cívica, espiritual, ética e intelectual. Encontra-se essa postura com objetivos didáticos, ainda hoje, a fim de transmitir ensinamentos de acordo com a visão do adulto, empregada dessa forma ofusca a capacidade de fornecer condições de o sujeito ter uma percepção autônoma e crítica perante a vida.

Neste sentido, Lajolo (2002, p. 17) esclarece que os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Muitas produções infantis foram escritas durante os séculos, através de pedagogos e professores clássicos, os livros sempre com sua função determinada.

No Brasil, assim como na Europa, também a valorização dos livros se deu através da valorização desses, como recursos pedagógicos, com o intuito de demonstrar para as crianças bons exemplos de como viver em sociedade.

Os autores estudados creditam o surgimento da verdadeira Literatura Infantil a José Monteiro Lobato, através de personagens criados por ele como: Narizinho, Emilia, Dona Benta, entre outros. Em 1921 Lobato lança 'Narizinho Arrebitado' que foi adotado por escolas públicas, o livro fez tanto sucesso que muitos outros foram escritos com as personagens da turma do 'Sítio do Pica Pau Amarelo.'

Como também escreve Coelho (1991, p. 225):

A Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, na área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o de hoje. Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o nosso século exigia.

A partir de então, Lobato passa a investir progressivamente na literatura para crianças, de um lado como autor e por outro como empresário fundando editoras. Para Monteiro Lobato, o contato da criança com o texto literário, desde a mais tenra idade, desperta a imaginação e cativa-a para a experiência leitora, como também, a introdução da criança pequena no mundo literário, possibilitará que ela tenha mais facilidade em desenvolver interesse pelos livros.

Iniciado o século XX priorizam-se pesquisas relacionadas ao desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e afetivo da criança, com isso a Literatura Infantil passa por uma enorme expansão. No período entre as décadas de 30 à 60, as obras literárias foram substituídas por cartilhas didáticas, livros informativos, gibis e novas linguagens tecnológicas.

Somente em 70 a Literatura Infantil é redescoberta e elegida como fator importante ao desenvolvimento intelectual e cultural da criança. É nessa década que o Instituto Nacional do Livro (fundado em 1937) começa a co- editar, através de convênios, expressivo número

de obras infantis e juvenis, nessa época autoridades educacionais, professores e editores começam a preocupar-se com os investimentos na escolar, devido ao baixo índice de leitura. Porém é com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5692/71), doravante LDB, ao decretar o ensino da língua nacional por meio de textos literários, que as obras destinadas ao leitor infantil expandiram-se e ocorreu um aumento dos escritores e das editoras interessados na publicação desse tipo de produção cultural.

Segundo Lajolo (2002, p. 123):

Outra forma de adequação a esse mercado ávido, porém desabituação da leitura foi a inclusão, em livros dirigidos à escola, de instruções e sugestões didáticas: fichas de leitura, questionários e roteiro de compreensão de texto marcam o destino escolar de grande parte dos livros infanto-juvenis, a partir de então lançados, quando também se tornam comuns as visitas de autores a escolas, onde discutem sua obra com os alunos.

O comércio especializado desenvolveu-se, como reflexo dessa nova situação, incentivando a abertura de novas livrarias organizadas em função do público infantil, o que atraiu diversos autores, inclusive consagrados e com prestígio como Cecília Meireles, Vinicius de Moraes e Clarice Lispector.

Os livros contemporâneos surgem com uma ênfase nos aspectos gráficos, que não mais são vistos como auxílio do texto, mas como elemento autônomo e praticamente autossuficiente.

Um exemplo é *Chapeuzinho Amarelo* (1979) de Chico Buarque onde letras e palavras se incorporam ao visual dando sentido ao texto. É assim que o texto infantil busca romper com as raízes pedagógicas de seu surgimento, seus textos passam a assumir sua natureza verbal, cultural e ideológica, redescobrando as fontes do fantástico e do imaginário.

São inúmeros os autores desse período que consolidaram sua carreira ao criar textos infantis. Alguns exemplos são: Ruth Rocha, Fanny Abramovich, Ziraldo, Ana Maria Machado, entre outros, premiados por suas obras literárias dedicadas ao público infantil.

Hoje existe uma produção literária para a infância que não nasce apenas da necessidade de um recurso pedagógico, mas tem como funções o lúdico e a libertação, visando preparar o indivíduo para a vida repleta de diversidade. Hoje a Literatura Infantil é mais apreciada como gênero de leitura, como obra literária formadora de consciência da vida social e cultural, abordando temas contemporâneos e mantendo a representação de histórias clássicas como os contos de fadas.

LITERATURA INFANTIL NAS ESCOLAS

A Literatura Infantil, desde sua origem, instiga uma reflexão que procura definir sua condição nas artes em geral. Tendo o gênero uma especificidade, destoa de outras formas de manifestação artística, devido à caracterização do adjetivo 'infantil' e sua íntima ligação com o universo escolar. Há, porém, a preocupação em reafirmar a condição artística da obra literária e fazer uma reflexão sobre a apropriação que a escola faz desse gênero.

Apesar de hoje existir uma forte tendência em separar as questões pedagógicas da obra literária, o ponto de chegada para as diferentes propostas é a escola, local onde se formam os leitores. De acordo com Paiva; Rodrigues (2009, p. 103):

São múltiplos os fatores que contribuem para que a Literatura Infantil se faça cada vez mais presente em nossas escolas: o crescente desenvolvimento editorial da produção voltada para esse segmento; a qualidade das obras produzidas por escritores e escritoras brasileiros (reconhecida mundialmente); as políticas públicas

preocupadas com a formação do leitor; a divulgação de títulos e autores brasileiros por organismos públicos e privados; as recomendações explícitas dos PCNs – Parâmetros curriculares Nacionais – para o desenvolvimento de práticas de leitura em todos os níveis de ensino; o empenho de inúmeros educadores em levar a leitura literária para as suas práticas docentes e principalmente o fato de a instituição escolar cumprir a função de democratizar o livro, num país de poucas bibliotecas e de praticamente inexistente compra de livros em livrarias por esse segmento da população que frequenta a escola pública.

A Literatura Infantil é arte e como tal deve ser apreciada e corresponder às expectativas do leitor, nesse caso da criança. Dessa forma ela pode saciar seu apetite pelo belo e pelos anseios da imaginação infantil. É através da literatura que a criança desperta uma nova relação com diferentes sentimentos e visões de mundo, adequando, assim, condições para o desenvolvimento intelectual e a formação de princípios individuais para medir e codificar os próprios sentimentos e ações.

[...] a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente - condição sine qua non para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p. 16)

A principal atividade desenvolvida na escola é a formação de alunos leitores. É fundamental saber ler e muito mais compreender o que foi lido. Grande parte das informações que precisamos aprender na vida se dá através da leitura. Ler é uma atividade extremamente complexa e envolve além da decodificação, contextos culturais, ideológicos, filosóficos (Cagliari, 2009).

Quando se fala de literatura, fala-se de uma relação bastante estreita entre leitor e leitura. O leitor, no momento da leitura, ativa sua memória, relaciona fatos e experiências e entra em conflito com seus valores. Nesse aspecto a Literatura Infantil torna-se uma grande aliada da escola em suas várias possibilidades: divertindo, estimulando a imaginação, desenvolvendo o raciocínio e compreendendo o mundo.

A Literatura Infantil é como uma manifestação de sentimentos e palavras, que conduz a criança ao desenvolvimento intelectual, de sua personalidade, satisfazendo suas necessidades e aumentando sua capacidade crítica.

A importância da Literatura Infantil se dá no momento em que a criança toma contato oralmente com ela, e não somente quando se tornam leitores. Dessa forma, ouvir histórias tem uma importância que vai além do prazer. É através dela que a criança pode conhecer coisas novas, para que seja iniciada a construção da linguagem, da oralidade, de ideias, valores e sentimentos, os quais ajudarão na sua formação pessoal.

Justamente por isso o uso da Literatura Infantil como parte integrante do processo de alfabetização é muito importante, unindo-se literatura e alfabetização a criança entra em contato com o mundo letrado não só ampliando seu vocabulário e adquirindo conhecimento, mas principalmente exercitando seu imaginário.

A literatura é indispensável na escola por ser o meio necessário para que a criança compreenda o que acontece ao seu redor, seja capaz de interpretar diferentes situações e escolher caminhos com os quais se identifica. No entanto, muitos professores desconhecem a importância da leitura e da literatura e resume sua prática pedagógica, muitas vezes, em textos repetitivos com exercícios dirigidos e mecânicos, nos quais o espaço de reflexão sobre si e sobre o mundo raramente encontra lugar.

Desse modo, é necessário que dentro do ambiente escolar o professor crie situações em que o aluno seja capaz de realizar sua própria leitura, ainda que de forma não convencional, desenvolvendo uma forma crítica de pensar.

Na escola a leitura serve não só para se aprender a ler, como para adquirir novos conhecimentos. Pode-se dizer que ela tem a oportunidade de estimular o gosto pela leitura, se conseguir promover de maneira lúdica o encontro da criança com a obra literária.

Torna-se imprescindível criar no ambiente pedagógico um clima favorável à leitura, quando se lê por imposição, o leitor apenas exerce uma função mecânica que prejudica o real valor da literatura como obra literária.

A esse respeito Zilberman (1987, p. 16) descreve que:

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança.

A literatura tem sua importância no âmbito escolar devido ao fornecimento de condições que propicia à criança em formação. Essa literatura é um elemento que representa o mundo e a vida através das palavras, deixando criatividade, prazer e aprendizagem entrelaçados.

Fica evidente que a escola se torna fator fundamental na aquisição do hábito de leitura e formação do leitor, pois ela é o espaço destinado ao aprendizado da leitura. Deste modo, as atividades literárias diferenciadas no contexto educacional são muito importantes para o bom desempenho da criança.

Considerando que a escola tem como função primordial o ensino da leitura e da escrita, o professor desempenha papel

fundamental dentro desse processo. Ele deve ser o parceiro, mediador e articulador de muitas e diferentes leituras.

Muitos teóricos entendem que o uso da Literatura Infantil com fins pedagógicos distorce sua função principal que não é somente apresentar conceitos, mas abrir possibilidades de problematização e criação de novas ideias.

Por outro lado, os professores sabem que a literatura deve servir como forma de enriquecimento, eles desejam criar nas crianças o prazer pela leitura, porém muitas vezes se esquecem da leitura apenas por prazer, por lazer.

A atuação do professor com o intuito de promover a alfabetização no ambiente escolar, utilizando das possibilidades oferecidas pela Literatura Infantil, deveria ser uma ação de forma a possibilitar o lúdico e o significativo para os alunos, sem colocar o ensino da gramática ou da ortografia como objetivo principal, mas estimulando o prazer de ouvir, ver e ler.

Ouvir e ler histórias é entrar em um mundo encantador, interessante e curioso que diverte e ensina. É nessa relação lúdica e prazerosa das crianças com a obra literária que se tem a grande possibilidade de formar o leitor.

Para tanto se deve levar em consideração que grande parte das crianças tem o primeiro contato com a literatura quando chega à escola. É justamente nesse momento que o professor pode semear a paixão ou o terror pela literatura, de acordo com as estratégias por ele utilizadas.

O acesso as obras literárias por si só não garantem condições da criança ter um bom desenvolvimento do pensamento leitor. Para que haja êxito no processo de formação do leitor, o professor deve ter clareza de sua metodologia com a Literatura Infantil em

sala de aula, despertar questionamentos e promover a construção de novos significados.

A literatura vem solidificar o espaço da leitura no ambiente escolar enquanto formação de leitores, sendo assim torna-se importante que o educador não dê a todos os gêneros textuais um caráter utilitário, porque o prazer de ler está relacionado ao prazer de adentrar mundos diferentes através das mais variadas histórias, num mundo de sonhos esclarecendo preconceitos, relacionando fatos com sua própria vida.

De acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica:

O leitor constrói e não apenas recebe um significado global para o texto: ele procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, usa estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico e na sua vivência sociocultural, seu conhecimento de mundo. (BRASIL, 1997, p. 26)

Compreende-se que aprender a ler através da literatura, ler o texto literário, é um passo fundamental no processo de formação do educando.

Todavia, para que a leitura seja capaz de formar o leitor independente, é preciso que se adotem estratégias que venham ao encontro dessa necessidade formadora, colocando o leitor frente a diversas experiências de leitura, o que implica propiciar o contato com os mais variados gêneros textuais.

A criança deve ser orientada de modo que compreenda o papel estético da literatura, bem como sua função social. É de extrema importância que a escola aborde a função social da literatura como uma possibilidade de "ler o mundo", contribuindo assim, para a formação de leitores críticos, capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida nos espaços escolares (ABRAMOVICH, 1997).

A leitura literária deve ser trabalhada na escola como uma janela para o mundo, podendo assim ser recriada e reinventada pelos leitores. É muito importante que a Literatura Infantil esteja inserida no contexto de ensino e aprendizagem, para que seja despertado na criança tanto o hábito de leitura como o mundo mágico da criatividade.

O convívio com o texto literário exerce um importante papel na aprendizagem, pois revela ao leitor infantil a realidade, permitindo-lhe interpretar o mundo através de suas emoções e sentimentos.

Não é fácil atrelar as relações entre literatura, leitura e escola, mas é preciso repensar a concepção de leitura que norteia a prática pedagógica, bem como reavaliar a noção de literatura apresentada para as crianças nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Sabe-se que a literatura é um processo de contínuo prazer, que ajuda na formação de um ser pensante, autônomo, sensível e crítico que, ao entrar nesse processo prazeroso, se delicia com histórias e textos diversos, contribuindo assim para a construção do conhecimento e suscitando o imaginário.

É evidente que os livros de literatura proporcionam às crianças um infinito acesso ao saber. A ação desses livros no imaginário da criança e sua potencialidade na formação de novos leitores geram uma reflexão sobre os lugares que a Literatura Infantil ocupa dentro dos espaços escolares.

Conforme Zilberman (1987), a preservação das relações entre a literatura e a escola, ou o uso dos livros em sala de aula compartilham um aspecto comum: a natureza formativa, porém com o cuidado de manter o foco da obra literária como arte expressiva preservando sua qualidade estética.

LITERATURA E ALFABETIZAÇÃO

A PRÁTICA DA LEITURA

A visibilidade social da criança cresceu e modificou-se ao longo dos séculos. Hoje ela é vista como protagonista de seu desenvolvimento como ser ativo na construção de seus diferentes saberes, na compreensão do mundo. O conceito de protagonista revela um sujeito que tem o primeiro lugar em um acontecimento. Portanto nesse sentido entende-se a criança como personagem ativo no próprio processo de ensino aprendizagem. (BRASIL, 1998).

Nessa perspectiva a criança é um ser atuante que produz e reproduz cultura, que constrói seu processo ensino-aprendizagem. Dessa forma faz-se necessário ouvir a criança e buscar atender seus interesses para depois propiciar estímulos que ampliem, diversifiquem e sistematizem seu repertório cultural de conhecimento de si e do mundo, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria construção ou produção [...]” (FREIRE, 1996, p. 52).

O PAPEL DA ESCOLA NA LITERATURA

Entende-se que a escola desempenha um papel de extrema importância nesse desenvolvimento, cabe a ela estimular a busca por esse conhecimento e estimular a construção dos conhecimentos, para que de forma contínua o indivíduo se transforme em sujeito crítico e reflexivo de sua realidade.

A função da escola não é só de ensinar a ler mecanicamente, mas ensinar ler criticamente, a interpretar os diferentes tipos de leitura, para evitar a reprodução das desigualdades sociais, conhecendo-as

e buscando superá-las através da aquisição da leitura e da escrita, e assim tornar a sociedade mais igualitária. Para tanto, a escola deve considerar a leitura como meio imprescindível para a conscientização e construção de saberes, devendo buscar estratégias para que todas as crianças tenham o pleno desenvolvimento da escrita e da leitura, não fazendo da leitura uma prática constante apenas na alfabetização e nas séries iniciais, mas uma prática diária em todas as fases da vida escolar.

Percebe-se que a escola nem sempre está preparada e atenta para formar bons leitores, pois não proporciona encontros significativos da criança com a obra literária. O leitor quando envolvido numa relação de interação com a literatura encontra significado e relaciona o texto com o mundo a sua volta.

Tudo o que se trabalha na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se desenvolver. A leitura é a realização da escrita, quem escreve, escreve para ser lido. Ler é um processo de descoberta, mas também pode ser uma atividade lúdica (CAGLIARI, 2009).

Ler é diferente de aprender a ler, o processo de aprendizagem da leitura não pode ser confundido com o propósito da leitura. Decifrar o código de escrita não garante autonomia e compreensão de mundo. Um dos objetivos sintomaticamente ausentes dos programas de alfabetização de crianças é o de compreender as funções da língua escrita na sociedade (FERREIRO, TEBEROSKI, 1991, p. 30).

Quanto mais um professor compreender o processo de aquisição da língua escrita, a construção do conhecimento, mais eficiente será seu trabalho. A aprendizagem da leitura constitui uma relação simbólica entre o que se fala, com o que se vê. "Por leitura se entende toda manifestação lingüística que uma pessoa realiza para recuperar um pensamento formulado por outra e colocado em forma escrita" (CAGLIARI, 2009, p. 136).

Como se percebe, há diferentes atitudes perante a leitura, ela é singular para cada leitor, é uma atividade de reflexão pessoal que depende do contexto em que esse leitor está inserido. A leitura é a extensão da vida cotidiana, uma parcela considerável do conhecimento humano advém da leitura. Um aluno pode não se sair muito bem em diferentes atividades, mas se for um bom leitor terá mais chances de um futuro melhor. (CAGLIARI, 2009).

É através da literatura que a criança cria condições para o desenvolvimento intelectual e a formação de princípios individuais de forma a despertar diferentes relações com sentimentos e visões de mundo.

Ler, pra mim, sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso! (ABRAMOVICH, 1997, p. 14).

Dessa visão apresentada por Abramovich, podem-se considerar os momentos de contato da criança com a literatura extremamente importantes na formação dos leitores, é o ato de leitura e escrita que conduz a um processo de aprender, de conhecer, de construir novos significados.

LER NA ESCOLA, COMPREENSÃO PARA O MUNDO

A aprendizagem da leitura constitui uma tarefa permanente que se enriquece com novas habilidades na medida em que se manejam adequadamente os diferentes textos. Por isso, a aprendizagem da leitura não se restringe ao primeiro ano de vida escolar. Atualmente, sabe-se que aprender a ler é um processo que se desenvolve o longo de toda a escolaridade e de toda a vida. (ZILBERMAN, 1987)

De acordo com Cagliari (2009, p. 149):

A maneira como a escola costuma introduzir os alunos na leitura, através do bê-á-bá, isto é, através das famílias silábicas, pode acarretar problemas sérios para a formação do leitor. O reconhecimento de famílias silábicas, como o próprio reconhecimento das letras, faz parte do processo de decifração e não é leitura propriamente dita. [...] Se a escola insistir muito nisso, o aluno pode se tornar um leitor que lê silabando ou, quando muito, um leitor de palavra por palavra, o que não é correto. É preciso que o leitor diga o que leu como se ele fosse o autor daquilo que está lendo.

Sabe-se que a aprendizagem se dá por meio de reflexão, pensamentos, sentimentos, sensações e desejos. O processo de aquisição da leitura é um trabalho de construção de significado do texto, a partir de suas curiosidades, do conhecimento que possui a respeito do assunto e do que sabe sobre a língua.

A leitura acontece quando se produz o sentido e quanto mais experiências de leituras anteriores, mais consciência na formação de sentido terá o leitor, pois é preciso compreender também as entrelinhas. Só quem lê interpreta, questiona, estabelece julgamentos do que pode e deve fazer, exercendo assim, plenamente a sua cidadania. Quem lê pode mudar sua realidade para melhor.

Segundo FERREIRO; TEBEROSKI (1991, p. 25), conhecer os processos de compreensão infantil é um valioso instrumento na identificação dos momentos adequados para as intervenções que o professor pode realizar que contribuirão para os avanços na aprendizagem da criança. O trabalho com a linguagem é fundamental para a formação do sujeito.

Cabe ao professor indicar os caminhos que conduzirão a criança à paixão pela literatura. É ele que deve oferecer um amplo repertório de livros aos alunos, a fim de que possam seguir suas preferências e interesses.

O domínio da leitura surge da necessidade do seu uso em diferentes situações, na qual a criança desenvolverá diferentes capacidades. Ter acesso a leitura de qualidade é dispor de informações que alimentam a imaginação e despertam o prazer pelo ato de ler. Criar o hábito de leitura desde as séries iniciais, além de ser fundamental para o processo de alfabetização, constitui um dos maiores desafios ao professor.

A leitura é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas em outros tempos e lugares que não o seu. (BRASIL, 1998, p. 143).

O ato da leitura é um ato cultural. Quando um professor seleciona um texto, poema ou história, ele incentiva as crianças a construir um sentimento de curiosidade. Segundo Abramovich (1997, p. 17) "...por meio das histórias a criança pode vivenciar diferentes emoções, sentindo profundamente o que as narrativas podem provocar no imaginário infantil."

A Literatura Infantil destaca-se pela importância no conhecimento de mundo que a criança possa adquirir, conhecendo a realidade e relacionado-as com suas experiências pessoais. A criança desenvolve o senso crítico quando, a partir de uma leitura, ela dialoga, questiona e concorda ou não com a visão do autor. Ela também desenvolve a arte através da fantasia e que alcança espaço ilimitado no seu imaginário, resultando em novos textos, pinturas, desenhos, colagens etc. A arte literária é importante por revelar uma visão de mundo, e permitir criar que o próprio mundo interagindo com ambos.

Zilberman conclui que:

É essa possibilidade de superação de um estreitamento de origem o que a Literatura Infantil oferta à educação. Aproveitada na sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento de mundo, e não como

súbita do ensino bem comportado, ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional. (2003, p. 30)

A criança que lê desenvolve o senso crítico e melhora a escrita. Para tanto o educador deve inculcar nos alunos que a literatura é algo bom, natural, fácil e prazeroso e não exige esforços nem dificuldades. Sendo assim, faz-se imprescindível que o convívio com os livros extrapole o desenvolvimento sistemático da sua escolarização e que a literatura passe a ser difundida com mais intensidade nas escolas.

Na escola ou fora dela, há a necessidade de estar atento aos aspectos textuais e materiais dos livros de literatura, garantindo assim, às crianças o acesso aos bens culturais do meio em que está inserida.

O fato de a Literatura Infantil ser destinada aos pequenos não justifica o uso de uma linguagem infantilizada, pois considerações mais diversificadas tornam o texto mais rico. A Literatura Infantil precisa ter qualidade estética que possibilite a qualquer um ler e encantar-se, mas que deixe espaço para o leitor pensar, sentir, interagir e descobrir os sentidos escondidos.

Quanto mais cedo a criança entra em contato com o mundo da literatura, mais chances terá de se tornar um futuro leitor. O conhecimento do objeto livro, a familiaridade com ele, o saber que objeto é esse, a possibilidade de manipulá-lo são estímulos para incentivar o hábito da leitura no futuro leitor.

De acordo com estudos realizados pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade Federal de Minas Gerais; doravante CEALE, publicado na Revista Educação revelam que um aspecto importante da introdução da criança no mundo da escrita é o contato com o material escrito, a criação de um contexto de letramento, em que a criança conviva com diferentes tipos de material impresso. Para tanto o ideal seria que esses livros apresentem páginas cartonadas e resistentes, na qual crianças menores possam manipulá-los com facilidade e segurança. Outros materiais

tornam o contato mais lúdico e prazeroso como: livros pop-up, de tecido, sem textos, etc. que fascinam as crianças.

Com isso, pode-se prever que, quando se usa a literatura para ensinar a escrever, além de tornar o processo mais lúdico e significativo, também se permite que os alunos produzam textos e, assim, melhorem a própria produção de histórias. Isso porque a literatura, quando usada como suporte pedagógico para a alfabetização, a engrandece e é engrandecida por ela. (COELHO, 2000)

O professor geralmente é aquele que inicia a criança nas letras, que lhe incentiva o gosto pela leitura. É ele que oferecerá o repertório de títulos para que possam seguir suas preferências. Ao levar um livro literário para a sala de aula, deve conhecê-lo e planejar um trabalho a ser realizado que corresponda às expectativas das crianças. Além disso, ao ler a história em voz alta, ele torna-se um modelo de leitor para crianças e, conseqüentemente, uma referência. (PAIVA; RODRIGUES, 2009, p. 112)

Experiências significativas com a linguagem por meio das histórias infantis, cuidadosamente planejadas, permitem que as crianças desenvolvam capacidades essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita, estimulando-as a mergulhar no mundo da escrita.

Quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-las, apreendê-las em seus detalhes, de antecipar as emoções já vividas. A criança que ouve várias histórias percebe as regularidades e confia em sua própria leitura.

O trabalho com a Literatura Infantil possibilita a ligação entre ler e escrever, além do resgate padrão da língua, de estruturas mais complexas, desenvolvendo de modo globalizado o desempenho do falante. Desta forma, por meio da leitura é possível dominar o uso da linguagem de acordo com a norma culta: a acentuação gráfica a colocação dos pronomes, o emprego dos verbos, além da regência

e concordância. Tudo isso sem a necessidade de obrigar o aluno à árdua tarefa de memorização de regras gramaticais e com a imensa vantagem de assimilação da linguagem o qual terá repercussões não só na escrita, mas também na fala e na própria leitura.

A leitura é uma atividade no qual o aluno vai assimilar o conhecimento, vai interiorizar refletir e a partir daí elaborar seu próprio texto. "Um dos objetivos sintomaticamente ausentes dos programas de alfabetização de crianças é o de compreender as funções da língua escrita na sociedade" (FERREIRO; TEBEROSKI, 1991, p. 19).

Hoje não basta apenas que alunos venham à escola em busca de alfabetização. Saber apenas ler e escrever já não representa avanço em relação às demandas sociais e culturais da sociedade. É necessário saber fazer uso social da leitura e da escrita em seu cotidiano de forma lógica, reflexiva e que permita o acesso às informações e conhecimentos necessários ao pleno desenvolvimento da cidadania em todos os contextos sociais.

Além de ser um apoio importante para a alfabetização, a leitura é ainda uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar.

Espera-se, portanto, da escola o incentivo à prática da leitura como veículo de acesso ao mundo real de maneira significativa. E para atingir tais fins é necessário despertar na criança a noção de leitura como um processo abrangente de compreensão de sentido, algo muito vivo e desafiante, ao mesmo tempo, exigente e compensador.

Nesse caso, a leitura tornar-se-á um poderoso instrumento contra a alienação das camadas populares, pois através dela será possível libertar os cidadãos da ignorância, ampliando os horizontes para diversos assuntos e problemas vigentes na sociedade, além de favorecer a aprendizagem da diversidade cultural de cada país. (CAGLIARI, 2009)

A autora Lajolo, garante que ler é essencial e que a leitura literária fundamental:

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar, o cidadão para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 2002, p. 106).

Em geral nas etapas iniciais da leitura grande parte do tempo é dedicada para iniciar os alunos na decifração do código a partir de diversas metodologias. A escola não ensina a compreender a leitura de modo espontâneo e muitas vezes não produz estratégias que permitam ao aluno compreender o que lê. Salvo algumas exceções, ainda não foi assimilada pelos educadores, a importância de familiarizar as crianças com leituras diversificadas num ambiente acolhedor, tornando possível o acesso a novos conteúdos e aprendizagens significativas a fim de que possam ser capazes de interpretar suas leituras espontaneamente.

As crianças aprendem a ler participando de atividades de uso da escrita junto com pessoas que dominam esse conhecimento. Aprendem a ler quando acham que podem fazer isso. É difícil também a criança aprender a ler se ela não achar finalidade na leitura. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991.)

Zilberman; Lajolo (1993, p. 19) enfatizam:

As relações da escola com a vida são, portanto, de contrariedade: ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo (o dever-ser substituindo o fato real). Inverte o processo verdadeiro com que o indivíduo vivencia o mundo, de modo que não são discutidos, nem questionados, os conflitos que persistem no plano coletivo.

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do professor, a fim de que possa transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos.

Enfim, a alfabetização, em conjunto com a literatura, tem o potencial de tornar-se mais acessível e lúdica, enquanto a literatura, em conjunto com a alfabetização, poderia se constituir como forma de expressão para os alunos.

LEITURA E CIDADANIA

O cidadão transformado em leitor e usuário da escrita constrói o conhecimento com uma visão crítica da realidade, sempre descobrindo o saber para a construção de um novo mundo através da leitura.

Hoje há uma preocupação por parte dos educadores, principalmente, nas escolas do ensino fundamental, em incentivar a criança a ler. Devendo a sala de aula ser um berço de futuros escritores, artistas. Se os educadores fizerem da Literatura Infantil e da leitura de outros textos um momento de lazer, na qual o aluno sinta prazer em ler uma história, e não a veja como uma tarefa escolar a cumprir.

Nas escolas, deve-se haver um cantinho especial para a leitura, e a crianças devem ter muitas oportunidades de folhear os livros, e lê-los individualmente e em grupos; as histórias lidas por alguns devem ser socialização com os demais, e este é um trabalho que deve ser organizado pelo docente. "A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim." (BRASIL, 1997, p. 57).

Para que haja uma transformação verdadeira do ensino da leitura e da escrita, a escola precisa favorecer a aprendizagem

significativa, abandonando as atividades mecânicas e sem sentido pura e unicamente escolar. Para isso, a escola necessita propiciar a formação de pessoas capazes de apreciar a literatura e de mergulhar em seu mundo de significados, formando escritores e não meros copistas (LERNER, 2002).

Preparar as crianças para a interpretação e produção dos diversos tipos de texto existentes na sociedade, permitindo que ela reflita sobre o seu próprio pensamento. Para realmente transformar o ensino da leitura e da escrita na escola, é preciso, ainda, acabar com a discriminação que produz fracasso e abandono na escola, assegurando a todos o direito de se apropriar da leitura e da escrita como ferramentas de transformação da sua própria história social.

CONCLUSÃO

No decorrer deste estudo foi possível mencionar a importância da literatura infantil na formação das crianças como leitoras, foi possível notar que a utilização da literatura em sala de aula e como podem interferir no processo de aprendizagem.

Foi mencionada a origem histórica da literatura infantil e alguns dos principais autores que colaboraram para que o gênero se expandisse e se desenvolvesse para chegar aos dias atuais com status de obra literária.

Por meio de estudos bibliográficos realizados com importantes autores, como Cagliari (2009), Coelho (2000), Lajolo (2002), Zilberman (1993), Ferreiro; Teberoski (1991), pode-se analisar os diferentes aspectos da Literatura Infantil e da alfabetização e seus diversos usos no ambiente escolar.

Falou-se sobre a Literatura Infantil enquanto obra literária, como recurso de incentivo a leitura e a formação de novos leitores. Nessa perspectiva a criança é um ser atuante no processo que poderá sair-se bem em diferentes áreas e ter melhores chances no futuro, se for um leitor eficiente como bem explicou Cagliari (2009).

É importante ressaltar que cabe ao professor juntamente com a família indicar os caminhos que conduzirão as crianças a se tornarem leitores, além de apresentar um mundo de fantasias e o prazer na leitura.

Por meio da pesquisa também é possível notar o quanto professores utilizam a literatura infantil como meio facilitador na realização de atividades escolares. No que diz respeito a contribuição da literatura a infantil no processo da alfabetização podemos afirmar que quando a criança entra em contato com a contação de histórias e apresentação de livros antes mesmo de saber realizar a leitura, mais desenvolvem a oralidade, aspectos cognitivos, imaginação e criatividade tornando o processo de alfabetização mais fácil, divertido é o principal fazendo com que a criança tome gosto pela leitura e se torne um sujeito mais aquém de sua sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil** – gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

E-biografias. BIOGRAFIA DE MONTEIRO LOBATO. São Paulo, Disponível em: <http://www.e-biografias.net/monteiro_lobato/> Acesso em: 5 abr. 2012.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família.** Tradução Dora Flaksman 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas.** 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: Mec, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de educação fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1º e 2º ciclos). v. 2. Brasília: Mec, 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infanto/juvenil**. 4ed. São Paulo: Ática, 1991.

EVANGELISTA, A. A. M., BRANDÃO, M. B., MACHADO, M. Z. V. (orgs). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1991.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GOOGLE. Educação escolar século XVI, 2013a. Disponível em: <<http://www.google.com.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

GOOGLE. Leitura compartilhada, 2013f. Disponível em: <<http://www.google.com.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

GOOGLE. Obras de Monteiro Lobato, 2013c. Disponível em: <<http://www.google.com.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

GOOGLE. Obras transformadas em literatura infantil, 213b. Disponível em: <<http://www.google.com.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

GOOGLE. Ouvir histórias, 2013d. Disponível em: <<http://www.google.com.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

GOOGLE. Recursos didáticos utilizados para contar histórias, 2013e. Disponível em: <<http://www.google.com.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2002.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOIS, L. **Teoria e prática da formação do leitor:** leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PAIVA, A.; RODRIGUES, P. C. A. letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. *In*: MACIEL, F.I.P.; MARTINS, R.M.F.(Orgs). **Alfabetização e Letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. B. Aprendizagem lúdica na Educação Infantil. **Revista Educação**, São Paulo, ago. 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/aprendizagem-ludica-240352-1.asp> Acesso em: 10 mar. 2012.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças:** para conhecer a Literatura Infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1993.

ZILBERMAN, R. **A Literatura infantil na escola.** 6. ed. São Paulo: Global, 1987

CICCONI, M. M. C. **Comunicação total:** introdução, estratégias, a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

FARIA, Hercília Maria de; RODRIGUES, Raquel de Souza; RODRIGUES, Patrícia Tomaz Mattão. O Processo de alfabetização e letramento do aluno surdo em uma escola inclusiva da rede pública do DF. *In*: **Simpósio de Trabalhos de Conclusão de Curso e Seminário de Iniciação Científica**, 2016. Disponível em: http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/43c2bbe6001fd194ef74fe5684d6fa8e.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Art Med, 2008.

FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

GESSER, Audrei. **Libras?** Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GÓES, M. C. R.; LACERDA, C. B. F. **Surdez:** processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2011.

GOLDFELD, Marica. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais:** desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. *In*: CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

LOPES, M. C. **A mediação material e sógnica no processo de integração de crianças surdas**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer. São Paulo: Moderna, 2001.

PEREIRA, M. C. da C.; OLIVEIRA, C. L. de. A questão da autoria nas produções escritas de adolescentes surdos. *In*: SKLIAR, C. (Org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 2v. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PEREIRA, M C da C. **O Ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos**. Paraná: Educar em Revista, número:spe-2, 2014.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

SOARES, Magda, **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas*. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

SOARES, Magda. **Oralidade, alfabetização e letramento**. Revista Pátio Educação Infantil-AnoVII-nº20. Jul/Out 2009.

SKLIAR, Carlos. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenciações**. 2ª Ed, Porto Alegre: Mediação.2009.

SCHWANCK, Tânea Mengue. **Inclusão e surdez na educação infantil**. Três cachoeiras, 2010.

TURETTA, Beatriz dos Reis; GOES, Maria Cecilia Rafael de. (Org.). **Uma escola duas línguas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

9

*Lidiane Neves Evangelista
Francisca Vilandã de Alencar
Keila Cristina da Costa Marega
Vera Lúcia Oliveira do Amaral*

MOBILIDADE ESCOLAR INTERNA NO BRASIL:

**ESTADO DA ARTE SOBRE
MIGRAÇÃO INTERMUNICIPAL
E INTERESTADUAL (2021-2025)**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-764-4.9

RESUMO

Este artigo trata da migração intermunicipal e interestadual de estudantes da Educação Básica no Brasil, discutindo seus efeitos sobre o direito à educação. O objetivo foi mapear e analisar a produção científica brasileira sobre mobilidade escolar interna, publicada entre 2021 e 2025. A pesquisa buscou responder à seguinte questão: quais são os principais impactos e desafios gerados pela migração de estudantes para a garantia do direito à educação básica no Brasil? Adotou-se a metodologia do Estado da Arte, com abordagem qualitativa e análise temática dos textos. A coleta foi realizada no Periódico CAPES, utilizou-se o descritor "Educação" AND "Migração" e o recorte temporal foi de 2021 a 2025. Os critérios de inclusão foram: artigos brasileiros, publicados em revistas com Qualis A, em português, com foco em migração escolar. Foram identificados inicialmente 708 textos, dos quais 106 foram lidos integralmente e apenas seis atenderam aos critérios de análise. A análise foi organizada em sete categorias temáticas e os principais resultados revelaram escassez de estudos sobre migração interna, invisibilidade do tema nas políticas educacionais e fragilidade das práticas escolares de acolhimento. Conclui-se que a migração intermunicipal e interestadual ainda é pouco explorada na literatura e carece de políticas públicas específicas para garantir o direito à educação dos estudantes em mobilidade.

Palavras-chave: Estudantes migrantes; migração interna; mobilidade escolar.

INTRODUÇÃO

A migração pode ser compreendida como o deslocamento de indivíduos ou grupos entre diferentes territórios, temporária ou permanentemente, motivada por fatores econômicos, sociais, ambientais ou políticos. Quando ocorre dentro de um mesmo país, entre municípios ou estados, é chamada de migração interna. Esse fenômeno impacta diretamente a estrutura social, as políticas públicas e, em especial, o campo da educação (Santos; Anunciação; Cavalcanti, 2017; Teixeira; Braga; Baeninger, 2012).

A migração escolar refere-se às implicações educacionais dos deslocamentos populacionais, especialmente quando envolvem estudantes em idade escolar. A mobilidade espacial interfere na continuidade dos processos formativos e desafia a organização das redes de ensino. Ao migrar, a criança enfrenta barreiras institucionais e simbólicas que podem comprometer seu acesso, permanência e aprendizagem (Mazza; Norões, 2016).

Dentre os principais problemas relacionados à migração escolar estão a descontinuidade dos estudos, a perda de vínculos afetivos e pedagógicos e a ausência de políticas específicas para acolhimento. Evidencia-se que as escolas frequentemente não estão preparadas para lidar com os estudantes migrantes, o que pode gerar exclusão ou invisibilização. Reforça-se que a omissão das políticas públicas agrava essas dificuldades, tornando a mobilidade um fator de vulnerabilidade educacional (Mazza; Norões, 2016; Teixeira; Braga; Baeninger, 2012).

Diante dos desafios impostos pela mobilidade escolar interna, este artigo busca compreender como a migração intermunicipal e interestadual de estudantes da Educação Básica tem sido

tratada pela produção científica brasileira publicada entre os anos de 2021 e 2025. O foco está na análise das abordagens, contribuições e lacunas presentes nos estudos que tratam da relação entre deslocamento interno e o direito à educação. Para isso, pretende-se responder à seguinte pergunta: quais são os principais impactos e desafios gerados pela migração de estudantes para a garantia do direito à educação básica no Brasil?

Este artigo tem, portanto, como objetivo geral mapear e analisar a produção científica brasileira, publicada entre 2021 e 2025, sobre a mobilidade escolar interna, com foco na migração intermunicipal e interestadual de estudantes da Educação Básica, a fim de identificar abordagens predominantes, contribuições e lacunas existentes na literatura. A partir desse mapeamento, pretende-se contribuir para o debate sobre o direito à educação em contextos de mobilidade, especialmente à luz dos desafios enfrentados por estudantes migrantes no Brasil.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de dar visibilidade a um fenômeno historicamente negligenciado nas políticas públicas e na produção acadêmica brasileira – a migração intermunicipal e interestadual de estudantes da Educação Básica. No campo da História, a investigação contribui para compreender os deslocamentos internos como parte das dinâmicas sociais e territoriais que moldam trajetórias familiares, identidades e desigualdades. Do ponto de vista social, o estudo evidencia os impactos da mobilidade sobre o acesso à cidadania e aos direitos fundamentais, como a educação. Já no campo educacional, o trabalho oferece subsídios para refletir sobre a organização das redes de ensino, a formação docente e a necessidade de políticas que assegurem a continuidade e a qualidade da experiência escolar de crianças e adolescentes em situação de migração.

METODOLOGIA

O Estado da Arte é uma estratégia de pesquisa bibliográfica voltada para identificar, descrever e analisar a produção acadêmica sobre um determinado tema. Segundo Ferreira (2002), essa metodologia permite mapear o conhecimento acumulado, revelando tendências, lacunas e contribuições relevantes. Trata-se de uma abordagem analítica e crítica da literatura científica existente.

Este estudo adota a metodologia do Estado da Arte para mapear artigos científicos publicados em revistas brasileiras com Qualis A. A escolha por esse recorte visa garantir qualidade, rigor acadêmico e relevância científica dos dados analisados. Assim, busca-se compreender como a migração escolar interna é tratada nas publicações de maior prestígio.

Foram definidos como critérios de inclusão: artigos publicados no Brasil, com classificação Qualis A, entre os anos de 2020 e 2025. Os textos também precisavam abordar a migração intermunicipal ou interestadual no ambiente escolar da Educação Básica. A delimitação temporal visa captar a produção científica recente e atualizada. A coleta dos dados foi realizada no Periódico CAPES, base de dados científica reconhecida nacionalmente. Esse banco de dados foi escolhido por estar vinculado a diversas outras bases de dados e editoras como a *Web of Science*, *Scopus*, *Elsevier* e a *Duke University Press*, além de periódicos especializados em diversas áreas do conhecimento. Essa escolha se justifica, então, pela sua abrangência e qualidade do acervo, que concentra publicações relevantes e revisadas por pares.

Os termos de busca utilizados foram: "Educação" AND "Migração". A busca inicial, sem filtros, resultou em 708 textos. Aplicando-se filtros sucessivos, obteve-se:

589 em acesso aberto; 358 no recorte temporal (2021–2025); 265 de produção nacional; 142 revisados por pares; 108 nas áreas humanas; e 106 em português. Esses filtros garantiram mais precisão e foco ao levantamento.

Dos 106 textos em português, 100 foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão. Os temas predominantes das exclusões foram: 17 sobre migração para o ensino remoto durante a Pandemia do COVID-19 – um reflexo do impacto global do isolamento social. Outros 16 tratavam de migração internacional, focando refugiados e imigrantes de vários países (Haiti - 5; Venezuela - 2; Paraguaios; Francês; Colômbia, Estados Unidos; Caribe, Portugal, Países vinculados ao Mercosul e às Nações Unidas), dada a relevância geopolítica do tema.

Além disso, foram excluídos textos sobre Ensino Superior (10), gestão empresarial (7), saúde (5), mercado de trabalho (5), questões ambientais (4); modalidades da educação – Especialização, EJA, Unidades Prisionais, Educação Não formal e educação a distância – (5), educação no campo e rural (4). Esses assuntos, apesar de relevantes, não tratavam da migração escolar interna na Educação Básica. Foram também descartados textos que abordavam populações específicas – indígenas, negros e quilombolas (3); tecnologia e formação docente (3) e judicialização (3). Além disso, havia textos duplicados (2), resumos de livros (2), apresentações de dossiês (2), e histórias da migração nordestina (2), que não atendiam aos critérios.

Outras seis exclusões incluíram temas isolados como: mobilidade socio-ocupacional, validação de diploma, astronomia, capoeira, matemática e neoliberalismo escolar (com 1 texto cada). Também foram desconsiderados quatro artigos publicados em revistas com Qualis B, mesmo quando abordavam o tema, para manter o rigor da seleção.

A análise dos dados foi de natureza qualitativa, com base em leitura criteriosa e fichamento dos artigos. Os textos foram organizados em eixos temáticos, conforme os enfoques identificados. Essa categorização permitiu compreender os caminhos investigativos já percorridos e as lacunas existentes na literatura.

O Quadro 1 apresenta os seis artigos que atenderam minimamente aos critérios estabelecidos para esta pesquisa, após a análise de 106 textos científicos. Todos os trabalhos foram publicados em revistas brasileiras com classificação Qualis A, entre os anos de 2021 e 2025, e abordam de forma direta ou indireta a temática da migração escolar. Os títulos, autores, revistas e respectivos estratos Qualis estão organizados, no Quadro 1, para facilitar a visualização e análise da produção científica selecionada.

Quadro 1 - Relação dos artigos selecionados

Periódico CAPES					
Nº	Ano	Autores	Título	Revista	Qualis
1	2021	Rodrigo Matos-de- Souza <i>et al.</i>	Migração e educação: um estudo sobre a invisibilização do migrante nas políticas educacionais brasileiras e distrital	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas	A1
2	2024	Tânia Tonhati <i>et al.</i>	Práticas pedagógicas de inclusão de migrantes e refugiados em escolas brasileiras	Educação & Sociedade	A1
3	2022	Cláudia Borges dos Santos	História dos movimentos quilombolas no Tocantins: a migração como forma de resistência nos períodos pré e pós abolição da escravidão	Anthropológicas	A2
4	2024	Jéssica Ferreira Costa; Ricardo Gilson da Costa Silva	A estrangeira. Percorrendo a memória da mulher migrante: a angustiosa busca por terra e lar	Revista Geonorte	A3

5	2021	Katia NORÕES	Migração infantil e educação: entre silêncios e urgênciasno acesso a direitos	Zero-a-Seis	A3
6	2023	Meire Rose dos Anjos Oliveira	Vale do araguaia - mt: educação, migração e espaço	Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana	A4

Fonte: Autora (2025).

A primeira impressão que temos ao olhar para o Quadro 1 é a quantidade de artigos encontrados. A baixa quantidade de estudos sobre migração escolar intermunicipal e interestadual na Educação Básica revela uma lacuna importante na produção científica brasileira. Esse vazio pode ser explicado, em parte, pela priorização de temas mais visíveis ou urgentes, como migração internacional, ensino remoto durante a pandemia e educação superior. Além disso, a ausência de políticas públicas específicas voltadas à mobilidade interna de estudantes contribui para a invisibilização da temática, o que reduz o interesse investigativo nas agendas acadêmicas e institucionais.

RESUMO DOS ARTIGOS

Rodrigo Matos-de-Souza e colaboradores são autores do artigo “Migração e Educação: um estudo sobre a invisibilização do migrante nas políticas educacionais brasileiras e distrital”, publicado em 2021, na revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas (Qualis A1). O trabalho adota abordagem qualitativa e documental, analisando legislações, diretrizes e planos educacionais em nível nacional e do Distrito Federal. Os autores evidenciam como a figura do migrante é silenciada ou ausente nas formulações de políticas públicas educacionais, revelando um processo de invisibilização institucional do sujeito migrante.



Tânia Tonhati e coautores publicaram o artigo “Práticas pedagógicas de inclusão de migrantes e refugiados em escolas brasileiras”, na revista Educação & Sociedade (Qualis A1), no ano de 2024. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se desenvolveu em três etapas: levantamento jurídico, mapeamento de iniciativas e entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação, mães e ex-estudantes migrantes. O estudo revelou práticas autônomas de acolhimento escolar frente à ausência de políticas estruturadas, destacando desafios como barreiras linguísticas e falta de protocolos institucionais.

O artigo de Cláudia Borges dos Santos, intitulado “História dos Movimentos Quilombolas no Tocantins: a migração como forma de resistência nos períodos pré e pós-abolição da escravidão”, foi publicado na revista Antropológicas (Qualis A2), em 2022. A autora desenvolve uma pesquisa qualitativa com abordagem histórica e comparativa, baseada em entrevistas com lideranças quilombolas, observação em campo e análise documental. O texto destaca a migração como eixo de resistência e formação das comunidades quilombolas no estado de Tocantins, tanto em fuga da escravidão quanto como estratégia de reterritorialização e sobrevivência.

Jéssica Ferreira Costa e Ricardo Gilson da Costa Silva assinam o artigo “A estrangeira: percorrendo a memória da mulher migrante – a angustiosa busca por terra e lar”, publicado em 2024, na revista Revista Geonorte (Qualis A3). O estudo tem caráter qualitativo, com base na análise de narrativas autobiográficas e registros memoriais da experiência migratória feminina. Por meio de uma abordagem subjetiva e sensível, o artigo evidencia os aspectos simbólicos e afetivos da migração de mulheres, destacando sentimentos de deslocamento, perda e reconstrução identitária, sem uso de instrumentos estruturados de coleta.

Katia Norões é autora do artigo “Migração infantil e educação: entre silêncios e urgências no acesso a direitos”, publicado

em 2021, na revista Zero-a-Seis (Qualis A3). A pesquisa tem cunho bibliográfico e documental, com foco na análise de marcos legais e evidências empíricas sobre o acesso de crianças migrantes à educação. A autora denuncia a ausência do tema nas políticas públicas e nos debates educacionais, apontando a urgência de políticas intersetoriais e a necessidade de visibilizar a infância migrante no campo da educação básica.

Meire Rose dos Anjos Oliveira publicou o artigo “Vale do Araguaia – MT: Educação, Migração e Espaço”, em 2023, na revista *Observatório de la Economía Latinoamericana* (Qualis A4). O estudo é baseado em análise qualitativa e bibliográfica, com foco no entrelaçamento entre migração rural e dinâmica educacional no contexto do Vale do Araguaia, no estado do Mato Grosso. Embora não utilize instrumentos empíricos de coleta de dados, o artigo contribui com reflexões sobre os impactos espaciais da migração e sua influência nas práticas escolares, sobretudo em áreas de ocupação recente e com fragilidade de políticas públicas.

CATEGORIZAÇÃO E EIXOS TEMÁTICOS

Para organizar a análise qualitativa dos seis artigos selecionados, os textos foram agrupados em sete categorias temáticas: Território Investigado, População Focalizada, Tipo de Migração Abordada, Relação com a Escola, Impactos e Desafios Gerados, Contribuições para Políticas Públicas e Lacunas Identificadas. Essas categorias emergiram a partir da leitura integral e do fichamento sistemático dos textos, permitindo identificar padrões de abordagem, ênfases conceituais e aspectos negligenciados na produção científica recente.

A escolha por esses eixos foi orientada pela necessidade de compreender como os diferentes estudos articulam as múltiplas dimensões da mobilidade escolar interna. Além disso, a categorização teve como finalidade oferecer um panorama estruturado da literatura, facilitando a comparação entre os textos e a identificação de ausências recorrentes. Essa organização temática possibilita avaliar não apenas o que tem sido investigado, mas também o que tem sido ignorado.

TERRITÓRIO INVESTIGADO

Dois estudos concentram-se em recortes territoriais bem definidos e com forte contextualização regional. Oliveira (2023) analisa a região do Vale do Araguaia, no leste de Mato Grosso, destacando os efeitos sociais e educacionais da migração para esse território marcado por conflitos fundiários e reorganização identitária. Já Santos (2022) discute o contexto histórico dos quilombolas do Tocantins, associando os deslocamentos migratórios às formas de resistência e organização das comunidades negras no estado. Ambos os textos articulam a migração com dinâmicas locais e disputas territoriais.

Outros dois artigos abordam diferentes localidades do Brasil, mas sem um foco regional único. Tonhati *et al.* (2024) analisam práticas de inclusão escolar em diversas cidades e estados, como São Paulo, Roraima, Paraná, Amazonas, Pernambuco e Distrito Federal, compondo um panorama nacional da migração internacional recente. Norões (2021), embora com um enfoque mais conceitual sobre a infância migrante, menciona o cenário urbano brasileiro como campo de emergência do problema, mas sem detalhar um território específico de estudo. Ambos contribuem com uma visão descentralizada e comparativa.

Por fim, Matos-de-Souza *et al.* (2021) e Costa e Silva (2024) não delimitam territórios específicos em suas análises. O primeiro

trabalha com documentos normativos em escala nacional e distrital, tratando o Brasil e o Distrito Federal de forma ampla e sem estudos de caso localizados. Já o segundo explora memórias subjetivas da migração feminina, sem indicar o recorte territorial onde essas experiências ocorreram. Nesses dois casos, a abordagem é mais temática do que territorial, limitando a compreensão das relações: espaço, mobilidade e educação.

POPULAÇÃO FOCALIZADA

Dois artigos concentram-se especificamente em crianças e adolescentes como sujeitos migrantes no contexto educacional. Tonhati *et al.* (2024), ao analisar práticas pedagógicas de inclusão escolar, focalizam crianças e adolescentes migrantes e refugiados em diversas regiões do Brasil. De modo semelhante, Norões (2021) aborda a infância migrante, evidenciando o silenciamento dessa população nas políticas públicas educacionais. Ambos reforçam a necessidade de visibilização e garantias de direitos para esse público no sistema educacional brasileiro.

Outros dois estudos destacam populações com identidades específicas ligadas à migração. Santos (2022) analisa a trajetória histórica de comunidades quilombolas no Tocantins, considerando as lideranças quilombolas como protagonistas de deslocamentos nos períodos pré e pós-abolição. Já Costa e Silva (2024) trazem uma perspectiva centrada na experiência subjetiva da mulher migrante, utilizando narrativas para explorar memórias, deslocamentos e construção de pertencimento. Em ambos os casos, as categorias de raça, gênero e ancestralidade compõem o foco analítico.

Por outro lado, os estudos de Oliveira (2023) e Matos-de-Souza *et al.* (2021) não definem com clareza uma população específica. O artigo de Oliveira (2023) trata da migração na região do Vale do Araguaia, com ênfase mais territorial e estrutural do que voltada

a sujeitos específicos. Já Matos-de-Souza *et al.* (2021) abordam a invisibilidade do migrante nas políticas educacionais de forma geral, sem delimitar um grupo populacional (como faixa etária, origem ou gênero). Esses dois trabalhos contribuem para o debate estrutural, mas não individualizam os sujeitos migrantes em foco.

TIPO DE MIGRAÇÃO ABORDADA

Três artigos abordam de forma direta ou predominante a migração internacional, com foco na chegada de pessoas estrangeiras ao Brasil. Tonhati *et al.* (2024) investigam as práticas escolares relacionadas à inclusão de crianças e adolescentes migrantes e refugiados, oriundos de países como Haiti, Venezuela, Colômbia e Angola. Da mesma forma, Norões (2021) trata da infância migrante em contextos internacionais, ainda que sem detalhar nacionalidades, reforçando os desafios de acesso a direitos. Costa e Silva (2024), embora em tom mais subjetivo, discute as experiências de deslocamento de mulheres entre países, tratando a migração como um processo de desraizamento e reconstrução de identidade.

A inclusão de três artigos sobre migração internacional se justifica pela relação direta que esses estudos estabelecem com o contexto escolar brasileiro, especialmente na Educação Básica. Diferentemente dos outros 16 textos excluídos, que tratavam a migração internacional sob enfoques geopolíticos, diplomáticos ou do ponto de vista dos direitos humanos em contextos externos à escola, os trabalhos de Tonhati *et al.* (2024), Norões (2021) e Costa e Silva (2024) trazem reflexões situadas no cotidiano educacional brasileiro, evidenciando práticas pedagógicas, desafios institucionais e experiências subjetivas que impactam diretamente estudantes em situação de deslocamento. A seleção, portanto, considerou a relevância educacional e a aderência temática dos textos à questão da mobilidade escolar, e não apenas a nacionalidade dos sujeitos migrantes.

Em contraste, dois artigos exploram exclusivamente a migração interna, especialmente em suas dimensões intermunicipais e interestaduais. Oliveira (2023) trata dos fluxos migratórios ocorridos no Vale do Araguaia (MT), que envolvem deslocamentos de pessoas vindas do Maranhão, Goiás, Minas Gerais e outras regiões brasileiras. Santos (2022) analisa a movimentação de comunidades quilombolas dentro do estado do Tocantins e em estados vizinhos, enfocando tanto a mobilidade forçada no período colonial quanto às estratégias contemporâneas de reorganização territorial.

O único artigo que não especifica o tipo de migração tratada é o de Matos-de-Souza *et al.* (2021). Embora mencione o migrante como sujeito ausente nas políticas educacionais, o texto não delimita se se refere a deslocamentos internos ou internacionais. A abordagem é mais institucional e normativa, tratando da ausência de menções ao migrante nos marcos legais da educação, sem distinguir a origem ou o destino desses movimentos populacionais.

RELAÇÃO COM A ESCOLA

A escola é tratada como espaço de acolhimento e inclusão pedagógica nos estudos de Tonhati *et al.* (2024) e Norões (2021). O primeiro descreve práticas desenvolvidas por educadores em escolas públicas brasileiras para acolher crianças e adolescentes migrantes e refugiados, evidenciando iniciativas como adaptações curriculares, respeito às culturas de origem e mediação linguística. Já Norões (2021) também destaca a escola como ambiente de disputa e urgência, denunciando o silêncio institucional sobre a infância migrante e reforçando o papel da escola como espaço de potencial inclusão social e acesso a direitos.

Outros dois artigos apresentam a escola como espaço de tensão, resistência e exclusão simbólica. Matos-de-Souza *et al.* (2021) apontam a invisibilização do migrante nas políticas educacionais

brasileiras, o que se reflete em lacunas estruturais e na ausência de garantias efetivas dentro das escolas. Costa e Silva (2024), por sua vez, embora não foque diretamente na escola como instituição, recupera memórias de mulheres migrantes em busca de pertencimento, apontando para sentimentos de exclusão e deslocamento que podem se projetar também sobre experiências escolares, especialmente durante a juventude.

Já os textos de Santos (2022) e Oliveira (2023) não discutem diretamente o papel da escola como espaço de acolhimento ou conflito. Santos (2022) analisa a migração de comunidades quilombolas como forma de resistência política e cultural, com foco em deslocamentos históricos e territoriais, sem inserir a instituição escolar como objeto de análise. De modo semelhante, Oliveira (2023) aborda as relações entre migração e território no Vale do Araguaia, mas não desenvolve reflexões específicas sobre a presença ou ausência da escola nos processos de integração social dos migrantes.

IMPACTOS E DESAFIOS GERADOS

Os estudos de Tonhati *et al.* (2024) e Norões (2021) apresentam de forma clara os desafios enfrentados por crianças e adolescentes migrantes no acesso à educação básica. Tonhati *et al.* destacam barreiras linguísticas, ausência de políticas educacionais estruturadas e despreparo das escolas para lidar com as especificidades culturais e sociais dos estudantes migrantes. Norões (2021) reforça esse cenário ao evidenciar o silêncio institucional diante da infância migrante, o que gera dificuldades de matrícula, permanência e garantia de direitos educacionais. Ambos os textos mostram como a migração, quando não acompanhada de políticas públicas eficazes, amplia desigualdades educacionais.

Costa e Silva (2024) e Matos-de-Souza *et al.* (2021) abordam os impactos da migração de forma mais subjetiva e estrutural,

respectivamente. Costa e Silva (2024) enfoca os efeitos emocionais e existenciais da migração sobre a trajetória de mulheres, o que pode ter reflexos indiretos em sua inserção educacional, sobretudo na juventude. Já Matos-de-Souza *et al.* (2021) denunciam a omissão das políticas educacionais brasileiras diante da figura do migrante, o que implica na ausência de diretrizes específicas para o atendimento escolar desse público e compromete o direito à educação como previsto na legislação nacional.

Os artigos de Santos (2022) e Oliveira (2023) não abordam diretamente os impactos da migração na educação básica. O texto de Santos (2022) enfoca os deslocamentos históricos de comunidades quilombolas como forma de resistência, sem analisar os efeitos desses movimentos sobre o sistema educacional. De maneira semelhante, Oliveira (2023) discute a reorganização territorial no Vale do Araguaia, com ênfase em dinâmicas espaciais e sociais, mas sem explorar como a migração interna interfere nas trajetórias escolares de crianças e adolescentes.

CONTRIBUIÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS

Os textos de Tonhati *et al.* (2024) e Norões (2021) trazem contribuições significativas para a formulação de políticas educacionais voltadas à inclusão de estudantes migrantes. Tonhati *et al.* (2024) propõem ações concretas como o estabelecimento de protocolos de acolhimento, formação continuada de professores e produção de materiais informativos sobre os direitos educacionais dos migrantes. Já Norões (2021) defende a urgência de integrar a infância migrante nas políticas intersetoriais, especialmente nas áreas de educação, assistência social e direitos humanos, enfatizando a necessidade de romper com a invisibilização dessas crianças no planejamento institucional.

Matos-de-Souza *et al.* (2021) também contribuem com o debate sobre políticas públicas, ainda que com um enfoque crítico e normativo. O artigo aponta a omissão dos documentos oficiais das redes de ensino quanto à presença do migrante, e sugere a revisão dos marcos legais da educação básica para incluir explicitamente esse sujeito nos planos, diretrizes e ações educacionais. Embora o estudo não apresente propostas operacionais, ele oferece uma leitura estratégica para influenciar a elaboração de políticas mais inclusivas e abrangentes.

Por outro lado, os artigos de Costa e Silva (2024), Santos (2022) e Oliveira (2023) não apresentam proposições voltadas à formulação de políticas públicas educacionais. Costa e Silva (2024) prioriza a análise subjetiva das experiências migratórias femininas, sem interface com a estrutura institucional da educação. Santos (2022), embora aborde processos históricos de resistência e migração quilombola, não discute diretrizes ou políticas relacionadas à escola. Já Oliveira (2023) trata das implicações territoriais da migração no Vale do Araguaia, sem vincular seu estudo a propostas no campo da educação formal.

LACUNAS IDENTIFICADAS

Apesar de avançarem em diagnósticos relevantes, os estudos de Tonhati *et al.* (2024) e Norões (2021) não exploram suficientemente a migração interna intermunicipal e interestadual, foco central desta pesquisa. Ambos priorizam a migração internacional e, embora ofereçam contribuições valiosas sobre inclusão escolar, pouco discutem os fluxos migratórios internos no território brasileiro. Essa lacuna reforça a tendência da literatura em invisibilizar a mobilidade cotidiana entre cidades e estados, vivida por milhares de estudantes brasileiros, muitas vezes sem apoio ou reconhecimento institucional.

Matos-de-Souza *et al.* (2021) e Costa e Silva (2024) apresentam abordagens críticas importantes, mas deixam lacunas quanto à realidade concreta das escolas e às vivências educacionais dos estudantes migrantes. O primeiro foca nas ausências nas políticas educacionais, sem desdobrar como isso afeta práticas escolares específicas. Já o segundo, centrado em narrativas pessoais de mulheres migrantes, não articula suas experiências com trajetórias escolares formais, perdendo a oportunidade de aprofundar como os deslocamentos afetam o percurso educacional dessas mulheres ao longo da vida.

Os textos de Santos (2022) e Oliveira (2023), embora relevantes do ponto de vista histórico e territorial, não desenvolvem análises sobre a relação entre migração e educação básica. Ambos focam nas dimensões político-territoriais da mobilidade, ignorando como os deslocamentos impactam o acesso, a permanência e o rendimento escolar de crianças e jovens migrantes. A ausência de dados educacionais ou de discussões sobre a atuação das escolas nas regiões investigadas revela uma lacuna significativa para o campo da educação, especialmente no contexto da mobilidade interna.

Diante dessas lacunas, torna-se evidente que a mobilidade de estudantes é um tema ainda pouco explorado e com potencial de investigação, especialmente quando articulado às dinâmicas sociais, territoriais e institucionais da educação pública brasileira. Enquanto aluna especial deste Mestrado em História vejo que, aprofundar esse debate representa não apenas uma contribuição científica original, mas também um alinhamento com os objetivos do Programa, que valoriza pesquisas comprometidas com a análise das desigualdades e com os processos históricos que configuram os direitos sociais, como o acesso à educação. A migração escolar interna, ao ser historicamente invisibilizada, revela-se como campo promissor para pensar trajetórias, políticas e memórias em deslocamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa atingiu seu objetivo principal ao mapear e analisar a produção científica sobre migração escolar interna publicada entre 2021 e 2025. O corpus foi definido com base em critérios bem delimitados, revelando lacunas e contribuições da literatura. A análise permitiu traçar um panorama claro sobre o tema.

A questão norteadora foi respondida por meio da identificação de impactos e desafios nos textos selecionados. Observou-se que a migração de estudantes gera barreiras institucionais, descontinuidade escolar e invisibilidade nas políticas públicas. Apenas parte da produção científica trata diretamente dessas implicações.

Quanto aos eixos “Território Investigado”, “População Focalizada” e “Tipo de Migração Abordada”, houve grande variação entre os artigos. Dois estudos abordam territórios regionais específicos e dois focam em crianças e adolescentes. A maioria dos textos trata da migração internacional, sendo poucos os que abordam a mobilidade interna.

Já nos eixos “Relação com a Escola”, “Impactos e Desafios Gerados” e “Contribuições para Políticas Públicas”, observou-se que apenas três artigos analisam de forma mais aprofundada as implicações educacionais da migração. Esses estudos denunciam ausências institucionais e apontam práticas de acolhimento. Os demais abordam o tema de forma indireta ou periférica.

As lacunas mais evidentes estão na ausência de estudos sobre migração intermunicipal e interestadual na Educação Básica. Poucos textos exploram a realidade concreta das escolas e as vivências de estudantes migrantes internos. A articulação entre território, mobilidade e direito à educação segue pouco desenvolvida na

literatura. Acredita-se que seja uma temática relevante para pesquisas em nível de mestrado e doutorado.

Como fragilidade, esta pesquisa se restringe à análise de seis textos, o que limita a abrangência dos achados. Além disso, não foram incluídas dissertações e teses. Para estudos futuros, recomenda-se ampliar o escopo documental como análise de relatórios institucionais e investigar práticas escolares em regiões com grande mobilidade populacional.

REFERÊNCIAS

COSTA, Jéssica Ferreira; SILVA, Ricardo Gilson da Costa. A estrangeira. Percorrendo a memória da mulher migrante: uma jornada em direção ao Assentamento Madre Cristina em Ariquemes/RO. **Revista Geonorte**, v. 15, n. 47, p. 161–176, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/revista-geonorte/article/view/13561>. Acesso em: 05 jul. 2025.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, 2002, p. 257-272. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2025.

MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo *et al.* Migração e Educação: um estudo sobre a invisibilização do migrante nas políticas educacionais brasileiras e distrital. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 24, p. 01- 20, mar. 2021. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40452/1/ARTIGO_MigracaoEducacaoEstudo.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.

MAZZA, Débora; NORÕES, Katia (Orgs.). **Educação e migrações internas e internacionais**: um diálogo necessário. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Educa%C3%A7%C3%A3o_e_Migra%C3%A7%C3%A3o_Internas_e_Inter/P7fIDQAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=migra%C3%A7%C3%A3o+escolar+no+brasil&printsec=frontcover. Acesso em: 01 jul. 2025

NORÕES, Katia. Migração infantil e educação: entre silêncios e urgências no acesso a direitos. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 420–443, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121763>. Acesso em: 11 jul. 2025.

OLIVEIRA, Meire Rose dos Anjos. Vale do Araguaia – MT: educação, migração e espaço. Revista **Observatório de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 21, n. 9, p. 12407–14219, 2023. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/420>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SANTOS, Cláudia Borges dos. História dos movimentos quilombolas no Tocantins: a migração como forma de resistência nos períodos pré e pós abolição da escravidão. **Revista Antropológicas**, Recife, v. 26, n. 33(1), p. 223–251, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaantropologicas/article/view/256981>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SANTOS, Maria Luiza; ANUNCIAÇÃO, Clodoaldo Silva da; CAVALCANTI, Vanessa (Orgs.). **Migrações e identidades**: várias óticas e perspectivas. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017. Disponível em: <https://www.google.com.br/books/edition/Migra%C3%A7%C3%B5es/id44EAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=migra%C3%A7%C3%A3o+no+brasil&printsec=frontcover>. Acesso em: 01 jul. 2025.

TEIXEIRA, Paulo Eduardo; BRAGA, Antonio Mendes da Costa; BAENINGER, Rosana (Orgs.). **Migrações**: implicações passadas, presentes e futuras. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <https://www.google.com.br/books/edition/Migra%C3%A7%C3%B5es/id44EAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=migra%C3%A7%C3%A3o+no+brasil&printsec=frontcover>. Acesso em: 01 jul. 2025.

TONHATI, Tânia *et al.* Práticas pedagógicas de inclusão de migrantes e refugiados em escolas brasileiras. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e270236, p. 01–22, set. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FGRxtH4fRbnfqXrrHsTVcfr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2025.



10

*Natália Mesquita Avelar
Fabrícia Mesquita Avelar
Francisca Vilândia de Alencar
Celsa Cristina de Lima Rodrigues
Elma Mota dos Santos Gonçalves*

EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICA PEDAGÓGICA:

**UMA LEITURA HISTÓRICO-CRÍTICA
DA LDB, DCNEI E BNCC**

DOL: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-764-4.10



RESUMO

Este artigo apresenta um ensaio teórico de caráter exploratório sobre os marcos normativos que orientam a Educação Infantil no Brasil, tomando como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. Parte-se do entendimento de que tais documentos constituem produções históricas que expressam concepções de infância, desenvolvimento e prática pedagógica. O texto dialoga com a pedagogia histórico-crítica e com a psicologia histórico-cultural, compreendendo a educação como processo socialmente mediado e o ensino como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano. A partir da análise documental, discutem-se tensões e limites presentes nas normativas, especialmente no que se refere à centralidade do conhecimento e ao papel do trabalho docente. Trata-se de um estudo preliminar, que busca contribuir para o debate crítico sobre a Educação Infantil como direito ao conhecimento desde a primeira infância.

Palavras-chave: Política educacional. Currículo escolar. Trabalho docente.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa, no cenário educacional brasileiro, um lugar marcado por disputas históricas em torno de sua função social, de suas finalidades pedagógicas e do papel do Estado na garantia do direito à educação desde a infância. Ao longo do século XX, essa etapa foi progressivamente deslocada do campo da assistência social para o campo das políticas educacionais, processo que se intensifica a partir da Constituição Federal de 1988, quando a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direitos e a educação como dever do Estado (Brasil, 1988).

Esse deslocamento jurídico e político não se deu de forma linear nem isenta de contradições. As concepções de infância, desenvolvimento e aprendizagem que atravessam as políticas públicas para a Educação Infantil expressam diferentes projetos de sociedade e de formação humana. Nesse contexto, os marcos legais que regulam essa etapa da educação básica não podem ser compreendidos apenas como instrumentos técnicos, mas como produções históricas que condensam disputas teóricas, interesses sociais e orientações ideológicas (Saviani, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular constituem, atualmente, o principal arcabouço normativo que orienta a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Esses documentos definem princípios, finalidades e parâmetros curriculares que incidem diretamente sobre o trabalho docente, sobre a organização institucional e sobre as experiências educativas oferecidas às crianças pequenas (Brasil, 1996; Brasil, 2009a; Brasil, 2017).

Embora esses marcos legais afirmem a Educação Infantil como direito e como etapa integrante da educação básica,

observa-se que suas formulações frequentemente operam com categorias amplas e pouco determinadas, como desenvolvimento integral, experiência, interação e protagonismo infantil. Tais categorias, quando não articuladas explicitamente ao ensino e ao conhecimento sistematizado, tendem a sustentar práticas pedagógicas centradas na vivência imediata, deslocando a centralidade da mediação educativa (Saviani, 2011).

É nesse ponto que a pedagogia histórico-crítica se apresenta como referencial teórico capaz de problematizar os limites e as contradições das normativas educacionais. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, essa abordagem compreende a educação escolar como mediação necessária para a apropriação da cultura produzida historicamente, afirmando o ensino como eixo estruturante do trabalho pedagógico e condição para a formação omnilateral dos sujeitos (Saviani, 2013).

Em articulação com a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural, especialmente nas formulações de Vigotski, contribui para a compreensão do desenvolvimento infantil como processo socialmente mediado. Nessa perspectiva, o desenvolvimento não antecede o ensino, mas é impulsionado por ele, especialmente quando a ação pedagógica incide sobre a zona de desenvolvimento proximal da criança, ampliando suas possibilidades de pensamento, linguagem e ação (Vigotski, 2008).

Diante desse quadro, a análise crítica das normativas que regulam a Educação Infantil torna-se fundamental para compreender como determinadas concepções de infância e de prática pedagógica são institucionalizadas e naturalizadas no interior das políticas públicas. Não se trata apenas de identificar avanços legais, mas de examinar de que modo esses documentos orientam, limitam ou potencializam o trabalho pedagógico nas instituições educativas (Rosemberg, 2011).

Assim, a questão que norteia este artigo é: **como os marcos legais que regulam a Educação Infantil, LDB, DCNEI e BNCC, orientam a organização das práticas pedagógicas e de que modo a pedagogia histórico-crítica possibilita problematizar suas concepções de infância, desenvolvimento e trabalho pedagógico?** Essa questão orienta uma análise que busca ir além da descrição normativa, assumindo uma postura crítica frente às concepções subjacentes aos textos legais.

O objetivo geral consiste em analisar a LDB, as DCNEI e a BNCC como normativas que definem parâmetros para a Educação Infantil, discutindo suas concepções à luz da pedagogia histórico-crítica e destacando implicações para a definição do trabalho pedagógico. Parte-se do pressuposto de que a efetivação do direito à Educação Infantil não se reduz ao acesso à instituição escolar, mas envolve, de forma indissociável, o direito das crianças ao conhecimento (Saviani, 2011).

Do ponto de vista metodológico, o artigo desenvolve-se a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, utilizando a pesquisa documental como procedimento técnico. A análise centra-se nos textos legais e normativos que estruturam a Educação Infantil no Brasil, interpretados à luz de referenciais teóricos críticos da educação. O texto organiza-se em duas seções analíticas, dedicadas à LDB e às DCNEI, seguidas das considerações finais, nas quais se retomam os principais achados e suas implicações para a prática pedagógica.

A LEI Nº 9.394/1996 (LDB) E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, estrutura o sistema educacional brasileiro em consonância com os princípios estabelecidos pela Constituição Federal

de 1988, especialmente aqueles relacionados ao direito social à educação e à responsabilidade do Estado na garantia desse direito. Ao incorporar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, a LDB materializa juridicamente reivindicações históricas de pesquisadores, movimentos sociais e educadores que defendiam a superação do caráter assistencial atribuído à infância pobre e a inserção da criança no campo das políticas educacionais propriamente ditas (Brasil, 1996; Brasil, 1988).

O art. 29 da LDB define a Educação Infantil como etapa destinada ao desenvolvimento integral da criança até cinco anos, contemplando dimensões físicas, psicológicas, intelectuais e sociais, em articulação complementar com a família e a comunidade. Embora essa formulação represente avanço normativo ao reconhecer a criança como sujeito do processo educacional, ela se caracteriza por alto grau de generalidade conceitual, não explicitando os meios pedagógicos pelos quais tal desenvolvimento deve ser promovido no interior das instituições educativas (Brasil, 1996).

Do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, a noção de desenvolvimento integral não pode ser compreendida como resultado espontâneo da vivência cotidiana ou da maturação biológica, mas como processo historicamente mediado pela apropriação da cultura objetiva. Saviani afirma que a educação escolar cumpre função social específica ao garantir o acesso aos conhecimentos sistematizados, condição indispensável para a formação humana em níveis mais elaborados, inclusive na infância (Saviani, 2011).

A ausência de definição explícita do papel do ensino no art. 29 da LDB favorece interpretações naturalizantes do desenvolvimento infantil, nas quais o professor assume função secundária, restrita ao acompanhamento de processos supostamente naturais. Essa leitura contrasta com a psicologia histórico-cultural, para a qual o desenvolvimento psíquico é produzido nas relações sociais e impulsionado

por práticas educativas intencionais que operam sobre a zona de desenvolvimento proximal da criança (VIGOTSKI, 2008).

O art. 30 da LDB dispõe sobre a organização da Educação Infantil em creches, destinadas às crianças de até três anos, e pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos. Essa divisão etária, ainda que necessária do ponto de vista administrativo, historicamente se associa à segmentação pedagógica e à desigual valorização institucional, especialmente quando as creches permanecem vinculadas a práticas de cuidado desvinculadas do trabalho educativo sistemático (BRASIL, 1996; KRAMER, 2006).

A separação histórica entre creche e pré-escola expressa desigualdades sociais mais amplas e reflete a inserção diferenciada das crianças das classes trabalhadoras no sistema educacional. Estudos críticos sobre políticas educacionais indicam que essa segmentação contribui para a manutenção de práticas pedagógicas empobrecidas nos espaços destinados à primeira infância, reforçando concepções que dissociam cuidado e educação (ROSEMBERG, 2011).

No que se refere à avaliação, o art. 31 da LDB estabelece que esta deve ocorrer por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção ou retenção. Tal diretriz busca afastar práticas seletivas e classificatórias, mas, ao não definir critérios pedagógicos claros, abre margem para concepções avaliativas centradas apenas na observação descritiva, desvinculadas da reflexão sobre as mediações didáticas realizadas (BRASIL, 1996).

Sob a perspectiva histórico-crítica, a avaliação integra o próprio processo de ensino, constituindo-se como momento de análise das condições objetivas e subjetivas da aprendizagem. Vigotski demonstra que avaliar implica compreender como as intervenções pedagógicas incidem sobre o desenvolvimento, e não apenas registrar comportamentos ou desempenhos isolados, o que exige intencionalidade e domínio teórico por parte do professor (VIGOTSKI, 2008).

A LDB dialoga diretamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, que institui o princípio da proteção integral e reconhece a criança como sujeito de direitos. Essa articulação normativa insere a Educação Infantil em um marco jurídico mais amplo de garantia de direitos sociais, reforçando que educação, cuidado e proteção constituem dimensões indissociáveis de um projeto de formação humana comprometido com a dignidade da infância (BRASIL, 1990; BRASIL, 1996).

Apesar dos avanços normativos, a LDB delega aos sistemas de ensino a definição mais precisa das práticas pedagógicas da Educação Infantil, o que produz efeitos desiguais em contextos marcados por profundas assimetrias socioeconômicas. Saviani destaca que a descentralização sem garantia de condições materiais e formativas tende a reproduzir desigualdades estruturais, comprometendo a efetivação do direito à educação como direito ao conhecimento desde a infância (SAVIANI, 2013).

Um elemento central da LDB no que concerne à Educação Infantil é o silêncio normativo acerca do currículo e dos conteúdos a serem trabalhados nessa etapa. Diferentemente do que ocorre no Ensino Fundamental e Médio, a lei não define áreas de conhecimento, componentes curriculares ou eixos formativos específicos para a Educação Infantil. Essa ausência não é neutra, pois reforça a ideia de que, na infância, o ensino pode ser substituído pela vivência espontânea, deslocando o debate pedagógico do campo do conhecimento para o campo da experiência imediata (Brasil, 1996; Saviani, 2011).

Na perspectiva histórico-crítica, a ausência de referência explícita aos conteúdos não significa que a Educação Infantil deva prescindir do ensino, mas indica uma contradição estrutural da política educacional brasileira. Saviani argumenta que toda educação escolar, independentemente da etapa, pressupõe a seleção e a organização de conteúdos culturalmente produzidos, sob pena de

esvaziamento da função social da escola enquanto instituição de mediação do saber (Saviani, 2013).

Essa lacuna normativa contribui para a consolidação de práticas pedagógicas centradas exclusivamente no cotidiano da criança, nas quais o planejamento do ensino é substituído por propostas genéricas de atividades. Estudos críticos sobre currículo na Educação Infantil indicam que, nesse contexto, o trabalho docente tende a se reduzir à gestão do tempo e do espaço, em detrimento da mediação intencional de conhecimentos científicos, artísticos e culturais (Kramer, 2006).

O art. 29 da LDB, ao enfatizar o desenvolvimento integral sem delimitar os meios pedagógicos para sua efetivação, reforça uma concepção ampliada, porém indeterminada, de formação. Do ponto de vista histórico-materialista, o desenvolvimento humano não pode ser compreendido fora das condições objetivas de acesso à cultura. A integralidade mencionada na lei somente se concretiza quando a criança se apropria de formas culturais historicamente elaboradas, mediadas pelo trabalho educativo (Vigotski, 2008; Saviani, 2011).

A noção de complementaridade entre escola, família e comunidade, presente no art. 29, também exige problematização. Embora reconheça a importância dos diferentes espaços de socialização da criança, essa formulação pode ser interpretada de modo a relativizar a responsabilidade do Estado e da escola na garantia do direito ao conhecimento. A pedagogia histórico-crítica sustenta que a escola possui uma função específica e insubstituível, distinta das demais instituições sociais (Brasil, 1996; Saviani, 2013).

No contexto brasileiro, essa relativização tende a incidir de forma desigual sobre as classes sociais, uma vez que as famílias apresentam condições objetivas distintas para promover experiências culturais mais complexas. Rosemberg demonstra que a fragilidade das políticas educacionais para a infância atinge de maneira

mais intensa as crianças das classes trabalhadoras, reforçando desigualdades estruturais desde os primeiros anos de escolarização (Rosemberg, 2011).

Outro aspecto relevante da LDB refere-se à indefinição quanto à formação específica dos professores da Educação Infantil. Embora a lei estabeleça, de modo geral, a exigência de formação docente, não aprofunda as especificidades do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Essa omissão contribui para a desvalorização simbólica da docência na Educação Infantil e para a reprodução de concepções que associam esse trabalho a habilidades naturais, e não a conhecimentos profissionais especializados (Brasil, 1996; Kramer, 2006).

A pedagogia histórico-crítica rompe com essa concepção ao afirmar que o trabalho docente é atividade intelectual complexa, que exige domínio teórico, conhecimento pedagógico e compreensão das determinações sociais do processo educativo. Na Educação Infantil, essa exigência se expressa na capacidade de planejar práticas que articulem linguagem, ciência, arte e cultura, respeitando as especificidades da infância sem abdicar do ensino (Saviani, 2011).

A LDB, ao se constituir como lei geral, expressa compromissos políticos amplos, mas também limites impostos pelas correlações de forças que marcaram sua elaboração na década de 1990. Esse período foi caracterizado por reformas educacionais alinhadas à reestruturação do Estado e à ampliação de políticas focalizadas, o que ajuda a compreender a opção por formulações genéricas e pela descentralização das responsabilidades educacionais (Saviani, 2008).

Assim, a leitura histórico-crítica da LDB permite compreender que o reconhecimento da Educação Infantil como etapa da educação básica convive com indefinições teóricas e pedagógicas que impactam diretamente a prática escolar. A superação desses limites não se dá pela simples aplicação da lei, mas pela apropriação crítica

de seus dispositivos, orientada por um projeto educativo comprometido com a formação omnilateral e com o direito das crianças ao conhecimento desde a primeira infância (Brasil, 1996; Saviani, 2013).

A LDB deve ser compreendida como produto histórico de um determinado projeto de Estado e de sociedade, no qual a educação ocupa lugar estratégico na reprodução e na regulação das relações sociais. No que se refere à Educação Infantil, a lei expressa uma tentativa de institucionalização dessa etapa sem, contudo, enfrentar de modo estrutural as desigualdades sociais que atravessam a infância no Brasil, especialmente aquelas relacionadas à classe, ao território e ao acesso à cultura (Brasil, 1996; Saviani, 2008).

A incorporação da Educação Infantil ao sistema educacional não rompe, por si só, com a lógica de controle social historicamente exercida sobre a infância pobre. Ao contrário, a formulação genérica dos artigos 29 a 31 permite que práticas pedagógicas adaptativas sejam legitimadas sob o discurso do desenvolvimento integral, sem questionar as condições materiais e simbólicas que limitam o acesso das crianças ao conhecimento elaborado (Brasil, 1996; Rosenberg, 2011).

A pedagogia histórico-crítica possibilita compreender que a infância não é uma etapa naturalizada da vida humana, mas uma construção social historicamente determinada. Dessa forma, as políticas educacionais voltadas à Educação Infantil devem ser analisadas em sua função ideológica, isto é, na maneira como organizam tempos, espaços e práticas para conformar sujeitos às exigências sociais vigentes (Saviani, 2013).

A ausência de definição curricular na LDB contribui para que a Educação Infantil seja frequentemente organizada a partir de práticas fragmentadas, baseadas em atividades desarticuladas entre si, sem progressão conceitual ou intencionalidade pedagógica clara. Tal organização compromete a possibilidade de a escola atuar como

espaço de mediação cultural sistemática, especialmente nos contextos públicos que atendem majoritariamente crianças das classes trabalhadoras (Kramer, 2006).

Sob a ótica histórico-cultural, o ensino assume papel central no desenvolvimento psíquico da criança, uma vez que a aprendizagem orientada precede e impulsiona o desenvolvimento. Vigotski demonstra que a atuação pedagógica planejada é condição para que a criança ultrapasse o nível de desenvolvimento real e se aproprie de formas mais complexas de pensamento, linguagem e ação (Vigotski, 2008).

Quando a LDB reduz a avaliação ao acompanhamento do desenvolvimento, sem vinculá-la explicitamente ao ensino, reforça-se a ideia de que a Educação Infantil não requer objetivos cognitivos definidos. Essa concepção fragiliza o planejamento pedagógico e dificulta a construção de práticas avaliativas que considerem o avanço das crianças na apropriação dos conhecimentos culturais, científicos e artísticos (Brasil, 1996; Saviani, 2011).

Outro efeito da indeterminação normativa refere-se à elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de Educação Infantil. Na ausência de parâmetros curriculares mais claros, os PPPs tendem a reproduzir discursos genéricos sobre infância, ludicidade e protagonismo, sem explicitar concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem que orientem de forma consistente o trabalho pedagógico cotidiano (Brasil, 1996; Kramer, 2006).

A leitura histórico-crítica da LDB permite afirmar que a efetivação do direito à Educação Infantil não pode ser dissociada do direito ao conhecimento. Esse direito não se limita ao acesso físico à instituição escolar, mas implica a garantia de práticas pedagógicas que promovam a apropriação das formas mais desenvolvidas da cultura humana, condição fundamental para a formação omnilateral (Saviani, 2013).

Nesse sentido, a atuação docente na Educação Infantil assume caráter político e pedagógico indissociável. O professor não apenas executa orientações legais, mas interpreta, tensiona e ressignifica os dispositivos normativos a partir de um projeto educativo. A pedagogia histórico-crítica fornece fundamentos teóricos para essa apropriação crítica da legislação, orientando práticas que superem o espontaneísmo e o adaptacionismo (Saviani, 2011).

Conclui-se que a LDB representa avanço jurídico ao reconhecer a Educação Infantil como etapa da educação básica, mas apresenta limites significativos quanto à definição do ensino, do currículo e do trabalho pedagógico. A análise histórico-crítica evidencia que tais limites não são acidentais, mas expressam contradições próprias do Estado capitalista, exigindo dos profissionais da educação uma postura crítica e propositiva na construção de práticas comprometidas com o direito das crianças ao conhecimento (Brasil, 1996; Saviani, 2008).

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (DCNEI/2009): PRINCÍPIOS E ORGANIZAÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fundamentadas no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, com o objetivo de orientar a organização curricular dessa etapa da educação básica em âmbito nacional. Diferentemente da LDB, as DCNEI apresentam maior detalhamento pedagógico, buscando definir princípios, fundamentos e parâmetros para o trabalho educativo

com crianças de zero a cinco anos nas instituições escolares (Brasil, 2009a; Brasil, 2009b).

O art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 estabelece que a Educação Infantil deve ser orientada por princípios éticos, políticos e estéticos, vinculados à dignidade da criança, ao exercício da cidadania e à valorização das diferentes manifestações culturais. Esses princípios expressam um avanço normativo ao reconhecer a criança como sujeito histórico e social, contudo permanecem formulados em nível abstrato, sem explicitação suficiente de como se materializam no currículo e nas práticas pedagógicas concretas (Brasil, 2009a).

Do ponto de vista histórico-crítico, princípios não se sustentam isoladamente de conteúdos e formas pedagógicas. Saviani afirma que valores éticos e políticos somente se efetivam no interior de práticas educativas organizadas, mediadas por conhecimentos objetivos. Quando os princípios não se articulam explicitamente ao ensino, corre-se o risco de sua redução a enunciados normativos desvinculados do trabalho pedagógico cotidiano (Saviani, 2011).

O art. 4º das DCNEI define a criança como “sujeito histórico e de direitos”, que constrói sua identidade nas interações e práticas sociais. Essa concepção dialoga com a psicologia histórico-cultural ao reconhecer a centralidade das relações sociais no desenvolvimento humano. No entanto, a ênfase recai predominantemente sobre a experiência vivida, sem explicitar o papel da mediação pedagógica sistemática na apropriação da cultura elaborada (Brasil, 2009a; Vigotski, 2008).

O art. 9º da Resolução estabelece que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ter como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. Essa formulação assume centralidade no documento e orienta a organização curricular em nível nacional. Embora reconheça dimensões fundamentais da infância, tal centralidade tende a naturalizar o desenvolvimento infantil, pressupondo

que a simples oferta de contextos interativos e lúdicos seja suficiente para promover aprendizagens significativas (Brasil, 2009a).

A pedagogia histórico-crítica problematiza essa concepção ao afirmar que nem toda interação ou brincadeira produz desenvolvimento em níveis superiores. Vigotski demonstra que a atividade lúdica possui potencial formativo quando mediada intencionalmente pelo adulto, articulando-se a objetivos educativos claros. O brincar, nessa perspectiva, não se opõe ao ensino, mas constitui forma específica de mediação do conhecimento na infância (Vigotski, 2008; Duarte, 2001).

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 reforça a ideia de que o currículo da Educação Infantil deve organizar-se a partir das experiências das crianças, valorizando seus saberes e vivências. Todavia, ao priorizar a experiência como ponto de partida e, muitas vezes, como ponto de chegada, o documento fragiliza a função da escola como espaço de ampliação e sistematização do conhecimento, aspecto central na tradição histórico-crítica (Brasil, 2009b; Saviani, 2013).

A organização dos tempos, espaços e materiais, conforme indicado nas DCNEI, enfatiza a criação de ambientes acolhedores, seguros e estimulantes. Embora essa orientação seja necessária, ela não substitui a definição do que deve ser ensinado. Estudos críticos sobre currículo na Educação Infantil indicam que a centralidade excessiva na ambientação pode deslocar o foco do ensino para a gestão do cotidiano, reduzindo a densidade pedagógica das práticas (Kramer, 2006).

A ausência de referência explícita a conteúdos escolares nas DCNEI reforça uma concepção de currículo centrada na vivência imediata. Para a pedagogia histórico-crítica, essa opção compromete a formação omnilateral, pois o acesso ao patrimônio cultural, científico e artístico não ocorre de modo espontâneo. A escola precisa assumir a responsabilidade de selecionar e organizar conhecimentos

adequados à infância, respeitando suas especificidades sem abdicar do ensino (Saviani, 2011).

Dessa forma, a leitura histórico-crítica das DCNEI evidencia uma contradição central: ao mesmo tempo em que o documento avança na afirmação da criança como sujeito de direitos e na valorização da infância, mantém limites estruturais ao não assegurar, de maneira explícita, a mediação sistemática do conhecimento. Tal contradição incide diretamente sobre o trabalho pedagógico, exigindo dos profissionais da educação uma apropriação crítica da normativa para além de sua literalidade (Brasil, 2009a; Saviani, 2013).

O art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 estabelece que a proposta pedagógica da Educação Infantil deve garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais e cognitivas. Essa formulação amplia o repertório de ações educativas, mas mantém o foco na experiência como eixo organizador, sem explicitar a necessidade de sistematização progressiva do conhecimento no interior dessas vivências (Brasil, 2009a).

Na perspectiva histórico-crítica, a experiência não pode ser tomada como categoria suficiente para orientar o currículo. Saviani argumenta que a educação escolar deve partir da prática social, mas não se encerrar nela, realizando um movimento de superação da experiência imediata por meio da apropriação de conhecimentos elaborados. Quando o currículo se organiza exclusivamente em torno da experiência, limita-se a possibilidade de avanço qualitativo no desenvolvimento humano (Saviani, 2011).

O art. 9º das DCNEI reafirma as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Essa centralidade dialoga com a psicologia histórico-cultural ao reconhecer a dimensão social do desenvolvimento, mas, ao ser apresentada de forma normativa e generalizada, tende a homogeneizar práticas e a reduzir

a complexidade do trabalho pedagógico, sobretudo quando desvinculada de objetivos educativos claros (Brasil, 2009a; Vigotski, 2008).

Vigotski demonstra que o brincar adquire papel central no desenvolvimento quando se constitui como atividade mediada, na qual a criança atua para além de seu nível de desenvolvimento real. Isso exige intervenção consciente do adulto, que organiza situações pedagógicas capazes de promover a internalização de significados culturais. A ausência dessa mediação transforma o brincar em atividade repetitiva, limitada à reprodução do cotidiano (Vigotski, 2008).

As DCNEI, ao não explicitarem o papel do ensino no interior das interações e brincadeiras, contribuem para leituras espontaneístas da prática pedagógica. Duarte analisa que esse deslocamento do ensino para a experiência corresponde a uma tendência contemporânea de esvaziamento do conteúdo escolar, associada à valorização do aprender a aprender em detrimento da transmissão cultural sistemática (Duarte, 2001).

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 reforça a ideia de que o currículo deve ser flexível e contextualizado, respeitando as especificidades das crianças e dos territórios. Embora essa orientação reconheça a diversidade social e cultural, ela também transfere para as instituições e para os professores a responsabilidade de definir conteúdos e métodos sem assegurar condições objetivas e teóricas para tal definição, o que aprofunda desigualdades entre redes de ensino (Brasil, 2009b; Rosemberg, 2011).

No que se refere à avaliação, as DCNEI reiteram a orientação da LDB ao enfatizar o acompanhamento do desenvolvimento sem finalidade classificatória. No entanto, permanecem silenciosas quanto aos critérios pedagógicos que orientariam esse acompanhamento. Para a pedagogia histórico-crítica, a avaliação precisa estar vinculada ao ensino e à análise das mediações propostas, sob pena

de se reduzir a um registro descritivo sem função formativa (Brasil, 2009a; Saviani, 2013).

Outro aspecto relevante diz respeito à organização dos tempos e espaços educativos. As DCNEI defendem uma organização flexível, que respeite os ritmos das crianças. Todavia, a flexibilidade, quando desvinculada de objetivos pedagógicos definidos, pode resultar em práticas desarticuladas, dificultando a construção de uma rotina escolar que favoreça a progressão das aprendizagens e a apropriação de conhecimentos culturais mais complexos (Brasil, 2009a; Kramer, 2006).

A pedagogia histórico-crítica sustenta que a formação omnilateral exige a articulação entre conteúdo, forma e método. Na Educação Infantil, isso implica compreender que a ludicidade e a interação não substituem o ensino, mas constituem meios específicos pelos quais o conhecimento pode ser mediado. A ausência dessa articulação nas DCNEI fragiliza a compreensão do trabalho docente como atividade intelectual planejada (Saviani, 2011).

Dessa forma, a leitura histórico-crítica das DCNEI permite concluir que o documento representa avanço normativo ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e ao romper com práticas meramente assistenciais. Contudo, ao centrar o currículo na vivência imediata e ao não explicitar o papel do conhecimento sistematizado, a normativa corre o risco de reforçar uma pedagogia adaptativa, exigindo dos profissionais da educação uma interpretação crítica e fundamentada para a construção de práticas pedagógicas efetivamente emancipadoras (Brasil, 2009a; Saviani, 2013).

A centralidade conferida às interações e às brincadeiras nas DCNEI precisa ser compreendida no contexto mais amplo das reformas curriculares do início do século XXI, marcadas pela valorização da experiência, da flexibilidade e da adaptação às singularidades. Essa orientação dialoga com um discurso pedagógico que desloca a

centralidade do ensino para o ambiente e para a ação espontânea da criança, reduzindo o papel da escola como instituição de transmissão cultural sistemática (Brasil, 2009a; Saviani, 2008).

Do ponto de vista histórico-crítico, tal deslocamento não é apenas pedagógico, mas também político. Ao minimizar a centralidade do conhecimento escolar, as políticas curriculares tendem a limitar o acesso das crianças das classes trabalhadoras às formas mais elaboradas da cultura, reforçando desigualdades educacionais sob o discurso da valorização da infância e do respeito aos ritmos individuais (Saviani, 2013; Rosemberg, 2011).

As DCNEI afirmam que o currículo da Educação Infantil deve articular cuidado e educação como dimensões indissociáveis. Contudo, essa indissociabilidade não se efetiva automaticamente pela simples coexistência dessas dimensões no cotidiano institucional. Para a pedagogia histórico-crítica, a articulação entre cuidado e educação exige a centralidade do trabalho pedagógico como mediação consciente, sob pena de o cuidado prevalecer como prática assistencial desprovida de intencionalidade formativa (Brasil, 2009a; Saviani, 2011).

A valorização da escuta da criança e de suas manifestações culturais, presente no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, constitui elemento relevante para a compreensão da infância como categoria social. Entretanto, quando essa escuta não se articula à introdução sistemática de novos conteúdos culturais, corre-se o risco de restringir o currículo ao universo já conhecido pela criança, limitando sua ampliação intelectual e simbólica (Brasil, 2009b; Vigotski, 2008).

A psicologia histórico-cultural demonstra que o desenvolvimento se dá por meio da internalização de instrumentos e signos culturalmente produzidos, processo que depende da intervenção pedagógica orientada. Assim, respeitar a criança não significa limitar o currículo às suas experiências imediatas, mas criar condições para

que ela se aproprie de conhecimentos que extrapolam seu cotidiano, ampliando suas possibilidades de compreensão do mundo (Vigotski, 2008; Duarte, 2001).

No âmbito da formação docente, as DCNEI atribuem papel central ao professor na organização das práticas pedagógicas, mas não detalham as competências teóricas e metodológicas necessárias para tal atuação. Essa indefinição contribui para a persistência de concepções que naturalizam o trabalho na Educação Infantil, associando-o a disposições afetivas e habilidades intuitivas, em detrimento do reconhecimento da docência como trabalho intelectual especializado (Brasil, 2009a; Kramer, 2006).

A pedagogia histórico-crítica contrapõe-se a essa naturalização ao afirmar que o professor é sujeito do processo educativo, responsável pela seleção, organização e mediação dos conteúdos. Na Educação Infantil, essa responsabilidade se expressa na capacidade de transformar interações e brincadeiras em situações pedagógicas que promovam a apropriação de conhecimentos científicos, artísticos e culturais adequados à infância (Saviani, 2011).

As DCNEI também se articulam ao Plano Nacional de Educação e a outras políticas para a primeira infância, compondo um arcabouço normativo amplo. No entanto, a coerência entre esses dispositivos depende da clareza quanto à função da Educação Infantil no interior do sistema educacional. A ausência de uma concepção explícita de ensino dificulta a consolidação de práticas pedagógicas orientadas por objetivos formativos mais amplos (Brasil, 2014; Brasil, 2009a).

A leitura histórico-crítica do documento permite identificar que seus avanços convivem com limites estruturais relacionados à centralidade da vivência imediata e à fragilização do conhecimento como categoria curricular. Esses limites não anulam a importância das DCNEI, mas indicam a necessidade de superação de abordagens

pedagógicas que privilegiam a adaptação em detrimento da formação crítica desde a infância (Saviani, 2013).

Conclui-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil representam um marco normativo relevante ao afirmar princípios e romper com práticas assistenciais. Contudo, ao não assegurar explicitamente a mediação sistemática do conhecimento, o documento tende a reforçar uma pedagogia centrada na experiência imediata. A pedagogia histórico-crítica oferece fundamentos teóricos para tensionar esses limites e orientar práticas pedagógicas comprometidas com a formação omnilateral e com o direito das crianças ao conhecimento (Brasil, 2009a; Saviani, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu evidenciar que a Educação Infantil, embora juridicamente reconhecida como primeira etapa da educação básica, permanece atravessada por contradições estruturais no interior das políticas educacionais brasileiras. A LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a BNCC expressam avanços no campo do direito, mas também revelam limites significativos no que se refere à definição do trabalho pedagógico e à centralidade do conhecimento no processo educativo.

No caso da LDB, observou-se que a formulação genérica do desenvolvimento integral, aliada ao silêncio normativo acerca do currículo e dos conteúdos da Educação Infantil, abre espaço para interpretações naturalizantes do desenvolvimento infantil. Essa indeterminação favorece práticas pedagógicas centradas no acompanhamento e na vivência espontânea, fragilizando a compreensão

da Educação Infantil como espaço de ensino e de mediação sistemática do saber.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por sua vez, aprofundam o detalhamento pedagógico ao afirmar princípios éticos, políticos e estéticos e ao definir interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo. Contudo, a centralidade conferida à experiência imediata, sem explicitação clara do papel do ensino e dos conteúdos culturalmente elaborados, tende a reforçar uma pedagogia adaptativa, na qual o acesso ao conhecimento permanece secundarizado.

A leitura histórico-crítica desses documentos evidencia que a valorização da infância, da escuta da criança e de suas experiências não se opõe à centralidade do ensino, mas exige sua mediação consciente. A pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural demonstram que o desenvolvimento humano se constitui por meio da apropriação da cultura, processo que depende da ação pedagógica intencional e do trabalho docente organizado.

Nesse sentido, o artigo reafirma que o direito à Educação Infantil não pode ser dissociado do direito ao conhecimento. A garantia de acesso à instituição escolar, embora necessária, é insuficiente quando não acompanhada de práticas pedagógicas que promovam a apropriação das formas mais desenvolvidas da cultura humana, condição fundamental para a formação omnilateral das crianças desde a primeira infância.

A análise realizada também evidencia que as lacunas normativas presentes na LDB e nas DCNEI transferem para os profissionais da educação a responsabilidade de interpretar, tensionar e ressignificar os marcos legais no interior das práticas pedagógicas concretas. Essa tarefa assume caráter político, uma vez que implica disputar concepções de infância, de currículo e de ensino no cotidiano das instituições educativas.

Assim, a pedagogia histórico-crítica apresenta-se não apenas como referencial analítico, mas como fundamento teórico para a construção de projetos pedagógicos comprometidos com a função social da escola. Ao afirmar o ensino como eixo estruturante da prática educativa, essa perspectiva possibilita superar leituras espontaneístas e adaptativas da Educação Infantil, orientando práticas que articulem cuidado, educação e conhecimento de forma indissociável.

Por fim, conclui-se que a consolidação da Educação Infantil como etapa da educação básica exige mais do que avanços normativos. Requer a apropriação crítica das políticas educacionais, a valorização do trabalho docente e a afirmação do conhecimento como direito das crianças. Somente a partir desse horizonte é possível construir práticas pedagógicas que não se limitem à adaptação social, mas contribuam efetivamente para a formação humana em sua dimensão histórica, social e cultural.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009a.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009b.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2017.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas: Autores Associados, 2001.

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

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

11

*Suely Gonçalves de Souza
Reylane Dantas Pereira Caires
Relna Fagundes Fernandes
Lidiane Neves Evangelista
Karla Francisca de Souza*

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC NO BRASIL:

CURRÍCULO, TRABALHO E REPRODUÇÃO
DAS RELAÇÕES DE DOMINAÇÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-764-4.11

RESUMO

O presente artigo analisa a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, compreendendo-as como expressões das transformações contemporâneas do capitalismo e de suas implicações para a educação. Parte-se da problematização do currículo como espaço de disputa, evidenciando a centralidade das reformas educacionais na adequação da formação escolar às exigências do mercado de trabalho. O objetivo consiste em compreender como essas políticas reconfiguram a educação básica, especialmente no que se refere à formação crítica dos estudantes. Metodologicamente, trata-se de pesquisa histórica, de natureza qualitativa, fundamentada em análise documental e bibliográfica, orientada pelo materialismo histórico. Os resultados indicam que a flexibilização curricular, a ênfase em competências e a centralidade da formação técnica contribuem para a subordinação da educação às demandas do capital. Conclui-se que tais reformas reforçam desigualdades sociais e limitam as possibilidades de uma formação emancipatória.

Palavras-chave: ensino médio; BNCC; currículo; neoliberalismo; trabalho.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, enquanto prática social historicamente determinada, constitui-se como espaço de disputas no qual se expressam projetos distintos de sociedade. No interior dessas disputas, o currículo assume papel central, na medida em que define quais conhecimentos são considerados legítimos e quais sujeitos serão formados no processo escolar. A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inscrevem-se nesse cenário como marcos recentes de reconfiguração da educação básica no Brasil.

Essas políticas não podem ser compreendidas de forma isolada, mas devem ser analisadas à luz das transformações mais amplas do capitalismo contemporâneo, especialmente aquelas associadas à reorganização do trabalho e à intensificação das políticas neoliberais. Nesse contexto, a educação passa a ser orientada por critérios de eficiência, produtividade e adaptação às exigências do mercado, deslocando-se de uma perspectiva formativa mais ampla para uma lógica instrumental.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito social e dever do Estado, definindo a necessidade de uma formação voltada ao desenvolvimento pleno dos indivíduos. No entanto, a partir da década de 1990, observa-se a incorporação crescente de diretrizes que enfatizam a descentralização, a flexibilização e a responsabilização, redefinindo o papel do Estado e ampliando a influência de agentes privados na educação (Quevedo, 2021).

A BNCC, prevista na legislação educacional, consolida esse movimento ao estabelecer uma base comum orientada por competências e habilidades, ao mesmo tempo em que permite a flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos. A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, aprofunda essa lógica

ao reorganizar o currículo escolar, ampliando a carga horária e incorporando a formação técnica e profissional como eixo estruturante.

Diante dessas transformações, torna-se necessário investigar de que forma a Reforma do Ensino Médio e a BNCC expressam a adequação da educação às demandas do capital e quais são seus impactos na formação crítica dos estudantes. O objetivo deste artigo consiste em analisar essas políticas educacionais, evidenciando suas implicações para o currículo, para o trabalho docente e para a formação das juventudes.

Adota-se como perspectiva teórico-metodológica o materialismo histórico, compreendendo a educação como parte das relações sociais de produção e como espaço de reprodução e contestação das estruturas de poder. A pesquisa caracteriza-se como histórica, de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de análise documental e bibliográfica. O procedimento analítico fundamenta-se na contextualização das reformas em sua historicidade, na identificação das mediações entre educação e trabalho e na interpretação das contradições presentes nessas políticas.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC: AJUSTES EDUCACIONAIS AO CAPITAL E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO CRÍTICA

A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representam mudanças significativas na estrutura educacional brasileira, refletindo diretamente as demandas do mercado de trabalho e os interesses do capital. (Amorim; Junio, 2004, p. 2), apontam que “O ensino médio é, atualmente, um dos principais temas discutidos no campo educacional”, e as discussões sobre

essa etapa da educação vão além de acesso, permanência, objetivos e qualidade disponibilizadas aos estudantes dessa que é a última etapa da educação escolarizada, apontam ainda que os pesquisadores de diversas instituições federais analisadas por eles, defendem tendências diferentes até mesmo dentro de uma mesma instituição e sendo fundamentadas nos conceitos de Marx e Gramsci.

Eles destacam que dentro das instituições existem duas grandes tendências que “não possuem um discurso homogêneo sobre qual ensino deve ser ministrado” (Amorim; Junio, 2004, p. 3). Enquanto uma incorpora elementos da educação politécnica e promove o trabalho como princípio educativo, superando a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, a outra é da unitariedade a qual esta pesquisa se filia, defendendo um modelo que busca superar as divisões de classe que se expressam na separação entre trabalho manual e intelectual, uma formação omnilateral, rejeitando os princípios neoliberais presentes em nossa sociedade.

Os princípios neoliberais norteiam as reformas em nosso país, redefinindo não apenas o currículo escolar, mas também orientam a formação dos estudantes para atender às exigências do setor produtivo, priorizando habilidades técnicas e competências alinhadas às necessidades imediatas do mercado. Sob essa perspectiva, o conhecimento escolar é direcionado para a adaptação dos jovens às dinâmicas capitalistas, preparando-os para se inserirem de forma mais eficiente no mundo do trabalho. De acordo com Ferretti (2018), essas reformas refletem uma concepção questionável de qualidade educacional, priorizando o atendimento às necessidades do capital em detrimento de uma formação integral que considere a cidadania e o desenvolvimento humano mais amplo.

Contudo, essa reestruturação também levanta questões sobre a redução da educação a um instrumento de reprodução das relações de poder existentes, limitando o desenvolvimento crítico e integral dos estudantes em favor de uma formação que privilegia

os interesses econômicos dominantes. Assim, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC podem ser vistas como parte de um movimento mais amplo de ajuste do sistema educacional às demandas do capital, moldando os novos conhecimentos e habilidades a serem adquiridos pelos estudantes para melhor servirem às lógicas do mercado. Conforme argumentam Pfeiffer e Grigoletto (2018), a reforma e a BNCC representam divisões e disputas no campo educacional, impondo uma concepção instrumental da educação que reforça as desigualdades sociais e limita o desenvolvimento crítico dos jovens.

Segundo Quevedo (2021), os projetos de reforma da educação brasileira estavam intrinsecamente ligados aos interesses políticos da época. No entanto, é importante destacar que a criação de diretrizes curriculares já estava prevista na Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 210, determinava a criação de conteúdos mínimos a serem administrados nacionalmente. O objetivo era garantir uma formação básica comum e valorizar os aspectos culturais e artísticos, tanto nacionais quanto regionais (Brasil, 1988).

Quevedo (2021) explica que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surgiu a partir dessas diretrizes constitucionais, com o objetivo inicial de criar uma base curricular nacional. A partir desse marco, os documentos educacionais surgiram a serem orientados por essas determinações, o que contribuiu para reduzir as responsabilidades do Estado na gestão educacional, enquanto o liberalismo se consolidava cada vez mais. Segundo argumenta Quevedo:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEBE) (1990) foram algumas das mudanças que ocorreram naquela década na educação e nelas a descentralização da gestão, a desresponsabilização do Estado, a flexibilização, a meritocracia, estavam sempre presentes (Quevedo, 2021, p. 47).

Além disso, Quevedo (2021) observa que, inseridos em um sistema capitalista, todas as transformações políticas, econômicas e sociais estão sempre vinculadas à busca pelo lucro, muitas vezes à custa da exploração da força de trabalho. Essa dinâmica, afirma Quevedo, disseminou a dominação ideológica do liberalismo, criando novas arenas de disputa na sociedade (Quevedo, 2021).

Dessa forma, a BNCC encontra uma base legal para sua existência, ou seja, não surge por acaso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, consolidou a previsão constitucional da BNCC e forneceu mais detalhes sobre a organização da educação básica. A LDB não apenas reafirmou a necessidade de uma base comum, mas também detalhou o processo colaborativo entre os entes federados para a implementação dessa política (Brasil, 1996).

Sua formulação começou a ser pensada e discutida ainda no governo Dilma em 2014, sendo discutida envolvendo educadores, especialistas, gestores e representantes da sociedade civil passou por consultas públicas e audiências para garantir a participação da sociedade civil em (2015-2016), porém em 2017 aprovaram uma bem diferente, dos apontamentos, sugestões e estudos anteriores, que recebeu mais de 12 milhões de contribuições como disposto no portal do MEC sobre a terceira versão que foi aprovada e colocada em prática, denominado as mudanças como inovação (Brasil, 2017).

Prevista na legislação que rege a educação no país, a elaboração da BNCC contou com a participação de entidades representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a educação básica: as esferas federal, estadual e municipal, universidades, escolas, ONGs, professores e especialistas em educação. Sua primeira versão, lançada em setembro de 2015, foi colocada em consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016 e recebeu mais de 12 milhões de contribuições (Brasil, 2017).

As mudanças que a BNCC trouxe foram diversas, porém, as mais profundas foram espacialmente nas áreas de humanas

reduzindo aulas de história pela flexibilização da carga e retirando a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia que eram disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio, estas foram diluídas nos itinerários formativos, ou seja, é opcional e serão abordados de forma interdisciplinar.

Desse modo, a formulação da BNCC é um marco desse período, justamente por demarcar os ajustes da reforma em forma de currículo pedagógico, que segundo o MEC a BNCC é:

É um conjunto de orientações que deverá nortear a (re) elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A carga horária da BNCC deve ter até 1800, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes (Brasil, 2021).

O Novo Ensino Médio, portanto, seria um projeto dessa realidade advinda dos interesses já prescritos na BNCC. A nova lei provocou mudanças significativas na estrutura escolar no nível médio, definindo-se como:

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos

garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (Brasil, 2021).

Com todas essas alterações e novas perspectivas sobre a educação, resta os questionamentos acerca dos interesses movidos pelo capital nesse âmbito. Ficando evidentes quando se observa as propostas que inclui cursos técnicos ao currículo:

A formação profissional e técnica será mais uma alternativa para o aluno. O Novo Ensino Médio permitirá que o jovem opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular. Ao final dos três anos, os sistemas de ensino deverão certificá-lo no ensino médio e no curso técnico ou nos cursos profissionalizantes que escolheu (Brasil, 2021).

Outro ponto a ser observado são as possibilidades ofertadas pelos Itinerários Formativos definidos no Novo Ensino Médio como:

[...] o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (Brasil, 2021, s. p.).

O sistema educacional brasileiro, com a implementação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem direcionado aos jovens ao “empreendedorismo”, fornecendo uma formação alinhada às necessidades do mercado de

trabalho. Conforme indicado por Pfeiffer e Grigoletto (2018), essa reforma se insere em uma perspectiva neoliberal que prioriza a capacitação dos jovens para o trabalho, em vez de promover uma educação crítica e emancipatória.

A Reforma do Ensino Médio e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) foram desenhadas com a intenção de ajustar o sistema educacional brasileiro às demandas do mercado de trabalho. Segundo Branco e Zanatta (2021), essas reformas refletem a influência de uma agenda neoliberal que busca capacitar os jovens para se adequarem à exigência do setor produtivo. "A BNCC, ao enfatizar as "habilidades", as "competências", os "procedimentos" e a "formação de atitudes", e não destacar os conteúdos, o trabalho educativo e o ensinar, remete a uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho" (Branco; Zanatta, 2021, p. 64).

Nesse contexto, a formação educacional passou a ser orientada para o desenvolvimento de habilidades técnicas e competências específicas, alinhadas às necessidades imediatas do mercado. A estrutura curricular mais flexível, com maior ênfase em disciplinas de cunho técnico, representa uma estratégia que visa adequar a formação dos estudantes ao perfil de trabalhadores que o capital necessita, muitas vezes em detrimento de uma educação crítica e reflexiva (Branco; Zanatta, 2021).

Essa mudança, conforme destaca os autores, tem impacto direto sobre os professores e estudantes, especialmente aqueles das escolas públicas. As vozes desses atores têm sido progressivamente marginalizadas no processo de construção do currículo, à medida que as decisões passam a ser influenciadas por interesses empresariais. Branco e Zanatta (2021, p. 64) afirmam que a descentralização e a flexibilização do ensino visam preparar os estudantes para um mercado que valorize a produtividade, mas que, ao mesmo tempo, reforce a precarização das condições de trabalho. Os jovens são formados para se adaptarem a esse cenário, sem questionar a

redução de direitos trabalhistas, aceitando novas formas de trabalho sem vínculos ou garantias sociais (Branco; Zanatta, 2021).

Os autores supracitados abordam que essa implementação das reformas nas escolas públicas gerou um impacto profundo sobre professores e estudantes. Eles argumentam que essas mudanças foram conduzidas com pouca participação dos educadores e alunos, marginalizando suas vozes no processo de decisão sobre o currículo e que para os professores, o desafio é lidar com currículos mais rígidos, que muitas vezes priorizam as demandas do mercado em detrimento de uma educação crítica. Os estudantes, especialmente aqueles de contextos socioeconômicos vulneráveis, encontram-se em um sistema educacional que não reflete suas realidades ou aspirações, mas que os preparam principalmente para atender às exigências do capital (Branco; Zanatta, 2021, p. 63-65).

Nesse cenário, tanto professores quanto estudantes veem suas perspectivas sendo surpresas em prol de uma educação externa para a produtividade e a eficiência, como destacado por Pfeiffer e Grigoletto (2018, p. 20-23). A escola pública, que deveria ser um espaço de inclusão e de formação para a autonomia, torna-se, cada vez mais, um local onde as vozes que mais se referem à transformação social são desconsideradas.

O futuro dos estudantes, que, mesmo vendendo sua força de trabalho, agora são solicitados a assumir papéis de empreendedores independentes, reflete essa nova lógica de trabalho. Segundo Koepse *et al.* (2020, p. 10-12), a reforma educacional acompanha essa transição, moldando a história da educação de acordo com as demandas do capitalismo. Desse modo, o vínculo formal com as empresas é substituído por contratos precarizados de prestação de serviços, onde os trabalhadores são "seus próprios patrões", mas sem os direitos de empregados, como seguro-desemprego, fundo de garantia, férias remuneradas e décimo terceiro salário. O cenário educacional atual reflete profundamente o entrelaçamento com o

sistema produtivo, moldando os novos conhecimentos e habilidades dos jovens para servir às lógicas do mercado (Koepse *et al.*, 2020).

Seguindo esse pressuposto, buscamos a interação com Mészáros (2005), que defende que o capitalismo não explora apenas os trabalhadores no processo de produção, mas também na esfera da reprodução, abrangendo a educação, a saúde e outras esferas da vida social. Para Mészáros, a classe dominante usa uma ideologia para difundir seus valores, de acordo com seus interesses, com o objetivo de explorar a classe trabalhadora em prol da acumulação de riquezas. Esse processo é refletido diretamente nas reformas educacionais que moldam a educação de acordo com as necessidades do capital, perpetuando as desigualdades.

Pfeiffer e Grigoletto (2018, p. 11) ecoam essa crítica ao observar que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio no Brasil foram projetadas sob uma lógica neoliberal, priorizando a capacitação técnica dos estudantes para o mercado de trabalho, em vez de uma formação crítica e emancipatória. Como os autores destacam que essa reforma visa atender às demandas do capital, promovendo uma educação que favorece a produtividade, em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes. Esse alinhamento da educação com os interesses do capital reforça a análise de Mészáros, que argumenta que a educação, no contexto capitalista, serve para legitimar as relações de poder e manter a exploração das classes dominadas (Pfeiffer; Grigoletto, 2018; Mészáros, 2005).

Da mesma forma, Koepse *et al.* (2020) apontam que as reformas educacionais brasileiras, influenciadas por organismos internacionais e agentes do mercado, reforçam a exclusão e a desigualdade. Eles destacam que a educação é moldada para atender às demandas do capital, minimizando o papel transformador que poderia ter na formação de cidadãos críticos. Isso se alinha à crítica de Mészáros sobre a mercantilização da educação, que se transforma em uma ferramenta de reprodução das posições sociais e de

dominação estrutural, impedindo uma ruptura radical com o sistema do capital (Koepse *et al.*, 2020; Mészáros, 2005). Branco e Zanatta (2021) também dialogam com Mészáros ao afirmar que as reformas educacionais e o currículo prescrito pela BNCC reforçam a lógica do empreendedorismo e da flexibilidade laboral, mascarando a precarização do trabalho sob o discurso da meritocracia. Para Mészáros, essa conformidade ideológica é uma das principais formas pelas quais o capitalismo se reinventa para manter sua dominação. A reforma educacional se torna, assim, uma extensão das estratégias capitalistas de exploração, preparando os jovens para se ajustarem às necessidades do mercado, enquanto ignoram as condições desumanas e a perda de direitos trabalhistas que esse sistema impõe (Branco; Zanatta, 2021; Mészáros, 2005).

Mészáros (2005) também enfatiza que, para além de uma abordagem meramente reformista, é necessário romper com a lógica do capital para se construir uma alternativa educacional significativamente diferente. A educação institucionalizada sob o capitalismo legitima os interesses da classe dominante, ao transmitir um quadro de valores que sustenta a hegemonia econômica e política, como se não houvesse uma alternativa para a organização da sociedade. Desta forma, as reformas educacionais recentes, conforme desenvolvidas pelos autores que mostram como a educação tem sido direcionada para sustentar o sistema produtivo e perpetuar as desigualdades sociais, excluindo a possibilidade de uma formação emancipatória.

DITAMES LEGAIS: CF/88, LDB E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

As discussões sobre a legislação educacional brasileira são amplamente estruturadas pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que juntos fornecem o arcabouço legal que orienta a política educacional do país. Esses documentos refletem o compromisso com a promoção da educação como um direito social, assegurando o acesso universal à educação de qualidade. No entanto, ao longo das décadas, os desafios para a implementação dessas diretrizes, especialmente em um contexto de influências neoliberais e interesses privados, têm sido evidentes. A análise dos impactos dessas leis na educação brasileira, por meio das perspectivas de diferentes autores, expõe um embate constante entre a democratização do ensino e a sua subordinação às demandas do mercado de trabalho.

A Constituição de 1988 marca um ponto de inflexão importante ao consolidar a educação como um direito social fundamental, ressaltando a necessidade de promover o desenvolvimento pleno do indivíduo, preparando-o tanto para o exercício da cidadania quanto para a qualificação profissional. No entanto, como observam autores como Carlos Roberto Jamil Cury, Magali Reis e Teodoro Adriano Costa Zanardi (2018), as políticas educacionais subsequentes à promulgação da CF/88 não conseguiram sustentar plenamente essa visão democrática. Em vez disso, ao longo dos anos 1990, políticas neoliberais começaram a se infiltrar no campo educacional, redefinindo as prioridades da educação e enfraquecendo o papel do Estado como garantidor de uma educação emancipadora.

A LDB, promulgada em 1996, surge como uma resposta às necessidades de regulamentação do sistema educacional, estabelecendo diretrizes para a organização do ensino em todos os níveis e modalidades. Embora tenha sido saudada como um marco legal importante, sua implementação reflete uma tensão entre os objetivos democráticos da educação e a influência crescente de atores do setor privado, que buscam subordinar a educação às exigências do mercado. Amarante, Macedo e Moreira (2021) argumentam que a LDB, apesar de suas intenções em prol da democratização, acaba consolidando uma lógica de competências e habilidades voltadas

para a empregabilidade. Isso revela uma contradição fundamental: ao mesmo tempo em que a educação deveria ser um direito para todos, a ênfase em habilidades instrumentais coloca o sistema educacional a serviço da economia, mais especificamente, da formação de capital humano para atender às demandas do mercado globalizado.

Esses elementos ficam mais claros na implementação da BNCC, aprovada em 2017, que surge como um desdobramento das diretrizes legais da LDB e da CF/88. A BNCC, enquanto tentativa de uniformizar os currículos e garantir que todos os alunos tenham acesso ao mesmo conjunto de conhecimentos, reflete os desafios e as contradições inerentes às políticas educacionais brasileiras (Brasil, 2017).

A implementação da BNCC em diferentes contextos constitui-se um desafio, ao considerar a diversidade do país no que diz respeito a uma extensa rede de sistemas educacionais, distribuídos em um vasto território, além de apresentar diferentes dimensões e realidades sociais, econômicas e culturais (Calazans; Silva; Nunes, 2021, p. 1657).

Embora busque estabelecer uma base comum de conhecimento, autores como Farias, Botan Rufato e Ferreira Ruiz (2023) destacam que a BNCC assume uma postura tecnocrática e reducionista, privilegiando habilidades instrumentais em detrimento de uma formação crítica. Ao se concentrar na preparação para o mercado de trabalho, a BNCC desvirtua o potencial emancipador da educação, ignorando as particularidades regionais e culturais dos estudantes e reforçando, em vez de combater, as desigualdades educacionais.

Como toda construção histórica, este documento encontra-se permeado pelos interesses daqueles que o compuseram, tendo em vista que não se caracteriza pela neutralidade, mas por ideologias que podem comprometer a educação, que está inserida em um contexto de disputas e interesses conflitantes (Calazans; Silva; Nunes, 2021, p. 1656).

Essa crítica é compartilhada por Vasconcelos, Ferreira Magalhães e Martineli (2021), que destacam o papel do neoliberalismo na conformação das políticas educacionais brasileiras. O que antes era visto como um bem público agora é cada vez mais tratado como uma mercadoria. A educação, que deveria servir para a formação de cidadãos conscientes e capazes de atuar criticamente na sociedade, torna-se uma ferramenta para garantir a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Nesse sentido, a BNCC reflete uma visão tecnicista da educação, na qual o valor do ensino é medido pela sua capacidade de produzir trabalhadores qualificados para atender às demandas de uma economia globalizada, em vez de formar cidadãos plenos e conscientes de seu papel social.

Diante disso, percebemos uma inquietude maior em relação a elementos ligados à falta de contextualização e enfoque nos arranjos locais, assim como a falta de articulação, ou seja, relacionado à necessidade de estar estruturado e vinculado a um projeto de aprendizagem que se apresenta atrelado à realidade. Não se pode deixar de mencionar, também, a existência de argumentos que consideram a Base um avanço, bem como um documento referência quanto ao que as crianças e jovens são capazes de compreender. Entre as contradições mais aventadas, destacamos: a alfabetização em dois anos, o ensino cronológico na disciplina de História, discordâncias sobre o Ensino Religioso e a exclusão de referências a gênero, cuja resolução prevê a elaboração posterior de normas específicas que contemplem a referida temática. Além de registrar uma insuficiência de atendimento quanto às demandas das denominadas minorias, que integram os grupos considerados excluídos educacionalmente (Calazans; Silva; Nunes, 2021, p. 1657-1658).

O Plano Nacional de Educação (PNE), revisado periodicamente, é outro documento fundamental no esforço de promover uma educação de qualidade e combater as desigualdades no sistema educacional brasileiro. O PNE 2014-2024, com suas 20 metas, busca ampliar o acesso à educação, reduzir as desigualdades e melhorar

a qualidade do ensino (Brasil, 2014). No entanto, como observado por Thereza Adrião e Vera Maria Vidal Peroni (2012), o PNE enfrenta diversos impasses estruturais, como a falta de recursos e a dificuldade de coordenação entre as esferas federal, estadual e municipal. Além disso, as políticas delineadas no PNE muitas vezes são capturadas por interesses privados, o que compromete a autonomia da educação pública e limita sua capacidade de atuar como um agente de transformação social.

A questão das desigualdades educacionais é central para o debate sobre a eficácia das políticas educacionais brasileiras. Segundo Boneti (2013), a educação no Brasil tem desempenhado um papel crucial na reprodução de desigualdades históricas. A ênfase em políticas meritocráticas, que consideram o sucesso escolar como resultado do esforço individual, sem levar em conta as desigualdades socioeconômicas que afetam o desempenho dos alunos, reforça a exclusão de grupos marginalizados. A padronização curricular promovida pela BNCC é um exemplo claro dessa tendência, já que desconsidera as necessidades e especificidades dos diferentes grupos sociais, potencializando as disparidades no acesso e na qualidade da educação (Brasil, 2017).

A crítica à meritocracia como princípio central das políticas educacionais também é feita por Windyz Brazão Ferreira (2016), que argumenta que as relações de poder e os interesses econômicos por trás da implementação da BNCC exacerbam as desigualdades sociais. A padronização curricular, ao desconsiderar as diferenças contextuais e regionais, reforça as disparidades no sistema educacional, ao mesmo tempo em que promove uma visão tecnicista e instrumental da educação. Essa visão é criticada por autores como Amarante, Macedo e Moreira (2021), que defendem uma educação dialógica e emancipatória, capaz de promover a autonomia dos sujeitos e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, a realidade educacional brasileira revela que a educação crítica e emancipatória muitas vezes é ofuscada por uma lógica de mercado que subordina o ensino às necessidades do capital. Marx e Engels (2005) e Marx (1987), em suas análises sobre o capitalismo, destacam que a educação é uma ferramenta fundamental para a reprodução das relações de produção, servindo para manter a classe trabalhadora submissa às demandas do mercado. Nesse sentido, as políticas educacionais neoliberais, como a BNCC, desempenham um papel crucial na formação de capital humano, preparando os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho, em vez de promoverem sua emancipação social.

István Mészáros (2008) também critica esse modelo de educação orientado pelo capital, propondo uma educação para além do capital, que tenha como objetivo a formação de sujeitos autônomos e críticos. A educação, segundo Mészáros (2008), deve ser um processo emancipador, voltado para a transformação social e a superação das desigualdades. No entanto, a BNCC (Brasil, 2017), ao priorizar a formação de competências técnicas, limita o potencial emancipatório da educação, perpetuando as relações de dominação e reforçando as desigualdades sociais.

O PNE, a LDB e a BNCC, embora sejam instrumentos legais que pretendem regular e melhorar o sistema educacional brasileiro, estão inseridos em um contexto de disputa entre diferentes projetos de sociedade. De um lado, há aqueles que defendem a educação como um direito humano, voltada para a formação crítica e emancipatória, como proposto por Amarante, Macedo e Moreira (2021); de outro, há aqueles que veem a educação como um meio de formação de capital humano, necessária para garantir a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho (Brasil, 2017). Essa tensão se reflete nas contradições das políticas educacionais brasileiras, que, embora busquem garantir o direito à educação, muitas vezes acabam por reforçar as desigualdades estruturais.

O debate sobre a qualidade educacional atravessa a história da educação no Brasil. Trata-se de conceito em constante disputa e alvo de diferentes narrativas [...] os defensores da BNCC têm indicado que esta se apresenta como uma das políticas educacionais mais adequadas para a garantia de educação de qualidade de todos e todas. Como argumento principal, apontam que a definição de direitos de aprendizagem, atrelados a competências e habilidades específicas, a serem desenvolvidos nas escolas de todo o país, garantirá avanços na qualidade educacional. No entanto, pouco se trata, no documento da base, do conceito de qualidade, bem como as variáveis que mais impactam no processo de ensino-aprendizagem. Em nossa perspectiva, esse silenciamento revela baixa disposição dos defensores da BNCC em construir debate amplo e democrático sobre as medidas necessárias para avançarmos na efetivação do direito à educação para todos e todas no país (Giroto, 2019, p. 4).

O diálogo entre os diversos autores possibilita uma reflexão crítica sobre o papel da educação na sociedade contemporânea. A análise da legislação educacional revela que, apesar dos avanços formais, as políticas educacionais brasileiras ainda enfrentam muitos desafios para a concretização de uma educação pública universal e de qualidade. A visão instrumentalista da educação, que a subordina às necessidades do mercado, é amplamente criticada por esses autores, que defendem uma educação voltada para o desenvolvimento humano integral e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Para que a educação brasileira possa cumprir seu papel transformador, é necessário repensar as políticas educacionais à luz das críticas apresentadas por Amarante, Macedo e Moreira (2021), Marx e Engels (2005), Mészáros (2008) e outros autores. A educação deve ser entendida como um direito social, e não como uma mercadoria a serviço do mercado. A promoção de uma educação emancipatória e crítica é fundamental para a construção de uma ordem social mais

justa e equitativa, capaz de superar as desigualdades históricas que marcam o sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, é imperativo que o Estado assuma um papel mais ativo na garantia de uma educação pública de qualidade, que promova tanto o desenvolvimento técnico quanto o crítico. A coordenação entre as esferas federal, estadual e municipal, bem como a participação da sociedade civil na formulação e implementação das políticas educacionais, são essenciais para que a educação possa cumprir seu papel transformador e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Conforme demonstrado pelas análises dos autores discutidos, a educação no Brasil enfrenta desafios significativos, mas também possui um grande potencial para promover a equidade e a justiça social se suas políticas forem orientadas para a emancipação dos indivíduos e a transformação da realidade social.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS IMPASSES DA LEI Nº 13.415/2017: ENTRE PROMESSAS E CONTROVÉRSIAS

A discussão em torno da Lei n.º 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, revela uma série de impasses e críticas, sobretudo no que se refere à sua influência direta sobre documentos estruturantes da educação brasileira, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, formuladas em 2018, e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, destaca-se que até mesmo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a ser reformulado em conformidade com os pressupostos da nova legislação. De acordo com Giovannetti e Sales (2020), é impossível dissociar os debates em torno da BNCC da Reforma do Ensino

Médio, uma vez que a Base funciona como mecanismo de legitimação da Lei n.º 13.415, servindo como sustentação normativa para a implementação da reforma (Giovannetti; Sales, 2020, p. 263).

Essa legislação, que altera significativamente a LDBEN/1996, tem sido objeto de ampla crítica na literatura acadêmica, especialmente quanto à falta de clareza em suas proposições e à natureza ambígua de seus objetivos. Vários autores argumentam que suas diretrizes representam, na realidade, um retrocesso para a educação pública no Brasil. Esse movimento de regressão torna-se perceptível a partir das transformações promovidas pela nova legislação, as quais acabam por descaracterizar o Ensino Médio como etapa integrante da educação básica, como observa Silva (2018). Em consonância com essa perspectiva crítica, Mendonça (2018) também oferece contribuições relevantes sobre os impactos da Lei em questão.

Essa lei mutila essa etapa da educação básica, dando a ela nova conformação, inclusive de opção dos chamados itinerários formativos, entre eles o de formação técnica e profissional, a partir de arranjos curriculares a depender da possibilidade dos sistemas de ensino e da escolha dos estudantes, o que nos remete à fracassada experiência da formação profissionalizante obrigatória da reforma do ensino instituída pela Lei nº 5.692/1971, de triste memória (Mendonça, 2018, p. 34).

Conforme análise de Mendonça (2018), a nova legislação remete à antiga LDBEN n.º 5.692, de 1971, que estabelecia a divisão da educação básica em primeiro e segundo graus, apresentando uma estrutura marcada por um caráter autoritário, excessivamente conteudista e rígido, características que refletiam o contexto político da ditadura militar em que foi elaborada. Tal modelo educacional adotava uma perspectiva tecnicista e linear, voltada principalmente à formação profissional atrelada ao ensino médio. Nesse sentido, Silva (2016) ressalta que o saber técnico está intimamente relacionado à lógica estrutural do sistema capitalista, pois corresponde a um tipo

de conhecimento valorizado por sua aplicabilidade direta à produção e ao funcionamento econômico da sociedade (Silva, 2016, p. 48).

Entre as mudanças introduzidas pela Lei n.º 13.415/2017, destaca-se a ampliação da carga horária, que anteriormente era de 800 horas anuais, conforme previsto na LDBEN de 1996. A nova legislação determina que essa carga seja aumentada progressivamente no ensino médio, alcançando o total de 1.400 horas anuais. Nesse processo, os sistemas de ensino ficaram incumbidos de garantir, no prazo de cinco anos a partir de 2 de março de 2017, um mínimo de mil horas anuais (Brasil, 2017). A esse respeito, Duarte, Reis, Corrêa e Sales (2020) criticam a proposta de ampliação para sete horas diárias, totalizando 1.400 horas por ano, por desconsiderar as realidades concretas de um grande número de estudantes trabalhadores que cursam o ensino noturno, bem como aqueles inseridos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que evidencia a insensibilidade da reforma diante das desigualdades sociais e educacionais historicamente presentes no país (Duarte *et al.*, 2020, p. 11).

A forma como está sendo implementada a jornada integral nas escolas públicas de Ensino Médio acaba por criar maior diferenciação entre elas, considerando não só o fato de englobar apenas 2,5% dessas escolas, mas também por ter exigido determinada infraestrutura para inclusão das escolas estaduais no programa. Esse último aspecto levou a contemplar aquelas que já apresentam melhores condições físicas e materiais (Duarte; Reis; Corrêa; Sales, 2020, p. 11).

Entre as modificações promovidas pela nova legislação, chama atenção a omissão quanto à obrigatoriedade de componentes curriculares essenciais ao processo educativo, especialmente aqueles pertencentes ao campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa ausência explícita na redação da Lei n.º 13.415/2017 representa uma ameaça significativa a áreas que, por sua própria natureza analítica e crítica, contribuem decisivamente para uma formação mais emancipatória, voltada à construção de sujeitos

críticos e conscientes das dinâmicas políticas, econômicas e sociais do cotidiano. O caráter problematizador intrínseco a essas disciplinas é essencial para o desenvolvimento da cidadania ativa, e sua negligência evidencia um esvaziamento da dimensão humanista da educação. Além disso, a chamada "flexibilização" curricular, amplamente divulgada como inovação, é alvo de polêmicas justificadas, pois tende a acentuar desigualdades já existentes.

Outro ponto controverso reside na autorização para que profissionais de "notório saber" atuem na formação técnica e profissional dos estudantes, conforme prevê a nova Lei, desde que apresentem formação compatível com o conteúdo a ser ministrado. Essa medida fragiliza os critérios de qualificação docente e compromete a qualidade do ensino. A legislação também autoriza os sistemas de ensino a validar competências adquiridas fora do ambiente escolar e a firmar convênios com instituições privadas de ensino a distância que possuam "notório reconhecimento" (Brasil, MEC, 2017). Tal dispositivo fortalece a inserção do setor privado na esfera pública da educação, alimentando suspeitas quanto às reais motivações da reforma. A aproximação com interesses empresariais transforma o campo educacional em um mercado em disputa, favorecendo práticas privatizantes e fragilizando o princípio constitucional da educação como direito social.

Art. 4º: O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: " Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Segundo análise de Giovannetti e Sales (2020), a Reforma do Ensino Médio, que as autoras nomeiam como contrarreforma, configura-se como um conjunto de alterações normativas que impõem diretrizes restritivas à formação das juventudes, ao mesmo tempo em que reduzem as possibilidades de uma formação geral ampla. Isso ocorre, sobretudo, por meio da proposta de flexibilização dos currículos escolares com base nos chamados Itinerários Formativos, cuja implementação carece de garantias de financiamento adequado (Duarte; Reis; Corrêa; Sales, 2020 *apud* Giovannetti; Sales, 2020, p. 264).

As observações resultantes da revisão bibliográfica sobre os dilemas da reforma confirmam que as autoras Giovannetti e Sales (2020) sintetizam, com argumentação sólida, as principais críticas dirigidas às transformações implementadas pela Lei n.º 13.415/2017. Apesar da longa trajetória legislativa que estrutura o sistema educacional brasileiro, os desafios permanecem significativos. Entretanto, é preciso destacar que reformas, reestruturações e atualizações legais podem, de fato, contribuir com avanços no campo educacional, desde que sejam construídas de forma democrática, transparente e com ampla participação da sociedade civil, o que não se verificou na condução da presente reforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular evidencia que essas políticas educacionais se inserem em um processo mais amplo de reconfiguração da educação no interior do capitalismo contemporâneo. Longe de representarem apenas atualizações técnicas ou pedagógicas, tais reformas expressam a adequação do sistema educacional às exigências do capital, especialmente no que se refere à formação da força de trabalho.

A flexibilização curricular, apresentada como ampliação de possibilidades para os estudantes, revela-se, na prática, como mecanismo de fragmentação do conhecimento e de aprofundamento das desigualdades educacionais. A organização por itinerários formativos, condicionada às possibilidades das redes de ensino, tende a reproduzir diferenças estruturais entre escolas e regiões, limitando o acesso de grande parte dos estudantes a uma formação mais ampla.

A centralidade atribuída às competências e habilidades, em detrimento dos conteúdos, contribui para a consolidação de uma concepção instrumental de educação, na qual o conhecimento é reduzido à sua utilidade imediata no mercado de trabalho. Essa orientação desloca a função social da escola, restringindo sua capacidade de promover uma formação crítica e comprometida com a transformação social.

A inserção da formação técnica e profissional no currículo do ensino médio reforça a vinculação entre educação e trabalho, mas o faz sob uma perspectiva que privilegia a adaptação dos jovens às condições existentes, em vez de problematizá-las. Nesse sentido, a reforma contribui para a naturalização de formas de trabalho precarizadas, ao preparar os estudantes para um mercado marcado pela instabilidade e pela ausência de direitos.

A análise também evidencia a redução do espaço das disciplinas das Ciências Humanas, cuja contribuição para o desenvolvimento do pensamento crítico é fundamental. A diluição dessas áreas no currículo representa uma limitação significativa para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir nas dinâmicas sociais.

Além disso, a implementação dessas reformas ocorre em um contexto de participação restrita dos sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo, como professores e estudantes, o que reforça o caráter vertical das decisões políticas no campo educacional. Essa dinâmica evidencia a predominância de interesses que não se orientam pelas necessidades concretas da educação pública.

Por fim, conclui-se que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC não podem ser compreendidas como iniciativas neutras ou desinteressadas, mas como expressões de um projeto de sociedade que subordina a educação às exigências do capital. A superação das limitações impostas por essas políticas exige a construção de alternativas que retomem a educação como prática social voltada à formação crítica e à transformação das condições históricas existentes.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Gilberto José de; JUNIOR, Alcione de Souza. A proposta educacional de Gramsci e o Ensino Médio Integrado na perspectiva dos servidores-pesquisadores: conflitos e aproximações. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 3, n. 24, p. e15947, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.15947. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15947>. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRANCO, E. P.; ZANATTA, S. C. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 4, n. 3, p. 58-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12114>. Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Reforma do Ensino Médio**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CALAZANS, D. P.; SILVA, D. O. V. da; NUNES, C. P. Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1650-1675, out. 2021. DOI: 10.23925/1809-3876.2021v19i4p1650-1675. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180938762021000401650&lng=pt. Acesso em: 3 nov. 2023.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 1 out. 2024.

GIOVANNETTI, L.; SALES, G. M. **Educação em disputa: currículo, política e democracia**. Curitiba: CRV, 2020.

KOEPEL, E. C. N.; GARCIA, S. R. de O.; CZERNISZ, E. C. da S. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshlbyS9gFdddn/?format=pdf>. Acesso em: 2 out. 2024.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PFEIFFER, C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC–Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. **Revista Investigações**, v. 31, n. 2, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Claudia-Pfeiffer/publication/353579551_Reforma_do_Ensino_Medio_e_BNCC_187_Divisoes_Disputas_e_Interdicoes_de_Sentidos/links/64c3e65c6f28555d86dae1e0/Reforma-do-Ensino-Medio-e-BNCC-Divisoes-Disputas-e-Interdicoes-de-Sentidos.pdf. Acesso em: 2 out. 2024.

QUEVEDO, E. A. I. T. **Da reestruturação produtiva iniciada na década de 1990 à produção da Base Nacional Comum Curricular**. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2021.

SOUZA, Suely Gonçalves de. **Do golpe de 2016 à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): lutas pela educação**. Morrinhos: Universidade Estadual de Goiás, 2025.

12

*Wendell Siqueira Marinho
Hiza da Paz Rodrigues Vieira
Elma Mota dos Santos Gonçalves
Terezinha Aparecida Rodrigues Caputo*

ENSINO NOTURNO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM GOIÁS:

**REESTRUTURAÇÃO EDUCACIONAL, DESIGUALDADES
E OS LIMITES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

DOL: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-764-4.12

RESUMO

O presente artigo analisa a reestruturação do ensino noturno no estado de Goiás a partir de 2024 e suas implicações para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), articulando esse processo ao debate sobre a expansão da educação a distância. Parte-se do reconhecimento da EJA como direito assegurado pela Constituição de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considerando sua função na inclusão educacional de sujeitos trabalhadores. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em análise bibliográfica e documental, mobilizando autores da teoria crítica da educação e dados institucionais. A análise evidencia que a reorganização do ensino noturno tende a restringir o acesso e a permanência de estudantes, especialmente aqueles vinculados à classe trabalhadora, contribuindo para a reprodução de desigualdades educacionais. No que se refere à EJA a distância, o estudo aponta que, embora essa modalidade apresente potencial de ampliação do acesso, sua implementação em contextos marcados por desigualdade tecnológica pode aprofundar processos de exclusão. Conclui-se que tanto a reestruturação do ensino noturno quanto a expansão da educação a distância, quando orientadas por lógicas de racionalização de recursos, tendem a comprometer o direito à educação, exigindo políticas públicas que articulem acesso, permanência e qualidade da formação.

Palavras-chave: Ensino noturno; Educação de Jovens e Adultos; políticas educacionais; educação a distância; desigualdade educacional.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil constitui uma modalidade diretamente vinculada às desigualdades históricas que marcam o acesso à educação, especialmente entre sujeitos da classe trabalhadora. A necessidade de conciliar trabalho e estudo torna o ensino noturno elemento central na garantia desse direito, configurando-se como espaço fundamental para a permanência escolar de jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade considerada regular. Nesse contexto, a reorganização do ensino noturno no estado de Goiás, implementada a partir de 2024, insere-se em um cenário mais amplo de reformas educacionais, levantando questionamentos sobre seus impactos na inclusão educacional e na efetivação do direito à educação.

A legislação brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), assegura o direito à educação como princípio fundamental, orientado pela universalização do acesso e pela garantia de condições adequadas de permanência e sucesso escolar. No entanto, a análise das políticas educacionais contemporâneas revela que a implementação dessas diretrizes é marcada por contradições, especialmente quando reformas administrativas e reorganizações institucionais resultam na restrição do acesso a modalidades específicas, como o ensino noturno.

Nesse cenário, a reestruturação das escolas noturnas em Goiás, caracterizada pela centralização de turmas e pela redução de unidades ofertantes, suscita debates sobre sua natureza, podendo ser interpretada tanto como tentativa de racionalização da oferta quanto como processo que limita o acesso à educação. Ao mesmo tempo, a expansão da educação a distância na EJA emerge como alternativa para ampliação do acesso, mas levanta questionamentos

sobre sua efetividade em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas e tecnológicas.

Diante dessas transformações, coloca-se a seguinte questão norteadora: de que maneira a reestruturação do ensino noturno em Goiás e a expansão da educação a distância impactam o acesso, a permanência e a qualidade da Educação de Jovens e Adultos? A partir dessa problemática, o artigo tem como objetivo analisar essas políticas educacionais, considerando suas implicações para a democratização do ensino e para a reprodução ou enfrentamento das desigualdades educacionais.

Para tanto, o estudo fundamenta-se em análise bibliográfica e documental, articulando contribuições de autores como Freire, Frigotto, Libâneo, Apple, Gramsci e Cury, além de dados institucionais e marcos legais. A relevância da pesquisa reside na necessidade de compreender as transformações recentes na organização da EJA, evidenciando seus limites e possibilidades no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

ENSINO NOTURNO REMANEJADO: REESTRUTURAÇÃO OU RETROCESSO EM GOIÁS 2024?

A reorganização ocorrida recentemente no ensino noturno em Goiás, a partir de 2024, provocou debates muito intensos sobre sua verdadeira natureza e finalidade, colocando em questão se essa reorganização obrigatória é um caminho a seguir ou um retrocesso que compromete os avanços que foram alcançados anteriormente na educação. É um problema que se insere em outras políticas mais gerais de impulsão educacional voltadas para a inclusão e democratização do acesso à educação, sendo a EJA a Educação de Jovens e Adultos e a EJA-TEC dois programas fundamentais para a formação

adequada de indivíduos que não tiveram acesso ao ensino regular na época devida.

Esse debate se apoia nas discussões teóricas e empíricas apontadas por autores como Freire (2009), Frigotto (2016), Libâneo (2012), entre outros, que contemplam a necessidade de um sistema educacional que atenda às necessidades de qualificação profissional e, mais importante, avance no processo de emancipação social do indivíduo. Desde o argumento feito por esses autores ao longo dos anos, tem sido o princípio que deve fundamentar qualquer repensar da educação em termos de sua reestruturação no interesse da inclusão e da busca pela equidade.

A repentina reorganização das escolas noturnas em Goiás levanta apreensões quanto aos seus efeitos na trajetória acadêmica de alunos para os quais a flexibilidade de horários é vital para equilibrar trabalho e estudos. Essa discussão é um tanto compatível com a proposta de que a educação é frequentemente subordinada às demandas do mercado, disse Frigotto (2016), negligenciando as necessidades concretas das pessoas que constituem o sistema educacional ou escolar como um todo

Vista dessa perspectiva, também é possível que uma reestruturação indiferente ao contexto de alunos que também são trabalhadores comece, em vez de fortalecer, o potencial educativo de emancipação, perpetuando assim um modelo excludente. Freire argumenta que a educação que não coincide com a vida real e a especificidade dos alunos corre o risco de se transformar em domesticação, praticamente perdendo possibilidades renovadas de mudança social. Consequentemente, a política de realocação do ensino noturno deve ser analisada sob essa perspectiva, questionando se está promovendo o desenvolvimento crítico e emancipatório dos alunos ou apenas adaptando-a à lógica funcionalista.

A educação pública no Brasil, por outro lado, é marcada por uma natureza perversamente dualista, em que a escola do conhecimento é aquela destinada aos privilegiados, enquanto a escola de apoio social é aquela oferecida aos mais pobres. Isso parece muito importante aplicado às atuais reformas no ensino noturno em Goiás, que parecem limitar o direito de acesso à educação para um público em geral, variavelmente entre jovens e trabalhadores ativos. A desigualdade pode ser reforçada com a realocação obrigatória e concentração de cursos em certas unidades escolares devido à redundância que o acesso difícil criou maiores taxas de evasão onde os alunos não têm os meios para se mudar para novas unidades. A reestruturação proposta pelo governo deve, portanto, ser percebida como uma situação em que eles estão retrocedendo, não um esforço autêntico para melhorar a qualidade (Libâneo 2012).

Outra reproposta para a reestruturação da educação escolar noturna deve ser feita considerando como as ideias de Freire (2009) se encaixam na oportunidade da educação como prática de liberdade. Freire insiste que a educação deve tornar possível que as pessoas leiam sua palavra e a leitura como processo de práxis de transformação dessa mesma palavra para humanizá-la e buscar a emancipação social por meio da ação.

A educação escolar noturna desempenha um papel importante nessa perspectiva, especialmente para jovens e adultos, que têm que trabalhar durante o dia e, portanto, estudar à noite. Goiás não deve realocar essas aulas para mais longe ou para horários mais inconvenientes, porque isso limitaria o desenvolvimento profissional desses indivíduos. As classes trabalhadoras constituem um exemplo evidente desse tipo de realocação prejudicial às condições já adversas que geram um cenário de exclusão social e acadêmica.

A análise da realocação do ensino noturno em Goiás ecoa os argumentos de Michael Apple sobre como ideologia e currículo

se relacionam. Segundo ele, o currículo escolar e as políticas educacionais são geralmente vistos como expressões de interesses ideológicos e de poder que, na maioria das vezes, perpetuam, em vez de superar, as desigualdades sociais. No contexto do ensino noturno, a decisão de concentrar turmas em determinadas unidades escolares pode ser entendida como uma forma de restrição sobre quem terá acesso à educação e, mais importante, em que circunstâncias esse acesso ocorrerá.

A centralização das turmas e a redução das unidades onde o ensino noturno é ministrado estabeleceram muros físicos e simbólicos entre o aluno e o ambiente escolar, reproduzindo assim as desigualdades e restringindo as oportunidades de formação individual e profissional para essas pessoas. Além da retenção de alunos, a reforma do ensino noturno contribui para a perpetuação de um sistema educacional injusto que divide nitidamente os futuros dos privilegiados e dos desprivilegiados.

O mais notável sobre o debate sobre a reestruturação do ensino noturno em Goiás é a forma como as práticas atuais das instituições têm pouca correspondência com a ideia de intelectuais orgânicos que, segundo Gramsci (1995), as escolas deveriam estar produzindo. Em outras palavras, a política de reestruturação do ensino noturno vai contra esse ideal ao restringir o acesso educacional para aqueles que, historicamente, mais precisam desse apoio para serem agentes eficazes de mudança em suas comunidades.

Ela dificulta o acesso dos alunos do ensino noturno e, portanto, torna menos provável que um sujeito já oprimido se torne o agente de sua emancipação, comprometendo assim o papel verdadeiramente emancipatório das escolas. Essa política de reestruturação vai contra a própria essência de tal proposta, pois tira mais chances do que cria de que haja sujeitos com sensibilidade e capacidade crítica, perpetuando, portanto, as desigualdades sociais e educacionais existentes.

Nesse sentido, o artigo de Nelson Cardoso Amaral (2014) sobre o financiamento da educação básica pode ser reflexivo.

Amaral (2014) afirma que a educação de qualidade e o preceito de abraçar todos os estratos da população no sistema podem ser alcançados com financiamento adequado. Isso pode estar relacionado a um movimento para maximizar os recursos financeiros disponíveis, o que significa uma realocação da educação noturna em Goiás, concentrando as aulas em unidades específicas. No entanto, isso não pode ser às custas do direito dos alunos de acessar a educação. O financiamento da educação deve ser orientado de forma equitativa e inclusiva para que todos os cidadãos tenham acesso à educação de qualidade em todas as divisões sociais e regionais, sem referência à sua origem econômica.

Amaral (2014) no debate sobre o financiamento da educação encontraria correspondência e consonância com as visões expressas por Freire (2009) e Frigotto (2016) a respeito da educação centrada na equidade e na inclusão. A educação só pode se tornar um instrumento de transformação social segundo Freire se houver um investimento massivo em políticas públicas que garantam acesso pleno e abrangente ao conhecimento para todos os cidadãos. Frigotto critica as políticas educacionais de eficiência do mercado de trabalho em que a maioria das pessoas vulneráveis é abandonada em nome da efetividade. Um exemplo que pode ser entendido como uma dentre essas políticas excludentes que otimizam recursos em detrimento da justiça e da inclusão social seria a reestruturação da escola noturna em Goiás por meio da concentração de classes e diminuição do acesso.

Uma análise da reorganização da escola noturna em Goiás deve considerá-la sob a ótica das contribuições de Carlos Roberto Jamil Cury (2002) sobre o direito à educação. Segundo Cury, o direito à educação aponta para um processo acadêmico com acesso, mas

também para a permanência e o sucesso dos alunos envolvidos. Isso infere que qualquer reestruturação da escola noturna, por ter imposto barreiras ao acesso e à integração das pessoas no processo, claramente desafia um princípio fundamental do direito à educação. Especialmente para jovens e adultos da classe trabalhadora, a escola noturna tornou-se mais importante para sua integração. Portanto, qualquer política que restrinja o acesso a essa modalidade deve ser examinada muito mais criticamente por sua influência em questões de direito à educação e equidade.

Portanto, a reorganização obrigatória da educação escolar noturna em Goiás pode ser considerada um retrocesso, pois inibe o acesso de jovens e adultos à educação, bem como o papel que as escolas devem jogar em termos de espaços de inclusão e transformação social. Contribuições de autores como Freire (2009), Frigotto (2016), Libâneo (2012), Gramsci (1995), Apple (2005) e Cury (2002) destacam a necessidade de uma educação baseada em princípios de equidade, inclusão e emancipação individual. O que vai completamente contra as necessidades específicas dos estudantes trabalhadores e rouba seu direito à educação vai contra esses princípios e compromete o direito dos cidadãos à educação pública de qualidade.

Portanto, as políticas de reestruturação das escolas noturnas precisam ser reavaliadas para garantir que o direito à educação, para todos os cidadãos, em condições adequadas para promover sua permanência duradoura e bem-sucedida no sistema escolar, seja totalmente acessível. A reestruturação transformadora da educação escolar noturna começou respeitando o direito específico à educação para todos os grupos sociais e, por meio disso, promovendo a equidade. A reestruturação das escolas noturnas em Goiás levanta muitas questões sobre seus efeitos na inclusão educacional, bem como no avanço da equidade. Esta é uma questão que precisa ser colocada diretamente no centro das políticas públicas e das discussões sociais.

EJA À DISTÂNCIA: DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO OU AMPLIAÇÃO DAS DESIGUALDADES?

O Estudo a Distância para Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é uma importante política educacional. Ele propõe ampliar o acesso à educação para indivíduos que, por uma razão ou outra, não conseguiram concluir a escolaridade na idade regular. No entanto, essa modalidade de educação provoca questionamentos sobre sua eficácia no combate às disparidades sociais, educacionais e econômicas, e sua influência no processo de democratização do acesso à educação. Um debate como esse, precisa ser criado em um país com enormes disparidades regionais e socioeconômicas.

Por exemplo, no Brasil, além do princípio da equidade e equidade, toda a característica da inclusão educacional também deve ser considerada. As leituras de Freire (2009), Gramsci (1995), Amaral (2014) e seus pares, entre aquelas que consideram o lugar da educação na construção da cidadania e da mudança social, constituem um insumo básico para avaliar se a EJA a distância realmente cumpre seu papel emancipatório, ou melhor, acaba paradoxalmente reforçando, por efeitos indiretos, desigualdades preexistentes.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996). Portanto, a EJA corresponde a uma modalidade que busca saldar uma dívida histórica com aqueles que não tiveram acesso à educação em idade suficiente. Seu objetivo é a inclusão social e a democratização do conhecimento. No entanto, quando transposta para o ambiente virtual, muitos desafios são percebidos quanto à acessibilidade e à qualidade da educação.

Em sua obra, Freire (2009) argumenta que a educação é práxis da liberdade, na qual possibilita ao educando uma leitura crítica, na qual ele lê seu mundo. Para ele, então, a educação (contra a educação que separa a realidade do ser) pode se tornar um instrumento de alienação e não um dos meios para a transformação. Na EJA a distância, há o risco de que o conteúdo educacional possa se desvincular das experiências de vida dos alunos, uma probabilidade um pouco maior considerando que muitas pessoas têm dificuldade de acessar os recursos tecnológicos, como computadores e internet de qualidade, que esses autores propõem serem necessários para a participação efetiva no ensino a distância.

O principal problema que atualmente está aumentando as desigualdades por meio da educação de adultos por meio da oportunidade do ensino a distância é o acesso desigual aos recursos tecnológicos. Até 2023, os dados do IBGE comprovam que grande parte da população brasileira não está conectada à Internet. Em particular, refere-se às zonas do Norte e Nordeste do Brasil e às zonas rurais, o que compromete o programa de democratização da educação. Mesmo que haja um aumento na oferta de cursos de ensino a distância, não há garantia de que todos os alunos terão condições materiais para acompanhar as atividades e desenvolver uma aprendizagem significativa.

Conforme aponta Amaral (2014), os investimentos públicos em educação precisam viabilizar diferentes modalidades de ensino, fornecendo infraestrutura adequada às necessidades de cada aluno. O ensino a distância na educação de adultos, nesse sentido de não proporcionar acesso igualitário às ferramentas digitais necessárias, tende a aprofundar a desigualdade ao deixar ainda mais fora do alcance dos benefícios advindos do conteúdo virtual aqueles que não podem se valer dele.

Outro conceito importante vem de Gramsci (1995) como um “intelectual orgânico” e a escola como um instrumento de educação

em seu sentido crítico. A escola é um lugar de formação de sujeitos ativos e críticos para seu papel na transformação da sociedade. Evidentemente, o processo de ensino a distância tem suas limitações nesse aspecto porque não há contato direto entre educador e educando; elemento que deve ser solidamente estabelecido para a construção de uma educação dialógica e crítica.

Freire (2009) repete essa máxima quando enfatiza a importância da interação entre educador e educando para se alcançar uma educação emancipatória, ou seja, que impulse a transformação e não a mera transmissão de conteúdo. Sem essa interação, a educação se torna superficial, reduzida a um fato de consumo de informação sem debate, reflexão e possibilidade de conhecimento construído. Portanto, a proposta de educação a distância EJA tem que vir com cautela no processo de planejamento, para que a educação não se torne mecanicista e descontextualizada, perdendo seu papel social de fazer provisões em direção à inclusão e à mudança.

Apple (2005) também traz à tona a questão da desigualdade digital. Segundo ele, a tecnologia colocada na educação de forma acrítica pode reforçar os desequilíbrios estruturais ao invés de trabalhar contra eles. A oferta do EJA a distância, em um país no qual muitos ainda não têm acesso às tecnologias, corre o risco de ser um instrumento excludente, acessível apenas para aqueles que têm condições de usufruir de seus benefícios.

Para a Apple (2005), a introdução de novas tecnologias nos espaços educacionais deve ser articulada com políticas públicas que garantam o acesso igualitário a tais tecnologias para que possa haver uma real democratização da educação. É nesse escopo que a implantação do ensino a distância para a educação de adultos, sem considerar as condições materiais com que os alunos chegam até ela, acaba mantendo desigualdades sociais e educacionais ao invés de promover inclusão e equidade social.



O financiamento da educação é um dos fatores que possibilitam alcançar uma educação de qualidade, como destaca Amaral (2014). No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente no modelo a distância, esse investimento torna-se ainda mais importante. Entre 2011 e 2014, o governo federal direcionou cerca de R\$ 500 milhões ao EJA-TEC, conforme dados do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de ampliar o acesso à educação por meio da tecnologia. Esses recursos foram utilizados na aquisição de equipamentos tecnológicos, ampliação da conectividade, desenvolvimento de materiais pedagógicos adequados e criação de ambientes virtuais de aprendizagem. Contudo, além de investir em infraestrutura, é igualmente necessário destinar recursos para programas de formação continuada de professores, capacitando-os para adquirir as habilidades específicas exigidas pelo ensino virtual. Apenas por meio de um financiamento sólido e sustentável é possível garantir que a modalidade EJA a distância se torne uma ferramenta efetiva para a inclusão social e a redução das desigualdades educacionais.

A falta de formação educacional comprometerá a qualidade do ensino e tornará a aprendizagem menos significativa e muito mais difícil para alunos em dificuldades econômicas que já têm dificuldade de aprendizagem. Segundo Freire (2009) e Gramsci (1995), importa muito qual concepção serve de guia quando o aspecto formação crítica e transformadora na educação, e especialmente na formação de professores, passa a existir e envolve suas ideias, algo que ganha valor adicional no âmbito do ensino a distância.

A visão de Cury (2002) sobre o direito à educação acrescenta uma contribuição importante ao debate sobre o ensino a distância. Para Cury, quando se fala em direito à educação, o acesso e as condições de vida e sucesso dentro do sistema educacional estão sendo abordados. Para o ensino a distância, isso envolveria não apenas a internet e um dispositivo tecnológico, mas também o suporte pedagógico e psicológico que pode faltar para uma pessoa estudar nessa modalidade, devido às dificuldades que ela apresenta. Não ter

suporte leva ao abandono escolar e aprofunda ainda mais a exclusão educacional daqueles que já carregam a maior parte dos fardos para tentar concluir sua formação. Assim, a garantia de qualidade no ensino a distância demanda políticas públicas que assegurem condições adequadas de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas.

Frigotto (2016) argumenta que é a política educacional que não deve apenas se subordinar ao princípio do mercado, mas também garantir que a educação se torne um espaço de formação generalizada e emancipatória para todas as pessoas. Segundo esse autor, o ensino a distância poderia facilmente ser utilizado como método de preparação de mão de obra barata para o mercado, apenas porque não é praticado pelas necessidades dos alunos e carece de uma visão social crítica. Para Freire (2009), a educação é um ato de conhecer e agir na realidade; essa compreensão pode ser percebida e transformada. Portanto, nesse espírito, o ensino a distância deve ser entendido como uma oportunidade de inclusão e direito à cidadania e não apenas como uma forma de formação para o exercício profissional.

As questões de qualidade na EJA a distância também vem à tona nas considerações feitas por Libâneo (2012), que, com base nos elementos dos modelos educacionais, afirma que o acesso deve ser garantido juntamente com a retenção e aprovação do aluno. Se as condições materiais e sociais não forem consideradas, então a EJA a distância instala mais uma política de educação de baixa qualidade desvinculada da inclusão social e da emancipação individual. A qualidade da educação, segundo ele, deve ser pensada em termos de como ela promove o desenvolvimento integral dos alunos, garantindo que cada pessoa tenha acesso a uma educação que lhe permita exercer todos os aspectos de sua cidadania. Portanto, planejar a EJA a distância é uma tarefa cuidadosa que garante que todos os alunos realizem as atividades e criem com elas uma aprendizagem significativa.



A análise da EJA a distância e seu impacto na democratização do acesso à educação ou na ampliação das desigualdades deve ser, portanto, ponderada em relação a uma série de fatores que abrangem desde a acessibilidade tecnológica até a qualidade da educação oferecida. A oferta da educação a distância em um contexto marcado por desigualdades socioeconômicas e acesso à tecnologia tem provocado desafios hercúleos que devem ser enfrentados para que essa modalidade em particular cumpra seu papel de inclusão e promoção da equidade. Segundo Freire (2009, p. 41), “a educação é um processo de libertação”, tornando os alunos capazes de compreender sua realidade e atuar sobre ela de forma crítica e transformadora. Para atingir tais objetivos é imperativo que sejam proporcionadas condições materiais e pedagógicas a todos os alunos para que possam aceder e realizar as atividades de forma significativa.

Portanto, pode-se dizer que o ensino aberto e a distância têm um grande potencial de democratização, mas pode aumentar as desigualdades se não for bem implementado, considerando as condições materiais e sociais dos alunos. Políticas públicas são necessárias para acesso igualitário à tecnologia, formação continuada de professores e apoio necessário para que todos os alunos possam participar das atividades e construir uma aprendizagem real. Dessa forma, o ensino a distância se torna um instrumento real de inclusão e promoção da cidadania, reduzindo assim a desigualdade e contribuindo para uma sociedade mais equitativa e justa.

O debate sobre educação a distância no Brasil deve levar em conta, criticamente, o papel da educação na sociedade. As contribuições de autores como Freire (2009), Gramsci (1995), Amaral (2014), Libâneo (2012), Frigotto (2016), Apple (2005) e Cury (2002) demarcam a complexidade desse debate e a necessidade de pensar em políticas educacionais que promovam inclusão e equidade, garantindo a todos os cidadãos o acesso a uma educação de qualidade.

Assim, o desafio da EJA a distância passa a ser que essa hibridez seja realmente inclusiva, dando condições para que todos possam ter acesso à educação e a processos de aprendizagem significativos que os possibilitem exercer sua cidadania plena, transformando a realidade em que vivem. O direito à educação é garantido como direito elementar a todos, independentemente de sua condição econômica, e a EJA a distância, se bem implementada, pode se tornar um instrumento importante dentro do que se denomina como esse processo de inclusão e promoção da equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da reestruturação do ensino noturno em Goiás evidencia que as transformações implementadas, embora justificadas sob o argumento de reorganização administrativa e otimização de recursos, produzem efeitos diretos sobre o acesso e a permanência dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos. A centralização das turmas e a redução das unidades ofertantes tendem a dificultar o acesso de sujeitos que dependem da flexibilidade do ensino noturno, especialmente trabalhadores, contribuindo para o aumento da evasão escolar e para a restrição do direito à educação.

No plano teórico, a análise demonstra que tais políticas se inserem em um contexto mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais, marcado pela influência de orientações que priorizam a eficiência administrativa em detrimento das condições concretas de aprendizagem. Esse movimento reforça a dualidade estrutural da educação brasileira, na qual diferentes formas de escolarização são destinadas a grupos sociais distintos, reproduzindo desigualdades históricas.

A expansão da educação a distância na EJA, por sua vez, apresenta-se como alternativa para ampliação do acesso, mas sua efetividade depende das condições materiais dos estudantes. A desigualdade no acesso a tecnologias, associada à ausência de suporte pedagógico adequado, limita o potencial dessa modalidade, podendo aprofundar processos de exclusão educacional. A educação a distância, quando implementada sem considerar essas condições, tende a reproduzir desigualdades, ao invés de superá-las.

Dessa forma, conclui-se que tanto a reestruturação do ensino noturno quanto a expansão da EJA a distância não pode ser analisadas apenas como estratégias técnicas de reorganização do sistema educacional, mas devem ser compreendidas em sua dimensão social e política. A garantia do direito à educação exige políticas públicas que considerem as condições concretas dos estudantes, assegurando não apenas o acesso, mas também a permanência e a qualidade da formação.

Por fim, a efetivação de uma educação comprometida com a inclusão e a equidade depende da superação de políticas fragmentadas e da construção de um projeto educacional que reconheça a centralidade da EJA na redução das desigualdades sociais. Sem essa articulação, as reformas educacionais tendem a reforçar as limitações estruturais que historicamente caracterizam a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação básica no Brasil**. 2014.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

IBGE. **Dados estatísticos sobre acesso à internet e alfabetização.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2012.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR

Francisca Vilandia de Alencar

Doutoranda em História pela UFG e bolsista FAPEG; Mestra em História pela Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG), mentora acadêmica em Conecta Stricto.

E-mail: vilandiaalencar01@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2655669818477435>

Ana Núbia Marques Duarte

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Professora de História da rede municipal de Educação, Ipueiras-Ce. Licenciada em História (2013) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, habilitada em Pedagogia (2014) pela Universidade Kúrios, possui segunda licenciatura em Sociologia (2024) pelo Centro Universitário Unifatecie. Pós-graduada em Teoria e Metodologia da História (2015), Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar (2021), Gestão e Supervisão Escolar (2021), Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia (2024). Participa dos estudos da Linha de Pesquisa Educação, Estética e Sociedade (E-Luta) do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem experiência em Gestão Escolar e na área da Educação, com ênfase no Ensino de História e componentes das Ciências Humanas, pesquisa temáticas de marxismo e educação e marxismo e política educacional.

E-mail: nubia2016.ips@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0440252869317834>

Jeisson Fernando de Sousa Pinheiro

Advogado Previdenciário Rural, Mestre em Antropologia Social pela UFRN, Licenciado em Filosofia pela UEMA, Professor de Graduação e Pós-graduação, especialista em Direito e Processo Previdenciário, Esp. em Educação, Política e Sociedade, Sócio-proprietário do Escritório JEISSON PINHEIRO ADVOCACIA e Advogado Público Municipal em São João do Soter/MA. Presidente do Conselho Estadual da Jovem Advocacia da OAB/MA, Membro do IAPE e da Comissão de Direito Previdenciário da OAB/MA.

E-mail: profjeissonpinheiroadv@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2404683052004750>

Deuzilene Machado Rocha Leal

Mestra em Artes pelo IFG - Aparecida de Goiânia (2024). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2002), graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (2012) e graduação em Programa Especial de Formação Pedagógica - Arte Educação pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (2008). Atualmente é professora de Arte - EJA - Escola Municipal Santa Efigênia e professora - Colégio da Polícia Militar de Goiás Nivo das Neves.

Email: deuzilenemrl@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4256315583600307>

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Abilena Sabina da Silva Barroso

Graduada do curso de Letras Libras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Pedagogia pela Universidade Potiguar (2020) e em Marketing de Vendas pela Universidade Potiguar (2008). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando como tradutora e intérprete de Libras. Concluiu Curso de Interprete e LIBRAS pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (2019). Foi membro do Projeto de Extensão do Coral DAIN LIBRAS em Canto promovido pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (2020), concluiu curso de Especialização em Libras pela Universidade Potiguar (2022), possui Capacitação em Proficiência em Interpretação e Tradução em Libras pela Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS), Especialista em Prática de Educação Bilingue pela FAVENI (2023).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5513313906093125>

Celsa Cristina de Lima Rodrigues

Mestranda em História pela UEG-PPGHIS. Graduada em Pedagogia (CESUC, 1998), com especializações em Psicopedagogia (UFU, 2001) e em Atendimento Educacional Especializado (Unicaldas, 2012). Desde 2006 atua como professora efetiva da rede pública de Caldas Novas/GO, atuando na educação infantil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3019349923197763>

Elma Mota dos Santos Gonçalves

Mestranda em Educação em Ciências e Matemática (UFG); professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação de Goiás desde 1993, iniciou sua trajetória no Ensino Fundamental I. É graduada em Matemática (2004); integra o grupo de pesquisa KADJÓT, que investiga as relações entre tecnologias e educação. Atua profissionalmente na Coordenação Regional de Educação de Trindade (GO) e é bolsista da CAPES.

Email: elmamotta422@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8261022764274317>

Fabiula Cristina da Costa

Mestranda em Linguística (Psicolinguística) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); professora efetiva da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Palhoça (SC) desde 2017. Integra o LABLING (UFSC), atuando em pesquisas sobre aquisição da linguagem. É graduada em Pedagogia e possui especializações nas áreas de Psicolinguística, Neuropsicopedagogia e Educação Especial com ênfase no Transtorno do Espectro Autista. Atuou como orientadora pedagógica bolsista no PIAPE/PROGRAD (UFSC) e como tutora em cursos na modalidade a distância.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5412682853021911>

Fabrícia Mesquita Avelar

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (PPGEDUC/UFCAT). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (2022). Atualmente é professora pedagoga PD-1 - Secretaria Municipal de Educação de Catalão, GO.

E-mail: fabriciaavelar@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9646587289049139>

Franciely Ferreira

Mestranda em História pela UEG. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2013), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Católica de Anápolis (2013) e professora efetiva da rede pública municipal de Caldas Novas (GO)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8061249100658774>

Francisca Vilândia de Alencar

Doutoranda em História pela UFG e bolsista FAPEG; Mestra em História pela Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG), mentora acadêmica em Conecta Stricto.

E-mail: vilandiaalencar01@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2655669818477435>

Hiza da Paz Rodrigues Vieira

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História da UEG PPGHIS/UEG- Morrinhos. Pós- graduada em Direito Penal e Processo Penal pela Faculdade Prominas, Bacharel em Direito e em Ciências Contábeis pela Faculdade Unicaldas. Conciliadora e Mediadora Judicial habilitada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNU), servidora pública no Tribunal de Justiça do Estado de Goiás.

Email: hizavieira@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3350925843535973>

Karla Francisca de Souza

Mestranda em História pela UEG-PPGHIS. Possui graduação em Normal Superior - FASS Faculdade Sete de Setembro, atualmente é professora da Escola Municipal Edith Ala. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino.

Email: franciscadesouza@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7028068155229535>

Keila Cristina da Costa Marega

Mestranda em Educação pelo PPG-UEG, Inhumas, GO. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Atua como professora P-3 Classe E, Secretaria Municipal de Educação de Crixás - GO.

E-mail: keilamarega@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5719447484326831>

Leidiane Rodrigues de Sousa

Graduanda em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG); Pedagoga e professora da Educação Básica no Colégio Unicbra.

Email: leide.ueg.2026@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5220801640240644>

Lidiane Neves Evangelista

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Caldas Novas UNICALDAS (2004) e pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2007). Desde 2006 atua como professora concursada no município de Caldas Novas/GO, principalmente no 1º ano (alfabetização) e no 5º ano do Ensino Fundamental. No decorrer da carreira, também desempenhou funções administrativas e de gestão, como Secretária Geral da Unidade de Ensino, Coordenadora de Turno e Coordenadora Pedagógica. Tem interesse em pesquisas relacionadas à história cultural das religiões, a microanálise e a história social do catolicismo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9964839680082493>

Lucimeire Maria Alves Piveta

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Anápolis (1998), especialização em Língua Inglesa pela Universidade Evangélica de Goiás (2002), aperfeiçoamento em Língua Inglesa pelo Centro Cultural Anglo Americano de Monte Carmelo (1999) e aperfeiçoamento em Educação Especial Inclusiva pelo Centro Educacional de Desenvolvimento Profissional (2016). Atualmente é Professor P-4 da Secretária Estadual de Educação de Goiás. Tem experiência na área de Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4600263019087567>

Maria Luiza Fernandes Silva

Bacharelanda em Sistemas de Informação pelo Instituto Federal Goiano Campus Ceres, com conclusão prevista para dezembro de 2025, e licencianda em Pedagogia pela Uni-Anhanguera, em Goiânia-GO. Dedicar-se a estudos e práticas sobre educação em computação, inovação tecnológica, gênero e tecnologia e popularização da ciência.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4404340132948390>

Natália Mesquita Avelar

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (PPGEDUC/UFCAT). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (2025). Conta com duas especializações na área da educação e atualmente tem interesse em estudos voltados as práticas pedagógicas.

E-mail: mesquitatanalia11@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5552645985951935>

Núbia Barros Matias

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Apogeu (2021) e possui formação em Letras Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (2004). Com uma vasta experiência de 25 anos no magistério, atua como professora efetiva na rede estadual de ensino, lecionando no Colégio Estadual Dr. Gertrudes Lutz. Sua trajetória acadêmica é enriquecida por especializações em Metodologia de Ensino da Filosofia (2010) e em Orientação Educacional pela própria Faculdade Apogeu (2024). O comprometimento com a educação e a constante busca por aperfeiçoamento profissional refletem sua dedicação em promover um ensino de qualidade e uma orientação eficaz aos seus alunos.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8694202003023775>

Relna Fagundes Fernandes

Mestre em História pela Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG); Pós-graduada em Neuropsicopedagogia (Faculdade Futura); Psicopedagogia (Faveni); Graduada em Pedagogia (UNIP); Professora da Secretaria Municipal de Educação em Caldas Novas-Goiás.

Email: relnafag@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6578857720575770>

Reylane Dantas Pereira Caires

Pós-graduada em Educação Infantil (2011). Atualmente atua como coordenadora de projetos pedagógicos na Secretaria Municipal de Educação, com experiência na organização, captação e mediação de projetos externos para a rede municipal de ensino. Professora concursada desde 2015, exerceu em 2024 a função de coordenadora da frequência escolar na Secretaria de Educação e, em 2025, assumiu a coordenação de projetos pedagógicos. Possui graduação em Pedagogia pela UniRV - Universidade de Rio Verde (antiga Fesurv), concluída em 2010.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6915517320846157>

Solemar Guerra de Almeida

É graduada em Pedagogia pela Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS) e licenciada em Ciências Contábeis pela PUC Goiás. Atualmente, atua como Coordenadora Geral da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas (GO).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/080592776714215>

Suely Gonçalves de Souza

Mestra em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG). Atualmente atua como pedagoga na Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas, onde também exerce função de coordenação de turno, com experiência na organização do trabalho educativo e na mediação de processos formativos no contexto escolar. Possui graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior Albert Einstein (2015) e graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2011).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9677386876426458>

Terezinha Aparecida Rodrigues Caputo

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Itajubá (1989), graduação em Letras pela Universidade Paulista UNIP (2016), Pós-graduação em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Itajubá. Mestre em História pela Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG) Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Mather Isabel.

Email: terezinhaarcaputo@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq>.

Vera Lúcia Oliveira do Amaral

Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera Uniderp (2013) e em Letras - Português/Espanhol pelo Centro Universitário Faveni - UNIFAVENI (2022), Especialização em Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva pela Faveni - Faculdade Venda Nova do Imigrante (2020), Professora da Prefeitura Municipal de Caldas Novas - GO, estudante e pesquisadora do Transtorno do Espectro do Autismo e Educação Especial. Mestre em História na Universidade Estadual de Goiás - UEG - Campus Sul - Morrinhos - GO.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7963378276076296>

Wendell Siqueira Marinho

Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG). Atualmente atua como pedagogo na Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas, onde também exerce função de coordenação de turno, com experiência na organização do trabalho educativo e na mediação de processos formativos no contexto escolar. Possui Especialização em Ludicidade e Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Superior Albert Einstein (2015) e graduação em geografia pela Universidade Estadual de Maringá (2007). Professor Pedagogo na rede municipal de educação da cidade de Caldas Novas - Goiás. Professor de Ciências Humanas no Estado de Goiás.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1274198363402019>

ÍNDICE REMISSIVO

A

acesso à educação 99, 212, 215, 258, 272, 273, 275, 276, 277, 279, 282, 284, 285

garantia do direito à educação 87, 199, 201, 221, 286

universalização do acesso 80, 103, 107, 272

acesso ao conhecimento 80, 82, 86, 87, 88, 116, 121, 125, 129, 140, 141, 240

ações dos professores 22, 23, 24, 30, 35, 45, 50

alfabetização 15, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 158, 159, 160, 161

alfabetização da criança surda 148, 150

alfabetização e letramento 15, 145, 146, 147, 148, 161, 166, 196

alfabetização e letramento de surdos 15, 148

leitura e escrita 127, 128, 161, 162, 185, 188, 197

aluno surdo 146, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 164, 196

alunos surdos 147, 148, 149, 150, 155, 156, 158, 165, 166, 197

ambiente escolar 32, 49, 125, 133, 137, 138, 139, 140, 155, 163, 164, 179, 180, 181, 193, 202, 265, 276

aprendizagem 13, 17, 22, 23, 24, 25, 32, 33, 34, 39, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 67, 69, 70, 71, 82, 83

aprendizagem dos alunos 22, 23, 25, 39, 47

ensino e aprendizagem 24, 33, 45, 46, 100, 160, 182, 230

Atendimento Educacional Especializado 14, 60, 62, 72, 90, 91, 93, 94, 95, 99, 103, 109, 110, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 132, 134, 136

AEE 60, 62, 72, 91, 93, 94, 95, 109, 110, 111, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126

atendimento especializado 115, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 129, 132, 139, 140

escola comum 15, 55, 59, 60, 65, 68, 69, 91, 92, 93, 95, 106, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 118, 120, 130, 143, 149

recursos e estratégias de acessibilidade 94, 108, 110, 125

salas de recursos 106, 115, 117, 119, 121, 124

salas de recursos multifuncionais 115, 117, 119, 121

B

Base Nacional Comum Curricular 14, 15, 16, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 72, 88, 220, 221, 242, 244, 245, 246, 248, 250, 251, 252, 262, 265, 266, 268, 269

BNCC 14, 15, 16, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67

direitos de aprendizagem 54, 56, 59, 83, 261

organização curricular 14, 54, 56, 70, 79, 87, 138, 141, 231, 232, 250

bilinguismo 129, 131, 145, 148, 150, 151, 153, 154, 159, 162, 163, 164, 165, 167, 196

oralismo 129, 148, 149, 151, 165

C

campo educacional 57, 61, 75, 78, 81, 91, 133, 201, 246, 248, 256, 265, 266, 267

capacitismo 14, 53, 54, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 67, 68, 72

discurso da inclusão 14, 54, 57, 58

EXCLUSÃO INDIRETA 14, 53

normalidade 14, 56, 60, 61, 62, 68, 92, 98, 103, 110

NORMALIZAÇÃO CURRICULAR 14, 53

padrões de desempenho 14, 70

concepções epistemológicas 13, 19, 22, 23, 24

concepções dos professores 24, 25, 46, 48

racionalidade prática 13, 18, 22, 23, 35, 40, 50

racionalidade técnica 13, 18, 22, 23, 33, 35, 40, 50

conhecimento 13, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28

acesso ao conhecimento 80, 82, 86, 87, 88, 116, 121, 125, 129, 140, 141, 240

Constituição Federal 55, 59, 76, 80, 91, 93, 99, 103, 110, 116, 120, 146, 221, 224, 245, 248, 255, 272

criança como sujeito 224, 226, 232, 234, 236
crianças e adolescentes 42, 163, 201, 209, 210, 211, 212, 213, 216
crianças e adolescentes migrantes 209, 210, 211, 212
criança surda 148, 149, 150, 151, 155, 196
crianças surdas 145, 147, 151, 154, 155, 163, 165, 197
currículo 13, 16, 17, 18, 22, 23, 25, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 46, 48,
50, 54, 57, 58
adaptações curriculares 140, 211
currículo escolar 35, 50, 115, 116, 117, 120, 121, 124, 137, 139, 191,
220, 246, 247, 276
flexibilização curricular 244, 245, 267
organização curricular 14, 54, 56, 70, 79, 87, 138, 141, 231,
232, 250
políticas curriculares 16, 56, 61, 71, 237

D

deficiência 44, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 65, 72, 91, 92, 95,
96, 98, 99, 100, 101
alunos com deficiência 99, 103, 105, 106, 113, 143
deficiência múltipla 112, 115, 118, 119, 132, 133, 134, 136, 138,
140, 142
estudantes com deficiência 54, 55, 59, 62, 65, 115, 116, 118, 119,
121, 132, 133, 134, 136, 139, 140
pessoas com deficiência 55, 59, 62, 91, 92, 98, 99, 100, 101, 104,
105, 109, 111, 116, 117, 120, 121, 143
transtornos globais 112, 115, 119, 121, 132, 134, 135, 136, 138, 142
desigualdades educacionais 65, 85, 139, 212, 237, 257, 259, 267,
271, 273, 282
desigualdades estruturais 16, 59, 77, 81, 87, 226, 228, 261
desigualdades sociais 14, 82, 92, 183, 225, 229, 244, 248, 255,
259, 260, 264, 276, 281, 286
direito à educação 14, 60, 75, 76, 78, 81, 83, 87, 88, 89, 95, 108,
110, 111, 116, 199, 201, 213, 216, 221, 223, 226, 230,
240, 260, 261, 271, 272, 277, 278, 282
direito social 75, 76, 78, 80, 86, 87, 88, 224, 245, 256, 261, 265
educação como direito 55, 59, 75, 76, 78, 80, 81, 226, 245, 265
educação como direito social 75, 78, 80, 245, 265
garantia do direito à educação 87, 199, 201, 221, 286
direitos de aprendizagem 54, 56, 59, 83, 261

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 15,
220, 221, 223, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237,
238, 239, 240, 241
DCNEI 15, 220, 223, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240
Diretrizes e Bases da Educação Nacional 55, 59, 72, 76, 80, 88,
91, 96, 99, 116, 120, 142, 175, 220, 221, 223, 241, 250,
255, 268, 271, 272, 279
LDB 15, 93, 95, 99, 110, 112, 113, 142, 175, 220, 223, 224, 225, 226,
227, 228, 229, 230, 231, 235, 239, 240, 248, 249
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 55, 59, 76, 80,
91, 96, 99, 116, 120, 175, 220, 221, 223, 250, 255,
268, 271, 272, 279
discurso docente 13, 38, 39, 40, 41, 45, 50, 51

E

educação a distância 16, 203, 271, 272, 273, 281, 284, 286
EJA a distância 271, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286
ensino a distância 265, 280, 281, 282, 283, 284
expansão da educação a distância 271, 272, 273, 286
educação básica 43, 54, 55, 64, 72, 84, 86, 87, 116, 142, 181, 199,
200, 201, 202, 203, 205, 207, 210, 212, 213, 214, 215,
216, 221, 224, 228, 231, 239, 241, 244, 245, 248, 249
educação brasileira 14, 55, 58, 80, 81, 86, 245, 248, 256, 261,
262, 285, 286, 288
Educação de Jovens e Adultos 16, 203, 264, 271, 272, 273, 279,
280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 289
EJA 16, 203, 264, 271, 272, 273, 279, 280, 281, 282, 283, 284,
285, 286, 289
EJA a distância 271, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286
educação de qualidade 154, 251, 256, 258, 261, 277, 282, 285
educação de surdos 15, 92, 96, 151, 152, 154, 197, 290
Libras 65, 129, 131, 145, 147, 148, 150, 154, 155, 156, 157, 158, 162,
164, 166, 167, 196, 290
Língua Brasileira de Sinais 145, 148, 149, 166, 167, 197
língua de sinais 129, 130, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157,
162, 164, 196, 197
língua escrita 150, 157, 161, 162, 184, 190, 195, 196
língua portuguesa 129, 130, 147, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158,
159, 161, 181, 195, 197

- p>
- educação domiciliar 14, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88
- educação domiciliar no Brasil 75, 76, 78, 79, 82, 83, 88
- educação familiar 75, 76, 78, 79, 80, 82, 86
- escola como espaço 80, 88, 211, 212, 233
- educação escolar 76, 80, 99, 103, 107, 142, 171, 195, 222, 224, 226, 234, 275, 278
- escolarização 48, 70, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 84, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 102, 106, 108, 109, 110, 112, 116, 117, 120, 121, 127, 128, 129, 131, 140, 141
- educação especial 14, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 99, 101, 103, 104, 105, 106
- Educação Especial na perspectiva inclusiva 14, 58, 59, 68, 91, 94, 106, 141
- Política Nacional de Educação Especial 91, 94, 108, 110, 116, 119, 125, 142
- público-alvo da educação especial 60, 65, 71, 115, 116, 120, 121, 140
- educação inclusiva 14, 53, 54, 55, 57, 58, 60, 61, 64, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 91, 93, 94, 101, 102, 103, 104
- educação inclusiva no Brasil 54, 115, 124, 132, 139, 141
- inclusão escolar 54, 55, 56, 57, 58, 63, 66, 68, 72, 73, 91, 93, 104, 105, 106, 110, 111, 112, 113, 116, 118, 124, 139, 140
- perspectiva da educação inclusiva 72, 91, 94, 108, 110, 116, 119, 125, 142
- perspectiva da inclusão escolar 112, 113, 141, 142, 143
- perspectiva inclusiva 14, 58, 59, 68, 90, 91, 94, 95, 106, 109, 111, 120, 141
- Educação Infantil 13, 14, 15, 19, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 147, 167, 194, 196, 197, 219, 220, 221
- DCNEI 15, 220, 223, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 220, 221, 231, 239, 240, 241
- infância 14, 41, 42, 44, 75, 156, 166, 170, 171, 172, 173, 176, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227
- LDB 15, 93, 95, 99, 110, 112, 113, 142, 175, 220, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 235, 239, 240, 248, 249
- práticas educativas na Educação Infantil 13, 19, 39, 41
- educação nacional 55, 59, 72, 76, 80, 88, 91, 96, 99, 103, 116, 120, 142, 175, 220, 221, 223, 241, 250, 255, 268, 271, 272, 279
- Diretrizes e Bases da Educação Nacional 55, 59, 72, 76, 80, 88, 91, 96, 99, 116, 120, 142, 175, 220, 221, 223, 241, 250, 255, 268, 271, 272, 279
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 55, 59, 76, 80, 91, 96, 99, 116, 120, 175, 220, 221, 223, 250, 255, 268, 271, 272, 279
- educação pública 110, 215, 259, 261, 262, 263, 268, 275, 278
- ensino comum 62, 93, 99, 103, 115, 116, 120, 121, 122, 129, 131, 133, 137
- Ensino Fundamental 36, 128, 147, 192, 226, 290, 292
- ensino médio 16, 243, 244, 245, 246, 248, 250, 251, 252, 254, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269
- formação técnica e profissional 246, 250, 251, 263, 265, 267
- mercado de trabalho 203, 244, 246, 252, 254, 256, 257, 258, 260, 267, 277
- Reforma do Ensino Médio 16, 243, 244, 245, 246, 248, 251, 252, 254, 262, 263, 266, 268, 269
- ensino noturno 16, 264, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 285, 286
- ensino noturno em Goiás 273, 275, 276, 285
- ENSINO NOTURNO REMANEJADO 273
- reestruturação do ensino noturno 271, 273, 276, 285, 286
- ensino regular 110, 120, 121, 139, 146, 156, 167, 274
- escola comum 15, 55, 59, 60, 65, 68, 69, 91, 92, 93, 95, 106, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 118, 120, 130, 143, 149
- escola pública 75, 80, 86, 91, 93, 96, 111, 112, 132, 177, 253
- espaço escolar 14, 54, 57, 70, 71, 129, 130, 134
- ambiente escolar 32, 49, 125, 133, 137, 138, 139, 140, 155, 163, 164, 179, 180, 181, 193, 202, 265, 276
- instituição escolar 79, 86, 117, 177, 212, 223, 230, 240
- Estatuto da Criança e do Adolescente 81, 88, 226, 241
- estudantes com deficiência 54, 55, 59, 62, 65, 115, 116, 118, 119, 121, 132, 133, 134, 136, 139, 140
- estudantes com deficiência múltipla 115, 119, 132, 133, 134, 136
- estudantes público-alvo da educação especial 60, 71, 115, 116, 120

estudantes migrantes 199, 200, 201, 206, 212, 213, 215, 216
crianças e adolescentes migrantes 209, 210, 211, 212
infância migrante 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213

F

formação de professores 31, 36, 51, 71, 72, 118, 282
formação docente 19, 54, 56, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 91, 95,
110, 111, 115, 117, 131, 139, 140, 201, 203, 228, 238
formação humana 18, 79, 221, 224, 226, 241
formação omnilateral 222, 229, 230, 233, 236, 239, 240, 247

I

inclusão escolar 54, 55, 56, 57, 58, 63, 66, 68, 72, 73, 91, 93,
104, 105, 106, 110, 111, 112, 113, 116, 118, 124, 139, 140
barreiras 24, 46, 57, 60, 63, 68, 111, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 123,
124, 125, 129, 132, 138, 139, 200, 206, 212, 216, 278
inclusão social 101, 107, 112, 141, 163, 211, 277, 279, 282, 283
participação 55, 56, 59, 61, 71, 84, 85, 91, 94, 99, 100, 101, 102,
111, 112, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127,
128, 129, 130, 131
práticas pedagógicas inclusivas 64, 141
infância 14, 41, 42, 44, 75, 156, 166, 170, 171, 172, 173, 176, 207,
208, 209, 210, 211, 212, 213, 220, 221, 222, 223, 224,
225, 226, 227
criança como sujeito 224, 226, 232, 234, 236
infância migrante 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213

L

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 55, 59, 72
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 15, 55, 59, 76,
80, 91, 93, 95, 96, 99, 110, 112, 113, 116, 120, 142,
175, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229,
230, 231, 235, 239, 240, 248, 249, 250, 255, 268,
271, 272, 279
Diretrizes e Bases da Educação Nacional 55, 59, 72, 76, 80, 88,
91, 96, 99, 116, 120, 142, 175, 220, 221, 223, 241,
250, 255, 268, 271, 272, 279
LDB 15, 93, 95, 99, 110, 112, 113, 142, 175, 220, 223, 224, 225, 226,
227, 228, 229, 230, 231, 235, 239, 240, 248, 249
leitura 15, 16, 41, 52, 63, 67, 69, 126, 127, 128, 131, 148, 150, 155, 156,
157, 160, 161, 162, 169, 170, 175

formação do leitor 177, 179, 180, 186, 196
leitura e escrita 127, 128, 161, 162, 185, 188, 197
literatura infantil 15, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178,
180, 182, 187, 188, 189, 192
leitura histórico-crítica 15, 219, 228, 230, 234, 236, 238, 240
pedagogia histórico-crítica 89, 220, 222, 223, 224, 227, 228,
229, 231, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240,
241, 242
letramento 15, 144, 145, 146, 147, 148, 159, 160, 161, 162, 164, 165,
166, 188, 196
alfabetização e letramento 15, 145, 146, 147, 148, 161, 166, 196
alfabetização e letramento de surdos 15, 148
Língua Brasileira de Sinais 65, 129, 131, 145, 147, 148, 149, 150,
154, 155, 156, 157, 158, 162, 164, 166, 167, 196,
197, 290
Libras 65, 129, 131, 145, 147, 148, 150, 154, 155, 156, 157, 158, 162,
164, 166, 167, 196, 290
língua de sinais 129, 130, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157,
162, 164, 196, 197
língua portuguesa 129, 130, 147, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158,
159, 161, 181, 195, 197
língua escrita 150, 157, 161, 162, 184, 190, 195, 196
literatura infantil 15, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178,
180, 182, 187, 188, 189, 192
formação do leitor 177, 179, 180, 186, 196
leitura 15, 16, 41, 52, 63, 67, 69, 126, 127, 128, 131, 148, 150, 155, 156,
157, 160, 161, 162, 169, 170, 175
literatura e alfabetização 178, 183
livros de literatura 182, 188

M

mercado de trabalho 203, 244, 246, 252, 254, 256, 257, 258,
260, 267, 277
migração escolar 199, 200, 202, 203, 204, 205, 215, 216
migração intermunicipal 15, 198, 199, 200, 201, 202, 216
migração intermunicipal e interestadual 15, 199, 200, 201, 216
migração internacional 203, 205, 208, 210, 214, 216
migrantes 199, 200, 201, 204, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213,
215, 216, 218

crianças e adolescentes migrantes 209, 210, 211, 212
estudantes migrantes 199, 200, 201, 206, 212, 213, 215, 216
infância migrante 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213
mobilidade escolar 15, 198, 199, 200, 201, 208, 210
migração escolar 199, 200, 202, 203, 204, 205, 215, 216
mobilidade escolar interna 15, 199, 200, 201, 208
mobilidade escolar interna 15, 199, 200, 201, 208
migração escolar 199, 200, 202, 203, 204, 205, 215, 216

N

NORMALIZAÇÃO CURRICULAR 14, 53

capacitismo 14, 53, 54, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 67, 68, 72

EXCLUSÃO INDIRETA 14, 53

O

organização do trabalho pedagógico 91, 94, 95, 110, 134

trabalho pedagógico 30, 57, 70, 71, 91, 94, 95, 110, 111, 124, 133,
134, 222, 223, 228, 230, 231, 232, 234, 235,
237, 239

P

pedagogia histórico-crítica 89, 220, 222, 223, 224, 227, 228,
229, 231, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240,
241, 242

leitura histórico-crítica 15, 219, 228, 230, 234, 236, 238, 240

peças com deficiência 55, 59, 62, 91, 92, 98, 99, 100, 101, 104,
105, 109, 111, 116, 117, 120, 121, 143

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 55, 59, 72

Plano Nacional de Educação 238, 242, 255, 256, 258, 259, 260

PNE 256, 258, 259, 260

política educacional 58, 75, 85, 103, 109, 112, 121, 125, 136, 141,
220, 226, 256, 279, 283, 288

política educacional brasileira 58, 75, 103, 121, 136, 226

Política Nacional de Educação Especial 91, 94, 108, 110, 116, 119,
125, 142

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da
Educação Inclusiva 91, 94, 108, 110, 116, 119,
125, 142

políticas de educação inclusiva 115, 123, 124, 132

políticas educacionais 14, 15, 16, 33, 54, 55, 56, 57, 58, 66, 69, 71,
93, 104, 107, 112, 115, 117, 118, 120, 121, 139, 140, 141,
199, 204, 205, 210, 211, 212, 213, 215, 217

políticas educacionais brasileiras 115, 117, 120, 121, 204, 205,
212, 213, 217, 239, 257, 258, 259, 260, 261

políticas públicas educacionais 64, 120, 205, 209, 214

políticas públicas 16, 54, 56, 59, 61, 64, 66, 67, 69, 70, 76, 83, 91,
115, 116, 119, 120, 176, 199, 200, 201, 205, 207, 209,
212, 213, 214, 216, 221, 222

políticas públicas educacionais 64, 120, 205, 209, 214

prática docente 13, 14, 18, 19, 21, 30, 47

formação docente 19, 54, 56, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 91, 95,
110, 111, 115, 117, 131, 139, 140, 201, 203, 228, 238

trabalho docente 13, 16, 17, 19, 65, 66, 89, 93, 130, 220, 221, 227,
228, 236, 240, 241, 246

prática pedagógica 13, 15, 26, 40, 47, 66, 147, 178, 182, 219, 220,
222, 223, 235

estratégias pedagógicas 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124,
136, 138

práticas pedagógicas 14, 15, 17, 52, 55, 58, 61, 62, 64, 66, 67,
70, 71, 72, 76, 80, 108, 112, 114, 115, 117, 118, 119,
122, 126, 132, 135, 138, 139, 140, 141, 144, 204, 206,
209, 210, 218

práticas pedagógicas inclusivas 64, 141

trabalho pedagógico 30, 57, 70, 71, 91, 94, 95, 110, 111, 124, 133,
134, 222, 223, 228, 230, 231, 232, 234, 235,
237, 239

práticas educativas 13, 17, 19, 38, 39, 40, 41, 47, 48, 49, 50,
225, 232

discurso docente 13, 38, 39, 40, 41, 45, 50, 51

práticas educativas na Educação Infantil 13, 19, 39, 41

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 13, 19, 39, 41

discurso docente 13, 38, 39, 40, 41, 45, 50, 51

prática social 13, 16, 19, 95, 192, 234, 245, 268

práticas pedagógicas 14, 15, 17, 52, 55, 58, 61, 62, 64, 66, 67,
70, 71, 72, 76, 80, 108, 112, 114, 115, 117, 118, 119, 122,
126, 132, 135, 138, 139, 140, 141, 144, 204, 206, 209,
210, 218

estratégias pedagógicas 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124,
136, 138

práticas pedagógicas inclusivas 64, 141

trabalho pedagógico 30, 57, 70, 71, 91, 94, 95, 110, 111, 124, 133, 134, 222, 223, 228, 230, 231, 232, 234, 235, 237, 239

profissionais da educação 64, 66, 206, 231, 234, 236, 240

público-alvo da educação especial 60, 65, 71, 115, 116, 120, 121, 140

R

racionalidade prática 13, 18, 22, 23, 35, 40, 50

racionalidade técnica 13, 18, 22, 23, 33, 35, 40, 50

redes de ensino 62, 65, 200, 201, 214, 235, 251, 267

reestruturação educacional 16, 270

reestruturação do ensino noturno 271, 273, 276, 285, 286

Reforma do Ensino Médio 16, 243, 244, 245, 246, 248, 251, 252, 254, 262, 263, 266, 268, 269

BNCC 14, 15, 16, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67

ensino médio 16, 243, 244, 245, 246, 248, 250, 251, 252, 254, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269

mercado de trabalho 203, 244, 246, 252, 254, 256, 257, 258, 260, 267, 277

S

sala de aula 19, 26, 28, 33, 35, 44, 47, 49, 50, 62, 123, 140, 157, 169, 179, 181, 182, 187, 189, 192, 193, 196

sistema educacional 15, 19, 55, 59, 60, 86, 93, 95, 98, 99, 103, 104, 107, 110, 111, 115, 116, 118, 122, 139, 140, 141, 209, 213, 223, 225, 229, 238, 248, 251, 252, 253, 256, 257, 258, 259, 260, 262

sistema educacional brasileiro 95, 98, 116, 118, 122, 209, 223, 251, 252, 258, 260, 262, 266

sistemas de ensino 80, 83, 102, 109, 226, 251, 263, 264, 265

T

trabalho docente 13, 16, 17, 19, 65, 66, 89, 93, 130, 220, 221, 227, 228, 236, 240, 241, 246

formação docente 19, 54, 56, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 91, 95, 110, 111, 115, 117, 131, 139, 140, 201, 203, 228, 238

prática docente 13, 14, 18, 19, 21, 30, 47

trabalho pedagógico 30, 57, 70, 71, 91, 94, 95, 110, 111, 124, 133, 134, 222, 223, 228, 230, 231, 232, 234, 235, 237, 239

organização do trabalho pedagógico 91, 94, 95, 110, 134

prática pedagógica 13, 15, 26, 40, 47, 66, 147, 178, 182, 219, 220, 222, 223, 235

WWW.PIMENTACULTURAL.com

SABERES EM CONSTRUÇÃO

educação, cultura e desigualdades
nas relações sociais contemporâneas

volume **II**