

**ANA ESTELA BRANDÃO DUARTE
DIOGO JANES MUNHOZ
(ORGS.)**

EDUCAÇÃO PARA TODOS: INFÂNCIA, INCLUSÃO E FUTURO

Autores

Erenilda dos Santos Silva
Arlindo Carlos de Oliveira
Franciele Ribeiro Rodrigues
Genilton José Nunes
Antonio Luis do Rêgo Luna Filho
Fabiana de Souza Lima Camargo
Sandra Menezes dos Santos
Rosinan Caires Fratteezi Gonçalves
Andreia Brum Vieira
Andressa Brum Vieira
Claudia Bachetti Cestari
Marcela Mezini Sales
Mateus Eduardo Carneiro Alves
Fernanda Brito
Celson Douglas das Neves Silva
Diogo Janes Munhoz
Anne Sandrelly Teixeira Valois
Jeane Rodella Assunção
Carina de Araújo Santos Mendes



Pedro & João
editores



Educação para Todos: Infância, Inclusão e Futuro



**Ana Estela Brandão Duarte
Diogo Janes Munhoz
[Orgs.]**

Educação para Todos: Infância, Inclusão e Futuro

Autores

Erenilda dos Santos Silva
Arlindo Carlos de Oliveira
Franciele Ribeiro Rodrigues
Genilton José Nunes
Antonio Luis do Rêgo Luna Filho
Fabiana de Souza Lima Camargo
Sandra Menezes dos Santos
Rosinan Caires Fratteezi Gonçalves
Andreia Brum Vieira
Andressa Brum Vieira

Claudia Bachetti Cestari
Marcela Mezini Sales
Mateus Eduardo Carneiro Alves
Fernanda Brito
Celson Douglas das Neves Silva
Diogo Janes Munhoz
Anne Sandrelly Teixeira Valois
Jeane Rodella Assunção
Carina de Araújo Santos Mendes

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Ana Estela Brandão Duarte; Diogo Janes Munhoz [Orgs.]

Educação para Todos: Infância, Inclusão e Futuro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 247p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2551-7 [Impresso]
978-65-265-2552-4 [Digital]**

DOI: 10.51795/9786526525524

1. Inclusão Escolar. 2. Infância. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Educação do Futuro. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Ana Estela Brandão Duarte	
APRESENTAÇÃO	13
Ana Estela Brandão Duarte	
Diogo Janes Munhoz	
CAPÍTULO 01	17
ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA	
Erenilda dos Santos Silva	
CAPÍTULO 02	29
HUMANIZAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA PÚBLICA	
Arlindo Carlos de Oliveira	
CAPÍTULO 03	49
A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA E NA AUTOEFICÁCIA DOCENTE EM SALA DE AULA REGULAR	
Franciele Ribeiro Rodrigues	
CAPÍTULO 04	61
PLURALISMO E MERCADO RELIGIOSO: UMA ANÁLISE DA TEOLOGIA DA PROSPERIDADE.	
Genilton José Nunes	

CAPÍTULO 05 CIÊNCIA COMO INSTRUMENTO DE DESCOBERTAS – DO MITO AO LOGOS. Antonio Luis do Rêgo Luna Filho	75
CAPÍTULO 06 REFLEXÃO SOBRE ADEQUAÇÃO CURRICULAR E PRÁTICAS INCLUSIVAS: NA PERSPECTIVA DOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM Fabiana de Souza Lima Camargo	97
CAPÍTULO 07 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: PERSPECTIVAS E APLICAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS Sandra Menezes dos Santos Rosinan Caires Frattezi Gonçalves	113
CAPÍTULO 08 CAPACITISMO, INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: O PAPEL DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA Andreia Brum Vieira Andressa Brum Vieira Claudia Bachetti Cestari Marcela Mezini Sales Mateus Eduardo Carneiro Alves	125
CAPÍTULO 09 PEI: DIREITO GARANTIDO, PRÁTICA AINDA DISTANTE Fernanda Brito	141

CAPÍTULO 10	161
ATIVIDADE FÍSICA E ENVELHECIMENTO SAUDÁVEL: UM ESTUDO COM MULHERES DA TERCEIRA IDADE	
Celson Douglas das Neves Silva	
CAPÍTULO 11	173
DA INVISIBILIDADE À AÇÃO: AH/SD NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE	
Diogo Janes Munhoz	
CAPÍTULO 12	193
A PSICANÁLISE COMO SUPORTE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES PARA PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS	
Anne Sandrelly Teixeira Valois	
CAPÍTULO 13	205
PARADIGMAS CIENTÍFICOS E O PROCESSO DE INCLUSÃO: ANÁLISE HISTÓRICA E EDUCACIONAL	
Jeane Rodella Assunção	
CAPÍTULO 14	223
TECNOLOGIAS DIGITAIS E AUTISMO: ENTRE A RESTRIÇÃO E O USO PEDAGÓGICO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	
Carina de Araújo Santos Mendes	
ORGANIZADORES	235
AUTORES	237

PREFÁCIO

A educação, em sua essência, é sempre um convite à transformação. Não apenas dos sujeitos que aprendem, mas também das estruturas que os acolhem, dos valores que os sustentam e das sociedades que desejamos construir. O livro *Educação para Todos: Infância, Inclusão e Futuro* chega como uma obra necessária, urgente e profundamente comprometida com esse horizonte transformador.

Vivemos em um tempo paradoxal: de um lado, nunca tivemos tantos recursos tecnológicos, teóricos e políticos voltados à escolarização e à democratização do conhecimento; de outro, ainda carregamos práticas e mentalidades que segregam, silenciam e excluem. Nesse cenário, pensar a infância e a inclusão não é apenas uma questão de política educacional, mas de ética civilizatória. Como nos lembra Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Educar, portanto, significa reconhecer o outro como legítimo, como sujeito de direitos e como participante ativo na produção de saberes.

Este livro nos convida a revisitar essas premissas, mas vai além: apresenta reflexões, práticas, pesquisas e propostas que apontam para uma educação inclusiva como caminho irrenunciável. Cada capítulo dialoga com a realidade escolar e com os dilemas cotidianos enfrentados por professores, gestores, famílias e estudantes. Não se trata apenas de um compêndio acadêmico, mas de uma obra que respira compromisso com a vida e com o futuro.

A escolha do título *Educação para Todos* não é fortuita. Ela carrega em si o eco da Declaração de Salamanca (1994), que estabeleceu as bases para a inclusão escolar como direito humano fundamental, e da Agenda 2030 da UNESCO, que aponta para a necessidade de sistemas educacionais equitativos e acessíveis.

Mais do que resgatar marcos históricos, a obra atualiza esse compromisso em solo brasileiro, ao iluminar práticas de inclusão que tocam a infância e preparam caminhos para um futuro mais humano.

É impossível falar de infância sem considerar a complexidade que a atravessa. Infâncias plurais, marcadas por desigualdades sociais, por diferenças culturais e por distintas possibilidades de desenvolvimento. Ao trazer a infância para o centro da discussão, este livro desafia visões homogeneizadoras e convoca a olhar a criança em sua inteireza, respeitando suas singularidades. A infância não é um “vir a ser”, mas um tempo presente, potente, carregado de direitos e de saberes.

Do mesmo modo, pensar a inclusão não pode se restringir a adaptações pontuais ou a medidas compensatórias. Inclusão é perspectiva, é modo de organizar currículos, de planejar aulas, de pensar políticas públicas. Inclusão é também um exercício de diálogo constante entre as áreas do conhecimento, entre o pedagógico e o social, entre a teoria e a prática. É nesse sentido que a obra se destaca: por sua abordagem multidisciplinar e por sua capacidade de articular diferentes olhares para um mesmo objetivo – garantir que todos possam aprender e se desenvolver.

Os organizadores, Ana Estela Brandão Duarte e Diogo Janes Munhoz, oferecem aqui mais do que uma coletânea: oferecem um projeto de sociedade. Cada autor convidado soma sua voz a esse coro pela equidade e pela justiça, compondo um mosaico de experiências que se iluminam mutuamente. A leitura, por isso, não se limita ao espaço acadêmico, mas alcança também gestores educacionais, professores da educação básica, estudantes de graduação e pós-graduação, além de famílias e profissionais que atuam na interface da educação com a saúde, a assistência social e os direitos humanos.

A relevância desta obra está, portanto, em seu duplo movimento: denunciar as práticas excludentes que ainda persistem em nossas escolas e anunciar os caminhos possíveis para uma educação que abrace a diversidade. Nesse duplo gesto,

o livro se torna não apenas leitura obrigatória, mas também uma fonte de inspiração para aqueles que acreditam que a educação deve ser, sempre, um ato de esperança.

Convido, assim, cada leitor a abrir estas páginas com o coração disponível e a mente aberta. Que cada capítulo seja um convite à reflexão, mas também um estímulo à ação. Que possamos, juntos, reafirmar o compromisso com uma educação que não deixa ninguém para trás, porque acredita que o futuro se constrói a partir de todas as infâncias, em toda a sua riqueza e diversidade.

Ana Estela Brandão Duarte,
Pós Doutora em Educação

APRESENTAÇÃO

Apresentar o livro *Educação para Todos: Infância, Inclusão e Futuro* é, para nós, um ato de gratidão e de compromisso. Gratidão, porque este projeto é fruto de muitas mãos, de muitas vozes e de trajetórias acadêmicas e profissionais que se entrelaçam. Compromisso, porque acreditamos que cada palavra escrita aqui carrega a responsabilidade de provocar mudanças concretas no cotidiano educacional.

Este livro nasceu do diálogo constante entre a teoria e a prática, entre a universidade e a escola, entre os desafios da sala de aula e as pesquisas que buscam compreender e transformar a realidade. Ele é resultado do esforço coletivo de pesquisadores, professores, gestores e profissionais comprometidos com a inclusão e com a infância, que aceitaram o convite para compartilhar suas reflexões e experiências.

A obra organiza-se em **três eixos fundamentais**:

1. Infância como centro da experiência educativa – Reconhecer a criança em sua singularidade, compreender suas necessidades e valorizar suas potencialidades. Aqui, os capítulos mostram que a infância não pode ser vista como etapa transitória, mas como tempo pleno de direitos.

2. Inclusão como princípio e prática – Discutem-se concepções, metodologias, políticas públicas e experiências inovadoras que buscam tornar a escola um espaço verdadeiramente inclusivo. Este eixo evidencia que inclusão não é exceção, mas regra; não é favor, mas direito.

3. Futuro como horizonte de inovação e equidade – Apontam-se caminhos para pensar a educação do século XXI diante de novos desafios: o impacto das tecnologias, as mudanças sociais, a necessidade de formação docente continuada e a construção de políticas intersetoriais.

Cada eixo se desdobra em capítulos escritos por autores de diferentes áreas – pedagogia, psicologia, neurociências, políticas públicas – o que dá à obra um caráter **multidisciplinar**. Essa diversidade de olhares amplia a compreensão e fortalece o diálogo entre campos do saber que, muitas vezes, caminham de forma isolada.

Ao longo dos capítulos, o leitor encontrará tanto **reflexões teóricas** quanto **relatos de práticas**. Essa opção editorial não é casual: acreditamos que a teoria ilumina a prática e que a prática ressignifica a teoria. Por isso, os textos aqui reunidos transitam entre análises críticas, estudos de caso, propostas metodológicas e experiências vividas em diferentes contextos educacionais.

O público a que se destina esta obra é amplo. Dirige-se aos **professores da educação básica**, que enfrentam diariamente os desafios da inclusão; aos **estudantes de graduação e pós-graduação**, que buscam fundamentação teórica e exemplos inspiradores; aos **gestores educacionais**, que precisam tomar decisões políticas fundamentadas; e às **famílias e profissionais de áreas afins**, que desejam compreender e colaborar com o processo educativo.

Nosso desejo é que este livro não seja apenas lido, mas vivido. Que ele possa se transformar em material de estudo em cursos de formação, em objeto de reflexão em reuniões pedagógicas, em fonte de inspiração para projetos escolares e em apoio para políticas públicas mais inclusivas.

Confiamos que a leitura destas páginas mostrará que a educação inclusiva não é utopia, mas possibilidade concreta quando existe engajamento, colaboração e compromisso. Acreditamos que a escola pode ser, sim, um espaço onde todas as crianças aprendam, convivam e cresçam juntas.

Por fim, queremos agradecer a cada autor e autora que aceitou o desafio de escrever este livro, compartilhando generosamente seu conhecimento. Agradecemos também aos leitores, que dão sentido a esta obra e, sobretudo, às crianças, que são nossa maior inspiração e a razão de todo o nosso esforço.

Que este livro seja um convite a sonhar e a agir. Porque educar para todos é, sobretudo, educar para o futuro.

Ana Estela Brandão Duarte

Diogo Janes Munhoz

(Organizadores)

CAPÍTULO 01

ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Erenilda dos Santos Silva

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento integral da criança na primeira infância envolve uma série de dimensões interdependentes, cognitivas, físicas, sociais e emocionais que devem ser consideradas de forma articulada no processo escolar. Nesse contexto, a alfabetização emocional surge como uma prática primordial para a promoção da saúde mental, da convivência social e da construção da identidade infantil. Para Almeida (2012, apud, Cardoso, 2020, s/p), o lúdico contribui sistematicamente para a formação do caráter humano. As brincadeiras proporcionam um desenvolvimento equilibrado, desde que seja efetuado um acompanhamento que garanta a interação da criança ao meio em que vive, de modo que ela se modifique e também modifique o ambiente. Trata-se da capacidade de reconhecer, nomear, compreender e expressar emoções de maneira adequada, promovendo o equilíbrio interno e o respeito às emoções de outros sujeitos. Ao ser trabalhada de maneira intencional desde os primeiros anos de vida da criança, essa dimensão contribui para a formação de pessoas mais conscientes de si, empáticas e capazes de lidar com os desafios cotidianos de forma construtiva.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, representa um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento socioemocional. Por meio das interações, do

brincar, das experiências significativas e das práticas pedagógicas planejadas com base nas necessidades das crianças, os professores podem criar oportunidades de aprendizagem emocional mais significativa. A alfabetização emocional não se restringe ao ensino de conteúdos formais, mas envolve a criação de um espaço acolhedor, respeitoso e estimulante, onde as crianças se sintam seguras para expressar seus sentimentos, resolver conflitos e estabelecer vínculos afetivos positivos. Sendo assim, para (Vygostky ,1979, p. 45, apud, Cardoso, 2020, s/p):

A finalidade da brincadeira é primordial na evolução do aprendizado das crianças, visto que, brincando, a criança começa a identificar, criar, relacionar-se e, especialmente, entende a ser, como preconizam os quatro pilares da educação (Delors et al., 1996). Com relação ao tema, (Vygostky ,1979, p. 45, apud, Cardoso, 2020, s/p), por sua vez, complementa que “a criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico”. Percebe-se que, para as crianças avançarem no processo de seu desenvolvimento, será necessária uma ação reflexiva de todos os envolvidos na organização escolar.

Nesse sentido, a atuação intencional do docente como mediador das experiências emocionais das crianças é um fator determinante. É dever do professor usar novas e atividades motivacionais que podem envolver os alunos, se optarmos por seguir um modo formal de ensino, baseado na simples repetição de palavras e frases, fazendo exercícios, lendo e escrevendo em livros de curso, estamos desperdiçando uma série de oportunidades para melhorar os alunos realizações. Cardoso, 2020, s/p). A escuta sensível, a valorização das expressões afetivas e a condução de atividades que promovam o autoconhecimento e a empatia são um dos exemplos de estratégias que favorecem o desenvolvimento das competências socioemocionais. Além disso, o fortalecimento das relações interpessoais no âmbito educacional contribui para a formação de uma cultura de paz, respeito e cooperação desde os primeiros anos de vida das crianças.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo discutir as contribuições das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização emocional no contexto da educação infantil, destacando sua importância para o desenvolvimento socioemocional na primeira infância. A partir da análise de experiências e reflexões teóricas sobre o tema, pretende-se evidenciar como a intencionalidade educativa pode transformar o ambiente escolar em um local formativo integral, capaz de contribuir para a construção de sujeitos emocionalmente saudáveis e socialmente engajados.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar e compreender as contribuições das práticas pedagógicas para a alfabetização emocional e o desenvolvimento socioemocional na educação infantil. A pesquisa bibliográfica consiste na coleta, leitura, interpretação e discussão de conteúdos já publicados por diversos autores, sendo uma metodologia adequada para fundamentar reflexões teóricas e construir análises sobre temáticas educacionais. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos. Sua principal vantagem está na ampla cobertura dos fenômenos que podem ser estudados.” (Gil, 2019, p. 44)

A investigação concentrou-se em obras, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais publicados nos últimos dez anos, com foco nos campos da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia, da educação infantil e da educação socioemocional. Foram priorizadas fontes que abordam diretamente o conceito de alfabetização emocional, as competências socioemocionais na infância e o papel das práticas pedagógicas nesse processo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros documentos normativos também foram

utilizados para contextualizar a proposta da alfabetização emocional no cenário educacional brasileiro.

A escolha por essa metodologia permitiu uma análise crítica e reflexiva, fundamentada em contribuições teóricas já consolidadas, possibilitando a identificação de estratégias, desafios e potencialidades que envolvem a promoção do desenvolvimento socioemocional na primeira infância. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica oferece subsídios para pensar a educação infantil como um espaço intencional de formação integral da criança, com ênfase nas dimensões emocionais e afetivas de sua constituição como sujeito.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A infância é um período fundamental para a constituição da identidade emocional e social do indivíduo. Nesse estágio da vida, a criança inicia a formação de vínculos, aprende a conviver com os outros indivíduos, descobre suas emoções e começa a desenvolver mecanismos para lidar com elas. No contexto escolar, a educação infantil se configura como um espaço privilegiado para o trabalho com as emoções, sendo a alfabetização emocional um suporte essencial para favorecer o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. A alfabetização emocional refere-se à capacidade de identificar, compreender, nomear e expressar emoções de maneira apropriada. Ao ser inserida no cotidiano pedagógico, contribui diretamente para o fortalecimento das relações interpessoais, da autoestima, da empatia e da autorregulação emocional das crianças. (Santos, 2021, p. 44) afirma que:

A alfabetização emocional, quando integrada ao cotidiano pedagógico, favorece o reconhecimento e a nomeação das emoções, contribuindo para a construção da empatia, da autoestima e da autorregulação emocional. Complementando essa visão, (Damasio, 2018, p. 92) destaca que o domínio das emoções interfere diretamente na forma como a criança se relaciona com os outros e percebe a si mesma, influenciando não apenas o bem-estar

psicológico, mas também o desempenho acadêmico. Já segundo (Bisquerra, 2015, p. 27), o desenvolvimento da competência emocional deve ser considerado um dos pilares da educação contemporânea, pois está diretamente relacionado à saúde mental e à prevenção de comportamentos de risco.

O âmbito educacional exerce papel relevantes no processo de socialização infantil, e o docente torna-se peça fundamental na mediação das experiências emocionais. A criança com faixa etária menor ainda não dispõe de maturidade para compreender ou nomear suas emoções de forma clara, e muitas vezes expressa seus sentimentos por meio de comportamentos considerados desafiadores, como agressividade, choro ou isolamento. Nesses momentos, o docente pode atuar como um facilitador, ajudando a criança a reconhecer o que sente, oferecendo suporte, orientação e conselhos para que ela compreenda suas emoções e encontre maneiras adequadas de expressá-las. É pertinente destacar que o discurso dos docentes aponta a necessidade de formação exclusivamente cognitiva, direcionada ao conhecimento das características das necessidades educacionais especiais e de estratégias didático-pedagógicas que facilitem a realização da inclusão em sala de aula. (Faria, 2021, s/p). Assim, a alfabetização emocional não é um conteúdo isolado, mas uma prática que se constrói diariamente, por meio de diálogos, brincadeiras, contação de histórias, e dramatizações.

As práticas pedagógicas voltadas à educação emocional devem ser planejadas com intencionalidade, respeitando o ritmo de desenvolvimento das crianças e considerando seu contexto cultural e social. Propostas que envolvem o reconhecimento facial das emoções, rodas de conversa, jogos cooperativos e atividades artísticas são formas eficazes de inserir o trabalho com emoções no currículo da educação infantil. A literatura infantil, por exemplo, constitui-se como recurso valioso, pois permite que a criança se identifique com os personagens, vivencie situações diversas e reflita sobre sentimentos como medo, alegria, raiva, tristeza, entre outros. Dessa forma, a leitura literária torna-se uma

ferramenta potente para a promoção da empatia e da autorreflexão. (Orlik, 1989) apud, Palmieri, 2015, s/p):

Propõe uma categorização dos Jogos Cooperativos, que serve para orientar o professor a reconstruir e adaptar jogos a uma concepção não competitiva ou cooperativa, sendo ela: Jogos cooperativos sem perdedores (são jogos plenamente cooperativos, onde todos jogam juntos e não há perdedores); Jogos cooperativos de resultado coletivo (existe divisão em duas ou mais equipes, mas o objetivo do jogo só é alcançado com todos jogando juntos); Jogos cooperativos de inversão (envolvem equipes, mas todos os jogadores trocam de equipe a todo instante, dificultando reconhecer vencedores e perdedores); Jogos semi-cooperativos (envolvem duas ou mais equipes e o objetivo do jogo só é alcançado quando há cooperação entre os participantes do grupo (intra-grupos) e competição entre as equipes (inter-grupos).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor desde 2017, reforça a importância do desenvolvimento socioemocional como parte da formação integral do sujeito. No campo da educação infantil, a BNCC estabelece direitos de aprendizagem que dialogam diretamente com a alfabetização emocional, tais como “conviver”, “expressar”, “participar” e “explorar”. Esses direitos sinalizam a necessidade de garantir às crianças experiências que favoreçam a convivência respeitosa, o reconhecimento das próprias emoções, a valorização da diversidade e a construção de relações afetivas saudáveis. Portanto, o trabalho com competências socioemocionais não é um acréscimo à educação infantil, mas um componente estruturante que deve estar presente em todas as práticas educativas. Sendo assim:

A BNCC propõe que a formação integral do sujeito envolve o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional, indicando que as competências socioemocionais devem ser trabalhadas desde a educação infantil, de forma transversal e contínua. (OLIVEIRA; ROSA, 2020, p. 93).

Além disso, as pesquisas apontam que crianças que desenvolvem habilidades socioemocionais na primeira infância apresentam maiores chances de sucesso acadêmico, estabilidade

emocional e relações sociais mais positivas ao longo da vida. O psicólogo Daniel Goleman (2018), ao discutir a inteligência emocional, destaca que o sucesso de uma pessoa está mais relacionado à sua capacidade de lidar com as emoções e se relacionar com os outros do que apenas ao seu desempenho intelectual. Essa constatação reforça a relevância de introduzir a alfabetização emocional desde os primeiros anos escolares, uma vez que as competências socioemocionais são aprendidas e fortalecidas nas interações cotidianas. (COSTA; MOURA, 2021, p. 57) aborda que:

Diversas pesquisas demonstram que crianças que desenvolvem competências socioemocionais na educação infantil têm maiores chances de apresentar rendimento escolar elevado, relacionamentos interpessoais saudáveis e estabilidade emocional ao longo da vida. (COSTA; MOURA, 2021, p. 57).

A atuação do professor, nesse cenário, deve ser pautada pela escuta sensível, pelo acolhimento e pela mediação dos conflitos que surgem naturalmente nas relações entre as crianças. Mais do que intervir de forma punitiva ou corretiva, é preciso ensinar a criança a entender o que está sentindo, a respeitar o sentimento do outro e a buscar soluções pacíficas para os impasses. A construção de um ambiente seguro, onde as emoções possam ser expressas sem julgamento, é indispensável para o êxito desse processo. “O professor precisa ser um mediador atento, alguém que acolhe as emoções infantis sem julgamento, que ensina a nomear sentimentos e a lidar com eles de forma respeitosa e construtiva.” (CARVALHO; SOUZA, 2020, p. 45) Os professores precisam, ainda, ser preparados para lidar com suas próprias emoções, pois somente um educador emocionalmente equilibrado será capaz de conduzir práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento emocional dos seus alunos.

A formação continuada dos profissionais da educação deve incluir, portanto, conteúdos que abordem a dimensão emocional do ensino. Infelizmente, muitos cursos de formação inicial ainda

negligenciam essa temática, o que dificulta a atuação consciente dos professores frente aos desafios emocionais do cotidiano escolar. Além disso, a sobrecarga de trabalho, as exigências burocráticas e a falta de apoio institucional podem limitar a capacidade do professor de realizar um trabalho afetivo e humanizado. “A escuta sensível é uma das ferramentas mais potentes do educador que busca promover o desenvolvimento emocional. A criança que é ouvida sente-se segura para expressar suas emoções e aprender com elas.”(MATTOS, 2019, p. 58) Por isso, é fundamental que as políticas públicas valorizem não apenas o aspecto cognitivo da educação, mas também o bem-estar emocional de todos os envolvidos no processo educativo, inclusive dos próprios educadores.

Outro aspecto importante a ser considerado é o papel da família no desenvolvimento emocional das crianças. A parceria entre escola e família é essencial para garantir a continuidade das aprendizagens socioemocionais. Quando há diálogo entre esses dois espaços, a criança se sente mais segura e compreendida, o que potencializa seu crescimento afetivo e social. Os pais e responsáveis devem ser orientados a valorizar os sentimentos infantis, a escutar com empatia e a oferecer modelos positivos de resolução de conflitos e de regulação emocional. “A construção de vínculos afetivos consistentes e o desenvolvimento emocional das crianças são fortalecidos quando há uma relação de parceria entre a escola e a família, pautada no diálogo e na escuta mútua.”(RIBEIRO; TEIXEIRA, 2020, p. 81) A escola, por sua vez, pode promover momentos de escuta e formação para as famílias, ampliando a compreensão sobre a importância da alfabetização emocional na infância.

Sendo assim, a alfabetização emocional na educação infantil representa um investimento na formação de sujeitos mais conscientes de si, respeitosos nas relações interpessoais e preparados para os desafios da vida em sociedade. As práticas pedagógicas que promovem o reconhecimento, a expressão e a regulação das emoções devem ser parte constitutiva do cotidiano

escolar, contribuindo para a construção de um ambiente educativo mais humano, sensível e acolhedor. O desenvolvimento socioemocional, quando promovido de forma intencional e sistemática, fortalece não apenas o indivíduo, mas também as bases de uma sociedade mais empática, justa e solidária.

4. CONCLUSÃO

A alfabetização emocional, entendida como a capacidade de reconhecer, compreender, nomear e expressar emoções de maneira adequada, revela-se como um componente essencial para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil. Este trabalho, de cunho bibliográfico, permitiu compreender que as práticas pedagógicas voltadas à educação emocional desempenham um papel decisivo na construção de competências socioemocionais fundamentais, como a empatia, o autoconhecimento, a autorregulação e a convivência ética. Ao ser inserida com intencionalidade no cotidiano escolar, essa dimensão do desenvolvimento humano favorece não apenas o bem-estar emocional das crianças, mas também contribui para a formação de sujeitos mais conscientes de si e respeitosos nas relações com o outro.

A análise teórica demonstrou que a escola deve ir além da transmissão de conteúdos acadêmicos, assumindo sua função social e formativa ao promover ambientes acolhedores e experiências que valorizem as emoções e as relações humanas. A atuação do professor como mediador sensível e atento às manifestações emocionais das crianças é fundamental nesse processo, assim como a formação continuada que o capacite a lidar com suas próprias emoções e com os desafios da prática educativa. Da mesma forma, o envolvimento da família e a articulação entre os diversos agentes que compõem o contexto educativo são fatores que potencializam o impacto positivo das ações voltadas ao desenvolvimento socioemocional na primeira infância.

Conclui-se, portanto, que investir na alfabetização emocional desde os primeiros anos de escolarização é promover uma educação mais humanizada, significativa e transformadora. As práticas pedagógicas que integram o cuidado com as emoções ao processo de ensino e aprendizagem contribuem de forma concreta para o fortalecimento de uma cultura de paz, respeito mútuo e inclusão, elementos indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e empática. Dessa forma, o reconhecimento da alfabetização emocional como parte integrante da educação infantil representa não apenas um avanço pedagógico, mas também um compromisso ético com o futuro das novas gerações.

REFERÊNCIAS

- BISQUERRA, Rafael. **Educação emocional e bem-estar**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2023/GT18/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD5_ID2433_TB8721_13112023113430.pdf Acesso em 29 de jul de 2025.
- CARVALHO, L. R.; SOUZA, D. P. **Educação Emocional na Infância: caminhos para uma prática sensível**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2023/GT18/26032024152837-CONEDU---EDUCACAO-EMOCIONAL--VOL--02-.pdf> Acesso em 01 de jul de 2025.
- COSTA, A. C.; MOURA, R. M. **Educação Socioemocional na Infância: fundamentos e práticas**. Disponível em: <https://www.nacionaleduca.com.br/2024/04/a-educacao-socioemocional-fundamentos-e.html> Acesso em 01 de jul de 2025.
- CARDOSO, Maykon Dhonnes de Oliveira; BATISTA, Letícia Alves. **Educação Infantil: o lúdico no processo de formação do indivíduo e suas especificidades**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 23, 22 de junho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/22/educacao-infantil-o-ludico-no-processo-de-formacao-do-individuo-e-suas-especificidades>. Acesso em 25 de jun de 2025.

DAMASIO, António R. *A estranha ordem das coisas: As origens biológicas dos sentimentos e da cultura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Faria. **Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4nyNfD8g7LH6SgTbjv8RbHk/> Acesso em 30 de jun de 2025.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MATTOS, C. M. **Pedagogia da Sensibilidade: a escuta e o acolhimento na educação infantil**. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf> Acesso em 02 de jul de 2025.

OLIVEIRA, R. T.; ROSA, C. C. *Educação Infantil e a BNCC: práticas pedagógicas e desenvolvimento integral*. Disponível em: <file:///C:/Users/mateu/Downloads/levv15n40-013.pdf> Acesso em 01 de jul de 2025.

Palmieri. **Jogos cooperativos e a promoção da cooperação na educação infantil**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/DcM9yddNgtXcZRZjXM9gFVs/> Acesso em 30 de jun de 2025.

RIBEIRO, C. A.; TEIXEIRA, M. L. *Família e Escola: conexões afetivas e desenvolvimento socioemocional na infância*. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000200001 Acesso em 02 de jul de 2025.

SANTOS, Luciana A. dos. *Alfabetização emocional na infância: práticas e reflexões para a educação infantil*. Campinas: Papirus, 2021.

CAPÍTULO 02

HUMANIZAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA PÚBLICA

Arlindo Carlos de Oliveira

INTRODUÇÃO

A compreensão sobre língua e fala de um povo, extrapola os conceitos. A língua, como objeto da fala não deve apenas estar a serviço destes. Mas, apresentar a cultura de um grupo materializando suas origens, história que se vestem dessa cultura local e assim culminando na oralidade fonética vocábulos específicos em seus dialetos. Uma vez que, língua, fala e cultura dialogam entre si. Ambas devem existir para que haja o pertencimento humano no todo na sociedade. Nestes termos, os fonemas e grafemas não podem ser reduzidos único e exclusivamente ao entendimento linguístico. É preciso analisar o contexto local desse grupo.

Nesse estudo, objetivamos fazer uma reflexão crítica sobre a Língua Espanhola na América Latina. Aqui não pretendemos fazer reflexões sociolinguísticas robustas. Desconstruir uma “suposta lógica normativa linguística”, mas, intencionamo-nos primordialmente em fazer uma reflexão crítica sobre os termos língua espanhola e suas relações com o Brasil. Não se trata apenas de refletir sobre a grave situação de um país linguisticamente “vacante” na América. Mas, apresentar um país (o Brasil), suas políticas públicas, seus diversos atropelos no contexto Mercosul e mundo. ’

Além de um embate diplomático, a Reforma do Ensino Médio em 2024 nestes termos causa exclusão. Se por um lado, temos representantes do legislativo como Mendonça Filho (União-PE) que afirmou: "Insisti na retirada porque entendo que, para

“você alcançar a aprendizagem, você precisa ter foco em um currículo bem definido”. Por outro, o Brasil se rende aos encantos da diplomacia francesa, italiana e Alemanha. “Uma determinação do governo para o ensino médio seria catastrófica para as outras línguas. Somos a favor do plurilinguismo”, afirmou uma funcionária da embaixada francesa.

Em nosso estudo, recorremos além de um aprofundamento legal e curricular sobre o tema em questão, trazer à tona conceitos de inclusão, dignidade e identidade linguística ameríndia. Para isso atentemos à Quijano (2005), Hall (2006), Gramsci (1975,1977), REPU (2021), Semeraro (2006) e Brasil (2005,2017,2022)

MANOBRAS DO CAPITAL: SUAS CONSEQUÊNCIAS E DESSERVIÇO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Ao questionar uma lei, torna-se absurdo reduzir seu sentido à compreensão simplesmente em um texto deliberativo produzido por um colegiado (Câmara dos Deputados e Congresso Nacional). Mas, que esta seja implementada em práticas, como forma de justiça social, pertencimento do cidadão na busca de sua significância e cidadania. É preciso ir além. Fazer a lei existir requer resistência no processo da Práxis do cotidiano. Vê-se, portanto, no exercício da docência, um embate perante situações que são colocadas à desafios. Tais angústias em cumprimento de políticas públicas, deveriam fomentar a busca pela racionalização legal. Portanto, o cumprimento, validação de uma lei se dá na aplicação e que essa assegure a humanização como principal instrumento da inclusão humana e social.

Quanto à implementação da lei 11.161/2005¹, essa assegurava a inclusão da Língua Espanhola no currículo brasileiro.

¹ Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005: Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de

Sancionada em 2005 pelo presidente Lula, previa oferta obrigatória do estudo da Língua em horário regular de ensino, nos Centros de Língua e obrigatoriedade dos Conselhos Estaduais se adequarem sobre a execução desta. Essa lei foi revogada pela MP nº 746/2016 e a seguir Lei 13.415/2017².

Se a Lei 11.161/2005, outrora propunha uma inclusão do Brasil no contexto de América Latina como membro, parceiro. Atualmente, o PNE com validade para 2025 não consegue comunicar, encantar e convencer o aluno em seu contexto de todo. A “Reforma” do Ensino Médio neste contexto, traz mudanças que nos leva a refletir sobre os rumos, consequências desses caminhos traçados por essas políticas públicas. Até que ponto, separar é a melhor forma de compreender o todo? “...o todo sem as partes não é o todo.” (Matos, G. 1968).

O PNE (Plano Nacional de Educação) com fins em assegurar uma reestruturação, promove um cenário confuso e inseguro. Universalizar, reestruturar, incluir e dignificar são palavras repetidas e rotineiras que não cessam nos discursos formativos da antiga CONAE³ (Conferência Nacional de Educação – 2014) até ao

matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

² Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 altera a LDB (Lei 9394 de 20/12/1996) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei assegura o prolongamento da lei 13.005/2014(PNE Plano Nacional de Educação). § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. Nesta lei simplesmente “desaparece” todas as possibilidades de estudo da Língua Espanhola no Currículo Nacional. Colocada como OPÇÃO a Língua Espanhola não avança devido aos excessos da globalização capitalista e “ditadura linguística” inglesa. Cf. melhor em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm. Acesso em 06/08/2025

³ A CONAE (Conferência Nacional de Educação) em 2014 foi uma conferência que executou audiências públicas em todo o país sobre os rumos que a Educação

PNE. Palavras estas que não saem do papel para ter seu significado real. Poderíamos, portanto, questionar: que inclusão, universalização foi essa do PNE que exclui diretamente uma Língua de grande importância? A Língua Espanhola é oficial em 22 países em média. Valendo destacar que na América Latina todos os países são falantes, exceto o Brasil.

Como “frutos do PNE”, em 2017 entram em vigor no Brasil a BNCC⁴ (Base Nacional Comum Curricular) e oficialmente introduzida nas Escolas em 2022. Um currículo nacional, com deliberações norteadoras em todas as áreas de conhecimento. Torna-se sem dúvida, um dos documentos da Educação brasileira que sofre maior crítica atualmente. Seu principal ponto que nos chama atenção, é que tenta condensar em uma só linguagem, método e forma de ações para uma realidade totalmente múltipla e diversa se tratando de Brasil. Nestes termos, tal documento fere a diversidade, multiplicidade linguística e simbiose de ações nas mais diversas regiões do Brasil.

O estudo de línguas a partir de uma visão de Gramsci exigem uma ressignificação inculturada. Se as evidências da BNCC, teóricos e demais diretrizes que norteiam a educação orientam que a formação deve ser para a vida. Por outro lado, vemos que o modelo tecnicista integral⁵ não funciona, porque este com

pública brasileira ia passar. Esses rumos seria o PNE. Essa conferência aconteceu sobre o Decreto 11.697/2023. Portanto, inúmeros temas, realidades e evidências apresentadas não fizeram parte do Currículo Nacional nessa universalização.

⁴ BNCC (Base Nacional Comum Curricular) A BNCC Computação foi oficialmente introduzida por meio do Parecer CNE/CEB nº 2/2022 em 17 de fevereiro de 2022. Esse parecer estabeleceu as normas sobre Computação na Educação Básica como um complemento à BNCC. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 1/2022, de 4 de outubro de 2022, reforçou essas normas, definindo os conteúdos e habilidades relacionados à Educação Digital que devem ser abordados nas escolas. Fonte: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em: 07/08/2025

⁵ O regime Integral no Estado de SP passou e ainda passa por inúmeros atropelos. As normativas curriculares nacionais do PNE, BNCC a cerca de 30 anos não são cumpridas na íntegra neste Estado. A nota técnica da REPU(Rede

parâmetros, norteadores tendenciosos forma único e exclusivamente para o trabalho. Calar o aluno no seu processo de crescimento, impedir que este pense e veja, construindo a história pelas suas próprias mãos, torna-se um dos maiores e horrendos massacres a este ao futuro dessa sociedade e à história.

Garantir o cumprimento de uma lei é uma questão de resistência e luta. Nestes termos a SMERJ (Secretaria Municipal da Educação do RJ) afirma em seu Currículo oficial homologado em 2020

Pesa a ausência da Língua Espanhola na BNCC, que, em consonância com a Lei 13.415(BRASIL,2017), contempla exclusivamente o currículo de Língua Inglesa na Educação Básica. A SMERJ inclui o Espanhol no seu processo de revisão geral de revisão curricular, tendo em vista que, além do inglês, a Língua Espanhola está presente em diferentes unidades escolares desta Rede de Ensino, tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais do EF. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/documents/9565635/cec44cd7-efa7-48c0-8e9c-23e7f24e0323> acesso em: 21/04/2021

O Currículo da SMERJ tenta racionalizar a lei como forma de aplacar um pouco a dor dos que sonham por uma América Latina mais inclusiva de fato. No estado de São Paulo a Matriz Processual Curricular de Língua estrangeira apresenta: “Denominação do idioma (castelhano/espanhol), surgimento e situação geopolítica”, mais adiante este documento apresenta: “O aluno no seu contexto histórico e social: origens ibéricas, situação do Brasil no contexto latino-americano, organização da sociedade no Brasil e no mundo hispânico”. Tal documento da

Escola Pública e Universidade) descreve com riqueza de detalhes um cenário da maior exclusão na educação do Estado nos últimos anos. Não são apenas os negros e trabalhadores evadidos com o fechamento do noturno. Mas um integral que não é integral. Um sonho que é pesadelo e uma mentira que apaga os sonhos das crianças e jovens literalmente “encarceradas” numa escola sem recursos técnicos e estruturais para sua formação técnica. Fonte: <http://www.repu.com.br/notas-> Acesso em 23/10/2022

CGEB/CEFAP⁶ na verdade tornou-se simplesmente mais um documento caído no esquecimento do mercado capital que conduziu o Brasil a ser uma ilha linguística no contexto.

Hall (2003, *ibid.*, p.6) considera a existência da identidade humana como contraditório que direciona em diferentes direções deslocando-se em formação do Ser social. Ou seja a existência se dá no processo de uma metamorfose cultural linguística. Torna-se impossível matematizar os limites da cultura, fala e dialeto. Porque a identidade do ser extrapola a própria compreensão desses limites. Freitas, (2010, p.108), vem a rechaçar afirmando, portanto, que, o aluno “é o sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social cabendo ao professor o papel de mediação conforme afirma”. Porque esse sujeito é esvaziado de sua essência identitária assumindo simplesmente o seu significado latino de origem? O passivo da vida que lhes resta na condição de objeto é inclusão, educação, aprendizagem? Considerado ainda como um “*um ser sem luz*” (a: ausente de => *lumnus:luz*) – *alumnus*(discípulo)quanto à sua origem e história que formam a identidade⁷ cultural desse aluno? O passivo da vida que lhes resta na condição de objeto é inclusão, educação, aprendizagem?

A IDENTIDADE LINGUÍSTICA AMERÍNDIA COMO DIGNIDADE HUMANA

Poderíamos elencar uma série de medidas que o novo formato traçou no país como: Educação integral, Itinerários

⁶ CGEB/CEFAP- Coordenadoria de Gestão da Educação Básica do estado de SP / Centro de Ensino Fundamental dos Anos Finais, do Ensino Médio e da Educação Profissional

⁷ *Identidade*: s.f: conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la. “O modo de ver o mundo, as aspirações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura” (LARAIA, 2002, p. 68).

formativos, Reforma do Ensino Médio, Plataformas de web inseridas na Educação substituindo os livros físicos, entre outros. Deve-se, porém, refletir qual foi o montante de relevância e avanço dessas medidas. O aluno de fato está aprendendo? Este por sua vez se sente incluído, pertencente ao universo escolar? Ou a cada dia se torna um objeto mudo tendenciado a repetir textos da IA (Inteligência Artificial) nas fadadas plataformas de ensino. Eis a questão!

Vivemos tempos sombrios, confusos e avessos à ordem natural dos fatos conduzidos por uma lógica e ética de valores avessos à verdade. As construções discursivas são feitas pelo senso-comum embasadas em supostas teses. Outrora “dogmas constituídos” atacam a ciência num embate com ilações criminosas perante os fatos. Mas, o que isso tem a ver com a crise que vivemos de uma ditadura linguística inglesa? Sim tem a ver. Em tempos sombrios é normal seguir os ventos. Intercâmbio no Canadá, Cursos de Língua Inglesa por exemplo irão te ajudar no mercado, entre outros. Torna-se uma rotina desgastante e entediada. O mercado nos tendencia a isto e lutar contra o capital não é fácil! A universalização de uma realidade, requer cuidados e cautela. Até quando essa união de conceitos, ações está proporcionando uma leitura humana, real e inclusiva sobre a realidade escolar? Seria sensato compreendermos que, açambarcar os conceitos a partir de um único fato é delicado e pode sim ser cabível de erros.

Quijano, A. 2005, estabelece uma forte crítica quanto à suposta humanização linguística ameríndia que nunca aconteceu. Nestes termos, ele critica os excessos do poder Europeu como forma de resgate dos conceitos de raça e saberes. “O fato é que já desde o começo da América, os futuros europeus associaram o trabalho não pago ou não-assalariado com as raças dominadas, porque eram raças inferiores.” Este autor, porém, relaciona cultura, saberes(língua) como dignidade para a construção da identidade humana. Por essa razão, suas críticas ao capitalismo e modernidade são fortes.

Para os explorados do capital e em geral para os dominados do padrão de poder, a modernidade gerou um horizonte de libertação das pessoas de toda relação, estrutura ou instituição vinculada com a dominação e a exploração, mas também as condições sociais para avançar em direção a esse horizonte. A modernidade é, assim, também uma questão de conflito de interesses sociais. Um deles é a contínua democratização da existência social das pessoas. Nesse sentido, todo conceito de modernidade é necessariamente ambíguo e contraditório (Quijano, 1998a; 2000a)

Nas definições de Saussure, 1916 os signos linguísticos são vinculados à uma estrutura gramatical no universo da linguagem, com função e principal objetivo de estabelecer sentido e significado na análise do discurso. Marcuschi, 2010 e Soares 2000 repetem os conceitos saussurianos de forma humanizada e inculturada. Ambos defendem o aprender onde o sujeito deve estar inserido e não isolado da história. A materialização de prosódias em grafemas deve-se acontecer simultaneamente. Sem dúvida, a Teoria de Basil Bernstein⁸ foi justa na defesa da autora.

O capitalismo que “assola” a América Latina é o resíduo de um velho fordismo da Revolução Industrial. No entanto, como descreve muito bem (Gramsci, 1975- Q.12) em suas vastas biografias esse por sua vez não consegue dialogar com homem no seu fazer histórico. Se por um lado, o poder capital levou o homem a se tornar tecnicista para o trabalho; por outro, o novo modelo de escola, promove uma formação única e exclusivamente tendenciosa afastando-se cada vez mais do que é ser escola, do que é aprender e ensinar! Assim escreveu em sua obra *Homens ou Máquinas* (CT,537) “Se a escola for levada a sério não deixa lugar para a oficina e vice-versa” Gramsci em sua teoria apresenta que

⁸ “Teoria de Basil Bernstein dos anos sessenta propõe uma inclusão entre os partidários quanto à deficiência linguística. Este afirma a existência dos diversos tipos de linguagem determinados pela origem social e propõe uma relação entre a classe social a que pertence à criança e seu rendimento escolar. Para este, o uso da linguagem é função do sistema de relações sociais quando se trata como e quando falamos.” (SOARES, M. Linguagem e Escola. Editora Ática, 17ª Edição.2000, p.23)

os subalternos precisavam se rebelar como única alternativa para queda do Fascismo. Uma vez experienciado que a Revolução dos Operários (Revolução Russa) fora um fracasso. Este por sua vez, defende a Escola Unitária. Revolução de ideias não apenas como forma de fomentar o Partido Socialista. Mas, como libertação dos italianos da opressão e ditadura.

A partir do Sec. XVIII a Revolução Industrial inicia uma nova etapa de industrialização e desenvolvimento da sociedade pelo capital. Posteriormente com o fordismo já pelo início do Sec. XIX e XX, inicia a formação tecnicista. O apogeu das indústrias, Senai, cria este modelo de escola. Aprender para o trabalho. A formação única e exclusiva para o trabalho não tem espaço na cultura ameríndia. Por essa razão as lutas populares da década de 1960 possuem grande embasamento em pontos que questionam o trabalho, a terra e democracia. Neste contexto de busca do advento da democracia, o maior instrumento de luta foram os trabalhadores das fábricas, o MST, Pastoral da Terra, lideranças que ainda existiam antes de serem tombadas, caladas pela opressão militar como: Ezequiel Ramin assassinado em 1985(Cocoal-Rondônia), Pedro Casaldálica assassinado em 2020(São Felix do Araguaia- Mato Grosso), Oscar Romero assassinado em 1980(San Salvador/Chile), entre outros.

Uma releitura marxista de “O Capital” não se torna um rompimento com princípios formativos do homem na escola. Mas, uma racionalização desse no seu processo histórico. Nestes termos a escola única tecnicista em (Gramsci,1975) “é excludente e tendenciosa a formar monstrenços”, não cidadão pensante. A formação deve integrar, humanizar no processo histórico unindo teoria e prática não anular a cultura. A essa formação, Antônio Gramsci deu o nome de Escola Unitária. Formação Unitária, para todos! Onde os pobres(subalternos) teriam uma formação integral igual a todos.

Torna-se relevante a reflexão: Educação para todos! Assim afirma a cláusula Pétrea⁹ Constitucional¹⁰. No entanto, quem são esses todos numa realidade em que o todo se torna simplesmente parte? Esses trabalhadores, chegam fadados de cansaço por um árduo dia de trabalho da construção civil. As poucas escolas que ainda resistem a existir o ensino noturno da EJA nem sempre é no seu bairro. Muitos precisam cruzar a cidade para estudar, correr caribenha do tempo perdido antes que essas poucas escolas desapareçam de vez por razões da nova política PEI¹¹. Excluídos pela privação do conhecimento, excluídos por uma política educacional que distorce o sentido real do que seja integral. Isso é inclusão?

O contexto linguístico latino-americano não caminha para uma integração, humanização do homem latino como preservação da sua cultura. Mas, uma aculturação tecnicista tendenciosa que impõe não apenas o apagamento da identidade, da dignidade

⁹ Cláusula pétrea: “Dispositivo constitucional imutável, que não pode ser alterado nem mesmo pela via de Emenda à Constituição. O objetivo é impedir inovações em assuntos cruciais para a cidadania ou o próprio Estado” Cf melhor em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/institucional/476-glossario/8148-clausula-petrea#:~:text=Dispositivo%20constitucional%20imut%C3%A1vel%2C%20que%20n%C3%A3o,cidadania%20ou%20o%20pr%C3%B3prio%20Estado.> Acesso em 06/10/2023

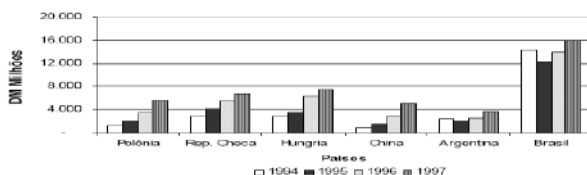
¹⁰ A Constituição Federal de 1988 afirma: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Cf. melhor em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm acesso em 06/10/2023

¹¹ PEI- O Programa Ensino Integral do Estado de SP é um programa da SEDUC que pretende atender às habilidades essenciais previstas em lei no PNE e BNCC quanto à formação integral do discente. No entanto, inúmeras críticas vem surgindo quanto a este programa nos últimos anos quanto ao seu formato, método, resultados e estruturas. Críticas essas que tomam os caminhos do MP do Estado de SP (ofício CG A-013/2021-Assembleia Legislativa do Estado de SP Cf. em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=440085> acesso em 06/10/2023) Cf. melhor em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_e8b85c8dbc744f48a0c2be1e224da0ea.pdf acesso em 06/10/2023

cultural. Mas também, a implementação de uma nova fala. As realidades e fatos latino-americano e caribenha, nos convence de que são grandes os atrasos e impasses na resistência do Brasil em “ser uma ilha” linguística. Desde a fatores econômicos onde a Espanha¹² sofre barreiras e entraves quanto a política nacional brasileira para investimento, até o setor de intercâmbio e contextos migratórios.

Conforme a AGBT¹³, a língua espanhola é falada por cerca de 600 milhões de pessoas no mundo. Desses, a América do Latina, possui 231 mil pessoas falantes em francês e outras 280 mil que possuem o dialeto holandês. No universo ameríndio, temos uma forte diversificação espanhola que se funde aos dialetos locais. Dialeto esses oriundos antes do período de colonização da América Latina Espanhola. Assim, temos oficialmente 9 línguas faladas na América Latina, bem como seus países correspondentes. *Quechua* – Andes – 8 milhões de pessoas, *Guarani* – Paraguai e regiões anexas – 5 milhões de pessoas, *Mapuche* – Chile – 500 mil pessoas, *Aimara* – Peru e Bolívia – 2,5 milhões de pessoas, *Emberá* – Colômbia – 70 mil pessoas, *Guajiro* – Venezuela e Colômbia – 200 mil pessoas, *Paez* – Colômbia – 60 mil pessoas e *Ashaninca* – Peru – 50 mil pessoas. Nesses termos

Investimentos Diretos da Alemanha em Economias Emergentes
(1994-1997)



12 Fonte: Anuário Estatístico do Deutsche Bundesbank.

Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292000000200004. Acesso em 24/04/2021

¹³ AGBT (Agência Brasileira de Traduções) é um órgão destinado ao estudo científico com emissão de notas e artigos sobre a preservação linguística da América Latina. No Brasil, atua em traduções juramentadas. São 9 dialetos oficialmente falados na América Latina e não apenas Espanhol e Português. Cf. em: <https://www.agbt.com.br/blog/por-que-o-espanhol-e-a-lingua-mais-falada-na-america-latina/> (acesso em: 17/08/2025)

conforme essa plataforma somente na América Latina temos: 15 milhões e 880 mil falantes de dialetos e Espanhol.

Afirmativas legais na implementação da língua espanhola no currículo implicam que o Brasil parece andar numa contramão. Sugimoto (2002, p.12) “O termo latino-americano pode vir acompanhado de significados negativos, trazendo o carimbo de subdesenvolvimento, de secundário, de submisso. [...]” Nestas contextualizações sobre a identidade do homem latino, pode-se acrescentar nas falas de (Quijano,2005, p.265) acrescenta que por meios da metafísica hegeliana que este conflito identitário existe desde a chegada dos europeus. “Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo.”

Segundo (Jacomí, 1981 *apud*, Gramsci,1983, p. 96, C11, &12-IV)

Criar uma nova, cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “*originais*”, significa também, e sobretudo, difundir verdades já descobertas, “*socializá-las*” por assim dizer, e, portanto, transformá-la em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “*filosófico*” bem mais importante e original do que a descoberta, por parte de um “*gênio*” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

A língua(fala) dos antepassados era ultrapassada, sem valia para essa nova era de mundo que era implementada no período de colonização. Sugimoto e Quijano, apresentam uma releitura gramsciniana e aproximação dessa língua à realidade de hoje por meios do resgate da identidade humana. Para isso é preciso contestar o fordismo que tende a nos “engolir” como descreve Quijano. Pois, este o tecnicismo, tem como único e exclusivo

objetivo a formação para o trabalho. Sobre a identidade linguística acrescenta Hall (2000, 9.109-110)

As identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior construtivo, que o significado “*positivo*” de qualquer termo- e, assim, sua “*identidade*” -pode ser construído. (Hall. 2000, 9.109-110)

Apresentar o estudo da língua para o aluno da rede pública hoje torna-se necessário como um resgate de identidade, de origens, da história. (Hall, 2006) nos apresenta que a identidade iluminista, individualista é a identidade do sujeito sociológico. E essa identidade segundo esse autor, apresentado no mundo pós-modernidade deve ser contestada quanto ao seu conceito por ser uma identidade contraditória. Assim, identidade e sujeito estão em constante transformação, porque o homem existe em constante mudança e transformação. Se por um lado essa sociedade está em constante mutação e movimento; por outro o próprio autor afirma que: “a modernidade tardia não se define apenas como experiência de convivência com a mudança rápida e contínua; mas como reflexiva de vida. Mas, práticas sociais e suas características como identidade na relação social.” Não se separa o sujeito da história, da cultura, da identidade. A história de um povo é a sua cultura, sua identidade e manifestação linguística. A escola tem por dever fazer seu existir de forma humana e integradora. A língua precisa ser compreendida num todo. História, cultura, dialeto e fala devem somar como forma de compreensão da cultura.

Essas angústias, não devem colocar todo o professorado num “abate”. Portanto, é fato, que a escola contemporânea ainda vive um modelo cartesianista, fordista, arcaico que o impede de dialogar com o aluno, com a sociedade. Não consegue formar, informar, encantar e convencer o aluno à pesquisa e busca pelo conhecimento. São inúmeros os professores que se prenderam ao

seu tempo e espaço como supostos “sabidos”, donos de uma “suposta verdade”. Estão presos aos supostos conceitos morinianos. Este por sua vez, (Morin) apresenta o pensamento do ser humano pela complexidade, aleatório e tendencioso. Pois, impõe uma consciência aguda desses atos. É preciso, portanto, ater-se para a posição da complexidade do ser. A sociedade é plural, heterogênea, com múltiplas formas de cultura, identidade e conhecimento. Ater-se para essa complexidade num processo do aprender e ensinar segundo Morin é humanizar.

A complexidade situa num ponto para uma ação mais rica. Acredito profundamente que quanto menos um pensamento for mutilador, menos ele mutilará os humanos. É preciso lembrar dos estragos que os pontos de vista simplificadores têm feito, não apenas no mundo intelectual, mas na vida. Milhões de seres sofrem o resultado do pensamento dos efeitos fragmentado e unidimensional. (Morin,2015)

A proposta de se reinventar-se, recriar, inovar(complexidade) em Morin não se trata de uma teoria do acaso. Gramsci afirma em seu caderno 12 p. 1551 “não há atividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual; ou seja, não se pode separar o *homo faber* (homem artificial/modernidade) do *homo sapiens* (homem pensante/racional).” Nestes termos, Gramsci defende uma escola criativa na coletividade como forma de expansão da autonomia, responsabilidade e consciência moral. Ou seja, não basta afirmar que o Ser é complexo. Mas propor ações claras que elucidam, compreendam e dialogam com essa complexidade.

A escola criativa gramsciniana é uma escola que integra, soma, agregando o aluno no seu todo como sujeito na história. Para este, não se separa educação de humanização, inculturação. Em Gramsci, os conceitos de identidade e cultura tecem o modelo de uma nova escola. A escola da justiça, dos excluídos que sonham a dignidade do aprender respeitando suas origens. Se por um lado, o modelo fordista dissocia, matematiza a infinitude humana por razões do capital. Por outro, esse modelo leva à fortes

reflexões críticas e correntes de pensamento como as citadas de Morin e Gramsci, entre outros.

Escreve (Semeraro, 2021, p.67 *apud*, Gramsci, 1916, p. 96, C12)

É necessária uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de se formar, de tornar-se homem, de adquirir critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança obrigando a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a andar dentro de uma bitola com estação já marcada. Uma escola de liberdade e de livres iniciativas e não uma escola mecânica e de escravidão. (Gramsci, 1916)

O processo do aprender acontece na integração humana do fazer histórico. Não é isolando, separando que iremos compreender o todo. As partes de um todo separadas podem-se perder. Aprender requer criar. Recriar é sair de uma bolha inclusivista da “*suposta verdade*” de outrora. A escola de hoje requer inovar-se não apenas em termos complexos. Mas, integrar este aluno em seu processo do aprender como um todo na história. Resignificar portanto, requer reestruturar a escola como forma de garantir o resgate da identidade latino-americana e caribenha. Depois, por meios desse resgate aos poucos apossar-se dos termos linguísticos. Os passos de estudo de uma língua não se reduzem apenas língua, fala(oralidade) e escrita. Mas em compreender e justificar essa na cultura.

Identidade é a cultura de um povo, direito de ser e existir! Pode-se assim entender que a língua foi ao longo da história um dos meios mais facilitadores da opressão¹⁴, imposição do poder e domínio sobre os oprimidos. Nestes termos a retirada da sua identidade torna-se a retirada da sua origem histórica, linguística

¹⁴ Vale lembrar nestes termos o domínio romano do mundo no comércio do Mediterrâneo por se valer de um poder centralizador da unicidade da língua o Latin. Este domínio durou cerca de 500 anos de 27 a.C à 476 d.C com a destituição de Rômulo Augusto. A língua foi o primeiro atributo de domínio e centralização do poder romano no antigo mundo. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Imp%C3%A9rio_Romano

e cultural e consequentemente a maior forma de escravidão. Para se falar em inclusão de fato, a identidade linguística hispano latina na escola pública seria como se devolver ao aluno o que é dele por sua origem, por direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos compreender, portanto, conforme as literaturas elencadas ao longo deste estudo que:

- Torna-se emergente o ensino da Língua Espanhola na rede pública. Acrescenta-se a este tópico como; um resgate da dignidade Ameríndia e pertencimento do Brasil à nível Latino América

- Verificamos que mesmo na grande mistificação linguística de sotaques (dialetos locais). Fazendo a América Latina ter oficialmente 9 línguas faladas; a emergência de uma união desses povos seria o Espanhol. Fator este, oriundo do Latim é mais próximo e fácil para o brasileiro na aprendizagem.

- Observamos que o “avanço” das políticas públicas no Brasil, desde a lei 11.161/2005 até Lei 13.415/2017 não se deve falar em avanços. Mas em retrocesso, exclusão e ausência de pertencimento do Brasil quanto ao contexto Latino América. Pois, os supostos avanços do PNE são embasados em discursos tendenciosos, absurdos. Universalizar o ensino é também incluir a América Latina.

- Não basta garantir a implementação de uma lei de fato no currículo como forma de garantias de aprendizado. O aprender requer na sua multiplicidade reinventar-se, recriar, inovar considerando que a escola e o aluno é uma metamorfose se tratando de conhecimento.

- Apuramos ainda que a relação de pertencimento do nosso aluno se faz necessária esta disciplina. Pois, muitas questões de identidade, história e cultura demandam a compreensão de forma mais ampla desses conceitos. A identidade de um povo é a sua história, sua língua e cultura. O aluno incluído se sente cidadão,

personagem e sujeito ativo do fazer histórico. A aprendizagem flui sem tropeços de cicatrizes da história. A escola fica melhor, mais leve e o exercício da docência mais prazeroso, menos insalubre quando o aluno compreende, se sentindo pertencente deste espaço.

- A inclusão é um grito do planeta. Torna-se impossível sem a reflexão dos conceitos: dignidade humana, identidade e língua. Ambos compõem a essência da Pessoa Humana. Garantir essa convivência é missão da governança local, estadual e federal. Assim como da escola pública. Mas, não basta leis e decretos é preciso sobretudo uma nova ressignificação dos conceitos sobre a realidade, Pessoa Humana, o aluno e a sociedade.

- Somos rodeados por países hispanos e o Brasil torna-se uma “ilha” quanto ao contexto de fala. Por essa razão torna-se a maior exclusão para com os brasileiros e “hermanos” latinos a não inclusão obrigatória dessa disciplina no currículo oficial da escola pública.

REFERÊNCIAS

GRAMSCI, A. **Quaderni del Cárceri 12, 8a-9 a: 5ª** Edizione, Edizione crítica dell Istituto Gramsci, Torino, Giulio Einaudi Editore, 1977

GRAMSCI, A. **Odeio os indiferentes, escritos de 1917**, Editora bom tempo, SP:2020, pp.35-37, 37-39

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11ª. Edição). São Paulo: DP&A.

HALL, S. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 133p.

JACOMI, M. Aparecida. **Antônio Gramsci e a pesquisa educacional**, 1ª Edição, Editora Alameda, São Paulo: 2022, p. 129-131.

JESUS, A.Tavares, **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**(2ªEdição). P. 19-28, 65-83, Editora Autores associados, RJ:1995 p.

QUIJANO, ANÍBAL. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. 278 p.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Nota Técnica sobre o Programa Ensino Integral (PEI) [Nota Técnica]. 2ª Edição. São Paulo: REPU, 17 JUNHO 2021 Disponível em: <http://www.repu.com.br/notas-tecnicas>.

SEMERARO, Gionanni. **GRAMSCI e os novos embates da Filosofia da práxis**. 4ª Edição, Editora Ideias Letras, São Paulo: 2006, pp. 193-212

SEMERARO, Gionanni. **Intelectuais da Educação e Escola: Um estudo do caderno 12 de Antônio Gramsci**. 1ª Edição, Editora Expressão Popular, São Paulo:2021, pp. 32-41, 67

STADEIN, Hans. **Viagens ao Brasil** – Coleção a obra prima de cada autor: Texto integral. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.pp. 133-177

SUGIMOTO, L. Memorial da América Latina oferece sua infraestrutura _a UNICAMP para pesquisas que levem à integração dos países latino-americanos. In: **Jornal da UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas. Ano XVI, n.186,2002.

SOARES, M. Linguagem e Escola. Editora Ática, 17ª Edição.2000, p.23

SITES

- <https://www.scielo.br/scielo.php.http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/pt-br/paraguai>
- https://www.files.ethz.ch/isn/145989/ARI140-2009_Martinez_Cachero_espanol_sistema_educativo_brasileiro.pdf
- <https://www.comunidadeculturaearte.com/as-estruturas-linguisticas-de-ferdinand-de-saussure>
- <https://www.agbt.com.br/blog/por-que-o-espanhol-e-a-lingua-mais-falada-na-america-latina/>

- <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=440085>
- https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_e8b85c8dbc744f48a0c2be1e224da0ea.pdf
- <https://www.cnmp.mp.br/portal/institucional/476-glossario/8148-clausula-petrea#:~:text=Dispositivo%20constitucional%20imut%C3%A1vel%2C%20que%20n%C3%A3o,cidadania%20ou%20o%20pr%C3%B3prio%20Estado>
- <http://www.repu.com.br/notas->
- <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>
- https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Dispõe sobre o ensino da língua Espanhola como optativo. Diário Oficial da União**, Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

Currículo Língua Espanhola SMERJ. <http://www.rio.rj.gov.br/documents/9565635/cec44cd7-efa7-48c0-8e9c-23e7f24e0323>

Currículo língua Espanhola SEDUC/SP: **Matriz de avaliação processual: inglês e espanhol, linguagens; encarte do professor /Secretaria da Educação**; Catalogação na Fonte: Centro de Referência em Educação Mario Covas. São Paulo: 2016 Conferir em: <https://mega.nz/folder/g1glQQ7L#Kdv2uyP19isfcn0muwTFsA> acesso em 04/05/2021

SIGLAS

CGEB/CEFAP (Coordenadoria de Gestão da Educação Básica do estado de SP / Centro de Ensino Fundamental dos Anos Finais, do Ensino Médio e da Educação Profissional)
DRE/Diadema (Diretoria Regional de Ensino de Diadema)
ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)

SEDUC/SP (Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo)

REPU (Rede Escola Pública e Universidade)

SMERJ (Secretaria Municipal da Educação do RJ)

CAPÍTULO 03

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA E NA AUTOEFICÁCIA DOCENTE EM SALA DE AULA REGULAR

Franciele Ribeiro Rodrigues

INTRODUÇÃO

A inclusão nas salas de aula do ensino fundamental, desde os anos iniciais, proporciona benefícios ao desenvolvimento de alunos com deficiência, pois, no momento em que têm acesso a uma educação inclusiva significativa nesse período, eles obtêm mais sucesso em sala de aula, além de modelos de desenvolvimento linguístico e social. Soma-se a isso o fato de que, pesquisas têm demonstrado que, quando os alunos recebem uma educação inclusiva precocemente, têm a oportunidade de adquirir habilidades significativas que lhes permitirão ter mais sucesso nos anos seguintes (Gupta e Henninger, 2014).

Tais habilidades incluem maior alcance dos chamados Planos Educacionais Individuais (PEI), habilidades de comunicação e aumento de comportamentos socioemocionais positivos em comparação com seus colegas em salas de aula separadas para alunos de educação especial. Na visão de Kurth et al. (2015) alunos com TEA que estudam em um ambiente de educação regular obtêm maior sucesso do que alunos que estudam em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No entanto, a educação inclusiva, por décadas, nem sempre foi possível para alunos com deficiência na educação pública mundial, sendo necessário o uso da legislação para garantir o direito dessas

crianças de acessar uma educação de qualidade e mudar o conceito de inclusão para a melhoria da educação desses alunos. Nesse sentido, destaca Gilmour (2018), todas as leis criadas até agora buscam estipular que alunos com deficiência tenham acesso igualitário ao currículo escolar, ao mesmo tempo em que recebem PEIs adaptados às suas necessidades específicas, de forma a tornar a inclusão de alta qualidade e significativa. Nessa perspectiva, a inclusão representou uma infinidade de desafios para os professores do ensino regular.

Há tempos vem-se explicitando que uma inclusão significativa e de alta qualidade consiste em treinamento, suporte e tempo adequados para que professores do ensino regular preparem as instruções necessárias. Além disso, defende-se que não pode haver uma relação colaborativa eficaz para apoiar alunos com TEA se os professores do ensino regular não tiverem treinamento de desenvolvimento profissional suficiente em práticas comprovadas baseadas em pesquisas (McLeskey et al., 2014).

Como educadores, é fundamental entender como melhor apoiar alunos com TEA, pois, ao compreender suas necessidades é possível proporcionar o melhor ambiente inclusivo para eles. No entanto, mesmo a inclusão tenha sido amplamente pesquisada e haja uma abundância de evidências empíricas para apoiar salas de aula inclusivas, há uma escassez de pesquisas que visem o treinamento necessário relacionado a práticas baseadas em evidências para ensinar efetivamente esses alunos (Zagona et al., 2017). Além disso, existem poucos estudos na área que examinem a relevância de um treinamento adequado para o ensino de crianças com TEA e para melhorar a autoeficácia dos professores nesse processo em salas de aula regulares. Logo, este estudo traz uma breve discussão sobre o significado que os alunos com TEA têm, seguida de uma discussão sobre a literatura da área que defende o papel significativo que o treinamento de desenvolvimento profissional em práticas baseadas em pesquisa desempenha para professores de salas de aula regulares.

METODOLOGIA

Trata-se de um trabalho de revisão bibliográfica baseada em um levantamento qualitativo de dados na literatura referente ao tema do trabalho onde a metodologia qualitativa dedica-se a reconstrução de teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista aprimorar fundamentos teóricos no sentido de reconstruir teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes ao assunto abordado (Demo, 2000).

A pesquisa foi realizada a partir de trabalhos já publicados são e que geram conclusões sobre o tema em estudo, cuja elaboração compreende as etapas de seleção das hipóteses ou questões, definição dos critérios para seleção da amostra, definição das características da pesquisa original, análise de dados, interpretação dos resultados e apresentação da referência.

A questão condutora desta pesquisa foi a importância do desenvolvimento profissional na aprendizagem de alunos com TEA e na autoeficácia docente em sala de aula regular, cuja pesquisa bibliográfica realizou-se por meio de uma retrospectiva tendo-se como base de dados os índices de literatura disponíveis além da consulta *on line* na internet, dando preferência às fontes bibliográficas primárias cujas informações foram vinculadas originalmente pelos autores.

Consultas adicionais também foram realizadas em instituições de pesquisas e bibliografias no sentido de contemplar outros dados e garantir o maior acervo de informações possíveis. No momento de seleção dos artigos foram lidos e preferidos os títulos que tinham relação com o objetivo do estudo para, em seguida, serem selecionados aqueles que estavam de acordo com a temática em estudo.

A realização dos levantamentos bibliográficos ocorreu no período de maio a julho de 2025, sendo as fontes encontradas enumeradas e apresentadas de acordo com as normas de referência bibliográfica devidas.

RESULTADOS

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2018), o TEA é definido como uma condição complexa do desenvolvimento que envolve desafios persistentes na interação social, na fala e na comunicação não verbal, e comportamentos restritos/repetitivos. Na pesquisa de Odom e Wong (2015) apresentam informações semelhantes, afirmando que características comuns do TEA incluem dificuldades de comunicação, interações sociais e comportamentos restritos ou repetitivos. Tanto a APA (2018) quanto Odom e Wong (2015) também afirmam que o TEA geralmente é diagnosticado na primeira infância, por volta dos dois ou três anos de idade.

Embora não haja avaliação médica para o TEA, as crianças podem ser avaliadas por meio de avaliações observacionais e de desenvolvimento por profissionais treinados, como psiquiatras, psicólogos e pediatras (APA, 2018). Devido aos avanços nas áreas médica e profissional, Lord et al. (2018) propuseram que a perspectiva para muitos indivíduos com transtorno do espectro autista hoje é mais promissora do que há 50 anos; mais pessoas com a condição conseguem falar, ler e viver na comunidade em vez de em instituições. No entanto, acredita-se que mais pode ser feito.

No que tange à formação de professores, pesquisas demonstraram que o grau de preparação, o conhecimento sobre autismo, o nível de formação e o apoio estão intimamente ligados às percepções dos professores sobre o trabalho com alunos com TEA sendo fundamental para professores de educação geral que trabalham em salas de aula inclusivas e regulares (Abel et al., 2015; Odom e Wong, 2015).

Abel et al. (2015) constataram que professores em salas de aula inclusivas desejam e precisam de mais formação profissional em conhecimentos básicos sobre TEA, mais recursos para acomodar as necessidades sociais dos alunos em sala de aula e mais compreensão de como atender com eficácia esses alunos em suas salas de aula.

Morrier et al. (2011) ao analisarem a formação de professores relacionada a estratégias de ensino para trabalhar com alunos com TEA em sala de aula constataram que menos de 5% deles utilizavam práticas baseadas em pesquisa. Para complicar ainda mais o problema percebeu-se ainda que pouquíssimos desses profissionais haviam recebido treinamento e, os que receberam, foi por meio de uma oficina ou por tentativa e erro em suas próprias salas de aula.

Segundo os pesquisadores, é preciso mais desenvolvimento profissional em salas de aula de inclusão e regulares, com foco em práticas baseadas em pesquisa. Além disso, quando os professores não têm o treinamento adequado, os alunos com TEA não recebem instrução eficaz nas salas de AEE, pois os professores relataram se sentir despreparados para tal (Odum e Wong, 2015; Woodcock e Woolfson, 2019). A falta de conhecimento e a falta de treinamento sobre estratégias instrucionais adequadas foram corroboradas por Sparapani et al. (2016), visto que os professores em seu estudo se sentiram inadequados para ensinar e alcançar os alunos com TEA. No entanto, a formação inadequada não inclui apenas professores em serviço, visto que a formação em TEA normalmente não é incluída na formação inicial de professores. Daí a necessidade de mais experiências de campo com alunos com TEA, bem como de mais conhecimento em práticas baseadas em pesquisa (Odum e Wong, 2015).

Mais recentemente, os resultados de um estudo ofereceram implicações adicionais sobre a educação inclusiva para professores em busca de certificação. Zagona et al. (2017) entrevistaram 33 professores do ensino regular e 10 professores de educação especial para determinar a relação entre a designação docente, a formação e as habilidades necessárias para atuar efetivamente na sala de aula inclusiva e constataram uma relação significativa para professores que receberam apoio contínuo; ou seja, participação em workshops e oportunidades de desenvolvimento profissional.

Além disso, os resultados dos dados das entrevistas corroboraram que os sucessos na educação inclusiva foram atribuíveis à formação prévia e contínua. No entanto, devido aos obstáculos encontrados relatados pelos entrevistados, Zagona et al. (2017) concluíram que há uma necessidade nos programas de formação de professores de estabelecer o conhecimento, as habilidades e a capacidade colaborativa necessários para salas de aula inclusivas.

Da mesma forma, Peterson-Ahmad et al. (2018) estudaram as percepções sobre o desenvolvimento de futuros professores na educação regular e especial e determinaram que mais formação profissional era necessária em relação a alunos com necessidades especiais. Embora tenham reconhecido que todos os participantes haviam concluído o curso em seus programas, os pesquisadores concluíram que os futuros professores precisam de mais do que cursos superficiais e afirmaram que os futuros professores estão tentando sobreviver e mal preparados para compreender alunos com TEA precisando de apoio contínuo de mentores qualificados.

Como resultado esse estudo indica que, para que alunos com TEA sejam efetiva e integralmente incluídos na sala de aula do ensino regular, há uma necessidade contínua de mais treinamento profissional para professores do ensino regular em práticas baseadas em pesquisa.

Pesquisas demonstram ainda que o desenvolvimento profissional para professores do ensino regular não é compatível com o aumento do número de alunos com autismo (Harrower et al., 2016). Como a prevalência do autismo está aumentando, este estudo sugere que os professores do ensino regular precisam se sentir confiantes em suas habilidades para atender seus alunos em sala de aula, uma vez que a inclusão é vital para alunos com TEA.

DISCUSSÃO

Conforme relatado na literatura, as características comuns do TEA incluem dificuldades de comunicação, interações sociais e

comportamentos restritos ou repetitivos. Odom e Wong (2015) explicam que o TEA geralmente é diagnosticado na primeira infância, por volta dos dois ou três anos de idade. Embora não haja avaliação médica para ele, as crianças podem ser avaliadas por meio de avaliações observacionais e de desenvolvimento por profissionais treinados, como psiquiatras, psicólogos e pediatras.

Uma revisão da literatura constatou que os professores em salas de aula regulares desejam e precisam de mais treinamento profissional em conhecimentos básicos sobre TEA, mais recursos para atender às necessidades sociais dos alunos em sala de aula e mais compreensão de como defendê-los (Paynter e Keen, 2015).

Outros pesquisadores também identificaram a necessidade de mais treinamento profissional em práticas baseadas em pesquisas para trabalhar com alunos com TEA em ambientes de sala de aula regular e inclusiva. Foi demonstrado que o grau de preparação, o conhecimento sobre autismo, o nível de treinamento e o apoio estão intimamente ligados às percepções dos professores em relação ao trabalho com alunos com TEA (Sansosti e Sansosti, 2015).

Soma-se a isso o fato de que, professores com conhecimento insuficiente de práticas baseadas em pesquisas tendem a demonstrar falta de confiança e a sensação de despreparo para lecionar em salas de aula de inclusão e regular com esses alunos. Isso, por sua vez, significa que alunos com TEA não recebem instruções eficazes em salas de aula, mesmo de inclusão. Por outro lado, foi constatado que professores com conhecimento de práticas baseadas em pesquisas apresentam níveis mais elevados de autoeficácia em suas habilidades para trabalhar com crianças com TEA (Peterson-Ahmad et al., 2018).

Os resultados mostraram que o treinamento de desenvolvimento profissional para trabalhar com alunos com TEA tem um grande efeito nas avaliações de autoeficácia dos professores em salas de aula de educação regular. Para Segall e Campbell (2012) existe uma relação significativa entre atitudes, conhecimento de estratégias e conhecimento sobre TEA entre

professores de educação regular e especial que participaram de treinamento profissional em seu estudo.

Essa descoberta se alinha à pesquisa de Abel et al. (2015), que constataram que professores em salas de aula de inclusão e regular desejam e precisam de mais treinamento profissional em conhecimentos básicos sobre TEA. São resultados semelhantes a estudos anteriores que examinaram o desenvolvimento profissional e o nível de confiança dos professores (Chung et al., 2015; Paynter e Keen, 2015), de que o treinamento em desenvolvimento profissional pode aumentar os níveis de confiança dos professores, o senso de autoeficácia e aprimorar as habilidades e práticas para trabalhar com alunos com TEA.

A falta de treinamento em práticas baseadas em pesquisa demonstrou que os professores se sentem inadequados e mal preparados para trabalhar com alunos com TEA (Woodcock e Woolfson, 2019). Além disso, os resultados do estudo são corroborados por Accardo et al. (2017), que afirmaram que o conhecimento de práticas pedagógicas eficazes para a compreensão de leitura de alunos com TEA são essenciais no processo de aprendizagem desses alunos.

Muitos professores de educação especial que lecionam há muito tempo não recebem treinamento em práticas atuais baseadas em pesquisas para trabalhar com alunos com TEA. Ao trabalhar em ambientes de inclusão, os professores de educação especial devem orientar os professores de educação regular sobre a melhor forma de apoiar os alunos. No entanto, se os professores de educação especial não tiverem treinamento suficiente nessas práticas baseadas em pesquisas, não poderá haver uma relação colaborativa eficaz para apoiar os alunos.

Assim, a partir das pesquisas realizadas, foi possível perceber que professores que tem mais treinamento em práticas eficazes para trabalhar com alunos com TEA tem classificações mais altas de autoeficácia e tornam-se mais eficientes no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA nas salas de aula e também nas regulares.

Daí a importância de haver mais pesquisas futuras que continuem a explorar a relação entre a formação de professores da educação regular e sua autoeficácia, para que mudanças vitais nos programas de formação docente e no desenvolvimento profissional possam ser feitas para atender de forma mais eficaz os alunos com TEA em ambientes de inclusão.

CONCLUSÃO

No momento em que consideramos o processo de inclusão de alunos com deficiência, é essencial se pensar nas instruções eficazes e significativas que devem ser fornecidas a esses alunos dentro do processo de aprendizagem. Dessa forma, sem o devido preparo docente, a inclusão se torna acaba se tornando um local físico e não um ambiente de ensino totalmente inclusivo.

Logo, ao considerar as necessidades de alunos com TEA, é essencial que elas sejam devidamente compreendidas para serem planejadas e apoiadas de forma integral nas salas de aula inclusiva. Entretanto, sem treinamento em programas de formação continuada para desenvolvimento profissional e preparação de professores, aqueles que se encontram localizados no ensino regular não têm o conhecimento necessário para apoiar alunos com TEA de forma eficaz, o que impacta negativamente em suas avaliações de autoeficácia como professores aptos para o ensino desses alunos.

Os resultados da pesquisa demonstraram que há uma grande necessidade de mais treinamento em práticas baseadas para se trabalhar com alunos com TEA em salas de aula inclusivas, a fim de melhorar as avaliações de autoeficácia dos professores nas salas de AEE, mas, principalmente, para fornecer educação verdadeiramente inclusiva para alunos com TEA em salas de aula do ensino regular. Quando fornecemos um ambiente de ensino verdadeiramente inclusivo para alunos com TEA, os professores de educação geral não só terão uma classificação de autoeficácia mais alta, mas, em última análise, o

aluno com TEA receberá o apoio e a educação de que precisam para prosperar, crescer e construir relacionamentos significativos em sua sala de aula regular.

REFERÊNCIAS

- ACCARDO, A. L; FINNEGAN, E. G; GULKUS, S. P, et al. **Teaching reading comprehension to learners with Autism Spectrum Disorder: Predictors of teacher self-efficacy and outcome expectancy.** *Psychology in the Schools*, 54(3), p.309-323, 2017.
- APA. American Psychiatric Association. **What is Autism Spectrum Disorder?** 2018. <https://www.psychiatry.org/patients-families/autism/what-is-autism-spectrum-disorder>.
- CHUNG, W; EDGAR-SMITH, S; PALMER, R. B, et al. **An examination of in-service teacher attitudes toward students with Autism Spectrum Disorder: Implications for professional practice.** *Current Issues in Education*, 18(2), p.1-10, 2015.
- GILMOUR, A. F. **Has inclusion gone too far? Weighing its effects on students with disabilities, their peers, and teachers.** *Education Next*, 18(4), p.8–17, 2018.
- GUPTA, S. S; HENNINGER, W. R; VINH, M. E. **First steps to preschool inclusion: How to jumpstart your programwide plan.** Paul H. Brookes Publishing Co, 2014.
- HARROWER, J. K; DENTI, L. G; WEBER-OLSEN, M. **Educating students with Autism Spectrum Disorder: A model for high-quality coaching.** Plural Publishing, 2016.
- KURTH, J. A; LYON, K. J; SHOGEN, K. A. **Supporting students with severe disabilities in inclusive schools: A descriptive account from schools implementing inclusive practices.** *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), p.261-274, 2015.
- LORD, C; ELSABBAGH, M; BAIRD, G, et al. **Autism Spectrum Disorder.** *Science Direct*, p.508-520, 2018.

MCLESKEY, J; WALDRON, N. L; REDD, L. **What are effective inclusive schools and why are they important?** Routledge, p.1-14, 2014.

MORRIER, M. J; HESS, K. L; HEFLIN, L. J. **Teacher training for implementation of teaching strategies for students with Autism Spectrum Disorders.** Teacher Education and Special Education, 34(2), p.119-132, 2014.

ODOM, S. L; WONG, C. **Connecting the dots: Supporting students with Autism Spectrum Disorder.** American Educator, 39(2), p.12-19, 2015.

PAYNTER, J. M; KEEN, D. **Knowledge and use of intervention practices by community-based early intervention service providers.** Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(7), p.1614-1623, 2015.

PETERSON-AHMAD, M. B; HOVEY, K. A; PEAK, P. K. **Pre-service teacher perceptions and knowledge regarding professional development: implications for teacher preparation programs.** The journal of special education apprenticeship, p.1-16, 2018.

SEGALL, M. J; CAMPBELL, J. M. **Factors relation to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with Autism Spectrum Disorders.** Research in Autism Spectrum Disorders, 6, p.1156-1167, 2012.

SANSOSTI, J. M; SANSOSTI, K. J. **Inclusion for students with high functioning Autism Spectrum Disorders: Definitions and decision-making.** Psychology in the Schools, 49(10), p.917-931, 2012.

SPARAPANI, N; MORGAN, L; REINHARDT, V. P, et al. **Evaluation of classroom active engagement in elementary students with Autism Spectrum Disorder.** Journal of Autism and Developmental Disorders, 46, p.782-796, 2016.

WOODCOCK, S; WOOLFSON, L. M. **Are leaders leading the way with inclusion?** Teachers' perceptions of systematic support and barriers towards inclusion, 2019.

ZAGONA, A. L; KURTH, J. A; MACFARLAND, S. Z. C. **Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration.** Teacher Education and Special Education, 40(3) p.163–178, 2017.

CAPÍTULO 04

PLURALISMO E MERCADO RELIGIOSO: UMA ANÁLISE DA TEOLOGIA DA PROSPERIDADE

Genilton José Nunes

INTRODUÇÃO

O pluralismo religioso e filosófico, juntamente com a dinâmica de mercado, em conexão com as práticas da Teologia da Prosperidade, constitui um fenômeno em expansão nas sociedades contemporâneas. Este fenômeno é caracterizado pela proliferação de diversas denominações religiosas e filosóficas que prometem sucesso e prosperidade a seus adeptos, baseando essas promessas na fé e em contribuições financeiras.

A Teologia da Prosperidade, em particular, propaga a ideia de que a fé em Deus, aliada a doações monetárias às instituições religiosas, pode resultar em bênçãos materiais e financeiras. Tal doutrina, encontra terreno fértil, em contextos marcados pela desigualdade socioeconômica, onde as promessas de ascensão financeira e sucesso pessoal, exercem um forte apelo sobre indivíduos que buscam melhorar suas condições de vida.

Este estudo visa a analisar criticamente a eficácia e a validade das promessas associadas à Teologia da Prosperidade. Inicialmente, é necessário entender o contexto histórico e sociocultural que permitiu o surgimento e a disseminação dessa teologia. O pluralismo religioso e a liberdade de crença, característicos das sociedades modernas, criam um ambiente onde múltiplas correntes de pensamento religioso coexistem e competem por seguidores.

Ademais, a interseção entre religião e mercado reforça a mercantilização da fé. Denominações religiosas, muitas vezes,

utilizam estratégias de marketing e gestão empresarial para atrair e reter fiéis, prometendo recompensas tangíveis em troca de contribuições financeiras. Nesse sentido, as práticas da Teologia da Prosperidade podem ser vistas como uma adaptação do discurso religioso às lógicas de mercado, transformando a fé em uma espécie de investimento, com promessas de retorno financeiro.

No entanto, é crucial questionar a eficácia dessas promessas. Diversos estudos indicam que as práticas da Teologia da Prosperidade podem levar a frustrações e decepções entre os fiéis. Isso ocorre especialmente quando as expectativas de enriquecimento não são concretizadas. Além disso, a ênfase nas doações financeiras pode sobrecarregar economicamente os seguidores, agravando sua situação financeira em vez de melhorá-la.

Outro aspecto a ser considerado é a validade ética dessas práticas. A instrumentalização da fé para fins financeiros pode ser vista como uma exploração das esperanças e vulnerabilidades dos indivíduos, levantando questões sobre a legitimidade moral dessas promessas. Além disso, a Teologia da Prosperidade tende a enfatizar a responsabilidade individual pelo sucesso ou fracasso financeiro, desconsiderando as estruturas sociais e econômicas que influenciam a vida das pessoas.

Portanto, este estudo propõe uma análise multifacetada das promessas da Teologia da Prosperidade, abordando tanto a sua eficácia prática quanto a sua validade ética. Através de uma abordagem crítica e interdisciplinar, busca-se contribuir para a compreensão dos impactos dessa teologia nas vidas dos fiéis e nas dinâmicas sociais mais amplas.

JUSTIFICATIVA

A interseção entre religião e mercado reforça a mercantilização da fé, onde práticas religiosas são moldadas por estratégias de marketing e gestão empresarial.

A promessa de prosperidade por meio da fé, cria um mercado religioso intenso, dinâmico e rentável, para as igrejas, no entanto, de eficácia questionável quanto ao prometido. Em muitos casos os fiéis não alcançam os resultados esperados, e em outros tantos, chegam a se endividar, empobrecendo ainda mais.

Este estudo é fundamental para aprofundar o entendimento científico e teórico da Teologia da Prosperidade, examinando se as suas práticas realmente promovem a prosperidade.

A relevância deste estudo também se manifesta na necessidade de avaliar a responsabilidade das instituições religiosas que promovem a Teologia da Prosperidade. A instrumentalização da fé para fins financeiros não só questiona a legitimidade moral dessas práticas, mas também, contribui para a perpetuação de desigualdades socioeconômicas, ao enfatizar a responsabilidade individual pelo sucesso ou fracasso financeiro, desconsiderando as estruturas sociais e econômicas mais amplas.

Além disso, a análise crítica das promessas da Teologia da Prosperidade pode oferecer iluminações valiosas para políticas públicas e intervenções sociais que visem a proteção dos consumidores de serviços religiosos e a promoção de práticas religiosas mais éticas e transparentes.

Ao identificar os mecanismos através dos quais essas promessas são disseminadas e os impactos que elas têm nas vidas dos fiéis, este estudo pode contribuir para um debate mais informado e equilibrado sobre a relação entre religião, economia e justiça social.

Portanto, a justifica o estudo para investigar criticamente sobre a Teologia da Prosperidade, abordando suas implicações práticas e éticas. Por meio de uma abordagem interdisciplinar, espera-se contribuir para a compreensão dos efeitos dessa teologia nas dinâmicas sociais e econômicas contemporâneas, fornecendo subsídios para uma reflexão mais aprofundada sobre o papel da religião na sociedade moderna.

PROBLEMA DE PESQUISA

Como comprovar por intermédio de fundamentos científicos e teóricos, a validade da Teologia da Prosperidade, preconizada por filosofias e denominações religiosas?

Hipóteses

1. A Teologia da Prosperidade preconizada pelas denominações religiosas é eficaz em promover a prosperidade dos seus seguidores.
2. A Teologia da Prosperidade movimenta o mercado religioso.

OBJETIVOS

Geral

Realizar um estudo científico sobre a Teologia da Prosperidade preconizada pela Seicho-no-ie, Igrejas Evangélicas e Igreja Católica.

Específicos

1. Delinear as filosofias e teorias da prosperidade preconizadas pela Seicho-no-ie, Igrejas Evangélicas e Igreja Católica.
2. Analisar comparativamente a Teologia da Prosperidade em cada denominação.
3. Constatar a eficácia da Teologia da Prosperidade no imaginário religioso.
4. Apresentar considerações sobre a validade científica da Teologia da Prosperidade.

MARCO TEÓRICO

A Teologia da Prosperidade emergiu e se difundiu em um contexto histórico e sociocultural específico, marcado por transformações econômicas, sociais e religiosas que ocorreram principalmente ao longo do século XX.

Segundo Bowler (2013) pp.22 a 45, o período pós-Segunda Guerra Mundial nos Estados Unidos foi caracterizado por um grande crescimento econômico e uma expansão da classe média. A prosperidade econômica e o "sonho americano" se tornaram ideais amplamente perseguidos, influenciando diversas esferas da vida, incluindo a religiosa. Igrejas começaram a adaptar suas mensagens para ressoar com a busca por prosperidade material e sucesso pessoal.

Harrel (1975) pp.15 a 32, afirma que a teologia da prosperidade está profundamente enraizada no movimento pentecostal e no movimento de cura pela fé, que ganharam força no início do século XX. Esses movimentos enfatizavam experiências espirituais diretas e o poder da fé para trazer cura física e bênçãos materiais.

No Contexto Sociocultural, Luhrmann (2012) pp.60-84 assevera que, o surgimento da Teologia da Prosperidade também está ligado à ascensão do capitalismo de consumo no século XX. A cultura de consumo, com sua ênfase em riqueza material e sucesso individual, influenciou muitas igrejas a adaptarem suas mensagens para atrair e reter seguidores, prometendo prosperidade como um sinal de bênção divina.

Hadden e Anson (1988), pp. 99-123 observam que: a disseminação da Teologia da Prosperidade foi amplamente facilitada pelo uso da mídia, especialmente rádio, televisão e, mais recentemente, a internet. Teleevangelistas como Kenneth Copeland e Joel Osteen utilizaram esses meios para alcançar milhões de seguidores, promovendo mensagens de prosperidade e sucesso financeiro.

Para Gifford (2004), pp. 55-78: A globalização permitiu que a Teologia da Prosperidade se expandisse além dos Estados Unidos, alcançando regiões como a América Latina, África e Ásia. Em muitos desses contextos, onde a pobreza e a desigualdade são prevalentes, as promessas de prosperidade financeira se mostraram especialmente atraentes.

A Teologia da Prosperidade também foi influenciada pelo movimento Nova Pensamento, que surgiu no final do século XIX e início do século XX. O Nova Pensamento enfatizava o poder do pensamento positivo e a crença de que a mente pode influenciar a realidade material, princípios que foram incorporados à Teologia da Prosperidade.

O surgimento e a disseminação da Teologia da Prosperidade foram possibilitados por um complexo entrelaçamento de fatores históricos e socioculturais. Desde o crescimento econômico pós-guerra e o impacto dos movimentos de cura pela fé e pentecostalismo, até a influência do capitalismo de consumo e a globalização, cada um desses elementos contribuiu para moldar um ambiente propício para a ascensão dessa teologia. Este entendimento contextual é essencial para uma análise crítica e abrangente das promessas e práticas da Teologia da Prosperidade.

O estudo das filosofias e teorias da prosperidade preconizadas por diferentes tradições religiosas oferece uma rica oportunidade de compreender como diferentes sistemas de crença interpretam e promovem a ideia de prosperidade material e espiritual. A Seicho-no-ie, as Igrejas Evangélicas e a Igreja Católica apresentam abordagens distintas sobre a prosperidade, cada uma ancorada em suas doutrinas, práticas e contextos históricos específicos. Este marco teórico visa delinear essas filosofias e teorias, proporcionando uma base para a análise crítica das promessas de prosperidade em contextos religiosos.

1.A Seicho-no-ie, fundada em 1930 no Japão por Masaharu Taniguchi, é um movimento espiritual que combina elementos do budismo, xintoísmo e cristianismo. A filosofia da prosperidade na Seicho-no-ie está profundamente enraizada na crença de que o

pensamento positivo e a prática da gratidão podem transformar a vida dos indivíduos.

A Seicho-no-ie prega que a mente humana tem o poder de criar a realidade. De acordo com Taniguchi, pensamentos negativos geram infortúnios, enquanto pensamentos positivos atraem sucesso e prosperidade. Esta abordagem é influenciada pela Nova Pensamento, um movimento espiritual que enfatiza a mente como a chave para a realização pessoal e material.

A prática da gratidão é central na Seicho-no-ie. Os seguidores são incentivados a expressar gratidão diariamente, não apenas por bênçãos recebidas, mas também por desafios enfrentados. A gratidão é vista como uma força que harmoniza a mente e atrai prosperidade.

As Igrejas Evangélicas, especialmente aquelas influenciadas pela Teologia da Prosperidade, apresentam uma visão particular da prosperidade que combina elementos bíblicos com princípios de autoajuda e empreendedorismo.

A Teologia da Prosperidade, também conhecida como Evangelho da Prosperidade, é uma doutrina que prega que a fé, doações financeiras à igreja e práticas de devoção podem levar a bênçãos materiais e sucesso financeiro. Esta teologia é amplamente difundida em megatemplos e programas de televisão evangélicos, especialmente nos Estados Unidos e na América Latina.

Aporta em fundamentos bíblicos essa Teologia da Prosperidade e frequentemente citam passagens como Malaquias 3:10 ("Trazei todos os dízimos à casa do tesouro, para que haja mantimento na minha casa...") e Lucas 6:38 ("Dai, e ser-vos-á dado; boa medida, recalcada, sacudida e transbordando vos deitarão no vosso regaço...") para justificar a ligação entre doação financeira e bênçãos divinas.

3.A Igreja Católica possui uma abordagem mais tradicional e menos materialista em relação à prosperidade. A teologia católica enfatiza a prosperidade espiritual e o bem-estar coletivo sobre o ganho material individual. Considera a Teologia

da Prosperidade uma falsa teologia porque é a expressão de uma religiosidade depauperada por interesse de cura e benefícios pessoais que Deus, nos seus templos, pode conceder. A fé se torna assim antropocêntrica em vez de ser teocêntrica.

Gutiérrez (1971) p.142 a 160, um dos principais teóricos da Teologia da Libertação, aborda a prosperidade através da lente da justiça social e do bem comum, enfatizando o papel da Igreja na luta contra a pobreza e a desigualdade. A Doutrina Social da Igreja Católica aborda a prosperidade através do prisma da justiça social e do bem comum. Documentos como a "Rerum Novarum" (1891) e a "Quadragesimo Anno" (1931) defendem a dignidade do trabalho, o direito a um salário justo e a importância da solidariedade e da subsidiariedade na sociedade.

Para a Igreja Católica, a verdadeira prosperidade é alcançada através de uma vida virtuosa e da comunhão com Deus. Enfatiza-se a importância dos sacramentos, da caridade e do desapego dos bens materiais como caminhos para a verdadeira realização e felicidade.

Jesus não pregou a chamada Teologia da Prosperidade. Os adeptos dessa teologia convertem a religião num negócio: premissa é a de quanto mais você der a Deus, tanto mais ficará rico. Pregadores desta "teologia" exploram a religiosidade do povo, prometendo riqueza e sucesso na vida em troca de ofertas em dinheiro. Porém, não foi isso que Jesus prometeu a seus discípulos. Ele quer que trabalhem para progredir e viver dignamente. Quer também que ajudemos aqueles que não têm o necessário para sustentar-se.

Para os dogmas católicos, Deus não gosta da pobreza e miséria. Mas também, não considera o dinheiro a coisa mais importante, nem uma garantia de nossa felicidade. Ao contrário, Jesus ensina que os que amam as riquezas não entrarão no Reino de Deus.

Segundo a Bíblia Jesus assim se posiciona quanto às riquezas materiais: "Quão difícil será para os que têm riquezas entrar no Reino de Deus" (Mc. 10, 23). "É mais fácil um camelo passar pelo

buraco de uma agulha do que um rico entrar no Reino de Deus” (Mc. 10, 25). O que agrada a Deus e enche o coração de paz é viver honestamente, respeitar o direito dos outros, perdoarem os que nos ofendem colocar os dons que nos deu a serviço dos mais fracos. “Ninguém pode servir a dois senhores: ou odiará a um e amará o outro, ou se apegará a um e desprezará o outro. Não podeis servir a Deus e ao Dinheiro” (Mt. 6, 24).

A análise comparativa dessas diferentes abordagens revela tanto convergências quanto divergências significativas. Enquanto a Seicho-no-ie e as Igrejas Evangélicas podem ser vistas como promovendo uma forma de prosperidade individual baseada na fé e no pensamento positivo, a Igreja Católica enfatiza a prosperidade espiritual e o bem-estar coletivo. Essas diferentes ênfases refletem não apenas diferenças teológicas, mas também variações culturais e históricas nas maneiras como essas tradições religiosas respondem às necessidades e aspirações de seus seguidores.

Este marco teórico estabelece as bases para uma análise crítica das filosofias e teorias da prosperidade em diferentes tradições religiosas. Ao delinear as perspectivas da Seicho-no-ie, das Igrejas Evangélicas e da Igreja Católica, buscamos compreender como cada uma dessas tradições interpreta e promove a ideia de prosperidade, fornecendo um contexto rico para a investigação de suas práticas e promessas.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, será utilizada uma metodologia qualitativa baseada em pesquisa descritiva exploratória e análise documental. A investigação incluirá estudos bibliográficos e análises de práticas e discursos das denominações religiosas, utilizando técnicas qualitativas para a coleta e análise de dados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A Teologia da Prosperidade tem se mostrado extremamente eficaz no imaginário religioso contemporâneo. Sua mensagem de que a fé, aliada a contribuições financeiras, pode levar a bênçãos materiais e sucesso financeiro, ressoa com muitas pessoas, especialmente em contextos de instabilidade econômica e social. Para constatar essa eficácia, é necessário considerar vários aspectos que englobam a atração emocional e psicológica, o impacto social e econômico, e a sustentação teológica.

1. Atração Emocional e Psicológica

1.1 Esperança e Positividade

A Teologia oferece uma mensagem de esperança e positividade, prometendo que a fé pode transformar circunstâncias adversas em prosperidade. Essa mensagem é particularmente atraente em tempos de dificuldades econômicas, onde a promessa de uma melhora tangível no padrão de vida pode ser um poderoso motivador.

2. Impacto Social e Econômico

2.1 Crescimento das Megaigrejas

O sucesso da Teologia da Prosperidade é evidente no crescimento das megaigrejas, que atraem milhares de fiéis com suas promessas de prosperidade. Essas igrejas, muitas vezes, são capazes de oferecer uma ampla gama de serviços e programas que atendem às necessidades práticas e espirituais de suas congregações.

2.2 Influência Global

A Teologia da Prosperidade não se limita aos Estados Unidos; ela se espalhou globalmente, encontrando terreno fértil em regiões como a América Latina, África e Ásia. Em muitos desses contextos, onde a pobreza é prevalente, a mensagem de prosperidade se torna ainda mais atraente e relevante, mas, ao mesmo tempo onde a exploração se torna mais perigosa.

3. *Sustentação Teológica*

3.1 Uso das Escrituras

Os proponentes da Teologia da Prosperidade frequentemente utilizam passagens bíblicas para apoiar suas reivindicações, como Malaquias 3:10 e Lucas 6:38. Essa abordagem dá uma sensação de legitimidade teológica às suas promessas, fazendo com que muitos fiéis acreditem que a prosperidade financeira é uma promessa divina.

3.2 Integração com a Teologia Popular

A Teologia da Prosperidade integra-se bem com outras formas de teologia popular, como o movimento de cura pela fé e o pentecostalismo¹, criando uma sinergia que reforça suas promessas de bem-estar material e espiritual.

¹ O pentecostalismo é um movimento cristão caracterizado pela ênfase em experiências espirituais diretas e pessoais, particularmente aquelas associadas ao Espírito Santo. Surgido no início do século XX, o pentecostalismo se distingue por práticas como o falar em línguas (glossolalia), profecia, cura divina e outros dons espirituais. O nome "pentecostalismo" deriva da festa de Pentecostes, descrita no segundo capítulo do livro dos Atos dos Apóstolos, onde os discípulos de Jesus experimentam o batismo no Espírito Santo e começam a falar em outras línguas.

4. Críticas e Desafios

4.1 Frustração e Decepção

Embora muitas pessoas encontrem esperança na Teologia da Prosperidade, há também casos significativos de frustração e decepção quando as promessas de prosperidade não se concretizam. Isso pode levar a uma perda de fé e a um questionamento das doutrinas pregadas.

4.2 Exploração Econômica

Críticos argumentam que a Teologia da Prosperidade pode explorar economicamente os fiéis, incentivando doações financeiras em troca de promessas que muitas vezes não se realizam. Isso pode agravar a situação financeira de indivíduos vulneráveis.

CONCLUSÃO

O presente estudo procurou analisar criticamente a Teologia da Prosperidade e seu impacto no imaginário religioso contemporâneo, com um enfoque particular nas filosofias e práticas de prosperidade promovidas pela Seicho-no-ie, Igrejas Evangélicas e a Igreja Católica. Compreendendo o contexto histórico e sociocultural que facilitou o surgimento e a disseminação desta teologia, é possível apreciar tanto seu apelo quanto suas controvérsias.

A Teologia da Prosperidade, com sua promessa de sucesso material e bem-estar pessoal como evidências tangíveis da fé, ressoa profundamente com muitas pessoas, especialmente em tempos de incerteza econômica e social. Ela oferece uma narrativa de esperança, controle e potencial transformação pessoal, preenchendo lacunas emocionais e espirituais que são frequentemente exacerbadas pelas desigualdades econômicas e

sociais. Esse movimento é sustentado por uma interpretação específica das Escrituras e por um ethos cultural que valoriza o sucesso individual e a ascensão econômica.

Contudo, as promessas de prosperidade são acompanhadas por um conjunto significativo de críticas e desafios. A comercialização da fé, a frustração e decepção de fiéis quando as promessas não se concretizam, e a exploração econômica de indivíduos vulneráveis levantam questões éticas e teológicas sérias. Além disso, o impacto global da Teologia da Prosperidade, especialmente em regiões mais pobres, tanto empodera quanto divide, criando um terreno fértil para debates sobre sua validade e eficácia.

Através da análise das bases teológicas e práticas das diferentes tradições religiosas que promovem a prosperidade, observa-se uma convergência em torno do uso da fé como um meio para alcançar bens materiais, mas também uma divergência significativa nas justificativas e na recepção dessa teologia entre os diferentes grupos. Enquanto a Seicho-no-ie integra a prosperidade com princípios de pensamento positivo e harmonia espiritual, as Igrejas Evangélicas frequentemente ligam a prosperidade a uma interpretação literal e prática das Escrituras. Por outro lado, a Igreja Católica aborda a prosperidade sob a ótica da justiça social e do bem comum, desafiando a noção de sucesso material como único indicador de bênção divina.

Em última análise, a eficácia da Teologia da Prosperidade no imaginário religioso contemporâneo é uma questão multifacetada, que reflete as complexidades da fé, da economia e da psicologia humana. Este estudo contribui para uma compreensão mais profunda desse fenômeno, destacando a necessidade de uma análise contínua e crítica. Ao explorar os variados contextos e impactos dessa teologia, abrimos caminhos para um diálogo mais informado e equilibrado sobre o papel da fé na busca pela prosperidade e bem-estar no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BOWLER, Kate. "Blessed: A History of the American Prosperity Gospel." Oxford University Press, 2013, pp. 22-45.

GIFFORD, Paul. "Ghana's New Christianity: Pentecostalism in a Globalising African Economy." Indiana University Press, 2004, pp. 55-78.

GUTIÉRREZ, Gustavo- "A Theology of Liberation: History, Politics, and Salvation" (1971). (Sr. C. Inda & J. Eagleson, Trans.). Maryknoll, NY: Orbis Books. Google Scholar.

HADDEN, Jeffrey K., e Anson Shupe, eds. "Televangelism: Power and Politics on God's Frontier." Henry Holt & Co., 1988, pp. 99-123.

HARRELL, David Edwin. "All Things Are Possible: The Healing and Charismatic Revivals in Modern America." Indiana University Press, 1975, pp. 15-39.

LUHRMANN, T.M. "When God Talks Back: Understanding the American Evangelical Relationship with God." Vintage Books, 2012, pp. 60-84.

Bíblia Sagrada

Taniguchi, Masaharu. Convite à Prosperidade.

Tokuhisa, Katsumi. A Prosperidade está na Mente.

Taniguchi, Masaharu. Chave da Provisão Infinita.

Taniguchi, Masaharu. Comande a sua vida com o Poder da Mente.

Iuassaca, Yoshihico. A Prosperidade em suas Mãos.

Taniguchi, Seicho. Aos que buscam a Prosperidade.

Taniguchi, Masaharu. Abrindo o Canal da Provisão Infinita.

CAPÍTULO 05

CIÊNCIA COMO INSTRUMENTO DE DESCOBERTAS – DO MITO AO LOGOS

Antonio Luis do Rêgo Luna Filho

1. APRESENTAÇÃO

Este é um texto de revisão bibliográfica que tem como objetivo provocar no leitor uma reflexão sobre aspectos da evolução não só da forma de fazer ciência, mas também de sua essência e contribuição. Para isso, percorreu-se uma trilha histórica cujos passos foram fundamentais para a crítica e compreensão de como tudo foi elaborado.

Alguns autores tiveram papel expressivo nessa caminhada, foram eles: Thomas S. Kuhn – A ESTRUTURA DAS REVOLUÇÕES CIENTÍFICAS; Fritjof F. Capra – A TEIA DA VIDA – Uma nova compreensão científica dos seres vivos; Ludwig von Bertalanffy – TEORIA GERAL DOS SISTEMAS – Fundamentos, desenvolvimentos e aplicações; Edgar Morin – INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO COMPLEXO; Maria José Esteves de Vasconcellos – PENSAMENTO SISTEMICO – O novo paradigma da ciência; Adrian Desmond & James Moore – DARWIN – A vida de um evolucionário atormentado; René Descartes – O DISCURSO DO MÉTODO e MEDITAÇÕES METAFÍSICAS.

Nesse sentido, a chamada ‘ciência tradicional’ deixa de prevalecer, mantendo, porém, a busca pela objetividade entre os cientistas. Segue por uma nova crença, estabelece-se um novo pressuposto epistemológico para conhecer, perceber e sentir o mundo, com base em uma única ideia: a inexistência da realidade e da verdade.

Uma nova compreensão científica da vida pode nos levar a uma também nova percepção da realidade, que tem implicações. Compreender os fenômenos naturais hoje exige que assumamos que há entre eles uma correlação sistêmica, ou seja, eles são interdependentes, apesar de interligados. Um exemplo: o equilíbrio populacional só se dará quando as taxas de pobreza mundiais forem reduzidas.

Nesse exemplo, percebe-se um rol de aspectos os quais, apesar das suas independências, estão intimamente correlacionados. O rol de aspectos que envolve o exemplo do parágrafo imediatamente acima leva a crer na fragilidade de percepção que deriva do fato de que a maioria de nós, e em especial nossas grandes instituições, outorga conceitos de uma visão de mundo obsoleta, uma percepção da realidade inadequada para lidarmos com nosso mundo.

Resolver problemas do mundo atual exige que sejamos sensíveis e estejamos dispostos a mudar nossa forma de pensar e os nossos valores. Essas mudanças até estão se manifestando... no entanto, a passos lentos. Uma mudança que pode ser considerada radical, a ponto de ser considerada uma revolução. Uma revolução paradigmática.

2. DA CIÊNCIA MODERNA A PÓS-MODERNA

Mudanças de paradigmas, de acordo com Kuhn¹, ocorrem sob a forma de rupturas descontínuas e revolucionárias denominadas "mudanças de paradigma".

Capra², por sua vez, generalizou a definição de Kuhn de um paradigma científico até obter um paradigma social, que ele

¹ **Thomas Samuel Kuhn** foi um físico, historiador e filósofo da ciência estadunidense. Seu trabalho incidiu sobre história da ciência e filosofia da ciência, tornando-se um marco no estudo do processo que leva ao desenvolvimento científico. KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. Chicago: Editora Perspectiva, 1970.

define como "uma constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhados por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual constitui a base da maneira como a comunidade se organiza". Trata-se daquela visão que não leva em consideração um mundo fragmentado em partes, mas sim como um todo integrado em uma "ecologia" — termo que, aqui, ganha um sentido amplo, profundo e mais abrangente que o usual. A percepção ecológica leva em consideração a interdependência dos fenômenos e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza.

Mudar a forma de pensar é fácil... o desafio é mudar-se o conjunto de valores que envolve o que está posto nessa forma instalada de pensamento. Há uma tabela, transcrita na Tabela 01, do livro *A Teia da Vida*, de Fritjof Capra, na página 19, que denota os impactos que os valores podem provocar na mudança da forma de pensar, se comparados pensamento e valores:

Tabela 01 – Comparação entre aspectos que impactam a nova forma de pensar de maneira ecológica, levando-se em consideração o pensamento e os valores.

PENSAMENTO	VALORES
Auto-afirmativo	Integrativo
Racional	Intuitivo
Análise	Síntese
Reducionista	Holístico
Linear	Não linear
Auto-afirmativo	Integrativo
Expansão	Conservação
Competição	Cooperação

² **Fritjof Capra** é um físico teórico e escritor que desenvolve trabalho na promoção da educação ecológica. Capra recebeu, em 1966, seu doutorado em física teórica, pela Universidade de Viena, e tem dado palestras e escrito extensamente sobre as aplicações filosóficas da nova ciência. CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 2006.

Quantidade

Dominação

Qualidade

Parceria

Fonte: *A Teia da Vida* (Capra, 1996, p. 19).

Por exemplo, quando o pensamento é linear, o seu antagônico seria o não linear... elementar. No entanto, quanto aos valores, o que se manifesta em dominação se transformaria em relações de parceria.

Os valores são fundamentais para o que se conhece como “ecologia profunda” — aquela que, ao contrário do velho paradigma de valores antropocêntricos, reconhece o valor da vida interligada em redes interdependentes. Esses valores não são adjacentes à ciência. Eles são a base dela.

Separar os valores dos fatos, desde a Revolução Científica do século XVII, nos faz tender a acreditar que os fatos científicos não dependem daquilo que fazemos e não surgem de todo um conjunto de percepções e ações humanas que se traduzem em um paradigma. Arne Naess³ claramente reconhece:

O cuidado flui naturalmente se o "eu" é ampliado e aprofundado de modo que a proteção da Natureza livre seja sentida e concebida como proteção de nós mesmos... Assim como não precisamos de nenhuma moralidade para nos fazer respirar... [da mesma forma] se o seu "eu", no sentido amplo dessa palavra, abraça um outro ser, você não precisa de advertências morais para demonstrar cuidado e afeição... você o faz por si mesmo, sem sentir nenhuma pressão moral para fazê-lo... Se a realidade é como é experimentada pelo eu ecológico, nosso comportamento, de maneira natural e bela, segue normas de estrita ética ambientalista.

Segundo Capra (1996, p. 20), “a lógica não nos persuade de que deveríamos viver respeitando certas normas, uma vez que somos parte integral da teia da vida”. Um novo paradigma tem a

³ **Arne Dekke Eide Naess** foi um filósofo e ecologista norueguês, famoso por ter cunhado o termo "deep ecology". Foi um importante intelectual e uma figura inspiradora para o movimento ambientalista do fim do século XX. NÆSS, Arne. Biografia de Arne Naess. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/732738112/Biografia-de-Arne-Naess>. Acesso em: 13 nov. 2022.

vida como o cerne de tudo. Descartes escreveu que “toda a filosofia é como uma árvore”: “as raízes são a metafísica, o tronco é a física e os ramos são todas as outras ciências”. Isso caracteriza a forma fragmentada que destrói a correlação vital das partes. A ecologia profunda supera essa metáfora cartesiana, mesmo tendo que admitir a visão da física, reconhecendo a mudança desta para a ciência da vida.

Quando se fala em ciência, há duas abordagens: as partes — do mecanicismo ou atomismo — e o todo — do holismo ou ecologia profunda. Naquilo que se tem como perspectiva para a ciência do século XX, o holismo se manifesta como sistema, e o pensamento que segue essa abordagem é o “pensamento sistêmico”. Expressivo foi o surgimento desse pensamento na década de 1920, quando biólogos enfatizaram a concepção de organismos vivos como totalidades integradas.

Segundo Capra (1996, p. 24):

Nos séculos XVI e XVII, a visão de mundo medieval, baseada na filosofia aristotélica e na teologia cristã, mudou radicalmente. A noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela noção do mundo como uma máquina, e a máquina do mundo tornou-se a metáfora dominante da era moderna. Essa mudança radical foi realizada pelas novas descobertas em física, astronomia e matemática, conhecidas como Revolução Científica e associadas aos nomes de Copérnico⁴, Galileu⁵, Descartes⁶, Bacon⁷ e Newton⁸.

⁴ **Nicolau Copérnico** foi um astrônomo e matemático polonês que desenvolveu a teoria heliocêntrica do Sistema Solar. Foi também cónego da Igreja Católica, governador e administrador, jurista e médico. COPÉRNICO, Nicolau. Biografia. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/nicolau-copernico/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

⁵ **Galileo di Vincenzo Bonaulti de Galilei**, mais conhecido como Galileu Galilei, foi um astrônomo, físico e engenheiro florentino, às vezes descrito como polímata. Com frequência é referenciado como "pai da astronomia observacional", "pai da física moderna", "pai do método científico" e "pai da ciência moderna". GALILEI, Galileu. Biografia. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/entity/m034ks?hl=pt>. Acesso em: 18 jan. 2023.

⁶ **René Descartes** foi um filósofo, físico e matemático francês. Durante a Idade Moderna, também era conhecido por seu nome latino Renatus Cartesius.

No final do século XVIII, surge uma oposição ao cartesianismo através de William Blake⁹, que resumiu em sua crítica: “Possa Deus nos proteger da visão única e do sonho de Newton”. Esse foi um momento no qual poetas e filósofos românticos alemães se voltaram para a tradição aristotélica focada na natureza da forma orgânica.

Goethe¹⁰ foi a personalidade mais expressiva desse movimento, inclusive por usar o termo “morfologia” para o estudo da forma biológica a partir de um ponto de vista dinâmico. Em suas observações, manifestava interesse pela forma como um padrão de relações dentro de um todo organizado. Ele escreveu que: “Cada criatura é apenas uma gradação padronizada (Schattierung) de um grande todo harmonioso.”

Goethe influenciou inúmeros cientistas da época com a visão de uma natureza expressa num “todo harmonioso”, uma visão viva da Terra de longa tradição, inclusive denotada através do que ficou conhecido como Hipótese de Gaia (Gaia, a Deusa Terra).

DESCARTES, René. Biografia. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/descartes/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

⁷**Francis Bacon**, 1º. Visconde de Alban, também referido como Bacon de Verulâmio foi um político, filósofo, cientista, ensaísta inglês, barão de Verulam e visconde de Saint Alban. É considerado como um dos fundadores da Revolução Científica BACON, Francis. Biografia. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/francis-bacon/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

⁸**Sir Isaac Newton** PRS foi um matemático, físico, astrônomo, teólogo e autor inglês que é amplamente reconhecido como um dos cientistas mais influentes de todos os tempos e como uma figura-chave na Revolução Científica. NEWTON, Isaac. Biografia. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/isaac-newton/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

⁹**William Blake** foi um poeta, tipógrafo e pintor inglês. Viveu num período significativo da história, marcado pelo Iluminismo e pela Revolução Industrial na Inglaterra. BLAKE, William. Biografia. Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poets/william-blake>. Acesso em: 20 jan. 2023.

¹⁰**Johann Wolfgang von Goethe** foi um polímata, autor e estadista alemão do Sacro Império Romano-Germânico que também fez incursões pelo campo da ciência natural. GOETHE, Johann W. von. Biografia. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/goethe.htm>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Visão essa que percorreu toda a Idade Média e a Renascença, até o retorno ao cartesianismo, pelo próprio status quo do pensamento de uma Terra como um ser vivo que exigia ser compreendido em suas partes.

No início do século XX, os biólogos organicistas passam a abordar o problema da forma biológica aprimorando as ideias básicas de Aristóteles, Goethe e outros, mas com características de um pensar que viria a ser considerado sistêmico.

Na visão sistêmica, aquilo que é essencial em um sistema vivo são características de um todo que nenhuma das partes possui. Essas características se diluem quando o sistema é desfeito, seja do ponto de vista físico ou teórico. Isso é o que nega a mera soma das partes. A ciência do século XX não pode ser entendida pela análise isolada, e isso se dá por conta da visão sistêmica. O pensamento sistêmico é contextual.

O conceito de partes é denotado apenas como um padrão numa interminável engrenagem de relações. Ao contrário da visão mecanicista, a visão sistêmica compreende sistemas de relações inseridos em outros sistemas.

Um exemplo: ver-se uma árvore como um objeto que contém galhos, ramos, folhas, frutos, caule e negar-se a raiz, mesmo sabendo que abaixo dos nossos olhos as raízes destas árvores, em uma floresta, constroem conexões às quais não se consegue definir fronteiras, é quebrar a “construção” de um conhecimento em teia acerca do todo composto pelo conjunto que ora chamamos floresta, que por sua vez está conectada a um ecossistema.

Segundo Capra (1996, p. 64), ao abordar a crítica ao pensamento sistêmico e o que chama de “eclipse” deste na ciência puramente mecanicista, relata:

Os pensadores sistêmicos exibem uma fascinação por definições, conceitualizações e afirmações programáticas de uma natureza vagamente benévola, vagamente moralizante. Eles coletam analogias entre os fenômenos de um campo e os de outro... as descrições [dessas analogias] parecem oferecer a eles um deleite estético que é a sua própria justificação. Não há evidências de que a teoria sistêmica tenha sido utilizada para se

obter a solução de nenhum problema substancial em nenhum campo em que tenha aparecido.

Essa foi uma crítica considerada radical, mesmo para os anos 1970, apesar de, em certa razão, de fato não haverem soluções sistêmicas consolidadas à época. O conceito de partes é denotado como apenas um padrão numa interminável engrenagem de relações. Ao contrário da visão mecanicista, a visão sistêmica compreende sistemas de relações inseridos em outros sistemas.

Um exemplo: ver-se uma árvore como um objeto que contém galhos, ramos, folhas, frutos, caule e negar-se a raiz, mesmo sabendo que, abaixo dos nossos olhos, as raízes destas árvores em uma floresta constroem conexões às quais não se consegue definir fronteiras, é quebrar a “construção” de um conhecimento em teia acerca do todo composto pelo conjunto que ora chamamos floresta, que, por sua vez, está conectada a um ecossistema.

Segundo Capra (1996, p. 64), ao abordar a crítica ao pensamento sistêmico, o que ele chama de “eclipse” deste na ciência puramente mecanicista:

Os pensadores sistêmicos exibem uma fascinação por definições, conceitualizações e afirmações programáticas de uma natureza vagamente benévola, vagamente moralizante. Eles coletam analogias entre os fenômenos de um campo e os de outro... as descrições [dessas analogias] parecem oferecer a eles um deleite estético que é a sua própria justificação. Não há evidências de que a teoria sistêmica tenha sido utilizada para se obter a solução de nenhum problema substancial em nenhum campo em que tenha aparecido.

Essa foi uma crítica considerada radical, mesmo para os anos 1970, apesar de, em certa razão, de fato não haverem soluções sistêmicas consolidadas à época.

Fato é que teorias contemporâneas que subjazem à construção do conhecimento, como as que são investigadas nesta tese, respondem a perguntas acerca do que é a vida e o seu modelo de organização e evolução a partir de uma ecologia

profunda, de uma linguagem matemática e de uma percepção não mecanicista e pós-cartesiana. Esse pensamento aponta para o valor do padrão — padrão de organização.

O conceito de auto-organização e a matemática da complexidade são fundamentados pela noção e pelo entendimento do padrão. A primeira (auto-organização) parte do reconhecimento da rede como o padrão geral da vida, evoluído por Maturana e Varela no conceito de autopoiese. A segunda (matemática da complexidade) é uma matemática de padrões visuais. A compreensão da ciência da vida se dá a partir da importância fundamental do entendimento do padrão.

Há uma expectativa nos aspectos práticos acerca de tudo que tem se abordado sobre essa nova forma de pensar, mas a reflexão sobre a percepção do mundo tem se mostrado a chave para a compreensão dessa forma. As novas formas de pensar embasarão as novas formas de fazer.

Apesar das teorias que provam a evolução cognitiva, há um abismo na produção do conhecimento provocado pelo antes e depois, pela forma como a ciência era vista e como tendenciosamente está passando a ser. As interseções entre as teorias só serão percebidas como tese se houver a sensibilidade histórica contida nas duas visões.

No século XX, década de 1960, mais precisamente em 1968, o biólogo austríaco Ludwig Von Bertalanffy¹¹ publicou, em livro, a Teoria Geral dos Sistemas a partir de estudos acerca dos fenômenos biológicos e suas diferenças em relação aos fenômenos físicos. Com essa iniciativa, identificou os princípios gerais de todos os sistemas.

O termo "sistema" aparece frequentemente na literatura científica da época e por muito tempo depois, tanto como

¹¹Ludwig Von Bertalanffy foi o criador da teoria geral dos sistemas, autor do livro de mesmo nome. Cidadão austríaco, desenvolveu seu trabalho científico na Áustria até 1948 quando se mudou para a América do Norte, trabalhando no Canadá e nos Estados Unidos.

substantivo quanto como adjetivo. A Tabela 02, organizada em três colunas, mostra o uso deste termo nos eixos epistemológicos, teóricos e práticos.

Tabela 03 – O que pode ser tomado como sistêmico.

Epistemologia Sistêmica	Teoria Sistêmica	Prática Sistêmica
Paradigma Sistêmico	Modelo Sistêmico	Trabalho Sistêmico
Visão Sistêmica	Movimento Sistêmico	Atuação Sistêmica
Pensamento Sistêmico	Linha Sistêmica	Intervenção Sistêmica
Quadro de Referência Sistêmico	Abordagem Sistêmica	Efeito Sistêmico
Perspectiva Sistêmica	Enfoque Sistêmico	Método Sistêmico
Concepção Sistêmica	Conhecimento Sistêmico	Técnica Sistêmica
Pressuposto Sistêmico	Ciência Sistêmica	Atendimento Sistêmico
Percepção Sistêmica		Terapia Sistêmica
Postura Sistêmica		Prescrição Sistêmica
		Equipe Sistêmica
		Formação Sistêmica

Fonte: Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência.

Segundo Maria José Esteves de Vasconcelos¹², em seu livro *Pensamento Sistêmico – O Novo Paradigma da Ciência* (2006, p. 29), o pensamento científico é discorrido levando-se em consideração duas abordagens: a do padrão, através do paradigma da ciência contemporânea; e a do estudo e

¹²**Maria José Esteves de Vasconcelos** é autora de vários livros. Atualmente atua como professora, consultora e palestrante, abordando o Pensamento Sistêmico Novo-Paradigmático e as implicações dessa nova visão de mundo em nossa forma de viver e atuar nas mais variadas áreas, em nossa forma de nos relacionar. VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

interpretação do fenômeno científico, através da epistemologia da ciência do novo paradigma. Ela enfatiza o desenvolvimento do pensamento sistêmico a partir de uma dessas duas abordagens.

Ela, segundo Vasconcelos (1996, p. 30), considera os paradigmas como conjuntos de regras que subjazem estruturalmente os padrões e orientam a solução de problemas dentro de dados limites. “O tempo todo estamos vendo o mundo por meio de nossos paradigmas. Eles funcionam como filtros que selecionam o que percebemos e reconhecemos e que nos levam a recusar e distorcer os dados que não combinam com as expectativas por eles criadas.” (Vasconcelos, 1996, p. 30) Interpretações paradigmáticas diferentes provocam o “efeito paradigma”.

A assunção ou questionamento de um paradigma é sempre uma prática desafiadora. Essa é uma das causas que explicam por que mudanças paradigmáticas só ocorrem mediante a oportunidade de vivências, de experiências comprovadas e de evidências que confrontam os paradigmas atuais.

Maturana e Varela, biólogos chilenos, comentam sobre:

Nossas visões do mundo e de nós mesmos não conservam registros de suas origens (...) Daí que tenhamos tantos e renomados ‘pontos cegos’ cognitivos, que não vejamos que não vemos, que não percebamos que ignoramos. Só quando alguma interação nos tira do óbvio – por exemplo, ao sermos transportados a um meio cultural diferente – e nos permitimos refletir – é que nos damos conta da imensa quantidade de relações que tomamos como garantia. (Maturana; Varela, 1995, p. 249).

Discorrida a leitura acerca do paradigma da ciência contemporânea, segue-se então para a epistemologia da nova ciência, marcada por três momentos de um processo de evolução.

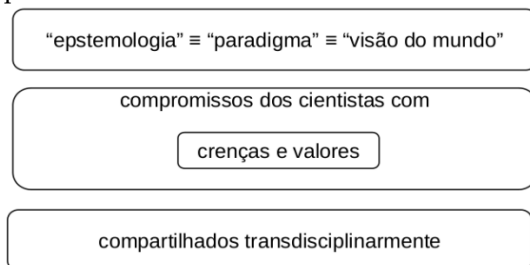
Num primeiro momento, a epistemologia dedicava-se à natureza do conhecimento e ao discernimento entre conhecimento científico e vulgar.

No segundo momento, o Círculo de Viena¹³ teve papel preponderante na evolução do que se poderia considerar pensamento epistemológico, considerando proposições científicas aquelas que refletem as visões particulares do mundo, através da filosofia analítica, que valida como verdadeiras as proposições que descrevem o mundo natural, fazendo com que a epistemologia se dedicasse à análise da linguagem da ciência e das proposições científicas.

Por fim, a epistemologia ressurgiu como filosofia da ciência, dedicando-se a diversos ramos da ciência, como: lógica da ciência, semântica da ciência, ontologia da ciência...

Todo esse entendimento do paradigma e da epistemologia se origina da crença e dos valores dos cientistas, dos critérios de cientificidade compartilhados por eles a partir de suas visões de mundo. Isso denota uma relação de equivalência entre os termos, conforme descrito na Figura 01.

Figura 01 – Equivalência dos termos.



Fonte: Pensamento Sistemico: o novo paradigma da ciência.

É inegável a importância da ciência para a sociedade. No entanto:

(...) a maior parte dos cientistas ainda não fez a grande descoberta científica de que a ciência não é totalmente científica. A cientificidade é a parte emersa de um iceberg profundo de não cientificidade, constituído pelos

¹³**Círculo de Viena** Grupo de filósofos reunidos na Universidade de Viena entre 1922 e 1936, coordenado por Moritz Schlick.

pressupostos ou postulados: (...) o postulado do determinismo universal, o princípio da causalidade são indemonstráveis, necessários à demonstração. (Morin, 1983, p. 17-18)

Sabemos que ainda temos muito do paradigma newtoniano/cartesiano, apesar de aproximadamente 400 anos de evolução científica. Alguns autores inclusive abordam claramente toda essa evolução científica e seus protagonistas, conforme a Tabela 03.

Tabela 03 – Personagens influentes na construção do paradigma tradicional da ciência segundo três expressivos autores.

AUTORES	PERSONGENS CONSIDERADOS INFLUENTES				
	Sec. XVII			Sec. XVIII	Sec. XIX
Rifkin (1980)	Bacon		Descartes	Newton	
Capra (1992)		Galileu	Descartes	Newton	
Domingues (1992)		Galileu	Descartes		Conte

Fonte: Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência.

O paradigma newtoniano/cartesiano se estende ao longo dos séculos. No entanto, um novo paradigma da ciência se manifesta neste próximo período da história. Em meio a esse surgimento, um dilema de valores e crenças se estabelece entre o antigo e o novo. Um legado para as próximas gerações, que irão viver a plenitude desse novo momento da ciência.

Vale, inclusive, ressaltar alguns marcos no desenvolvimento da concepção do conhecimento científico. Afinal, é um desejo antigo a busca por esse conhecimento.

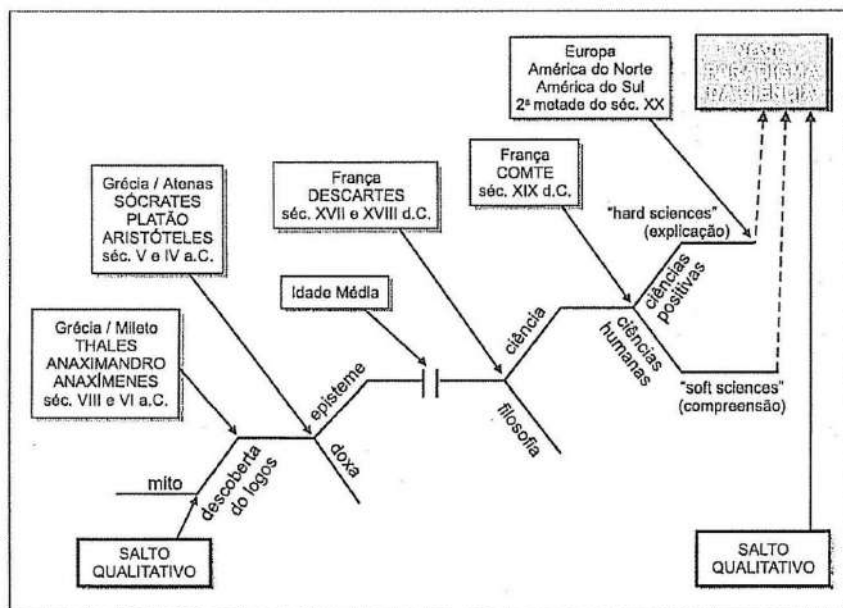
Ainda nos tempos do mito, nas Sagradas Escrituras, no Gênesis 2, 7-9; 3, 1-7, a serpente tentou Eva dizendo: “...no dia que comerdes, vossos olhos se abrirão e vós sereis como Deus, conhecendo o bem e o mal”.

O conhecimento sempre foi extremamente sedutor. E há uma forma de pensar cientificamente que é válida e se distingue de

outras formas desse mesmo pensar: o pensamento sistêmico. Este não descarta os antigos pressupostos da ciência. Dessa maneira, faz-se necessário que, a partir de uma crença instalada, se criem associações com algum novo paradigma.

Há uma linha do tempo que vai desde o mito (antes do século VIII a.C.) até os tempos modernos (século XXI d.C.), passando por toda a Idade Média. Mas há um marco. Um marco que leva o leitor a compreender todo o processo da evolução do conhecimento. Esse marco, considerado o mais importante nessa linha, encontra-se entre o século VIII a.C. e o VI a.C., num período considerado pré-socrático, com a descoberta do logos — a descoberta da razão, ou o salto do mito para o logos — em Mileto, na Grécia Arcaica, mais precisamente na Escola de Mileto, onde pensadores como Thales, Anaximandro e Anaxímenes buscavam compreender o mundo a partir de seus princípios.

Figura 02 – Linha do tempo que denota o caminho entre o mito e o novo paradigma da ciência



Fonte: Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência

Thales (624–562 a.C.) foi o precursor do rompimento com o mito a partir da filosofia da natureza, na qual, segundo ele, a água seria o princípio ou causa material de todas as coisas — um princípio elementar, empírico e palpável.

Anaximandro (611–546 a.C.) defendeu, por sua vez, que o apeíron, a realidade infinita, ilimitada, invisível e indeterminada, é a essência de todas as formas do universo, sendo concebida como o elemento primordial a partir do qual todos os seres foram gerados e para o qual retornam após a sua dissolução.

Anaxímenes (586–525 a.C.) considerava como princípio elementar de tudo o ar, concebido como entidade viva, ao mesmo tempo sensível, indefinido e ilimitado.

A teoria do conhecimento associa Thales, Anaximandro e Anaxímenes a três momentos lógicos da evolução do pensamento humano:

- (a) momento empirista;
- (b) momento idealista;
- (c) momento realista.

Nesse período (469–399 a.C.), o argumento era o que fundamentava Sócrates para demonstrar suas proposições, tendo Platão (427–347 a.C.) e Aristóteles (384–322 a.C.) valorizando a importância da verdade e combatendo o mito (mythos) e a opinião (doxa).

Segundo Vasconcelos (2006, p. 54), o que se pode comentar acerca do mito e da opinião é:

O mito (mytho) é uma forma de conhecimento cuja narrativa é inspirada pelos deuses e em que se fala sem nenhuma preocupação de prova dos acontecimentos.

(...) Tanto Platão quanto Aristóteles se ocupam de mostrar que o mito não é uma forma de conhecimento a partir da razão e que, portanto, não se pode levar a sério os que se valem do mito.

A opinião (doxa) também é desconsiderada pelos gregos como forma legítima de conhecimento, sendo rotulada como própria do senso comum.

Embora não seja um conhecimento revelado, apoia-se nas sensações e não no raciocínio exercido sobre elas.

(...) Assim como o mito, é um conhecimento imediato, ou seja, não é mediado pela razão.

(...) Tanto Platão quanto Aristóteles, ao afirmarem que essa é uma forma de pensar que não é boa, já têm presente a ideia de ciência como conhecimento racional.

A oposição ao mito e à opinião e a valorização da razão é que darão origem ao que se conhece como episteme: ciência e filosofia integradas e interessadas no mesmo objeto — o ser. A racionalidade matemática de Pitágoras, Platão, Arquimedes e Euclides é o mais antigo padrão do logos manifesto também na física, metafísica e geometria, seguida pelo silogismo aristotélico, que caracteriza a racionalidade lógica fundamental, desenvolvida pelos pós-aristotélicos e escolásticos medievais (por exemplo: Todos os animais são mortais; todos os homens são animais; logo, todos os homens são mortais).

Como deixa claro Vasconcelos (2006, p. 55): “A doxa, não sendo capaz de garantir a verdade de suas afirmações, fica como pseudoconhecimento, não passando essas afirmações de simples opiniões.” E, face disso, há o posicionamento do logos. É ele quem vai instalar uma forma de racionalidade, própria da ciência e da filosofia, chamada episteme. Uma episteme que, a princípio, por conta da fusão entre ciência e filosofia, só se interessava pelo ser.

O discurso do logos acontece como se fosse um espectador. A realidade, nesse discurso, se manifesta por meio da mediação do pensamento ou da ideia, enquanto a verdade se mantém oculta, demandando demonstração através do tal pensamento. Essa é a ideia da descoberta científica.

A princípio, os gregos não se viram interessados em saber as razões pelas quais a realidade se encontrava oculta. Isso teve como consequência a problematização entre a realidade e a verdade, tendo como solução o surgimento da razão, que levou ao encontro do princípio de tudo — a essência das coisas. Agora, não mais como era no mito.

O argumento, através das demonstrações, justifica as proposições. O argumento não é a doxa e nem o mito. O

argumento é o eîdos, ou o pensamento, que se traduz na essência das coisas. Ele busca a verdade por meio da construção de provas, tornando o conhecimento científico e o filosófico racional, através da racionalidade matemática e da racionalidade lógica.

O mais antigo padrão de inteligibilidade do logos, desde Pitágoras, Platão, Arquimedes e Euclides, é a racionalidade matemática. A origem da palavra “matemática” vem de máthema, uma ciência rigorosa, com regras precisas de derivação e dedução. Ciência, inclusive, aplicada desde os primórdios em vários domínios, com regras que, através da geometria e da física, se expressam no padrão de racionalidade do logos. Racionalidade, inclusive, considerada abstrata, permitindo que possa ser usada em qualquer que seja o objeto do conhecimento, apesar de também contemplativa quanto a este mesmo conhecimento, encadeamento a priori de ideias, e da não preocupação com a realização de experiências, nem com o uso prático que se possa fazer dele.

A outra forma de racionalidade é a lógica — mais precisamente a lógica de Aristóteles. Desenvolvida pelos pós-aristotélicos e escolásticos medievais e aplicada há mais de dois mil anos na filosofia e na ciência.

Em seus Analíticos — Primeiros e Segundos — (textos filosóficos aristotélicos dedicados ao conhecimento científico), Aristóteles discorre acerca da doutrina do silogismo e da epistemologia, ou filosofia da ciência. Silogismo este que constitui o cerne da lógica stricto sensu e que, estendido a outras esferas, passa a ser entendido como epistemologia ou filosofia da ciência.

O silogismo é elemento fundamental da teoria da demonstração em Aristóteles. É através dele que o cálculo, designando as operações do pensamento, é efetuado. No raciocínio dedutivo, dado algo, outros desse algo se derivam necessariamente. O discurso racional tem no silogismo as regras para a consistência lógica.

Este é um exemplo clássico: “Todos os animais são mortais; todos os homens são animais; logo, todos os homens são mortais.”

Nele, identificamos premissa, termo médio e conclusão. Aristóteles defende que uma ciência será perfeita quanto mais amparada estiver no silogismo.

Consolida-se, assim, na Grécia Antiga, o arcabouço da racionalidade ocidental: o conhecimento é relativo ao objeto, e a verdade é relativa a uma ordem transindividual e supratemporal. Após esse momento dos gregos, a linha do tempo é interrompida e só mostra outra inflexão cerca de vinte séculos depois, quando, na Idade Moderna, a partir do século XVII, voltamos a distinguir fatos importantes com relação à nossa concepção do desenvolvimento do pensamento científico ocidental.

3. CONCLUSÃO

Conclui-se que, o conhecimento científico, até a metade do século XX, tinha como propósito a descoberta das leis necessárias e universais da natureza numa conexão reducionista. Imaginava-se a possibilidade de reduzir as explicações das propriedades de um sistema constituído por um grande número de unidades elementares interagentes ao conhecimento das propriedades simples dessas unidades.

A partir da década de sessenta do século XX, até mesmo em tempos anteriores, percebeu-se que sistemas estruturalmente idênticos podem manifestar comportamentos diferentes sob condições diversas. Inicia-se então a renúncia à prioridade epistemológica das categorias simplicidade, ordem e regularidade, a favor de categorias como complexidade, imprevisibilidade e subjetividade.

Cai irremediavelmente o mito fundamental da ciência: a previsibilidade da natureza, o que acontece na contraposição de duas abordagens no estudo dos organismos vivos: a biologia evolutiva (herdeira da história natural) e a biologia funcional. A biologia evolutiva — da qual assentam as ideias de complexidade — trata os organismos vivos como entidades indivisíveis. Nas décadas seguintes, ocorrem desenvolvimentos que vão constituir

as bases do pensar complexo, resultado da interseção de várias teorias.

Morin, ou Edgar Nahoum, como também é conhecido, é um dos pensadores contemporâneos e um teórico do campo de estudos da complexidade mais consagrado. Ele aborda aquilo que se conhece como "pensamento complexo" ou "paradigma da complexidade".

Na opinião de Morin (2005), tudo parte de uma "inteligência cega", de um processo no qual as pessoas têm acesso, nos campos da física, da biologia, da sociologia, a conhecimentos dos quais elas nunca ouviram falar. Na ciência, ainda segundo Morin, os métodos de observação consolidam o empirismo, e o mito invade as mentes através da razão, fazendo com que haja progresso do erro e da ignorância na construção dos nossos conhecimentos.

Ainda para Morin, necessário se faz compreender que a causa do erro não reside nele, mas sim no modo de organização das ideias. Faz-se necessário identificar a existência de uma nova ignorância associada ao desenvolvimento da ciência. Há um uso degradado da razão, ameaçando a humanidade com a "cegueira" do processo incontrolado do conhecimento.

O processo de construção do conhecimento se dá a partir da conexão com o mundo, a partir da visão que se tem deste mundo. Um mundo regido por paradigmas. Um conhecimento que se constrói separando, unindo, hierarquizando e centralizando dados que podem ser relevantes ou não.

A simplificação é o oposto da complexidade. Esta simplificação se caracteriza pela disjunção, redução e abstração daquilo que possa ser considerado como princípio. Ela se materializa naquilo que se conhece como "paradigma da simplificação". Um paradigma construído por Descartes que separa o ego cogitans ou sujeito pensante do res extensa ou coisa entendida, denotando o pensamento disjuntivo.

A disjunção reduz a conexão entre o conhecimento filosófico e o científico. Essa redução, ao contrário, não permite que a ciência reflita sobre si e se conceba cientificamente. Esse princípio,

na verdade, isola a biologia da física e a ciência do homem, e a solução seria a redução do complexo ao simples, que seria a redução do biológico ao físico e do humano ao biológico.

Existe um tecido de realidade que é complexo. A fragmentação desse tecido de realidade estimula a crença dessa própria realidade, enquanto a ciência clássica está dedicada, apesar da complexidade, à busca de uma ordem perfeita para os fenômenos em sistemas. Uma busca baseada no rigor da medida e do cálculo, que leva à desintegração dos entes através de uma matematização que comprova que o pensamento simplificador não concebe a conjunção daquilo que é uno com o que é múltiplo... Isso caracteriza a “inteligência cega”, aquela que isola todos os objetos do ambiente.

Mas o que é a complexidade? Morin (2005, p. 12) responde a essa pergunta a partir de dois olhares: no primeiro, ele acredita ser a complexidade "um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas..."; e, no segundo olhar, a complexidade é "efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico".

REFERÊNCIAS

- BACON, Francis. Biografia. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/francis-bacon/>. Acesso em: 18 jan. 2023.
- BLAKE, William. Biografia. Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poets/william-blake>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- CAPRA, Fritjof. A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.
- COPÉRNICO, Nicolau. Biografia. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/nicolau-copernico/>. Acesso em: 18 jan. 2023.
- DARWIN, Charles R. Biografia. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biologia/charles-darwin.htm>. Acesso em: 22 jan. 2023.

DESCARTES, René. Biografia. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/descartes/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

GALILEI, Galileu. Biografia. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/entity/m034ks?hl=pt>. Acesso em: 18 jan. 2023.

GOETHE, Johann W. von. Biografia. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/goethe.htm>. Acesso em: 20 jan. 2023.

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

MATURANA, Humberto. A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

NEWTON, Isaac. Biografia. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/isaac-newton/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

THOMPSON, Evan; VARELA, Francisco. Radical embodiment: neural dynamics and consciousness. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 5, n. 10, p. 418–425, 2001.

VARELA, Francisco J. The embodied mind: cognitive science and human experience. 2nd revised ed. Califórnia: MIT Press, 2017.

VARELA, Francisco. *Invitation aux sciences cognitives*. Paris: Seuil, 2000.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. The embodied mind: cognitive science and human experience. Cambridge, MA: MIT Press, 2003.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

VON NEUMANN, John. Biografia. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/artigos/\\$john-von-neumann](https://www.infopedia.pt/artigos/$john-von-neumann). Acesso em: 28 maio 2023.

CAPÍTULO 06

REFLEXÃO SOBRE ADEQUAÇÃO CURRICULAR E PRÁTICAS INCLUSIVAS: NA PERSPECTIVA DOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

Fabiana de Souza Lima Camargo

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar como direito legal fundamenta a necessidade de um currículo flexível e acessível à diversidade de estudantes. O Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), fundamentado na neurociência e em teorias educacionais, propõe três princípios — múltiplos meios de engajamento, de representação e de ação e expressão — como base para eliminar barreiras pedagógicas.

Em um cenário educacional marcado pela diversidade, torna-se essencial pensar em estratégias que atendam às necessidades de todos os estudantes, respeitando suas particularidades. O DUA, surge como uma abordagem que busca eliminar barreiras no processo de ensino-aprendizagem, propondo uma educação mais acessível e equitativa. A partir de revisão bibliográfica e análise crítica, o texto discute a relevância do DUA como referencial teórico e prático para a inclusão educacional, destacando sua interface com as políticas de adequação curricular.

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem avançado significativamente no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esses avanços exigem mudanças não apenas estruturais, mas também pedagógicas, sobretudo no que se refere ao planejamento e organização curricular. Nesse contexto, o

Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) surge como uma proposta inovadora, capaz de orientar práticas pedagógicas que contemplem a diversidade presente nas salas de aula.

O presente artigo, visa discutir como esses princípios consolidam práticas inclusivas, elevando a adequação curricular à condição de planejamento pedagógico proativo, bem como garantir o acesso ao currículo de base comum a todos os alunos, mediante reflexões sobre as adaptações individualizadas necessárias a cada estudante e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas universais que sejam efetivas para todos. Diante disto, O objetivo deste texto, é promover uma reflexão sobre a adequação curricular, práticas pedagógicas e abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que tem sido apontado pela literatura como uma estratégia promissora na vertente da esfera inclusiva.

METODOLOGIA

Este artigo configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e analítico - interpretativo, buscando identificar convergências, tensões e lacunas centrada, nas discussões dos fundamentos teóricos do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e sua relação com as práticas inclusivas, no contexto educacional contemporâneo. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma compreensão mais aprofundada dos significados, contextos e implicações do DUA na construção de ambientes escolares inclusivos, valorizando a interpretação do estudo.

A investigação baseou-se em análise documental e bibliográfica, por meio da leitura e interpretação de obras científicas, artigos em periódicos especializados, teses e dissertações disponíveis em bases como Scielo, CAPES, Google Acadêmico, além de legislações e diretrizes nacionais e internacionais relativas à inclusão educacional. Para a composição do corpus de análise descritiva e crítica foram utilizados os

estudos de MANTOAN (2006), PACHECO (2008), Nunes e Madureira (2015), CAST (2018), Sebastián-Heredero (2020), Zerbato e Mendes (2021). Também o estudo apresenta a observação pessoal da autora.

DESENVOLVIMENTO

Adequações Curriculares respostas aos desafios

A adequação curricular, por sua vez, configura-se como um conjunto de estratégias que visa adaptar o currículo às necessidades dos estudantes, garantindo-lhes acesso ao conhecimento de maneira significativa. Sendo um critério essencial no processo de inclusão escolar, pois visa adaptar os elementos constitutivos do currículo, tais como: conteúdos, objetivos, metodologias e avaliação de acordo com às necessidades dos estudantes, sem descaracterizar a proposta pedagógica da escola. Trata-se de uma forma de garantir o direito à educação com equidade, reconhecendo a diversidade como parte estruturante do processo educacional (MANTOAN, 2006).

É fundamental, como destaca Moreira (2001), pensar o currículo e formação de professores em uma sociedade cada vez mais multicultural, em que a pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea.

Em prol da universalização dos direitos humanos e de uma sociedade mais democrática, o processo de inclusão educacional surge para colaborar com a equiparação de oportunidades a todos os indivíduos, inclusive ao público-alvo da educação especial; Plano de Atendimento da Educação Especial (PAEE). Vários documentos oficiais estabelecem um conjunto de ações que visam a atender e a respeitar a diversidade de alunos e a garantir a democratização do conhecimento historicamente construído, como é o caso da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional), que afirm, que a educação especial é uma modalidade de educação a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

O grande desafio tem sido garantir aos alunos um Plano de Atendimento da Educação Especial com a formação integral e o acesso ao currículo de base comum de qualidade, sem empobrecimento dos conteúdos. Para isso, a estratégia adotada por muitos professores para atender as necessidades de cada aluno consiste na realização de adaptações e flexibilizações individualizadas. No entanto, esse processo fica restrito, na maior parte dos casos, à elaboração de atividades simplificadas. Por essa razão, Zerbato e Mendes (2021) defendem políticas que melhorem o ensino para todos, indistintamente, e não apenas para aqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial.

A principal finalidade na adequação do currículo é responder às necessidades de todos os alunos, incluindo os que têm deficiência, ou que têm talentos específicos. Não significa necessariamente individualizar o ensino, mas pensar nos objetivos propostos para que haja aprendizagem de todos os estudantes, permitindo a acessibilidade a todos.

Sistematização e Intencionalidade nas Práticas Inclusivas

Na perspectiva da educação inclusiva, a diferenciação curricular assume o papel de organizar o ensino de maneira responsiva, ou seja, levando em conta não apenas as necessidades educacionais especiais, mas também os interesses, estilos de aprendizagem, ritmos, origens culturais e trajetórias de todos os alunos (FONSECA, 2014). Sendo assim, a lógica por trás desse conceito rejeita a homogeneização das práticas escolares e propõe um ensino mais dinâmico, adaptável e equitativo.

É necessário reconhecer que todos os estudantes podem ser incluídos no currículo comum, portanto, é de suma importância

desenvolver práticas educativas inclusivas que reconheçam as necessidades e criem oportunidades para a aprendizagem. No entanto, existe o conceito de diferenciação curricular.

A diferenciação curricular é um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo. (PACHECO, 2008, p. 182).

Sendo assim, pensar em múltiplos meios de envolvimento, representação e expressão do conhecimento, onde as barreiras para a aprendizagem sejam transpostas e a aprendizagem se efetive (KING-SEARS, 2009).

O olhar do processo educativo não deve estar na limitação que existe no estudante em relação a sua aprendizagem. Se trabalhamos com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, já temos o conhecimento de suas necessidades e possibilidades, mas elas não são o empecilho para a aprendizagem.

Sendo assim, a função do Atendimento Educacional Especializado é:

(...) complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégia que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e no desenvolvimento de sua aprendizagem. (...) consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que **asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos** com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2009). (grifo do autor)

Cabe ao professor do Atendimento Educacional Especializado “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes da

educação especial” (BRASIL, 2009). Diante deste pressuposto, para que o trabalho inclusivo ocorra dentro do ambiente escolar, se faz necessário o esclarecimento e segurança dos encaminhamentos para identificar, elaborar, produzir e organizar meios possíveis para que os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso ao currículo.

Se temos como objetivo dentro da escola a aprendizagem de todos, assim nossa ação deve ser condizente. Para isso devemos realizar um diagnóstico dos nossos estudantes, bem como nos apropriarmos do conhecimento sobre o funcionamento dos indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, e focarmos no que esses estudantes são capazes de realizar, e não naquilo em que são incapazes de fazer (TRINDADE, COSME, 2014).

O Planejamento e a maneira que apresenta o conteúdo

A primeira forma que o professor pode incluir todos os seus estudantes na sala de aula é adaptando seu planejamento, o que significa repensar desde o conteúdo; a forma com que apresenta a informação aos estudantes; como os estudantes aplicam e utilizam as informações que lhes foram ensinadas; e a forma como os estudantes demonstram que aprenderam o conteúdo.

A maneira como é apresentado o conteúdo, ou a informação, ao estudante é tão importante quanto qualquer outro aspecto do planejamento. Ele não diz respeito apenas à metodologia utilizada, mas também diz respeito a atividades e recursos utilizados dentro e fora da sala de aula.

Podemos compreender que um dos aspectos relevantes ao se apresentar, ou mesmo preparar a aula, levamos em conta os caminhos possíveis para a apreensão da informação por parte do aluno. Em um primeiro olhar, isso significa a utilização dos canais sensoriais possíveis, isto é, o uso dos mecanismos auditivos, visuais, entre outros.

Ao pensar nos estudantes com deficiência, normalmente um dos primeiros aspectos a se considerar na diferenciação curricular está ligado à novas formas de apresentar os conteúdos, como podemos pensar a elaboração de aulas para estudantes surdos, ao utilizar mais os recursos visuais e outras formas de transmitir e explicar conceitos mais complexos, em Língua Brasileira de Sinais. O que também significa a utilização de outros recursos para estudantes cegos, com maior apoio auditivo e uso de tecnologias. Para ensinar é necessário recorrer a diferentes formas de abordar o conteúdo a ser ensinado e as informações disponibilizadas, assegurando, assim, a recepção dessa informação seja pela visão, audição e/ou tato. Como não existe um meio único de representação e apresentação dessa informação é fundamental apresentar diferentes maneiras, seja áudio, escrita impressa ou em braille, vídeos, exposição oral, imagens, entre outras, com objetivo de facilitar a compreensão. Assim o conteúdo fica acessível a todos os estudantes, reconhecendo a diversidade (COUREY et al., 2012).

Um olhar que contempla múltiplas formas de apresentar os conteúdos

Existem diversas formas das quais o professor pode propiciar a aprendizagem do estudante. O uso de diferentes meios de apresentação dos conceitos e/ou conteúdo permite o avanço do estudante em seu processo de aprendizagem, cuja mediação do professor é fundamental. Em alguns casos, não basta apenas apresentar os conceitos com alternativas multissensoriais. Faz-se necessário também outras opções que promovam a significação.

Em muitos casos é necessário um segundo passo, onde o professor precisa esclarecer conceitos, terminologias, símbolos, notações matemáticas, estruturas, ilustrar e até decodificar, o que possibilita a compreensão. Assim, o professor ativa o conhecimento prévio, estabelece as relações necessárias, evidência e possibilita as conexões, ao disponibilizar atividades nas quais os estudantes

possam expressar essa compreensão e que permita que eles manipulem, transfiram e generalizem conceitos.

As atividades utilizadas devem possibilitar a compreensão de determinados conteúdos à própria maneira do estudante. Devem ser meios dos quais os estudantes acessem as informações, dêem significados a elas e saibam onde utilizá-las. Essas atividades podem ser realizadas de várias formas, onde comumente o professor utiliza a escrita, mas não deve esquecer a conversação, a fala, o desenho, ou então ações específicas dentro do que é proposto. Aqui encontra-se outro ponto fundamental, a forma pela qual esse conceito/conteúdo será avaliado, como será possível perceber o que o estudante aprendeu, como será a expressão do estudante a respeito daquilo que ele aprendeu.

Alguns estudantes podem ser capazes de se expressar bem por meio da fala, mas não através da escrita, ou vice-versa. Não existe apenas um meio de ação e de expressão para todos, assim, devemos possibilitar a utilização de processos e meios diversificados pelos estudantes que lhes permitam a participação nas situações de aprendizagem, bem como a manifestação do conceito adquirido.

Diferentes possibilidades do estudante expressar e agir

A avaliação dos estudantes deve ser coerente tanto na maneira como cada um se envolve na aprendizagem, como com a forma como o estudante demonstra o que aprendeu (RAPP, 2014). Se considerarmos a inclusão de estudantes com deficiência, a forma de avaliá-los deve ser condizente com a possibilidade de resposta do estudante. Podemos usar o exemplo de um estudante com autismo, que ao apresentar dificuldade na comunicação e na aquisição da linguagem, pode utilizar o desenho como forma de expressão, ou mesmo a construção ou montagem de algo com suas próprias condições e/ou possibilidades. Vale ressaltar que há especificidades em cada caso e mesmo dentro de cada deficiência específica.

Da mesma maneira, os materiais e recursos que serão utilizados devem ser variados e flexíveis, de modo a oferecer os meios e os apoios necessários para que os estudantes possam acessar, considerar, organizar e sintetizar os conteúdos estudados, demonstrando a sua compreensão.

Metodologias e estratégias acessíveis: Como Aplicar no planejamento?

Promovendo a autonomia; Permitindo que escolham entre diferentes tipos de atividades (vídeo, desenho, texto, podcast); Oferecendo opções de temas dentro de um mesmo conteúdo curricular. Apresentando alternativas de avaliação (prova, apresentação, projeto, autoavaliação); Contextualizando os temas com situações do cotidiano, problemas sociais ou culturais locais. Promovendo atividades gamificadas ou com desafios progressivos (níveis de dificuldade). Estabelecendo metas pessoais ou coletivas com feedback constante; Criando espaços seguros para troca de ideias (círculos de diálogo, fóruns); Ensinar estratégias de organização, atenção e enfrentamento da ansiedade; Valorizando as contribuições individuais no coletivo da turma; Reforçando as conquistas com reconhecimento elogios, registros de avanço, murais (CAST 2018).

Desenho Universal da Aprendizagem: Um Caminho para a Inclusão

De acordo com Sebastián-Heredero (2020), existem três princípios fundamentais, baseados na investigação neurocientífica formulado pelo Center for Applied Special Technology (CAST, 2018), que fundamentam as diretrizes com três princípios fundamentais, norteados o desenvolvimento de currículos mais acessíveis, flexíveis e eficazes para todos os estudantes.

I. Apresentar modos múltiplos de apresentação (o que da aprendizagem) – necessário porque os alunos diferem nos modos

como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada.

II. Proporcionar modos múltiplos de ação e expressão (o como da aprendizagem) – pois os alunos diferem nas formas como procuram o conhecimento e expressam o que sabem.

III. Proporcionar modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento (o porquê da aprendizagem) – pois os alunos diferem nos modos como podem ser provocados e motivados para aprender.

No início dos anos 1990, o CAST começou a investigar, desenvolver e articular, como esclarece Sebastián-Herederro (2020), os princípios e as práticas do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O autor explica que o termo vem do conceito de Desenho Universal da área do desenvolvimento arquitetônico e seus produtos, impulsionado pela primeira vez por Ronald Mace da Universidade Estadual da Carolina do Norte em 1980. O objetivo era criar entornos físicos e ferramentas que pudessem ser utilizados por todos, sem qualquer limitação, por isso o termo “universal”.

Convém destacar que a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (2015) considera desenho universal como “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva”.

No entanto, o interesse do CAST estava na aprendizagem e não na arquitetura e seus produtos, ou seja, em questões relacionadas às ciências da educação. Sendo assim, Sebastián Herederro (2020), pontua que os princípios do DUA, além de focar no acesso físico à sala de aula, concentram-se também no acesso por todos os aspectos da aprendizagem. O DUA é baseado, de acordo com o autor, em investigações de diferentes disciplinas incluídas no campo da neurociência, das ciências da educação e da psicologia cognitiva.

Segundo Nunes e Madureira (2015), o DUA constitui uma abordagem curricular que procura ajudar os docentes a: i)

responder às necessidades de diversos alunos; ii) remover as barreiras à aprendizagem; iii) flexibilizar o processo de ensino; iv) permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem e, por último, v) reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Dessa forma, Sebastián-Heredero (2020), destaca que o DUA ajuda os educadores a identificarem as barreiras presentes nos currículos atuais que são, muitas vezes, inflexíveis e de tamanho único para todos, pois são desenhados para uma média imaginária, não sendo considerada a diversidade real entre os estudantes. Sendo assim, o autor reforça que o DUA considera a variabilidade dos estudantes ao propor flexibilidade nos objetivos, métodos, materiais e avaliações, colaborando para que os educadores satisfaçam carências diversas.

Sebastián Heredero (2020) enfatiza que o currículo precisa ser pensado para atender as necessidades de todos os alunos, apresentando opções personalizáveis que permitam a todos os estudantes progredir a partir de onde estão e não de onde é imaginado que estejam.

I. Múltiplas Formas de Representação (o quê aprender)

O primeiro pilar do DUA, está relacionado à maneira como a informação é apresentada aos alunos. Reconhecendo que os estudantes percebem e compreendem o conteúdo de formas distintas, o DUA propõe que o currículo seja disponibilizado por meio de diferentes mídias e formatos: visual, auditivo, tátil, entre outros.

Os estudantes diferem nos modos como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada. Por exemplo, aqueles com deficiências sensoriais (cegos e surdos), com dificuldades de aprendizagem (dislexia), com outras línguas ou culturas, podem requerer maneiras distintas de aceder aos conteúdos. Outros, simplesmente, poderão captar a informação de

forma mais rápida ou mais eficiente por meio de recursos visuais ou auditivos em vez de um texto impresso. Além disso, a aprendizagem e a transferência do aprendizado ocorrem quando múltiplas apresentações são usadas, pois isso permite aos estudantes fazer conexões interiores, assim como entre os conceitos. Em resumo, não há um meio de representação ideal para todos os estudantes, por isso oportunizar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial.

II. Múltiplas Formas de Ação e Expressão (como aprender)

Este segundo pilar refere-se às diferentes maneiras pelas quais os alunos podem interagir com o conteúdo e demonstrar o que aprenderam. Nem todos os estudantes conseguem se expressar da mesma forma; alguns podem ter mais facilidade com a escrita, outros com a fala, com desenhos, apresentações ou até mesmo através da tecnologia assistiva.

Os estudantes diferem nas formas como procuram o conhecimento e expressam o que sabem. Por exemplo, as pessoas com alterações significativas de movimento (paralisia cerebral), aqueles com dificuldades nas habilidades estratégicas e organizativas (transtorno da função executiva), os que apresentam barreiras com a comunicação etc., fazem a ação e a expressão da aprendizagem de forma muito diferente. Alguns podem ser capazes de expressar-se bem com um texto escrito, mas não de forma oral, e vice-versa. Também há de se reconhecer que a ação e a expressão requerem uma grande quantidade de estratégias, práticas e organização; este é outro aspecto em que os estudantes se diferenciam. Na realidade, não há um modo de ação e expressão ideal para todos os alunos; assim, há de se promover opções variadas para que a ação e a expressão se manifestem, pois são imprescindíveis. No entanto, é primordial oferecer propostas de avaliações diversificadas com apresentações orais, mapas mentais, vídeos, podcasts, maquetes, etc; utilizando ferramentas tecnológicas de apoio à escrita ou leitura; oportunizando a

liberdade na escolha da forma de entrega dos trabalhos. Valorizando a individualidade na expressão e no desempenho, respeitando os diferentes modos de manifestação das habilidades e conhecimentos.

III. Múltiplas Formas de Engajamento (por que aprender)

O terceiro pilar, trata da motivação e do envolvimento dos alunos com a aprendizagem. Compreende que cada estudante se engaja de forma diferente, de acordo com seus interesses, valores, experiências prévias e contexto sociocultural. Portanto, o ensino deve ser planejado de forma a promover o interesse e a participação ativa de todos.

O componente afetivo desempenha um papel crucial na aprendizagem e, portanto, os estudantes diferem muito na maneira como estão envolvidos ou no que os motiva a aprender. Essas diferenças podem ter origem em causas múltiplas e diversas, incluindo aquelas de interesse neurológico, cultural, pessoal, subjetivo ou de conhecimento e experiência anteriores, entre outros fatores. Para alguns, a novidade e a espontaneidade podem ser motivadoras, enquanto para outros podem gerar desmotivação ou até medo, preferindo ambientes rotineiros. Há quem prefira trabalhar sozinho, enquanto outros estão mais envolvidos no trabalho com os colegas. Na realidade, não existe uma forma única de participação ideal para todos os estudantes e em todos os contextos; portanto, é essencial fornecer várias opções para facilitar o envolvimento. Esse pilar está relacionado à afetividade no processo de ensino-aprendizagem, à criação de vínculos e ao estímulo à autorregulação e ao protagonismo; sendo proporcionado opções para promover o interesse por parte dos estudantes com atividades que conectem o conteúdo à realidade dos alunos; propostas interativas e colaborativas; opções de escolha dentro das tarefas, favorecendo a autonomia; Incentivos ao trabalho em grupo e ao apoio mútuo.

O Princípio III do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) propõe que o planejamento educacional contemple múltiplos meios de engajamento, reconhecendo que a motivação para aprender varia de aluno para aluno, de acordo com seus interesses, experiências, necessidades emocionais, estilos de aprendizagem e contextos socioculturais (CAST, 2018).

CONCLUSÃO

A reflexão proposta neste artigo, evidencia que o Desenho Universal da Aprendizagem, oferece um caminho promissor para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Ao integrar os princípios do DUA à adequação curricular, é possível desenvolver um currículo mais flexível, que reconhece e valoriza as diferenças, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva. Para que isso ocorra, é imprescindível o olhar inclusivo. Para Nunes e Madureira (2015), garantir o acesso à escola regular constitui a dimensão mais fácil de se alcançar no processo de inclusão, pois depende sobretudo de decisões de natureza política. No entanto, assegurar a participação e o sucesso na aprendizagem envolve mudanças significativas, segundo os autores, nas formas de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, assim como na gestão do currículo. Portanto, é preciso flexibilizar não só o acesso à escola, mas também aos recursos que os alunos necessitam para aprender.

A aplicação prática do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), nas instituições escolares depende diretamente do conhecimento e da intencionalidade pedagógica por parte dos profissionais da educação. Para que o DUA, se traduza em ações inclusivas concretas, é necessário compreender como seus princípios orientadores podem ser utilizados de forma planejada, considerando as múltiplas possibilidades da sala de aula, incluindo as relações estabelecidas a partir de um trabalho colaborativo.

Em síntese, o DUA não se configura como uma metodologia fechada, mas como uma abordagem pedagógica orientada por valores democráticos, que convida educadores a pensar com profundidade sobre como, para quem e por que se ensina.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução 04**, de 02 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: DF, 2009.
- HITCHCOCK, C., MEYER, A., ROSE, D., & JACKSON, R. Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning. **Teaching Exceptional Children**, 35(2): 8-7, 2002.
- CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST, 2018.
- FREITAS, S. T. de. *Currículo, inclusão e desenho universal: desafios e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2020.
- KING-SEARS, M. Universal Design for Learning: Technology and Pedagogy. **Learning Disability Quarterly**. v. 32, n. 4, pp. 199-201, 2009.
- NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.
- Sebastián-Herederó, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, p. 733-768, 2020.
- Xavier, M. S. Acessibilidade curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Maria. Santa Maria, p. 93. 2018.
- Zabalza, M. Diários de aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: 2004.
- Zerbato, A. P.; Mendes, E. G. O desenho universal

para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, v. 47, 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia 1990. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

UNESCO. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf >. Acesso em 02 Agost. 2025.

UNESCO. **Changing teaching practices:** using curriculum differentiation to respond students diversity. Paris, 2004.

PACHECO, J. A. Notas sobre a diversificação/diferenciação curricular em Portugal. **Intermeio:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS, v. 14, n. 28, p. 178-187, jul-dez/2008.

RAPP, W. H. **Universal Design for Learning in Action:** 100 Ways to Teach All Learners. Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes, 2014.

TRINDADE, R; COSME, A. A diferenciação curricular e pedagógica como um desafio epistemológico. **Cadernos de Pesquisa:** Pensamento Educacional, Curitiba, v. 9, n. 23, p.21-42 set./dez. 2014.

CAPÍTULO 07

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: PERSPECTIVAS E APLICAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS

Sandra Menezes dos Santos
Rosinan Caires Frattezi Gonçalves

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa se concentra em entender como a política, com suas diferentes denominações ao longo do tempo, foi implementada e quais foram seus resultados na educação pública mineira. O termo "Educação em Tempo Integral" era a nomenclatura utilizada em 2015, mas é importante notar que a política passou por mudanças de nome entre 2005 e 2017, o que pode ter implicações na análise.

A Educação em Tempo Integral, implementada ao longo dos anos, tornou-se parte do dia a dia das escolas de Minas Gerais e também objeto de pesquisas acadêmicas, impulsionada pelo interesse em políticas que ampliam o tempo escolar. Nesse contexto, conceitos como Educação Integral, Educação em Tempo Integral, Jornada Ampliada e Contraturno se tornaram relevantes e merecem ser esclarecidos.

Para a elucidação desses conceitos, Leite (2010) assim os explana:

Educação integral: expressão que pode assumir diferentes significados a partir de concepções educacionais, políticas, sociais, culturais. Em geral está associada à multidimensionalidade da formação do sujeito, buscando-se o desenvolvimento integrado de todas as suas potencialidades. Remete também à ideia de cidadania e de garantia de direitos. Educação em tempo integral: tem sido utilizada no caso brasileiro, para designar a jornada

escolar igual ou superior a sete horas diárias (art.4º, Decreto nº 6253/2007). Jornada ampliada: jornada escolar superior ao mínimo definido pela legislação, que é de 4 horas diárias. Contraturno da escola: turno contrário ao das aulas regulares, no qual têm-se desenvolvido atividades de educação integral, coordenadas pelas escolas ou instituições. (p. 107)

Neste estudo, a Educação Integral é entendida na perspectiva de Leite (2010), que a concebe como a formação multidimensional do sujeito para a cidadania e garantia de direitos, considerando todas as suas potencialidades. Trata-se de uma concepção que compreende o mundo por meio de três dimensões: sentidos, valores e cognitivo. Para justificar a adoção desse termo e seu conceito (Leite, 2010), que se alinha com o objetivo de responder às questões da pesquisa, apresentamos a definição de Educação Integral de Machado e Pattaro (2014):

A educação Integral assume por completo a formação humana, tendo como meta abranger todas as dimensões que compõem a vida do ser social, que está situado em um contexto sócio-histórico, imerso no acervo cultura produzido ao longo do tempo pela humanidade e deixado, como herança, para as novas gerações (p. 118).

Para Moll (2009) o conceito de Educação Integral se caracteriza pela presente ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano que, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam [...] (p. 16).

Logo, as interpretações da Educação Integral, que consideram o pensar e o agir, permitem ao sujeito ampliar suas capacidades e desenvolver sua autonomia através de oportunidades de aprendizagem. Embora a Educação Integral seja objeto de estudo de muitos pesquisadores, sua importância e abrangência justificam novas investigações e reflexões.

Debater a temática em torno da Escola de Tempo Integral comprova a precisão de se discutir também a expansão do tempo

de continuação dos educandos na escola, bem como as condições desse período.

Apresentando como objetivo geral promover o desenvolvimento pleno dos estudantes, abrangendo aspectos intelectuais, físicos, emocionais, sociais e culturais, por meio de uma formação integrada que vai além do currículo tradicional. Dentro desse objetivo geral foi elencado os objetivos específicos ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, oferecendo mais oportunidades de aprendizagem e atividades diversificadas, articular os conhecimentos disciplinares com atividades complementares como arte, esporte, cultura e projetos de vida; garantir que os alunos desenvolvam suas potencialidades em todas as dimensões, preparando-os para a vida cidadã e o mundo do trabalho; promover o desenvolvimento integral do indivíduo em todas as suas dimensões, incluindo a intelectual, física, emocional, social e cultural.

O presente projeto surge da necessidade Em Minas Gerais, em especial na Escola Estadual Professor Estevão Araújo que aderiu ao Programa Escola em Tempo Integral onde no qual tem sido um importante instrumento para a expansão dessa modalidade, com foco na priorização de escolas em situação de vulnerabilidade social.

A pesquisa em questão foi realizada por meio de revisão literária, buscando fontes em livros, artigos científicos, dissertação, jornais e revistas, de tal maneira que foram feitas as buscas em bibliotecas, bancos de dados em sites da internet.

Conforme, Marconi e Lakatos (2017), considera que a pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

1.1 O caminho histórico da educação integral

Há tempos que vem sendo debatido no âmbito Nacional o modelo de uma escola para todos, que vise a formação integral dos indivíduos inserindo os nos moldes da sociedade vigente.

O pensamento anarquista do final do século XIX e início do século XX pressagiava:

(...) o estudo de autores libertários pode fornecer insights valiosos sobre a educação integral, considerando suas concepções de liberdade e autonomia. "Formação do indivíduo como um todo", oriundo da concepção de Robin. (SAVIANI, 2011, p. 182).

A ideia de uma educação para aglomerados, defendida pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, ganhou corpo com as Escolas Parque de Anísio Teixeira na Bahia, na década de 50, e os CIEPs de Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, na década de 80. Ambos os projetos, idealizados por visionários, visavam um Brasil educado e democrático, demonstrando força da continuidade e da busca por um futuro melhor através da educação.

A discussão sobre escolas de tempo integral no cenário educacional nacional antecede a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual, posteriormente, consolidou o direito à educação pública de qualidade para todos, impulsionando a expansão dessa modalidade.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n 9.393/96, em seu artigo 34, prevê o "aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral", o artigo estabelece que o ensino fundamental, pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, com ampliação gradual do período de permanência na escola.

No entanto o contexto da Educação Básica no Brasil no início do século XXI é marcado por um grande número de estudantes e por uma realidade social complexa, com diversidade e desigualdades. Dessa forma, a vastidão do território brasileiro impõe a necessidade de repensarmos as questões sociais e, por isso, é crucial que a escola se torne um espaço de debate e ação. Fortalecer a infância e torná-la prioridade na escola são passos essenciais.

Em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE), uma das principais diretrizes é a promoção do tempo integral e a ampliação da jornada do aluno na escola:

a ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência. (PNE, 2010).

De acordo com a proposta do novo Plano Nacional de Educação na meta 6 estabelece que metade das escolas públicas brasileiras ofereça a educação em tempo integral aos seus alunos, através da ampliação da jornada escolar, reforçando a necessidade de que a escola atenda as demandas do tempo integral.

Por fim em 2014, o Plano Nacional de Educação foi reformulado, trazendo propostas mais concretas para a educação integral. Ele estabelece linhas de conduta, metas para a política educacional até 2024, sendo a meta seis referente à educação integral:

“oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica.” (PNE, 2014)

Vale ressaltar que a implementação das metas do PNE é um processo contínuo e que exige o envolvimento de todos os níveis de governo (federal, estadual e municipal), além da participação da sociedade civil e das instituições de ensino. O sucesso do PNE depende da capacidade de mobilização e articulação de diferentes atores para garantir que as metas estabelecidas sejam alcançadas e que a educação brasileira continue avançando em direção à excelência. Para a sua eficácia o plano tem que ser atualizado anualmente no seu monitoramento das metas, no qual analisa os avanços e os retrocessos.

2. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA DE MINAS GERAIS

A oferta de Educação Integral no Estado de Minas Gerais, por longo período, foi caracterizada pela perspectiva de "Tempo Integral", priorizando a ampliação da jornada escolar, mas sem promover mudanças substanciais na proposta pedagógica. A ênfase na ampliação do tempo visava, principalmente, atividades de reforço, sem de fato contemplar a formação integral do estudante.

Desde 2015, a Educação Integral em Minas Gerais tem fortalecido a concepção de 'Educação Integral e Integrada', substituindo a antiga abordagem de 'Tempo Integral', e ampliando progressivamente sua oferta. O foco tem sido consolidar um projeto de Educação Integral como um direito, garantindo-o a toda a Rede Estadual de Educação, por meio do desenvolvimento de diferentes aprendizagens e da proteção social dos estudantes, que são vistos como sujeitos de direitos e ocupam a centralidade do projeto educativo. Nesse contexto, a Política de Educação Integral e Integrada de Minas Gerais reafirma o propósito pedagógico da SEE, qual anseia:

Assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na Educação Básica, com efetiva aprendizagem, respeitando a diversidade, por meio da gestão democrática e participativa, que fortaleça o protagonismo estudantil e a relação com a comunidade, com a valorização do profissional da educação e do trabalho coletivo. SEE-MG (2017).

Dessa forma o Programa Mais Educação, do governo federal, organiza atividades educativas em Macrocampos, estruturando projetos e ações com foco no desenvolvimento dos estudantes. Estas atividades podem abranger entre 35 e 50 horas semanais. Além disso, cada escola está definindo formatos de atendimento que se alinham cada vez mais com a proposta pedagógica do programa. Como resultado de uma nova perspectiva educacional,

a transição é um processo gradual, construído coletivamente em cada território, com a colaboração de todos os envolvidos.

2.1 Estruturação das escolas de tempo integral

A infraestrutura das escolas de tempo integral engloba o espaço físico, recursos materiais e humanos, e é crucial para o sucesso desse modelo educacional, garantindo um ambiente propício ao aprendizado e desenvolvimento integral dos estudantes. Essa infraestrutura deve atender às necessidades específicas do tempo integral, oferecendo espaços para atividades pedagógicas diversificadas, recreação, alimentação e descanso, além de recursos tecnológicos e materiais adequados.

A expansão do tempo escolar na educação básica suscita a discussão sobre a influência da estrutura física na qualidade do tempo e da aprendizagem. Em termos de organização, existem dois modelos principais para escolas de tempo integral, cada um com foco específico: um voltado para a organização interna da escola e outro para a interação com seu entorno.

Entretanto a escola de tempo integral, cujo foco é a estrutura escolar, remete aos ideais de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Nessa concepção, a escola é o centro, equipada com recursos materiais e profissionais, e a rotina de aprendizado é flexível, promovendo a interação entre alunos e professores ao longo do dia. O entorno da escola também é considerado relevante para a experiência educacional.

Em outras palavras, a escola, ao se conectar com o ambiente externo, reconhece que o aprendizado não ocorre apenas dentro de suas paredes. Ela busca integrar o conhecimento com a realidade local, utilizando o entorno como um recurso pedagógico. Isso pode envolver projetos que exploram a história, cultura, economia e problemas sociais da região, envolvendo a comunidade em atividades educativas.

Logo, a estruturação de uma escola de tempo integral, independentemente de diferentes discursos políticos, requer um

investimento significativo em recursos materiais e humanos, ou a articulação eficaz entre serviços de diferentes instituições para garantir sua efetividade. Ademais, devemos considerar que a articulação entre tempo e espaço só tem sentido se os conteúdos a serem desenvolvidos forem significativos seria: "Além disso, é fundamental que a relação entre tempo e espaço seja considerada, dependendo da importância das questões discutidas."

Para o desenvolvimento da Escola de Tempo Integral, é essencial a articulação de tempo, espaço e conteúdos, e a forma como esses elementos interagem define a singularidade de cada escola.

A infraestrutura física de uma escola deve ser pensada para promover um ambiente de aprendizagem eficaz e acolhedor. Isso inclui salas de aula com boa iluminação e ventilação, equipadas com recursos tecnológicos como projetores e computadores. Além disso, quadras esportivas e espaços de recreação são essenciais para o desenvolvimento físico e socioemocional dos alunos. Uma biblioteca bem equipada, com acervo diversificado e acesso à internet, é fundamental para a pesquisa e leitura. O refeitório deve oferecer um ambiente adequado para as refeições, com estrutura para oferecer alimentação saudável. Espaços para atividades diversificadas, como laboratórios e salas de música, devem estar disponíveis para ampliar as possibilidades de aprendizagem. Áreas de descanso e convivência são importantes para momentos de relaxamento e interação social. A acessibilidade é crucial, garantindo que a escola seja inclusiva para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais. Finalmente, sistemas de segurança eficientes são necessários para proteger alunos e funcionários.

Por fim, a infraestrutura das escolas de tempo integral é um investimento no futuro dos estudantes, proporcionando um ambiente de aprendizado mais enriquecedor e completo. É importante que as escolas e os gestores educacionais priorizem a melhoria contínua da infraestrutura, garantindo que ela atenda às

necessidades do modelo de tempo integral e promova o desenvolvimento integral dos alunos.

3. CONCLUSÃO

Ao longo deste texto, analisamos os desafios inerentes à implementação da educação integral em Minas Gerais, destacando os desafios a serem superados. Um dos maiores desafios é a necessidade de financiamento elevado, para assegurar que todas as crianças e jovens possam usufruir deste modelo de ensino, é imprescindível um investimento consistente e eficiente em infraestrutura.

Isso inclui expansão e aprimoramento das instalações escolares, aquisição de recursos didáticos adequados, alimentação saudável para os alunos, entre outros aspectos que exigem sólido suporte fiscal.

Em outras palavras, a escola de tempo integral não é apenas sobre passar mais tempo na escola, mas sobre oferecer um ambiente onde o aluno pode desenvolver-se em diversas dimensões: cognitiva, social, emocional e física. Isso envolve a criação de espaços para atividades diversificadas, como oficinas de arte, práticas esportivas, projetos de pesquisa e atividades que promovam a interação social e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

É preciso ir além da mera extensão do tempo escolar e garantir que esse tempo adicional seja efetivamente utilizado para promover um aprendizado profundo e conectado com a realidade dos alunos. Sendo assim, O desafio não é apenas ter mais tempo de escola, mas sim fazer com que esse tempo seja valioso, com atividades que realmente contribuam para o desenvolvimento dos alunos e não apenas para preencher um horário. Desse modo, o foco deve ser a qualidade do tempo na escola, com atividades que façam sentido para os alunos e não apenas preencham o espaço com ações desconexas e repetitivas.

A escola de tempo integral, ao oferecer espaços e tempos otimizados, visa integrar hábitos, valores e conhecimentos para a formação de cidadãos plenos. Apesar dos custos inerentes à ampliação do tempo e espaço escolar, é decisivo reconhecer que estes representam um investimento com potencial de retorno significativo na qualidade da educação. Um investimento de qualidade, portanto, é aquele que prioriza o desenvolvimento integral do aluno.

A qualidade da educação não pode ser um privilégio de poucos, pois isso a torna excludente. O número crescente de escolas de tempo integral no Brasil requer uma análise cuidadosa, levando em conta os relatos de sucesso e as dificuldades, conforme apontado por Casali (apud COELHO, 2009, p.33):

Entretanto, uma vez demarcada e estabelecida como exitosa uma nova reconfiguração com mais qualidade do espaço escolar e do currículo, ela se torna um novo direito a ser reivindicado para ser acessível a todos. (CASALI apud MANHAS, 2011, p.33)

Parece-nos que a avaliação deve ser cautelosa. A ênfase no entorno da escola pode indicar uma tentativa de reduzir custos, o que nem sempre garante um trabalho de qualidade. Por outro lado, focar na escola requer recursos materiais e humanos adequados; caso contrário, os custos não serão justificados.

É necessária uma política que se afaste da visão puramente focada em custo-benefício, típica do liberalismo. Urge que a consideração pelo ser humano seja o ponto central no estabelecimento de qualquer política pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 31 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 31 de mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto de Lei n. 8035 de 2010. (em tramitação no Congresso Nacional). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 31 mai. 2013

BRASIL. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020. Brasília: Congresso Nacional, 2011.

SEE-MG. Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Médio. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. 2017. Documento Orientador da Educação Integral e Integrada no Ensino Médio.

COELHO, L.C.C. Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: Faperj, 2009.

MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho; PATTARO, Rita de Cássia Ventura. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. Educação. Santa Maria, v.39, n.117-128, jan./abr. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/ROSARIO/Downloads/4796-54586-1-PB%20(2).pdf>. Acesso em: 09 jun. 2016. MOLL, J. (Org.) Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MANHAS, C. (Org.) Quanto Custa Universalizar o Direito à Educação? Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2011.

MOLL, J. (Org.) Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

RIBEIRO, Darcy. Nossa escola é uma calamidade. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984

SAVIANI, D. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

CAPÍTULO 08

CAPACITISMO, INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: O PAPEL DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Andreia Brum Vieira

Andressa Brum Vieira

Claudia Bachetti Cestari

Marcela Mezini Sales

Mateus Eduardo Carneiro Alves

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, ao longo das últimas décadas, tem se consolidado como um direito fundamental, sustentado por legislações nacionais e internacionais que asseguram o acesso e a permanência de todos os estudantes no ambiente escolar. Nesse cenário, emerge a necessidade de enfrentar o capacitismo, prática social e cultural que desvaloriza e marginaliza pessoas com deficiência, reforçando estigmas e desigualdades. O combate a essas barreiras atitudinais e estruturais exige não apenas políticas públicas eficazes, mas também um processo formativo contínuo e transformador para os docentes, de modo a ressignificar práticas pedagógicas e promover uma escola verdadeiramente inclusiva. (Ferreira, Simone; Gesser, Marivete; Böck, Geisa, 2023, s/p) discutem a reprodução do capacitismo na formação de professores da educação básica, defendendo que essa temática deve ser pauta central em processos formativos docentes, ainda que frequentemente ignorada

A formação docente desempenha papel central nesse processo, pois é por meio dela que os professores podem desenvolver competências teóricas, metodológicas e tecnológicas que lhes permitam compreender a diversidade como

potencialidade e não como limitação. (Ramos et al. 2024, s/p) analisam processos de formação continuada de professores em âmbito municipal, enfatizando fragilidades no suporte a docentes da rede regular para atuarem com eficácia em contextos inclusivos. São necessários direcionamentos mais claros e eficazes nas políticas públicas locais. A inserção da tecnologia na prática pedagógica, quando utilizada de forma crítica e inovadora, apresenta-se como um recurso essencial para a promoção da acessibilidade, a personalização do ensino e o fortalecimento da autonomia dos estudantes com deficiência.

Diante disso, discutir a relação entre capacitismo, inclusão e formação docente, à luz do papel da tecnologia na educação inclusiva, é fundamental para compreender os desafios e as possibilidades que se impõem ao contexto escolar contemporâneo. Esse debate não apenas amplia o olhar sobre a função social da escola, mas também contribui para a construção de uma educação que valoriza a diversidade humana e rompe com práticas excludentes historicamente enraizadas.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de cunho bibliográfico, fundamentada na análise de produções científicas já publicadas em livros, artigos, dissertações e legislações pertinentes ao tema. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender, à luz de diferentes autores e documentos oficiais, as concepções de capacitismo, inclusão e formação docente, bem como o papel da tecnologia no fortalecimento da educação inclusiva.

Segundo (Gil, 2019, s/p), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador um aprofundamento teórico acerca de determinado fenômeno, permitindo identificar, analisar e discutir diferentes perspectivas já produzidas sobre o assunto. Dessa forma, este trabalho não se propõe a coletar dados empíricos

diretamente no campo, mas sim a organizar e interpretar reflexões teóricas que subsidiem a compreensão crítica do objeto de estudo.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados acadêmicas, tais como Scielo, Google Acadêmico e periódicos da CAPES, além da consulta a documentos oficiais que tratam da legislação educacional inclusiva no Brasil. A análise do material selecionado seguiu uma perspectiva qualitativa, buscando identificar convergências, divergências e contribuições relevantes para o entendimento das relações entre capacitismo, inclusão, formação docente e tecnologia.

Assim, a metodologia adotada sustenta-se na revisão de literatura como ferramenta de reflexão e fundamentação teórica, permitindo o desenvolvimento de uma discussão crítica e contextualizada sobre os desafios e as possibilidades da educação inclusiva contemporânea.

Definição e Compreensão do Capacitismo

O capacitismo se manifesta por meio de estereótipos, falta de acessibilidade, discriminação no emprego e educação, linguagem ofensiva, desvalorização e estigmatização das pessoas com deficiência. Com isso, pode ser observado na fala de (Amorim, 2022, s/p) onde o mesmo afirma dizendo que “Cotidianamente pessoas com deficiência e/ou sofrimento psíquico enfrentam barreiras que lhes inviabilizam o exercício dos seus direitos fundamentais. É como se a sociedade lhes dissesse “*não*”. Já para (PRIMERANO, 2022, s/p, apud Lage, 2023, s/p) :

O capacitismo, termo originário do vocábulo americano *ableism*, diz respeito à concepção de que somente o corpo “perfeito” é considerado “normal” e que os outros corpos, em virtude das suas particularidades, são classificados como deficientes. Estudos indicam que o termo, associado ao movimento pelos direitos das pessoas com deficiência e dos movimentos feministas, ganhou notoriedade nos Estados Unidos nas décadas de 1970 e 1980.

O combate ao capacitismo exige ações integradas que envolvem conscientização social, promoção da acessibilidade, implementação de políticas públicas inclusivas e adoção de práticas pedagógicas transformadoras. Além disso, a defesa dos direitos das pessoas com deficiência e o uso de uma linguagem inclusiva constituem estratégias fundamentais para desconstruir estigmas historicamente naturalizados. Nesse sentido, (Ferreira, Gesser e Böck ,2023, p. 55) destacam que a formação docente precisa contemplar a perspectiva anticapacitista para evitar a reprodução de preconceitos e garantir uma escola verdadeiramente inclusiva. Do mesmo modo, (Manrique e Viana ,2024, p. 12) enfatizam a importância de inserir debates sobre interseccionalidade e capacitismo nos processos formativos, ampliando a compreensão das desigualdades presentes na sociedade. Assim, ao desafiar atitudes discriminatórias, é possível construir ambientes mais acolhedores, assegurando igualdade de oportunidades para todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas.

Formação de Professores Inclusiva

A formação dos professores para a atuação na educação especial é um tema de extrema relevância, pois envolve preparar os docentes para atender às dificuldades de alunos com deficiências, transtornos de aprendizagem e outras condições especiais. Essa formação é crucial para garantir a inclusão e o acesso igualitário à educação para todos os estudantes, independentemente de suas características, patologias individuais. Desta forma:

Em relação à legislação, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996. Seu objetivo foi iniciar um processo de mudanças em todos os níveis da educação, que foram reorganizados na educação básica - que envolve desde a educação infantil até o ensino superior. A referida Lei dedica um capítulo à formação de professores, assinalando os fundamentos metodológicos, os tipos e as

modalidades de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. Também, no artigo 13, a LDB estabelece as incumbências dos professores, independentemente da etapa escolar em que atuam. (Oliveira, et al, 2017, p.310).

A formação docente na área da educação especial envolve diversos aspectos, para potencializar a escolarização desses sujeitos. Existe a necessidade que os professores precisam adquirir conhecimentos sobre as diferentes deficiências, transtornos e condições especiais que podem afetar os alunos. Isso inclui compreender as características específicas de cada condição, suas implicações na aprendizagem e as estratégias pedagógicas mais eficazes para atender a esses alunos. De acordo com (Lesina, 2022, p. 19):

Apesar da legislação garantir o direito ao acesso de todas as crianças ao ensino comum, observa-se no dia a dia da escola que, em diversas situações os professores demonstram fragilidades e insegurança no que tange às suas práticas em relação às crianças com deficiência. Uma das questões mais frequentes que surgem é o fato de os professores alegarem falta de preparo profissional, trazendo questionamentos sobre o que fazer, demonstrando fragilidades na formação docente.

Ainda discutindo com Lesina, os professores para poder compreender essa modalidade da educação especial precisam ser capacitados para adotar abordagens pedagógicas inclusivas, que considerem a diversidade dos estudantes em suas práticas de ensino. Isso envolve adaptação e confecção de materiais, uso de tecnologias assistivas, para contribuir na aprendizagem dos discentes, planejamento de aulas diferenciadas para aguçar o interesse por aprender e é fundamental a colaboração com profissionais de apoio.

A formação deve incluir orientações sobre como realizar avaliações que considerem as necessidades individuais de cada aluno e como desenvolver Planos de Educação Individualizados dos educandos com patologias diferentes, colocando em pauta tudo que venha a ser observado nas potencialidades ou nas

dificuldades apresentadas pelos mesmos, para direcionar o ensino de acordo com as necessidades de cada estudante, mas que existe uma falta de preparo dos educadores, uma vez que os mesmos não acreditam na inclusão, tornando assim uma complicação no ensino. De acordo com: (Valle e Connor, 2014, p. 52, apud, Lesina, 2022. p. 19.):

Muitos educadores não acreditam em práticas inclusivas por uma série de razões. Alguns professores do ensino regular expressam preocupação com o fato de não terem treinamento, recursos e/ou apoio para proporcionar instrução individualizada e especializada para estudantes com deficiência.

Desta forma, corroborando com o autor supracitado, muitos discentes necessitam de acompanhamento multiprofissional para obtenção de diagnósticos e apoio pedagógico, favorecendo práticas inclusivas e a superação do capacitismo. Nesse contexto, (Mantoan, 2015, p. 56) destaca que a inclusão não pode ser responsabilidade isolada da escola, mas resultado de uma rede de colaboração entre professores e especialistas da saúde. De maneira complementar, (Carvalho, 2016, p. 74) enfatiza que o trabalho conjunto entre educadores, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais possibilita compreender as dificuldades e potencialidades do estudante, garantindo intervenções mais eficazes e contextualizadas.

Desta forma na formação continuada o professor fica antenado nas diversas leis da educação especial e é essencial que os discentes estejam cientes das leis e políticas que regem a educação inclusiva. Isso pode incluir leis de igualdade de oportunidades, direitos dos estudantes com deficiência e regulamentações relacionadas. Desta forma uma das leis mais abrangente é a de 2015. Segundo (Brasil, 2015, apud Lesina, 2022. p. 22):

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência/LBI, trazendo no capítulo IV o Direito à Educação, no qual afirma, no art. 27, que a “educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis [...] segundo suas características,

interesses e necessidades de aprendizagem”, bem como assegura em parágrafo único que é “[...] dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.”

Corroborando com o autor, os futuros professores devem ser preparados para lidar com os desafios que podem surgir ao trabalhar com pessoas com deficiência. Isso envolve, romper o capacitismo, assegurando educação de qualidade, desenvolver estratégias de manejo comportamental e emocional pois cada aluno apresenta patologias diferentes e níveis diferentes, sendo assim o profissional da educação é responsável por driblar e resolver possíveis divergências do cotidiano dentro do âmbito educacional. (Faria e Camargo, 2024, s/p) investigam, a partir da psicologia histórico-cultural, como o desenvolvimento emocional do professor transforma suas práticas inclusivas, evidenciando que emoções são fundamentais na dinâmica de sala de aula.

Desta forma a formação docente na educação especial deve ser abrangente, multidisciplinar e contínua, visando capacitar os educadores a proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A rápida evolução tecnológica tem redefinido o cenário educacional, demandando uma abordagem inovadora na formação de professores. As tecnologias, quando incorporadas adequadamente, oferecem oportunidades para aprimorar a prática pedagógica, melhorar a aprendizagem dos estudantes e equipar os professores com habilidades essenciais para o mundo digital, levando um ensino de qualidade aos educandos. De acordo com os fundamentos de (Costa, Santo, Mol e Siqueira, 2023, p. 1, apud, Junger, et al, 2023, s/p):

O foco crescente na formação continuada de professores na Educação Inclusiva vem ganhando importância nos ambientes educacionais, sugerindo a necessidade de desenvolver perspectivas inovadoras que possam levar à ruptura com os modelos conservadores de aprendizagem na Educação Especial.

Com isso as TICS proporcionam acesso a uma vasta gama de recursos educativos, desde simulações interativas até plataformas de aprendizado online, enriquecendo o conteúdo da formação. Segundo (Junger, et al, 2023, s/p) “A formação continuada é construída através da reflexão crítica sobre a prática, e não através da acumulação de currículo, conhecimento ou tecnologia, e deve proporcionar aos professores os meios para o pensamento autônomo, dinâmico e autodisciplinado”. Sendo assim é através da formação de professores que o conhecimento da integração de tecnologias na formação vai promover o desenvolvimento de competências digitais essenciais para a prática docente, capacitando os docentes a utilizarem ferramentas digitais de maneira mais rápida e eficaz.

Ferramentas tecnológicas permitem a adaptação do processo de formação às necessidades individuais dos professores, promovendo uma abordagem personalizada, criando diversas estratégias para levar uma educação de qualidade, obtendo um resultado significativo na evolução estudantil dos alunos. Segundo (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 8, apud, Junger, et al, 2023, s/p):

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) apresentam-se como promissoras para a implementação e consolidação de um sistema educacional inclusivo, pelas suas possibilidades inesgotáveis de construção de recursos que facilitam o acesso às informações, conteúdos curriculares e conhecimentos em geral, por parte de toda a diversidade de pessoas dentre elas as que apresentam necessidades especiais (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 8).

Corroborando com a fala dos autores supracitados a incorporação de tecnologias na formação de professores

representa um avanço significativo no aprimoramento das práticas pedagógicas. Ao superar desafios e maximizar os benefícios das tecnologias, é possível cultivar uma geração de educadores preparados para enfrentar os desafios do dia a dia no âmbito educacional.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

A formação docente é preponderante, pois se faz necessário que o espaço da sala de aula seja não só equipado com recursos tecnológicos e didáticos, mas que o docente que o conduz saiba colocá-los em movimento, revendo suas práticas docentes, praticas essas que entenda as distintas possibilidades do sujeito com deficiência, principalmente para aqueles alunos que frequentam a sala de Atendimento Educacional especializado, pois é um espaço para trabalhar em torno de suas particularidades. Desta forma (Freitas, et al, 2020, p. 1718) diz:

Vale ressaltar que a prática docente vai se construindo aos poucos, e para que ela se construa com o olhar voltado para a diversidade é necessário que o professor reflita e se atente para a necessidade de mudança atitudinal, a fim de contemplar todos os envolvidos no ato educativo.

Dialogando com Freitas, et al, 2020, p. 1718. O professor atua de diversas formas para garantir o desenvolvimento e a inclusão da pessoa com deficiência juntamente em conjunto com os demais profissionais da escola. Os modos de atuação podem variar de acordo com as necessidades específicas dos alunos e o contexto da escola. Com isso se torna eficaz sua preparação em formações continuadas para a inclusão dos alunos. No cerne dos conceitos iniciais sobre a formação docente para a Educação Especial e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ressaltamos o que afirma (Magalhães e Cardoso, 2008, apud, Campos, et al, 2022, p. 114) sobre a formação docente. Os autores afirmam que a

formação de professores deve acontecer considerando o corpo, a cognição e a afetividade.

Corroborando com o autor supracitado, uma das formas de atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste na realização de avaliações diagnósticas que permitam identificar as necessidades individuais de cada estudante. Esse processo pode envolver a análise de documentos escolares, diálogos com outros profissionais da educação e, quando necessário, a aplicação de instrumentos avaliativos específicos ou adaptados ao nível de aprendizagem, considerando também aspectos cognitivos e afetivos. Conforme apontam (Mendes e Silva, 2022, p. 87), a avaliação no AEE deve ser contínua, colaborativa e multidimensional, de modo a subsidiar práticas pedagógicas que respeitem a singularidade do aluno e favoreçam sua inclusão no contexto escolar.

O professor adapta materiais didáticos e métodos de ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno. Isso pode incluir a criação de materiais acessíveis, como textos em Braille, recursos de áudio ou adaptações físicas, atividades específicas de libras, dentre outras. O AEE muitas vezes envolve atendimento individualizado, no qual o professor trabalha diretamente com o aluno para oferecer suporte e instrução personalizada, pois dentro desse espaço existe pessoas com deficiências diferentes umas das outras, aprendendo dentro do seu tempo, requerendo atenção voltada para cada nível de aprendizagem desses sujeitos. Sendo assim:

Ao se pensar educação para todos, precisamos pensar em uma escola transformadora e democrática, privilegiando as trocas sociais/culturais coletivas, e levando em consideração que cada aluno aprende de forma única, a partir da sua história de vida e nas relações sociais que empreende com o outro. Dessa maneira, se faz urgente pensar uma educação que atenda às necessidades dos seus alunos, e fuja da ótica da tolerância no sentido da compaixão, e que não considere as dificuldades de aprendizagem dos educandos como fixas, mas sim como singularidades que constituem este sujeito (MANTOAN, 2003, apud, Freitas, et al, 2020, p. 1715).

Desta forma, ao se pensar em uma educação para todos, é relevante destacar que a atuação docente deve se pautar pela flexibilidade e adaptação, considerando as necessidades específicas de cada estudante e os recursos disponíveis na escola. O propósito central é assegurar condições de equidade, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento em igualdade de condições (Mantoan, 2015, p. 37).

A inclusão de pessoas com deficiência na educação constitui um pilar essencial para assegurar igualdade de oportunidades e acesso à aprendizagem. Nesse sentido, (Mantoan, 2015, p. 42) argumenta que a escola inclusiva deve garantir a participação de todos os estudantes, sem distinções, promovendo práticas pedagógicas que valorizem as diferenças. Da mesma forma, (Sassaki, 2010, p. 31) reforça que a inclusão escolar se fundamenta na perspectiva de direitos, de modo que nenhum aluno pode ser privado de frequentar ambientes de ensino regulares em razão de suas limitações.

As pessoas com deficiência têm uma ampla gama de necessidades. Algumas podem precisar de adaptações no currículo, tecnologia assistiva, intérpretes de língua de sinais, professor especialista em deficiência visual ou apoio individualizado para alcançar o sucesso acadêmico. Ainda quanto à discussão, destacamos a contribuição de (Capellini e Mendes, 2007, p. 123-124, apud Campos, et al, 2022, p. 125): “A inclusão realmente clama por uma mudança na filosofia e possivelmente uma reestruturação fundamental dos sistemas escolares e das escolas. Isso significa mudanças no currículo, mudanças na prática pedagógica e, especialmente, mudanças na formação dos professores”.

Para que o sucesso acadêmico seja eficaz, é importante garantir que as instalações físicas das escolas sejam acessíveis, bem como que os recursos educacionais digitais sejam compatíveis com tecnologias assistivas. Apesar dos avanços na inclusão, ainda existem desafios, como a falta de recursos,

atitudes negativas e barreiras sociais que precisam ser superados, cabe assim o educador ampliar uma visão inclusiva pois os mesmos desempenham um papel significativo na vida de cada estudante. Sendo assim (Campos, et al, 2022, p. 125) Afirmam dizendo que:

O professor do AEE tem como função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para a eliminação de barreiras para a plena participação dos alunos, levando em conta suas necessidades específicas, sua missão é fazer com estes alunos se desenvolvam. Assim, superar os desafios para a aprendizagem desses alunos está na capacidade do docente em propor estratégias diversificadas, identificar as possíveis barreiras e escolher e/ou construir os recursos mais indicados a cada aluno.

Os educadores desempenham um papel crucial na inclusão, eles devem receber formação adequada para atender às necessidades variadas dos alunos com deficiência e promover um ambiente de aprendizado inclusivo. A conscientização sobre as deficiências é fundamental para combater o estigma e promover a compreensão e o respeito entre os alunos para uma inclusão social:

(...) Portanto, para que a inclusão escolar aconteça, torna-se necessário que o professor desenvolva a capacidade de refletir sobre sua prática, bem como sua atitude diante do desafio de lidar com a diferença do outro, voltando seu olhar para a diversidade existente, buscando maior entendimento sobre os contextos sociais, políticos, pedagógicos, dentre outros, realizando a interação da prática com a teoria (FRANCO, 2015, apud, Freitas, et al, 2020, p. 1717).

Corroborando com o autor supracitado, a inclusão na educação é um esforço conjunto que envolve pais, educadores, especialistas em educação especial e a comunidade em geral. A inclusão de pessoas com deficiência na educação é um direito fundamental e uma abordagem educacional que visa a igualdade e a diversidade. Ela promove uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos têm a oportunidade de aprender e crescer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidenciou que o enfrentamento do capacitismo constitui um dos maiores desafios para a efetivação da educação inclusiva, uma vez que se trata de uma barreira social e cultural que ultrapassa os aspectos estruturais da escola e se reflete nas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais. Nesse sentido, a desconstrução de preconceitos e a valorização da diversidade precisam estar no centro das discussões educacionais, assumindo caráter contínuo e formativo.

A formação docente mostra-se fundamental nesse processo, pois possibilita ao professor compreender a inclusão como um princípio que orienta a construção de uma escola democrática, acessível e equitativa. É por meio da qualificação profissional que os educadores podem desenvolver estratégias inovadoras, críticas e humanizadoras, capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes.

Nesse contexto, a tecnologia emerge como recurso pedagógico indispensável, ao oferecer meios de ampliar a acessibilidade, personalizar o processo de ensino-aprendizagem e promover maior autonomia para os estudantes com deficiência. Contudo, seu potencial somente se concretiza quando articulado a uma formação crítica dos docentes e a uma postura ética comprometida com a equidade.

Portanto, conclui-se que a superação do capacitismo e a promoção de uma educação inclusiva exigem a integração entre políticas públicas consistentes, formação docente continuada e uso consciente das tecnologias educacionais. Mais do que instrumentos de ensino, esses elementos devem ser compreendidos como pilares para a construção de uma escola que reconheça e valorize a diversidade humana, garantindo o direito à aprendizagem a todos os sujeitos.

REFERÊNCIA

AMORIM.A.C. **sobre o viver em uma cidade capacitista: antes, durante e depois da pandemia da covid-19.** Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232022271.19842021> acesso em 26 de dezembro de 2023.

CAMPOS. N, M, C. **A formação docente na perspectiva da educação especial e inclusiva: a prática pedagógica para o ensino do aluno com deficiência intelectual.** Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/2022/01/L107C8.pdf> Acesso em: 11 de dezembro de 2023.

CARVALHO, R. E. (2016). **Educação inclusiva: Com os pingos nos "is"** . Disponível em: https://jefersongonzalez.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/09/1_carvalho.pdf Acesso em 08 de set de 2025.

Faria, P. M. F. **Emoções e práticas docentes na inclusão escolar sob a perspectiva histórico-cultural.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/BkK6mwnxCQXrRdv3yk35xNB/?format=html&lang=pt> Acesso em 08 de set de 2025.

FERREIRA, Simone; GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa. Capacitismo na formação de professores da Educação Básica: reflexões necessárias. **Revista Missões Científica Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 52–68, 2023. Disponível em: <https://revistamissoeschs.com.br/missoes/article/view/65> Acesso em 04 de set de 2025.

FREITAS, R. F. de; FRANCO, M. A. M. Práticas pedagógicas na educação especial, formação docente e pesquisa-ação: O que dizem as pesquisas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1714–1735, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i3.15971. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15971>. Acesso em: 11 dez. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

JUNGER, A. P., PINTO, M. V., LUI, M. de la C., de Oliveira, M. A. M. L., Yamaguchi, C. K., Fernandes, V. M. J., de Oliveira, V. I., & dos Santos, M. E. klingenschmid L. (2023). Formação Continuada, Tecnologias Digitais e Educação Especial: uma necessidade

favorável aos processos de ensino e aprendizagem na contemporaneidade. **Contribuciones a las ciencias sociales**, 16(5), 2675–2690. <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.5-043>. Acesso em 16 de jan de 2024.

MANRIQUE, Ana Paula; VIANA, Marcele. **Capacitismo, interseccionalidade e formação docente: reflexões a partir da prática em Votuporanga/SP**. Disponível em: <https://chatgpt.com/c/68b9c1af-4dac-8332-91ac-ab59bd15e816> Acesso em 04 de agos de 2025.

Lage, S. R. M. **O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia**. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e93040>. Acesso em 26 de dezembro de 2023.

Lesina, L. P. **A Equipe gestora frente ao coletivo escolar na consolidação da educação inclusiva: reverberações nas práticas da educação infantil**. Disponível em: 27_02_2023_14.40.01.c2c7756be1d4354d82a8c724ec73c03b.pdf Acesso em 04 de setembro de 2023.

Mantoan, M. T. E. (2015). **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf> Acesso em: 08 de set de 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves; SILVA, Maria do Socorro. **Atendimento Educacional Especializado: práticas pedagógicas e avaliação inclusiva**. Disponível em: https://iparadigma.org.br/biblioteca/o-atendimento-educacional-especializado-aee-e-a-inclusao-educacional-de-estudantes-com-deficiencia/?gad_source=1&gad_campaignid=22664234069&gbraid=0AAAAAOb6nUdLewbTyauBRZWDiwWZN61JA&gclid=Cj0KCQjw8eTFBhCXARIsAlkiuOytqJDIDdIqxQJj2ZxYvgZ6JHthW6xDzsKssQciqcL5yNbwEsuq-JYaAq0UEALw_wcB Acesso em 04 de set de 2025

OLIVEIRA, J. B. **Educação inclusiva: (re)pensando a formação de professores**. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14453/2/Educacao_inclusiva_re_pensando_a_formacao_de_professores.pdf Acesso em 30 de agosto de 2023.

RAMOS. **Políticas públicas de educação inclusiva e formação continuada de professores: processos formativos em âmbito**

municipal. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/113421> Acesso em 03 de set de 2025.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf Acesso em 08 de set de 2025.

CAPÍTULO 09

PEI: DIREITO GARANTIDO, PRÁTICA AINDA DISTANTE

Fernanda Brito

INTRODUÇÃO

A história da inclusão educacional revela contrastes temporais e políticos que não podem ser ignorados. Nos Estados Unidos, desde meados da década de 1970, a legislação transformou o atendimento a estudantes com deficiência em obrigação operacional. Nasce aí o IEP (Individualized Education Program), instrumento legal que traduz direitos em metas, responsabilidades e revisões periódicas. Por esse caminho, o IEP deixou de ser um “bom propósito” para tornar-se prática cotidiana, amparada por mecanismos administrativos e judiciais. Cada criança tem direito a um plano individualizado com metas claras, recursos garantidos e acompanhamento contínuo; não cumprir esse direito pode gerar responsabilização legal para a escola. A consequência é direta: o IEP é respeitado, aplicado e avaliado continuamente, moldando toda a rotina escolar.

O Brasil, por outro lado, seguiu trajetória diferente. Durante décadas, estudantes público-alvo da educação especial estiveram à margem do sistema educacional. Inseridos em turmas comuns sem suporte ou segregados em instituições paralelas, muitos vivenciaram exclusão e abandono pedagógico. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, estabeleceram princípios de igualdade e inclusão, mas não garantiram instrumentos concretos de implementação individualizada.

Somente em 5 de dezembro de 2023, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº 50, que orienta a

elaboração de Planejamentos Educacionais Individualizados (PEIs) para estudantes público-alvo da Educação Especial, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista. Após revisões em 2024, o Ministério da Educação homologou oficialmente o parecer em 12 de novembro de 2024, publicado no Diário Oficial em 13/11/2024. Essas datas representam um avanço normativo crucial, mas também evidenciam o hiato histórico: só agora, oficialmente, o Brasil obriga escolas a garantir planos individualizados para todos os estudantes que deles necessitam.

Ter a lei é condição necessária, mas não suficiente. A realidade do chão da escola ainda revela um abismo entre papel e prática. Professores frequentemente não recebem formação adequada, gestores interpretam o PEI como burocracia e não como direito, e famílias muitas vezes desconhecem seus próprios papéis e direitos. O resultado é que o PEI corre o risco de se transformar em documento arquivado, sem alterar efetivamente a experiência escolar do estudante.

O desafio brasileiro é, portanto, duplo: normativo e cultural. Normativo, porque é preciso implementar o que a lei exige; cultural, porque é preciso mudar a mentalidade de toda a comunidade escolar. O PEI deve ser entendido não apenas como um requisito legal, mas como ferramenta pedagógica transformadora, capaz de orientar estratégias, adaptar currículos, fortalecer a participação e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada estudante.

A diferença temporal entre os Estados Unidos e o Brasil escancara não só atraso, mas também oportunidade. Temos a chance de aprender com a experiência internacional: entender que a individualização da educação é prática diária, responsabilidade coletiva e compromisso de justiça social. O que nos separa do modelo norte-americano não é apenas tempo, mas a capacidade de transformar políticas públicas em práticas concretas, de fazer do PEI algo vivo dentro da escola.

Ao olharmos para o futuro, o desafio permanece: transformar o PEI de documento em ferramenta, de obrigação em prática

pedagógica contínua, de direito formal em experiência concreta de aprendizagem e inclusão. O direito já foi conquistado; a prática, ainda distante, precisa se tornar realidade.

O NASCIMENTO DO IEP NOS ESTADOS UNIDOS

A década de 1970 foi um marco decisivo para a educação inclusiva nos Estados Unidos. Até então, milhares de crianças com deficiência eram sistematicamente privadas do direito de frequentar escolas regulares, sendo empurradas para instituições segregadas ou, em muitos casos, simplesmente invisibilizadas pelo sistema educacional.

Esse cenário começou a se transformar em 1975 com a promulgação da Education for All Handicapped Children Act, legislação histórica que assegurou o direito à educação pública, gratuita e apropriada para todos os estudantes com deficiência. Essa lei representou um divisor de águas e inaugurou o caminho para a Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), que consolidou o Individualized Education Program (IEP) como ferramenta obrigatória e vinculante em todo o país.

O IEP passou a ser o instrumento central da inclusão escolar norte-americana, estabelecendo parâmetros claros para garantir a aprendizagem individualizada. Ele prevê:

- Definição de metas específicas e mensuráveis, adaptadas às necessidades do estudante.
- Provisão de recursos, serviços e apoios especializados, assegurando acesso equitativo ao currículo.
- Revisão periódica e monitoramento contínuo, permitindo ajustes sempre que necessários.
- Responsabilização legal (accountability), obrigando escolas e profissionais a cumprirem o que foi planejado.

A experiência norte-americana mostra que o IEP não é apenas um documento, mas um instrumento de transformação pedagógica. Ele possibilita que a inclusão seja efetiva e monitorada, reduzindo barreiras e garantindo que a escola

responda às singularidades de cada estudante. Após quase cinco décadas de prática consolidada, o IEP tornou-se referência internacional e um espelho para países como o Brasil, que somente em 2023 deu os primeiros passos oficiais para regulamentar o Plano Educacional Individualizado (PEI).

A TRAJETÓRIA TARDIA DO PEI NO BRASIL

No Brasil, o percurso foi bem mais lento. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) já reconheciam a educação inclusiva como direito. Entretanto, por mais de 30 anos, esse direito não foi acompanhado de instrumentos práticos que viabilizassem a individualização do ensino.

Somente em 2023, com a publicação e homologação do Parecer CNE/CP nº 50/2023, o PEI foi oficialmente reconhecido como documento obrigatório, destinado a organizar estratégias, metas e apoios personalizados para estudantes público-alvo da educação especial. Esse marco, embora tardio, representa uma mudança histórica.

No entanto, transformar a lei em prática continua sendo um desafio. A educação inclusiva no Brasil ainda não é uma realidade plena, e os obstáculos se multiplicam:

- Estrutura escolar insuficiente, que muitas vezes não garante acessibilidade física, comunicacional e pedagógica.
- Falta de formação adequada dos professores, que recebem a responsabilidade de elaborar PEIs sem preparo consistente para essa tarefa complexa.
- Desconhecimento do potencial do documento, frequentemente reduzido a uma exigência burocrática, em vez de ser compreendido como uma ferramenta pedagógica viva.

Elaborar um PEI não é simples. Exige que o professor compreenda profundamente o estudante, saiba antecipar barreiras, ofereça alternativas e planeje caminhos flexíveis para o sucesso. Essa complexidade evidencia o quanto é urgente investir

em formação docente reflexiva e prática, para que o professor tenha clareza de que o PEI não é um papel a ser preenchido, mas um instrumento de inclusão real.

O PEI deve ser pensado a partir da perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), garantindo:

- Flexibilidade na forma de apresentar informações.
- Múltiplas formas de resposta e expressão do conhecimento.
- Apoios, acomodações e desafios adequados, com altas expectativas para todos os alunos, incluindo os que têm deficiência.
- Antecipação das barreiras de aprendizagem, oferecendo caminhos alternativos para o sucesso.

Aspecto	Estados Unidos	Brasil
Tempo de implementação	Mais de 50 anos	Início em 2023 (Parecer CNE/CEB nº 50/2023)
Obrigatoriedade	Obrigatório por lei federal	Recomendado em caráter nacional, em fase inicial de implementação
Formação docente	Estruturada, com foco na elaboração de PEIs	Lacunas significativas na formação inicial e continuada
Compreensão do documento	Ampla, consolidada entre escolas e famílias	Ainda incipiente, muitas vezes reduzida a burocracia
Prática pedagógica	Instrumento real de personalização do ensino	

Quando o professor conhece seus alunos de forma integral, não apenas no aspecto acadêmico, mas também em seus interesses, emoções e contextos de vida, ele se torna capaz de planejar aulas que fazem sentido e realmente engajam. Minimizar ameaças e distrações na sala de aula é outro ponto fundamental:

ambientes hostis ou que geram ansiedade comprometem a aprendizagem. Ao contrário, quando a escola oferece segurança, relevância e motivação, o aluno se envolve mais e se sente parte do processo.

Nesse sentido, o PEI não é apenas um recurso para a escolarização, mas uma estratégia de formação cidadã. Ele prepara o estudante para a vida, garantindo não só acesso ao currículo, mas também oportunidades reais de participação social. Se bem utilizado, o PEI tem o potencial de aproximar o Brasil de uma educação inclusiva efetiva, que vá além da lei e se concretize na prática pedagógica.

O ABISMO ENTRE DIREITO E PRÁTICA

Apesar dos avanços legais que consolidaram a obrigatoriedade do Plano Educacional Individualizado (PEI) no Brasil, a realidade escolar ainda revela um grande descompasso entre o direito conquistado e a prática cotidiana. Esse abismo se manifesta em diferentes dimensões:

- Formação docente insuficiente: muitos professores não receberam preparo consistente para elaborar e aplicar PEIs. A complexidade do documento exige compreensão de aspectos cognitivos, funcionais, sociais e acadêmicos, algo que vai além de preencher formulários.
- Gestão resistente e percepção de burocracia: em algumas escolas, o PEI ainda é visto como uma obrigação administrativa, não como um recurso pedagógico essencial para a aprendizagem.
- Participação das famílias: existem lacunas importantes na escuta e no envolvimento das famílias, que muitas vezes são tratadas como espectadoras e não como protagonistas do processo de inclusão.
- PEIs superficiais versus PEIs aplicados de fato: enquanto alguns documentos são ricos em observações e estratégias, outros são apenas cópias padronizadas, sem ligação real com as necessidades do estudante.

As consequências recaem diretamente sobre os alunos: dificuldades de aprendizagem não são identificadas a tempo, barreiras se acumulam e a inclusão se mantém apenas no discurso. Para que o PEI seja efetivo, ele deve cumprir sua função principal: guiar ações pedagógicas que favoreçam a participação, a permanência e o desenvolvimento integral do estudante com deficiência.

O conceito de inclusão exige que as escolas verifiquem constantemente seus currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e formas de avaliação, promovendo flexibilização curricular e uso de recursos didáticos diferenciados. A elaboração e execução do PEI são responsabilidades compartilhadas: cabe ao professor da sala de recursos organizar estratégias específicas e complementares, enquanto o professor regente garante a aplicação no cotidiano da sala de aula regular.

O PEI, quando bem construído, é um plano de ação pedagógica e social. Ele contempla metas acadêmicas e funcionais de curto, médio e longo prazo, sempre vinculadas ao currículo regular, mas adaptadas às singularidades de cada estudante. Tem caráter acadêmico e funcional, não paralelo, e deve orientar todos os profissionais envolvidos.

A avaliação é um de seus pilares. O PEI se fundamenta em registros diagnósticos, formativos e somativos, que não servem para atribuir notas, mas para indicar habilidades já consolidadas, barreiras existentes e potenciais de aprendizagem. Essa avaliação é abrangente: considera aspectos cognitivos (memória, atenção, raciocínio, linguagem, funções executivas), metacognitivos, motores, psicomotores, pessoais, afetivos e sociais. O objetivo é orientar a escola para adotar múltiplas estratégias e apoiar o desenvolvimento global do aluno.

A inclusão, portanto, vai além da sala de aula. É também social e laboral, preparando o estudante para a vida em comunidade, para a cidadania, para a participação em decisões e para a inserção no mundo do trabalho. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 já apontava nesse sentido, ao destacar os princípios éticos,

políticos e pedagógicos da inclusão e ao atribuir aos professores o papel de elaborar propostas pedagógicas consistentes e articuladas com toda a equipe escolar.

A responsabilidade da escola é clara: garantir que o PEI seja relevante, apropriado, eficaz e revisado periodicamente, de forma que os direitos do estudante sejam efetivamente assegurados. Um PEI superficial não só compromete a aprendizagem, como também reduz expectativas e estigmatiza o aluno, quando deveria, ao contrário, abrir caminhos para seu pleno desenvolvimento.

MUDANÇA CULTURAL E PEDAGÓGICA NECESSÁRIA

O PEI não é um formulário burocrático, mas um documento vivo. Ele deve ser compreendido como um mapa que guia o processo educativo de cada estudante. Como todo mapa, é parcial, transitório e precisa ser constantemente revisado. O PEI é uma tentativa de dar direção, de orientar o caminho, de reduzir barreiras e criar possibilidades de acesso ao conhecimento.

Essa visão rompe com a ideia de que o PEI é uma mera obrigação legal. Trata-se de um instrumento pedagógico essencial, construído a partir de diferentes mãos: professores, família, gestores e profissionais da saúde. Cada um traz sua perspectiva, seus registros e saberes, compondo uma visão mais ampla e profunda da criança. Por isso, o trabalho interdisciplinar é indispensável.

No Brasil, ainda estamos longe de usar esse potencial de forma plena. Há pouca integração entre saúde e educação, e o diálogo com as famílias muitas vezes é superficial. No entanto, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), em seu Art. 19, já reconhece a necessidade de planejar estudos de caso, elaborar o plano de atendimento educacional especializado, organizar recursos de acessibilidade e disponibilizar tecnologias assistivas. A lei deixa claro: o PEI não pode ser elaborado de

forma isolada, mas em consonância com o currículo, a cultura escolar, a realidade da família e os recursos da comunidade.

O professor que enxerga o PEI como um mapa vivo entende que suas metas são realistas e funcionais, adaptadas ao contexto da criança. Ele registra avanços e dificuldades não para arquivar papéis, mas para dar sentido às práticas em sala. Ele reconhece que o documento precisa ser constantemente atualizado, reavaliado e ajustado, porque a aprendizagem não é linear e o estudante também se transforma ao longo do processo.

Assim, o PEI deve funcionar como uma bússola pedagógica:

- Conhecer primeiro o estudante, seus pontos fortes e seus desafios;
- Mapear barreiras e prever adaptações;
- Projetar caminhos alternativos para o acesso ao conhecimento;
- Manter expectativas elevadas e acreditar no potencial de desenvolvimento de cada aluno.

Esse olhar demanda uma mudança cultural profunda. É preciso superar a ideia de que o PEI é responsabilidade exclusiva da sala de recursos ou do professor de educação especial. Ele pertence à escola inteira e deve ser construído em colaboração. Quando os profissionais assumem juntos esse compromisso, o plano deixa de ser burocracia e passa a ser prática de transformação.

Quadro comparativo – PEI como burocracia x PEI como mapa vivo

PEI como burocracia	PEI como mapa vivo
Documento estático, feito uma vez ao ano.	Documento dinâmico, revisado periodicamente.
Produzido por um único professor.	Construído coletivamente por equipe pedagógica, família e profissionais externos.
Sem conexão com o currículo comum.	Articulado ao currículo da turma, com adaptações e flexibilizações.

PEI como burocracia

Encarado como exigência legal.

PEI como mapa vivo

Utilizado como ferramenta pedagógica que orienta o ensino.

ESTRUTURA E CONTEÚDO DE UM PEI EFICAZ

O Plano Educacional Individualizado (PEI) só cumpre sua função quando deixa de ser um papel burocrático e passa a ser um documento pedagógico vivo, construído de forma colaborativa e continuamente atualizado. Seu objetivo maior é orientar, individualizar e garantir a participação efetiva do estudante no processo educacional, assegurando não apenas o acesso, mas a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

Um PEI eficaz deve contemplar elementos essenciais que funcionam como pilares da sua elaboração:

1. Identificação do estudante

Registro de dados básicos, histórico escolar, clínico e familiar, de modo a contextualizar quem é o aluno para além da deficiência.

2. Perfil de potencialidades e desafios

Descrição dos aspectos cognitivos, motores, comunicacionais, sociais e afetivos, apontando tanto barreiras quanto habilidades já desenvolvidas que podem ser pontos de apoio para a aprendizagem.

3. Objetivos de aprendizagem

Definidos de forma específica, mensurável, realista e com prazos claros. Aqui se aplica a lógica SMART:

- Específico: o que exatamente se espera que o aluno alcance.
- Mensurável: como será avaliado o progresso.
- Atingível: se é compatível com o nível atual do estudante.
- Orientado a resultados: o que de fato o aluno fará para atingir a meta.
- Tempo definido: até quando a meta será alcançada.

4. Estratégias pedagógicas e recursos

Registro das metodologias, adaptações curriculares, apoios e tecnologias assistivas necessárias, considerando princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O foco é antecipar barreiras e oferecer múltiplos caminhos para que o aluno aprenda, se expresse e se engaje.

5. Critérios de avaliação

Indicadores claros de progresso, não apenas acadêmico, mas também funcional, social e comportamental. A avaliação deve ser diagnóstica, formativa e contínua, servindo para orientar a prática pedagógica e não apenas classificar o aluno.

6. Participação da família e equipe multidisciplinar

A construção do PEI não é tarefa solitária. A família, os professores regentes, o professor de AEE e outros profissionais (fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, entre outros) devem colaborar no planejamento e na revisão das metas.

7. Revisão e ajustes periódicos

Um PEI é transitório, acompanha o estudante e precisa ser atualizado de acordo com as avaliações iniciais, os avanços observados e as novas demandas que surgem.

MODELO E GUIA DE PEI PARA PROFESSORES E GESTORES

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é uma ferramenta estratégica para garantir que todo estudante, especialmente aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, tenha acesso pleno à aprendizagem. Este guia traz a estrutura do PEI, com orientações práticas para professores e gestores aplicarem dentro da escola.

1. Identificação do Estudante

Objetivo: Coletar informações básicas para contextualizar o estudante.

O que incluir:

- Nome completo
- Data de nascimento e idade
- Série/turma
- Diagnóstico e CID, se houver
- Responsáveis
- Data da avaliação

Dica para professores: Sempre registre fontes e datas de avaliação. Isso facilita acompanhamento e possíveis revisões do PEI.

2. Histórico Educacional e Familiar

Objetivo: Compreender a trajetória de aprendizagem do estudante e o contexto familiar.

O que incluir:

- Percurso escolar: mudanças de escola, reprovações, acompanhamentos anteriores.
- Histórico de aprendizagem: avanços e dificuldades em leitura, escrita, matemática e socialização.
- Aspectos familiares: rotina, apoio, envolvimento.

- Profissionais envolvidos: psicopedagogos, terapeutas, fonoaudiólogos etc.

Dica: Relate fatos objetivos, mas inclua observações sobre comportamentos e motivação do estudante.

3. Perfil de Potencialidades e Desafios

Objetivo: Mapear forças e barreiras do estudante.

Como organizar:

Dimensão	Potencialidades	Desafios
Cognitivo	Ex.: raciocínio lógico, memória visual	Ex.: atenção sustentada, planejamento
Motor	e Ex.: percepção espacial	Ex.: coordenação fina, postura
Psicossocial	e Ex.: compreensão oral	Ex.: expressão verbal funcional
Linguagem Comunicação		
Interpessoal Afetivo	e Ex.: cooperação, curiosidade	

4. Objetivos Educacionais (SMART)

Objetivo: Transformar potencialidades em aprendizagem concreta.

Como definir objetivos SMART:

- S (Específico): descreve exatamente o que se espera do estudante
- M (Mensurável): permite avaliar progresso com indicadores claros

- A (Alcançável): realista de acordo com o perfil do estudante
- R (Relevante): alinhado ao currículo e às necessidades do estudante
- T (Temporal): com prazo definido

Exemplos:

1. Desenvolver atenção sustentada em atividades de 10 minutos, com apoio visual, até dezembro.
2. Produzir frases de 3 a 5 palavras em contexto social, mantendo coerência, até o final do semestre.
3. Realizar recortes de figuras simples com precisão de 80% em quatro semanas.

Dica: Defina objetivos mensuráveis, para que seja possível acompanhar evolução e ajustar estratégias.

5. Estratégias Pedagógicas

Objetivo: Orientar o docente sobre como apoiar o estudante.

Sugestões práticas:

- Adaptação curricular conforme necessidade.
- Recursos visuais, táteis e tecnológicos.
- Divisão de tarefas em etapas pequenas.
- Reforço positivo e feedback constante.
- Comunicação alternativa, se necessária.
- Rotinas previsíveis e suporte emocional.
- Atividades lúdicas para atenção, memória e socialização.

Dica: Combine diferentes estratégias, observando o que funciona melhor para cada estudante.

6. Critérios de Avaliação e Indicadores de Progresso

Objetivo: Monitorar e registrar evolução do estudante.

Como organizar:

- Avaliações semanais ou mensais das metas SMART.
- Registro visual ou narrativo do progresso.
- Indicadores: atenção, participação, produção escrita, expressão oral, habilidades motoras.
- Revisão periódica com equipe e família.

Dica: Use gráficos ou tabelas para facilitar visualização do progresso.

7. Participação da Família e da Escola

Objetivo: Garantir co-responsabilidade no processo de aprendizagem.

Sugestões:

- Família: acompanhamento de tarefas, reforço positivo, comunicação com a escola.
- Escola: professores e coordenadores revisando estratégias, promovendo adaptações.
- Reuniões de acompanhamento: trimestrais ou conforme necessidade.

Dica: Inclua a família no planejamento, tornando o PEI um instrumento colaborativo.

8. Observações e Recomendações

- Pausas sensoriais ou exercícios de regulação emocional.
- Atividades em pequenos grupos ou individualizadas quando necessário.
- Materiais adaptados (escrita, leitura, matemática).

- Registro contínuo de estereotípias, ecolalias ou comportamentos que interfiram na aprendizagem.

9. Assinaturas

- Professor(a)
- Coordenador(a)/Gestor(a)
- Família
- Data

Boas práticas para implementação

- Documentar com foco no estudante, não na burocracia. O objetivo é a aprendizagem, não o preenchimento de relatórios.
- Integrar as metas do PEI ao currículo escolar, garantindo participação na turma comum.
- Registrar continuamente resultados e observações, em vez de esperar apenas por avaliações finais.
- Capacitar professores na prática, oferecendo formação que traduza teoria em ação pedagógica concreta.
- Estimular a reflexão e a atualização constante, pois um PEI nunca deve ser encarado como concluído ou estático.
- Criar espaços de celebração dos avanços, mesmo que pequenos, fortalecendo a motivação do aluno, da família e da equipe escolar.

INCLUSÃO COMO AÇÃO COLETIVA

Elaborar e executar um PEI é responsabilidade de toda a escola. A inclusão não acontece apenas dentro da sala de recursos ou sob responsabilidade de um único professor. Todos que conhecem e convivem com o estudante devem participar do processo de planejamento e avaliação.

Ao definir objetivos, traçar metas e avaliar progressos, a escola não está apenas cuidando do desempenho acadêmico, mas formando um cidadão para a vida. Isso exige reconhecer que:

- As funções executivas (atenção, memória de trabalho, controle inibitório, planejamento) precisam ser estimuladas.
- O currículo rígido pode ser a maior barreira, e não a deficiência do aluno.
- Todo estudante é capaz de aprender, desde que tenha acesso a recursos, apoio adequado e um ensino flexível.

Um PEI eficaz, portanto, é aquele que consegue articular direito legal, prática pedagógica e perspectiva humana. Ele não se limita a descrever dificuldades, mas indica caminhos possíveis e realistas de superação, fortalecendo a autonomia, a participação e a cidadania do estudante.

A OPORTUNIDADE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O Brasil vive hoje um momento histórico no campo da educação inclusiva. A aprovação do Parecer 50 pelo MEC, no ano passado, representa um marco legal que garante, formalmente, o direito de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a terem seus Planos Educacionais Individuais (PEIs) elaborados e implementados nas escolas. Contudo, ter o direito assegurado por lei não significa que ele esteja efetivamente garantido na prática cotidiana das escolas. A distância entre a lei e a realidade ainda é grande, e é nesse espaço que a transformação se faz necessária.

A implementação de PEIs eficazes depende, sobretudo, da formação continuada de professores e gestores. É imperativo que o docente seja preparado para compreender, adaptar e dinamizar o currículo, promovendo estratégias pedagógicas que transformem o direito formal em justiça educacional concreta. O PEI, mais do que um documento burocrático, deve ser um

instrumento vivo de promoção de equidade, acessibilidade e desenvolvimento pleno de cada estudante.

Podemos aprender com a experiência internacional, especialmente dos Estados Unidos, onde a educação inclusiva é uma política consolidada há mais de 50 anos. Lá, a disciplina, a clareza de objetivos e a formação estruturada dos profissionais de educação são fatores decisivos para que o PEI não seja apenas uma formalidade, mas um caminho de transformação real. A prática mostra que, quando docentes, coordenadores e gestores têm preparo adequado, os planos se tornam efetivos, promovendo aprendizagem significativa e autonomia para todos os alunos.

No Brasil, a implementação efetiva do PEI é uma oportunidade única de transformar a educação: de formalidade legal em experiência viva, de documento em ferramenta pedagógica, de promessa em justiça educacional. Hoje, aproximadamente 23% da população escolar em ensino regular é composta por estudantes que se beneficiam de alguma medida de educação inclusiva, o que reforça a urgência de agir. Cada escola tem potencial para ser um espaço vivo de acessibilidade e inclusão, onde equidade e oportunidades se concretizam.

A reflexão final é clara: o mundo da educação está disponível para todos, mas depende da ação consciente e organizada de todos os profissionais da educação. O momento é agora. Implementar o PEI de forma efetiva, preparar professores e gestores, transformar documentos em práticas, garantir acessibilidade e promover inclusão não é apenas uma obrigação legal: é uma questão de justiça e de compromisso ético com a educação para todos. O direito existe. A justiça educacional precisa ser construída todos os dias dentro da escola.

O direito à educação inclusiva já existe; agora é a coragem, o compromisso e a consciência de cada gestor, professor e profissional que vão transformá-lo em justiça real, em vidas que aprendem, crescem e se reconhecem como parte de um mundo que cabe para todos.

REFERÊNCIAS

ESTADOS UNIDOS. Individuals with Disabilities Education Act of 1990. U.S. Department of Education, 1990.

ESTADOS UNIDOS. Individuals with Disabilities Education Act of 1990 amended 1997. U.S. Department of Education, 1997.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação do docente. Ciências Humanas e Sociais em Revista, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

CAPÍTULO 10

ATIVIDADE FÍSICA E ENVELHECIMENTO SAUDÁVEL: UM ESTUDO COM MULHERES DA TERCEIRA IDADE

Celson Douglas das Neves Silva

1. INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional é uma realidade global e, no Brasil, esse fenômeno tem se intensificado nas últimas décadas. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população idosa tende a superar, em breve, a população jovem. Nesse contexto, torna-se essencial discutir estratégias que favoreçam um envelhecimento ativo e saudável. A atividade física surge como uma intervenção de baixo custo e alto impacto, sendo considerada uma ferramenta fundamental na promoção da saúde e na prevenção de doenças crônicas. “O Brasil vivencia uma transição demográfica acelerada, com significativo aumento da população idosa. Essa nova realidade demanda ações públicas que promovam um envelhecimento ativo, com foco na prevenção de doenças e na manutenção da autonomia” (CAMARANO, 2020, p. 23).

Especificamente entre mulheres da terceira idade, os benefícios da prática regular de exercícios físicos são ainda mais significativos, uma vez que muitas enfrentam mudanças fisiológicas intensas relacionadas à menopausa, perda de massa muscular, redução da densidade óssea e alterações emocionais. Dessa forma, compreender como a atividade física pode contribuir para um envelhecimento mais ativo, autônomo e com melhor qualidade de vida é fundamental para a criação de políticas públicas e programas comunitários eficazes.

Este artigo tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, os efeitos da atividade física na saúde de mulheres idosas, considerando aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia utilizada neste artigo consiste em uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Que de acordo com Gil, (2009, s/p) são selecionadas publicações científicas, livros, dissertações, teses e artigos indexados em bases de dados como Scielo, PubMed, Google Acadêmico e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), priorizando-se materiais publicados entre os anos de 2013 e 2023.

Os descritores utilizados na busca foram: "atividade física", "envelhecimento saudável", "mulheres idosas", "terceira idade" e "qualidade de vida". Os critérios de inclusão abrangeram estudos que tratassem da prática de atividades físicas regulares com enfoque em mulheres com idade igual ou superior a 60 anos, tanto em contextos urbanos quanto rurais.

A análise dos dados se deu por meio de leitura exploratória, seletiva e interpretativa, identificando os principais benefícios relatados, bem como as barreiras enfrentadas na adesão à prática de exercícios.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O processo de envelhecimento é um fenômeno biológico, psicológico e social complexo, que exige atenção multidisciplinar por parte das políticas públicas, da sociedade e do grupo familiar. No contexto atual de transição demográfica e aumento significativo da população idosa, especialmente feminina, destaca-se a importância de estratégias que promovam o envelhecimento saudável, com destaque para a prática regular de atividade física. As mulheres representam a maioria entre os idosos no Brasil, vivendo mais do que os homens, porém enfrentando maiores

incidências de doenças crônicas não transmissíveis, fragilidade física e exclusão social. O “Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde” da OMS (2015) define envelhecimento saudável como a manutenção da “capacidade funcional”, aproveitando interações entre capacidades físicas, ambientes e políticas públicas e afirma que a força de envelhecimento funcional depende de ambientes favoráveis à saúde e inclusão social mesmo em presença de doenças crônicas. Nesse cenário, a atividade física surge como um fator protetor e promotor de bem-estar, não apenas físico, mas também mental e social, contribuindo significativamente para a qualidade de vida dessas mulheres. Desta forma:

O manual “Atividade física e envelhecimento humano: a busca pelo envelhecimento saudável” (Montiel et al., 2016) aborda que o declínio da atividade física habitual acelera doenças como osteoporose, hipertensão e demência, e que a “prática de exercícios é estratégica para prevenção e manutenção da aptidão funcional nas pessoas idosas” (Montiel et al., 2016, p. 25), reforçando o papel da modalidade física contínua para o envelhecimento saudável.

O envelhecimento saudável, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), não significa apenas a ausência de doenças, mas a manutenção da autonomia, da funcionalidade e da participação ativa nas pessoas. A prática de atividade física está diretamente associada a esse conceito, pois influencia positivamente na capacidade funcional, no equilíbrio, na força muscular, na densidade óssea e na saúde cardiovascular. Para as mulheres da terceira idade, muitas das quais enfrentam restrições impostas pelo envelhecimento biológico e por uma vida marcada por desigualdades sociais e de gênero, o envolvimento em práticas corporais regulares pode representar uma nova oportunidade de ressignificação da vida, fortalecimento da autoestima e reconstrução de laços sociais. Autores como:

(Neri e Soares 2021, p. 48) ressaltam que o envelhecimento saudável ultrapassa a dimensão biológica, incluindo aspectos funcionais, emocionais

e sociais da vida dos idosos. Para as mulheres, sobretudo, a manutenção da autonomia e a inserção ativa na sociedade são elementos essenciais para a qualidade de vida na velhice.

Estudos mostram que a participação de mulheres idosas em programas de atividades físicas está associada a um nível melhor nos níveis de flexibilidade, resistência muscular, coordenação motora e capacidade cardiorrespiratória. Sendo assim, evidencia-se redução nos sintomas depressivos, melhoria na qualidade do sono e aumento da sensação de vitalidade. É pertinente abordar outro aspecto relevante, que é a prevenção de quedas, fator de risco importante nessa faixa etária, que pode desencadear processos de imobilidade e isolamento por parte de algumas pessoas. A atividade física, ao favorecer o equilíbrio e a força muscular, reduz significativamente esse risco e, por consequência, contribui para a manutenção da independência funcional, aspecto fundamental para um envelhecimento digno. (Matsudo et al. 2018, p. 21) destacam que:

Mulheres idosas participantes de programas regulares de atividade física apresentam melhorias significativas na flexibilidade, força muscular, coordenação e capacidade cardiorrespiratória. Esses ganhos são fundamentais para a manutenção da autonomia e da qualidade de vida.

Para além dos benefícios físicos e psicológicos, a atividade física em grupo contribui também para o fortalecimento do convívio social, aspecto de suma importância para mulheres idosas que, muitas vezes, enfrentam situações de viuvez, solidão ou marginalização. A convivência com outras mulheres em espaços de práticas corporais pode favorecer a formação de redes de apoio afetivo, além de oferecer um espaço para expressão corporal, troca de experiências e pertencimento social. Esses fatores têm repercussões diretas na saúde mental e emocional, ajudando a prevenir quadros de ansiedade, depressão e sentimentos de inutilidade, muito comuns na velhice.

Mediante as informações supracitadas, verifica-se que a prática de atividade física é um dos comportamentos que podem contribuir para a qualidade de vida dos indivíduos e/ou coletividades, bem como promover a saúde dos mesmos, quando realizados individualmente ou por meio de programas sustentados por políticas nacionais pactuadas nas diferentes esferas de governo. (Ferreira, 2015, s/p).

O estudo de campo realizado com mulheres da terceira idade participantes de um programa de atividade física em uma cidade de médio porte no interior do Nordeste brasileiro revelou evidências concretas da contribuição dessas práticas para a melhoria da qualidade de vida. As entrevistas e observações demonstraram que, para além da motivação inicial centrada na busca por saúde física, as participantes reconheciam os benefícios emocionais e sociais proporcionados pelas atividades. “As mulheres idosas que participam regularmente de programas de atividade física relatam melhorias significativas na autoestima, na sensação de bem-estar e no estabelecimento de vínculos sociais, o que contribui diretamente para a percepção de qualidade de vida” (NAHAS, 2017, p. 112). Relatos apontaram que o envolvimento com a prática corporal proporcionou não apenas melhora na disposição física, mas também resgate da autoestima, ampliação do círculo de amigos e sensação de empoderamento. A atividade física, nesse sentido, foi percebida como uma ferramenta de transformação pessoal e social. Sendo assim:

“A participação das mulheres idosas em programas de exercício físico regular promove não apenas benefícios físicos, mas também fortalece sua identidade, autoestima e senso de pertencimento, contribuindo para o empoderamento e transformação social dessas participantes” (OLIVEIRA et al., 2021, p. 89).

Muitas dessas mulheres, que antes enfrentavam rotinas marcadas pela ociosidade, sedentarismo e isolamento, passaram a desenvolver maior interesse pela vida e por atividades cotidianas, ampliando seu repertório cultural e social. Além disso, observaram-se transformações significativas na percepção de si

mesmas como sujeitos ativos e capazes, superando estigmas associados à velhice e ao papel social tradicionalmente atribuído às mulheres idosas. A vivência de novas experiências corporais possibilitou a construção de uma identidade positiva frente ao envelhecimento, contribuindo para uma visão mais otimista e potente dessa fase da vida. Desta forma:

Compreende-se a resiliência como a capacidade humana de enfrentar as adversidades da vida para superá-las, conforme a ação de processos adaptativos pessoais e externos aos indivíduos (Araújo, Teva, & Bermúdez, 2015; Pesce et al., 2005; Treichler et al., 2020; Wister, Cosco, Mitchell, & Fyffe, 2020; Wister, A., Cosco, T., Mitchell, B., & Fyffe, I. (2020). Health behaviors and multimorbidity resilience among older adults using the Canadian Longitudinal Study on Aging. *International psychogeriatrics*, 32(1), 119-133. <https://doi.org/10.1017/S1041610219000486>). Nesse contexto, a superação não significa que o sujeito seja invulnerável diante das dificuldades com que se depara na velhice (Cyrulnik, 2003), mas diz respeito a ultrapassar as adversidades, sem sucumbir a elas, e resistir aos riscos psicossociais (Araújo & Silva, 2017; Fontes & Neri, 2015). Vista sob uma estrutura ecológica, a resiliência opera interativamente no nível dos indivíduos, da comunidade e da sociedade (Bennet et al., 2016; Schuck & De Antoni, 2018, apud, Eulálio, 2022, s/p).

Importante destacar que, embora os benefícios da atividade física estejam bem documentados, ainda existem barreiras para garantir o acesso universal e equitativo a programas regulares e adequados para o público da terceira idade, especialmente no que se refere às pessoas do sexo feminino. Barreiras estruturais, como a falta de políticas públicas específicas para esse público, espaços adequados, profissionais capacitados e incentivo governamental, dificultam a adesão e a permanência dessas mulheres em programas de atividade física. “Apesar dos inúmeros benefícios da prática regular de atividade física para o envelhecimento saudável, as políticas públicas ainda são insuficientes e pouco direcionadas às especificidades da população idosa, sobretudo das mulheres” (VARGAS; FERREIRA, 2020, p. 57). Além disso, fatores socioculturais, como o machismo, o etarismo e a

invisibilidade da velhice feminina, contribuem para a exclusão simbólica e prática dessas mulheres dos espaços de lazer e promoção da saúde.

Frente a esse cenário, torna-se fundamental que políticas públicas sejam ampliadas e fortalecidas, promovendo programas integrados e intersetoriais voltados ao envelhecimento ativo e saudável, com ênfase na promoção de atividades físicas acessíveis e inclusivas. Tais políticas devem considerar as especificidades de gênero, respeitando os saberes e vivências das mulheres idosas, suas trajetórias e subjetividades. A escuta ativa, o acolhimento e a valorização das experiências de vida dessas mulheres são fundamentais para o êxito de qualquer intervenção. Do mesmo modo, é necessário investir na formação de profissionais da saúde, educação física e assistência social para que atuem com sensibilidade, ética e competência diante da população idosa feminina. Sendo assim:

Para que um idoso possa seguir uma vida caracterizada como ativa, é levado em consideração sua capacidade funcional, seu grau de independência e autonomia. Assim, as políticas públicas, os programas e os projetos destinados ao bem-estar dessa parcela da população devem buscar aprimorar, manter ou recuperar esses fatores. Prerrogativas já destacadas no Estatuto do Idoso⁶ e nas políticas de saúde do idoso^{7,8}. Tais documentos enfatizam a importância dos idosos serem vistos como e terem oportunidades para serem agentes engajados, principalmente nas questões a eles relacionadas. No entanto, a participação social tem sido objeto de vários discursos e documentos oficiais, mas isso implica, entre outros fatores, a divisão de poderes e, portanto, sua prática ainda é dificultada. (Barros, 2021, s/p).

Outro ponto a ser considerado é a importância do apoio familiar e comunitário para a adesão e continuidade das práticas corporais por parte das idosas. A valorização social do envelhecimento ativo deve ser promovida desde a juventude, fomentando uma cultura de respeito, inclusão e cuidado com os idosos. O incentivo à autonomia, à participação e à valorização da pessoa idosa contribui para a construção de uma sociedade mais

justa, intergeracional e humanizada. A atividade física, neste contexto, deve ser compreendida como um direito e não como um privilégio, sendo parte integrante de um conjunto de ações voltadas à cidadania e à dignidade humana na velhice. Sendo assim (Barros, 2021, s/p) compreende que:

Devido às necessidades e vulnerabilidades que a população idosa apresenta, políticas públicas como o Estatuto do Idoso⁶, a Política Nacional de Saúde do idoso⁷ e a Política Nacional da pessoa Idosa⁸ surgiram para regulamentar os direitos dos idosos, estimulando sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade, dentre eles o direito à vida e à saúde, por meio da prevenção de agravos, promoção, proteção e recuperação da saúde e um envelhecimento em condições de dignidade⁶. Embora esses direitos estejam bem delineados, poucas pessoas no Brasil atingem a velhice gozando os benefícios nelas preconizados. Dessa forma, as políticas fomentam, mas não garantem suas prerrogativas.

Sendo assim, é preciso destacar o papel fundamental da própria mulher idosa como protagonista de seu envelhecimento. Muitas vezes, elas constroem estratégias criativas para enfrentar as limitações e obstáculos impostos pela idade e pelo contexto social. A decisão de iniciar e manter-se em atividades físicas, mesmo diante de desafios como dores crônicas, falta de transporte ou insegurança nos espaços públicos, revela uma força e resiliência admirável. Portanto, ao abordar a temática da atividade física e do envelhecimento saudável, é imprescindível reconhecer essas mulheres não apenas como beneficiárias de políticas e práticas, mas como agentes ativas, capazes de transformar suas realidades e contribuir para uma sociedade mais saudável, inclusiva e solidária.

4. CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender, com profundidade, a relevância da atividade física como promotora do envelhecimento saudável, especialmente

entre mulheres da terceira idade. Evidenciou-se que a prática corporal regular, para além de seus reconhecidos efeitos fisiológicos, constitui um espaço de reconstrução da autoestima, de fortalecimento de vínculos sociais e de valorização da autonomia. As mulheres que participaram do estudo demonstraram não apenas ganhos na saúde física e mental, mas também um reposicionamento subjetivo frente ao envelhecimento, rompendo com estereótipos negativos associados à velhice e ao papel social da mulher idosa. Observou-se que, ao inserirem-se em ambientes acolhedores e estimulantes, elas puderam redescobrir suas potências, ressignificar seus corpos e ampliar suas redes de convivência.

Entretanto, também ficou evidente que ainda há desafios a serem superados, sobretudo no que diz respeito à ampliação de políticas públicas inclusivas, à superação de barreiras sociais e culturais e à garantia do direito ao envelhecimento digno. As desigualdades de gênero e o etarismo, somados à insuficiência de iniciativas governamentais e comunitárias voltadas a esse público, limitam o acesso e a permanência das mulheres idosas em programas regulares de atividade física. Por isso, torna-se imprescindível que o poder público, a sociedade civil e os profissionais das áreas da saúde e educação se mobilizem para fortalecer ações efetivas, que promovam o protagonismo feminino na velhice e incentivem estilos de vida ativos e saudáveis.

Dessa forma, conclui-se que a atividade física deve ser compreendida não apenas como uma prática de promoção da saúde, mas como um instrumento de transformação social e de garantia de direitos. Reconhecer e apoiar a participação das mulheres idosas em práticas corporais é, portanto, um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sensível às especificidades do envelhecimento feminino. Ao valorizar a experiência, a sabedoria e a resistência dessas mulheres, promove-se não apenas o bem-estar individual, mas também o fortalecimento de uma cultura de respeito e dignidade para todas as idades.

REFERÊNCIAS

Barros, **Educação popular, promoção da saúde e envelhecimento ativo: uma revisão bibliográfica integrativa**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021264.09642019> acesso em 25 de jun de 2025.

CAMARANO, Ana Amélia. *Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?* Rio de Janeiro: IPEA, 2020. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5476 Acesso em 22 de junh de 2025.

Eulálio. **Resiliência para uma Velhice Bem-Sucedida: Mecanismos Sociais e Recursos Pessoais de Proteção**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/FmQpGdrQ9R3JqLHCjz6nXxQ/> Acesso em 24 de junh de 2025.

Ferreira, **influência da prática de atividade física sobre a qualidade de vida de usuários do SUS**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104201510600030019> Acesso em 23 de junh de 2025

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. xvi, 200.

MATSUDO, S. M. et al. *Atividade física na saúde e na doença: prevenção e tratamento*. Londrina: Midiograf, 2018.

MONTIEL, A. C. F. L. *Atividade física e envelhecimento humano: a busca pelo envelhecimento saudável*. 2016.

NAHAS, Markus Vinícius. *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. 6. ed. Londrina: Midiograf, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/dDsSHNmsMR8w7SR34qBNc8p/?lang=pt> Acesso em 20 de junh de 2025.

NERI, A. L.; SOARES, W. L. **Envelhecimento ativo, autonomia e qualidade de vida**. In: FREITAS, E. V. et al. (Orgs.). *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2021.

OLIVEIRA, Gisele M. de; SILVA, Raquel A.; LIMA, Edna T. *Gênero, envelhecimento e corporeidade: experiências de mulheres idosas em práticas corporais*. São Paulo: Hucitec, 2021. Disponível em:

https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2021000200238 Acesso em 24 de junho de 2025.

SOUZA, L. P. et al. *Exercício físico na promoção da saúde na terceira idade*. In: **“Educação em saúde, envelhecimento e bem-estar”**. Farias & Farias, 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *World Report on Ageing and Health*. 2015. (cap. “Healthy Ageing” sobre capacidade funcional).

VARGAS, Leila M.; FERREIRA, Marinalva A. *Velhice, gênero e políticas públicas: desafios para o envelhecimento ativo*. Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbgg/a/MT7nmJPPRt9W8vndq8dpzDP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 24 de junho de 2025

CAPÍTULO 11

DA INVISIBILIDADE À AÇÃO: AH/SD NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Diogo Janes Munhoz

1. INTRODUÇÃO

O atendimento educacional aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) está amparado por um conjunto robusto de marcos legais e normativos no Brasil, consolidando-se como um dos eixos fundamentais da Educação Especial na perspectiva inclusiva. A **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (BRASIL, 2008) estabelece que esses estudantes têm direito ao **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**, com vistas a potencializar seu desenvolvimento integral e promover oportunidades que respeitem e ampliem suas capacidades. O atendimento, segundo o documento, deve ser complementar e suplementar, garantindo acesso a recursos, serviços e estratégias pedagógicas que favoreçam o enriquecimento curricular, a ampliação de repertórios e a estimulação de talentos em múltiplas áreas do conhecimento.

O reconhecimento legal, contudo, não tem se traduzido, de forma homogênea, em práticas pedagógicas efetivas no cotidiano escolar. Pesquisas realizadas por **Virgolim (2014)**, **Fleith (2018)** e **Alencar & Fleith (2019)** apontam que existe uma lacuna persistente na formação de professores — tanto inicial quanto continuada — no que se refere à identificação, ao atendimento e ao acompanhamento de alunos com AH/SD. Essa lacuna está associada a múltiplos fatores: desde a ausência de conteúdos

específicos nos currículos de formação docente, até a permanência de mitos e preconceitos relacionados ao perfil do estudante superdotado. Entre esses equívocos, destacam-se ideias recorrentes, como a crença de que esses alunos “não precisam de apoio” por apresentarem elevado desempenho acadêmico, ou que “serão bem-sucedidos independentemente das condições escolares”, desconsiderando as demandas socioemocionais, a necessidade de estímulos adequados e o risco de subaproveitamento de seu potencial.

Os dados do **Censo Escolar da Educação Básica** revelam, ano após ano, que a identificação oficial de alunos com AH/SD ainda é extremamente baixa em comparação com estimativas internacionais. Enquanto estudos como o de **Renzulli (2005)** sugerem que entre 3% e 5% da população estudantil poderia apresentar características compatíveis com o conceito de altas habilidades, as estatísticas brasileiras registram números muito inferiores, o que evidencia um problema de subidentificação. Tal discrepância reforça a hipótese de que a falta de conhecimento, protocolos claros e formação docente adequada são fatores determinantes para a invisibilidade desse público.

Contexto da formação docente e o PARFOR EQUIDADE/ UNESPAR

Nesse cenário, iniciativas formativas como o **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)** assumem papel estratégico. O PARFOR, na sua vertente **PARFOR EQUIDADE**, busca atender à necessidade de formação de professores para atuação na Educação Especial e Inclusiva, oferecendo cursos de licenciatura a docentes em exercício que não possuem formação específica na área em que atuam. A **Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR**, atenta às demandas das redes de ensino e alinhada às diretrizes do MEC, ofertou, a partir do segundo semestre de 2024, o curso de **Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva** nos campi

de Apucarana e Paranaguá, contemplando professores da educação básica que desejam ampliar sua atuação no campo da inclusão escolar.

Dentro da matriz curricular desse curso, destaca-se a disciplina **“Altas Habilidades/Superdotação”**, ministrada pelo professor **Diogo Munhoz**, cuja proposta é instrumentalizar os acadêmicos para compreenderem, identificarem e atenderem estudantes com esse perfil. O plano de ensino da disciplina contempla aspectos conceituais, marcos legais, modelos teóricos, procedimentos de identificação, estratégias pedagógicas e práticas de enriquecimento curricular. Além disso, busca desconstruir mitos e favorecer uma visão ampla das múltiplas expressões de talento, inteligência e criatividade, reconhecendo que o fenômeno não se limita ao alto desempenho acadêmico, mas abrange áreas artísticas, psicomotoras e de liderança, entre outras.

Essa disciplina, ao ser inserida no contexto do PARFOR EQUIDADE/UNESPAR, tem um papel duplo: por um lado, supre uma lacuna histórica na formação inicial, trazendo um conteúdo muitas vezes ausente nos cursos de licenciatura; por outro, provoca reflexões sobre a própria prática docente, incentivando que os professores em formação desenvolvam um olhar mais sensível e crítico para a diversidade de potencialidades presentes em sala de aula.

Relevância do estudo

O presente capítulo apresenta os resultados parciais de uma investigação conduzida com os acadêmicos da disciplina, buscando compreender suas percepções, conhecimentos prévios e experiências relacionadas ao tema das AH/SD, bem como avaliar o impacto da formação recebida. A pesquisa partiu de um questionário estruturado, que reuniu questões fechadas (quantitativas) e abertas (qualitativas), permitindo uma análise mista dos dados. A opção por investigar as percepções dos participantes fundamenta-se na ideia de que compreender o

ponto de partida e o percurso formativo dos professores é essencial para avaliar a eficácia das propostas pedagógicas e, ao mesmo tempo, identificar ajustes necessários no processo.

A importância desta investigação transcende a disciplina em si. Ao examinar a percepção de professores em formação sobre as AH/SD, é possível gerar insumos relevantes para políticas públicas e programas de capacitação, que possam efetivamente ampliar a identificação e o atendimento dessa população no Brasil. Como enfatiza Fleith (2018), investir em formação docente é uma das estratégias mais eficazes para promover a equidade educacional, pois professores bem preparados são capazes de reconhecer, valorizar e estimular o potencial de todos os alunos, evitando que talentos sejam desperdiçados por falta de oportunidades ou por desconhecimento.

Além disso, este estudo insere-se em um contexto mais amplo de valorização da Educação Inclusiva como política pública estratégica. A ampliação do debate sobre AH/SD na formação docente contribui para romper com a lógica da homogeneização escolar, abrindo espaço para práticas pedagógicas diversificadas, centradas nas necessidades e potencialidades de cada estudante. Isso implica reconhecer que a inclusão não se limita a atender aqueles que apresentam barreiras de aprendizagem, mas também aqueles que necessitam de desafios adicionais e oportunidades diferenciadas para que possam alcançar seu pleno desenvolvimento.

Assim, ao analisar a percepção dos acadêmicos do PARFOR EQUIDADE/UNESPAR sobre as AH/SD, espera-se não apenas mapear o conhecimento prévio e o impacto da disciplina ministrada, mas também fomentar uma reflexão crítica sobre o lugar que esse tema ocupa na agenda da formação docente e nas políticas educacionais brasileiras. Ao final, o objetivo maior é contribuir para que as escolas se tornem espaços onde o talento e a criatividade não sejam exceção invisível, mas parte integrante da construção de uma educação de qualidade para todos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)** representam um campo de estudo que, embora contemplado pela legislação brasileira como público-alvo da Educação Especial, ainda enfrenta desafios significativos para sua efetivação no contexto escolar. De acordo com a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (BRASIL, 2008), estudantes com AH/SD têm direito a um **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** que reconheça suas potencialidades, favoreça o enriquecimento curricular e promova seu pleno desenvolvimento cognitivo, socioemocional e criativo.

A **Declaração de Salamanca** (UNESCO, 1994) já alertava que sistemas educacionais inclusivos devem abranger todos os alunos, inclusive aqueles com altas habilidades, garantindo a equidade de oportunidades. No entanto, o percurso histórico da educação especial no Brasil demonstra que a atenção aos superdotados sempre foi mais tímida em comparação a outros grupos, como os alunos com deficiências sensoriais, físicas ou intelectuais.

2.1 Conceitos e Modelos Teóricos

O conceito de AH/SD evoluiu ao longo das últimas décadas. Modelos clássicos, como o de **Lewis Terman** (1925), priorizavam o quociente de inteligência (QI) como principal critério de identificação. No entanto, pesquisas mais recentes indicam que o QI elevado, embora relevante, é insuficiente para abranger a complexidade da superdotação (PEREIRA, 2012; VIRGOLIM, 2014).

Nesse sentido, o **Modelo dos Três Anéis** proposto por **Joseph Renzulli** (1978) tornou-se referência internacional. Ele define a superdotação como a interação entre três traços básicos:

Capacidade acima da média (geral e/ou específica);

Criatividade;

Envolvimento com a tarefa.

Segundo Renzulli, é a presença combinada e persistente desses elementos que caracteriza o potencial para desempenho superior em uma ou mais áreas da atividade humana.

Outra contribuição relevante é a **Teoria das Inteligências Múltiplas**, de **Howard Gardner** (1995), que amplia a visão de talento e habilidade para incluir dimensões como inteligência musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal, além da linguística e lógico-matemática. Esse enfoque é especialmente útil em contextos escolares, pois permite reconhecer habilidades que vão além do desempenho acadêmico tradicional.

Já **Alencar** (2019) e **Fleith** (2018) destacam a importância de considerar também aspectos socioemocionais, como motivação, resiliência e autoconfiança, elementos muitas vezes negligenciados no processo de identificação e atendimento.

2.2 Legislação e Diretrizes Nacionais

No Brasil, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996)** prevê, em seu artigo 58, que o atendimento aos educandos com necessidades especiais deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, com serviços de apoio especializado. O artigo 59 reforça que os sistemas de ensino devem “assegurar aos alunos com altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”.

A **Resolução CNE/CEB nº 4/2009** e a **Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 04/2014** reforçam que alunos com AH/SD são parte do público-alvo da Educação Especial e devem ser identificados e atendidos de forma sistemática, com estratégias pedagógicas específicas. Além disso, a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** (BRASIL, 2017) propõe competências gerais que dialogam diretamente com o desenvolvimento do potencial desses estudantes, como pensamento científico, crítico e criativo; argumentação; responsabilidade e cidadania.

Apesar disso, diversos autores (VIRGOLIM, 2014; PÉREZ; FREITAS, 2018) apontam que a aplicação prática dessas diretrizes ainda é limitada, sendo comum que alunos com AH/SD passem despercebidos no sistema educacional ou recebam pouca atenção por parte de políticas públicas.

2.3 Mitos e Desafios na Identificação

A identificação de alunos com AH/SD é prejudicada pela permanência de mitos, tais como:

“Alunos superdotados aprendem sozinhos e não precisam de apoio”;

“Se têm altas habilidades, terão bom desempenho em todas as áreas”;

“São sempre bem ajustados social e emocionalmente”.

Pesquisas nacionais (VIRGOLIM, 2014; FLEITH, 2018) demonstram que tais concepções equivocadas contribuem para a invisibilidade desse público, resultando em subidentificação, especialmente entre estudantes de contextos socioeconômicos vulneráveis ou pertencentes a minorias culturais e linguísticas.

Além disso, fatores como **falta de formação docente, ausência de instrumentos padronizados e escassez de equipes multidisciplinares** agravam o problema. Segundo **Freeman e Guenther (2000)**, a superdotação pode manifestar-se de formas distintas ao longo da vida, exigindo processos contínuos de observação e acompanhamento.

2.4 Práticas Pedagógicas e Enriquecimento Curricular

O atendimento adequado aos alunos com AH/SD exige estratégias diferenciadas. O **enriquecimento curricular** é uma das mais indicadas, podendo ocorrer de forma:

Horizontal: ampliação do conteúdo, explorando temas não previstos no currículo regular;

Vertical: aprofundamento de conteúdos, permitindo que o estudante avance em áreas de interesse;

Social: interação com especialistas, participação em feiras de ciência, olimpíadas acadêmicas e projetos de pesquisa.

Renzulli e Reis (1997) propuseram o **Modelo de Enriquecimento Escolar**, que integra experiências exploratórias gerais, atividades de grupo e investigações individuais, sempre alinhadas aos interesses e talentos do estudante.

No contexto brasileiro, Alencar (2007) reforça a necessidade de práticas que promovam o desenvolvimento da criatividade, incentivando resolução de problemas, pensamento divergente e autonomia. O uso de **metodologias ativas** — como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e gamificação — mostra-se altamente promissor para estimular o engajamento e a motivação desse público.

2.5 Formação Docente e Perspectiva Inclusiva

A literatura converge no ponto de que a formação de professores é o elemento-chave para a efetivação do atendimento aos alunos com AH/SD. **Nóvoa (2009)** destaca que não basta oferecer cursos pontuais; é preciso que a formação inicial e continuada esteja enraizada em práticas reflexivas e colaborativas.

No caso específico do PARFOR EQUIDADE/UNESPAR, a inclusão de uma disciplina exclusiva sobre AH/SD, ministrada por docente com experiência prática e teórica, como o professor Diogo Munhoz, representa um avanço importante. Tal iniciativa possibilita que professores em exercício revisitem suas concepções, adquiram novos referenciais teóricos e experimentem estratégias concretas para aplicação em sala de aula.

A vivência acadêmica, aliada à troca de experiências entre profissionais de diferentes etapas da educação básica, favorece o desenvolvimento de uma rede colaborativa de apoio e a disseminação de práticas mais sensíveis e eficientes.

3. METODOLOGIA

3.1 Delineamento da Pesquisa

O presente estudo adota uma abordagem **quali-quantitativa**, com caráter **descritivo e exploratório**. A escolha desse delineamento justifica-se pela necessidade de compreender tanto os aspectos mensuráveis (nível de conhecimento, importância atribuída ao tema, experiência prévia) quanto as percepções subjetivas (opiniões, justificativas, desafios percebidos) dos participantes em relação às Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

De acordo com Gil (2017), a pesquisa descritiva busca retratar as características de determinada população ou fenômeno, enquanto a exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, possibilitando a formulação de hipóteses ou o aprimoramento de ideias. A opção pela combinação das abordagens qualitativa e quantitativa segue o princípio de triangulação de dados, ampliando a validade e a profundidade da análise.

3.2 Contexto da Pesquisa

O estudo foi realizado no âmbito do **Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva**, ofertado pelo **Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR EQUIDADE**, vinculado à **Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR**.

A disciplina investigada, intitulada **Altas Habilidades/Superdotação**, integra a matriz curricular do curso e foi ministrada pelo professor **Diogo Munhoz** no segundo semestre de 2024, contemplando 30 horas-aula distribuídas em encontros síncronos e assíncronos, com atividades teóricas e práticas voltadas à identificação, ao atendimento e à elaboração de estratégias pedagógicas para estudantes com AH/SD.

3.3 Participantes

A amostra foi composta por **acadêmicos regularmente matriculados na disciplina**, totalizando 12 **participantes que responderam ao instrumento**. Os estudantes eram, em sua maioria, professores em exercício na educação básica, atuando em diferentes etapas e modalidades de ensino, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa heterogeneidade permitiu captar percepções de diferentes realidades escolares.

Figura 1 – Aula sobre Altas Habilidades



Fonte: O autor

Figura 2 – Atividade de raciocínio lógico



Fonte: O autor

3.4 Instrumento de Coleta de Dados

Para subsidiar o estudo, foi elaborado um **questionário semiestruturado** composto por questões fechadas e abertas, com o objetivo de:

- Identificar o conhecimento prévio dos participantes sobre AH/SD;

- Verificar se receberam formação anterior no tema;

- Analisar a percepção sobre a inclusão do assunto na formação inicial de professores;

- Levantar experiências prévias com estudantes com características de AH/SD;

- Avaliar a importância atribuída à discussão do tema na formação docente;

- Conhecer as percepções sobre a prioridade dada pelas políticas públicas;

- Apontar principais desafios para identificação e atendimento de estudantes superdotados;

- Verificar o impacto da disciplina na ampliação do conhecimento;

- Identificar aprendizagens mais relevantes obtidas na disciplina;

- Avaliar o nível de preparo percebido após a formação.

As questões fechadas utilizaram escalas nominais e ordinais, enquanto as questões abertas permitiram respostas discursivas, garantindo a expressão de percepções individuais e exemplos concretos.

3.5 Procedimentos de Coleta

O questionário foi aplicado **online**, por meio da plataforma Google Forms, durante a etapa final da disciplina. Os participantes foram orientados sobre os objetivos do estudo, a natureza voluntária da participação e a garantia de anonimato nas respostas.

O tempo estimado para preenchimento foi de 10 a 15 minutos. Durante a aplicação, o professor responsável esteve disponível para esclarecimento de dúvidas.

3.6 Procedimentos de Análise

As respostas foram exportadas para planilhas eletrônicas, permitindo:

Tabulação quantitativa – Cálculo de frequências absolutas e relativas, elaboração de tabelas e gráficos (setores e barras) para as variáveis fechadas.

Análise qualitativa – Categorização temática das respostas abertas, conforme proposta de Bardin (2016) para análise de conteúdo, permitindo a identificação de padrões, recorrências e singularidades nos relatos.

Essa integração entre dados numéricos e narrativos possibilitou compreender não apenas a distribuição das percepções, mas também o contexto e as justificativas apresentadas pelos participantes.

3.7 Considerações Éticas

O estudo respeitou os princípios éticos aplicáveis à pesquisa com seres humanos, assegurando o anonimato dos participantes e a utilização das informações exclusivamente para fins acadêmicos. Todos os participantes consentiram com a participação por meio de aceite registrado na própria plataforma de coleta. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), sob o parecer nº **5.410.376**.

4. RESULTADOS

A análise das respostas obtidas junto a **12 acadêmicos** do curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva (PARFOR EQUIDADE/UNESPAR) permitiu delinear o perfil do

grupo, seu conhecimento prévio sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), percepções sobre a formação docente e impacto da disciplina ministrada. Os dados foram tratados de forma quantitativa e qualitativa, possibilitando uma visão abrangente das experiências e opiniões manifestadas.

4.1 Perfil dos Participantes

A amostra revelou diversidade etária e de experiência docente. Os participantes atuam em diferentes etapas da educação básica, contemplando Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A faixa etária variou de menos de 25 anos a mais de 50 anos, com predominância entre **25 e 45 anos**.

O tempo de experiência docente é heterogêneo: há desde professores iniciantes (1–5 anos de atuação) até profissionais com mais de 20 anos de experiência. Essa diversidade contribui para diferentes perspectivas sobre o tema AH/SD, visto que docentes mais experientes tendem a trazer exemplos concretos de situações vivenciadas, enquanto os mais jovens demonstram maior abertura para novas abordagens.

Tabela 1 – Distribuição por idade e tempo de experiência docente

Faixa etária	1–5 anos	6–10 anos	Mais de 10 anos
Menos de 25 anos	1	0	0
25–35 anos	3	1	0
36–45 anos	0	2	2
Mais de 45 anos	0	1	2

Observa-se predominância de docentes em início ou meio de carreira, o que pode influenciar a abertura para novas práticas pedagógicas.

4.2 Conhecimento prévio sobre AH/SD

Entre os participantes, 5 (41,6%) declararam não ter nenhum conhecimento prévio sobre Altas Habilidades/Superdotação, 4 (33,3%) relataram possuir pouco conhecimento e 3 (25%) afirmaram ter conhecimento razoável, não havendo registros de conhecimento aprofundado. Em relação à formação anterior, apenas 4 (33,3%) haviam participado de capacitações sobre o tema, geralmente breves ou com abordagem pouco aprofundada.

4.3 Percepção sobre a formação inicial de professores

A maioria dos participantes avaliou que a formação inicial **não contempla adequadamente** o tema AH/SD. As justificativas mais frequentes apontaram:

- Ausência do tema nas grades curriculares de cursos de licenciatura;

- Abordagem superficial quando presente;

- Foco maior em outras deficiências e transtornos;

- Falta de integração entre teoria e prática.

Uma resposta destacou que há “muitos professores altamente titulados, mas que carecem de experiência prática, o que gera um vazio significativo na formação”.

4.4 Experiência com alunos com AH/SD

A maioria já havia identificado ou trabalhado com alunos com características de AH/SD. Os relatos mencionaram:

- Alunos com desempenho excepcional em leitura e escrita;

- Domínio precoce de conteúdos acima da média etária;

- Interesses profundos e específicos;

- Rapidez de raciocínio e hiperfoco.

Um participante citou o desafio de atender simultaneamente a alunos com múltiplas condições, como TEA, TOD e AH/SD.

4.5 Importância do tema na formação docente

Em escala de 1 a 5, todos atribuíram nota **5** à importância de discutir AH/SD na formação de professores. Isso revela consenso quanto à relevância do tema para a prática pedagógica.

4.6 Percepção sobre políticas públicas

Apenas 2 (16,6%) consideraram que as políticas públicas priorizam o atendimento de estudantes com AH/SD, apontando escassez de programas, recursos e equipes especializadas.. As justificativas indicaram:

Falta de programas estruturados de identificação e atendimento;

Ausência de equipes especializadas;

Escassez de recursos pedagógicos específicos;

Predomínio de uma cultura escolar padronizadora.

4.7 Principais desafios apontados

Os desafios mais citados para identificar e atender estudantes com AH/SD foram:

Falta de formação e capacitação docente;

Ausência de protocolos claros de identificação;

Mitos e estereótipos sobre superdotação;

Pouca participação da família e da comunidade escolar;

Falta de apoio institucional e de políticas efetivas.

4.8 Impacto da disciplina

Após cursarem a disciplina, a maioria relatou que seu conhecimento sobre AH/SD **aumentou significativamente**. Entre as aprendizagens mais relevantes destacaram-se:

Compreensão das características cognitivas, comportamentais e socioemocionais dos alunos com AH/SD;

Importância da flexibilização e do enriquecimento curricular;
Necessidade de criar ambientes escolares acolhedores e estimulantes;

Conhecimento das leis e diretrizes que regem o atendimento a esse público;

Estratégias para evitar ociosidade e promover desafios adequados.

Todos, exceto um participante, afirmaram sentir-se **mais preparados** para identificar e atender alunos com AH/SD após a disciplina.

Tabela 2 – Síntese quantitativa das respostas

Variável	Freq. Abs.	Freq. Rel. (%)
Formação anterior sobre AH/SD – Sim	4	33,3%
Formação anterior sobre AH/SD – Não	8	66,6%
Conhecimento prévio – Nenhum	5	41,6%
Conhecimento prévio – Pouco	4	33,3%
Conhecimento prévio – Razoável	3	25%
Políticas priorizam AH/SD – Sim	2	16,6%
Políticas priorizam AH/SD – Não	10	83,3%
Conhecimento aumentou significativamente	8	66,6%
Conhecimento aumentou parcialmente	4	33,3%
Sente-se mais preparado após a disciplina – Sim	12	100%

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das percepções dos acadêmicos do curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva (PARFOR

EQUIDADE/UNESPAR) evidencia um cenário desafiador no que diz respeito à formação docente para o atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Os resultados confirmam o que a literatura da área (VIRGOLIM, 2014; FLEITH, 2018; ALENCAR; FLEITH, 2019) já indicava: a formação inicial de professores no Brasil aborda o tema de forma insuficiente, quando não o ignora completamente. Essa lacuna se reflete na insegurança dos profissionais para identificar sinais de AH/SD e planejar intervenções adequadas.

Apesar da relevância atribuída ao tema — unanimemente considerado essencial para a prática docente — a maioria dos participantes relatou nunca ter recebido formação específica sobre AH/SD antes da disciplina cursada. Tal realidade reforça a urgência de incluir esse conteúdo de forma obrigatória e aprofundada nas licenciaturas e nos programas de formação continuada.

Outro aspecto relevante identificado é a percepção quase consensual de que as políticas públicas educacionais brasileiras não tratam o atendimento a estudantes com AH/SD como prioridade. Os relatos apontam para a ausência de programas estruturados, escassez de recursos pedagógicos, falta de equipes multidisciplinares e de ações articuladas entre escola, família e comunidade.

A disciplina ministrada, por sua vez, mostrou-se capaz de ampliar significativamente o conhecimento dos acadêmicos, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a identificação e o atendimento de estudantes com AH/SD. Entre as aprendizagens mais relevantes destacam-se o domínio conceitual sobre as características desse público, a valorização da flexibilização curricular e a compreensão da importância de ambientes escolares que promovam pertencimento e reconhecimento.

Entretanto, para que esse conhecimento se converta em transformação efetiva na prática pedagógica, é fundamental que haja continuidade das ações formativas, apoio institucional e incentivo a práticas de enriquecimento curricular. Além disso, é

necessário combater estereótipos que ainda persistem na escola, como a visão equivocada de que estudantes superdotados não precisam de acompanhamento ou que apresentam desempenho uniforme em todas as áreas.

Por fim, este estudo reforça a ideia de que a inclusão de estudantes com AH/SD exige não apenas conhecimento técnico, mas também uma postura ética e sensível por parte do educador, que reconheça e valorize a singularidade de cada aluno. A consolidação de uma educação inclusiva de fato passa pela quebra de paradigmas e pela ampliação do olhar docente para além das necessidades mais visíveis, incorporando também aqueles que, pela alta capacidade, podem estar silenciosamente à margem do processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. *Superdotação: implicações para a educação e a orientação psicopedagógica*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

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

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. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 ago. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 04, de 23 de janeiro de 2014. *Orientações quanto à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado*. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15878-nota-tecnica-secadi-dpee-04-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 ago. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica.

FLEITH, Denise de Souza. *Educação de superdotados: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2018.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita Cunha. *Educação para superdotados: teoria e prática*. Campinas: Papirus, 2000.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PEREIRA, Maria de Lourdes. *Educação de superdotados: teoria e prática*. Campinas: Papirus, 2012.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado e práticas pedagógicas*. Porto Alegre: Mediação, 2018.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 75-131, 2005.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. *The Schoolwide Enrichment Model: a how-to guide for educational excellence*. 3. ed. Waco, TX: Prufrock Press, 2014.

Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

TERMAN, Lewis M. *Genetic studies of genius: mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford: Stanford University Press, 1925.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 8 ago. 2025.

VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2014.

CAPÍTULO 12

A PSICANÁLISE COMO SUPORTE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES PARA PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Anne Sandrelly Teixeira Valois

INTRODUÇÃO

Escuta no Ambiente Escolar: Uma Abordagem Psicanalítica

No contexto escolar, a escuta não deve ser entendida apenas como um ato de ouvir, mas como uma prática ética que permite acolher a singularidade de cada sujeito. A psicanálise, desde Freud, valoriza a escuta como espaço de elaboração subjetiva, em que o inconsciente encontra lugar para se manifestar. Freud (1912) já destacava a importância da atenção flutuante, ou seja, a capacidade de ouvir sem pré-julgamentos ou filtros rígidos, deixando que a fala do sujeito encontre ressonância. Transposta para a educação, essa postura convida professores e coordenadores pedagógicos a reconhecerem que o aluno não se resume ao que está no currículo ou nas avaliações externas: há sempre uma dimensão subjetiva, feita de desejos, angústias e afetos, que precisa ser considerada.

A escuta psicanalítica no ambiente escolar permite que professores se sintam amparados e legitimados em suas próprias experiências. Muitas vezes, o cotidiano da escola é atravessado por cobranças institucionais, metas burocráticas e pressões sociais que esvaziam a dimensão humana do processo educativo. Quando o docente encontra um espaço de escuta genuína, seja em reuniões pedagógicas, supervisões ou conversas com o coordenador, ele tem a oportunidade de elaborar suas frustrações, compartilhar suas dificuldades e ressignificar suas práticas. Esse

movimento não apenas fortalece a saúde emocional do professor, mas também repercute diretamente na qualidade do vínculo com seus alunos.

Lacan (1966) lembra que “o sujeito se constitui no discurso do Outro”, o que nos leva a considerar que, na escola, professores e alunos se constroem mutuamente a partir das trocas discursivas e afetivas. Assim, escutar o professor significa reconhecer seu lugar de sujeito desejante, enquanto escutar o aluno significa legitimar sua presença e suas singularidades no processo educativo. Essa dupla dimensão da escuta amplia o potencial da escola como espaço de formação integral, no qual o saber não se dissocia da subjetividade.

Na prática pedagógica, a escuta pode se materializar em pequenas atitudes: permitir que um aluno exponha suas dificuldades sem interrupções; oferecer momentos de partilha entre professores sobre suas vivências; ou mesmo suspender a pressa do cotidiano para acolher a fala de alguém que se sente invisível. Essas ações, aparentemente simples, revelam uma postura ética que transforma a cultura escolar. Mais do que transmitir conteúdos, a escola passa a ser um lugar de encontro, em que cada sujeito é convidado a ocupar um lugar de fala e a ser reconhecido em sua diferença.

Portanto, a escuta psicanalítica no ambiente escolar não é apenas um recurso metodológico, mas uma prática transformadora que fortalece vínculos, promove saúde mental e reconfigura o sentido da educação. Ao acolher professores e alunos em sua singularidade, a escola se aproxima de sua missão mais profunda: formar sujeitos conscientes de si e do outro, capazes de aprender não apenas conteúdos, mas também modos mais humanos de se relacionar com o mundo.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUBJETIVIDADE

A educação inclusiva, para além de cumprir as exigências legais de acesso e permanência, demanda um compromisso ético e

humano com a singularidade de cada estudante. A inclusão não se reduz à garantia de recursos materiais, adaptações curriculares ou acessibilidade física; ela exige que a escola seja um espaço de reconhecimento da subjetividade. A psicanálise contribui para esse debate ao lembrar que cada sujeito é atravessado por sua história, seus afetos e suas resistências, dimensões que não podem ser ignoradas em um processo pedagógico que se pretende verdadeiramente inclusivo. Freud (1923) já apontava que a constituição psíquica é marcada pela relação do sujeito com o outro e pelo modo como ele se inscreve na linguagem. Nesse sentido, cada aluno chega à escola com marcas singulares que influenciam sua forma de aprender, interagir e construir vínculos.

Quando a escola não reconhece essa dimensão subjetiva, corre o risco de transformar a inclusão em mero discurso, esvaziado de práticas efetivas. É possível garantir a presença física do estudante, mas, se ele não é ouvido, respeitado e legitimado em suas particularidades, a inclusão não se concretiza em sua plenitude. A psicanálise, ao enfatizar a escuta, oferece instrumentos para que professores e coordenadores compreendam que por trás de cada dificuldade de aprendizagem pode existir um emaranhado de afetos, histórias familiares, conflitos inconscientes ou barreiras simbólicas que precisam ser considerados.

Lacan (1966) reforça essa perspectiva ao destacar que o sujeito se constitui no discurso do Outro. Assim, para que o aluno se reconheça como parte da comunidade escolar, é necessário que a instituição lhe dê voz e reconheça seu lugar. Isso implica, por exemplo, não reduzir o estudante a diagnósticos médicos ou rótulos clínicos, mas compreender como tais condições se inscrevem em sua subjetividade. Um aluno com TDAH, por exemplo, não pode ser visto apenas pela ótica da falta de atenção ou da hiperatividade, mas como alguém que vivencia o mundo de forma singular e que precisa encontrar na escola um espaço de pertencimento.

Na prática, uma escola inclusiva que se orienta também pela escuta psicanalítica abre espaço para que alunos compartilhem suas experiências sem medo de julgamento, permite que professores reflitam sobre seus próprios limites e oferece suporte emocional para que o processo de ensino-aprendizagem não seja atravessado por violências simbólicas. Esse olhar amplia a compreensão de que aprender não é apenas um processo cognitivo, mas também afetivo, marcado por desejos, angústias e identificações.

Portanto, a educação inclusiva só alcança sua potência quando reconhece que cada estudante é um sujeito singular, atravessado por sua história e por sua subjetividade. A psicanálise, ao contribuir com a dimensão da escuta e da ética do desejo, fortalece a escola como espaço de acolhimento e transformação. Dessa forma, inclusão não é apenas presença física, mas sobretudo participação ativa, reconhecimento e possibilidade de o aluno se inscrever simbolicamente como sujeito de direitos e de saberes.

3. CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA PROFESSORES E COORDENADORES

3.1 Escuta e acolhimento

A escuta e o acolhimento constituem elementos centrais na prática educativa quando inspirados pela psicanálise. Mais do que ouvir palavras, trata-se de perceber aquilo que se encontra entre elas: silêncios, gestos, hesitações e expressões emocionais frequentemente ignoradas na rotina escolar. Freud (1912, p. 117) afirma que “a exigência de dar compensação igual a todos constitui a contrapartida exigida da exigência do paciente de que ele comunique tudo o que ocorre, sem crítica ou seleção”. Transportando essa perspectiva para a escola, o professor pode captar sinais sutis do aluno que indicam suas necessidades

emocionais, dificuldades de aprendizagem ou sentimentos de exclusão, indo além do conteúdo verbalizado.

O acolhimento, nesse contexto, envolve a criação de um ambiente seguro e confiável, em que cada estudante se reconhece como sujeito singular. Lacan (1966, p. 44) afirma que “o sujeito se constitui no discurso do Outro”, destacando que a identidade do aluno se forma a partir das interações e reconhecimentos recebidos. Gestos de atenção, disponibilidade para ouvir desabafos, reconhecimento de conquistas e abertura para o erro são práticas concretas que demonstram ao aluno que sua experiência é valorizada, fortalecendo a autoestima e promovendo engajamento nas atividades escolares.

A escuta psicanalítica também atua sobre o professor, permitindo que ele reflita sobre suas próprias emoções, angústias e resistências. Mario Fleig (2009, p. 12) destaca que “a ética do desejo corresponde à fidelidade à própria fala e ao próprio agir, mantendo a singularidade mesmo diante de pressões externas”. Em um ambiente em que o docente se sente acolhido, ele sustenta sua ética do desejo, preservando criatividade, sensibilidade e resiliência. O coordenador pedagógico, ao estruturar momentos de diálogo e supervisão reflexiva, exerce papel fundamental nesse processo, garantindo que a escuta e o acolhimento sejam incorporados à cultura escolar.

Na prática, essa abordagem se manifesta em situações cotidianas: perceber que um aluno que permanece em silêncio durante a aula lida com ansiedade; notar gestos de impaciência ou desânimo como sinais de frustração; ou reconhecer comentários espontâneos de colegas que revelam sentimentos de exclusão ou pertencimento. Ao captar esses sinais, o educador intervém de forma sensível, ajustando estratégias pedagógicas e criando vínculos significativos que favorecem aprendizagem e inclusão.

Portanto, escuta e acolhimento, quando inspirados pela psicanálise, não são meras técnicas, mas práticas éticas que humanizam a escola. Elas promovem atenção à singularidade de cada aluno, fortalecem a relação professor-aluno e permitem que a

educação se torne uma experiência de reconhecimento, respeito e transformação, garantindo que o espaço escolar seja verdadeiramente inclusivo.

3.2 Respeito à singularidade

O respeito à singularidade é um princípio central da psicanálise que se aplica diretamente à prática pedagógica. Cada aluno traz consigo uma história, afetos, desejos e resistências que moldam sua forma de aprender e interagir na escola. Ignorar essas dimensões subjetivas significa reduzir o sujeito a um objeto de avaliação ou a um conjunto de déficits a serem corrigidos, contrariando os princípios da educação inclusiva. Freud (1923, p. 85) afirma que “cada sujeito é um universo de experiências, que se inscrevem e se articulam de forma única no tecido social e familiar”, lembrando que a educação deve considerar essa singularidade para promover aprendizagens efetivas.

Respeitar a singularidade também implica reconhecer que cada aluno possui seu próprio ritmo, interesses e maneiras de se expressar. Lacan (1966, p. 44) reforça que “o sujeito se constitui no discurso do Outro”, o que sugere que a identidade do aluno é moldada tanto pelo reconhecimento de suas diferenças quanto pelas interações que ele estabelece com professores e colegas. Nesse sentido, o professor precisa estar atento às expressões individuais, gestos, hesitações e preferências, criando estratégias pedagógicas que se ajustem às particularidades de cada estudante.

Na prática, o respeito à singularidade se manifesta quando o professor diferencia tarefas, adapta métodos de ensino ou promove atividades que permitam múltiplas formas de expressão e participação. Um ambiente escolar que valoriza essas diferenças contribui para a autoestima, engajamento e inclusão real, pois permite que cada aluno se reconheça como sujeito ativo e capaz dentro da comunidade escolar.

4. ÉTICA E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Como discutem Lerner e Voltolini (2016), a ética lacaniana pode iluminar o sentido do discurso inclusivo e seus efeitos na subjetividade escolar. Conforme Lerner e Voltolini (2016), a ética lacaniana ilumina o sentido do discurso inclusivo ao articular uma postura comprometida com o desejo subjetivo, e não com padrões impostos ou idealizações normativas. Na perspectiva de Lacan, a expressão central dessa ética é a fórmula «não cedas de teu desejo», proposta no Seminário 7 — *A Ética da Psicanálise* — onde ele sugere que “a única coisa da qual se pode ser culpado, do ponto de vista analítico, é de ter cedido de seu desejo”

Essa ética não equivale a um hedonismo, mas se constitui como um convite à fidelidade à singularidade. Quando Lacan afirma que “não ceder de seu desejo” é a única exigência ética (LACAN, 1997 [1959-1960]), ele aponta para a necessidade de resistir ao deslocamento da motivação profunda diante de pressões institucionais, sociais ou meramente pragmáticas. No campo educacional, essa máxima convida professores e coordenadores a manterem sua essência e vocação, mesmo em meio às exigências burocráticas e às cobranças por resultados padronizados. Trata-se, portanto, de sustentar o lugar de sujeito no exercício da docência, sem perder a dimensão afetiva e criativa que dá sentido à prática pedagógica.

Como ressalta Mario Fleig (2009), essa ética “corresponde a uma ética do desejo”, que não se confunde com a busca de prazer imediato, mas com o enfrentamento da responsabilidade que o sujeito tem com sua própria fala e seu agir, mantendo viva a sua voz em contextos de forte regulação social. O professor, nesse horizonte, é convidado a reconhecer-se como alguém que não apenas transmite conteúdos, mas que também se implica no processo educativo com sua subjetividade, seu estilo e sua singularidade.

Em termos práticos, um docente que se encontra em boas condições mentais e emocionais tende a permanecer mais fiel ao

seu desejo educativo: ele se mantém sensível às demandas de seus alunos, criativo diante dos desafios e resiliente frente às adversidades do cotidiano escolar. Essa postura o distancia de práticas meramente mecânicas e o aproxima de uma atuação pedagógica mais autêntica, capaz de acolher a diversidade e promover aprendizagens significativas.

Manter o desejo vivo no contexto da docência não é uma tarefa simples, muitas vezes as instituições educacionais impõem metas, currículos rígidos e avaliações externas que reduzem a prática educativa a números e índices. Nesse cenário, a ética do desejo funciona como resistência, lembrando que a educação é, antes de tudo, um encontro humano. O professor que consegue sustentar sua integridade subjetiva encontra mais força para escutar seus alunos em suas singularidades, lidar com resistências emocionais e criar vínculos que ultrapassam a mera transmissão de conhecimento.

Portanto, cultivar essa ética é um ato político e pedagógico, que fortalece tanto o educador quanto seus estudantes. Uma escola que apoia seus professores na preservação de seu desejo educativo caminha para ser um espaço mais inclusivo, humano e transformador, no qual ensinar e aprender deixam de ser obrigações e passam a ser experiências de construção compartilhada de sentidos.

Já o **coordenador pedagógico** pode exercer um papel decisivo ao construir espaços institucionais de escuta e suporte. Ao valorizar o cuidado com a equipe — oferecer diálogo, supervisão psicossocial, momentos de partilha de experiências, ele contribui para que os professores possam “não ceder de seu desejo”.

Esse ambiente favorece que a educação flua de forma mais significativa, porque fortalece a presença subjetiva dos educadores e, por extensão, das próprias práticas pedagógicas na formação dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da psicanálise à prática educativa oferece contribuições significativas para a construção de uma educação inclusiva e humanizada. Ao longo deste artigo, ficou evidente que conceitos como escuta, acolhimento, respeito à singularidade e ética do desejo não são apenas ideias teóricas, mas instrumentos concretos que podem transformar o cotidiano escolar. A psicanálise permite compreender que cada sujeito, seja aluno ou professor, é atravessado por experiências, afetos e desejos que moldam suas ações e interações. Reconhecer essas dimensões subjetivas é essencial para que a inclusão não se restrinja a adaptações físicas ou burocráticas, mas se concretize como prática efetiva de valorização das singularidades.

A escuta psicanalítica, inspirada nos conceitos de Freud (1912) e Lacan (1966), possibilita que o professor perceba o que está além das palavras: silêncios, gestos, hesitações e sinais emocionais que revelam necessidades muitas vezes invisíveis. Quando o docente é capaz de acolher essas manifestações, não apenas fortalece a aprendizagem, mas também estabelece vínculos que promovem pertencimento, autoestima e participação ativa. De forma análoga, o coordenador pedagógico, ao criar espaços de diálogo, supervisão e reflexão, contribui para que professores preservem sua ética do desejo e sua integridade subjetiva, garantindo que a prática educativa permaneça sensível e coerente com sua motivação profunda (FLEIG, 2009).

O respeito à singularidade, enfatizado por Freud (1923) e Lacan (1966), reforça que cada aluno é um sujeito único, com história, ritmos, interesses e formas próprias de se relacionar com o conhecimento. Uma escola que reconhece essas diferenças promove experiências de aprendizagem mais significativas, ampliando a inclusão real. Além disso, a reflexão ética sobre a prática docente, inspirada na ética do desejo, permite que educadores identifiquem quando estão atuando por pressão institucional ou expectativa externa, ajustando sua postura para

manter fidelidade ao próprio desejo educativo (LERNER; VOLTOLINI, 2016).

Em síntese, a psicanálise não substitui métodos pedagógicos, mas os complementa, oferecendo uma lente sensível e reflexiva que humaniza o processo educativo. Ao valorizar a subjetividade, promover a escuta e sustentar a ética do desejo, professores e coordenadores podem criar um ambiente escolar mais inclusivo, acolhedor e transformador. A educação, nesse sentido, deixa de ser apenas transmissão de conteúdos e torna-se um espaço de encontros significativos, onde o conhecimento e a experiência humana caminham lado a lado.

Portanto, incorporar a psicanálise à educação inclusiva não é um luxo teórico, mas uma necessidade prática e ética. Permite que a escola cumpra seu papel social de formar sujeitos conscientes, capazes de reconhecer suas próprias singularidades e as dos outros, fortalecendo a aprendizagem e o desenvolvimento integral. Assim, a prática educativa se aproxima de sua função mais profunda: não apenas ensinar, mas também promover a humanização, o acolhimento e o reconhecimento das diversidades presentes no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- FLEIG**, Mário. A ética da psicanálise: uma ética do desejo. Instituto Humanitas Unisinos Online, São Leopoldo, ano 9, ed. 293, 2009. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/19-artigo-2009/2595-mario-fleig-4>. Acesso em: 13 ago. 2025.
- FREUD**, Sigmund. Sobre a psicanálise e a educação. São Paulo: Companhia das Letras, 1912.
- FREUD**, Sigmund. Conselhos ao médico sobre o tratamento psicanalítico. In: **FREUD**, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- LACAN**, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1966.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

LACAN, Jacques. O seminário, livro 7: a ética da psicanálise (1959-1960). Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LERNER, Ana Beatriz Coutinho; VOLTOLINI, Rinaldo. Psicanálise, ética e inclusão escolar. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 74-92, maio/ago. 2016. DOI: 10.14572/nuances. v26i2.3185. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3185>. Acesso em: 13 ago. 2025.

LUPINACCI, Luciana Gimenes Romanini. O olhar do professor para a inclusão escolar: possíveis aproximações entre educação e psicanálise. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002701927>. Acesso em: 13 ago. 2025.

NEVES, Luciana; RAHME, Maria M. F. Contribuições da psicanálise à educação especial e à inclusão escolar: a dimensão da singularidade nos impasses das políticas públicas. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/62478>. Acesso em: 13 de agosto 2025

MACIEL, Marilene Rodrigues; SOUSA, Thiago Rodrigues; PEDROZA, Roberta Lopes Soares. Entrelaçamentos entre psicanálise, educação e política: experiências nos espaços escolares. Revista Subjetividades, Fortaleza, v. 22, n. 2, e11475, 2022. DOI:10.5020/23590777.rs.v22i2.e11475. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/11475>. Acesso em: 13 ago. 2025

SANTOS, V. C. S. P.; BARROS, R. de A. Educação inclusiva: (im)passes contemporâneos a partir da óptica psicanalítica. Analytica: Revista de Psicanálise, São João del-Rei, v. 10, n. 19, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsj.edu.br/analytica/article/view/4663>. Acesso em: 13 ago. 2025.

SILVA, Maria Rebeca. Psicanálise e educação inclusiva: considerações a partir de uma experiência em apoio escolar. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Centro Universitário Christus, Fortaleza, 2023. Disponível em:

<https://repositorio.unichristus.edu.br/jspui/handle/123456789/1565>
. Acesso em: 13 ago. 2025.

VOLTOLINI, Rinaldo. Crianças fora-de-série: psicanálise e educação inclusiva. 2021. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. DOI: 10.11606/T.48.2021.tde-29102021-103226. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-29102021-103226>. Acesso em: 13 ago. 2025.

CAPÍTULO 13

PARADIGMAS CIENTÍFICOS E O PROCESSO DE INCLUSÃO: ANÁLISE HISTÓRICA E EDUCACIONAL

Jeane Rodella Assunção

1. INTRODUÇÃO

Para entender as mudanças que se observa hoje, na educação e na sociedade como um todo, é necessário buscar no tempo, a história e a evolução do pensamento do homem, numa breve descrição de como os paradigmas que os sustentaram foram se modificando e afastando-o da sua essência vital. E de como, nos nossos dias atuais, luta-se para ressignificar os valores morais e éticos, estruturando novos paradigmas a partir de uma concepção de mundo mais justa e solidária.

A Constituição da República (1988), quando adota como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, compreendido como efetivação do objetivo republicano de “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, prevê uma sociedade com escolas abertas a todos, em qualquer etapa ou modalidade, bem como o acesso a níveis mais elevados de ensino.

O significado do termo inclusão compreende o ato ou efeito de incluir, no sentido de inserção, de passar a fazer parte de algo ou de um grupo de pessoas (HOUAISS, 2001). No sentido social, inclusão significa criar oportunidades iguais para as pessoas que estão à margem das benesses do sistema e compreende ações que combatem a sua exclusão.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. E que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007).

A partir do exposto, problematizou-se: Como a literatura científica apresenta a evolução do pensamento científico e o processo de inclusão escolar?

Através desse estudo buscou-se avaliar, a partir da revisão da literatura científica, a evolução do pensamento científico e o processo de inclusão escolar; identificar os paradigmas da ciência e sua influência na educação inclusiva e descrever a visão sistêmica na educação inclusiva.

Trata-se de uma revisão bibliográfica e as pesquisas foram realizadas através de livros e as buscas eletrônicas foram feitas através dos principais portais de referências.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Paradigmas da ciência e sua influência na educação inclusiva

A evolução histórica mostra que os paradigmas científicos vão se modificando constantemente no universo. Segundo Assmann (1998), não há paradigma⁴ permanente, pois eles são historicamente mutáveis, relativos e naturalmente seletivos. A evolução da humanidade é contínua e dinâmica, assim modificam-se os valores, as crenças, os conceitos e as ideias acerca da realidade. Essas mudanças paradigmáticas estão diretamente relacionadas ao olhar e à vivência do observador.

Os paradigmas são necessários, pois fornecem um referencial que possibilita a organização da sociedade, em especial da comunidade científica quando propõe continuamente novos modelos para entender a realidade. Por outro lado, pode limitar nossa visão de mundo, quando os homens e mulheres resistem ao

processo de mudança e insistem em se manter no paradigma conservador. A aceitação ou resistência a um paradigma reflete diretamente na abordagem teórica e prática da atuação dos profissionais em todas às áreas de conhecimento.

A palavra *paradigma* tem sua origem do grego *parádeigma* que significa modelo ou padrão (VASCONCELLOS, 2002). O ser humano constrói seus paradigmas e olha o mundo por meio deles, pois eles funcionam como os “óculos” com que se efetua a leitura da realidade. Essa leitura paradigmática possibilita o discernimento entre o “certo” e o “errado” ou do que é aceito ou não pela comunidade científica e pela população em geral.

Para Kuhn (2001), paradigmas são “as realizações científicas universalmente reconhecidas” que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência, Em outro momento, refere-se ao conjunto de crenças e valores subjacentes à prática científica. Segundo o autor, quando os fenômenos não se encaixam dentro deste padrão ou modelo, ocorrem às *anomalias*, gerando crise na ciência, condições para as *revoluções científicas*. Decorrentes do sinal de maturidade científica surgem às novas descobertas que podem gerar o surgimento de um novo paradigma.

Na Pré-história, todos os fenômenos da natureza eram atribuídos aos deuses, logo, a verdade era sobrenatural, revelada por inspiração divina. O acesso à verdade era desencadeado por meio de ritos ordenados por alguns poucos iniciados.

Nos séculos VIII a VI a.C., na Grécia Antiga, aparece a *Era da Teoria do Conhecimento Clássico*. Nesta concepção, a natureza tem uma ordem, uma causa e um efeito e tudo se explica como parte da natureza, pois a verdade está nela contida. Neste sentido, a busca de verdade se dá pela razão (CAPRA, 1996; MORIN, 1997; 2002; VASCONCELLOS, 2002).

Neste período, o conhecimento científico caracteriza-se pela abordagem racional, discursiva e demonstrativa. O objeto é focalizado a partir da visão de racionalidade.

Na Idade Média, do Século I ao século XIII, surge a *Teoria do Conhecimento*, na qual a verdade está posta: há um criador que é Deus, o Sumo Bem. O homem é entendido como criatura de Deus. A verdade se acessa pela fé, em especial, na crença a partir das Escrituras Sagradas. A verdade da razão era a verdade da fé. A igreja tinha o monopólio da cultura.

Do século XIII ao XV, surge o Renascimento, período que se caracteriza pela recusa em aceitar a focalização no mito (Pré-história), na razão (Grécia Antiga) e na fé (Idade Média) como fontes de conhecimento. A visão Teocêntrica tende a ser superada pela visão Antropocêntrica. Assim, a nova cultura focaliza-se no homem, que se acredita o senhor do cosmo e da natureza.

Neste período, surgem Copérnico e Galileu, dois grandes cientistas que passam a ser muito relevantes na evolução da ciência. Segundo Capra (1982), com Nicolau Copérnico (1473-1543), começou a revolução científica, em que a ciência enfrenta a Igreja e um dogma de mais de mil anos. Sua maior contribuição assenta-se na premissa de que o homem e a Terra não eram o centro do Universo e que a Terra era quem girava em volta do Sol.

Com a Idade Moderna, em especial com a proposta de Descartes, nasce o período em que o conhecimento passa a ser aceito a partir da certeza absoluta e inquestionável. Assim, na Idade Moderna, o fundamento último do conhecimento é garantido pela certeza e pela objetividade. Na visão de Vasconcellos (2002), ocorre uma revolução na história do pensamento científico, pois se cria um novo padrão de racionalidade centrado na matemática, na qual a natureza é objetivada e reduzida a partes mensuráveis e observáveis. As leis que governam este período são as da linguagem dos números e da medição.

O ponto central do pensamento tradicional cartesiano é a concepção de que os fenômenos podem ser analisados e compreendidos se forem reduzidos às partes que os constituem. Ao conhecer uma parte de um sistema, o pesquisador chegará ao conhecimento de seu funcionamento. Assim, separasse o corpo da

mente, privilegiando sempre a mente como sendo superior aos aspectos do corpo. (CAPRA, 1996).

Na segunda fase da Modernidade, final do século XVIII até o início do século XIX, por meio de testes quantificadores matemáticos, busca-se a compreensão da pessoa e de sua personalidade e inteligência. Neste período, a Psicologia torna-se ciência, separando-se da Filosofia, e assim emergem várias teorias psicológicas, dentre elas, destaca-se a Teoria Comportamental. Todas com a tentativa de explicação do comportamento humano no enquadro da simplificação de “causa e efeito”.

O paradigma tradicional ou newtoniano-cartesiano levou a fragmentação do conhecimento e a supervalorização da visão racional. Nesse sentido, propôs a primazia da razão sobre a emoção, especialmente, para atender a coerência lógica nas teorias e a eliminação da imprecisão, da ambiguidade e da contradição dos discursos científicos.

A fragmentação atingiu as Ciências e, por consequência, a Educação, dividindo o conhecimento em áreas, cursos e disciplinas. As instituições, em especial as educacionais, passaram a ser organizadas em departamentos estanques, no qual emergem os especialistas, considerados pela sociedade como os detentores do saber. Neste processo reducionista, criam-se as especialidades em uma única área do conhecimento.

A ciência moderna firma sua base na revolução científica do Séc. XVI. O domínio do conhecimento era das ciências naturais. As ciências sociais passaram a compor um “modelo global de racionalidade científica” (SANTOS, 2003a, p. 21) a partir do Séc. XIX. Esse modelo de racionalidade científica reconhece como racional o conhecimento pautado rigorosamente em seus princípios epistemológicos e regras metodológicas. Isso vai constituir-lo um modelo totalitário.

A quebra na confiança epistemológica do paradigma dominante é produzida por uma pluralidade de fatores. O grande avanço que o conhecimento científico possibilitou é, paradoxalmente, um fator significativo nessa ruptura. A

identificação das limitações, a insuficiência estrutural do paradigma científica construída pela modernidade iluminista foi possível graças ao grande avanço no conhecimento que ele próprio proporcionou.

Pelas limitações desse modelo científico, na Terceira Fase da Modernidade, que compreende o século XIX e grande parte do século XX – começam surgir os desconfortos e os conflitos na utilização dos padrões de cientificidade e de produção de conhecimento. Aparecem cientistas e pensadores que explicam de modo mais satisfatório os fenômenos e as situações da realidade, exigindo para tal um novo modelo de cientificidade.

O paradigma tradicional começa a ser questionado no início do século XX e acelera a ruptura com ênfase nas suas últimas décadas. De modo particular, quando a visão de considerar científico o que se enquadrasse dentro do modelo linear de causa-efeito proposto pela Física mostrou-se insuficiente para lidar com as contradições insuperáveis, a desordem e a incerteza por ela mesma detectada. (MORAES, 1997).

O surgimento do paradigma emergente ou da complexidade. A complexidade é a teoria e a epistemologia tem como foco a visão do ser complexo e integral. A proposta da nova visão depende do avanço do paradigma da ciência que impulsiona a revisão do processo fragmentado do conhecimento na busca de reintegração do todo.

Este processo de evolução paradigmática inclui as contribuições de várias ciências que podem colaborar para a reconstrução do conhecimento e para a superação da visão fragmentada e reducionista do universo.

2.2 A visão sistêmica na educação inclusiva

Inclusão escolar consiste na ideia de todas as pessoas terem acesso, de modo igualitário, ao sistema de ensino. Não é tolerado nenhum tipo de discriminação, seja de gênero, etnia, religião, classe social, condições físicas e psicológicas, etc.

Na visão sistêmica o mundo é visto como um todo, indiviso, fundindo-se todas as partes do universo. Conceber o mundo nessa totalidade exige considerar a produção do conhecimento como algo que se renova e precisa ser reconstruído com o mesmo dinamismo do processo de renovação do mundo para que possa dar conta da realidade que se manifesta nas relações sociais, portanto algo não estático. Nessa forma de perceber a realidade, o indivíduo é visto a partir das relações com os outros e com o mundo que o rodeia.

Segundo Assunção (2019), essa visão da educação inclusiva contrasta com a percepção tradicional da educação escolar na história brasileira. A tentativa de superação desse modelo histórico para se chegar ao entendimento de uma educação inclusiva passa pelo reconhecimento de que historicamente o ensino regular foi excludente e o ensino especial foi segregador e discriminatório.

É imprescindível compreender, conforme Mantoan (2008) as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero e outras. É a escola que tem papel fundamental nesse processo de entendimento e convívio com igualdade, pois informa e instrui os alunos no decorrer do desenvolvimento de suas personalidades em convívios públicos.

Desse modo configura-se um momento precioso e singular, pois na mudança de paradigma de uma escola excludente para uma escola que inclui, surgem diferentes questões e enfrentam-se inúmeros desafios.

A Constituição Brasileira assegura, desde 1988, o direito à educação para todos, sem nenhum tipo de discriminação. A escola cumpre papel fundamental para a escolarização de todos os alunos e deve atender as demandas de todos os alunos para sua participação no ensino comum. Nesse sentido, surge a necessidade de adequação dos espaços escolares com base nas normas e legislação vigentes, de forma a garantir a autonomia e a independência dos alunos no seu cotidiano escolar.

A sociedade nesta “Era Planetária” de acordo com Morin (2002), promove uma profunda revisão conceitual sobre, entre outras produções culturais, o conhecimento, a escola, o indivíduo e suas relações. A nova ordem social mundial requer que a instituição escolar se reveja. A partir da ressignificação de seus paradigmas emerge a Educação Inclusiva.

Durante todo o período do feudalismo o divino era o critério de norma e valor, buscando-se respostas para as aflições humanas na religião. Com a queda do feudalismo, a visão de mundo, de homem, de sociedade, de natureza e de história se modifica: “o natural, e não mais o divino, passa a ser critério de norma e valor, sendo, portanto, valorado ou (des) valorado tudo aquilo que é conforme a natureza” (GUHUR, 1994, p. 80). Iniciam-se tentativas de compreender a natureza das deficiências e de tratá-las conforme as possibilidades da ciência que nascia.

No Séc. XVI surge o primeiro hospital psiquiátrico, um local de confinamento de deficientes, onde se verifica também uma primeira tentativa de tratamento da deficiência, baseado no que havia de desenvolvimento da ciência na época: alquimia, magia e astrologia.

No Brasil, o primeiro marco da educação especial ocorreu no período imperial. Em 1854, Dom Pedro II, influenciado pelo ministro do Império Couto Ferraz, admirado com o trabalho do jovem cego José Álvares de Azevedo que educou com sucesso a filha do médico da família imperial, Dr. Sigaud, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1891 a escola passou a se chamar Instituto Benjamin Constant - IBC.

Em 1857, D. Pedro II também criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. A criação desta escola deve-se a Ernesto Huet que veio da França para o Brasil com os planos de fundar uma escola para surdos-mudos. Em 1957 a escola passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Ainda no período imperial, em 1874, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais no hospital psiquiátrico da Bahia (hoje hospital Juliano Moreira).

Após a Proclamação da República a Deficiência Mental ganha destaque nas políticas públicas, mesmo porque acreditavam que esta deficiência pudesse implicar em problemas de saúde - uma vez que era vista como problema orgânico e a relacionavam com a criminalidade - e escolar, pois também temiam pelo fracasso escolar. Por volta de 1930 surgiram várias instituições para cuidar da deficiência mental, em número bem superior ao das instituições voltadas para as outras deficiências.

A partir da Declaração de Salamanca (1994) o Brasil oficializou a discussão de ideias diferentes. Este documento traz uma visão nova de educação especial, pois possui outra concepção de criança. Acredita e proclama que todas as crianças possuem suas características, seus interesses, habilidades e necessidades que são únicas e, portanto, tem direito à educação e à oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e, “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (SALAMANCA, 1994, p. 1-2).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9694, promulgada em 1996, incorpora os princípios da Declaração de Salamanca e a partir dela verifica-se toda uma alteração na legislação brasileira onde, nota-se a intenção de tornarem-se possíveis, as mudanças sociais necessárias para a construção de uma escola inclusiva. A partir deste documento a rede regular começou a matricular os deficientes nas classes comuns e iniciou-se uma série de discussões sobre o assunto.

A escola primava pela formação dos cidadãos normais, higiênicos, sadios, havendo o Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar para organizar e fiscalizar escolas e classes especializadas, ou seja, as crianças que não conseguiam corresponder ao esperado por seus mestres eram relegadas a esse serviço e tratadas como trataríamos hoje um problema de infestação de piolhos, vermes ou outro problema de saúde, ou

seja, seus problemas eram entendidos como orgânicos e delegados a médicos que poderiam ministrar tratamentos para curá-los.

Baseado no exposto entende-se que a escola foi utilizada como ferramenta para a sociedade detectar e classificar seus cidadãos entre normais e anormais, relegando os anormais a segregação, pois pensavam que “colocados em uma escola de educandos normais, eles constituem os elementos de desordem, nada aproveitam do ensino e prejudicam os seus condiscípulos” (SOUZA PINTO, 1928, *apud* JANNUZZI, 1985, p. 69).

Quadro 1 – Síntese da evolução histórica do pensamento científico e a inclusão. Fonte: ASSUNÇÃO, 2019.

PENSAMENTO CIENTÍFICO					
PRÉ-HISTÓRIA	GRÉCIA ANTIGA Séc. VI a VIII a C.	IDADE MÉDIA Séc. I a XVIII	MODERNIDADE 1ª FASE Séc. XIII a XV	MODERNIDADE 2ª FASE Séc. XVIII a XIX	MODERNIDADE 3ª FASE Séc. XIX a XX (Pós-modernidade)
Todos os fenômenos eram atribuídos aos Deuses; Caracterizou-se pelos MITOS.	Era da teoria do conhecimento clássico.	Teoria do conhecimento; Teoria como graça e iluminação divina.	Renascimento; Racionalismo Moderno (natureza objetiva e reduzida; as partes mensuráveis e observáveis); Conhecimento estava nos fatos; Revolução científica.	Positivismo; Conhecimento fundamentado no objeto e não no sujeito; Dados de experiência e observações (confiáveis e fidedignas); Quantificação e objetividade.	Ser complexo e integral; Busca da reintegração do todo; O todo é mais que a soma das partes; O mundo é visto como uma rede de relações, conexões, interconexões, movimentos, fluxo de energia, inter-relações em constante processo de mudança e transformação.
PARADIGMA Bases paradigmática s:	PARADIGMA Abordagem racional, discursiva e	PARADIGMA A racionalidade era aceitável, mas acima	PARADIGMA CARTESIANO Estuda a menor parte, partindo destas para o	PARADIGMA Tradicional, Conservador e Reducionista.	PARADIGMA DA COMPLEXIDADE/ PENSAMENTO SISTÊMICO

O mundo real; O mundo sobrenatural.	demonstrativa. VISÃO: Racionalidade (Não se observava as circunstâncias e contextos).	estava a fé.	entendimento do todo. Método Analítico: Indução e Dedução. Fragmentação e visão dualista do universo.	Pressupostos epistemológicos: Simplicidade; Estabilidade; Objetividade.	(Final do Séc. XX) Totalidade Pressupostos epistemológicos: Complexidade; Instabilidade; Intersubjetividade.
--	---	--------------	---	---	--

INCLUSÃO					
Pessoas incapazes de caçar, pescar e sobreviver sozinhas (dependentes da tribo) eram abandonadas em ambiente perigosos.	Sociedade agro produtor; Serviço braçal (classes inferiores); Valorização da força humana para a guerra; Deficiência Física era Intolerável (descartava-se no momento do nascimento); Deficientes	Deficiência atribuída às causas divinas - “Castigo de Deus”; Atribuição de uma alma as pessoas; DIVINO era critério de norma e valor; Respostas das aflições humanas na religião.	1º Hospital Psiquiátrico (Séc. XVI); Compreender a deficiência e tratá-las conforme as possibilidades da ciência; Classes Especiais; Assistencialismo; Exclusão da vida social; Instituições =	Reconhecimento dos direitos humanos dos deficientes; Acesso à escola regular; Direito ao convívio social; Oferta de apoio especializado na rede regular; Classificação e diferenciação de “normais” e “anormais”.	Inclusão; Deficiência faz parte da humanidade; Políticas Públicas de Inclusão; Modificação das escolas e logradouros públicos;

	Mentais realizava trabalho braçal;		Confinamento		
PARADIGMA	PARADIGMA	PARADIGMA	PARADIGMA	PARADIGMA	PARADIGMA
Exclusão	Exclusão	Exclusão	Da Institucionalização (Segregação)	Da integração Preparação dos deficientes para viver em sociedade.	Da Inclusão Escola para todos; Pessoas com deficiência
Anormais Inválidos	= (Rejeição eliminação) Anormais Inválidos	e Incapacitados = Deficientes		Pessoas Portadoras de Deficiências (PPD)	(PD)
					PARADIGMA
					Inclusão na visão sistêmica
					(Final do Séc. XX)
					Desconstrução de conceitos e formas de

					atuação; Reconstrução do sistema de ensino e das práticas vivenciadas; Respeito à diversidade (cor, idade, gênero, tipo de necessidade especial ou atributo pessoal); Portadores de Necessidades Especiais (PNE)
--	--	--	--	--	--

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentou-se, a partir da revisão da literatura científica, a evolução do pensamento científico e do processo de inclusão. Para tanto, foi necessário reportar-se à evolução da inclusão escolar e ao pensamento científico ao longo da história da humanidade (novo paradigma e a teoria da complexidade x velho paradigma e a fragmentação). Os autores principais utilizados para a discussão dos paradigmas da ciência foram Capra, Morin e Vasconcellos e como referência da inclusão escolar a pesquisadora brasileira Mantoan.

Percebeu-se, na discussão, os avanços da literatura científica com relação à forma de pensar e de estar no mundo e como a evolução do processo de inclusão está entretecida com a evolução do pensamento científico.

Necessita-se transformar em realidade o sonho de uma educação para todos, sendo esse um direito constitucional, em que as políticas públicas inclusivas precisam grandemente avançar. E, além disso, acreditar nas provocações de mudanças significativas na educação e na sociedade, diminuir preconceitos e tornar nosso país mais humano, fraterno, justo e solidário.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencontrar a educação**. São Paulo: Unimep, 1998.
- ASSUNÇÃO, Jeane Rodella. **O processo de inclusão escolar em Salvador-BA: políticas públicas e órgãos públicos responsáveis**. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação stricto sensu. Doutorado em Educação. Assunção-PY, 2019.
- BEHRENS, Marilda A. (Org.) **Docência Universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Champagnat 2003.
- BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes.

BEHRENS, Marilda A. **Paradigma da complexidade**. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 9 jun. 2016.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília: SEDH/CORDE, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 31 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Especializado**. Deficiência Física. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 8 jan. 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial**. Brasília, MEC/ SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação: lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília: SEDH/CORDE, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

CAPRA, F. **Sabedoria incomum**. São Paulo: Cultrix. 1988.

CAPRA, F. **Conexões ocultas: ciências para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002. CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial. Espanha, 1994.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO, 2001. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 3 out. 2017.

FARINHA, José. **Abordagem sistêmica em educação** - uma perspectiva filosófica da Educação. Disponível em: http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/famcomintdef/matpeda_g/fe_tab.pdf. Acesso em: nov. 2011.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antonio Houaiss. Ed. Objetiva Ltda. São Paulo: 2001. Versão CD-ROM.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 16. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <http://www.terra.com.br/cgi-bin/index_frame/mundo/>. Acesso em: 10 mar 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna. 2003.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAES, M. C. O Paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. 16. ed. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 70, abr./jun. 1996.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH, 2008.

MORAES, M. C. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação. Fundamentos ontológicos e epistemológicos, problemas e práticas. In: TORRE, S.; PUJOL, M. A.; MORAES, M.

C. (Org.). **Transdisciplinaridade e ecoformação: Um novo olhar sobre a educação**. São Paulo: Triom, 2008. p. 61-86.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004.

MORAES, M. C. **Sentir, pensar e educar**. (2001) Disponível em: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentir_pensar_educar.pdf>.

Acesso em: 23 mar. 2011. MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Aberto, Brasília, ano 16, n.70. abr./jun. (1996). Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1053/955>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Ijuí, 2011. MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. 3. ed. Barcelona: Gedisa, 1997. MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez; 2003.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma, Reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

CAPÍTULO 14

TECNOLOGIAS DIGITAIS E AUTISMO: ENTRE A RESTRIÇÃO E O USO PEDAGÓGICO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Carina de Araújo Santos Mendes

1. INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais transformou radicalmente a forma como nos comunicamos, aprendemos e nos relacionamos. Na educação, esse fenômeno trouxe consigo novas possibilidades, mas também novos desafios, sobretudo no que diz respeito à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entre o entusiasmo pelo potencial pedagógico das telas e o receio dos riscos associados ao seu uso excessivo, professores e gestores se deparam com um dilema: restringir ou permitir? Essa tensão, presente no cotidiano escolar, revela a necessidade de refletir sobre o papel da tecnologia digital no processo de inclusão.

A utilização de computadores, tablets e aplicativos não pode ser vista como solução isolada, tampouco como ameaça incontornável. Estudos apontam que, para estudantes com TEA, os recursos digitais favorecem a comunicação alternativa, a previsibilidade das rotinas e o engajamento em atividades pedagógicas (MENTONE; FORTUNATO, 2019). Contudo, outros trabalhos alertam que o uso indiscriminado pode gerar dependência, hiperfoco e isolamento social, reforçando barreiras já existentes (GAIATO, 2018; SCHWARTZMAN, 2019).

Nesse contexto, surge a importância da mediação docente. Como observa Relvas (2021), a neuroeducação evidencia que os estímulos digitais ativam diferentes áreas cerebrais relacionadas à

atenção e à memória, mas exigem regulação consciente para evitar sobrecarga sensorial. Portanto, não se trata de negar as telas, mas de transformá-las em ferramentas pedagógicas, integradas a práticas de ensino inclusivas e humanizadas.

A inclusão escolar de estudantes autistas é, por sua vez, um direito garantido pela legislação brasileira e por acordos internacionais. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) estabelecem o acesso, a permanência e a participação como princípios básicos da educação inclusiva. Porém, como salienta Mantoan (2015), ainda que as leis estejam postas, a inclusão só se efetiva quando a escola se reorganiza para acolher a diversidade, o que inclui o acesso às tecnologias digitais em condições de equidade.

O desafio, portanto, não é tecnológico, mas pedagógico e ético. É preciso compreender que as telas, quando usadas de maneira planejada, podem ampliar a autonomia, apoiar o desenvolvimento da linguagem e favorecer a socialização. Quando negadas de forma indiscriminada, contudo, podem representar mais uma barreira à participação plena desses estudantes na vida escolar e social. Assim, a discussão sobre restrição e uso das tecnologias digitais na educação de crianças autistas não se limita ao campo técnico, mas envolve decisões políticas, culturais e humanas sobre o modelo de escola que queremos construir.

Este estudo tem como objetivo analisar, em perspectiva crítica, a tensão entre restrição e uso das tecnologias digitais na inclusão de estudantes autistas. A partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, busca-se discutir as possibilidades e limites da mediação pedagógica, considerando tanto os riscos quanto os benefícios dessas ferramentas. Pretende-se, ainda, contribuir para a formação docente e para a elaboração de políticas públicas que assegurem não apenas o acesso às tecnologias, mas seu uso consciente e inclusivo.

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, conduzida por meio de revisão bibliográfica focalizada em três autores de referência que abordam a interface entre tecnologias digitais e Transtorno do Espectro Autista (TEA): Marta Pires Relvas (2020; 2021), José Salomão Schwartzman (2019) e Mentone & Fortunato (2019).

A escolha desse recorte justifica-se pelo fato de que esses autores representam três dimensões complementares do tema: a perspectiva neuroeducacional (RELVAS), a compreensão clínica e do desenvolvimento (SCHWARTZMAN) e a análise prática de aplicativos e softwares voltados ao autismo (MENTONE; FORTUNATO). Assim, a triangulação entre essas visões permite refletir de forma crítica sobre os limites e as potencialidades das tecnologias digitais no contexto escolar inclusivo.

O material foi analisado por meio da técnica de análise de conteúdo temática (BARDIN, 2016), que possibilita identificar núcleos de sentido nas obras selecionadas. Três categorias principais emergiram do exame das fontes: 1. Benefícios do uso das tecnologias digitais na inclusão de estudantes com TEA; 2. Riscos e restrições relacionadas ao uso não mediado das telas; 3. Papel da mediação pedagógica e da formação docente.

Assim, o recorte metodológico escolhido buscou evidenciar convergências e divergências entre os autores reconhecidos pela relevância teórica e prática de suas contribuições, sem a pretensão de esgotar o tema, mas contribuindo para o debate sobre inclusão escolar e uso responsável das tecnologias digitais.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1. Marcos Legais, Políticas Públicas e Ética na Inclusão

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil encontra respaldo em uma sólida base legal que se fortaleceu ao longo das últimas décadas. A

Constituição Federal de 1988 garante o direito à educação como princípio universal, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) define a educação especial como modalidade transversal em todos os níveis de ensino. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), por sua vez, assegura o direito à acessibilidade digital e tecnológica, reconhecendo as Tecnologias Assistivas como instrumentos de equidade.

Esses marcos foram complementados por políticas recentes, como o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que estabelece a universalização do acesso de estudantes com deficiência à educação básica e superior em condições de igualdade, e o Decreto nº 9.465/2018, que reestruturou a Política Nacional de Educação Especial. Mais recentemente, o Decreto nº 10.502/2020, ainda que alvo de críticas por retrocessos no modelo inclusivo (MANTOAN, 2015), reacendeu o debate sobre a necessidade de conciliar inclusão escolar e recursos tecnológicos de acessibilidade. Paralelamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017/2018) consolidou as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como competência geral, orientando seu uso crítico, significativo e ético em sala de aula.

Nesse contexto, Relvas (2021) observa que a legislação educacional precisa avançar em diálogo com a neurociência, reconhecendo que o acesso às tecnologias digitais é também promotor de plasticidade cerebral e desenvolvimento cognitivo. Schwartzman (2019) reforça que as políticas públicas não podem se limitar à matrícula, devendo garantir recursos pedagógicos específicos, como softwares adaptados e dispositivos de comunicação alternativa, fundamentais para atender às singularidades do TEA. Mentone e Fortunato (2019) complementam que a ausência de investimento público na validação científica de aplicativos educativos fragiliza sua eficácia, ressaltando a importância de políticas que garantam não apenas o acesso, mas também a qualidade dos recursos digitais.

Programas como o Educação Conectada (MEC, 2017) e a recente Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023) avançam no sentido de ampliar a conectividade das escolas e integrar a cultura digital ao currículo. No entanto, sua efetividade ainda depende de formação docente continuada e de condições estruturais que assegurem o uso das tecnologias não como mero recurso técnico, mas como ferramenta pedagógica inclusiva.

Do ponto de vista ético, Relvas (2020) destaca que a inclusão só se efetiva quando a diversidade é reconhecida como valor. Schwartzman (2019) lembra que práticas escolares excludentes reforçam o isolamento social de muitos autistas, agravado pelo uso inadequado da tecnologia. Mentone e Fortunato (2019) reforçam que os recursos digitais devem sempre ter como finalidade a promoção da autonomia e da comunicação, e não a segregação mascarada pelo simples acesso às telas.

Assim, compreender os marcos legais, as políticas públicas e a dimensão ética é fundamental para contextualizar o debate sobre restrição e uso pedagógico das tecnologias digitais. Mais do que dispositivos, trata-se de garantir que cada estudante com TEA tenha condições reais de participar, aprender e se desenvolver em uma escola que se reorganize para acolher sua singularidade.

3.2. Potenciais das tecnologias digitais na inclusão

A presença de recursos digitais no contexto educacional abre caminhos para que estudantes com autismo possam ampliar sua participação e aprendizagem. Mentone e Fortunato (2019) destacam que aplicativos desenvolvidos especificamente para esse público, como o ABC Autismo e o Aiello, favorecem a interação e estimulam a comunicação, explorando o apelo visual e sonoro. Esses recursos, quando aplicados em sala de aula, podem facilitar o processo de alfabetização e apoiar a socialização, transformando a tecnologia em um instrumento de inclusão.

Do ponto de vista neuroeducacional, Relvas (2021) ressalta que os estímulos visuais e auditivos oferecidos pelas tecnologias

digitais ativam diferentes áreas cerebrais, contribuindo para o fortalecimento da memória e da atenção. Isso significa que o computador ou o tablet, quando bem utilizados, não apenas despertam interesse, mas também potencializam funções cognitivas essenciais para o desenvolvimento acadêmico.

Schwartzman (2019), ao tratar do desenvolvimento de crianças com TEA, reforça que a previsibilidade das rotinas é fundamental para reduzir a ansiedade e facilitar a aprendizagem. Nesse sentido, softwares educativos e aplicativos que estruturam atividades em passos claros ajudam a criar um ambiente de segurança, no qual o estudante pode aprender em seu ritmo, com menos risco de frustração.

Assim, percebe-se que o uso planejado das telas pode promover autonomia, comunicação alternativa e engajamento escolar, oferecendo oportunidades que muitas vezes são limitadas em práticas pedagógicas exclusivamente tradicionais.

3.3. Riscos do uso não mediado

Apesar das potencialidades, os autores alertam para os riscos de uma utilização não mediada. Gaiato (2018) e Schwartzman (2019) observam que o excesso de exposição às telas pode intensificar o isolamento social, favorecer padrões restritivos de comportamento e, em alguns casos, desencadear crises de ansiedade devido à sobrecarga sensorial.

Relvas (2020) acrescenta que, embora os estímulos digitais possam ser poderosos aliados da aprendizagem, a ausência de regulação pode gerar sobrecarga cognitiva, dificultando a autorregulação emocional. Esse risco é ainda maior em estudantes autistas, que apresentam maior sensibilidade a sons, luzes e imagens.

Mentone e Fortunato (2019) também reconhecem limitações: apesar do potencial de aplicativos como o ABC Autismo, muitas vezes não há validação científica suficiente para garantir sua eficácia em todos os contextos. Além disso, quando utilizados sem

acompanhamento pedagógico, esses recursos podem se tornar apenas uma forma de entretenimento, não cumprindo seu papel educativo.

Nesse sentido, a restrição total ao uso das tecnologias digitais, adotada em algumas escolas, surge como uma reação equivocada. Ao invés de incluir, acaba reforçando barreiras, negando a estudantes com TEA o acesso a ferramentas que poderiam ampliar suas formas de expressão e aprendizagem.

3.4. Mediação Pedagógica e Formação Docente

O ponto de equilíbrio entre restrição e uso está na mediação docente. Relvas (2021) sublinha que a tecnologia, por si só, não inclui nem exclui; é a intencionalidade pedagógica que define seus efeitos. Para isso, é necessário que o professor seja capaz de planejar atividades digitais que respeitem o ritmo do estudante e que utilizem os recursos como ferramentas de apoio à comunicação, ao desenvolvimento cognitivo e à socialização.

Schwartzman (2019) enfatiza que cada estudante autista apresenta um perfil singular, o que exige estratégias individualizadas. Cabe ao educador, portanto, observar os sinais de sobrecarga ou de benefício, ajustando o tempo de exposição e o tipo de recurso utilizado.

Mentone e Fortunato (2019) reforçam a importância de os aplicativos serem utilizados de forma integrada às práticas escolares, e não como substitutos da interação presencial. Nessa perspectiva, o professor se torna um curador das tecnologias, selecionando, adaptando e regulando o uso de acordo com as necessidades de cada estudante.

A formação docente aparece, portanto, como fator decisivo. Sem preparo adequado, os professores podem tanto cair no extremo da proibição quanto no uso excessivo das telas. É a capacitação em neuroeducação, inclusão e tecnologias digitais que permitirá uma postura crítica, capaz de transformar a tecnologia em aliada da inclusão.

3.5. Perspectivas futuras e desafios

A neurociência contribui de forma decisiva para compreender os efeitos do uso das tecnologias digitais por estudantes com TEA. Relvas (2021, p. 87) defende que “as tecnologias digitais potencializam os processos de aprendizagem ao ativar simultaneamente atenção, memória e percepção”. Isso significa que a tecnologia pode ser planejada como estímulo que favorece a neuroplasticidade.

Schwartzman (2019) reforça que, no TEA, há um padrão de desenvolvimento atípico que afeta a comunicação e a socialização, mas que pode ser compensado com ferramentas digitais que estruturam rotinas e reduzem a imprevisibilidade, elementos que geram ansiedade. Mentone e Fortunato (2019) apontam que aplicativos educativos baseados em imagens e sons podem apoiar tanto a linguagem verbal quanto a não verbal, criando condições para o estudante expressar-se em múltiplos canais.

Os riscos de um uso não mediado das telas também precisam ser considerados. Schwartzman (2019, p. 210) alerta que “o uso indiscriminado das telas pode intensificar comportamentos restritivos e dificultar interações sociais”. Relvas (2020) complementa que o excesso de estímulos digitais gera sobrecarga cognitiva, impactando a regulação emocional e o bem-estar do estudante.

Mentone e Fortunato (2019) reforçam que muitos aplicativos voltados ao público com TEA ainda carecem de validação científica e, se utilizados de maneira inadequada, podem reforçar padrões de isolamento, tornando-se apenas entretenimento. Isso mostra que tanto a proibição quanto a permissividade total são estratégias ineficazes: é preciso encontrar um ponto de equilíbrio entre acesso e regulação.

O cenário das tecnologias digitais aponta ainda para inovações cada vez mais rápidas e complexas, como aplicativos personalizados por inteligência artificial e recursos de realidade aumentada. Relvas (2021) vislumbra nessas inovações a

possibilidade de personalizar estímulos cognitivos de acordo com o perfil de cada estudante.

Schwartzman (2019) chama atenção para a necessidade de políticas públicas que garantam equidade de acesso, uma vez que a desigualdade digital ainda é uma barreira para muitas famílias brasileiras. Mentone e Fortunato (2019) sugerem que pesquisas futuras invistam na validação científica dos aplicativos educativos, de modo que possam ser utilizados com maior segurança pelas escolas.

Nesse horizonte, cabe à formação docente preparar o professor para ser agente crítico da inovação, garantindo que as tecnologias digitais sejam utilizadas de forma responsável, inclusiva e pedagógica.

4. CONCLUSÃO

O debate em torno das tecnologias digitais na educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) evidencia um campo de tensões entre riscos e potencialidades. Por um lado, os recursos digitais podem se configurar como instrumentos de inclusão, ampliando a comunicação, a autonomia e a aprendizagem. Por outro, o uso não mediado das telas pode reforçar padrões de isolamento, intensificar comportamentos restritivos e gerar sobrecarga cognitiva.

O que emerge, portanto, é a necessidade de compreender que a tecnologia não é neutra: ela se torna significativa na medida em que é mediada pela intencionalidade pedagógica. Como afirmam Relvas (2021), Schwartzman (2019) e Mentone e Fortunato (2019), não é a tela em si que inclui ou exclui, mas o modo como ela é utilizada dentro de um projeto educativo coerente. Essa mediação só é possível quando o professor é preparado para atuar como curador crítico dos recursos digitais, ajustando tempo, forma e contexto de uso.

Além disso, os marcos legais brasileiros, como a Constituição de 1988, a LDB e a LBI, reforçam que o acesso a tecnologias

digitais não deve ser visto como privilégio, mas como direito de todo estudante, inclusive daqueles com deficiência. A dimensão ética dessa discussão também é central: tanto a restrição total quanto o uso acrítico das telas podem configurar formas de exclusão. Incluir, nesse cenário, significa reconhecer a diversidade e oferecer condições reais de participação.

O futuro aponta para inovações cada vez mais sofisticadas, como aplicativos baseados em inteligência artificial e realidade aumentada. No entanto, esses avanços só se transformarão em inclusão efetiva se acompanhados de políticas públicas que garantam equidade de acesso, validação científica dos recursos e formação docente contínua.

Em síntese, o caminho entre a restrição e o uso pedagógico das tecnologias digitais na educação de estudantes com TEA é um percurso de equilíbrio, reflexão e responsabilidade. É preciso garantir que a inovação caminhe lado a lado com a inclusão, de modo que cada estudante, em sua singularidade, encontre na escola um espaço de aprendizagem, acolhimento e desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2025.
- 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 25 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm .Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2018. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 3 jan. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9465.htm . Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1º out. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

DE CARVALHO PIMENTEL, A. A utilização dos recursos computacionais para o desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal de alunos com autismo. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 173-186, 2015.

FERNANDES, A. H. A informática como recurso para a aprendizagem de alunos autistas. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 1-12, 2011.

FUNDAÇÃO ABRINQ. Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2023. São Paulo: Fundação Abrinq, 2023.

GAIATO, M. O Reizinho Autista. 2. ed. São Paulo: nVersos, 2018.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 3. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MENTONE, E. C. P.; FORTUNATO, I. A tecnologia digital no auxílio à educação de autistas: os aplicativos ABC Autismo, Aiello e Scai Autismo. In: Anais do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019. Disponível em: <https://www.sbie.org.br>. Acesso em: 20 set. 2025.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 19, n. 3, p. 375-394, 2013.

RELAVAS, M. P. Neurociência e Educação: Potencialidades dos Recursos Digitais na Aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

RELVAS, M. P. Neurociência na prática pedagógica: fundamentos e estratégias. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

SANTOS COSTA, B.; BENTO NAKANDAKARE, E.; PAULINO, E. A inserção do autista no meio acadêmico e profissional de tecnologia da informação. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 8, n. 9, p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br>. Acesso em: 25 set. 2025.

SCHWARTZMAN, J. S. Autismo e desenvolvimento. São Paulo: Memnon, 2019.

SOUZA, A. V.; VALADARES, P. L. Ambientar: Cidade – software educacional de apoio às atividades básicas extraclasse de movimentação na cidade para estudantes autistas clássicos. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

ORGANIZADORES



Ana Estela Brandão Duarte

Pós-doutora em Educação, com ênfase em Educação Inclusiva e Tecnologia. Doutora em Ciências da Educação, com foco em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e Inclusão. Mestra em Ciências da Educação, com ênfase em Educação do Campo, Currículo e Formação Docente. Possui graduação em Matemática e Pedagogia. Atua com tecnologia no Ministério da Educação, no Brasil, e na Universidade Aberta do Brasil. É professora de mestrado e doutorado na Universidad del Sol e na Universidad Columbia del Paraguay. Possui pós-graduação em Matemática, Educação Inclusiva, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação e Desenvolvimento Sustentável, e Docência.



Diogo Janes Munhoz

Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná (2001) e especializações em Treinamento Desportivo (2004), Educação Especial (2005) e Ensino a Distância (2008). Dedicase a estudos na área de Altas Habilidades/Superdotação e atualmente coordena o setor de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação de Londrina/PR.

AUTORES



Andreia Brum Vieira

Mestra em Ciências da Educação na Universidad Columbia del Paraguai. Possui graduação em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo (2014) e Ciências Biológicas pelo Centro Universitário São Camilo (2005). É educadora Ambiental voltado para a Educação Ambiental Crítica, já trabalhou como analista de projetos no setor de petróleo e gás, como bióloga já trabalhou na Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Itapemirim na área de Licenciamento Ambiental e gestão de projetos ambientais. Desde 2006 atua no setor de Licenciamento Ambiental. Em 2012 foi secretária de Meio Ambiente e Pesca atuando na gestão de políticas públicas pesqueiras e na geração de renda para mulheres e filhos de pescadores e pescadores. Hoje atua como bióloga no Licenciamento Ambiental Prefeitura de Cachoeiro de Itapemirim-ES.

E-mail: bioandreiabrum@gmail.com



Andressa Brum Vieira

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Columbia Del Paraguay, Mestra em Educação pela UCP - Universidade Católica de Petrópolis (2013) com a temática: Desenvolvimento Sustentável, Meio Ambiente, Problema Ambiental e Educação Ambiental. Pós graduada em Psicopedagogia pelo IESDE - Brasil, em Gestão Pública Municipal pelo IFES – Instituto Federal do Espírito Santo e Especialista em Filosofia & Psicanálise, pela UFES – Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - "Madre Gertrudes de São José" (2000). Atualmente é professora e Pedagoga efetiva da educação básica nas séries iniciais pela PMI - Prefeitura Municipal de Itapemirim/ES desde 2002 até a presente data. Tem experiência em Alfabetização, Filosofia, Currículo, Formação de professores, Gestão educacional, Educação Ambiental, Psicanálise, Educação a Distância e TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação.



Anne Sandrelly Teixeira Valois

Pedagoga, especialista em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Psicanálise. Mestre em Ciências da Educação e suas Multidisciplinaridades pela Universidade Gama Filho (RJ) e doutoranda em Ciências da Educação pelo Instituto IEP. Atua como Articuladora Regional do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada no Agreste Meridional de Pernambuco. Desenvolve ações voltadas à promoção da educação formal e inclusiva, com foco na diversidade. Mãe atípica e mulher neuroatípica, recebeu o diagnóstico de TDAH aos 40 anos, o que impulsionou seu aprofundamento teórico e prático em Educação Especial e Inclusiva.



Arlindo Carlos de Oliveira

Possui Mestrado em Educação desde fevereiro de 2025 pela Universidad Columbia del Paraguay - PY (Linha de Pesquisa: Eja, Inclusão, Dignidade, Leitura e Literatura). Licenciado em Letras pela UESP de SBCampo em 2018, Pedagogia pela Fael de Curitiba em 2020, Licenciatura em Lengua Espanola pela Fael de Curitiba em 2021 e Educação Especial pela (Universidade Santa Cecília) em 2022. Atualmente é lotado no cargo docente em Língua Portuguesa pela -

SEDUC/SP. Tem experiência na área de Literatura, Gramática, Educação Carcerária e atualmente desenvolve estudos nas seguintes vertentes: linguística, gêneros textuais e oralidade, poética, temas do cotidiano como contos e entre outros.

<http://lattes.cnpq.br/6758387738183352>



Carina de Araujo Santos Mendes

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas (UNIDA); graduada em Geografia e Pedagogia, com especializações em Gestão Escolar, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Educação de Surdos numa perspectiva bilíngue. Fluente em Libras atua junto a comunidade surda e há mais de duas décadas é professora na Rede Municipal de Mangaratiba/RJ onde já desempenhou várias funções. Atualmente, exerce a função de Diretora Escolar e tem se dedicado, além dos estudos e práticas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência, em especial autistas, e à neuroeducação no processo de alfabetização.



Celson Douglas Neves Silva

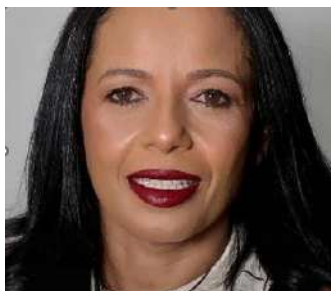
Mestrando em Atividade Física e Saúde na Universidade Uniatlantico-Barcelona-Espanha, possui Graduação em Educação Física pela UFPE (2001) e especialização em Treinamento no Futebol e Futsal (2004); Dedicar-se a estudos e práticas na área de avaliação física e funcional de jovens, adultos e idosos. Atualmente é funcionário do Sesc

Garanhuns PE e da Prefeitura Municipal de Garanhuns/ PE.



Claudia Bachetti Cestari

Doutoranda em Ciências da Educação na Universidad Unida del Paraguai; Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Columbia del Paraguai; pós-graduada em Educação Ambiental (2010), Arte na educação (2009), Gestão e Organização da Escola com ênfase em Supervisão Escolar (2021), e em Psicopedagogia com Ênfase em Supervisão Escolar (2021). Atua na área pedagógica e atualmente supervisiona e coordena o Colégio Padre Otávio Moreira/ES. Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação e Tecnologias (2013) e em Administração pela Unopar (2015).



Erenilda dos Santos Silva

Sou graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE), em 2004. Possuo especialização em Psicopedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), concluída em 2011, além de formação em Séries Iniciais pela Faveri (2022) e Letramento na Alfabetização pela Educa Minas (2024). Atualmente, atuo como docente na Educação Infantil.



Fabiana de Souza Lima Camargo

Professora de Educação Especial, Formadora em aulas híbridas e remotas em grupos de estudos de docentes da rede Pública Estadual na Secretaria de Educação de Ensino do Paraná, Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Inclusiva e Neurociências Aplicada à Educação. Mestranda em Educação pela UEL.

Endereço para acessar este CV:
<https://lattes.cnpq.br/139390714691763>

3



Fernanda Brito

Pedagoga, psicopedagoga clínico-institucional, neuropsicopedagoga, especialista em Educação Infantil, especialista em ABA com ênfase em deficiência intelectual e autismo, especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental. Pós-graduanda em Transtornos Específicos de Aprendizagem, em Tecnologias Educacionais e Inovação Pedagógica. Mestranda em Ciências da Educação, pesquisando formação docente e a implementação do PEI na escola, Graduanda em Terapia Ocupacional, Mãe atípica. Atua como supervisora psicopedagógica, formadora de professores e palestrante, desenvolvendo práticas e estratégias voltadas à educação inclusiva e ao planejamento educacional individualizado. Idealizadora do Simpósio: Autismo na prática no agreste pernambucano.



Franciele Ribeiro Rodrigues

Mestranda em Ciências da Educação na Universidad de La Integración de Las Américas (UNIDA); possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Fael (UNIFAEI) 2020 e especializações nas áreas de Educação Especial e Inclusiva (2022); e atendimento Educacional especializado (2022); Dedica-se a estudos na área de Educação Especial.



Genilton José Nunes

Professor do IFMG Campus Ouro Preto, Doutor em Educação pela Universidade Americana – PY, e Pós-Doutor em Educação pela Universidade Iberoamericana de Assunción – PY, em parceria com o Instituto IDEIA-BR.
genilton.nunes@ifmg.edu.br



Jeane Rodella Assunção

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Colúmbia, Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Iberoamericana (Diploma Revalidado pela UFRJ). Pós-graduada em Psicomotricidade (UCAM/2018), Ergonomia pelo Instituto Nacional de Ensino Superior e Pesquisa (INESP/2012), Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE/2005) e Tutoria em Educação a Distância

(UCAM/2016). Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/2003) e graduação em Pedagogia (FAC/2016). Tem 32 anos de experiência na área de Educação. Servidora pública na área de educação pela Prefeitura Municipal de Salvador / BA - professora e vice-gestora. Professora e membro do núcleo de Acessibilidade do Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE). Professora da pós-graduação da Faresi e na Atualiza Cursos. Coordenadora do curso de pós-graduação em Psicomotricidade da Faresi. Suas pesquisas são direcionadas para aspectos teórico conceituais, metodológicos, políticos e sociais da Educação e Educação Física. Tem experiência na área de Tutoria em EAD, Ensino Fundamental, Médio, Superior, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial e Inclusiva.
<http://lattes.cnpq.br/7514511246153599>



Mateus Eduardo Carneiro Alves

Doutorando em Ciências da Educação na Universidad Unida del Paraguay.; Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay/UCP. Especialista em Braille, Educação Especial, Oratória, Geografia Meio Ambiente e Sustentabilidade, Gestão do Trabalho Pedagógico. Graduado em Pedagogia e Geografia. Professor da Educação Especial e do Fundamental I.



Marcela Mezini Sales

Mestranda em Ciências da Educação na Universidade Unida del Paraguay. Graduada em Pedagogia, pela Faculdade Educacional da Lapa, e Ciências Biológicas, pelo Centro Universitário São Camilo do Espírito Santo. Pós-graduada em Educação Ambiental e Artes, ambas pela Faculdade de Tecnologia São Francisco. Professora de Ciências e Educação Infantil.



Rosinan Caires Frattezi

Mestre em Ciências da Educação na Universidad Columbia Del Paraguai, graduada em Pedagogia pelo Instituto Newton Paiva Ferreira (1989), Pós graduada em Direitos Humanos Pela faculdade Dom Helder Câmara (2004). Coordenadora do Pnaic (2012 a 2016) Professora na rede Estadual de Minas

Gerais no curso do Magistério Ensino Médio (1990 a 2022). Diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Jacinto –MG (2009 a 2018). Atualmente Especialista em Educação Básica (2025), onde desempenha a função na Rede Municipal de Jacinto –MG.



Sandra Menezes dos Santos

Graduada em História pela UNISA - Universidade de Santo Amaro - São Paulo- SA, pos graduada em História da África pela FINOM - Faculdade do Noroeste de Minas e mestranda em Ciências da Educação pelo IIEP - Instituto Internacional de Educação e Pesquisa. Professora Vice-diretora da Escola Estadual Professor Estevão Araújo- Jacinto MG



Em um cenário educacional marcado por desigualdades e novas demandas, Educação para Todos: Infância, Inclusão e Futuro convida a repensar práticas e construir uma escola que não deixe ninguém para trás. A obra reúne pesquisas, reflexões e experiências sobre desenvolvimento infantil, inclusão, currículo, tecnologias e formação docente. Mais que teoria, apresenta caminhos e possibilidades para uma educação inclusiva, humanizada e comprometida com o futuro.

Pedro & João Editores



pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2552-4



9 782652 652552 >