



REVISTA

COM CENSO

ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DISTRITO FEDERAL



ENTREVISTA

Júlio Barros
Coordenador do Fórum
Distrital de Educação

DOSSIÊ TEMÁTICO

Capacitismo:
um espaço de observação
do sujeito e do social



RCC#42

ISSN 2359-2494 • V. 12 • N. 3 • BRASÍLIA-DF • SETEMBRO 2025

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Ibaneis Rocha - Governador
Celina Leão - Vice-Governadora

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Hélvia Miridan Paranaguá Fraga - Secretária

SECRETARIA EXECUTIVA
Isaias Aparecido da Silva - Secretário Executivo

SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Iêdes Soares Braga - Subsecretária

UNIDADE-ESCOLA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
Linair Moura Barros Martins – Chefe

DIRETORIA DE FORMAÇÃO E PESQUISA
Luciana de Almeida Lula Ribeiro – Diretora

GERÊNCIA DE AVALIAÇÃO, PLANEJAMENTO E PESQUISA
Felipe da Cruz Dias - Gerente

NÚCLEO DE PESQUISA E PUBLICAÇÃO
Suzana Mahmud Said Arar - Chefe

REVISTA COM CENSO – ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DF

EDITOR-CHEFE
André Almeida Cunha Arantes (SEEDF)

EDITORES ADJUNTOS
Camilla Cristina Silva (SEEDF)
Gilmário Guerreiro da Costa (SEEDF)
Sibele Ferreira Coutinho Pompeu (SEEDF)

EDITOR DE SEÇÃO
Robson Santos Camara Silva (SEEDF)

EDITORES-CHEFES ANTERIORES
Danilo Luiz Silva Maia (SEEDF) - 2014 a 2020
Guilherme Reis Nothen (SEEDF) - 2020 a 2023
Raquel Oliveira Moreira (SEEDF) - 2023 a 2025

COMITÊ GESTOR
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Ana Cláudia Nogueira Veloso (SEEDF)
Andreia Lelis Pena (SUBIN/SEEDF)
Luciana de Almeida Lula Ribeiro (EAPÉ/SEEDF)
Henrique César de Oliveira Fernandes (SEEDF)
Ingrid Dittrich Wiggers (UnB)
Juliana Alves de Araújo Bottechia (SUBEB/SEEDF)
Linair Moura Barros Martins (EAPÉ/SEEDF)
Raquel Oliveira Moreira (EAPÉ/SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Bruno Portigliatti (FCU)
Célio da Cunha (UCB)
Frederico Augusto Barbosa da Silva (IPEA)
Girleene Ribeiro de Jesus (UnB)
Gustavo Henrique Moraes (INEP)
Ingrid Dittrich Wiggers (UnB)
Jaqueline Moll (UFRGS)
José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque (UFC)
Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)
Maria Helena Guimarães de Castro (UNICAMP)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)
Ormezinha Maria Ribeiro (UnB)
Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)
Remi Castioni (UnB)
Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

REVISÃO
Bárbara Carolina Vanderley Boaventura (SEEDF)

REVISORES AD HOC
Alberto Krukliis (SEEDF)
Deise Librelotto Scherer (SEEDF)
Karine Caroline de Oliveira (TCDF)
Samara Silva Nogueira Pimentel (SEEDF)
Viviane Lopes Barros Villodres Dias (SEEDF)

ARTE DA CAPA
Victor Hugo Soulivier
Imagem da obra *Experimental*, gentilmente cedida pelo autor

DIAGRAMAÇÃO
Leon Martins Carriconde Azevedo (SEEDF)

IMPRESSÃO
Secretaria de Estado de Educação
Tiragem: 1.000 exemplares

ISSN 2359-2494

A Revista *Com Censo* (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (*peer review*), fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da revista ou da SEEDF.

A revista promove o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.

As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da revista encontram-se em:

periodicos.se.df.gov.br/comcenso

Soberania Educacional – Mais que um Conceito, uma Necessidade de Luta

A defesa da soberania nacional, tão comentada atualmente, não se restringe às fronteiras geopolíticas. Ela deve ser travada, com urgência, no campo da educação. Se a soberania é a autoridade suprema de um povo sobre seu território e destino, então a **soberania educacional** é a reivindicação do direito de uma nação definir, sem interferências de agendas transnacionais ou da lógica mercantil, os rumos de seu sistema educacional.

A Constituição de 1988 é clara: todo poder emana do povo. Esse princípio não pode ser apenas uma bela figura de retórica. Soberania popular significa que a educação – seu conteúdo, suas prioridades, seu financiamento – deve estar sob controle social brasileiro, e não à mercê dos interesses internacionais disfarçados de "qualidade". O Estado, nessa equação, não é um mero "instrumento" neutro; é um campo de disputa. É dever da sociedade civil soberana conquistá-lo e direcioná-lo para o cumprimento de seu papel: garantir uma educação pública, gratuita, laica, antirracista, anticapacitista e verdadeiramente emancipatória.

É desta forma que se posiciona esta edição da Revista Com Censo. Os artigos, relatos de experiência e resenhas aqui publicadas, tanto na seção regular quanto no dossiê sobre capacitismo, são exemplos concretos do que significa lutar pela soberania educacional. Eles representam a resistência crítica contra a subordinação a padrões excludentes. Investigam políticas e praticam metodologias que buscam superar desigualdades a partir da realidade local, e não de receitas importadas. Denunciam o capacitismo como uma violência que impede a plena participação social.

Portanto, não basta dizer que a "soberania educacional não existe formalmente". É preciso criá-la, defini-la na prática e na teoria. Esta edição é um importante contributo para essa construção. Ela demonstra que a soberania educacional não é um conceito abstrato, mas um projeto político em curso, construído por pesquisadores, professores e movimentos sociais que ousam imaginar e praticar uma educação libertadora.

Boa leitura!

André Almeida Cunha Arantes
Editor-chefe da *Revista Com Censo*

ÍNDICE

6 APRESENTAÇÃO

ENTREVISTAS

9 Júlio Barros

ARTIGOS

13 Fluxograma do processo de contratação de estagiários para os órgãos da Administração Pública ligados à Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal

Wryel Lima e Cayo Honorato

23 Quem escuta as crianças do Núcleo Rural Monjolo? Uma intersecção entre a Plenarinha do Distrito Federal e as crianças da zona rural

Thaila Karoline Furtado Severo e Pedro Demo

35 Perfil e motivação dos estudantes selecionados para o curso técnico em Enfermagem oferecido pela rede pública de ensino do DF, na Escola Técnica do Guará, no 2º semestre de 2023

Giovanny de Menezes Carlos e Hélio José Santos Maia

49 LÍBER: laboratório de metodologias educacionais interdisciplinares como possibilidade à distorção idade-série

Marli Dias Ribeiro, Lucicleide Araújo de Sousa Alves e Luiz Siveres

59 A Educação Ambiental para a geração alpha: aulas práticas contextualizadas para o processo de ensino-aprendizagem de ciências

Whisley Durães Alceno, Aline Karla Nolberto de Souza, Odimeia Teixeira, Douglas Henrique Pereira, Nelson Luis Gonçalves Dias de Souza e Grasielle Soares Cavallini

74

Expressividade e Bem viver: uma experiência etnográfica com pessoas em situação de rua

Larissa Vargas Brandão

87

Desigualdades socioeconômicas e educacionais no DF: o que dizem os dados da PDAD e do Censo Escolar?

Ana Maria Nogales Vasconcelos e Aline Perfeito de Sousa

101

Juventudes periféricas e participação política: qual protagonismo nas organizações sociais no Distrito Federal?

Railton Vanes de Sousa e Urânia Flores da Cruz Freitas

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

111

Reagrupando, contando e encantando

Joelma das Graças Santana Lima

RESENHAS

117

Pesquisa em educação: métodos e epistemologias, de Silvio Sánchez Gamboa

Sthefanie Bárbara Mendonça

121

Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos, um ensaio de Oliver Sacks

Bárbara Carolina Vanderley Boaventura

CADERNOS RCC

121

DOSSIÊ TEMÁTICO

Capacitismo - um espaço de observação do sujeito e do social

■ APRESENTAÇÃO

A edição 42 da Revista Com Censo inicia-se com a entrevista de Júlio Barros, Coordenador do Fórum Distrital de Educação, que apresentou os desafios encontrados para a elaboração do novo Plano Nacional de Educação e como isso afeta o novo PDE.

Essa síntese do caderno regular examina um conjunto de pesquisas que delineiam um panorama multifacetado das interfaces entre educação, políticas públicas e desigualdades socioespaciais no Distrito Federal. **Cada contribuição oferece perspectivas singulares sobre os desafios e as possibilidades da prática educativa, articulando fundamentos teóricos, análises críticas e relatos de vivências que reforçam o papel transformador da escola na construção de uma sociedade mais justa, democrática e sensível à diversidade.**

O artigo **Fluxograma do processo de contratação de estagiários para os órgãos da administração pública ligados à Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal**, dos autores Wryel Lima e Cayo Honorato, apresenta o processo de seleção de estagiários nesses órgãos, enfatizando o estágio supervisionado conforme a Lei nº 11.788/2008. A pesquisa analisou respostas de instituições culturais do DF ao estudo “O campo de estágio em Artes Visuais na educação não formal”, culminando na criação de um fluxograma do processo. Já no artigo **Quem escuta as crianças do Núcleo Rural Monjolo? Uma intersecção entre a Plenarinha do Distrito Federal e as crianças da zona rural**, dos autores Thaila Karoline Furtado Severo e Pedro Demo, analisa as relações entre o projeto Plenarinha (SE-EDF) e a realidade de crianças rurais do Monjolo que enfrentam longos deslocamentos para a pré-escola no Recanto das Emas. Discute a efetividade das políticas públicas para a primeira infância rural, confrontando as demandas expressas pelas crianças com as ações governamentais implementadas.

No artigo **Perfil e motivação dos estudantes selecionados para o curso**

técnico em Enfermagem oferecido pela rede pública de ensino do DF, na Escola Técnica do Guará, no 2º semestre de 2023, dos autores Giovanny de Menezes Carlos e Hélio José Santos Maia, realiza-se a análise do perfil socioeconômico e as motivações de alunos do curso técnico em Enfermagem do CEP-ETG, identificando a predominância de mulheres, residentes no Guará, com renda de até um salário-mínimo. A principal motivação foi a disponibilidade de vagas no mercado de trabalho, destacando-se a importância do curso para políticas públicas de formação profissional em saúde. Já no artigo intitulado **LÍBER: laboratório de metodologias educacionais interdisciplinares como possibilidade à distorção idade-série**, dos autores Marli Dias Ribeiro, Lucicleide Araújo de Sousa Alves e Luiz Síveres, examina-se o projeto de iniciativa interdisciplinar que combate a distorção idade-série na Educação Básica por meio de formação docente e rodas de diálogo em uma escola pública. Utilizando pesquisa-ação, o estudo revelou a necessidade de espaços permanentes de formação continuada e a importância de incorporar as experiências das comunidades escolares nas políticas educacionais, tradicionalmente implementadas de forma verticalizada.

A pesquisa **A educação ambiental para a geração alpha: aulas práticas contextualizadas para o processo de ensino-aprendizagem de ciências**, dos autores Whisley Durães Alceno, Aline Karla Nolberto de Souza, Odíméia Teixeira, Douglas Henrique Pereira, Nelson Luis Gonçalves Dias de Souza e Grasielle Soares Cavallini, relata seis atividades práticas de educação ambiental desenvolvidas com alunos do 6º ano (geração alpha), alinhadas à BNCC, em escola pública sem laboratório. Utilizando-se também da pesquisa-ação, demonstrou que metodologias práticas melhoram significativamente a compreensão de conceitos ambientais complexos, além de auxiliar professores na identificação de dificuldades de aprendizagem e no replanejamento didático. No artigo **Expressividade e Bem Viver**

– uma experiência etnográfica com pessoas em situação de rua, de Larissa Vargas Brandão, a autora relata a experiência da *Oficina do Bem Viver*, desenvolvida na Escola Meninos e Meninas do Parque com pessoas em situação de rua. Partindo da Educação Artística e articulando Educação Ambiental e Direitos Humanos, a pesquisa adotou abordagem decolonial e princípios da cosmologia andino-amazônica. A metodologia etnográfica revelou importantes reflexões sobre processos de escolarização nessa população, demonstrando como práticas transdisciplinares baseadas no Bem Viver podem ressignificar experiências educacionais.

Já o texto **Desigualdades socioeconômicas e educacionais no DF: o que dizem os dados da PDAD e do Censo Escolar?**, das autoras Aline Perfeito de Sousa e Ana Maria Nogales Vasconcelos, investiga as disparidades entre regiões do DF por meio dos dados da PDAD-2021 e do Censo Escolar 2019, revelando forte segregação socioespacial. Enquanto áreas ricas (como Plano Piloto) apresentam alta qualidade educacional e infraestrutura, regiões periféricas (Sol Nascente/Pôr do Sol e Itapoã) sofrem com baixa escolaridade e infraestrutura deficiente. A metodologia comparativa, baseada em indicadores do IPEA e INEP (incluindo IDEB), demonstra como as desigualdades socioeconômicas impactam diretamente o acesso à educação de qualidade no DF. Ainda com o tema das desigualdades econômicas, o texto **Juventudes periféricas e participação política: qual protagonismo nas organizações sociais no Distrito Federal?** dos autores Railton Vanes de Sousa e Urânia Flores da Cruz Freitas examina o protagonismo juvenil a partir de duas OS que atuam na periferia de Brasília, investigando como promovem a participação política entre os jovens. Por meio de pesquisa qualitativa e bibliográfica, explora as ações dessas organizações no desenvolvimento do engajamento político juvenil periférico, propondo reflexões sobre seu papel no fortalecimento da mobilização social e política nessa população.

O relato de experiência **Reagrupando, cantando e encantando**, de Joelma das Graças Santana Lima, descreve a implementação do projeto pedagógico na Escola Classe 05 de Brazlândia (DF) em 2023, utilizando reagrupamentos como estratégia principal para atender a diferentes ritmos de aprendizagem da Educação Infantil ao quinto ano. Baseado no Currículo em Movimento do DF, o projeto combinou recuperação de aprendizagens com atividades lúdicas e interdisciplinares a partir de livros temáticos bimestrais, incluindo a iniciativa *O Cerrado Empreendedor*. Os resultados demonstraram a eficácia dos reagrupamentos interclasses e o protagonismo estudantil no processo educativo.

Para encerrar o caderno regular, apresentamos duas resenhas. A primeira, intitulada **Pesquisa em Educação – Métodos e Epistemologias de Silvio Sánchez Gamboa**, de Sthefanie Bárbara Mendonça, examina os fundamentos epistemológicos e metodológicos da pesquisa em educação, apresentando-a como prática crítica e transformadora. A autora contrapõe-se a investigações meramente técnicas, oferecendo ferramentas para pesquisas engajadas que articulam teoria e prática. Estuda matrizes paradigmáticas, processos de formação investigativa e pressupostos filosóficos, enfatizando o compromisso social da produção científica em educação. A segunda resenha da edição, **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos de Oliver Sacks**, de Bárbara Carolina Vanderley Boaventura, oferece uma imersão na comunidade surda, explorando dimensões linguísticas, culturais e sociais por meio de relatos pessoais. Sacks, neurologista britânico, supera a visão médica da surdez, revelando-a como experiência cultural ancorada na língua de sinais. Com abordagem interdisciplinar que dialoga com a Neurologia, a Psicologia e a Linguística, destaca conquistas importantes como a eleição do primeiro reitor surdo da Gallaudet University, nos EUA, mostrando o quanto os surdos podem ensinar aos ouvintes.

O Dossiê Temático dessa edição, *Capacitismo – um espaço de observação do sujeito e do social*, tem como objetivo **ampliar o debate sobre o corpo, a deficiência e as práticas pedagógicas** que desafiam a normatividade e promovam uma educação verdadeiramente **inclusiva e não capacitista**. O entrevistado desta seção é Lury Moraes, que falará sobre a sua vivência e as iniciativas que ajudam a quebrar barreiras, promovendo de fato a inclusão.

Iniciando por uma perspectiva macro, o artigo **Publish or stagnate? Dinâmicas da produção científica a respeito do capacitismo no Brasil (2000-2024) pós Lei Brasileira de Inclusão**, de Sacha Clael e Viviane Giusti Balestrin, analisou a produção científica sobre capacitismo no Brasil na base de dados SciELO. Identificou-se crescimento exponencial até 2018, associado à Lei de Inclusão, seguido por declínio. Conclui-se que o campo pode estar esgotando abordagens convencionais, necessitando reorientar agendas para vertentes emergentes e novos marcos teóricos para superar a estagnação. Investigando representações docentes, o trabalho **Inclusão escolar e capacitismo: representações sociais de professoras e professores da SEEDF**, de Divaneide Lira Lima Paixão, Flávia Ramos Cândido, Jenaina Luzia de Carvalho e Ana Lúcia da Silveira Soares, investigou as representações sociais de professores da rede pública do DF sobre inclusão escolar, utilizando a Teoria das Representações Sociais e análise por *software* EVOC. Os resultados identificaram “direitos”, “empatia” e “respeito” como núcleo central da representação, revelando um discurso legal e ético predominante. Conclui-se que, apesar deste avanço discursivo, práticas capacitistas podem persistir, necessitando de formações mais efetivas para consolidar uma cultura educacional anticapacitista.

Refletindo sobre bases epistemológicas, **Por uma escola que enxergue todos os corpos: reflexões sobre capacitismo, diversidade e direitos**, de Josy Mara Lopes da Silva Landim e Magno Nunes Farias, propõe uma reflexão crítica

sobre o capacitismo como construção social e as suas implicações na educação inclusiva. Articulando autores como Foucault e Diniz, analisa mecanismos de controle institucional e barreiras atitudinais que persistem apesar dos avanços legais. Defende a necessidade de uma transformação cultural nas escolas, com foco na ética do cuidado e no reconhecimento da diversidade funcional como valor educativo, superando práticas excludentes baseadas no modelo biomédico. Dando voz às experiências subjetivas, **Deficiência e maternidade atípica: o capacitismo como marca social**, de Joanna de Paoli, Kátia Oliveira da Silva, Fabrício Santos Dias de Abreu e Luana de Melo Ribas, detém-se em narrativas de uma mãe de adolescente com deficiência para discutir as implicações do capacitismo na maternidade atípica. Fundamentado em referenciais de narrativa e crítica social, o estudo examina três eixos: invisibilidade e resistência materna, a deficiência como construção social normativa e a urgência de uma ética coletiva do cuidado. Mediante experiências narrativas, busca-se desnaturalizar o capacitismo e ampliar debates sobre cuidado interdependente e justiça social.

Abordando a interseccionalidade, **Educação matemática inclusiva: por uma sala de aula anticapacitista e antirracista**, dos autores Weberson Campos Ferreira e Geraldo Eustáquio Moreira, analisa a operação interseccional do capacitismo e racismo na Educação Matemática, utilizando o referencial teórico dos Estudos Críticos da Raça e Deficiência. Argumenta que a matemática escolar, longe de ser neutra, reproduz exclusões ao desvalorizar saberes não hegemônicos e adotar modelos normativos que impactam especialmente estudantes negros e com deficiência. Propõe o *DisCrit noticing* como ferramenta para práticas pedagógicas conscientes e uma educação matemática antirracista e anticapacitista. Na esfera da formação docente, **Educar para a diversidade: formação inicial de educadores sociais voluntários no contexto da educação inclusiva**, de Fabiola Gomide Baquero Carvalho, Clarissa Papa Vila Verde, Marina

Soares Nunes e Patrícia Nazário Feitosa Duarte, descreve a implementação do primeiro curso de formação para Educadores Sociais Voluntários. O curso autoinstrucional preparou voluntários para apoiar estudantes com deficiência, TEA, migrantes e indígenas, tendo o combate ao capacitismo como eixo central. A avaliação com 4.575 participantes indicou alta aprovação, mas também desafios como acesso à tecnologia e necessidade de maior aprofundamento temático.

Buscando fundamentos teóricos, o artigo **Autismo e construção do sujeito: Paulo Freire e inclusão escolar - um diálogo necessário**, de Joaquim Souza Junior e Viviane Neves Legnani, realiza uma reflexão teórico-analítica sobre a inclusão escolar de estudantes com TEA, articulando a pedagogia freireana e a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Mediante revisão bibliográfica crítica, analisa a evolução do diagnóstico, a educação inclusiva como direito humano e os aportes de Freire, propondo a aplicação dos conceitos de situação-limite e inédito viável para a construção de práticas educacionais emancipatórias e verdadeiramente inclusivas.

No contexto da educação de jovens e adultos, **Enfrentando o capacitismo: a experiência do Diário de Ideias na EJA**, de Lucinete Teixeira dos Santos Sampaio e Cristina M. Coelho, investiga a implementação do projeto Diário de Ideias na Educação de Jovens e Adultos do DF, fundamentado na Teoria da Subjetividade e aprendizagem criativa. A abordagem visa produzir recursos subjetivos para o protagonismo discente, configurando-se como estratégia eficaz no enfrentamento ao capacitismo, transformando práticas pedagógicas que desconsideram singularidades e reforçam estereótipos sobre pessoas com deficiência.

Documentando lutas por reconhecimento, **Cultura surda em Altamira: narrativas, educação e resistência**, de Guidson Marinho Silva, Jonata Souza de Lima e Léia Gonçalves de Freitas, narra a trajetória de três décadas da comunidade surda em Altamira-PA, articulando a história de vida do primeiro autor com a luta coletiva por direitos e reconhecimento linguístico-cultural. Por meio de análise documental, memórias e acervo da associação local, revela como a ação coletiva e o ativismo anticapacitista construíram territórios

de resistência, empoderamento e conquistas socioeducacionais progressivas para a comunidade surda. Na prática de salas de recursos, **Sobre o uso da aprendizagem linguística ativa na educação de português escrito para estudantes surdos - relato de experiência na sala de recursos**, de Eloisa Pilati e Israel Ferreira Bezerra Sousa, descreve a aplicação da Aprendizagem Linguística Ativa no ensino de português escrito para surdos em sala de recursos de Brasília. A metodologia, utilizando materiais manipuláveis para o ensino de sintaxe e ordem gramatical, demonstrou resultados exitosos ao modificar a relação dos estudantes com a língua portuguesa, promovendo maior engajamento e facilitando significativamente o processo de aprendizagem.

No contexto do corpo em movimento, **Capacitismo na Educação Física e suas implicações na realidade escolar: um relato de experiência**, de Janaina Araújo Teixeira Santos e Henrique Araújo Teixeira Santos, analisa a vivência de um professor de Educação Física da rede pública do DF com estudantes com deficiência, destacando desafios durante atividades competitivas e a tendência à exclusão. A experiência evidencia que o combate ao capacitismo nessa área requer processo contínuo de reflexão crítica, ação colaborativa e engajamento de toda a comunidade escolar para superar práticas excludentes e promover efetiva inclusão. Explorando linguagens alternativas, **A fotografia como linguagem inclusiva: a experiência de um professor de baixa visão no percurso formativo**, de Daniel Fama de Freitas e Tadeu Amoroso Maia, estuda a experiência de um professor com baixa visão no curso "A Fotografia como Recurso Educacional" da rede distrital, fundamentado na fenomenologia de Merleau-Ponty. A iniciativa demonstra como a prática fotográfica desconstrói concepções capacitistas, desafiando a normatividade do olhar e valorizando diferentes modos de percepção e expressão, evidenciando a potência criativa de pessoas com deficiência visual e sua contribuição para práticas pedagógicas inclusivas. Coletivamente, esses trabalhos mapeiam desafios e proposições para uma educação verdadeiramente anticapacitista.

Boa leitura!

André Almeida Cunha Arantes
Editor-chefe da *Revista Com Censo*



Júlio Barros

Biografia:

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Coordenador do Fórum Distrital de Educação (FDE). Diretor do Sinpro-DF. Membro da Comissão Técnica Distrital (CTD) e da Comissão de Avaliação e Monitoramento do Plano Distrital de Educação (PDE). Professor de História do CEF 25 de Ceilândia. Contato: juliobarros13@gmail.com

Entrevistadores:

Professor Dr. Robson Santos Camara Silva

Doutor em Sociologia (UnB), com pesquisa na área de Sociologia do Trabalho e da Educação. Estágio de doutorado no Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (Ceief), ligado à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (ULHT), em Lisboa/Portugal. Mestre em Educação pela UnB. Líder do Grupo de Pesquisa em Estratégias Formativas e Científicas da Educação Básica (EKÓ-EAPE). Professor-formador da Unidade Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/EAPE. Contato: robsoncamara@gmail.com.

Os desafios do Fórum Distrital de Educação na construção do novo PDE

1. Revista Com Censo (RCC) - Conte-nos um pouco da sua trajetória na educação do Distrito Federal e como foi o contexto da sua chegada à Coordenação do Fórum Distrital de Educação (FDE)?

Júlio Barros - Estudei o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas de Ceilândia. No ensino médio (que na época se chamava 2º grau), comecei a questionar o fato de o currículo não incluir todas as disciplinas cobradas no vestibular. Naquele período, os cursos eram pseudo-profissionalizantes. Essa defasagem explicava, em parte, por que havia tão poucos estudantes da periferia na UnB.

Foi nesse contexto que fundamos o Movimento Pró-Universidade em Ceilândia (MOPUC). Hoje, é muito gratificante ver que a UnB está presente em três polos do DF: Ceilândia, Gama e Planaltina, mas ainda falta avançar: precisamos da UnB no Paranoá.

Em 1984, ingressei no CEUB para cursar História. Aquele ano foi marcado pela efervescência política da campanha *Diretas Já!*. Durante a graduação, frequentava as Assembleias Gerais do Sindicato dos Professores (Sinpro-DF), observando com admiração a organização e a combatividade dali. Pensava comigo: "Um dia quero fazer parte dessa história".

Em 1991, fui aprovado no concurso para professor efetivo de História. No primeiro dia de aula, já me filiei ao Sinpro-DF – e logo peguei uma greve. Integrei o comando de greve em Ceilândia e, pouco depois, fui eleito delegado sindical do Centro de Ensino Médio 03. Sempre acompanhei com lupa a questão da Gestão Democrática, a ponto de ajudar

a organizar eleições paralelas para gestores escolares.

Minha dedicação à Gestão Democrática foi tão intensa que ela se tornou o tema da minha dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da UnB. Essa trajetória me levou a participar ativamente da construção da Lei nº 4.751/2012, que dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal, sempre ressaltando que essa conquista foi fruto de um esforço coletivo, com a contribuição decisiva de todos os segmentos da comunidade escolar: professores, funcionários, estudantes, pais, mães e responsáveis, além das instituições que os representam, em especial o Sindicato dos Professores (Sinpro-DF).

Com a sanção da Lei de Gestão Democrática, pelo governo Agnelo Queiroz, criou-se o Fórum Distrital de Educação (FDE), uma das instâncias do Sistema Distrital de Educação. Hoje, com 13 anos de atuação ininterrupta, o FDE defende uma educação pública, gratuita, democrática, inclusiva, de qualidade social e emancipadora. Sua composição é plural: reúne sociedade civil organizada, órgãos públicos, movimentos sociais e representantes de toda a comunidade educacional — mais de vinte instituições, abrangendo educação básica e superior (pública e privada), profissionais do magistério, funcionários, estudantes, famílias, sindicatos (trabalhadores e patronais) e a SEEDF.

O FDE teve um papel central na elaboração do primeiro Plano Decenal/Distrital de Educação (PDE), organizando dezenas de conferências até chegar à Conferência Distrital de Educação, que produziu o documento-base do projeto de lei. Minha chegada à Coordenação Geral do FDE representou, portanto, o reconhecimento desse trabalho coletivo — e também a confiança da entidade que me indicou e que considero a coluna vertebral do Fórum: o Sinpro.

2. RCC - Chegamos ao final da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Distrital de Educação (PDE), o que remete fazer um balanço histórico e político do que o Brasil e o Distrito Federal conseguiram avançar. Como coordenador do Fórum Distrital de Educação (FDE), fale quais são os desafios encontrados para o novo Plano Nacional de Educação (PNE) e como isso afeta o PDE, as políticas educacionais e a valorização dos e das profissionais da educação como preconiza a meta 17?

Júlio Barros - Ao fazer um balanço histórico e político dos avanços do Brasil e do DF, destaco que os dois primeiros Planos Nacionais de Educação (PNEs) tiveram suas metas frustradas, principalmente pela falta de financiamento adequado.

O primeiro PNE (2001-2011) foi prejudicado pelo veto presidencial ao artigo que previa o investimento de 7% do PIB na educação. Já o segundo PNE (2014-2024) não

cumpriu a Meta 20, que estabelecia a aplicação de 10% do PIB no setor ao final do decênio.

É impossível analisar esse período sem mencionar o golpe de 31 de agosto de 2016 – um processo articulado entre setores parlamentares, judiciário, mídia e empresariado, que resultou no *impeachment* de uma presidente legitimamente eleita, Dilma Rousseff. A partir daí, a educação pública sofreu ataques sistemáticos, com cortes orçamentários e desmonte de políticas educacionais.

O desmonte começou com a Emenda Constitucional nº 95/2016, que impôs um teto de gastos públicos por 20 anos, estrangulando o financiamento de políticas sociais. A situação se agravou com medidas como a reforma do Ensino Médio, que institucionalizou uma verdadeira segregação educacional: para as elites, escolas com currículo à la carte e ampla formação cultural – para as classes populares, formação técnica precarizada e currículo enxuto.

A isso somou-se uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, sob o discurso da 'flexibilidade', na prática transferiu para o setor privado a definição dos itinerários formativos – um claro estímulo à privatização da educação básica.

Os governos Temer e Bolsonaro intensificaram este projeto com perseguição a educadores (via movimentos como *Escola Sem Partido*), tentativas de descaracterizar o Fundeb, incentivo ao *homeschooling* e acelerada militarização escolar. A privatização avançou através de Organizações Sociais e terceirização ilimitada, transformando a educação em mercadoria.

Durante seis anos, os mecanismos democráticos de participação foram suspensos, agravados pelos dois anos de pandemia. O resultado foi o sistemático descumprimento do PNE 2014-2024, a promoção de agendas conservadoras e o aprofundamento das desigualdades sociais, num claro projeto de desmonte da escola pública como direito social.

Sobre os desafios para o novo Plano Nacional de Educação (PNE) e seus reflexos no Plano Distrital de Educação (PDE), considero fundamental que seja aprovado ainda em 2025, apesar das mais de 3 mil emendas apresentadas, que podem descaracterizar as deliberações da Conferência Nacional de Educação - CONAE 2024.

O PL 2614/2024, embora apresente algumas convergências com o documento final da CONAE, revela limitações preocupantes que precisaremos superar no PDE. Entre os principais problemas estão a falta de prazos intermediários claros para o cumprimento das metas, e a ausência de previsão para suspender os repasses de recursos públicos para a educação privada e os convênios na educação infantil num prazo de cinco anos – mantendo assim um modelo de financiamento que aprofunda as desigualdades educacionais.

Diante desse cenário, nosso grande desafio será garantir que o PDE corrija essas lacunas, estabelecendo metas precisas com mecanismos de financiamento vinculado e fortalecendo os instrumentos de controle social para assegurar uma educação verdadeiramente pública e de qualidade para todos.

No caso do ensino fundamental, o prazo de 2 anos para a universalização do ensino fundamental, na faixa de 6 a 14 anos, foi substituído pelo de 3 anos para universalizar o acesso à escola. E no caso do ensino médio, aumentou o prazo da universalização do atendimento de dois para três anos. Sobre a proposta curricular e estrutural para o ensino médio, mantém-se o Novo Ensino Médio, ignorando sua indicação de revogação pela CONAE 2024.

É urgente, também ter diretrizes curriculares para a educação em gênero e educação sexual. Há um campo de disputa na concepção do direito à qualidade da educação especial, que ainda se mostra em tensão no texto do novo PNE. Não há definição de vedação ao uso da EaD na educação básica e na educação de jovens e adultos (EJA).

Há lacunas em relação à educação escolar indígena, quilombola e educação do campo. No caso da educação superior e da pós-graduação, não há mais a definição de percentual mínimo para a taxa bruta de matrículas e nem participação das instituições públicas de educação superior na expansão do ensino superior. É estratégico que figure, entre as diretrizes do PNE, o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação ancorada em porcentagem do PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com qualidade e equidade. De igual modo, é preciso ratificar a valorização dos profissionais da educação e a promoção do princípio da gestão democrática, dispositivos ausentes no PL em tramitação, o qual orientará o planejamento decenal para o país.

3. RCC - Bem recentemente foi publicado o último relatório de monitoramento do PDE que aponta em que medida as metas foram alcançadas. Dito isso, na sua avaliação, qual a importância do Fórum Distrital de Educação para o acompanhamento da execução e efetivação das metas do PDE?

Júlio Barros - Falando do relatório do PDE, metas e estratégias cumpridas ou não, ou em andamento, ou nem iniciadas, avalio ser importante não termos uma visão romantizada, porém, ao mesmo tempo, não devemos ter o que eu chamo de “complexo de vira-lata” e não reconhecer avanços. Por exemplo, dos 41 indicadores mensuráveis, 7 alcançaram ou superaram 100%; 3 indicadores estão entre 90% e 100%; 7 indicadores estão entre 80% e 90%; 12 indicadores entre 50% e 80% e 12 inferior a 50%. Enfim, dos resultados mensuráveis observados, 64,1% foram

contemplados satisfatoriamente, o que é um resultado positivo e deve ser levado em consideração quando se faz avaliação das metas do PDE.

Sobre a importância do Fórum Distrital de Educação para a execução e efetivação do PDE, é importante compreender, que é da natureza do fórum, o monitoramento e a avaliação do cumprimento das metas e estratégias do Plano Distrital de Educação, e neste sentido, o fórum integra o Sistema Distrital de Educação, conforme o art. 6º da Lei nº 5.499/2015. Fazemos parte da Comissão de Avaliação e Monitoramento do PDE, e mantemos um Observatório do PDE.

4. RCC - Temos conhecimento que as subcomissões de trabalho para o novo PDE no âmbito do Fórum Distrital de Educação já concluíram seus trabalhos e que a comissão técnica está realizando as análises do que foi produzido pelas referidas subcomissões. Com base nisso, o que senhor identifica como os principais gargalos a serem superados na educação do Distrito Federal?

Júlio Barros - As subcomissões realizaram um trabalho extraordinário, e vamos querer explorar mais os conhecimentos, compromissos e dedicação desses colegas, ou seja, os trabalhos dessas subcomissões não vão se encerrar com a entrega de relatórios por parte delas. A Comissão Técnica Distrital, com representação de todas as subsecretarias da SEEDF e de organizações da sociedade civil está trabalhando um texto-base, que servirá como referência para realização de encontros, seminários e conferências, até chegar na conferência distrital que subsidiará o Projeto de Lei do novo PDE. A comissão tem se preparado muito e já participou de encontros nacionais, regionais e locais de cooperação técnica no âmbito dos Planos Decenais de Educação com a SASE/MEC.

Considerando que tanto o PNE quanto o PDE estão estruturados em objetivos, metas e estratégias, entendo que os chamados 'gargalos da educação no DF' representam desafios concretos que devemos transformar em objetivos estratégicos. Dentre esses, destacamos: a) Expandir a oferta de vagas em creches públicas e assegurar a universalização da pré-escola; b) Assegurar a alfabetização, ao final do segundo ano do ensino fundamental, a todas as crianças; c) Assegurar que crianças, adolescentes e jovens em idade escolar obrigatória concluam o ensino fundamental e o ensino médio na idade regular; d) Ampliar a oferta de educação integral em tempo integral para a rede pública; e) Promover a educação digital para o uso crítico, reflexivo e ético; f) Garantir a educação básica a toda a população camponesa do Distrito Federal, em escolas do campo, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo; g) Garantir o acesso, a oferta de atendimento educacional especializado e aprendizagem ao longo de toda a vida

dos estudantes público-alvo da educação especial e dos estudantes da educação bilíngue de surdos; h) Assegurar a alfabetização e ampliar a conclusão da educação básica para todos os jovens, adultos e pessoas idosas; i) Ampliar o acesso e a permanência na educação profissional e tecnológica; j) Ampliar o acesso, a permanência e a conclusão na graduação, com redução de desigualdade e inclusão; k) Ampliar a formação de mestres e doutores, inclusive, buscando valorização econômica; l) Garantir formação inicial e continuada e condições de trabalho adequadas aos profissionais da educação básica, e tirar do papel, a famosa Meta 17; m) Aplicar na educação pública, 6,12% do PIB; n) Garantir acesso, inclusão, acompanhamento e permanência escolar a 100% dos adolescentes e jovens em cumprimento de internação provisória, de internação e de medidas socioeducativas em meio aberto, semiliberdade e internação.

5. RCC - Considerando o atual cenário educacional do Distrito Federal, quais seriam, em sua avaliação, as prioridades e os avanços necessários para orientar o novo PDE na próxima década?

Júlio Barros - Entendo que existem alguns princípios e questões que se constituem como imprescindíveis e que precisamos avançar para o novo PDE. Em primeiro lugar, a questão do financiamento, até porque, todas as metas dependem dele. Neste sentido, o Plano Distrital de Educação deve orientar as leis orçamentárias do Poder Executivo e não o contrário, como ocorre de praxe. Assim, para que o PDE alcance suas metas, é preciso assegurar recursos financeiros na medida efetivamente necessária, invertendo a lógica atual, que condiciona o investimento na educação

às limitações das verbas disponíveis “no caixa” do governo. Numa questão de auditoria realizada pelo TCDF, o mesmo questionou o governo se o financiamento da educação pública distrital tem seguido os parâmetros estabelecidos na Meta 20 do PDE; e a SEFAZ/DF e SEEDF responderam que os percentuais da Meta 20 do PDE mostraram-se inexequíveis, e não cumpriram!


Em função deste entendimento, com o descumprimento da Meta 20 e de sua estratégia 20.1, gerou-se um déficit de investimento em educação na ordem de R\$ 31,27 bilhões entre 2015 e 2021. A gestão democrática é um princípio caro aos educadores, não devendo constar no PDE como concessão do Estado, mas sim como direito da sociedade e das escolas. E, para além da democratização das escolas é fundamental democratizar o sistema, fortalecendo o Fórum Distrital de Educação, democratizando o Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), que as políticas educacionais sejam aprovadas por meio de conferências de educação.

Mantêm-se em disputa no país dois projetos sobre o conceito de qualidade da educação. De um lado, a qualidade socialmente referenciada, defendida pela CONAE 2010, na qual a educação é um direito subjetivo de todos, devendo voltar-se à formação integral do cidadão(ã) e ao desenvolvimento com inclusão social e sustentabilidade. Do outro, a qualidade total, cunhada do mundo empresarial, em que o objetivo central limita-se a atender às exigências do mercado.

E, para encerrar, a questão da valorização profissional. Essa política precisa deixar de ser promessa de políticos em campanha eleitoral para se transformar em realidade efetiva. ■

■ Fluxograma do processo de contratação de estagiários para os órgãos da Administração Pública ligados à Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal

Flowchart of the internship hiring process for interns within public administration entities affiliated with the Secretaria de Cultura e de Economia Criativa do Distrito Federal (Secretariat of Culture and Creative Economy of the Federal District)

 Wryel Lima *
Cayo Honorato **

Recebido em: 23 jan. 2024.
Aprovado em: 30 maio 2025.

Resumo: Este artigo tem como finalidade identificar o percurso de contratação dos estagiários para os órgãos da Administração Pública ligados à Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal. Transversalmente, ressalta a importância do estágio supervisionado, previsto no plano pedagógico dos cursos de ensino superior, trazendo os parâmetros dispostos na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. O respectivo tema foi escolhido a partir das diferentes respostas dadas pelas instituições culturais do Distrito Federal à primeira etapa da pesquisa *O campo de estágio em Artes Visuais na educação não formal*. Posteriormente, houve a elaboração de fluxograma com o percurso identificado.

Palavras-chave: Estagiários. Percurso de Contratação. Instituições Culturais. Governo do Distrito Federal. Fluxograma.

Abstract: This paper aims to identify the hiring process for interns within public administration entities affiliated with the Secretaria de Cultura e de Economia Criativa do Distrito Federal (Secretariat of Culture and Creative Economy of the Federal District). Additionally, it underscores the significance of supervised internships as outlined in the pedagogical plans of higher education programs, elucidating the parameters delineated in Federal Law nº 11.788, dated September 25, 2008. The selection of this specific topic emanated from diverse responses provided by cultural institutions in the Federal District during the initial phase of the research titled "The internship field in Visual Arts within non-formal education." Subsequently, a flowchart was devised to illustrate the identified process.

Keywords: Education programs. Hiring process. Non-formal education. Governo do Distrito Federal. Flowchartigo.

*Graduando em Letras-Português pela Universidade de Brasília. Possui experiência na área da docência, bem como na atuação, tanto no teatro quanto no audiovisual. Contato: wryellima@gmail.com

**Professor no Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da UnB, do qual é atualmente coordenador. Contato: cayohonorato@unb.br

Introdução

A oportunidade de se cumprir parte do estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Brasília em espaços não formais de arte e cultura, a partir da implementação de novo currículo em 2019, levou-nos a desenvolver uma pesquisa com estudantes de iniciação científica, visando identificar esses espaços, assim como organizar o percurso de formalização do estágio, relacionando os diferentes atores e etapas envolvidos nesse processo. Neste artigo, apresentamos um dos resultados dessa pesquisa, dedicado à elaboração de um fluxograma do processo de contratação de estagiários para os órgãos da Administração Pública ligados à Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal (SECEC).

Segundo Kulcsar (2013, p. 58), no capítulo *O Estágio Supervisionado Como Atividade Integradora* do livro *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*, o estágio supervisionado surge da necessidade de complementação entre teoria e prática, para que juntos possam fazer parte da “mesma realidade” do estudante e não ser trabalhados de forma dissociada. Para a autora, o estágio é um elemento central na formação do aluno, pois o ajudará em seu futuro profissional e real assimilação da teoria.

De acordo com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 – conhecida como Lei do Estágio, essa atividade é definida como um “ato educativo supervisionado”, o qual é integrado ao itinerário formativo do estudante. Além disso, tem como função a preparação e inserção dos discentes no mercado de trabalho, devendo estar prevista no Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos cursos das instituições de ensino superior. Essa atividade implica diretamente na formação do estudante tanto para a conclusão do curso específico quanto para a possibilidade de aplicação e reformulação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. O estágio possui um grande potencial integrador entre a universidade e a sociedade, se compreendido à luz da própria Lei nº 11.788/2008, respeitando seu caráter formativo e educativo. Além disso, deve ser igualmente considerado seu “estatuto epistemológico” (Nakashato, 2009).

Repensar, portanto, o papel do estágio como um ato educativo e suas manifestações na formação dos estudantes implica promover uma efetiva integração entre teoria e prática. Essa experiência para o discente que, muitas vezes, está iniciando em sua área de formação, contribui para o desenvolvimento de suas habilidades e competências, assim como para a construção de sua identidade profissional, o que suscita a relevância de um ambiente adequado e com profissionais capacitados – como é proposto pela própria lei do estágio.

Segundo Machado (2010, p. 33), o processo de efetivação do estágio nasce a partir de uma relação tripartite,

ou seja, uma relação jurídica, em que participam o estudante, a instituição e a empresa concedente. No entanto, mesmo que um Centro de Integração não participe desta “tríplice aliança”, para o autor, esse agente tem um papel importante, pois é responsável pelo estabelecimento dessa relação tripla.

Ainda de acordo com a Lei do Estágio (Lei nº 11.788/2008), a empresa concedente e a instituição de ensino, assim como o agente de integração, exercem papéis distintos quanto à sua atuação no processo de contratação dos estagiários. Nessa interligação, a responsável pela contratação legal e o acompanhamento contratual da relação tripartite é a empresa de integração.¹

Partindo deste contexto, logo, da relação entre os agentes responsáveis pelo estágio, o tema deste artigo foi desenvolvido a partir dos resultados da primeira etapa da pesquisa “O campo de estágio em Artes Visuais na educação não formal”, realizada no ano de 2020-21.² Na primeira etapa da pesquisa, foram contatadas quinze instituições culturais do Distrito Federal, dentre as quais sete pertencentes à Administração Pública do GDF. Foi disponibilizado formulário igual para as quinze instituições, a partir do qual recebemos respostas distintas das sete instituições culturais ligadas à SECEC sobre o processo de contratação de estagiários para as respectivas instituições.

Em razão dessas diferenças, na segunda parte da pesquisa decidimos investigar como se dá efetivamente o processo de contratação das sete instituições respondentes. Logo, buscamos identificar qual seria o percurso de contratação dos estagiários para os órgãos culturais ligados à SECEC e, posteriormente, elaborar fluxograma que representasse visualmente o respectivo itinerário, a fim de dar amplo acesso a essa informação, inclusive para as instituições inicialmente contatadas.

A importância do estágio e alguns parâmetros legais para sua realização

Em sua monografia, Machado (2010, p. 13-15) recorre a Pinto Martins para registrar que a primeira ocorrência legal do estágio se deu no Decreto nº 20.294, de 12 de agosto de 1931, que estabelecia a aceitação de alunos exercendo a função de estagiários na Organização da Sociedade Nacional de Agricultura. Também esclarece ter havido tentativas posteriores de implementação de decretos e leis, que, porém, continham inconsistências sobre a relação entre os papéis que ambos os órgãos (Universidade e Instituição Concedente) deveriam ter desenvolvido quanto à legalidade jurídica do estágio, assim como preconiza a atual legislação.

Por sua vez, segundo Kulcsar (2013, p. 58), a experiência integradora do estagiário surge da necessidade de complementação entre teoria e prática, sendo ambas ressignificadas e tratadas enquanto “elementos de uma

mesma realidade". No entanto, aquilo que, teoricamente, deveria ser um elemento da relação entre universidade e instituição, é na prática um elemento da universidade, que pressupõe a disponibilidade da instituição concedente. Além disso, enquanto a universidade tende a ser associada ao campo da teoria, o local de estágio tende a ser visto como o campo da prática – uma dissociação que deve ser problematizada.

Cabe ressaltar, além de aspectos legais, a importância de outras contribuições trazidas pela realização do estágio, que funciona como um importante instrumento para o enfrentamento da histórica dicotomia entre saber acadêmico e experiência profissional. Esses fatores são: o papel do estágio na construção da identidade do discente e a importância de um supervisor mediador. Esses aspectos reforçam a grande relevância do estágio através de um "estatuto epistemológico", isto é, a compreensão do estágio como espaço formativo em que os conhecimentos adquiridos e as experiências desenvolvidas no cotidiano se entrelaçam de maneira indissociável.

De acordo com Nakashato (2009), em sua dissertação de mestrado *A educação não-formal como campo de estágio: contribuições na formação inicial do arte/educador*, é necessário reconhecer essa atividade enquanto um "campo de conhecimento", visto que ela contribui para a construção de sua identidade profissional, com base em uma reflexão sobre o processo de aprender-fazer.

Um dos pontos trazidos pelo autor ao abordar a necessidade de uma mudança de perspectiva, é a visão tecnicista aplicada sobre o estágio no currículo dos cursos de formação profissional, dada a "separação entre as disciplinas teóricas das práticas" (2009, p. 46). Isso reflete muitas vezes um processo de assimilação e transposição de comandos ou enunciados pré-existentes, que não foram trabalhados como parte de um mesmo currículo de formação educacional.

Essa segregação manifesta a dificuldade de articular os componentes curriculares de modo integrado, sendo necessário suscitar questionamentos acerca do papel do estágio dentro da formação profissional. Sendo assim, segundo o autor, se o "licenciando não dispõe de elementos suficientes para o discernimento crítico, com o tempo, passa apenas a transpor os modelos para situações nem sempre adequadas" (Nakashato, 2009, p. 46).

Ao citar Pimenta e Lima (*apud* Nakashato, 2009 p. 29), que destacam a importância de atribuir ao estágio "um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental", Nakashato afirma que o estágio pode ser considerado um espaço de vivências da prática educativa, ultrapassando seu caráter tecnicista de "aplicação de conteúdos teóricos" (Nakashato, 2009, p. 29). Nesse percurso, o discente é instado a estabelecer relações com a comunidade, desenvolver-se criticamente e formar sua própria postura

enquanto profissional. Essa vivência contribui para o desenvolvimento de uma identidade que vai além da simples repetição de modelos, a qual contribui para a construção de um olhar crítico e comprometido com a transformação social pela educação e os objetivos daquilo que é esperado do discente, assim como é proposto pela própria Lei do estágio (Lei nº 11.788/2008).

O outro aspecto relevante é o papel da mediação pedagógica, ou melhor, da supervisão do estagiário, a qual é exercida por um profissional durante o estágio. Esse supervisor é um importante meio de ligação entre a universidade e o campo de conhecimento, especialmente, o de atuação do discente. Afirma o autor que "por supervisor mediador, considera-se aquele que está responsável pelo acompanhamento direto do estagiário na instituição cedente [...]" (Nakashato, 2009, p. 78).

Além disso, o autor comenta a respeito da ligação entre o supervisor mediador e o estagiário, que, em muitos casos, é prejudicada pela falta de diálogo ou de construção de vínculo baseado na confiança e no acompanhamento. Ou seja, não há o desenvolvimento de uma relação "estimulante ou afinada" (Nakashato, 2009, p. 78), que desperte o interesse do discente. Essa ausência é um ponto que compromete o potencial formativo do estudante.

O momento inicial de execução do estágio é, também, um primeiro passo para o reconhecimento daquilo que se conhece enquanto "identidade profissional". Se o aluno se depara com um ambiente estritamente tecnicista, especialmente, devido aos currículos acadêmicos, muitas vezes, valorizam o pluralismo de concepções pedagógicas, esse lugar proporcionará o não reconhecimento e identificação com o respectivo modelo de serviço. Ou seja, o supervisor mediador é um referencial daquilo que o discente buscará ser, pois é o responsável por ajudar o estagiário a compreender o contexto profissional e educacional em que está inserido, a planejar ações pedagógicas e a refletir sobre sua prática. Com isso, a experiência do estágio deve deixar de ser apenas operacional, técnica e científica e passar a ser formativa.

Embora ambos os autores enfoquem essa vivência profissional dentro do ambiente escolar, podemos pensá-lo como um elemento central para a integração entre a teoria e prática, além de fundamental para a formação do aluno, pois possibilita sua imersão na realidade prático-pedagógica, como um lugar não apenas de aplicação da teoria, mas também de sua experimentação e reformulação. Desse modo, o estágio pode ser considerado não só como um articulador entre os diferentes aspectos de formação profissional, entre a universidade e a instituição, mas também como um diluidor das dicotomias que separam e hierarquizam essas instâncias. Trata-se ainda de um

elemento que aproxima os discentes do mercado de trabalho, ou a formação do mundo do trabalho. Cabe aqui apontar que:

O estágio curricular precisa ser repensando e, mais importante, ser efetivado como reflexão crítica transformadora das práticas e das ações tomadas pelos profissionais da educação, compondo um sólido alicerce para o preparo para a vida profissional (Nakashato, 2009, p. 50).

Além dos aspectos já citados, deve-se considerar a necessidade de determinadas exigências judiciais, que estabelecem os parâmetros legais para a realização do estágio, garantindo o aspecto formativo dos estudantes.

Criada em 2008, a Lei de Estágio define princípios visando proporcionar ao estagiário um ambiente de ensino-aprendizagem em consonância com o PPP do curso do estudante e outros marcos legais. Eis o que essa Lei determina:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008, artigo 1º).

Além disso:

O estágio, tanto na hipótese do § 1º do artigo 2º desta Lei quanto na prevista no § 2º do mesmo dispositivo, não cria vínculo empregatício de qualquer natureza [...] (Brasil, 2008, artigo 3º).

Outro parâmetro legal disposto na respectiva Lei afirma:

O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do artigo 7º desta Lei e por menção de aprovação final (Brasil, 2008, artigo 3º, § 1º).

Ademais, a Lei do Estágio dispõe sobre os órgãos autorizados a ofertar e realizar a contratação de estagiários, conforme estabelecido em seu texto. As pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da Administração Pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como profissionais liberais de nível superior devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional, podem oferecer estágio [...] (Brasil, 2008, artigo 9º).

Portanto, há a possibilidade de realização de estágios em entidades e instituições da Administração Pública, sendo necessário que estas também respeitem os princípios legais para sua realização.

Parceria corporativa entre a relação tripartite e o agente integrador do Distrito Federal

Júlio Rocha Machado (2010, p. 33) afirma que “a relação de estágio [...] é tripartite, ou tríplice, visto que envolve, indispensavelmente, três pessoas ou três partes”. A contratação de estagiários para os órgãos da Administração Pública observa a mesma aliança entre os três agentes participantes citados pelo autor: “a instituição de ensino, a parte concedente e o estagiário”. Cada um deles é responsável por garantir os princípios da Administração Pública no processo de estabelecimento do acordo corporativo, seguindo os parâmetros estabelecidos pela Lei do Estágio.

A par de que cada uma dessas partes desempenha um papel, há, por vezes, a participação de um agente integrador (que, nesse caso, seria um quarto participante), responsável por intermediar a parceria entre os três agentes. De acordo com o autor, o agente integrador é “[...] impedido por lei de ser parte efetiva da relação tripartite, funcionando como mero intermediário na captação de estagiários para as empresas interessadas em conceder os estágios” (Machado, 2010, p. 38).

No Governo do Distrito Federal, a contratação de tal agente integrador ocorre por meio da Secretaria de Economia, sendo a empresa de integração designada para a realização de processos burocráticos concernentes à efetivação contratual dos estagiários. De acordo com o contrato de prestação de serviços nº 05/2018, realizado pela antiga SEPLAG, atual Secretaria de Economia (SEEC) (cabendo ressaltar sua renovação no ano de 2024 e prorrogação, através de um termo aditivo, até o ano de 2025), as atribuições do agente integrador são:

11.13 - Realizar o processo seletivo de estagiários, conforme o item 6, do Termo de Referência, e de acordo com as áreas de interesse do Governo do Distrito Federal. 11.14 - Preparar toda a documentação legal referente ao estágio, incluindo o Termo de Compromisso de Estágio – TCE, a ser firmado entre o estudante ou por seu representante legal, a Instituição de Ensino e a Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão do Distrito Federal (Distrito Federal, 2024, p. 6).

Portanto, dentre as diversas atribuições presentes no contrato de prestação de serviços, o agente integrador - que no caso é o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), contratado nos anos de 2018, 2024 e 2025 pela SEEC - é responsável pela articulação entre as partes da relação tripartite e pela efetivação do contrato de estágio no Distrito Federal, em especial, no que diz respeito às instituições culturais ligadas à SECEC-DF.

Metodologia

A pesquisa deste artigo centrou-se na identificação do percurso de contratação de estagiários para órgãos da

Administração Pública do Governo do Distrito Federal, mais especificamente, para as organizações ligadas à SECEC.

A investigação foi desenvolvida em duas etapas: a primeira, realizada em 2020, selecionou quinze instituições culturais do DF com o objetivo de mapear e analisar o campo de estágio obrigatório para estudantes de Artes Visuais. A escolha do tema para a segunda etapa da pesquisa decorreu das respostas obtidas por meio de formulário aplicado na primeira etapa da pesquisa. Nas respostas dadas pelas organizações ligadas à SECEC, observou-se a existência de diferenças na descrição do processo de contratação dos estagiários, o que levou à hipótese de que um mesmo processo estava sendo compreendido de maneiras distintas.

A segunda etapa, portanto, aborda o processo de contratação de estagiários das sete instituições culturais pertencentes à Administração Pública do DF. Nessa fase, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: a) pesquisa on-line em fontes públicas sobre o processo de contratação dos estagiários; b) envio de *e-mails* com pequeno questionário para os órgãos citados pelos respondentes; c) por fim, contato com esses órgãos via telefone.

Uma vez identificado o percurso da contratação, ele foi representado na forma de um fluxograma (Fig. 1), como um meio de facilitar o acesso a essa informação para os componentes da relação tripartite, os agentes de integração e demais interessados.

Para compreender o caminho de contratação, não será necessário revisar todas as perguntas feitas na primeira etapa da pesquisa. Em todo caso, as perguntas do questionário foram divididas entre perguntas relativas ao perfil dos respondentes e aos dados da instituição. A anonimização das instituições e dos respondentes foi garantida a todos os participantes, razão pela qual as sete instituições analisadas foram nomeadas de R1, R3, R7, R10, R11, R14 e R15.

Discussão e resultados

Pergunta 1: *Qual o cargo que ocupa na instituição?*

Inicialmente, quanto ao perfil dos respondentes, de acordo com os dados coletados, foi percebido que dentre os sete profissionais das instituições culturais, quatro (R1, R7, R11 e R15) ocupam o cargo de gerente. Outros dois ocupam o cargo de diretores em suas respectivas instituições culturais (R3 e R14). Por fim, o último respondente (instituição R10) ocupa o cargo de diretor e gerente na instituição em que trabalha.

Pergunta 2: *Qual a posição que ocupa em relação à direção?*

Os quatro servidores das R1, R3, R10, R15 responderam ocupar o cargo mais alto. Um servidor da instituição R14

respondeu que ocupa uma posição abaixo da direção. O funcionário da instituição R7 está a três posições abaixo da direção. O respondente da instituição R11 está a mais de três posições abaixo da direção.

Tais respostas atestam que os profissionais dessas instituições conhecem e podem compartilhar informações acerca da contratação de estagiários, visto que os papéis que lhes foram designados (diretor e gerente) lhes atribuem uma posição referencial, com tarefas de liderança e organização.

Tendo em vista a divisão feita no questionário entre os dados do perfil dos respondentes e os dados das instituições, o foco, agora, passa a ser sobre as questões relativas às instituições. Como informado anteriormente, as sete instituições analisadas (juntamente com a forma de contratação dos estagiários) são de personalidade jurídica pública, pertencentes ao GDF e ligadas, especificamente, à SECEC - DF. No caso das demais instituições contratantes do GDF, as quais não possuem ligação com a SECEC, a forma de contratação segue da mesma forma, havendo apenas a mudança da Secretaria encarregada pelo acompanhamento da instituição contratante.

Pergunta 1: *Possui supervisor conforme da Lei do Estágio?*

Um dos requisitos a ser cumprido pela parte concedente explicitado na Lei do Estágio para realização do estágio (em ambas modalidades, obrigatório e não-obrigatório) é proporcionar ao educando ambiente de ensino-aprendizado. Isso, traz a necessidade do acompanhamento formal do estagiário a partir das suas necessidades de desenvolvimento e da empresa. Há, portanto, a obrigatoriedade de um supervisor para a assistência, orientação e supervisão da realização das atividades propostas pelo PPP, assim como preconiza o inciso III do Artigo 9º da Lei do Estágio, em que se lê: "O supervisor do estagiário da parte concedente deve ser funcionário do seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário."

Quando se trata desse parâmetro, de acordo com as respostas dadas, cinco instituições (R3, R10, R11, R14 e R15) possuem supervisor com formação ou experiência na área de Artes Visuais. Outras duas (R1 e R7) não possuem supervisor com formação ou experiência na área de Artes Visuais.

Pergunta 2: *Possui instalações que possam proporcionar ao estagiário atividades de aprendizagem conforme a Lei do Estágio?*

Outro parâmetro que influi sobre a possibilidade de contratação, em relação à parte concedente, se refere à obrigatoriedade por parte desta de oferecer um ambiente

com infraestrutura que proporcione ao educando condições para a realização de um bom trabalho, seguindo as proposições do PPP, assim como o estabelecido na Lei do Estágio, inciso II do Artigo 9º: “ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural”.

De acordo com os resultados obtidos, foi confirmado que todas as sete instituições (R1, R3, R7, R10, R11, R14 e R15) possuem instalações para receber estagiários conforme a lei.

Pergunta 3: *Contrata estagiários em situação de estágio não-obrigatório?*

O estágio não obrigatório é caracterizado por ocorrer de forma autônoma, sem fazer parte da carga horária do curso, e sim de maneira complementar. Segundo a Lei do Estágio, parágrafo II do Artigo 2º: “Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória”.

De acordo com a modalidade de contratação, todas as sete instituições (R1, R3, R7, R10, R11, R14 e R15) responderam contratar estagiários em situação de estágio não-obrigatório.

Pergunta 4: *Recebe estagiários em situação de estágio obrigatório?*

A respectiva modalidade tem sua obrigatoriedade definida pelo PPP do curso do discente, entre outras Resoluções, como aquelas que dizem respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Honorato, 2021), sendo requisito para o cumprimento das horas de estágio necessárias e para a obtenção do diploma, assim como estipulado pela Lei do Estágio, parágrafo I do Artigo 2º: “Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma”.

Dentre os respondentes, cinco instituições (R1, R3, R10, R11 e R14) contratam estudantes em situação de estágio obrigatório. As outras duas (R7 e R15), responderam não fazer contratação na respectiva modalidade.

Pergunta 5: *Caso realize contratações, como é o processo seletivo em cada caso?*

Essa pergunta é o cerne do desenvolvimento da pesquisa para este artigo. Abaixo vemos as respostas dos respondentes de cada instituição sobre a dada pergunta:

A primeira instituição, ou seja, a R1, informou que “a seleção [dos estagiários] é por meio de processo seletivo realizado pelo Governo do Distrito Federal com base na demanda de cada Secretaria”.

A segunda instituição, a R3, disse que “há uma parceria do Governo do Distrito Federal com o CIEE [Centro de Integração Empresa-Escola] através da Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão, que administra todos os contratos de estagiários do GDF. Logo, o CIEE é responsável pela abertura do edital e seleção dos estagiários”.

A terceira instituição, a R7, informou que os estagiários são solicitados à “Diretoria de Gestão de Pessoas”, que entendemos posteriormente ser “o departamento em que os setores da Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa solicitam estágio caso haja necessidade”.

A quarta instituição, a R10, informou que “quem contrata é o CIEE”; que a instituição “disponibiliza [sua demanda] pela [sic] secretaria [de Cultura] e em seguida eles [a Secretaria] mandam [os estagiários] pra gente”; que, portanto, a instituição não escolhe [os estagiários]; que eles “vêm diretamente da Secretaria, pois nós somos subordinados da Secult [atualmente SECEC]”. Informou ainda que, no caso dos estágios não obrigatórios, “primeiro a gente tem que fazer um projeto [a ser levado para a Secretaria de Cultura]”.

A quinta instituição, a R11, relatou que “o processo seletivo [dos estagiários] é centralizado na Secretaria de Economia do GDF, via contrato global no GDF”.

A sexta instituição, a R14, respondeu que “tem provavelmente um convênio com o CIEE [Centro de Integração Empresa-Escola] ou empresa semelhante”.

Por fim, a última instituição, a R15, afirmou que a contratação “acontece por meio do CIEE [Centro de Integração Empresa-Escola]”.

Como podemos observar, são citados pelos respondentes: o GDF, sem especificação de qual Secretaria, como responsável pela seleção de estagiários; a Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão, responsável pelo envio de demanda dos estagiários ao CIEE; a Diretoria de Gestão de Pessoas, encarregada de solicitar os estagiários [através do CIEE]; a Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa, funcionando enquanto recebedora das demandas da instituição, que são enviadas pelo CIEE; a Secretaria de Economia do Distrito Federal; e o próprio CIEE, como empresa conveniada ao GDF e responsável pela contratação dos estagiários.

No que se trata do órgão público responsável pelo processo de contratação, todas instituições, de acordo com os respondentes, estão ligadas a uma Secretaria do GDF, em especial (tendo em vista, serem instituições culturais), a Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa, mesmo que os termos usados nas respostas tenham sido distintos. Já em relação à participação de uma empresa de integração Empresa-Escola, para realização do processo seletivo e viabilização contratual, aponta-se o CIEE.

Diante dessas distintas compreensões quanto ao processo de contratação de estagiários, no âmbito do

GDF, por instituições ligadas à SECEC, tem-se como proposição a reconstituição desse percurso de contratação, para que ele se torne uma informação disponível aos agentes e públicos interessados.

Processo de contratação

O processo de contratação de estagiários do GDF é coordenado diretamente pela Secretaria de Economia (SEEC), conforme os princípios da Administração Pública direta, de acordo com o Artigo 37 da Constituição Federal de 1988. Embora centralizado na SEEC, o processo é viabilizado por meio de um contrato corporativo, ou seja, uma parceria com um agente integrador (por meio da descentralização de serviços da Administração Pública direta).

Distintamente da relação tripartite que costuma caracterizar o estágio, o percurso de contratação de estagiários do GDF é composto por quatro partes centrais:

• Agente Integrador

As empresas de integração, de acordo com a Lei nº 11.788/2008, têm como compromisso a aproximação entre os entes participantes do contrato de estágio (Instituição de Ensino, Empresa Concedente e Estagiário). Elas também são encarregadas da abertura do processo seletivo e da contratação desses estudantes, de acordo com os parâmetros administrativos legais. Além disso, acompanham o estagiário, monitorando a realização das atividades desenvolvidas na empresa concedente de acordo com o PPP dos cursos.

O primeiro momento do fluxograma (etapa 1), em relação ao processo de contratação de estagiários do DF, se dá pela contratação de um Agente Integrador, que atualmente é o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), uma associação civil de direito privado.

A empresa de integração teve seu contrato estabelecido com o GDF por meio da SEPLAG (atual SEEC) em um processo de licitação para prestação de serviços, disposto no edital do Pregão de 2017 (processo SEI nº: 00410-00015470/2017-10). Essa parceria foi renovada em 2024, por meio do **Contrato Nº 52037/2024), com base no processo nº: 04044-00021630/2024-20**, para abertura do processo seletivo de estágio de toda Administração Pública e contratação dos estagiários - houve aditivo prorrogando até o ano de 2025, abrindo margem para futuras renovações conforme cláusulas contratuais e legislação aplicável.

Após o estabelecimento de seu contrato com o GDF, o Agente Integrador, em especial, o CIEE, é responsável pelo recebimento, via e-mail, das demandas de contratação por

Figura 1 – Fluxograma do processo de contratação de estagiários para os órgãos ligados à SECEC – DF



Fonte: Lima, 2021.

meio da SEEC (etapa 6 do fluxograma), tendo em vista que tais demandas são enviadas prioritariamente pelo executor legal da SECEC à SEEC-DF, por meio da Diretoria de Execução de Contratos de Estágio do DF (etapa 2).

Logo, o Agente Integrador é encarregado pela abertura do processo seletivo anual com os perfis dispostos pela SEEC. Em seguida, tem-se a realização da parte contratual (etapa 6).

• Instituição Cultural: Empresa Concedente

Na terceira etapa do fluxograma, tem-se a Instituição Concedente, a qual é responsável por receber o estudante estagiário. O agente cultural, de acordo com o Artigo 9º da Lei do Estágio, é responsável por ceder instalações, designar um supervisor com qualificação na área do estagiário, ofertar seguro contra acidentes, no caso do estágio não obrigatório, e enviar relatórios com periodicidade mínima de seis meses à instituição de ensino.

As instituições culturais do GDF são encarregadas de analisar preliminarmente as demandas de estagiários (dentro da dada instituição), através do supervisor, que é um agente obrigatório segundo a Lei do Estágio. O supervisor é designado para o preenchimento do Formulário disposto no Sistema Eletrônico de Informações (SEI), um sistema de documentos e processos eletrônicos utilizado pela Administração Pública. O preenchimento desse formulário tem como objetivo a solicitação de estagiários para o respectivo órgão, sendo esse documento disposto inicialmente pela SEEC (etapa 2) e, em seguida, encaminhado à SECEC, para posteriormente chegar às Instituições Culturais (etapa 3). Depois, o supervisor encaminha o documento, pelo portal SEI, ao executor local da SECEC.

• **Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal (SECEC)**

A respectiva Secretaria é um órgão da Administração Pública do GDF, criado no ano de 2019, após a reforma administrativa distrital e extinção do Ministério da Cultura (MinC). De acordo com o decreto nº 39.610, de 1º de janeiro de 2019, a Secretaria possui obrigações, tais como no Artigo 39, inciso II: “implementar programas e ações visando ao desenvolvimento cultural do Distrito Federal, em articulação com os demais setores da Administração Pública e com a comunidade”. Portanto, a SECEC-DF é o órgão legal responsável pela comunicação para com as instituições culturais ligadas ao GDF, das quais algumas foram aqui analisadas.

Na quarta etapa do fluxograma, a SECEC é encarregada, no processo de contratação de estagiários, de receber as demandas pelas instituições culturais, após análises preliminares feitas pelo supervisor, e então enviá-las à SEEC, visto que é somente esta Secretaria responsável pela contratação dos estagiários, reforçando, consequentemente, seu vínculo com a SECEC e as instituições culturais ligadas a ela.

Na estrutura interna da SECEC, há a necessidade da existência do executor local, sendo esse designado para supervisionar a realização dos contratos corporativos.

Portanto, posteriormente ao preenchimento do formulário pelo supervisor da instituição cultural, esse é enviado através do sistema SEI para o executor local da SECEC-DF (etapa 4), que envia diretamente para a SEEC-DF (etapa 5). Trata-se do mesmo formulário preenchido pelo supervisor da instituição, pois a comunicação estabelecida com a SEEC ocorre apenas através do executor local da SECEC e não diretamente pelas instituições culturais.

• **Secretaria de Economia do Distrito Federal (SEEC)**

A SEEC é responsável pela gestão administrativa do Distrito Federal. Logo, é um importante meio para o acompanhamento e desenvolvimento econômico do DF. De acordo com o site da Secretaria de Economia, sua missão é:

Prover o planejamento do Estado, garantindo a suficiência de recursos para investimentos e implementação de políticas públicas, gerindo a qualidade do gasto, aprimorando a gestão administrativa e prestação de serviços públicos para o desenvolvimento econômico sustentável do Distrito Federal. (Distrito Federal, 2021).

No Decreto nº 43.182, de 4 de abril de 2022 (Distrito Federal, 2022), o qual regulamenta a contratação de estagiários no âmbito da Administração Pública do Distrito Federal a partir, especialmente, do “Programa Transformar”, é explicitado transversalmente o papel

exercido pela Secretaria de Economia (SEEC-DF) na contratação de estagiários – não havendo maiores detalhes quanto a esse processo. Cabe ressaltar que, devido ser um decreto distrital, as atribuições da Secretaria de Economia atendam todos os órgãos e entidades ligados à Administração Pública do GDF – reforçando novamente sua objetiva relação com a SECEC-DF quanto ao aspecto da contratação de estagiários.

Sendo assim, a Secretaria de Economia do DF possui um papel fundamental na regulação e supervisão do Programa de Estágio. Tendo em vista tanto o decreto quanto o edital do processo de licitação para prestação de serviços, realizado em 2017 e 2024, compete à SEEC-DF tanto a gestão do programa quanto a contratação da empresa de integração.

Além disso, é a SEEC-DF que elabora as normas do Programa de Estágio do GDF:

O recrutamento e a seleção de estudantes serão realizados pelo agente de integração contratado, de acordo com as normas estabelecidas pela Secretaria de Estado de Economia do Distrito Federal – SEECDF” (Distrito Federal, 2022, artigo 11.56.5).

Ainda segundo o papel da respectiva secretaria quanto à contratação desses estagiários para órgãos e entidades do GDF, cabe a ela definir os valores das bolsas/transportes e benefícios, conforme a legislação:

[...] Os valores da bolsa-auxílio e do auxílio-transporte serão estabelecidos pela Secretaria de Estado de Economia do Distrito Federal – SEECDF, por meio de portaria. (Distrito Federal, 2022, artigo 11.56.19).

O estagiário estará segurado contra acidentes pessoais, por invalidez permanente ou por morte, durante a vigência do respectivo Termo de Compromisso de Estágio – TCE. (Distrito Federal, 2022, artigo 11.56.21).

Outras funções executadas estão relacionadas ao planejamento e ao controle de vagas. Ou seja, a SEEC-DF é o órgão responsável por organizar e controlar as contratações de estagiários, não cabendo a nenhum outro órgão. E essa contratação é feita de forma centralizada - por meio de seleção pública.

A contratação [...] será realizada por intermédio da Secretaria de Estado de Economia do Distrito Federal – SEECDF [...] mediante a realização de processo seletivo público de estagiários [...] (Distrito Federal, 2022, artigo 11.56.1.1).

Por fim, na sexta etapa do fluxograma de contratação de estagiários para as instituições culturais do Distrito Federal, a SEEC-DF, que é responsável pela gestão, efetivação e acompanhamento de contratos do GDF, bem como as funções citadas acima, envia por e-mail o formulário recebido do executor local da SECEC para a empresa de

integração, que atualmente é o CIEE. Como já dito, esta empresa de integração cuidará da abertura do processo seletivo anual com os perfis dispostos pela SEEC, da viabilização contratual e das demais obrigações presentes na Lei do Estágio e do contrato de licitação.

A SEEC é responsável pela contratação da empresa de integração, pela gestão do estágio, bem como pelo recebimento das demandas estimadas pelo executor legal da SEEC e envio destas para o CIEE. Portanto, a contratação de estagiários é coordenada diretamente pela Secretaria de Economia do DF, em especial, pela Diretoria de Execução de Contratos de Estágio, que está inserida na Subsecretaria de Gestão de Contratos Corporativos (SUCORP).

Considerações finais

O estágio é um importante meio de contribuição para o desenvolvimento dos estudantes, daí a necessidade de que esteja contemplado pelos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino superior. Por mais que o objetivo deste artigo não seja tratar diretamente do estágio como campo pedagógico relevante para a formação discente, é imprescindível abordar seu valor na formação discente.

Como afirmam Pimenta e Lima (*apud* Nakashato, 2009), para que essa atividade deixe de ser tratada como mera aplicação técnica, é necessário repensá-la, para elevá-la a um estatuto epistemológico, o que demanda uma compreensão acerca do significado original da palavra “estágio”. Esse período de aprendizado e experimentação remete a uma fase que não deve ser dissociada de seu papel educativo, formativo e legal. Logo, não deve haver a separação entre a teoria e a prática.

Portanto, é importante ressaltar sua contribuição tanto para a formação de uma identidade profissional quanto para reconhecer a importância dos profissionais que desempenham papel fundamental na formação dos estudantes. O estágio deve ser compreendido à luz da função que lhe é atribuída, disposta na Lei 11.788/2008, assim como por outros documentos oficiais que aqui foram citados.

No entanto, devido à complexidade do processo de contratação, às divergências apontadas nas respostas das instituições e à pouca descrição desse itinerário nos documentos oficiais, tornar-se essencial a padronização desse percurso, a fim de garantir sua conformidade com os princípios da Administração Pública, como a transparência e a publicidade.

Assim, para que esse processo se efetive, é necessário que haja uma coordenação entre as diferentes funções dos órgãos que participam dessa relação educativa e jurídica. Além disso, em muitos casos, também é necessário considerar a participação do agente integrador como intermediário no processo de contratação dos estagiários, conforme previsto no contrato corporativo acompanhado, no caso, pela Secretaria de Economia do Distrito Federal.

O processo tem início dentro da Secretaria de Economia do DF, com a contratação do agente integrador. Em seguida à efetivação do contrato, a mesma Secretaria faz um levantamento anual das demandas de estagiários de cada instituição do GDF, a partir da disponibilização de um formulário pelo portal SEI, utilizado pela Administração Pública do GDF. Posteriormente, o executor local da SEEC entra em contato com os responsáveis por cada instituição cultural, através do envio, via SEI, do mesmo formulário disposto pela SEEC, para que os supervisores o preencham com suas respectivas demandas de estagiários. Por fim, o mesmo formulário retorna à SEEC, que o envia novamente a SEEC, chegando ao Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), o qual efetua a contratação dos estagiários do GDF para as instituições culturais.

Concluimos que, no caso do organograma do GDF, a Secretaria de Economia do DF é responsável pela coordenação do processo de contratação de estagiários, o que inclui a formalização e o acompanhamento de contratos do GDF junto ao agente integrador. Logo, é responsável apenas pela coordenação da contratação dos estagiários, não sendo ela, nem tampouco os demais órgãos públicos eventualmente apontados pelos respondentes das instituições culturais do DF, os contratantes diretos. ■

Notas

- 1 Centro de Integração é uma instituição, que dentre diversas funcionalidades, tem como finalidade a aproximação de estudantes com o mercado de trabalho. Ou seja, possibilita a relação entre Empresa-Escola, ou melhor, parte concedente e instituição de ensino, viabilizando o melhor desenvolvimento do estudante através da disponibilização de estágios para sua área de aprendizagem.
- 2 O Campo de estágio em Artes Visuais na educação não formal foi uma pesquisa de Iniciação Científica, realizada entre 2020-21, por estudantes da Universidade de Brasília (UnB), a qual tinha como objetivo mapear o campo de estágio, no Distrito federal, para estudantes do curso de Artes Visuais com base na metodologia da museologia pós-crítica, a fim de construir relações entre a universidade (instituição de ensino) e a(s) parte(s) concedente(s).

Referências

- BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, p. 3-4, 26 set. 2008.
- CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA-ESCOLA (CIEE). **Estudantes, estagiários e aprendizes**. Disponível em: <https://portal.ciee.org.br/atendimento/perguntas-frequentes/estudantes-estagiarios-e-aprendizes/>. Acesso em: 13 out. 2021.
- DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 43.182, de 4 de abril de 2022. Regulamenta a contratação de estagiários no âmbito da Administração Pública do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 5 abr. 2022. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/15408ff54ef54a1eb4dcfb52cb1c927f>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- DISTRITO FEDERAL. **Portal SEI – Estágio Corporativo**. 2013. Disponível em: http://hesk.gdfnet.df.gov.br/fiscal_seplag/sece/. Acesso em: 13 out. 2021.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Economia. *Edital de licitação nº 05/2018. Pregão nº 125/2017. Processo nº 04044-00021630/2024-20*. Contrato nº 52037/2024. Brasília, DF, 2024.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão. *Edital de licitação nº 05/2018. Pregão nº 125/2017. Processo nº 00410-00015470/2017-10*. Contratação do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). Brasília, DF, 2017.
- HONORATO, C. A educação não formal nas licenciaturas em Artes Visuais da perspectiva das políticas educacionais. **Revista da FUNDARTE**, v. 45, n. 45, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.19179/2319-0868.833>. Acesso em: 10 out. 2021.
- KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1994. p. 57-67.
- MACHADO, R. J. *Eram os empregados estagiários? A nova Lei de Estágio e seu descumprimento*. 2010. Monografia (Especialização em Direito e Processo de Trabalho) – Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.
- NAKASHATO, G. *A educação não-formal como campo de estágio: contribuições na formação inicial do arte/educador*. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2009.

■ Quem escuta as crianças do Núcleo Rural Monjolo? Uma intersecção entre a *Plenarinha* do Distrito Federal e as crianças da zona rural

Who listens to the children of the Monjolo Rural Center? An intersection between the Distrito Federal's Plenarinha and rural children

 Thaila Karoline Furtado Severo *
Pedro Demo **

Recebido em: 5 fev. 2025;
Aprovado em: 7 jul. 2025.

Resumo: Neste artigo, se pretende estabelecer intersecções entre a proposta do projeto *Plenarinha*, da Diretoria de Educação Infantil (DIINF) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a realidade das crianças do Núcleo Rural Monjolo que frequentam a pré-escola em uma unidade de ensino do Recanto das Emas. Essas crianças enfrentam um deslocamento de ônibus para conseguirem acessar as aulas e expressam, em variados momentos, suas reais necessidades quanto ao atendimento escolar. Sendo a *Plenarinha* um projeto da SEEDF que objetiva manter a escuta sensível às crianças de maneira a exercer impacto sobre as políticas públicas para a primeira infância, procura-se uma reflexão sobre o que tem sido escutado pela escola e o que a SEEDF tem oferecido de política para crianças que residem na zona rural.

Palavras-chave: Criança. Plenarinha. Participação. Zona Rural.

Abstract: This article aims to establish intersections between the Plenarinha Project proposed by the Diretoria da Educação Infantil (DIINF) of the Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) and the reality of the children from the Monjolo Rural Area who attend preschool at a kidgarden in Recanto das Emas. These children rely on bus transportation to access their classes and, often express their actual needs regarding school services. As Plenarinha is a departamental Project that seeks to maintain a sensitive listening approach to children in order to influence public policies for early childhood, this article reflects on what the school has been hearing from the children and what policies SEEDF has offering to children living in rural areas.

Keywords: Child. Plenarinha. Participation. Rural Area.

* Mestre em Políticas Públicas para Infância e Juventude – Mestrado profissional pela Universidade de Brasília (UnB). Pedagoga (FACITEC), com especialização em Gestão e Orientação Educacional pela Associação Darwin de Educação e Pesquisa e em Alfabetização e letramento pela CESB. Professora da SEEDF. Contato: thaila.karoline@edu.se.df.gov.br

** Sociólogo, professor titular aposentado da Universidade de Brasília (UnB), onde atua nos programas de pós-graduação em Direitos Humanos e em Políticas Públicas para Infância e Juventude. Foi secretário-geral adjunto do Ministério da Educação e presidiu o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É graduado em Filosofia, doutor em Sociologia pela Universität Des Saarlandes/Alemanha e realizou pós-doutorado na Universidade da Califórnia, em Los Angeles Contato: pedrodemo@gmail.com

Introdução

O Núcleo Rural Monjolo é uma vila onde residem aproximadamente quinhentas famílias, localizada no Recanto das Emas, a 5 km do centro da cidade (Secunho, 2024). Trata-se de uma região cujas moradias foram construídas de forma irregular e que apresentou crescimento ao longo dos anos. Em audiência pública realizada na câmara legislativa em 17 de abril de 2024, os moradores denunciaram a ausência de equipamentos públicos para o atendimento da população residente naquele local (TV Câmara Distrital, 2024).

A unidade de ensino observada atende cerca de vinte e seis crianças oriundas do Núcleo Rural Monjolo e fazem uso de transporte escolar disponibilizado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Segundo o site da própria secretaria, o recurso é oferecido aos alunos a partir de quatro anos que estejam matriculados em escola pública e residam em localidades urbanas ou rurais nas quais não haja transporte público coletivo, havendo ao todo 63.982 estudantes fazendo uso desse recurso para ter acesso à escola no Distrito Federal.

Os elementos para este artigo foram construídos durante um período de observação em escola pública que oferece exclusivamente a pré-escola, ou seja, atende crianças de 4 e 5 anos, em período parcial (matutino ou vespertino) por 5 horas diárias. O desenvolvimento de métodos de pesquisa que incluam crianças pequenas é um desafio complexo devido à exigência de abordagens sensíveis que respeitem sua rotina natural. Para fins deste artigo, a pesquisa qualitativa utiliza o ambiente escolar como principal fonte de dados, com a observação direta da pesquisadora sendo o elemento-chave.

Para garantir a eficácia do estudo, foi essencial que a pesquisadora se engajasse de forma direta e prolongada com o ambiente investigado, em especial a rotina escolar das crianças envolvidas na *Plenarinha*, requerendo um trabalho de campo detalhado e cuidadoso. Para complementar a observação participante, foram realizados registros em formato multimídia, incluindo vídeos, fotografias e áudios. Estes registros foram feitos tanto pela pesquisadora quanto pelas próprias crianças, documentando os eventos da rotina escolar. Para a construção deste trabalho, foram usadas falas das crianças, de profissionais da educação, anotações do diário de campo, apreciação de vídeos e análise de documentos publicados pela SEEDF e outros órgãos, quando houve necessidade.

As expressividades das crianças foram consideradas para além das rodas de conversas realizadas por professores. A pesquisa buscou considerar outras lógicas de comunicação infantil, como a brincadeira, o desenho, a imitação, dentre outras possibilidades, havendo sempre atenção para as linguagens corporais perceptíveis, como alegria, surpresa, cansaço, entusiasmo, apatia, sono e outras.

As falas das crianças foram adaptadas especificamente no que se refere a trocas de fonemas comuns da idade, como, por exemplo, a troca do R por L em palavras compostas por sílabas complexas cuja consoante R vem precedida de outra consoante ("tr", "cr", "br", "gr"), a adaptação foi realizada para ser possível a expressividade das crianças sem necessariamente infantilizá-las, uma vez que, em virtude da idade, algumas ainda apresentam a oralidade em desenvolvimento.

Considerando que existe na Secretaria de Educação a proposta da *Plenarinha* como um projeto de escuta sensível às crianças coordenado pela Diretoria de Educação Infantil (DIINF), cujo objetivo é a participação efetiva das crianças na promoção de novas políticas para a primeira infância, propomos, no decorrer deste artigo, uma reflexão sobre a intersecção da escuta das crianças do Núcleo Rural Monjolo com as políticas públicas oferecidas pela SEEDF a elas.

Caminhos metodológicos

O desenvolvimento de metodologias de pesquisa que incluam crianças pequenas constitui um desafio metodológico complexo, demandando abordagens sensíveis e eticamente comprometidas, que respeitem as dinâmicas e rotinas próprias da infância. Se tratando do campo da educação infantil, a pesquisa realizada de cunho quantitativo teve o ambiente escolar como principal fonte de informações, sendo a observação direta realizada pela pesquisadora um recurso central na produção de conhecimento. Para assegurar a consistência e a profundidade investigativa, tornou-se imprescindível o engajamento direto, contínuo e prolongado da pesquisadora no contexto empírico, com especial atenção à rotina escolar das crianças participantes.

As famílias das crianças participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por meio da agenda escolar, acompanhado de um vídeo explicativo enviado por um aplicativo de mensagem comum ao uso da população, cuja comunicação é feita por um contato institucional da escola. A elaboração e o envio do vídeo tiveram como finalidade ampliar a acessibilidade das informações relativas à pesquisa, contemplando especialmente os responsáveis com dificuldade de leitura, com baixa escolarização ou não alfabetizados, bem como aqueles que eventualmente apresentassem dúvidas quanto aos objetivos, procedimentos e implicações do estudo.

O contato com as crianças ocorreu de forma tranquila e acolhedora desde o primeiro dia de campo. No momento da chegada às salas, as professoras realizaram a apresentação da pesquisadora, informando que essa presença estava relacionada a um estudo que seria desenvolvido em conjunto com os grupos. Durante o processo de

observação, foi comum o surgimento de manifestações espontâneas de curiosidade por parte das crianças, o que demonstrou seu interesse na proposta.

Considerando a importância de garantir a compreensão das crianças sobre a presença da pesquisadora no cotidiano escolar, foi planejado um momento específico de diálogo, no qual foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e apresentados os procedimentos que seriam realizados. Nesse contexto, também foi introduzido o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) adaptado à faixa etária, elaborado em linguagem acessível e apropriada, com intuito de assegurar a participação consciente e respeitosa das crianças no estudo.

Ao final das apresentações e das explicações sobre a pesquisa, foi realizada uma atividade lúdica e simbólica para registrar o consentimento das crianças, respeitando sua capacidade de escolha e compreensão, conforme sua faixa etária. Utilizando uma fita crepe, foi traçada uma linha no chão da sala, na qual foram posicionados, em cada extremidade, dois emojis ilustrativos: um com o polegar para cima, representando o aceite em participar da pesquisa, e outro com o polegar para baixo, indicando a recusa.

As crianças foram convidadas a se posicionar sobre a linha e, após contagem conjunta até três, cada uma deslocou-se espontaneamente para o lado correspondente à sua decisão, seja pela participação ou não no estudo. Essa estratégia visou assegurar o direito das crianças ao livre-arbítrio, de forma acessível, ética e condizente com os princípios da escuta qualificada e do protagonismo infantil.

A adoção dessa metodologia dialoga com os pressupostos da sociologia da infância, que reconhece as crianças como sujeitos sociais competentes e capazes de expressar suas opiniões e decisões (Sarmiento, 2005; Corsaro, 2011). Além disso, seguem orientações propostas por Christensen e James (2008), que enfatizam a importância de práticas metodológicas que promovam a participação ativa e o respeito à autonomia infantil em contextos de pesquisa. Essa abordagem valoriza o consentimento contínuo, ou seja, o direito de a criança revisar sua decisão ao longo do processo investigativo, considerando que sua vontade pode ser modificada com o tempo e com novas compreensões da situação.

Para complementar as informações obtidas por meio da observação participante, foram utilizados registros em formato multimídia, incluindo vídeos, fotos e gravações de áudio. Esses registros foram realizados tanto pela pesquisadora quanto pelas próprias crianças, no intuito de documentar as experiências vividas no contexto da *Plenarinha*, no ambiente escolar. O propósito dessa estratégia foi ampliar a descrição dos processos e contextos de expressividade infantil.

A produção e análise desses registros buscaram

considerar não apenas falas e gestos das crianças, mas também os contextos situacionais em que ocorrem, de modo a evidenciar o dinamismo do cotidiano escolar.

Paralelamente à observação e aos registros multimídias, foi realizada uma entrevista com três profissionais que apresentavam perfis distintos e atuavam diretamente na implementação da *Plenarinha* na escola. A entrevista configurou-se como um instrumento valioso para a coleta de informações, enquanto permitiu explorar as percepções, interpretações e avaliações dos educadores sobre o projeto *Plenarinha*, sua compreensão acerca do papel da criança como sujeito participante e sobre os relatos captados por meio de vídeos, anotações e áudios.

Para este estudo, optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada, conforme propõe Lüdke e André (2018), a qual se caracteriza por um roteiro prévio de questões orientadoras, mas com flexibilidade na condução, permitindo ao pesquisador adaptar a entrevista ao contexto e às respostas dos participantes, de modo a aprofundar aspectos relevantes emergentes no diálogo.

Em ambas as etapas de produção de dados, foram adotados cuidados éticos fundamentais, entre os quais se destacam: a garantia de anonimato dos participantes, o respeito às suas culturas, valores, opiniões e singularidades, bem como a proteção das informações compartilhadas no decorrer da pesquisa.

Durante as interações com os sujeitos envolvidos, especialmente as crianças, foi privilegiada uma escuta atenta, sensível, que buscou favorecer o fluxo espontâneo das informações e a construção de um ambiente de confiança e respeito mútuo. Essa postura metodológica teve como objetivo propiciar condições para que os participantes se sentissem seguros para expressar-se livremente, contribuindo de maneira autêntica e significativa para o desenvolvimento do estudo.

De casa para escola, um trajeto que vai muito além da estrada

Os estudos no campo da Sociologia da Infância têm avançado significativamente, influenciando diversas áreas do conhecimento ao propor novas formas de compreender a infância e o papel social das crianças. Conforme apontam Araújo e Gomes (2023), as abordagens interpretativas e construtivistas da Sociologia das Infâncias reconhecem as crianças como sujeitos sociais ativos, participantes da construção da própria infância, bem como agentes na reprodução e ressignificação de sua cultura compartilhada.

Nesse sentido, supera-se a concepção tradicional da criança como um ser passivo – uma “página em branco” a ser preenchida – e afirma-se uma nova perspectiva, que compreende a criança como um agente social dotado de competências próprias, capaz de estabelecer trocas, produzir significados e influenciar o meio em que está inserido.

A escola observada foi escolhida pelo seu reconhecimento na aplicação de uma educação infantil de qualidade, no que tange à aplicação do Currículo em Movimento da Educação Infantil, vigente no Distrito Federal.

O Currículo em Movimento da Educação Infantil tem o “objetivo de ofertar um atendimento educativo de qualidade aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas, alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros documentos gerais” (Distrito Federal, 2018, p. 21).

Para estabelecer a qualidade esperada da Educação Infantil, são elencados no Currículo em Movimento elementos que devem ser observados. Dentre eles está a maneira como as relações sociais acontecem, pois estas influenciam na qualidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. É importante que sejam valorizadas situações coletivas, de trocas de experiências, interação com objetos, pessoas e elementos sociais e culturais, sendo a brincadeira um dos instrumentos valiosos que deve estar presente nas ações da educação infantil desde o início. Como afirma Kishimoto (2010, p. 1), “a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade”. Devem ser consideradas as variadas formas de expressividade infantil que acontecem durante as brincadeiras: gestos, falas, desenhos, imitações, brincadeira com sons, canto e outras possibilidades.

A gestão da escola observada frequentemente é convidada a compartilhar com outras unidades da rede suas experiências e vivências voltadas para a prática de ações educativas que envolvem o brincar e a escuta das crianças atendidas, além de fazer questão de participar de todos os projetos propostos pela rede voltados para tais práticas. Diante do exposto, o espaço de observação foi escolhido com o objetivo de experienciar *in loco* a execução de um projeto no qual a unidade de ensino busca adaptar-se às crianças e não o oposto.

A partir dessa perspectiva de melhor preparar o ambiente escolar às necessidades das crianças que fazem uso dele e aos avanços dos estudos sobre a criança e suas múltiplas infâncias, iniciou-se na SEEDF o projeto *Plenarinha*, visando proporcionar protagonismo e momentos de escuta às crianças pequenas dentro das escolas de Educação Infantil do Distrito Federal.

O Projeto “Plenarinha”, por sua vez, teve início no ano de 2013, com o objetivo de fortalecer o protagonismo das crianças na Primeira Infância e torná-las participantes na elaboração da primeira versão do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil (2014). A experiência prosperou e, no decorrer dos anos seguintes, os temas foram escolhidos em consonância com o Currículo e com a participação efetiva das crianças, suscitando a escuta sensível, promovendo o desenvolvimento de novas políticas e a organização do trabalho pedagógico para a Educação Infantil (Distrito Federal, 2024, p. 11).

Um dos projetos no qual a escola se destaca em nível regional e distrital é a *Plenarinha*, tendo suas ações como um modelo a ser seguido no que tange à escuta sensível e protagonismo das crianças nas propostas aplicadas, cumprindo, dessa maneira, os requisitos citados nos cadernos guias do projeto. Foi a partir da implementação de uma proposta pedagógica pautada na escuta sensível e qualificada das crianças que as profissionais da escola puderam identificar adversidades enfrentadas pelas crianças vindas da zona rural da região administrativa.

As crianças oriundas do Núcleo Rural Monjolo que estudam pela manhã chegam à escola por volta de 6h50min, aguardam até às 7h30min para o início das aulas, acompanhadas de uma servidora da carreira assistência. A turma do vespertino chega à escola por volta de 12h e aguarda com a mesma servidora até às 13h para que a aula comece. Durante uma conversa com um menino de cinco anos, atendido no turno matutino, foi relatado um pouco sobre a rotina. Os registros foram feitos no diário de bordo:

Pesquisadora: Que horas você acorda?

Menino: De manhã bem cedo, tia.

Pesquisadora: Já tem sol?

Menino: Um pouquinho.

Pesquisadora: E como você vem para escola?

Menino: De ônibus escolar.

Pesquisadora: Você chega na hora da aula ou costuma se atrasar?

Menino: Chego antes e espero um pouquinho.

Pesquisadora: E o que você faz enquanto espera?

Menino: Fico quieto na sala de espelhos, vendo TV, quando a gente chega, a TV já tá ligada pra gente.

Pesquisadora: E quando você chega em casa?

Criança: Ah, aí já é de tarde (Severo, 2024).

O menino expressa que acorda logo ao nascer do sol, algo até comum em comunidades do campo, mas que para uma criança tão pequena pode acarretar em um despertar com horas de sono inferior ao ideal, pois no caso de crianças de 4 e 5 anos é recomendado dormir 11 horas por noite (Graeff, 2018). Para que o referido aluno pudesse usufruir de um ciclo de sono adequado, conforme recomendações para sua faixa etária, seria necessário que ele iniciasse o período de descanso por volta de 18h30min. No entanto, esse hábito não se verifica, pois durante conversas espontâneas com os colegas sobre a rotina noturna da família, o menino falava sobre os programas de TV que assistia com os pais, dentre eles uma novela que se passava após às 20 horas. Esse dado sugere que, ao frequentar a escola no período matutino, o aluno não atinge o número de horas de sono considerado ideal para seu desenvolvimento físico e cognitivo.

Diversos estudos apontam que o sono desempenha um papel fundamental na consolidação da memória, regulação

emocional, no crescimento físico e na capacidade de atenção e aprendizagem de crianças pequenas (Fernandes; Ferreira; Leme, 2016; National Sleep Foundation, 2015). A privação de sono em crianças em idade pré-escolar pode resultar em alterações comportamentais, irritabilidade, dificuldade de concentração e comprometimento do rendimento escolar (Bruni *et al.*, 2014).

Alguns dias após essa observação, o mesmo aluno chegou à sala de aula apresentando sinais visíveis de irritação e cansaço. No início da aula, ao ser acolhido e indagado pela professora regente, relatou: “a tia me acordou para vir para a sala”. A partir dessa fala, a pesquisadora buscou compreender se era comum que as crianças precisassem ser acordadas no momento do início das atividades escolares. A profissional da carreira assistência, responsável por acolhê-los na chegada à escola, confirmou que tal situação é recorrente, mencionando que algumas crianças adormecem enquanto assistem à TV e são acordadas por ela quando chega o horário de entrada nas salas de aula.

Tais constatações evidenciam a relevância de se considerar, no contexto educacional, os fatores extraclasse que impactam diretamente a experiência escolar das crianças, entre eles as rotinas domésticas e os hábitos de sono, que extrapolam muitas vezes o controle institucional, mas afetam de maneira decisiva a participação e o bem-estar infantil no ambiente escolar.

Enquanto o sono representa um desafio recorrente para as crianças matriculadas no turno matutino, no turno vespertino a principal dificuldade observada refere-se à alimentação. Na turma de crianças com quatro anos, destacou-se o comportamento de uma menina que, diariamente, ao chegar à unidade de ensino, indagava sobre o horário em que seria servido o lanche. Essa recorrência evidenciou uma relação direta entre sua vivência cotidiana e a expectativa em torno da alimentação oferecida pela escola, apontando para a centralidade dessa necessidade básica no cotidiano escolar infantil e para possíveis questões relacionadas à rotina alimentar no ambiente familiar.

Durante uma brincadeira com massinha de modelar, a criança compartilhou espontaneamente aspectos de sua rotina, mencionando que estudava distante de sua residência e comentando sobre seus hábitos alimentares. Posteriormente, a pesquisadora foi informada pela professora que a menina residia no Núcleo Rural Monjolo e realizava diariamente o trajeto até a escola por meio de transporte escolar ofertado pela SEEDF. As falas da criança foram registradas em áudio, no contexto da brincadeira, respeitando os princípios da escuta sensível e da observação participante, com o objetivo de captar elementos significativos de sua experiência cotidiana e de sua relação com o espaço escolar. A seguir apresenta-se um trecho da conversa registrada durante a atividade:

Pesquisadora: O que você está fazendo?

Menina: Tô brincando de comidinha. Tô fazendo o lanche, igual a tia da cantina.

Pesquisadora: Você gosta do lanche da escola?

Menina: Eu gosto, tia.

Pesquisadora: O que você mais gosta no lanche?

Menina: Frango, suco de morango, vitamina... Peixe não, eu não gosto de peixe!

Pesquisadora: É por isso que você pergunta se está na hora do lanche, porque você gosta muito?

Menina: Também.

Pesquisadora: Isso e o que mais?

Menina: Porque eu tô com fome, queria comer logo.

Pesquisadora: Entendi, você já falou isso para professora?

Menina: Às vezes.

Pesquisadora: O que ela te fala?

Menina: Que já está chegando (Severo, 2024).

Ao iniciar os trabalhos da *Plenarinha 2024*, cujo tema era voltado para identidade – *Identidade e Diversidade na Educação Infantil: eu sou assim e você, como é?* –, a equipe propôs investigar as preferências das crianças em relação ao ambiente escolar. Essa iniciativa teve como objetivo subsidiar o estudo dos perfis dos alunos atendidos. Para tanto, foi utilizada uma prática recorrente na Educação Infantil: o desenho. A proposta foi apresentada de forma simples e direta – “Desenhe o que você mais gosta na nossa escola”.

Os resultados indicaram que o parquinho foi o espaço mais mencionado pelas crianças, evidenciando sua importância no cotidiano escolar. A relevância dessa constatação foi tamanha que motivou, anteriormente, a elaboração de um capítulo específico na dissertação de mestrado da autora (Severo, 2025), dedicado à análise aprofundada dessa temática, que agora é retomada sob nova perspectiva no presente artigo.

Em segundo lugar, destacou-se o lanche como elemento de maior apreço. Os desenhos revelaram uma variedade de alimentos preferidos, refletindo a diversidade de gostos entre os alunos. As rodas de conversa realizadas em sala aprofundaram a discussão sobre o tema, permitindo que as crianças compartilhassem suas preferências. Esses momentos também foram oportunos para promover a valorização da alimentação escolar e incentivar a experimentação por parte daquelas crianças que apresentavam resistência a determinados alimentos.

Na turma do vespertino, durante as discussões sobre o cotidiano escolar, as crianças manifestaram o desejo de haver “mais lanche”. Quando questionadas se estavam se referindo à possibilidade de repetição (que era possível), explicitaram que a sugestão consistia em oferecer um lanche no momento da chegada e outro em horário posterior.

Durante o processo de planejamento pedagógico, a gestora identificou que tal demanda não se restringia apenas a uma turma, mas era mencionada por outras

crianças em diferentes grupos. Essa constatação acendeu um sinal para a equipe gestora, indicando a necessidade de mapear os motivos dessa solicitação, para que assim aprofundasse a escuta ativa dos estudantes e refletisse sobre a organização dos horários e das práticas alimentares na rotina escolar.

As crianças que utilizam o transporte escolar oriundas de regiões mais afastadas, como áreas rurais, costumam se alimentar em casa muito cedo - quando conseguem se alimentar – e permanecem, em muitos casos, por um intervalo superior a quatro horas até o momento em que a refeição escolar é disponibilizada. Embora a gestão da escola tenha promovido a antecipação do horário do lanche, a medida não é suficiente para atender de forma confortável às crianças, pois funciona apenas de forma paliativa, se mostrando insuficiente para atender às necessidades nutricionais e de bem-estar das crianças, como fica evidente na demanda levantada por elas.

Segundo Monteiro et al. (2010), a alimentação regular e balanceada é um componente essencial para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional na primeira infância, e a ausência de refeições adequadas em tempo oportuno pode comprometer tanto o rendimento escolar quanto o bem-estar geral. Nesse mesmo sentido, Araújo e Collet (2017) destacam que longos períodos de jejum na rotina infantil, especialmente entre crianças pequenas, podem gerar irritabilidade, dificuldade de concentração e desinteresse pelas atividades escolares, o que reforça a necessidade de políticas e práticas institucionais que assegurem o direito à alimentação adequada no contexto educativo.

A alternativa foi indicada pelas próprias crianças ao pedirem duas refeições. Considerando as condições específicas desse grupo, mostra-se necessária a estruturação de estratégia para oferta regular de almoço e lanche na instituição, para garantir o direito à alimentação escolar em tempo oportuno. No entanto, a escola não dispõe dos recursos necessários para implementar essa estrutura ampliada. A esse respeito, a gestora da instituição relatou, durante uma das conversas:

A gente tenta ajustar o horário, mas aí, no final da manhã ou da tarde, eles estão com fome de novo. Tem criança que não come em casa, como elas vão almoçar às 10 horas da manhã? Tem criança que precisa tomar suplemento porque não se alimenta direito. Quando eles reclamam de fome, a gente tira parte do que a gente traz para dividir com eles, uma banana, um biscoito. O que tiver a gente divide, porque se ficar tirando da merenda, ela não chega ao final do mês (Severo, 2024).

A realidade enfrentada impacta diretamente a rotina da escola. Segundo a direção, famílias que residem mais próximas chegaram a questionar os motivos de o lanche ser servido cedo.

A partir dos relatos e da observação direta de crianças acerca dos obstáculos enfrentados e do registro da existência de sinais claros de fome, irritabilidade, dificuldade de concentração durante as atividades propostas, emerge uma importante questão. Considerando que a *Plenarinha* se configura como um projeto voltado à escuta qualificada das crianças em suas múltiplas formas de expressão, visando incidir nas políticas públicas para a primeira infância no Distrito Federal, torna-se necessário problematizar: quem tem, de fato, escutado as crianças do Núcleo Rural Monjolo?

O deslocamento para uma escola por meio do transporte escolar oferecido pela Secretaria de Educação é uma política efetiva para o bem-estar dessas crianças? Os contextos e processos de participação dessas crianças na escola encontram obstáculos adicionais: o cansaço e a fome! A insegurança alimentar à qual são submetidas, não havendo uma destinação de merenda específica para o atendimento de suas especificidades, aponta uma falha no processo proposto pela DIINF, na qual a escuta das crianças deveria impactar nas políticas públicas, inclusive de locomoção de crianças de localidades afastadas para a escola.

A Lei nº 11.947, de 2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e regulamenta o Programa de Alimentação Escolar (PNAE), cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar e os hábitos alimentares saudáveis. O recurso financeiro é repassado pelo Governo Federal aos estados, municípios e Distrito Federal e prevê valores para as crianças desde o início da vida escolar durante toda a educação básica, porém não há menção acerca das peculiaridades existentes no caso de crianças como as do Monjolo, que passam por longos deslocamentos para estudar.

Ao serem transportadas diariamente em ônibus escolares para instituições localizadas a considerável distância de suas residências, muitas crianças são submetidas a rotinas que comprometem tanto a sua alimentação quanto o seu descanso. Tal dinâmica levanta questionamentos quanto à efetiva orientação das políticas públicas voltadas à educação infantil, especialmente no que diz respeito à centralidade do bem-estar e do desenvolvimento integral da criança. Observa-se que, no esforço da SEEDF para cumprir a Meta 1 do Plano Distrital de Educação (PDE), que trata da universalização da educação infantil, a expansão do acesso tem sido priorizada por meio de práticas que, por vezes, negligenciam as condições adequadas para a aprendizagem e cuidado.

Essa perspectiva aponta para uma lógica de gestão educacional fortemente orientada por metas quantitativas que tende a instrumentalizar o direito à educação em função de indicadores estatísticos, em detrimento da garantia de um ambiente escolar acolhedor, equitativo e responsivo às necessidades das crianças, sobretudo aquelas oriundas de territórios mais vulnerabilizados.

Bell Hooks (2021, p. 38), cita algo semelhante quando frequentou uma escola de pessoas brancas: “Nós é que tínhamos de viajar para fazer da dessegregação uma realidade... Ainda lembro da raiva que sentia por termos que acordar uma hora mais cedo para ir de ônibus à escola... Tínhamos de sentar no ginásio e esperar”.

A semelhança da experiência da autora, passada há tantas décadas, com a realidade atual das crianças do Núcleo Rural Monjolo desvenda uma percepção de que as pessoas socialmente vulneráveis, de alguma maneira, precisam frequentemente sacrificar o próprio bem-estar em prol do acesso a serviços que deveriam ser disponibilizados próximos às suas comunidades.

Se considerarmos que a equipe da unidade de ensino observada tem buscado implementar práticas de escuta às crianças, conforme o previsto na *Plenarinha*, mas que suas ações são limitadas pela hierarquia da SEEDF, e que há claras manifestações de cansaço, fome e indisposição para determinadas atividades por parte de algumas crianças, torna-se evidente que de nada adianta a escola empenhar-se isoladamente no processo de escuta sensível, se este não for acolhido por outras instâncias e convertido em políticas públicas efetivas para enfrentar tais obstáculos.

O próprio tema do campo já foi contemplado na IV *Plenarinha* em 2016, cujo nome era “A cidade (e o campo) que as crianças querem”.

A proposta da IV *Plenarinha* se baseia e avança à medida que espera saber das crianças, por meio de suas diferentes linguagens, suas contribuições e pontos de vista, quais as propostas de melhorias para o lugar onde vivem, seja na cidade ou no campo. Nessa perspectiva, esperamos considerar as crianças como protagonistas na definição de estratégias mais eficazes às suas necessidades, resultando, portanto, em mudanças em seu cotidiano e no exercício dos seus direitos (Distrito Federal, 2016, p. 5).

Ao analisar o caderno guia do projeto no ano de 2016, é possível perceber que, caso a proposta da IV *Plenarinha* fosse aplicada não somente pela escola, mas pela SEEDF na totalidade - de maneira articulada e intersetorial com outras pastas que versam para a promoção de qualidade de vida da população -, o Núcleo Rural Monjolo contaria hoje com uma estrutura mínima para atendimento em creche e pré-escola. A escuta às crianças foi realizada; resta, portanto, questionar: quais seriam os motivos para que, após oito anos, a política pública não tenha sido implementada?

No caso da escola observada, os profissionais fazem uso de medidas paliativas, buscando acolher as necessidades das crianças. Internamente, existem ações para amenizar o problema, mas que não o resolvem. A equipe se sente impotente diante dessa realidade, como pode ser observado no relato da gestora: “Não tem verba destinada para

isso, a previsão de outras refeições como café da manhã e almoço é apenas para escolas com período integral, não é o nosso caso”.

Segundo o relatório sobre alimentação na primeira infância (Unicef, 2021), 47,1% das famílias brasileiras com crianças menores de cinco anos vivem com algum grau de insegurança alimentar. Esse panorama faz com que a escola seja um local no qual essas crianças tenham garantia de pelo menos uma refeição por dia e mostra a importância do aumento da oferta de refeições na escola.

Ao abordarmos o assunto sob a perspectiva de protagonismo dessas crianças, percebe-se dentro da SEEDF uma prática *tokenista*¹, cujo objetivo tem sido a autopromoção dos agentes sob comando, fazendo uso das crianças e de suas produções para decorar as ações de divulgação, mas que no âmbito de políticas públicas para essa população tem sido ineficiente.

Fica evidente nessa prática o que Demo (2009) levanta como um problema atual, o crescimento substancial de literaturas e teorias acerca da participação, sendo tratado apenas nesse âmbito acadêmico e documental, sem maiores adensamentos, na prática. A SEEDF demonstrou evolução na construção de documentos norteadores para que as escolas possam valorizar e promover o protagonismo e participação das crianças na primeira infância, porém tem falhado na transição entre o que é construído com as crianças para o que é aplicado em forma de políticas públicas, a prática realizada na escola de escuta e ação não tem se reproduzido em escalas superiores no âmbito da secretaria.

Política social do Estado, como qualquer política que provenha de posições dominantes, tende fortemente à compensação, ao assistencialismo e à tutela, podendo predominar a mera preocupação em fazer algumas concessões para não incorrerem em riscos nas posições privilegiadas vigentes. Os interessados, ou os desiguais, não são objeto da política social, mas sujeito principal, aparecendo o Estado, ou qualquer outra instância, como instrumento de promoção, de motivação, de colaboração, não como condutor e dono do processo (Demo, 2009, p. 23).

Conforme o autor, a política social deve ser um esforço na busca da redução das desigualdades sociais. Dessa forma, existem no caso das crianças do Monjolo duas possibilidades de redução das desigualdades existentes para a participação e protagonismo em suas atividades escolares. A primeira e mais imediatista delas seria o fornecimento de duas refeições diárias na escola, atendendo à etapa de necessidades essenciais, a alimentação. A segunda seria uma ação a médio e longo prazo, que consiste na instalação de equipamentos públicos para essa comunidade, dentre eles creches e pré-escolas. Sendo as próprias crianças protagonistas e motivadoras desse processo, diferente da prática percebida atualmente, na qual estas têm momentos específicos de concessões

para serem visibilizadas, sem que seja possível observar impactos reais em suas rotinas em uma escala maior.

Segundo as informações divulgadas no portal da SEEDF, o Distrito Federal conta com 83 escolas do campo, localizadas em dez regionais de ensino, porém a Região Administrativa do Recanto das Emas não está contemplada nessa lista. Ainda conforme as informações do site:

A educação do campo é uma modalidade da Educação Básica. Nela a organização curricular e do trabalho pedagógico das escolas do campo podem ter adequações curriculares, metodologias próprias e calendários específicos. Essas adequações atendem aspectos culturais, econômicos, ciclos de produção, condições climáticas e tradições da comunidade camponesa. (Distrito Federal, 2025).

A escola do campo seria aquela que melhor atenderia às crianças do Núcleo Rural Monjolo, pois além de evitar um traslado para outras regiões, levaria em consideração a realidade vivida por essas crianças e suas famílias, possibilitando uma prática pedagógica mais significativa para elas, atendendo dessa maneira ao que é descrito no Currículo em Movimento da Educação Infantil, quando este diz que a instituição deve estabelecer um diálogo que leve em consideração a realidade social das crianças atendidas olhando para suas especificidades e respeitando suas histórias de vida.

A escola como parte da comunidade

O Currículo em Movimento do Distrito Federal traz a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1991), como norteadora da prática da rede pública de ensino. A Pedagogia Histórico-Crítica consiste em uma abordagem pedagógica que compreende a educação como um instrumento essencial para a transformação social. Essa prática pedagógica deve possibilitar a apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido pela humanidade de maneira a permitir que, a partir do aprendizado, o aluno possa compreender e intervir conscientemente na realidade social.

Nessa proposta, a educação passa longe de neutralidade e faz parte das relações sociais e econômicas marcadas por contradições, sendo, portanto, um campo de disputa. A Pedagogia Histórico-Crítica rejeita tanto a pedagogia tradicional quanto as pedagogias liberais e tecnicistas. A primeira por desconsiderar o contexto social no qual o sujeito está inserido e as duas últimas por desconsiderarem as dimensões políticas do processo educativo.

Sendo a criança um ator cuja individualidade é também constituída através da coletividade vivenciada, sua experiência no mundo não pode ser dissociada do contexto histórico, cultural e social em que está inserida. Portanto, a vivência coletiva da criança na sociedade em que ela está inserida, faz parte integrante e indissociável da educação que lhe deve ser prestada.

As discussões que envolvem a sociologia das infâncias, enquanto campo teórico e metodológico fortalecido nas últimas décadas, reconhece as crianças como sujeitos sociais ativos, com autonomia e capazes de participar efetivamente da construção das próprias infâncias, bem como a reprodução, reinterpretação e criação de práticas culturais em seus grupos de convívio. Sob esse olhar, existe uma ruptura com a ideia tradicional que associa a infância à incompletude ou à mera preparação para uma vida adulta, colocando as crianças como agentes históricos e sociais no presente.

Segundo Corsaro (2011), as crianças internalizam a cultura e simultaneamente a interpretam e reinventam em sistemas colaborativos com os adultos e com outras crianças, dando origem ao que o autor nomeia de “cultura dos pares”. Em complemento, Sarmento (2005) destaca que as infâncias são múltiplas e socialmente construídas, estando inseridas em contextos históricos, políticos e culturais específicos, nos quais crianças exercem protagonismo e expressam suas vozes.

Freire (1921-1997) ressalta que nós somos seres sócio-históricos ou historicossociais, assim sendo, o aprendizado humano se dá também a partir de uma prática social na qual estamos inseridos. Para isso, é preciso levar em consideração a subjetividade, reconhecendo o seu papel durante o processo de aprendizagem da criança.

Pode-se afirmar que a inserção das crianças da zona rural em um contexto de educação urbana, no qual a instituição de ensino não faz parte integrante da realidade sociocultural da comunidade, compromete uma parcela importante da sua construção pessoal de identidade. Essa desconexão, ainda que não ocorra de maneira intencional, tende a invisibilizar experiências, saberes e modos de vida que compõem a trajetória dessas crianças, restringindo a possibilidade de expressão de sua singularidade e de afirmação de seu protagonismo no espaço escolar. Nesse cenário, o ambiente escolar se arrisca a reproduzir práticas homogeneizadoras que desconsideram a diversidade dos contextos de origem, enfraquecendo, assim, o vínculo entre a escola e a realidade vivida pelas crianças do campo.

Ao desconsiderar os vínculos simbólicos, afetivos e materiais das crianças com suas comunidades de origem, a política de universalização da matrícula na pré-escola adotada pela SEEDF incorre em uma forma de violação pedagógica, que, embora pautada por um princípio de equidade, acaba por instrumentalizar uma padronização que contraria a proposta curricular vigente, uma vez que o Currículo em Movimento orienta que a prática educativa deve ser significativa, contextualizada, cuja função é promover a escuta e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Ao deslocar essas crianças para espaços onde sua realidade não se encontra refletida, a política pública

vigente limita a função social da escola de promover aprendizagens que dialoguem com a vivência das crianças para além dos muros da escola.

Hooks (2021) também traz à tona a necessidade de a sala de aula ser parte de um contexto de comunidade. Segundo a autora, isso pode ser determinante para a prática de uma educação para a liberdade. Sendo a escola integrante de um todo da comunidade, é possível evitar uma prática que coaduna para reforçar padrões de dominação presentes na sociedade, pois ela terá uma dimensão mais realista das vidas com as quais lida, tornando o fazer pedagógico uma estratégia de resistência às imposições colocadas que favorecem a uma parcela específica. A partir disso, a escola se torna um local de possibilidades.

Precisamos entender a escola como um espaço que deve fazer parte da comunidade para que dessa maneira seja possível uma prática pedagógica alinhada com as ideias de valorização da cultura da criança que ali frequenta, colaborando para que a formação prestada seja pautada com maior enfoque na formação do indivíduo como um todo, tal qual norteiam os documentos e não apenas na transmissão de conteúdos e desenvolvimento unicamente cognitivo.

Demo (2009) se refere à cultura como um processo de identificação comunitária e um instrumento de participação no qual é possível ativar as potencialidades e a criatividade dos atores envolvidos, sendo ela a marca simbólica em um determinado período ou sociedade a respeito de como aquele grupo interage com os acontecimentos.

Hoje acreditamos na indissolubilidade dos termos educação e cultura, porque educação como formação e instrumento de participação precisa partir das potencialidades do educando e motivá-lo à criatividade própria. A cultura constitui o contexto próprio da educação, porque é motivação fundamental de mobilização comunitária e quadro concreto da criatividade histórica (Demo, 2009, p. 58).

Dessa forma, pode-se dizer que essas crianças têm a sua participação social e seu protagonismo frequentemente prejudicados, uma vez que essa marca simbólica levantada pelo autor não é passível de ser devidamente valorizada quando esse grupo é uma minoria no núcleo escolar ou até mesmo quando os profissionais envolvidos no atendimento não possuem a real dimensão de como essas manifestações acontecem por não serem parte integrante das mesmas.

A escola tende a refinar a cultura a ser valorizada, o que faz com que as representações e simbologias da localidade geográfica em que a estrutura física da instituição está se sobressaia, tal aspecto ficou claro durante o desenvolvimento da *Plenarinha* 2024, na qual foi trabalhada a temática “Eu sou assim e o Recanto como é?”. Apesar da riqueza na abordagem da tônica identidade, vinculada à

historicidade da cidade, o desenvolvimento para realização da etapa regional, em nenhum momento abordou a zona rural da qual essas crianças são oriundas e isso não se aplicou exclusivamente à instituição observada, foi perceptível essa prática na culminância realizada pela Coordenação Regional de Ensino (CRE) por todas aquelas unidades de ensino que recebem crianças oriundas da zona rural. Ainda que o Parque Ecológico Monjolo tenha sido abordado em exposição de uma Escola Classe, em nenhum momento o Núcleo Rural Monjolo ou a cultura do campo apareceram nas exposições, oficinas ou na plenária realizada com as crianças.

Chotolli (2022) aponta que o processo de socialização nas instituições escolares acaba invisibilizando aqueles atores que são diferentes, ou seja, que fogem ao padrão da comunidade escolar atendida em maioria. A identificação desse apagamento revela uma fragilidade na prestação de serviços educacionais para esse público, que contribui para uma variedade de violações de direitos.

Dentre as ramificações trabalhadas para a etapa regional estavam meio ambiente, cultura, lazer, saúde, educação, esporte e segurança. A vida rural não integrou os títulos sorteados pela CRE, o que corrobora a perspectiva sobre a invisibilização dessa comunidade. Ainda que por diversos lugares da cidade, inclusive em frente ao prédio da regional de ensino, seja possível ver barracas com a venda de frutas e legumes produzidos no Núcleo Rural Monjolo.

Crianças que frequentam instituições fora de seu espaço social, sejam elas de zonas rurais, urbanas, quilombolas ou povos originários, acabam por terem suas necessidades e subjetividades invisíveis dentro do sistema da SEEDF, que exclui ainda mais aqueles que já são socialmente excluídos, a partir de uma ideia de homogeneização. Dessa maneira, as instituições de ensino corroboram para que o ciclo do *biopoder* seja perpetuado através do equipamento e serviço prestados. Essa exclusão está diretamente relacionada às violências existentes no espaço escolar.

Foucault (2012) denomina como *biopoder* um conjunto de mecanismos e tecnologias de controle voltados para a gestão da vida, dos corpos e da saúde das populações. Esse mecanismo atua por meio de instituições como escolas, hospitais, prisões, famílias, dentre outras. O *biopoder* vai além da repressão, ele atua principalmente através de normas, saberes médicos e educacionais que modelam os comportamentos e organizam a sociedade manifestando-se em duas principais formas: I- o anátomo-poder, voltado para o indivíduo, principalmente através da disciplinarização dos corpos e II- a biopolítica, que atua sobre a coletividade, ou seja, impacta populações inteiras.

À luz do pensamento foucautiano, o deslocamento das crianças do Núcleo Rural Monjolo cotidianamente para escolas de contextos urbanos pode ser compreendido como uma manifestação da biopolítica, ou seja, uma forma de gerir a vida dessa população por meio de uma

política pública educacional e por meio de dispositivos institucionais da SEEDF. Nesse processo, o Estado atua sobre os corpos infantis, objetivando integrá-los a uma lógica educacional padronizada, desconsiderando os territórios, tempos e as experiências específicas das infâncias rurais do Distrito Federal.

Revela-se então a centralidade da educação no ambiente urbano, havendo um exercício sutil de controle contínuo sobre o tempo, o corpo e a rotina das crianças, organizando suas vidas de acordo com um modelo homogêneo considerado eficiente ou desenvolvido.

Para o autor, ainda que o atendimento em instituição de ensino seja um mecanismo de oportunidade social que tenha importância, os aspectos característicos da segregação são passíveis de serem percebidos, que acontecem para existir a reprodução de interesses daqueles que estão no poder. Tal conceito pode ser aplicado em alguns momentos à *Plenarinha*, que, apesar de ser um projeto importante para que a primeira infância seja vista como uma etapa relevante da educação, acaba por, na sua execução, reproduzir, em determinados momentos, um viés exposicionista que em nada contribui para o melhor atendimento das crianças.

A *Plenarinha* não se trata de um projeto de exposição de trabalhos, mas sim de um complexo esquema de escuta sistemática e sensível das crianças que aponta em quais pontos as políticas públicas de atendimento à primeira infância podem ser aprimoradas, conforme as necessidades trazidas pelas próprias crianças, para que dessa forma possa ser ofertado um melhor atendimento do público-alvo. Para que essa ação seja possível, se faz necessária não só uma real gestão democrática nas escolas, mas um envolvimento das camadas hierarquicamente superiores da SEEDF e outros setores responsáveis pela execução de ações de atendimento às comunidades.

A exposição pode e até deve ser realizada, mas em consonância com os resultados apresentados de políticas aplicadas a partir da escuta às crianças e não apenas como maneira de embelezar um evento, pois dessa maneira perde-se o objetivo principal que é a aplicabilidade de políticas públicas que atendam às necessidades reais da primeira infância.

Considerações finais

O Núcleo Rural Monjolo é um espaço rural, localizado no Recanto das Emas, escasso de serviços públicos básicos, dentre eles a educação infantil. As crianças residentes nesse local percorrem longas distâncias de ônibus fornecido pela SEEDF para terem acesso à escola. Essa situação acarreta problemas como cansaço durante as aulas e uma vulnerabilidade alimentar, uma vez que apenas uma refeição é oferecida na escola para essas crianças e os longos trajetos impossibilitam a devida alimentação em casa.

A *Plenarinha*, por sua vez, trata de um projeto da SEEDF que objetiva aplicar a escuta às crianças e, a partir das necessidades expressadas, atuar de maneira interseccional para a aplicação de políticas públicas que objetivem a superação das dificuldades enfrentadas pelas crianças.

Apesar de o tema “campo” ter sido trabalhado no ano de 2016 pela *Plenarinha* e, segundo o próprio guia, naquele ano buscava-se saber quais seriam as melhorias necessárias no local no qual as crianças residiam, não houve mudanças para as crianças do Núcleo Rural Monjolo, o que traz o questionamento sobre o que tem sido feito com a escuta das crianças em níveis superiores da secretaria, responsáveis pela elaboração de políticas educacionais.

Outro aspecto levantado é sobre a dificuldade das escolas, como um todo, em valorizar a cultura do campo, uma vez que ela não é parte integrante desta cultura de maneira efetiva. Os profissionais não convivem com a realidade rural e isso tem sido um empecilho para que a vivência e a cultura dessas crianças sejam valorizadas durante o processo de aprendizagem, o que contribui para a invisibilização dessa cultura dentro do sistema educacional do Recanto das Emas, dificultando ainda mais que as necessidades existentes sejam sanadas para contribuir para uma educação libertadora.

As informações obtidas ao longo da pesquisa evidenciam que, embora a política pública em vigor colabore para o cumprimento da Meta 1 do Plano Distrital da Educação - que estabelece a universalização das matrículas na pré-escola - ela se mostra insuficiente no que tange à garantia do bem-estar das crianças atendidas. Isso porque, para poderem frequentar a escola, aspectos fundamentais como o descanso e a alimentação acabam, em muitos casos, sendo prejudicados. Tal resultado demonstra fragilidades no processo proposto pela DIINF no que tange à efetivação da escuta das crianças como subsídio para a formulação e implementação de políticas públicas.

Dessa maneira, pode-se dizer que, apesar de um grande esforço dos profissionais da educação em realizar a escuta, tal qual a *Plenarinha* orienta, a desconexão entre escuta e implementação das políticas públicas, bem como a ausência de uma escola do campo, com as devidas adaptações às vivências dessas crianças, tem contribuído não só para a insegurança alimentar e prejuízo às horas de sono das crianças, mas também para um processo sistemático de apagamento da cultura camponesa e necessidades reais dessa população. Fazendo com que a própria *Plenarinha* perca seu caráter primordial, que é o impacto nas ações efetivas de atendimento às crianças a partir do protagonismo dessas dentro das escolas, e acabe por perpetuar padrões de dominação presentes na sociedade.

Dessa maneira, defendemos neste trabalho que a *Plenarinha* precisa cada dia mais ser aprimorada e abraçada por diversos setores do serviço público que aplicam políticas públicas, para ser efetiva no que o projeto propõe. A finalidade deste artigo é que a crítica seja ponto de impulso para se refletir sobre o fato de que a *Plenarinha* pode ser utilizada para contribuir para a identificação das lacunas existentes no fornecimento da educação para a primeira infância, porém esse aspecto tem sido

subaproveitado em virtude de interesses que não condizem com o bem-estar social das crianças atendidas.

Portanto, ainda que medidas administrativas busquem mitigar o problema, torna-se necessário refletir sobre a estruturação de estratégias mais eficazes e sensíveis à realidade das crianças em situação de vulnerabilidade alimentar, especialmente aquelas que enfrentam barreiras logísticas adicionais, como a distância entre casa e escola. ■

Notas

- 1 O tokenismo é um termo trazido por Hart (1992) que consiste na prática de uma organização, instituição ou indivíduo promover ações simbólicas ou superficiais para demonstrar inclusão ou diversidade, sem efetivamente promover mudanças significativas ou proporcionar oportunidades reais de participação e representação para grupos minoritários ou marginalizados. Essas ações são muitas vezes realizadas apenas para cumprir protocolos legais ou normativos, sem um compromisso genuíno com a igualdade ou a equidade.

Referências

- ARAÚJO, Marlene de, GOMES, Nilma Lima. Infâncias e relações étnico-raciais: A tensa luta pela garantia de direitos em tempos antidemocráticos. In: ARAÚJO, Marlene de, GOMES, Nilma Lima (Org.). **Infâncias Negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis. Editora Vozes, 2023, p. 27-59.
- BRASIL. **Lei nº 11. 947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do programa dinheiro direto na escola aos alunos da educação básica e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2009.
- BRUNI, Oliviero *et al.* Diagnóstico e tratamento dos transtornos do sono em crianças e adolescentes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 90, n. 6, p. 565-575, 2014.
- CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Pesquisa com crianças: perspectivas qualitativas**. Tradução de Daniel Bueno. São Paulo: Vozes, 2008.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Magda Lopes. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. 6 ed. São Paulo, Cotez, 2009.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Caderno Guia da Educação Infantil - Identidade e diversidade na Educação Infantil: Eu sou assim e você, como é? XI/XII Plenarinha. Plenarinha**. 2023/2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2023/08/XI-plenarinha-2023-5fev24.pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Educação do Campo. Saberes do campo, Educação com identidade**. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-no-campo/>. Acesso em: 25 jan. 2025.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Guia da IV Plenarinha - A cidade (e o campo) que as crianças querem**. Brasília, Distrito Federal: 2016. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/guia_plenarinha_2016-IV.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.
- FERNANDES, Daniela Pretti da Cunha; FERREIRA, Priscila Elman; LEME, Sabrina Ribeiro. A importância do sono no desenvolvimento infantil. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 285-292, 2016.
- FOUCAUT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. tradução de Maria Thereza da Costa e J.A. Guilhaon Albuquerque. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GAITÁN, Lourdes. El enfoque de la infancia como construcción social. **Cuadernos de pedagogía**, Barcelona, n. 337, p. 82-85, 2004.
- GRAEFF, Jennifer Sibeli. A influência do sono na aprendizagem e no comportamento de crianças de educação infantil. 74p, 2018, **Trabalho de conclusão de curso** - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo.
- HART, Roger A. **Children's participation: from tokenism to citizenship**. Florence, Italy, 1992. 41p.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir** – A educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo B. Cipolla. 8. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda, 2021.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.
- NATIONAL SLEEP FOUNDATION. **Children and Sleep**. Washington, 2015. Disponível em: <https://www.sleepfoundation.org/children-and-sleep>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas sociedades contemporâneas: da marginalidade à participação. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2005, p. 15-44.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.
- SECUNHO, Rafael. **Estrada rural no Núcleo Rural Monjolo, no Recanto das Emas é recuperada**. Agência Brasília, Brasília. Disponível em: <https://agenciabrasilia.df.gov.br/2023/01/01/estrada-rural-no-nucleo-rural-monjolo-no-recanto-das-emas-e-recuperada/>. Acesso em: 4 set. 2024.
- SEVERO, Thaila Karoline Furtado. **Diário de bordo**. Recanto das Emas: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 7 ago. 2024.
- SEVERO, Thaila Karoline Furtado. **Diário de bordo**. Recanto das Emas: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 15 de ago. de 2024.
- SEVERO, Thaila Karoline Furtado. **Diário de bordo**. Recanto das Emas: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 29 de ago. de 2024.
- SEVERO, Thaila Karoline Furtado. **Protagonismo Infantil: a participação da criança em ações educativas articuladas às políticas públicas** – A Plenarinha Do Distrito Federal. Brasília, 2025. Disponível em: http://ppgppij.unb.br/images/PDF/dissertacoes/2025/ThailaKarolineFurtadoSevero_DissertaoPPGPPIJ.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.
- TV CÂMARA DISTRITAL. **Audiência Pública - 19h00 - Situação Monjolo**. YouTube, 17 de abr. de 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/live/VMXmDXIURC4?si=InvTMn3_s-au8Hts. Acesso em: 10 ago 2024.
- UNICEF. **Alimentação na primeira infância** - Conhecimentos, atitudes e práticas de beneficiários do Programa Bolsa Família. Brasília, 2021, Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/17121/file/alimentacao-na-primeira-infancia_conhecimentos-atitudes-praticas-de-beneficiarios-do-bolsa-familia.pdf. Acesso em 10 set. 2024.

Perfil e motivação dos estudantes selecionados para o curso técnico em Enfermagem oferecido pela rede pública de ensino do DF, na Escola Técnica do Guará, no 2º semestre de 2023

Profile and motivation of students selected for the technical course in Nursing offered by the public education network of DF, at Escola Técnica do Guará, in the 2nd semester of 2023

 Giovanni de Menezes Carlos *
Hélio José Santos Maia **

Recebido em: 29 jan. 2025.
Aprovado em: 11 jul. 2025.

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo definir o perfil dos discentes e a motivação para realização do curso de formação profissional de técnico em enfermagem, oferecido pelo Centro de Educação Profissional Escola Técnica do Guará Professora Teresa Ondina Maltese (CEP-ETG), da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, na modalidade subsequente ao Ensino Médio. A definição do perfil e das motivações dos estudantes podem influenciar no aprimoramento das políticas públicas educacionais e no atendimento à demanda crescente do mercado de trabalho na área de saúde. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa. A coleta de dados ocorreu entre novembro e dezembro de 2023, por meio da aplicação presencial de um questionário para 39 alunos que cursavam o primeiro módulo teórico-prático do curso à época. A análise dos dados foi feita com base nas regras da estatística descritiva. O resultado revelou que os estudantes da ETG são, em sua maioria, do sexo feminino, com idade entre 21 e 25 anos, solteiro(a), residente no próprio Guará/DF, com renda de até 1 salário mínimo, tendo concluído o Ensino Médio de 3 há 5 anos, todo em escola pública. Contudo, cada turno possui suas características específicas em relação ao público-alvo do curso. A principal motivação para a realização do curso é a quantidade de vagas disponíveis no mercado de trabalho para o ingresso do profissional formado.

Palavras-chave: Discentes. Educação profissional. Motivação. Técnico em enfermagem.

Abstract: This research aims to define the profile of the students and the motivation to take the professional training course for nursing technicians, offered by the Centro de Educação Profissional Escola Técnica do Guará Professor Teresa Ondina Maltese (CEP-ETG), from the public education network of the Federal District, in the modality following secondary education. Defining the profile and motivations of students can influence the improvement of public education policies and meet the growing demand in the job market in the health sector. This is a study with a qualitative approach. Data collection took place between November and December 2023, through the in-person application of a questionnaire to 39 students who were taking the first theoretical-practical module of the course at the time. Data analysis was carried out based on the rules of descriptive statistics. The result revealed that ETG students are, for the most part, female, aged between 21 and 25 years old, single, resident in Guará/DF, with an income of up to 1 minimum wage, having completed education middle school from 3 to 5 years ago, all in public school. However, each shift has its specific characteristics in relation to the course's target audience. The main motivation for taking the course is the number of vacancies available in the job market for graduates to join.

Keywords: Students. Professional education. Motivation. Nursing technician.

* Graduado em Enfermagem e Obstetrícia (UnB/2011) e mestre em Educação (UnB/2024), é professor efetivo da SEEDF. Atua na área de Educação em Enfermagem e também como fiscal do PROCON-DF. Contato: giovanny.mcarlos@gmail.com

** Doutor em Educação (UnB), mestre em Ensino de Ciências (UnB/2011) e licenciado em Ciências Biológicas (UFBA/1993). Atua na formação de professores, ensino de Biologia e educação em saúde. É docente da Faculdade de Educação da UnB e tem experiência com EJA, EaD e Ensino Superior. Contato: heliomaia@unb.br

Introdução

O estudo que originou este artigo é um recorte de uma dissertação cujo objeto de pesquisa é centrado na formação profissional do técnico em enfermagem em aspectos formativos essenciais para a sua profissionalização.

Historicamente, no Brasil, as políticas de educação não facilitaram que estudantes trabalhadores concluíssem o percurso educacional com formação integral. Isso aumentou a desigualdade e exclusão social levando ao aumento de pessoas sem a formação educacional básica completa e/ou formação profissional qualificada (Deitos; Lara, 2016). Nesse sentido, a oferta de educação profissional e tecnológica torna-se relevante.

Atualmente, os Institutos Federais (IFs) são importantes indutores de desenvolvimento local, regional e nacional, no que se refere ao seu papel na oferta de formação profissional e tecnológica, de pesquisa aplicada, de extensão, de produção cultural e de desenvolvimento científico e tecnológico (Oliveira, *et al.*, 2020). A formação profissional promove mudanças no educando, no educador, na escola e repercute significativamente no mundo do trabalho (Lessmann, *et al.*, 2012).

No âmbito do Distrito Federal, além dos cursos ofertados pelas diversas IFs, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, SEEDF, oferece na rede pública de ensino diversos cursos técnicos em várias regiões administrativas (Distrito Federal, 2023). Os cursos ofertados pela SEEDF seguem as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e atendem ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) do Ministério da Educação (Distrito Federal, 2023).

Dentre os cursos oferecidos pela SEEDF, o objeto de estudo desta pesquisa é o curso profissional de técnico em enfermagem, eixo tecnológico ambiente e saúde - subsequente ao Ensino Médio.

A saúde está inserida na educação profissional. A enfermagem desenvolve seu fazer profissional centrado no cuidado ao ser humano com maior segurança, qualidade, eficácia e resolutividade em menor tempo e com o menor custo, bem como para a promoção do cuidado humanizado e integral (Lessmann *et al.*, 2012), o que vai de encontro aos princípios que regem as atividades econômicas.

Durante a pandemia da covid-19, restou comprovado perante a população a importância do profissional de enfermagem tanto na assistência quanto na gestão dos serviços de saúde. Nessa mesma época, o Ministério da Educação teve que instituir a Portaria nº. 383/2020 que definia regras para a antecipação da colação de grau de alunos dos cursos da área de saúde para fazer frente a escassez de profissionais que deveriam atuar em atividades para ajudar no enfrentamento da pandemia (Oliveira *et al.*, 2024). Isso demonstra a importância de termos a

oferta de cursos de saúde no âmbito da educação profissional e tecnológica, em especial para o profissional técnico de enfermagem, de forma a suprir a demanda da sociedade, inclusive em tempos extraordinários como ocorreu na pandemia.

Atualmente, o curso de técnico em enfermagem é oferecido em 3 (três) instituições do DF: Escola Técnica de Planaltina (ETP), Escola Técnica Deputado Juarezão (ETDJ), localizada em Brazlândia, e Escola Técnica do Guará Professora Tereza Ondina Maltese (ETG), sendo esta última o lugar de realização desta pesquisa (SEEDF, 2023).

As formas de oferta do curso dividem-se em subsequente ou articulado ao Ensino Médio. A forma subsequente, que é o objeto da pesquisa, é destinada aos alunos que já concluíram o Ensino Médio, seja em rede pública ou particular.

A forma de ingresso nas 3 (três) unidades escolares ocorre por meio de sorteio eletrônico público, previsto em edital, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF). Conforme descrito nos últimos editais de seleção, “o sorteio é realizado quando o número de inscritos ultrapassa o número de vagas e ocorre eletronicamente por meio de programa que gera aleatoriamente a ordem dos números de inscrição, por meio de algoritmos e cálculos matemáticos” (Distrito Federal, 2021).

No edital de seleção para o ingresso no curso profissional de técnico em enfermagem no 2º semestre letivo de 2023, as três unidades escolares (Brazlândia, Guará e Planaltina) ofertaram, juntas, 295 vagas, já incluídas as vagas destinadas às políticas de ações afirmativas. Dentre as 3 (três) unidades escolares, a Escola Técnica de Planaltina é a que funciona há mais tempo, fundada em 1998, seguida da Unidade do Guará, em funcionamento desde 2017 e, de forma mais recente, a unidade de Brazlândia que iniciou sua primeira turma em 2022 (Distrito Federal, 2023).

Esta pesquisa pretende ainda definir o perfil geral dos alunos que foram selecionados para o curso de técnico em enfermagem, na modalidade subsequente ao Ensino Médio, da ETG, no 2º semestre de 2023, bem como sua motivação para a realização do curso. A definição do perfil e das motivações dos estudantes podem influenciar no aprimoramento das políticas públicas educacionais e no atendimento à demanda crescente do mercado de trabalho na área de saúde.

Metodologia

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa. Nesta abordagem, além de descrever o fenômeno estudado, pôde-se analisá-lo dentro do seu contexto e especificidades. A abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados com o intuito de buscar o seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno no seu contexto (Triviños, 1987).

Aplicou-se um questionário para os alunos que cursavam o 1º módulo do curso, nos períodos vespertino e noturno, ao final do 2º semestre de 2023, com questões objetivas que contemplou aspectos sociais dos estudantes. O modelo do questionário aplicado encontra-se no Apêndice I.

Antes da realização da pesquisa, foi necessária a obtenção de autorização de pesquisas em instituições da rede pública de ensino pela Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). A solicitação de autorização para a coleta de dados foi submetida no dia 27/9/2023 e devidamente autorizada no dia 5/10/2023. A apresentação do pesquisador à equipe gestora da escola e a respectiva autorização final para a coleta de dados ocorreram no dia 13/11/2023. Os dados foram coletados entre 20/11 e 5/12/2023.

A coleta de dados ocorreu na ETG de forma presencial. Como critério de inclusão da pesquisa, definiu-se que o público-alvo englobaria os estudantes da modalidade subsequente ao Ensino Médio que estavam no primeiro módulo teórico-prático do curso e excluiria os estudantes que estavam nos demais módulos do curso, tendo em vista que esse estudo pretendeu definir o perfil dos alunos ao ingressar no curso.

O questionário foi construído de forma a definir o perfil sociodemográfico e a motivação para realização do curso de técnico em enfermagem dos estudantes ingressos da modalidade subsequente ao Ensino Médio da ETG, no momento de sua aplicação. Incluíram-se questões sobre sexo, estado civil, local e tipo de residência, renda mensal familiar, forma e tempo de conclusão do Ensino Médio, escolarização, motivação para realização do curso, dentre outros questionamentos.

Esses questionamentos permitiriam ao pesquisador verificar a diversidade, ou não, do público que a escola atende com a oferta desse tipo de curso profissionalizante. Ao se constatar uma grande diversidade no público atendido nas diferentes regiões do DF, consegue-se inferir a eficácia da política pública, se a oferta do curso atende às demandas da população ou não e se estão alinhadas às necessidades de saúde e economia da população local.

As respostas dos estudantes foram organizadas e os dados analisados por meio das ferramentas da estatística descritiva. Essas ferramentas compreendem um conjunto de técnicas que tem a função de coletar, organizar, apresentar, analisar e sintetizar os dados numéricos de uma população ou amostra (Ribeiro, 2015) com o objetivo de resumi-los ou descrevê-los, porém, sem procurar inferir qualquer coisa que vá além dos próprios dados (Freund; Simon, 2000). Calculou-se os percentuais, as medidas de posição e de dispersão de cada variável, e produziu-se gráficos e tabelas para facilitar a análise e visualização. A tabela é o quadro que resume o conjunto de dados coletados e os gráficos são formas de apresentação dos

dados que produz uma impressão mais rápida do fenômeno em estudo (Calvo, 2004). A estatística descritiva se faz presente quando a coleta, o processamento, a interpretação e a apresentação de dados são necessárias (Freund; Simon, 2000).

A análise por meio do cálculo das medidas de posição, como o percentil e a média, indica a posição do valor de uma variável em relação ao conjunto de dados ordenados. Permite-se a localização da maior concentração de valores de uma dada distribuição; se os dados estão distribuídos uniformemente ou não. Já a análise por meio do cálculo das medidas de dispersão, como o desvio-padrão, permite avaliar o grau de variabilidade dos valores em torno da medida central. Servem para medir a representatividade da média (Ribeiro, 2015).

Revisão bibliográfica sobre o tema

A educação é parte da estrutura social dominante, pois fornece os elementos primordiais necessários ao processo produtivo e as ideias para o funcionamento socioeconômico da sociedade, permitindo as condições produtivas, a viabilidade política da ordem social, a escolarização e a profissionalização da força de trabalho (Deitos; Lara, 2016).

A educação profissional atual é fruto de uma evolução histórica que tem sua origem na época do colonialismo. O curso de técnico em enfermagem está inserido neste contexto de educação profissionalizante. Historicamente, desde a época da colonização portuguesa no Brasil, o ensino do trabalho pesado, braçal, manual, foi destinado às camadas mais inferiores da sociedade, indígenas, africanos e descendentes escravizados, principalmente. Enquanto isso, o ensino intelectual era destinado aos filhos das camadas mais ricas (Silva, 1997). Ao longo dos séculos, esse modelo foi sendo reproduzido.

No Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, espera-se que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho. Busca-se superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual (Ciavatta, 2008), que tem suas raízes na época colonial.

A formação integrada e a educação tecnológica sugerem tornar inteiro o ser humano atingido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente e ao jovem trabalhador o direito a uma formação completa que atenda às necessidades do mundo de trabalho permeado pela presença da ciência e tecnologia como forças produtivas (Ciavatta, 2008).

A igreja católica sempre teve muita influência na assistência de saúde no Brasil, desde os tempos coloniais. Isso inclui o campo da enfermagem. No Brasil, a Missão

Parsons, formada por um grupo de enfermeiras norte-americanas ligadas ao protestantismo, trouxe a ideia de laicização e profissionalização da enfermagem, o que levou a construção da atual Escola de Enfermagem Anna Nery. Esse movimento de profissionalização da enfermagem, levou a igreja católica a profissionalizar a assistência à saúde o que fez com que as religiosas obtivessem diplomas de enfermeira (Barreira; Sauthier; Baptista, 2001). Esse movimento de profissionalização da enfermagem culminou com avanços na área.

A área de enfermagem é essencial para o funcionamento dos estabelecimentos de saúde e responde por uma grande parcela da força de trabalho dos profissionais da saúde. Em consulta ao sítio eletrônico do Conselho Federal de Enfermagem, observa-se que, na data de 1º/12/2024, o DF possuía 23.048 (vinte e três mil e quarenta e oito) enfermeiros registrados e 46.444 (quarenta e seis mil quatrocentos e quarenta e quatro) técnicos em enfermagem. No Brasil, na mesma data, eram 784.737 (setecentos e oitenta e quatro mil setecentos e trinta e sete) enfermeiros registrados e 1.950.513 (um milhão novecentos e cinquenta mil e quinhentos e treze) técnicos em enfermagem (COFEN, 2025). Portanto, a maioria dos profissionais da área de enfermagem é formada por técnicos, o que demonstra a representatividade e importância dessa categoria dentro da própria enfermagem e na área de assistência à saúde, de forma geral, da população.

Os cursos de enfermagem revelam persistente tendência de feminização, ainda que ela tenha passado por um processo de masculinização nas últimas três décadas (Santos, 2023). Um estudo realizado em São Paulo aponta que a escolha pelo curso de enfermagem se dá pelo objeto do curso: cuidar de pessoas. Os atributos paciência, afeto e cuidado, diretamente associados à área de enfermagem, são vistos como mais femininos que masculinos. Isso explicaria essa tendência de a maioria dos estudantes ser do sexo feminino (Macedo, 2019). O mesmo estudo aponta que, em geral, os estudantes que optam pela enfermagem possuem renda menor, pelo fato de a mensalidade do curso ser mais acessível. No caso, a pesquisa referida foi realizada em duas faculdades particulares.

Outra motivação para a realização de cursos na área da enfermagem é o fato do mercado de trabalho voltado a essa profissão estar sempre em expansão. O setor de saúde, em geral, teve um crescimento de vagas nos diversos postos de trabalho mesmo com o avanço da tecnologia que extinguiu ou diminuiu as vagas de outros postos de trabalho (Barbosa, *et al.*, 2011).

Um estudo realizado após a pandemia da covid-19 aponta a seguinte conformação sociodemográfica de profissionais da saúde de nível técnico e auxiliar: é um contingente heterogêneo quanto à escolaridade - pessoas com diferentes níveis de escolaridade, chamando a atenção para os percentuais (45,7%) de nível técnico

(Ensino Médio completo e incompleto) e de nível superior (completo e incompleto - 47,7%); é um contingente predominantemente feminino (72,5%); constitui-se em um contingente jovem - 83,2% têm até 50 anos de idade. Metade deles trabalha na capital e região metropolitana - 52,6% (Campos *et al.*, 2023).

A pandemia trouxe visibilidade a profissões “invisíveis” na área da saúde, tais como os técnicos-administrativos, os condutores de ambulância, os maqueiros e os sepultadores (Campos *et al.*, 2023). Os profissionais da área de enfermagem também passaram a ter protagonismo aos olhos da população.

O Mercado de Trabalho de Saúde é sensível às inovações tecnológicas. O trabalho manual e intelectual é essencial; o mercado exige qualificação permanente; o setor é muito influenciado por políticas públicas. Portanto, pode-se afirmar que o contexto da pandemia trouxe impactos sociais e econômicos no mundo e no Brasil, afetando de diferentes formas os mercados, desde as inovações tecnológicas até a exposição das vulnerabilidades, fragilidades e necessidades das condições de trabalho na saúde (Campos *et al.*, 2023).

Um relatório conjunto da Organização Mundial da Saúde e da Organização Internacional do Trabalho, publicado em 13 de julho de 2022, aponta que as mulheres representam 67% da força de trabalho na área de saúde em todo o mundo. Mostra, ainda, que há uma diferença salarial mais significativa do que em outros setores da economia, no qual elas ganham em média 24% a menos do que os homens. Por fim, revela que os valores salariais na saúde tendem a ser, globalmente, mais baixos, se comparados a outros setores da economia (OIT; OMS, 2022). No Brasil, mais de 70% da força de trabalho na área de saúde é constituída por mulheres, sendo na enfermagem a ordem de 85% (Campos *et al.*, 2023).

De acordo com um estudo realizado em Pelotas/RS, em 2004/2005, tem-se como motivação para realização do curso de técnico em enfermagem, o ambiente do cuidado, a influência de algum familiar que trabalha na área, a forte tendência de “ajudar o outro” e/ou identificação com a profissão ao acompanhar algum familiar no processo de internação hospitalar (Backes *et al.*, 2006).

Para verificar o perfil geral dos estudantes de cursos na área de enfermagem, selecionou-se quatro diferentes pesquisas que buscaram traçar o perfil desses alunos: um referente ao curso de auxiliar de enfermagem (nível fundamental), curso já extinto atualmente, outros dois referentes ao curso de técnico em enfermagem (nível médio) e um referente ao curso de enfermeiro (nível superior). Também será apresentado um estudo que trata do perfil geral dos estudantes de diferentes cursos técnicos profissionalizantes.

O primeiro estudo foi realizado em Campinas/SP, em várias escolas de enfermagem, no ano de 1997, e tinha

como objetivo definir as características epidemiológicas dos auxiliares de enfermagem. Ele apresentou como resultado que a maioria dos estudantes são do sexo feminino (90%), na faixa etária entre 18 e 30 anos (58,3%) e solteira (44,17%). A principal motivação para a realização do curso era o interesse pela área (Figueiredo; Silva, 1997). À época, muitos alunos realizavam o curso para regularização dos seus postos de trabalho. Em que pese a maioria dos estudantes serem jovens adultos, também havia estudantes numa faixa etária mais elevada, entre 40 e 55 anos (Figueiredo; Silva, 1997).

O segundo estudo foi realizado em uma escola de enfermagem em Alfenas/MG, em 2012. Ele demonstrou o seguinte perfil dos alunos do curso de técnico em enfermagem: a maioria dos alunos é do sexo feminino, com idade entre 17 e 31 anos, solteiro(a), não trabalha, proveniente de escola pública e os(as) alunos(as) que trabalham possuem rendimentos de até 2 salários mínimos (Souza, 2012).

O terceiro estudo foi realizado em duas escolas públicas profissionalizantes do Rio de Janeiro, em 2006. Ele apresentou como resultado que a maioria dos estudantes também é do sexo feminino (82,9%), na faixa etária de 20 a 29 anos (51,3%), solteiro(a) (71,8%), residente com pais e familiares (64,5%), com parentes que trabalham na área de saúde (41,3%), o que pode ser uma das motivações para realização do curso, e proveniente de formação em escola pública (71,2%). Ressalta-se que esse estudo foi realizado tanto com turmas que cursavam o concomitante quanto com turmas que cursavam o subsequente ao Ensino Médio (Wermelinger, 2007). Como forma de comparação, os dados apresentados aqui correspondem à modalidade subsequente que é a mesma do objeto dessa dissertação.

O quarto estudo foi realizado em duas instituições de Ensino Superior do Rio de Janeiro, uma pública e uma privada, entre 2004 e 2005. Por estar mais em consonância com o objeto desta dissertação, serão apresentados somente os dados referentes ao perfil dos estudantes da universidade pública. A maioria dos estudantes é do sexo feminino (85,5%), com idade entre 17 e 19 anos (48%), solteiro(a) (95%), sem filhos (97%), residente com familiares (94,7%), em moradia própria (82%), com renda familiar superior a 5 salários mínimos (37%) e advindo(a) de escolas particulares (53,9%), (Spíndola; Martins; Francisco, 2008). Os dados desse estudo diferem dos demais e revelam que na universidade pública, no geral, os estudantes são mais jovens e provenientes de famílias de classe social mais elevada se comparadas com as demais. À época do estudo, 2004/2005, ainda não se tinham as políticas afirmativas de ingresso na universidade

pública tão bem consolidadas como hoje, e esse pode ser um dos motivos da maioria dos estudantes serem provenientes de escolas particulares.

Outro estudo realizado após a pandemia da covid-19 com 78 egressos, entre março de 2020 e março de 2022, de um curso de enfermagem no interior do Maranhão, observou que a faixa etária predominante entre os participantes foi de 21 a 25 anos (50%), do sexo feminino (85,9%), o estado civil solteiro(a) - 66,7% (Oliveira *et al.*, 2024). De forma geral, percebe-se um público predominantemente feminino nos três níveis de cursos da enfermagem (fundamental, médio e superior).

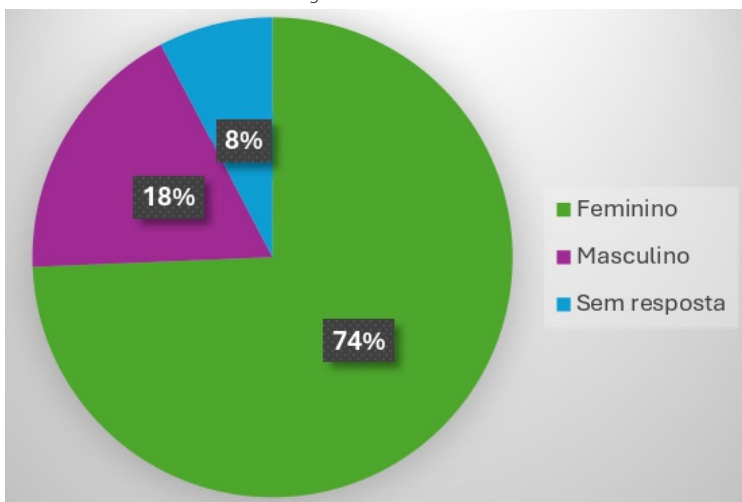
Para finalizar este tópico, traz-se um estudo realizado no interior do Estado de São Paulo, que tinha como objetivo definir o perfil geral dos alunos frequentadores de cursos técnicos profissionalizantes diversos. Foram aplicados 339 questionários numa escola específica, dentro de um universo de 497 alunos. Os resultados trouxeram que a maioria dos alunos é do sexo feminino, com média de 24 anos, solteiro(a) e proveniente de escola pública, 90% da amostra (Motta, 2014).

Resultados e discussão

A amostra utilizada totalizou 39 alunos, sendo 29 do sexo feminino e somente 7 do sexo masculino. Três alunos não responderam. Isso significa que pelo menos 74% dos estudantes são mulheres, conforme o gráfico 1. O resultado obtido está em consonância com o observado em outros estudos. Os cursos de enfermagem, tanto o técnico quanto o superior, possuem uma tendência de feminização, sendo um dos motivos o fato da profissão estar associada ao processo de “cuidar” que, historicamente, está ligada a um instinto materno (Macedo, 2019).

Nessa pesquisa, referenciou-se, pelo menos, quatro estudos que tentaram definir o perfil do discente em

Gráfico 1 – Gênero dos estudantes ingressos da ETG no 2º semestre de 2023



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

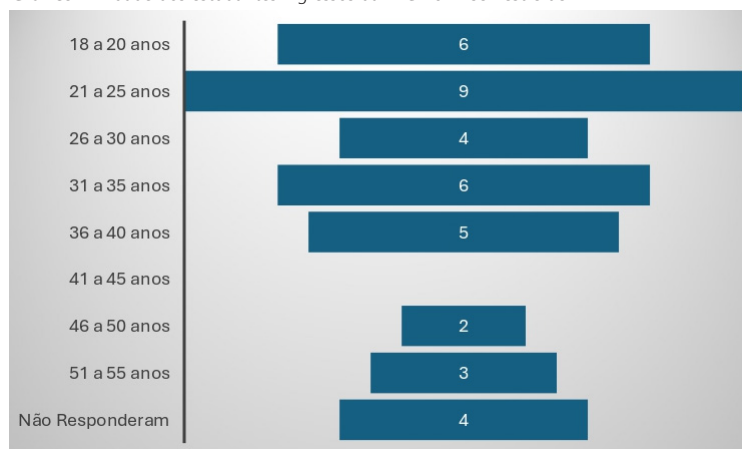
enfermagem: um estudo para a categoria de auxiliar em enfermagem (Ensino Fundamental), dois para o de técnico em enfermagem (Ensino Médio) e um para o de enfermeiro (Ensino Superior). Em todos eles há prevalência em grande escala das discentes do sexo feminino.

Quanto à idade, o estudante mais jovem do período vespertino possuía 18 anos e o mais velho 48 anos, sendo a idade média dos alunos de 27 anos e o desvio-padrão de 9 anos. Já no período noturno, os estudantes mais jovens possuíam 21 anos e o mais velho 55 anos, sendo a idade média dos alunos de 35 anos e o desvio-padrão de 11,1 anos. A média da idade, considerando a amostra total, é de 31 anos e o desvio-padrão de 10,7 anos. O valor alto do desvio-padrão, em todas as análises, demonstra a grande variação de idades dos estudantes. Observa-se que os alunos do período noturno tendem a ter mais idade pelo próprio perfil do público. Geralmente, trata-se de alunos que trabalham durante o dia, ou possuem alguma outra atividade pessoal, e estudam à noite. No presente estudo não foi possível coletar dados com o público ingresso do período matutino, que ocorreu ao final do segundo semestre de 2023, para trazer mais precisão a esta afirmativa. Ainda assim, o resultado comprova que os alunos do noturno tendem a ser mais velhos se comparados com os alunos do diurno. No geral, observa-se que a maioria dos alunos está contida na faixa que vai entre 21 e 25 anos. O gráfico 2 descreve as idades dos estudantes ingressos.

Segundo o Censo da Educação Superior 2021 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a maioria dos estudantes vinculados a instituições de Ensino Superior no Brasil possuem idade entre 19 e 24 anos, faixa de idade menor do que a média dos estudantes ingressos na ETG na modalidade subsequente. Na modalidade concomitante e articulada, como os alunos fazem o curso técnico junto com o Ensino Médio, espera-se que eles estejam dentro da faixa de idade esperada para esse público. Porém, na modalidade subsequente, observou-se a presença de estudantes com idades variadas, alguns que já concluíram o Ensino Médio há mais de 15 ou 20 anos, conforme alguns dados que serão mostrados adiante.

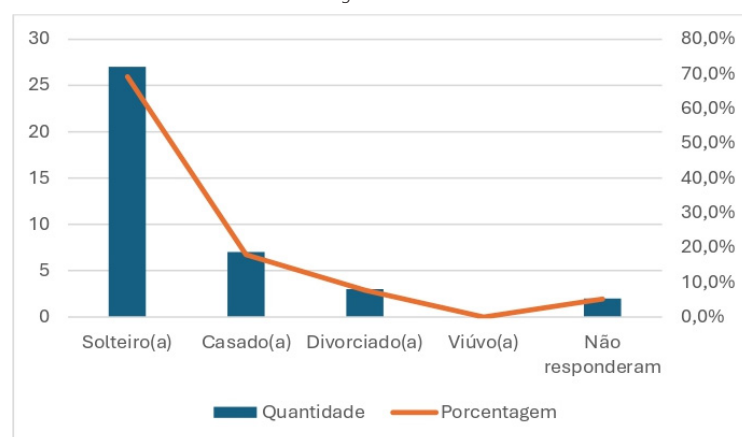
É importante destacar esse ponto, pois trata-se de um público, em geral, que talvez não tenha conseguido acesso ao Ensino Superior logo após o término do Ensino Médio, e a busca por um curso técnico pode ser o meio de mudança de vida, ainda que numa idade mais tardia. Nas camadas mais pobres da população, a conclusão do

Gráfico 2 – Idade dos estudantes ingressos da ETG no 2º semestre de 2023



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

Gráfico 3 – Estado civil dos estudantes ingressos da ETG no 2º semestre de 2023



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

Ensino Médio já é uma grande vitória. Um dos motivos do não acesso ao Ensino Superior é justamente a não conclusão do Ensino Médio. Na modalidade subsequente, também há alunos que concluíram o Ensino Médio há pouco tempo e talvez tenham optado pelo curso técnico por não ter conseguido o acesso ao Ensino Superior.

Em relação ao estado civil, com 69,2% prevalece a maioria dos estudantes como solteiro(a). Em seguida, os casados(as) com 17,9% e os divorciados(as) com 7,7%. Não houve respondente viúvo(a) e duas pessoas (5,1%) não responderam. Esse resultado se repete se as amostras forem analisadas de formas separadas. Tanto no período vespertino quanto no noturno, a maioria dos estudantes é solteiro(a), seguido do percentual de casados(as) e divorciados(as). O gráfico 3 descreve a situação do estado civil desses estudantes.

Ao se comparar com o estudo que foi realizado, em 1997, para definir o perfil dos estudantes auxiliares de enfermagem em Campinas/SP (Figueiredo; Silva, 1997), observa-se que o perfil dos alunos, mesmo após mais de 25 anos, continua o mesmo: a maioria é estudante do sexo feminino, entre 18 e 30 anos e solteiro(a).

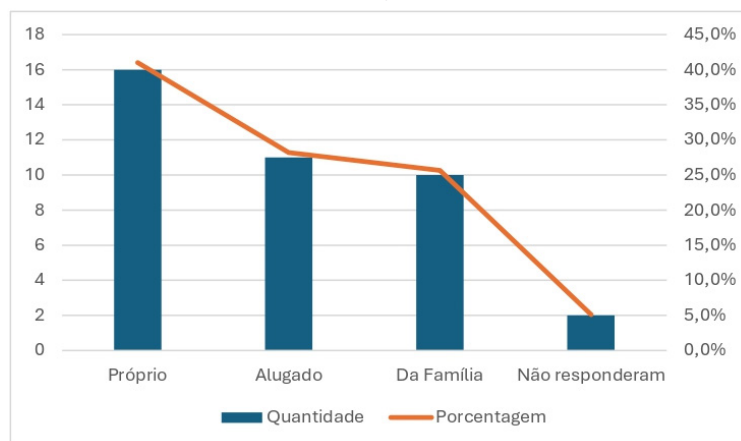
Em relação ao tipo de moradia, com 41% prevalece a maioria dos estudantes com moradia própria, o que surpreende, tendo em vista as dificuldades e os altos preços praticados no mercado imobiliário atualmente. Pode-se supor que essas aquisições são mais antigas, de outra geração, mas não é esse o foco do estudo. Em seguida, moradia alugada com 28,2% e os que residem em moradia de familiar com 25,6%. Duas pessoas (5,1%) não responderam. Este primeiro resultado se repete se as amostras forem analisadas de formas separadas. Tanto no período vespertino quanto no noturno, a maioria dos estudantes reside em moradia própria. A diferença ocorre só no caso da moradia alugada em que no período noturno ela representa a segunda posição e no vespertino a terceira. O gráfico 4 descreve a situação de moradia desses estudantes.

Quanto a com quem o estudante reside, tanto quem mora com o cônjuge quanto quem mora com algum familiar representam 38,5% da amostra, juntos totalizando 77% dos estudantes. Em seguida, 17,9% moram sozinhos e 5,1% dividem a moradia com algum amigo. Se as amostras forem analisadas de formas separadas, tem-se que a maioria dos estudantes do vespertino reside com familiares (42,1%), enquanto a maioria dos estudantes do noturno reside com o cônjuge (45%). O gráfico 5 detalha esses dados.

Este resultado apresenta coerência se for analisado em conjunto com outras variáveis. Tendo em vista que no período noturno o público-alvo é formado, em sua maioria, por pessoas de mais idade, é provável ter como resultado que a maioria já esteja casado(a), formal ou informalmente, e more junto com seu parceiro(a) numa eventual casa própria ou alugada, como os dados mostram que é a realidade da maioria dos estudantes. Em contrapartida, os dados revelam que os estudantes do vespertino, que são mais jovens, ainda residem com seus familiares.

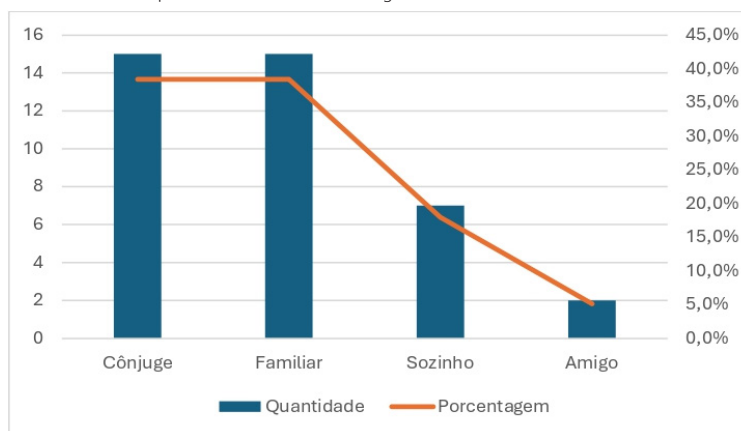
Em relação a Região Administrativa (RA) onde reside cada estudante, os dados mostram que a ETG atende bem além da comunidade do Guará, RA onde ela está inserida. A maior parte dos alunos reside no próprio Guará (25,6%), porém a quantidade de estudantes que residem na RA Ceilândia é bem próxima (23%). Os demais alunos estão espaçados por outras RAs, tanto em RAs mais próximas do Guará, como o SCIA (8,6 km), Estrutural (10 km) e Taguatinga (15,6 km), quanto em RAs mais distantes,

Gráfico 4 – Tipo de moradia dos estudantes ingressos da ETG no 2º semestre de 2023



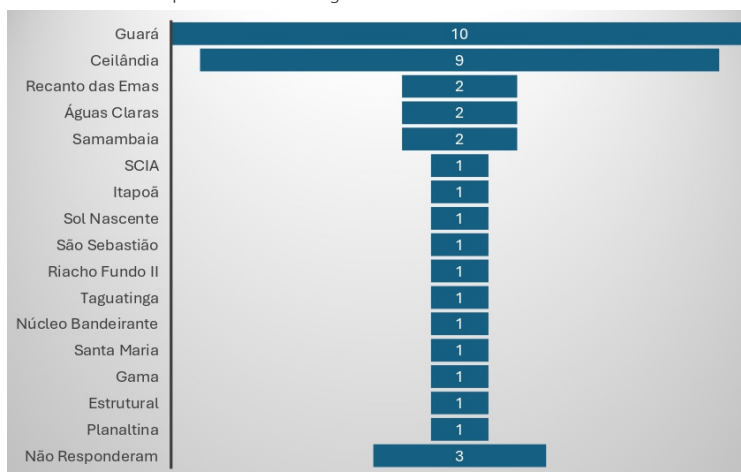
Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

Gráfico 5 – Com quem reside os estudantes ingressos da ETG no 2º semestre de 2023



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

Gráfico 6 – RA em que os estudantes ingressos da ETG no 2º semestre de 2023 residem



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

como Planaltina (52,5 km) e Santa Maria (22,9 km). As quilometragens foram calculadas por uma média indicada pelo aplicativo do *Google Maps* de um ponto qualquer da cidade até a localização da ETG. O gráfico 6 traz com mais detalhes as RAs onde residem os estudantes respondentes do questionário.

Apesar do resultado encontrado, o percentual de residentes no Guar4 com rela44o a totalidade dos dados demonstra que a ETG atende muito mais outras RAs do que o pr44prio Guar4. Nessa pesquisa em espec44fico, verificou-se que 74,4% do p44blico-alvo da escola n44o est44 no Guar4, mas em outras regi44es. Isso abre espa44o para uma discuss44o maior acerca da necessidade de estudos que demonstrem a viabilidade da oferta desse curso em outras regi44es. Hoje, ao se pensar geograficamente, entende-se que o curso de t44cnico em enfermagem 44 oferecido em dois extremos opostos do DF (Planaltina e Brazl44ndia) e numa 44rea mais centralizada que 44 o Guar4.

No caso de Planaltina, 44 interessante apontar que naquela RA existe uma escola t44cnica que tamb44m oferece o curso de t44cnico em enfermagem. Ainda assim, tem-se alunos na ETG que residem em Planaltina. Um dos motivos que pode explicar esse fen44meno 44 o fato de n44o ter ocorrido, na ETP, sele444o para este curso nos per44odos vespertino e noturno no 44ltimo semestre (24/2023). Muitos estudantes trabalham durante o dia e s44o conseguem realizar o curso 44 noite. Para o 14/2024, o processo seletivo da ETP n44o trouxe vagas para o curso de t44cnico em enfermagem. A exist44ncia de alunos residentes em outras RAs, que n44o sejam Planaltina e Brazl44ndia, pode ser explicada pelo fato de naquelas RAs n44o haver o curso de t44cnico em enfermagem 44 disposi444o da comunidade de forma gratuita. Sendo assim, o estudante provavelmente procurar44 participar de processos seletivos nas RAs onde esse curso seja ofertado.

Fazem-se necess44rios novos estudos que escutem a popula444o sobre quais cursos t44cnicos profissionalizantes cada RA sente mais necessidade no intuito de se ampliar a oferta de forma mais descentralizada. Durante a pandemia da Covid-19, restou claro a necessidade por profissionais de sa44de que se demonstraram insuficientes para o atendimento da demanda populacional (Oliveira, *et al.*, 2024). Tamb44m n44o 44 incomum verificar nos notici44rios a falta de profissionais de sa44de na rede p44blica do DF, o que nos faz refletir que h44 sim demanda no mercado de trabalho para esses profissionais.

Pode-se observar a import44ncia da exist44ncia de diversas escolas t44cnicas profissionalizantes espalhadas pelo DF, pois ela n44o atende exclusivamente sua comunidade, mas a toda popula444o interessada e contemplada no processo seletivo. Estudos como o realizado nessa pesquisa deveriam ser realizados de tempos em tempos para verificar a manuten444o ou n44o dos resultados apresentados.

No que diz respeito 44 renda familiar, com 35,9% prevalece a maioria dos estudantes com renda familiar de at44 1 sal44rio m44nimo. Em seguida, tanto quem recebe de 1 a 2 sal44rios m44nimos quanto quem recebe de 2 a 3 sal44rios

representam 20,5% da amostra, juntos totalizando 41% dos estudantes. De 3 a 5 sal44rios, tem-se o total de 15,4%, seguidos de 5,1% para os que recebem acima de 5 sal44rios. Uma pessoa (2,6%) n44o respondeu. No per44odo em que ocorreu a coleta de dados, 1 sal44rio m44nimo equivalia a R\$ 1.320,00 (um mil, trezentos e vinte reais). O gr44fico 7 detalha esses dados.

Como os dados s44o referentes a renda familiar, n44o h44 como afirmar se essa renda 44 do pr44prio estudante, ou se dele junto com o do seu c44njuge/parceiro(a), ou se somente dos familiares com quem reside, caso em que o estudante ainda n44o estaria inserido no mercado de trabalho. O aprofundamento desse fen44meno tamb44m n44o 44 o objeto desse estudo. Esses dados poder44o ser mais explorados quando se for analisar a motiva444o para a realiza444o do curso. O que se pode presumir 44: uma vez que a maioria dos estudantes est44o numa situa444o de sobreviv44ncia com apenas 1 sal44rio m44nimo de renda familiar, a busca por qualifica444o e por melhores condi444es de sal44rios s44o algumas motiva444es para a realiza444o do curso.

Sobre o tema escolaridade, tr44s questionamentos foram feitos: ano de conclus44o do Ensino M44dio, se ele foi concluído, totalmente ou em sua maioria, em escola p44blica ou particular e a escolaridade atual. Os gr44ficos 8, 9 e 10 apresentam, respectivamente, esses resultados.

O gr44fico 8 revela que quase a metade dos estudantes (48,7%) concluiu o Ensino M44dio h44 no m44ximo 10 anos e que 25,6% do total de respondentes concluiu h44 no m44ximo 5 anos. Se as amostras forem analisadas separadamente, tem-se que os estudantes do per44odo vespertino concluíram o Ensino M44dio h44 menos tempo do que os estudantes do per44odo noturno. 44 um resultado coerente, tendo em vista que o p44blico do per44odo noturno geralmente possui outras atividades profissionais/ pessoais em que est44o envolvidos, enquanto os estudantes do per44odo diurno, em geral, conseguem se dedicar prioritariamente ao curso.

Gr44fico 7 – Renda familiar dos estudantes ingressos da ETG no 24 semestre de 2023



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

No período vespertino, 63,1% dos estudantes concluíram o Ensino Médio há no máximo 5 anos, enquanto no período noturno esse valor cai para 35%. Os que concluíram há mais de 20 anos é de 5,2% no período vespertino, enquanto no noturno chega a 15%. Não responderam a esse questionamento 7,6% do total da amostra. Esses dados estão em consonância com a idade dos estudantes, em que se verificou que no período noturno a maioria dos estudantes possuem mais idade se comparados aos do período diurno.

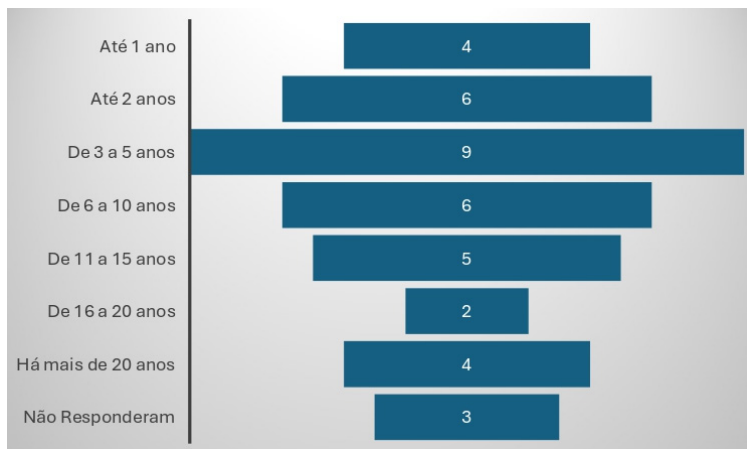
Outro ponto que também se mostra relevante citar é que no período diurno o curso é ofertado também na modalidade concomitante com o Ensino Médio. Naturalmente, nesse turno a escola atende a estudantes mais jovens que ainda estão em idade escolar cursando o Ensino Médio. Nesse sentido, entende-se que as relações escolares e individuais entre os estudantes de idades diferentes não são iguais. Porém, não é intuito deste estudo o aprofundamento desse tema.

O gráfico 9 revela que a maioria dos estudantes é proveniente de formação em escola pública (84,6%), ou, pelo menos, formação em maior parte nessas instituições (5,1%). Juntos, esse público representa 89,7% dos estudantes, o que revela que a política pública de oferta de cursos profissionalizantes gratuitos pelo Estado realmente atinge a população que mais precisa desse tipo de política. Esse resultado também está em consonância com o estudo realizado em Alfenas (MG), realizado somente com estudantes do curso de técnico em enfermagem, no ano de 2012 (Souza, 2012), e com o estudo realizado no interior de São Paulo (SP), com estudantes de diversos cursos técnicos profissionalizantes, ao demonstrar que quase 90% dos estudantes são provenientes de escola pública (Motta, 2014).

Quanto à escolaridade, o gráfico 11 indica que a grande maioria dos estudantes (71,8%) possui somente o Ensino Médio concluído. Curiosamente, tem-se a presença de estudantes que já possuem nível superior (5,2%) e que já são, inclusive, pós-graduados (2,6%). As motivações desses estudantes que estão cursando ou já concluíram o Ensino Superior envolvem os seguintes fatores, conforme respostas dos questionários: complementação profissional, mercado de trabalho e mudança de vida.

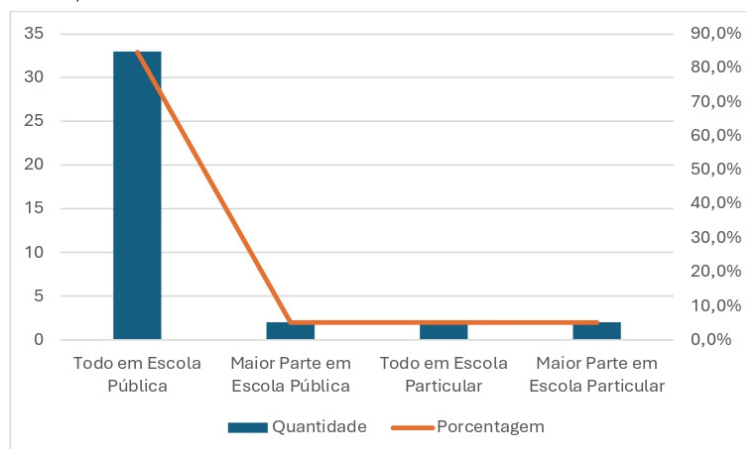
Quanto à complementação profissional, pode-se inferir que o profissional de nível superior busca o curso técnico

Gráfico 8 – Tempo, em anos, que os estudantes ingressos da ETG no 2º semestre/2023 concluíram o Ensino Médio



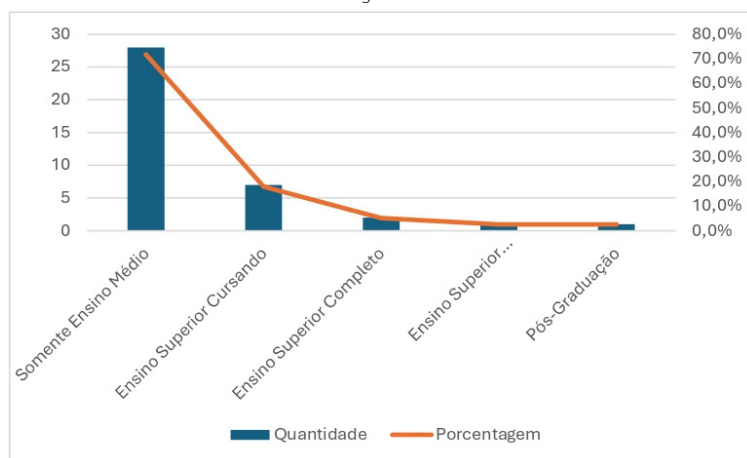
Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

Gráfico 9 – Tipo de estabelecimento no qual os estudantes ingressos da ETG, no 2º semestre de 2023, concluíram o Ensino Médio



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

Gráfico 10 – Escolaridade dos estudantes ingressos da ETG no 2º semestre de 2023



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

para aprimorar a sua qualidade técnica e prática na assistência ao seu cliente, principalmente, quando ele é recém-formado. Sabe-se que o profissional técnico de enfermagem, por competência profissional, acaba

se envolvendo em mais atividades práticas diretas na assistência ao paciente do que o enfermeiro, como, por exemplo, a punção de pacientes, a administração de medicamentos e o banho no leito que são atividades corriqueiras desse profissional. Não deixa de ser um tipo de solução para “formação continuada” ao profissional de nível superior.

Quanto ao mercado de trabalho, pode-se citar a importância da requalificação profissional. O profissional enfermeiro não pode assumir um posto de trabalho de técnico de enfermagem sem ter o devido licenciamento do COREN. Sendo assim, quando o enfermeiro também tem o COREN de técnico de enfermagem, abre-se mais portas no mercado de trabalho. Não é incomum encontrar profissionais enfermeiros de nível superior que trabalham como técnico de enfermagem (nível médio técnico). Contudo, para uma afirmação mais apropriada neste sentido, faz-se necessário mais estudos sobre o tema englobando, inclusive, pesquisas de campo.

Ainda com relação à motivação do curso, a maioria dos estudantes (30,8%) elegeu o mercado de trabalho como o principal motivo de escolha do curso. O resultado apresentado está alinhado a outros estudos. De fato, o mercado de trabalho na área de saúde, em específico na área de enfermagem, está em constante crescimento. Além disso, o técnico em enfermagem abarca a maior parte dos postos de trabalho da área de enfermagem, em média 44%. Ainda assim, é importante frisar que a área de enfermagem não é a mais valorizada tanto em termos salariais quanto em prestígio junto à sociedade (Barbosa *et al.*, 2011), o que pesaria contra a escolha do curso.

Nesse contexto, faz-se relevante retomar um dos estudos, já mencionado nessa pesquisa, que ocorreu no interior do Maranhão após a pandemia da COVID- 19. Ele também traz como resultado que o tempo transcorrido entre a formação e a inserção no mercado de trabalho, no período de 2 a 6 meses, tem prevalência de 32,1% (Oliveira, *et al.*, 2024). Isso significa que o estudante, após se formar, entra até de forma rápida no mercado de trabalho, pois há demanda para este profissional. O estudo ainda demonstrou que essa inserção foi predominante em órgãos privados (32,1%) e a forma de ingresso se deu, em sua maioria, por envio de currículo físico ou *online* (25,6%).

Em seguida e empatados com 25,6% cada, têm-se a vontade de mudar de vida e a influência familiar como principais motivações para a escolha do curso. A identificação com a área resultou em 7,7% e outros motivos a especificar ficou com 10,3%. Dentre os motivos a especificar, destaca-se a complementação profissional, o que justificaria a presença de estudantes que fazem o curso de enfermagem nível superior,

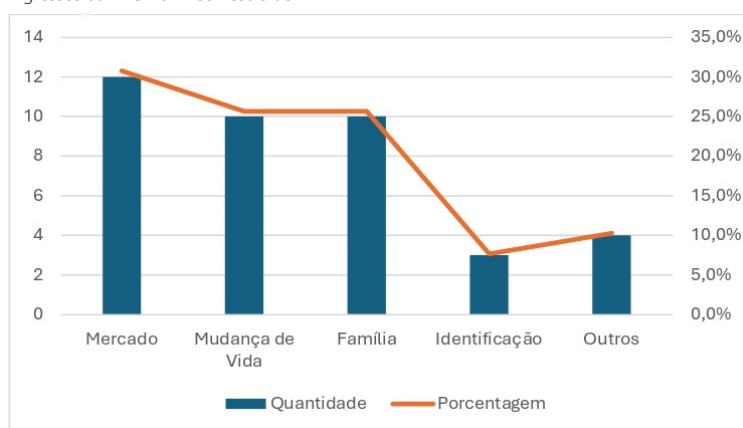
ou mesmo que já são enfermeiros, em conjunto com o curso de enfermagem nível técnico, conforme dados de escolaridade apresentados anteriormente. Pode-se considerar como uma forma do profissional de nível superior aprimorar a sua prática, principalmente no que se refere às técnicas de enfermagem relacionadas à semiologia e semiotécnica. O gráfico 11 traz o resultado da motivação para a realização do curso.

No estudo realizado em Pelotas/RS, em 2004/2005, numa escola de enfermagem, a maior motivação para realização do curso era a identificação com o ambiente de cuidado relacionada à profissão (Backes *et al.*, 2006). O resultado do presente estudo mostra que, passados 20 anos, essa não é mais a principal motivação, pois ela ficou em 4º lugar. É interessante e importante este resultado, pois coloca a enfermagem num patamar de profissionalização, ao invés de caridade/maternidade como era postulada no seu surgimento quando ficavam a cargo das freiras/religiosas o papel do cuidado de enfermos (Padilha; Mancia, 2005). Hoje, para assumir um posto de trabalho na enfermagem, seja como técnico ou enfermeiro, é exigido a conclusão de um curso de formação, de nível técnico ou superior, a depender do posto, para a obtenção de uma licença que permitirá a pessoa exercer a profissão. Logo, a enfermagem tem sua profissionalidade certa e o profissional habilitado exercerá atividades que outras pessoas não podem exercer caso não obtenham essa licença (Le Boterf, 2003).

Considerações finais

Os resultados obtidos trazem uma infinidade de variáveis interessantes de se analisar e que também podem ser objeto de futuras pesquisas. Demonstrou-se o quão misto é o público-alvo do curso de técnico em enfermagem, sendo que cada turno apresenta características próprias sobre seus estudantes. Por exemplo, no período noturno, tem-se, como maioria, a presença

Gráfico 11 – Motivação para realização do curso de técnico em enfermagem dos estudantes ingressos da ETG no 2º semestre de 2023



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

de estudantes com mais idade, com outras obrigações diurnas que o impedem de realizar o curso em outro turno, com renda familiar menor.

Destaca-se também a quantidade de mulheres, que é extremamente maior que a de homens, que optam por cursos voltados para a área de enfermagem. Historicamente, essa feminização se mantém, apesar de vir diminuindo com o passar do tempo.

O mercado de trabalho é a principal motivação para a realização do curso. Isso demonstra que na área de saúde, o fator humano ainda é valorizado como mão-de-obra, no sentido de que se o(a) estudante se tornar um bom profissional, dificilmente ficará desempregado. Na pandemia da Covid-19, restou claro à população o quanto os profissionais de saúde são importantes. Na área de enfermagem, também ficou evidente que o técnico de enfermagem, que compõe a maior força de trabalho na área, é um profissional relevante. Não integraram esse estudo discussões referentes a valorização profissional e dignidade salarial. Todavia, a importância da oferta de cursos profissionalizantes para esta profissão ficou comprovada. A quantidade de profissionais não foi suficiente para atuação no período da pandemia e, desde então, o mercado de trabalho só cresce.

Um ponto que merece destaque é o fato de que mesmo a escola tendo sede no Guará, ela atende diversas outras RAs. É relevante que ocorram estudos para verificar em quais RAs há demanda por parte da população para a oferta de novos cursos, não somente de técnico em enfermagem, mas também dos demais cursos profissionalizantes oferecidos pela rede pública, para que se atendam às demandas da população de forma mais democrática. Geograficamente, o curso de técnico em enfermagem é ofertado em dois extremos opostos (Planaltina e Brazlândia) e no Guará, de forma mais centralizada. Como resultado da pesquisa, restou claro que seria benéfico para a população descentralizar a oferta do curso para mais RAs, pois, por exemplo, verificou-se que a quantidade de alunos residentes em Ceilândia é quase igual ao do próprio Guará. Muitos outros estudos são necessários para se definir algo neste sentido, porém essa reflexão é relevante, considerando-se que de algum ponto ela tem que se iniciar.

Por fim, estudos, como este, que buscam definir o perfil e a motivação de estudantes de cursos técnicos profissionalizantes, deveriam ocorrer periodicamente para auxiliar, inclusive, a formulação de políticas públicas que atendam às necessidades da população e às demandas socioeconômicas do mercado de trabalho do DF e demais regiões. ■

Referências

- BACKES, D. S.; BACKES, M. T. S.; ERDMANN, A. L.; SIQUEIRA, H. C. H. Principais razões que motivam os candidatos de nível técnico a uma vaga na profissão de enfermagem. Escola Anna Nery **Revista de Enfermagem**, abr./2006, p.75-80.
- BARBOSA, T. L. A.; GOMES, L. M. X.; REIS, T. C.; LEITE, M. T. S. Expectativas e percepções dos estudantes do curso técnico em enfermagem com relação ao mercado de trabalho. **Revista Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, 2011, p. 45-51. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/Qkt73mpvwyV8cpkp9rwQCJp/?format=pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- BARREIRA, I. A.; SAUTHIER J.; BAPTISTA S. S. O movimento associativo das enfermeiras diplomadas brasileiras na 1ª metade do século 20. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online]. 2001, v. 54, n. 2, pp. 157-173. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672001000200002>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior – 2021**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 19 fev. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. CEB – Parecer nº 16, de 05 de outubro de 1999. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 nov. 1999. p. 9. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.
- CALVO, M. C. M. **Estatística descritiva**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- CAMPOS, F.; FREIRE, N. P.; HADDAD, A. E.; MACHADO, A. V.; MACHADO, M. H.; MARENGUE, H. C. O.; MAUAIE, C. C.; SANTANA, V. G. D.; SANTOS NETO, P. M.; SANTOS, R. P. O. Transformações no mundo do trabalho em saúde: os(as) trabalhadores(as) e desafios futuros. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320232810.10702023>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- CIAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/>

publication/325954886_A_FORMACAO_INTEGRADA_A_ESCOLA_E_O_TRABALHO_COMO_LUGARES_DE_MEMORIA_E_DE_IDENTIDADE. Acesso em: 8 jul. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Quantitativo de profissionais por regional**. Brasília-DF; COFEN; 2025. Disponível em: https://descentralizacao.cofen.gov.br/sistema_SC/grid_resumo_quantitativo_profissional_externo/grid_resumo_quantitativo_profissional_externo.php. Acesso em: 9 jul. 2025.

DEITOS, R. A.; LARA, A. M. B. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016. Disponível em: <http://scielo.br/j/rbedu/a/d6yQ4NCH9HBJt3X4qSKLPqw/?lang=pt>. Acesso em: 9 jul. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **DODF nº 203, de 28 de outubro de 2021**. Diário Oficial do Distrito Federal, DODFe, 2021. Disponível em: https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2021|10_Outubro|DODF%20203%2028-10-2021|&arquivo=DODF%20203%2028-10-2021%20INTEGRA.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Educação Profissional e Tecnológica**, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-2/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Inscrições EPT 2º semestre 2024**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/inscricao-ept-2o-semester-2023/>. Acesso em: 17 fev. 2024.

FIGUEIREDO, R. M. de; SILVA, M. A. Perfil dos futuros auxiliares de enfermagem da cidade de Campinas, SP, Brasil, em 1995: motivos, expectativas e dificuldades relacionadas ao curso. **Revista Latino-americana de enfermagem, Ribeirão Preto**, v. 5, n. 1, p. 89-96, jan. 1997.

FREUND, J. E.; SIMON, G. A. **Estatística aplicada**. 9ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2000.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LESSMANN, J. C.; LANZONI, G. M. M.; GUBERT, E.; MENDES, P.X.G.; PRADO, M.L.; BACKES, V.M. Educação profissional em enfermagem: necessidades, desafios e rumos. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 16, n. 1, p. 106-110 jan./mar., 2012.

MACEDO, R. M. Resistência e resignação: narrativas de gênero na escolha por enfermagem e pedagogia. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 54-76, abr./jun., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145992>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MOTTA, P. T. R. O perfil do aluno de cursos técnicos ou parem as máquinas: o aluno envelheceu. **Revista EIXO**, Brasília, v. 3, n. 2, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/145>. Acesso em: 26 mar. 2024.

OLIVEIRA, A.R.; XAVIER, G.C.; SILVA, J.F.; OLIVEIRA, S.B. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à práxis**. Coleção educação profissional e tecnológica no Brasil. V. 1. Editora CRV, Curitiba – Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/ourobranco/nossos-cursos/profept-2/LivroProfEPT2020.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2025.

OLIVEIRA, S. R. S.; *et al.* Impacto da pandemia de Covid-19 na inserção do egresso de enfermagem no mercado de trabalho. **Enfermagem em foco: educação, competências e práticas avançadas. Científica Digital**, v. 2, 2024. ISBN 978-65-5360-798-9.

PADILHA, M.I.C.S.; MANCIA, J. R. Florence Nightingale e as irmãs de caridade: revisitando a história. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 58, n. 6, p. 723-726. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672005000600018>. Acesso em: 29 fev. 2024.

RIBEIRO, T. C. S. C. **Probabilidade e Estatística**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2015.

SANTOS, B. M. P., *et al.* Perfil e essencialidade da enfermagem no contexto da pandemia da COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. v. 28, 2023, n. 10, p. 2785-2796. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320232810.09772023> <https://doi.org/10.1590/1413-812320232810.09772023EN>. Acesso em: 4 abr. 2024.

SILVA, M. E. R. **A formação do técnico de nível médio: origens, uma visão de alunos e sinais de mudança**. Dissertação de Mestrado – São Paulo (SP): Faculdade de Educação da USP, 1997.

SOUZA, E. **Perfil de alunos de um curso de técnico de enfermagem no município de Alfenas-MG**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Formação Pedagógica). Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

SPÍNDOLA, T.; MARTINS, E. R. C.; FRANCISCO, M. T. R. Enfermagem como opção: perfil de graduandos de duas

instituições de ensino. **Revista Brasileira de Enfermagem**, março – abril, 2008; v. 61, n. 2, p. 164-169. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/QCZWL8sWwTXjNzwn8KxnjSy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2024.

TRIVIÑOS A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. Editora Atlas S.A., 1987.

VERMELINGER, M. C. M. W. **Educação profissional: o técnico da saúde (enfermagem) em evidência**. 2007. 142 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2007.

WORLD HEALTH ORGANIZATION & INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. The gender pay gap in the health and care sector: a global analysis in the time of COVID-19. **World Health Organization**. (2022). Disponível em: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/362814/9789240056862-spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 jul. 2025.

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO

Turno do Curso:

() Matutino () Vespertino () Noturno

1. Sexo

() Masculino () Feminino

2. Idade: _____

3. Estado civil:

() Solteiro(a) () Casado(a) () Divorciado(a) () Viúvo(a)
() Outro (especificar): _____

4. Local de residência (Região Administrativa): _____

5. Você mora:

() Com seus pais/familiares () Com amigos () Sozinho
() Com o cônjuge/companheiro

6. O imóvel que você reside é:

() Próprio () De sua família () Alugado

7. Qual é a renda mensal da sua família?

() Até 1 salário mínimo (R\$ 1.320,00)
() 1 a 2 salários mínimos (R\$ 1.320,01 a R\$ 2.640,00)
() 2 a 3 salários mínimos (R\$ 2.640,01 a R\$ 3.960,00)
() 3 a 5 salários mínimos (R\$ 3.960,01 a R\$ 6.600,00)
() Acima de 5 salários mínimos (acima de R\$ 6600,01)

8. Ano de conclusão do Ensino Médio (antigo 2º grau): |__|__|__|__|

9. Você concluiu o Ensino Médio:

() Todo em escola pública.
() Todo em escola particular (com ou sem bolsa de estudos).
() Maior parte em escola pública.
() Maior parte em escola particular (com ou sem bolsa de estudos).

10. Nível de escolaridade:


- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Ensino Superior incompleto (cursando)
- ☐ Ensino Superior incompleto (abandonado)
- ☐ Ensino Superior completo
- ☐ Pós-graduação

11. Por que você resolveu fazer o curso de técnico em enfermagem (marque a principal razão)?

- ☐ É o que possui maior mercado de trabalho
- ☐ Proporciona salários atraentes
- ☐ Indicação de teste vocacional
- ☐ Influência familiar
- ☐ Mudança de vida (especificar): _____
- ☐ Outro (especificar): _____

LÍBER: laboratório de metodologias educacionais interdisciplinares como possibilidade à distorção idade-série

LÍBER: laboratory of interdisciplinary educational methodologies as a possibility to address age-grade distortion

 Marli Dias Ribeiro *
Lucicleide Araújo de Sousa Alves **
Luiz Siveres ***

Recebido em: 10 maio 2024.
Aprovado em: 28 ago. 2025.

Resumo: O artigo versa sobre a distorção idade-série na educação básica, considerada um desafio recorrente que afeta milhares de estudantes em situação de incompatibilidade idade-ano. Apresenta um recorte da experiência desenvolvida em uma instituição pública por meio do projeto Líber - Laboratório Interdisciplinar de Metodologias Educacionais, que promoveu, de forma interdisciplinar, a formação de professores e rodas de diálogo com o propósito de contribuir para a resignificação dos sujeitos e processos envolvidos na educação, por meio da inspiração de ideias inovadoras e do fluxo de experiências criativas, buscando exercitar processos metodológicos de ensino e aprendizagem capazes de minimizar a distorção idade-série na educação básica. A metodologia do trabalho pautou-se em uma abordagem qualitativa, com pesquisa-ação e análise de conteúdo para o tratamento dos dados. O estudo evidenciou que, em relação à formação docente, há a possibilidade de aprimorar e implementar espaços de formação continuada para toda a rede de ensino, principalmente nos espaços institucionais da coordenação pedagógica. Em relação às sugestões das rodas de diálogo, estas consolidaram eixos com contribuições de formação docente, projetos pedagógicos, infraestrutura, atendimento e gestão escolar, revelando que as realidades e experiências das comunidades escolares deveriam ser inseridas nas propostas de políticas públicas, as quais, majoritariamente, ainda são implementadas de forma vertical nas redes de ensino.

Palavras-chave: Distorção idade-série. Projeto. Formação docente. Política pública. Metodologias.

Abstract: The article deals with age-grade distortion in basic education, considered a recurring challenge that affects thousands of students in a situation of age-grade incompatibility. It presents an excerpt from the experience developed in a public institution through the Líber project - Interdisciplinary Laboratory of Educational Methodologies, which promoted, in an interdisciplinary way, teacher training and dialogue circles with the aim of contributing to the re-signification of the subjects and processes involved in education, through the inspiration of innovative ideas and the flow of creative experiences, seeking to exercise teaching and learning methodological processes capable of minimizing age-grade distortion in basic education. The methodology was based on a qualitative approach, using action research and content analysis to process the data. The study showed that, in relation to teacher training, there is the possibility of improving and implementing spaces for continuing training for the entire education network, especially in the institutional spaces of pedagogical coordination. With regard to the suggestions made in the dialog circles, these consolidated axes with contributions from teacher training, pedagogical projects, infrastructure, attendance and school management, revealing that the realities and experiences of school communities should be included in public policy proposals, which are still mostly implemented vertically in school networks.

Keywords: Age-grade distortion. Project. Teacher training. Public policy. Methodologies.

* Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Contato: marli.com@gmail.com

** Pós-doutora em Educação, Doutora em Psicologia (2017) e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Contato: lucycleide@gmail.com

*** Presidente do Instituto Pedagogia Alpha, Pós-doutor em Educação e Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília. Contato: luiz.siveres@gmail.com.

Introdução

A distorção idade-série na educação básica é um desafio recorrente. Trata-se de milhares de estudantes em situação de incompatibilidade idade-ano, ou seja, em atraso escolar, considerando-se a idade adequada para ingresso na educação básica, aos 6 anos, e para a conclusão, aos 18 anos. A percepção dessa realidade é vivenciada pelos sujeitos envolvidos com a educação e exercitada nos processos pedagógicos, e seus impactos se estendem ao ambiente familiar e ao contexto social (Brasil, 2020, 2022).

Considerando tal problemática, é possível depreender uma diversidade de desafios no ambiente educativo e, em especial, a distorção idade-série, que afeta o protagonismo juvenil, o percurso de ensino e aprendizagem e os investimentos sociais. Estudos (Unicef, 2021) têm mostrado que existe uma relação direta entre a distorção idade-série e um pior desempenho escolar. Segundo Ferrão *et al.* (2001, p. 119-120): “Torna-se evidente que os alunos com atraso escolar têm resultados escolares reduzidos, comparativamente, aos que estão na idade adequada para a série”. Além disso, está evidenciado que a distorção idade-série impacta no aumento das taxas de abandono escolar (Machado, 2005).

Por conseguinte, esse desafio no fluxo escolar compõe a tríade da chamada cultura do fracasso escolar, juntamente com a reprovação e a evasão dos estudantes (Unicef, 2021). Outra questão associada e importante refere-se ao fato de que um elevado grau de distorção idade-série pode afetar a acumulação de capital humano por parte da população, trazendo consequências não apenas para os indivíduos, como também para a sociedade como um todo, comprometendo o crescimento econômico de longo prazo e retardando a queda na desigualdade social. Assim, do ponto de vista social, a distorção idade-série não somente reduz a velocidade com que se acumula capital humano, como também afeta o nível máximo que esse capital pode alcançar (Portella; Bussmann; Oliveira, 2017, p. 3).

Desse modo, o problema da distorção idade-série, recorrente no âmbito da gestão escolar e da educação pública, e os desafios a ela associados revelam-se complexos. Ao longo de décadas, ações nacionalmente eficazes não se materializaram, e a possibilidade de romper com essa situação permeia não apenas os estudos acadêmicos, mas também integra os eixos de discussão e elaboração de políticas públicas, em âmbito estatal, desde o período da democratização do ensino público brasileiro (Silva, 1993).

Nesse sentido, o Projeto *Líber - laboratório interdisciplinar de metodologias educacionais* desenvolveu, de forma interdisciplinar, um laboratório de neurociência, a formação de professores, a criação de um aplicativo

e a oficina de jogos, nas perspectivas educacionais, para contribuir com o sentido dos sujeitos e processos envolvidos na educação por meio da inspiração de ideias inovadoras e do fluxo de experiências criativas; ampliar e aprofundar a compreensão do pensamento ecossistêmico com base na complexidade e transdisciplinaridade; e exercitar processos metodológicos de ensino e aprendizagem para minimizar a distorção idade-série na educação básica.

O laboratório foi projetado em um espaço de uma escola pública do Distrito Federal, na cidade do Guará, pautado em três abordagens: ontológica, epistemológica e pedagógica. Essa tessitura é mediada pelo diálogo, considerando a percepção ontoepistemológica - referenciada na proposta de Cosenza e Guerra (2011), Feurstein (2014); na contribuição do pensamento ecossistêmico (Moraes, 2004; 2020), da complexidade (Morin, 2001, 2003, 2007) e da transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999);- e a percepção pedagógica, inspirada na Pedagogia Alpha (Síveres, 2015; 2019). Esta, por meio da presença (ser), proximidade (saber) e partida (agir), buscou desencadear um procedimento integral, integrador e interdisciplinar na educação. Os resultados desses encaminhamentos tiveram por premissa a proposição de sugestões pedagógicas interdisciplinares para as escolas do Distrito Federal, bem como a apresentação de recomendações para a criação de políticas públicas, a fim de garantir o fluxo correspondente entre idade-série na educação básica.

Tendo em vista o cenário exposto, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições do Projeto *Líber* para a minimização da distorção idade-série, com foco na formação de professores e na proposição de sugestões para políticas públicas, considerando a experiência de um laboratório interdisciplinar de metodologias educacionais. Para tanto, buscou-se responder às seguintes perguntas de pesquisa: (1) De que forma as atividades de formação de professores, inspiradas no pensamento ecossistêmico, podem contribuir para processos de ensino e aprendizagem que abordem a distorção idade-série? (2) Como a proposição de sugestões para políticas públicas, com base nas demandas identificadas, pode apoiar a gestão escolar e educacional na redução da distorção idade-série?

Com base nesses questionamentos, observa-se que, no Ensino Fundamental, as maiores taxas de distorção da rede pública são encontradas no 7º, 8º e 9º anos, respectivamente com 20,7%, 22,3% e 22,4%. Em 2022, no Brasil, a distorção idade-série do Ensino Médio foi de 22,2%. O Distrito Federal apresenta resultados aproximados aos de nível nacional, com uma discrepância de 3,3 pontos para os Anos Finais do Ensino Fundamental (Brasil, 2022). Essa realidade pode ser constatada pelos dados e respectivas taxas de distorção idade-série no

Brasil e em Brasília (DF), conforme Tabela 1, apontando a primordialidade do tema.

Cabe, ainda, destacar que se considera em situação de distorção idade-série, na rede distrital de educação, os estudantes em incompatibilidade idade-ano, ou atraso escolar. Outrossim, cabe esclarecer que alguns estados brasileiros e o Distrito Federal adotam a organização escolar em ciclos para as aprendizagens. Nesses territórios, o termo “distorção idade-série” pode ser encontrado como “distorção idade-ano” e serve para indicar os estudantes com dois anos de atraso escolar (Ribeiro, 2023 p.21). Essas nomenclaturas são organizadas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em um Dicionário de Indicadores Educacionais (2004), o qual nos serviu de referência para o presente estudo (Brasil, 2004).

Segundo o Censo Escolar, são estudantes cujo indicador de fluxo tenha a taxa de dois ou mais anos acima do recomendado em determinada série. Esses sujeitos, em distorção idade-série, quando não atendidos, são afetados por uma trajetória de exclusão e fracasso, gerando uma perpetuação das desigualdades, além de um distanciamento ao direito à educação humana e emancipatória (Unicef, 2021).

Emerge dessa problemática a necessidade de processos de inserção dos estudantes, a formação de professores e uma política de educação consolidada. Por isso, vale ressaltar, ainda, que as bases legais para a correção de fluxo estão fundamentadas na Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu Art. 205, ao apontar que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, 1988).

Nesse sentido, a mesma legislação determina, ainda, as possibilidades de oferta diferenciada do Ensino Fundamental com vistas à “garantia de padrão de qualidade” (CF Art. 206, VII), e às flexibilidades oferecidas, tais como valorização da experiência extraescolar (CF Art. 3º, X); a LDB prevê a aceleração de estudos para estudantes com defasagem escolar (LDB nº 9.394/96, art. 24, inciso V, alínea “b”) (BRASIL, 1996; 1998). Considerando que as normativas preconizam o direito dos estudantes, este trabalho apresenta um esforço nessa direção, porém, com uma grande lacuna no atendimento de estudantes em distorção idade-série. Segue-se “na fila de prioridades de um atendimento que ultrapasse o formalismo e a prescrição legal, que se efetive nas redes de ensino e nas escolas, a partir de um pacto pela solução criativa e participativa ao problema” (Ribeiro, 2023, p. 134).

Considerando o exposto, o projeto foi realizado entre os anos de 2022 e 2023. Cabe esclarecer que a pesquisa foi aprovada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP/DF) e desenvolveu estratégias metodológicas

Tabela 1 – Taxas de distorção idade-série Brasil 2022

	BRASIL	DF
Ensino Fundamental Anos Iniciais	7,70%	7,50%
Ensino Fundamental Anos Finais	21,00%	16,60%
Ensino Médio	22,20%	21,50%

Fonte: Elaborada pelos autores com base no Censo da Educação Básica (Brasil, 2022).

interdisciplinares para atender ao fluxo correspondente entre idade-série de estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental do Distrito Federal.

Enfim, tendo consciência da problemática, o Projeto *Líber* buscou contribuir com o sentido dos sujeitos e processos envolvidos na educação, como ensina Freire (1989), por meio da inspiração de ideias inovadoras e do fluxo de experiências criativas; ampliar e aprofundar a compreensão do pensamento ecossistêmico e da Pedagogia Alpha; e exercitar processos metodológicos de ensino e aprendizagem para minimizar a distorção idade-série na educação básica.

Na próxima seção, apresenta-se a jornada de pesquisa desenvolvida, que se inicia com a exposição dos fundamentos teóricos, segue com a descrição da metodologia adotada e se encerra com as principais conclusões do trabalho.

Fundamentos teóricos

A neurociência no âmbito da ação pedagógica

A neurociência é uma área que se dedica à compreensão do sistema nervoso central (SNC) e suas implicações no organismo humano. É um ramo do conhecimento que envolve várias áreas, como neurologia, psicologia e biologia. No âmbito educacional, a neurociência possibilita aos educadores a compreensão de como ocorre a aprendizagem, e os estudos nesta área apontam para métodos que podem ser adotados no contexto educacional a fim de identificar como os estímulos do aprendizado chegam até o SNC e podem possibilitar a ocorrência da “modificabilidade cerebral” (Feurstein, 2014), tendo em vista avanços significativos no processo de aprendizagem.

Segundo Sousa e Alves (2017, p. 321) “os estados mentais são provenientes de padrões de atividade neural, então a aprendizagem é alcançada por meio da estimulação das conexões neurais, que podem ser fortalecidas, dependendo da qualidade da intervenção pedagógica”. Por isso, garantir o desenvolvimento do potencial cognitivo de cada educando e a qualidade no processo de mediação por meio de atividades pedagógicas interventivas, que provoquem o sujeito aprendiz à

obtenção de uma “aprendizagem significativa” (Ausubel, 2003), torna-se um desafio por parte dos professores em todos os níveis de ensino.

No entanto, esta ação requer conhecimento de como cada sujeito aprende. Além disso, é fundamental, para intervenções eficazes por parte dos professores, conhecer e compreender como o cérebro aprende e processa as informações, visto que cada sujeito é único, cada cérebro também, e cada qual aprende a seu tempo e modo, por diferentes processos e estilos de aprendizagem.

Assim, os estudos da neurociência têm sido um caminho promissor para a educação. Carvalho e Villas Boas (2018) indicam essa ciência como caminho tanto na superação da crise paradigmática na educação quanto na proposição de meios metodológicos que podem potencializar a aprendizagem dos estudantes. Neste caso, a neurociência se faz presente também no contexto da formação docente, auxiliando na construção de novas estratégias voltadas aos estudantes em situação de atraso escolar.

Pensamento ecossistêmico

Para além de uma perspectiva mais individualizada, é preciso lançar novos olhares para a distorção idade-série, porque requer uma abertura a novos modos de enxergar a educação. Nessa lógica, este trabalho foi projetado com base em uma abordagem transdisciplinar, inspirada nas contribuições de Moraes (2004), que, tendo a complexidade e a transdisciplinaridade como princípios epistemológicos, foram consideradas fundamentais para criar um pensamento ecológico-sistêmico, relacional, dialógico e interligado, indicando que tudo o que existe coexiste e que nada existe isolado de suas conexões e relações. Tal compreensão se estende para além da ecologia natural, abrangendo também a cultura, a sociedade, a mente e o próprio indivíduo.

Moraes (2004) aborda as relações entre totalidades e partes, bem como das partes entre si. Assim, pensar de modo ecossistêmico é pensar de maneira complexa, dialógica e transformadora. Segundo a autora, esse pensamento, pautado na complexidade e na transdisciplinaridade, pode ser caracterizado como relacional e dialógico, favorecendo a prática de um pensamento que pode transformar a realidade das pessoas e das aprendizagens.

Por isso, o pensamento ecossistêmico reconhece as interações mútuas, simultâneas e recorrentes entre aprendizes e meio, usuários e sistemas, aprendizes e docentes, indivíduos e contextos, razão e emoção. Reconhece, também, a existência de um dinamismo relacional entre os indivíduos, entre indivíduos e instrumentos da cultura, entre indivíduos e suas crenças, suas organizações e seus modos de pensar e de fazer (Moraes, 2004).

A abordagem ecossistêmica pode ser conceituada por diversos elementos, entre eles: “a) inclui todo o

sistema, não somente suas partes; b) enfoca o inter-relacionamento entre os elementos; c) reconhece a natureza dinâmica do ecossistema; d) incorpora os conceitos de condução de capacidades, poder de recuperação e sustentabilidade, sugerindo que existem limites para as atividades humanas; e) usa uma larga definição de ambientes: natural, físico, econômico, social e cultural; f) engloba atividades rurais e urbanas; g) está baseada nas unidades geográficas naturais, antes do que em limites políticos; h) abraça todos os níveis de atividade: local, regional, nacional e internacional; i) entende que os seres humanos são partes da natureza, não separados dela” (Dearden; Mitchell, 1998, p. 183).

Pedagogia Alpha

Na conjugação do pensamento ecossistêmico, foi introduzida a Pedagogia Alpha, que contribui para o caráter pedagógico do processo ao integrar as dimensões epistemológica e pedagógica. A dinâmica proposta por essa abordagem foi integrada ao trabalho, considerando seus elementos estruturantes, pautados na simbologia da letra grega *alpha* – circularidade, conectividade e universalidade –, que correspondem aos movimentos pedagógicos da presença, proximidade e partida, respectivamente, conforme ilustrado na Figura 1 (Síveres, 2015; 2019).

No contexto da circularidade, a Pedagogia Alpha desenvolve a presença; na conjunção dos vetores, a proximidade; e, na difusão dos vértices, a partida. Em razão disso, essa pedagogia é reconhecida pela dinâmica da presença, proximidade e partida – consideradas categorias essenciais da condição humana, do processo de criação e da significação dos conhecimentos –, bem como pelo horizonte de sentido que se pode dar à vida e, consequentemente, à educação.

É com base nessa dinâmica tridimensional entre o socioemocional, o pensamento reflexivo e a ação significativa que acontece, de forma integrada e integral, a interação entre a dimensão ontológica (ser), a epistemológica (saber) e a metodológica (agir). Essas proposições configuram, portanto, um processo educativo fundamentado em um procedimento disciplinar,

Figura 1 – Pedagogia Alpha com base na simbologia da letra alpha do alfabeto grego



Fonte: Síveres, 2015; 2019.

interdisciplinar e transdisciplinar. Por meio de dinâmicas integradas, simbolicamente representada pela letra *alpha* – circularidade (presença), conectividade (proximidade) e universalidade (partida) –, pode-se afirmar a capacidade de revelar um campo de possibilidades.

Recorreu-se, enfim, à neurociência, ao pensamento ecossistêmico e à pedagogia Alpha, considerados os pressupostos teóricos do Projeto *Líber*, por compreender que potencializam uma cultura de participação, cooperação e responsabilidade coletiva e, movimentadas num conjunto de iniciativas, envolveram também a gestão da escola por meio da formação docente e a proposição de uma política pública, aspectos que serão apresentados na metodologia. Esses fundamentos teóricos orientam uma cultura de participação, cooperação e responsabilidade coletiva e, dinamizadas num conjunto de iniciativas que envolveram a gestão democrática, a partilha colaborativa, a formação docente e a vivência de um laboratório de metodologias, sempre motivados pelo diálogo

Metodologia

A configuração da problemática da distorção idade-série, vinculada ao referencial teórico proposto, adotou um percurso metodológico de abordagem predominantemente qualitativa, com pesquisa de campo e análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2016). Para o tratamento dos dados, foram seguidas as etapas de pré-análise (organização dos relatórios e ajustes), de exploração do material (leituras e releituras) e de tratamento das inferências e interpretações (leitura aprofundada e categorização).

Ademais, a pesquisa se circunscreve à pesquisa-ação em Thiollent (2011), tendo como sujeitos os estudantes da comunidade escolar, as rodas de conversa na formação de professores, bem como a proposição de metodologias adequadas para o equacionamento da distorção idade-série por meio do diálogo com a comunidade escolar. A pesquisa decorreu da identificação do problema, de análise dos contextos locais e regionais que integraram as rotinas de atendimento aos estudantes em distorção idade-série, bem como das práticas pedagógicas e da gestão escolar e educacional associadas à questão.

A escolha do espaço de pesquisa foi intencional e se deu após indicação da escola pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), tendo como critério ser uma instituição que atendesse estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em distorção idade-série. A escola está localizada no Guará e possui discentes nessa condição. O aceite dos gestores e da comunidade escolar foi critério imprescindível para a inclusão, por se tratar de uma proposta fundamentada no diálogo e na participação. Cabe informar que o projeto teve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa, recebeu financiamento

da Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF) e contou com o apoio da SEEDF.

Algumas etapas pautaram as ações do projeto, entre as quais se destacam: o encontro de alinhamento e apresentação do projeto à comunidade escolar, aos professores e aos gestores; o encontro para diagnóstico e escolha dos estudantes participantes do projeto; e o planejamento das ações com a comunidade escolar. Essas etapas definiram, coletivamente, a seleção dos estudantes para atendimento no projeto; a escolha de local para a montagem do laboratório de *neurofeedback*; a indicação de datas para a reunião com as famílias e os estudantes; a formação sobre distorção idade-série na educação básica; a agenda de encontros para a formação de professores e gestores; e as rodas de diálogo. Assim, desenvolveram-se várias frentes de trabalho em atividades orientadoras. No entanto, para este escrito, os resultados do projeto foram agrupados considerando-se duas frentes: as atividades de formação de professores e as rodas de diálogo para proposição de sugestões visando à redução da distorção idade-série.

Na frente de formação de professores, foram ofertados encontros na escola, com a participação de 35 professores em cada ciclo formativo. Esses encontros tiveram como objetivo aprofundar o conhecimento dos docentes sobre a distorção idade-série, suas causas e impactos, e apresentar metodologias pedagógicas interdisciplinares inspiradas no pensamento ecossistêmico, assim como palestras sobre neurociências e a Pedagogia Alpha para o manejo da temática. As atividades foram registradas por meio de relatório (Relatório 1).

Rodas de diálogo foram conduzidas com a comunidade escolar, incluindo docentes e gestores, com o propósito de coletar e sistematizar sugestões para o enfrentamento da distorção idade-série. Foram estruturados momentos de diálogo para promover a escuta ativa e a participação colaborativa de todos os envolvidos, estimulando a troca de experiências e a construção coletiva de propostas. Com base nos debates, nos diálogos e nas dinâmicas, foram elaborados dois relatórios (Relatórios 2 e 3).

Resultados e discussões

Considerando as etapas de trabalho desenvolvidas pelo grupo de pesquisa, são apresentadas as formas como elas se desenvolveram, suas implicações, reflexões realizadas e possíveis motivações futuras. As ações foram categorizadas em dois grupos, com base em duas etapas da pesquisa: a formação de professores e as rodas de diálogo.

A formação de professores no espaço escolar

A ação vinculada à formação de professores no projeto atendeu ao corpo docente do Ensino Fundamental

e à equipe gestora da escola, com a realização de duas oficinas para a compreensão da realidade da distorção idade-série, de um seminário sobre a dinâmica da neurociência e de um simpósio voltado à discussão de processos pedagógicos para minimizar esse fenômeno da distorção idade-série dos estudantes. As atividades foram fundamentadas nos descritores emergentes das teorias e dos teóricos do pensamento ecossistêmico, baseado na complexidade e na transdisciplinaridade, bem como na Pedagogia Alpha (Síveres, 2015; 2019).

Por outro lado, resgataram-se aspectos legais relacionados a documentos normativos, como o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019), que estabelece, no inciso VII do artigo 12, que são obrigações do diretor e do vice-diretor, em articulação com os colegiados, “[...] estimular a formação continuada para o aprimoramento dos profissionais que atuam na unidade escolar por meio de ações pedagógicas que favoreçam o seu desenvolvimento” (Distrito Federal, 2019). O mesmo documento, nos artigos 119 e 120, define a coordenação pedagógica como um espaço-tempo de reflexão dos processos pedagógicos e da formação continuada, indicando, ainda, que o servidor poderá fazer curso de formação continuada em um dos dias destinados à coordenação pedagógica individual (Distrito Federal, 2022).

Por conseguinte, a Matriz de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2024) indica que a formação continuada de professores envolve dois movimentos concomitantes e correlacionados. O primeiro consiste na formação como objeto de estudo de pesquisadores, que visam compreender não apenas a natureza do trabalho docente, mas também os elementos que potencializam a capacidade profissional. O segundo refere-se à atuação dos órgãos da Administração Pública, responsáveis por definir e desenvolver diretrizes, normativas e políticas públicas de formação, de modo a atender ativamente às demandas da rede de ensino.

De outro modo, para o equacionamento da distorção idade-série, o processo formativo dos professores e gestores abordou a problemática em profundidade, promovendo reflexões com base nos descritores de um “bom professor” (Neves Júnior, 2013), destinados a todos os docentes da escola, tendo como referência o pensamento ecossistêmico. Foram também explorados os princípios da Pedagogia Alpha – presença, proximidade e partida (Síveres, 2019) –, bem como os fundamentos do neurofeedback, seu funcionamento, suas potencialidades e sua importância. Os momentos de formação foram organizados com base na tríade presença, proximidade e partida.

Na etapa da presença (ser), foi realizado um momento de acolhida e recepção dos convidados com reflexões sobre o ser docente e a representação da vivência, da subjetividade e da formação humana.

Na etapa da proximidade (saber), foram promovidas aproximações teóricas por meio de estudos e reflexões sobre a temática proposta para o encontro. As atividades incluíram leituras, construções de esquemas, exibição de vídeos e filmes, além de dinâmicas de grupo. Esse momento teve como foco o aprofundamento dos fundamentos teóricos, a ampliação de conhecimentos e a exploração de novas ferramentas ou práticas pedagógicas, configurando-se como espaço e tempo para a construção coletiva e cooperativa do saber.

Na última etapa, partida (agir), foram projetadas novas possibilidades de ação, estimulando situações concretas acerca da reflexão realizada no encontro. Esse momento buscou repensar novas possibilidades para as ações pedagógicas e de autocuidado com a inserção das práticas integrativas nas rotinas do grupo.

Nessa dinâmica, todos os encontros formativos ocorreram na escola, na sala de coordenação pedagógica, e atenderam, ao todo, 35 participantes. Em formato de rodas dialogadas, a dinâmica exercitou na escola o dinamismo integrador entre o ser, o saber e o agir pedagógico, a participação coletiva e o diálogo.

As falas dos participantes durante esses encontros foram registradas em relatório específico (Relatório 1), o qual evidenciou a abordagem dos desafios das práticas pedagógicas, as realidades e necessidades dos estudantes, dos professores e dos gestores, além de fundamentos práticos para auxiliar nas rotinas escolares de atendimento aos alunos. A análise dessas falas permitiu compreender as percepções dos docentes e gestores sobre a distorção idade-série e as lacunas existentes em termos de formação e disponibilização de recursos.

A etapa de formação foi importante porque aprofundou o entendimento dos problemas vivenciados na escola. Permitiu compreender de que forma a comunidade se organizou para dirimir o desafio e indicou possíveis sugestões de ação. A culminância da formação docente ocorreu com a realização do *Simpósio de Neurociência e Educação¹: contribuições, práticas e perspectivas*, que contou com a presença de 174 profissionais da Educação Básica do Guará, entre gestores e docentes, nos turnos matutino e vespertino.

O Simpósio sobre Neurociência, realizado em novembro de 2023, constituiu um espaço de reflexão acerca das contribuições, práticas e perspectivas para a educação. O evento destacou as ações e evidências do Projeto *Líber – Laboratório Interdisciplinar de Metodologias Educacionais* e promoveu a partilha de sonhos e experiências. Reuniu protagonistas do Centro Educacional 01 do Guará, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, da comunidade local e do Grupo de Pesquisa da Universidade Católica de Brasília, renovando a esperança por uma educação mais encantadora.

Na ocasião do evento, as reflexões perpassaram o Projeto *Líber*, com depoimentos dos pesquisadores sobre a distorção idade-série e o lançamento do livro *Nas trilhas com o lobo-guará: construindo saberes e semeando sonhos na perspectiva da distorção idade-série*². A obra reúne textos inéditos produzidos ao longo do Projeto *Líber*, em parceria com a equipe gestora, professores e membros da comunidade escolar. Esses sujeitos, por meio de experiências exitosas, convidaram e provocaram a sociedade para transformações profundas e necessárias no chão da escola, onde a invisibilidade ainda acompanha estudantes em situação de atraso escolar (Síveres et al., 2023).

Rodas de diálogo para as sugestões de políticas públicas

As rodas de diálogo constituíram uma estratégia para identificar sugestões voltadas ao atendimento de estudantes em distorção idade-série, com base na construção de propostas destinadas à proposição de políticas públicas de atenção ao fenômeno. Para repensar o problema da distorção idade-série na educação pública do Distrito Federal e do Brasil, é necessário concentrar esforços para garantir as aprendizagens e a inclusão de estudantes que passaram por processos de desistência ou de ingresso tardio na escola, decorrentes de reprovações, situações de vulnerabilidade e outros fatores sociais, culturais e econômicos (Unicef, 2021). Isso requer um acesso adequado e estruturado por meio de ações em que o Estado se faça presente.

Foram realizados três encontros com os professores, nos quais se promoveu um espaço de fala e de escuta. No primeiro encontro, foi apresentado o panorama da distorção idade-série no Brasil e no Distrito Federal. No segundo espaço de conversa, debateu-se os contextos da distorção idade-série na escola e no Distrito Federal, bem como as estratégias locais adotadas (realidades, desafios e oportunidades). Por fim, o terceiro encontro consistiu em uma oficina de sugestões e construções criativas. Cada encontro foi realizado na escola, com duração média de duas horas.

Nessa lógica, o Encontro 1 foi dedicado à reflexão a respeito do panorama da distorção idade-série no Brasil e no Distrito Federal. No Encontro 2, foram abordados os contextos específicos da distorção idade-série na escola e na rede distrital, bem como as estratégias locais adotadas, sobretudo as políticas públicas (realidades, desafios e oportunidades). O Encontro 3 concentrou-se em ações e construções colaborativas e criativas, voltadas à elaboração de sugestões para o enfrentamento da questão. Os encontros foram realizados no último trimestre de 2022, com a participação média de 21 professores.

Organizamos o caminho dos diálogos com base na dinâmica da Pedagogia Alpha: presença, com a apresentação conceitual do tema do dia; proximidade, voltada ao diálogo com as realidades vivenciadas na escola; e partida, momento dedicado às construções e proposições a partir do tema, incluindo espaço para perguntas, reflexões e construções. Os resultados foram registrados em um caderno de campo. Esse caminho dialógico e democrático abriu um tempo e um espaço democrático para a fala, a reflexão e os debates em grupo.

Indicações importantes nas falas dos docentes foram extraídas e registradas nos relatórios dos encontros, relevantes para a perspectiva de contribuir na formulação de políticas públicas e o desenvolvimento de projetos institucionais voltados à rede de ensino e à própria escola. Nos três encontros, a comunidade escolar teve a oportunidade de estar com os pesquisadores nas rodas de diálogo para refletir sobre sua atuação em relação à distorção idade-série. Atuaram como protagonistas ao expor anseios, realidades, desafios e um horizonte de caminhos considerando suas vivências no cotidiano escolar.

O destaque para as rodas de diálogo foi dado ao momento em que, identificando os principais desafios que cercam a distorção idade-série, a instituição produziu sugestões para minimizar o problema e indicou caminhos de enfrentamento. Assim, durante as reflexões e os debates, as inquietações foram expostas na roda, e, à medida que as falas fluíam, as sugestões iam sendo estruturadas nos relatórios. Um trecho do Relatório 1 evidencia esse movimento:

Eles concluíram que o enfrentamento do problema deva ser uma política de caráter inclusivo, com ações dentro e fora da escola. Para o grupo é fundamental que existam recursos financeiros, formação docente, materiais pedagógicos adequados ao público, apoio psicológico a professores e estudantes, muita participação e diálogo entre a rede de ensino e a escola, gestão democrática. Ao final avaliaram o encontro como muito produtivo e importante (Trecho Relatório 1 do Projeto Líber, roda de diálogo, em 24 de outubro de 2022).

Considerando os três relatórios produzidos, e a partir da análise interpretativa do texto, foram selecionadas unidades de registro (frases). As frases tomaram como referência sugestões e/ou ações e planos de enfrentamento à distorção idade-série. O Quadro 1 apresenta alguns trechos dos relatórios e a síntese desses elementos sugestivos.

O resultado das rodas de diálogo foi sistematizado em forma de sugestões, as quais foram organizadas em uma trilha de ações retiradas dos relatórios produzidos ao longo de três encontros realizados na escola, cujo objetivo era refletir sobre a mitigação da distorção

Quadro 1 – Sugestões dos docentes para mitigação da distorção idade-série

Relatório (Caderno de registro de pesquisa de campo)	Trechos de sugestões indicadas (Unidades de registro - frases)	Aspecto destacado
R 1	Oferta de formações para os professores no contraturno e na escola	Formação docente
R 2	Projetos de intervenção pedagógica para esses alunos na série em que estão.	Projetos institucionais
R 2	Atenção individualizada com projetos aos estudantes com atraso escolar, tentando identificar suas carências.	Projetos institucionais
R 1	Investir em formação continuada para os professores, reduzir o número de alunos por turma, para que cada um seja contemplado em suas necessidades.	Formação docente
R3	Envio de profissionais para a Unidade Escolar (UE) a fim de acompanhar os estudantes (equipes itinerantes). Fomento à formação de professores nesta temática na escola, infraestrutura adequada para as práticas pedagógicas diversificadas e inclusivas.	Formação docente e infraestrutura
R2	Participação democrática em políticas públicas e projetos. Organização do currículo. Atividades interdisciplinares e participação das escolas na organização de políticas para estudantes em distorção idade-série.	Gestão democrática, políticas públicas e projetos
R1	Os projetos escolares que são democráticos e integram toda comunidade devem integrar os estudantes em atraso escolar.	Gestão democrática e projetos

Fonte: Relatórios de campo na escola 2º semestre 2022.

idade-série. Entre as variadas sugestões, foram agrupadas as que ressaltam a prevenção do atraso escolar, as práticas pedagógicas, a estrutura da escola, as questões financeiras, as relações interpessoais no ambiente escolar, a gestão democrática e a formação docente. O diálogo se estendeu para uma série de vídeos³ gravados na escola participante, nos quais professores, gestores, estudantes e pesquisadores puderam compartilhar suas experiências, práticas e os desafios da escola no enfrentamento do fracasso escolar. Esses relatos enfatizaram a participação, o protagonismo estudantil e a gestão democrática, reforçando a relevância dessas vozes na construção de sugestões para a proposição de políticas públicas mais alinhadas à realidade escolar.

Considerações finais

A distorção idade-série permanece como um fenômeno atual e desafiador. Este projeto de pesquisa desenvolveu-se em várias frentes, com destaque, neste trabalho, para a formação de professores e as rodas de diálogo para proposição de sugestões de enfrentamento com vistas à superação do problema em questão. Buscou-se,

na comunidade escolar, proposições capazes de indicar caminhos mais coletivos para a formulação de políticas públicas. Esses exercícios, fundamentados em processos metodológicos inspirados na Pedagogia Alpha e na interdisciplinaridade, revelaram uma proposição para minimizar a distorção idade-série na educação básica.

Entre os impactos evidenciados em relação à formação de professores, experienciamos o compartilhamento sobre o agir e o pensar a respeito da temática da distorção de idade-série. As reflexões sobre a importância das teorias da Neurociência, do Pensamento Ecológico e da Pedagogia Alpha, aplicadas ao fenômeno, foram importantes. Além disso, foi possível compartilhar com todas as escolas do Guará um seminário de experiências e discussões sobre os resultados da pesquisa, com foco nas temáticas Neurociência, Pensamento Ecológico e Pedagogia Alpha, atreladas à realidade dos estudantes em distorção idade-série. O espaço de formação continuada apresentou-se como essencial, na medida em que as reflexões, as vivências e experiências de docentes se configuram como ferramentas de aprendizagem que, associadas aos conhecimentos teóricos, impulsionam novas

possibilidades para as práticas pedagógicas, sobretudo ao atender estudantes em atraso escolar.

As rodas de diálogo deram rumo à proposta elaborada pelo coletivo de educadores. Elas formaram a base de um grupo de sugestões estruturadas em etapas de ação, tais quais: a prevenção, com vista a antecipar ações que evitem danos e prejuízos associados ao fenômeno; o diagnóstico, a fim de identificar as motivações, os dados e os contextos que subsidiem a tomada de decisões; o planejamento de estratégias, distribuídas em dimensões específicas que dizem respeito a toda organização do trabalho, para atender cada uma das dimensões apontadas pelo grupo; a avaliação e o monitoramento em rede, compreendidos como processos essenciais para o acompanhamento contínuo e cuidadoso das ações propostas.

Nessa lógica, planejar estratégias em dimensões específicas da realidade da rede pressupôs utilizar o diagnóstico como ferramenta participativa para a construção de ações relacionadas àquela realidade. Esse processo traduziu a realidade das relações estabelecidas com os estudantes em distorção idade-série e as práticas adotadas na escola que podem indicar caminhos para ações no sistema de ensino. No caso da rede pública de ensino do Distrito Federal, foram escolhidas as seguintes dimensões: formação de professores – destaque neste estudo –, ambiente e

clima escolar, currículo, práticas e recursos pedagógicos, parcerias e intersetorialidade, programas de transferência de renda ou fontes de apoio similares.

Ademais, em relação à formação docente, não se trata de minimizar a complexidade do problema em questão. Entretanto, é possível aprimorar e implementar espaços de formação continuada, alinhados aos pressupostos teóricos deste estudo, em toda a rede de ensino, para, no espaço da coordenação pedagógica, formar os docentes. No que tange às sugestões relacionadas para as rodas de diálogo, elas consolidaram uma visão própria do grupo.

Por fim, as indicações de sugestões evidenciaram que as contribuições e participação dos envolvidos nos encontros, para projeção das políticas públicas no Distrito Federal, devem ser prioridade, e que devam ser consideradas as realidades e as experiências das comunidades, fortalecendo o diálogo como elemento central desse processo. O Projeto Líber e suas ações evidenciaram que é preciso ir além das questões técnicas para flexibilizar espaços em que a escola possa projetar e ampliar o protagonismo do grupo, revelando seus sonhos e seus desejos. Essas são fontes de inspiração para novos rumos, capazes de romper o silenciamento dado a um fenômeno que afeta e exclui milhões de estudantes, transformando a realidade educacional. ■

Notas

- ¹ Todas as informações do Simpósio podem ser acessadas no site: <https://doity.com.br/simpósio-neurociencia-e-educacao-contribuicoes-praticas-e-perspectivas/informacoes>. Acesso em: 9 jul. 2025.
- ² O livro pode ser acessado na íntegra por meio do link: https://pedagogiasocial.net/wp-content/uploads/2023/11/diagramacao-lobo-guara_final-b.pdf. Acesso em: 9 jul. 2025.
- ³ Os vídeos citados estão disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=ROK2LVJWsM0>; <https://www.youtube.com/watch?v=e-ga5kcdWiDA>; <https://www.youtube.com/watch?v=bfrnnRgDLg3M>. Acesso em: 9 jul. 2025.

Referências

- AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jan. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 maio 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo de Educação 2020**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 10 maio 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo de Educação 2022**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 10 maio 2021.

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dicionário de indicadores educacionais: fórmulas e cálculos** – Coordenação-Geral de Sistemas Integrados de Informações Educacionais, Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/dicionario_de_indicadores_educacionais_formulas_de_calculo.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.
- CARVALHO, D; VILLAS BOAS, C. A. Neurociências e formação de professores: reflexos na educação e economia. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 231-247, jan./mar, 2018.
- COSENZA, R. M; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DEARDEN, P., MITCHELL, B. The ecosystem approach. In: DEARDEN, P., MITCHELL, B. **Environmental change and challenge: the Canadian perspective**. Toronto: Oxford University Press, 1998.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019. Altera a Portaria nº 15/SEEDF, de 11 de fevereiro de 2015, publicada no DODF nº 41, de 27 de fevereiro de 2015, que aprova o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº 102, Brasília, DF, 31 maio 2019, Seção 1, p. 15, 2019.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF**. Brasília, [s.d.].
- FERRÃO, M. E. et al. O SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 18, n. ½, p. 111-130, 2001.
- FEUERSTEIN, R. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- PORTELLA, A. L.; BUSSMANN, T. B.; OLIVEIRA, A. M. H. de. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro. **Nova Economia**, v. 27, n. 3, p. 477-509, set. 2017.
- MACHADO, D. C. **Escolaridade das crianças no Brasil: três ensaios sobre a defasagem idade-série**. 2005. Tese (Doutorado em Economia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- MORAES, M. C. **Pensamento Ecológico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORAES, M. C. Pensamento Ecológico, Educação, Aprendizagem e Cidadania. In: FEITOSA, B.; PINHO, M. J.; SUANNO, M. V. R.; SUANNO, J. H. (Org.). **Educação Transdisciplinar: escolas criativas e transformadoras**. Palmas, TO: EDUFT Universidade Federal do Tocantins, 2020. Cap. 1, p. 13-46.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 1999.
- RIBEIRO, M. D. **A distorção idade-série na perspectiva da gestão democrática**. 2023. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2023.
- SILVA, R. N. da. et al. O descompromisso das Políticas Públicas com a Qualidade de Ensino. **Caderno de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 84, fevereiro, 1993, p. 5-16.
- SÍVERES, L. **Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida**. Brasília: Liber Livro, 2015.
- SÍVERES, L. **Pedagogia Alpha. Presença, proximidade, partida**. Curitiba: Publishing, 2019.
- SÍVERES, L.; RIBEIRO, M. D.; ARAÚJO, L.; NEVES JÚNIOR, I. J. das (Org.). **Nas trilhas com o lobo-guará: construindo saberes e semeando sonhos [recurso eletrônico]**. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2023. Disponível em: https://socialeducation.files.wordpress.com/2023/11/diagramacao-lobo-guara_final-b.pdf.
- SOUSA, A. M. O. P; ALVES, R. R. N. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, 34(105), p. 320-331, set. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/09.pdf>. Acesso em: 7 set. 2021.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série**. 2021. Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/download-dos-materiais/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

A Educação Ambiental para a geração alpha: aulas práticas contextualizadas para o processo de ensino-aprendizagem de ciências

Environmental education for the alpha generation: contextualized practical classes for the science teaching-learning process



Whisley Durães Alceno *

Aline Karla Nolberto de Souza **

Odiméia Teixeira ***

Douglas Henrique Pereira ****

Nelson Luis Gonçalves Dias de Souza *****

Grasiele Soares Cavallini *****

Recebido em: 24 abr. 2025
Aprovado em: 7 ago. 2025

Resumo: Este artigo tem por objetivos relatar seis atividades práticas de ensino que abordaram temas ambientais e discutir as suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem de ciências. Em termos metodológicos, corresponde a uma pesquisa-ação, a qual foi desenvolvida com turmas de alunos pertencentes à geração alpha, matriculados no sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Região Norte do Brasil que não possui laboratório de ciências. Buscou-se trabalhar com conteúdos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de Ciências da Natureza e enfatizar os conceitos de química por meio de experimentos. A metodologia de ensino foi pensada para proporcionar uma aprendizagem mais robusta dos aspectos ambientais. O planejamento das atividades contemplou a avaliação integrada ao processo de ensino-aprendizagem. As técnicas de avaliação formativa, utilizadas para avaliar a aprendizagem e o ensino dos temas escolhidos, evidenciaram uma melhora significativa na compreensão dos alunos acerca das problemáticas ambientais, além de que auxiliaram os professores na identificação das fragilidades da aprendizagem e no planejamento de retomada dos conteúdos. A realização do trabalho demonstrou a viabilidade da utilização de atividades práticas que articulem temas ambientais relevantes e de maior complexidade conceitual aos conteúdos curriculares básicos do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino de ciências. Experimentação. Técnicas de avaliação.

Abstract: This article aims to report on six practical teaching activities that addressed environmental issues and discuss their contributions to the science teaching-learning process. In methodological terms, it corresponds to an action research, which was developed with classes of students belonging to the alpha generation, enrolled in the sixth grade of Elementary School in a public school in the Northern Region of Brazil that does not have a science laboratory. The aim was to work with content established by the National Common Curricular Base (BNCC) for the area of Natural Sciences and to emphasize chemistry concepts through experiments. The teaching methodology was designed to provide a more robust learning of environmental aspects. The planning of the activities included assessment integrated into the teaching-learning process. The formative assessment techniques, used to assess the learning and teaching of the chosen topics, showed a significant improvement in the students' understanding of environmental issues, in addition to helping teachers identify learning weaknesses and plan content retakes. The work demonstrated the viability of using practical activities that articulate relevant environmental themes and greater conceptual complexity with the basic curricular contents of Elementary Education.

Keywords: Science teaching. Experimentation. Assessment techniques.

* Químico Ambiental (UFT), desenvolveu atividades de extensão em escolas públicas. Contato: whisleyduraes@gmail.com

** Química Ambiental e Mestre em Química (UFT), professora da Educação Básica de Gurupi, TO. Contato: alinenolberto@hotmail.com

*** Licenciada em Ciências e Matemática. Mestre em Educação e Doutoranda em Ensino de Ciências e Tecnologia (UEPG). Contato: odimeia@irati.unicentro.br

**** Licenciado em Química. Mestre e Doutor (UNICAMP) em química, professor de química geral do ITA. Contato: douglas.pereira@gp.ita.br

***** Licenciado e Bacharel em Química. Mestre e Doutor em química (UFJF), professor dos cursos de Licenciatura em Química e de Química Ambiental da UFT. Contato: nelson.luis@uft.edu.br

***** Licenciada em Ciências e Química. Mestre e Doutora em química (UEPG), professora dos cursos de Licenciatura em Química e de Química Ambiental da UFT. Contato: grasiele@uft.edu.br

Introdução

Os temas ambientais sempre fizeram parte do currículo escolar, no entanto, a maior parte dos problemas ambientais não são compreendidos pela população. A mudança climática global é um exemplo clássico de um tema amplamente discutido e pouco compreendido. Isso porque, para compreendê-la são necessários conhecimentos bem mais avançados que deveriam ser trabalhados nas escolas ainda nos anos iniciais e evoluírem progressivamente.

Para isso, é fundamental que o professor reflita constantemente sobre a forma como os alunos entendem os fenômenos e conceitos associados à determinada temática, e construa a sua prática de ensino de acordo com as peculiaridades da geração a qual seus alunos pertencem, uma vez que neste momento, vive-se nas escolas o desafio de ensinar jovens que cresceram com estímulos tecnológicos que certamente são mais interessantes que textos e aulas teóricas. Esta realidade demanda mais do que nunca que as aulas de ciências priorizem o ensino segundo uma perspectiva crítico-reflexiva, no qual as atividades práticas e experimentais sejam desenvolvidas a fim de colaborar para a superação do paradigma de ensino tradicional, positivista e racionalista.

Ressalta-se que as pessoas nascidas entre os anos de 2010 e 2024 pertencem a chamada geração alpha, a qual tem como principal característica a hiperconectividade, pois se trata da primeira geração 100% digital, acostumada à coleta rápida de informações e dotada de habilidades multitarefas (McCrindle, 2020). De acordo com Nagy e Kölcsey (2017), esta geração será extremamente mimada e influenciada por seus pais (gerações X e Y), no entanto, ela será mais autossuficiente, melhor educada e preparada para grandes desafios, e, atingirá a maturidade mais cedo. Quanto ao aprendizado, estes jovens apresentarão atenção mais curta e buscarão o conhecimento de forma digital.

Em meio à tanta tecnologia e facilidade de acesso a informações, é nítida a necessidade de reformular as abordagens de ensino, especialmente no que diz respeito à Educação Ambiental. As metodologias maçantes que enfatizam a fragilidade do planeta e a necessidade de conscientização ambiental não podem ser perpetuadas por todo o ensino de ciências, é preciso dar um passo à frente para que os estudantes desta nova geração compreendam o mecanismo natural de equilíbrio da Terra e evoluam no seu aprendizado.

No ensino de ciências, conteúdos complexos muitas vezes são apresentados de modo superficial. Um exemplo clássico pode ser observado em relação a Hipótese de Gaia, descrita por James Lovelock, a qual descreve as interações de equilíbrio na biosfera, que consequentemente promovem a sua sustentação (Huntress, 1976;

Chagas e Jardim, 1991; Ochiai, 1997), abordando uma discussão ampla que envolve fatores termodinâmicos e a constituição terrestre. Porém, no ensino de ciências muitas vezes esta hipótese é apresentada aos alunos de forma infantilizada e rasa que personifica a Terra como uma mulher frágil que precisa da ajuda dos seres humanos.

Murov (2013), considera que assuntos ambientais complexos, como a mudança climática global, poderiam ser mais bem compreendidos se a população tivesse familiaridade com alguns princípios básicos, no entanto, nem mesmo os três principais gases que constituem a atmosfera são conhecidos pela maioria das pessoas, e este poderia perfeitamente ser um assunto abordado com crianças de 10 anos. Dessa forma, é importante repensar sobre o nível de aprofundamento discutido em sala de aula, pois o que muitas vezes é interpretado pelos professores como desinteresse dos alunos pode ser o reflexo de um ensino repetitivo e pouco desafiador.

O fácil acesso às informações permite que os alunos decidam sobre o que querem aprender, e assim, a escola e o professor passam a ter o papel fundamental de estimular e direcionar quais conteúdos devem ser buscados, além de instigar a curiosidade e o interesse dos alunos em conhecer mais sobre determinado assunto. Vale ressaltar ainda que as aulas se tornam mais interessantes quando englobam assuntos que possibilitam a abordagem de vários conteúdos simultaneamente, assim, os alunos podem evoluir por meio da diversidade de temas interligados.

Além disso, tendo em vista que o que se discute neste artigo permeia o campo do ensino e da aprendizagem, há de se considerar também as reflexões acerca da avaliação e do seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Sobre esse assunto, salienta-se que dois paradigmas bastante distintos regem a avaliação da aprendizagem, em um deles a avaliação assume um caráter somativo, e no outro, um caráter formativo. Para explicar a avaliação nessas duas perspectivas, Fernandes (2009) apresenta o conceito de avaliação *da* aprendizagem e de avaliação *para* a aprendizagem. Segundo o autor, a avaliação *da* aprendizagem é mais restrita e pontual, tem natureza somativa, e a centralidade reside na figura do professor, o propósito nesse caso é verificar o desempenho do aluno em relação ao que ele aprendeu ou não. Geralmente a avaliação nessa concepção acontece de forma isolada ao final de uma unidade de ensino (bimestre, trimestre, semestre ou do ano letivo), por meio de provas ou testes que tem a função de certificação, e “[...] os dados que proporcionam podem ou não ser mobilizados para classificar os alunos. Num certo sentido é uma avaliação menos interativa [...], mas deve igualmente ter um papel relevante nas dinâmicas de aprendizagem” (Fernandes, 2019, p. 150).

Por outro lado, o autor explica que a avaliação *para* a aprendizagem está vinculada a uma concepção formativa, por isso é realizada durante os processos de ensino

e aprendizagem e envolve uma visão crítica, dialógica e reflexiva do processo de avaliação, a qual é cooperativa, ativa e intencional.

Para Fernandes (2019), essas duas concepções de avaliação não são dicotômicas, mas sim complementares. Brandalise (2020) corrobora com esta perspectiva, pois para a autora, a avaliação formativa e a avaliação somativa são o “coração” da avaliação em educação, elas se complementam em qualquer processo avaliativo ou objeto avaliado, em uma dinâmica cíclica, contínua e proativa.

A avaliação nesse sentido constitui-se como uma prática que exige do professor mudanças não somente na sua forma de considerar o que foi aprendido pelo aluno, mas também, mudanças na sua forma planejar e desenvolver a sua prática de ensino.

Sendo assim, considerando a complexidade do contexto apresentado, buscou-se a partir de uma pesquisa-ação, entre os meses de agosto a dezembro de 2021, abordar alguns temas ambientais por meio de seis atividades práticas de ensino, realizadas com 40 alunos pertencentes à geração alpha, matriculados no sexto ano (alunos nascidos no ano de 2010) do Ensino Fundamental de uma escola pública da Região Norte do Brasil, a qual não possui laboratório de ciências.

A seleção dos conteúdos e a metodologia de ensino foram pensadas para proporcionar uma aprendizagem mais robusta quanto aos aspectos ambientais e seu funcionamento de forma que incluíssem os conteúdos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de Ciências da Natureza e enfatizaram os conceitos de química por meio de experimentos. Além disso, o planejamento das atividades buscou contemplar a avaliação integrada ao processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva formativa, na qual a avaliação tem a característica de ser processual e dialógica. Deste modo, o objetivo deste artigo é relatar tais atividades, bem como discutir as suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem de ciências e para a construção do estudante como ser autônomo e social.

Percurso metodológico

As atividades envolveram duas turmas do sexto ano (estudantes com faixa etária entre 11 e 12 anos), totalizando 40 estudantes de uma escola pública de um município com 80 mil habitantes do estado do Tocantins, localizado na região Norte do Brasil. Cabe ressaltar que o desenvolvimento do trabalho se deu durante as aulas da disciplina de Ciências, e que os professores regentes desta disciplina tinham a formação em Biologia. A escola escolhida para o desenvolvimento do trabalho não dispõe de laboratório para realização das atividades práticas, por isso foi necessário o empréstimo de muitos materiais e equipamentos dos laboratórios da Universidade

Federal do Tocantins. Além disso, o espaço utilizado para a realização das atividades práticas precisou ser adaptado nos espaços de uso comum da escola.

Tendo em vista que o intuito do trabalho foi introduzir temas mais complexos da área ambiental ao ensino de ciências a fim de instigar a curiosidade e a vontade dos alunos de aprofundar os conhecimentos sobre os temas abordados, bem como favorecer um aprendizado mais significativo, optamos por utilizar duas metodologias distintas de ensino: a realização de experimentos e o desenvolvimento de oficinas.

Para a realização das atividades práticas foram abordados quatro temas: coagulação e filtração; adsorção; ciclo da água e densidade de líquidos, selecionados de acordo com a viabilidade de execução e a capacidade de atrair a atenção dos alunos. Esses assuntos fundamentam a discussão dos conteúdos curriculares de misturas homogêneas e heterogêneas e propriedades físicas da água. Para as oficinas foram abordados os temas: reciclagem de papel e produção de sabonete, relacionados aos conteúdos curriculares de transformações químicas e físicas da matéria. Cabe ressaltar que a prioridade foi trabalhar com atividades práticas que tivessem resultados facilmente observáveis pelos alunos.

Como etapa inicial, alguns conceitos teóricos foram discutidos em uma apresentação introdutória breve (máximo de 10 minutos). Além disso, uma questão problematizadora sobre cada uma das aulas práticas foi proposta aos alunos a fim de facilitar que eles estabelecessem a relação entre o fenômeno visual observado e a fundamentação teórica apresentada, e de levá-los a refletir sobre a sua implicação na área ambiental.

Os roteiros das atividades são apresentados nos Quadros 1 a 6.

A avaliação integrada ao processo de ensino-aprendizagem

Tendo em vista então os objetivos do trabalho proposto na escola, buscou-se realizar o planejamento das atividades práticas (acima descritas) de modo a contemplar a avaliação integrada ao processo de ensino-aprendizagem. Para isso, foram considerados os objetivos de aprendizagem de cada conteúdo, as estratégias e metodologias para o seu ensino, a seleção das atividades, dos instrumentos e dos critérios de avaliação, e finalmente, a forma de fornecer aos alunos o *feedback*, a fim de informá-los sobre o avanço na aprendizagem.

Entende-se que a avaliação acontecendo desta maneira, caracteriza-se como um processo educativo em que avaliar não se restringe a um ato praticado ao final de uma unidade curricular, mas sim acontece durante todo o seu desenvolvimento, não havendo a dicotomia entre os processos de ensino, avaliação e aprendizagem. Além

Tema: Coagulação e filtração – Aula prática 1

Conteúdos curriculares: Mistura heterogênea e homogênea.

Introdução teórica: Exemplos de elemento, molécula e substância. Tipos de misturas. Poluição hídrica. Estações de Tratamento de Água: filtração e coagulação.

Materiais: Coagulante (sulfato de alumínio); água de rio; colher para agitar; funil e algodão.

Atividade prática:

Etapas 1 – Coletar água de rio e se preferir adicionar um pouco de solo para que o experimento tenha um maior impacto visual.

Etapas 2 – Coagulação: Adicionar de 5 a 10 mg do reagente sulfato de alumínio em 1L da água do rio e misturar rapidamente.

Etapas 3 – Floculação: Reduzir a velocidade de agitação da mistura, mantendo a agitação lenta por 10 minutos (a agitação lenta é importante para formação dos flocos, realizá-la de maneira vigorosa pode desfazer os flocos formados).

Etapas 4 – Sedimentação: Cessar a agitação e aguardar a sedimentação dos flocos formados. Após o processo de coagulação e floculação observe a formação de flocos na mistura e perceba que a impureza dissolvida (homogênea) se torna uma impureza suspensa (heterogênea), ou seja, a água fica mais turva. A utilização de uma lanterna facilita a visualização dos flocos. Depois da sedimentação, note a diferença entre a água antes e depois do processo de tratamento e perceba a clarificação da água e os flocos sedimentados. É interessante mostrar para o aluno que nem todo floco sedimentou, por isso, a filtração deve ser uma etapa complementar.

Etapas 5 – Filtração: Depois das etapas de coagulação e floculação a amostra pode ser filtrada. Como meio filtrante, pode ser utilizado algodão ou filtro de café. Para demonstrar aos alunos a importância do processo de coagulação/floculação, filtrar primeiramente a água sem o coagulante e na sequência a água com o coagulante. O tratamento da água torna-se mais eficiente com o processo de coagulação/floculação, pois sem esse processo o filtro não será capaz de reter as impurezas dissolvidas na água e a cor da amostra não será totalmente removida.

Questão problematizadora: Podemos transformar uma mistura homogênea em heterogênea?

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 2 – Aula prática 2 – Adsorção

Tema: Adsorção – Aula prática 2

Conteúdos curriculares: Mistura heterogênea e homogênea.

Introdução teórica: Adsorção e absorção. Adsorventes e aplicações.

Materiais: Solução de corante; carvão ativado em pó; água; filtro de papel; funil e vidrarias. Obs.: Nesse experimento, a utilização de filtro de laboratório é mais adequado, o filtro de café não é tão eficiente.

Atividade prática:

Etapas 1 – Em um béquer, adicionar a solução com corante, o carvão, e misturar bem por no mínimo 5 minutos. Em seguida filtrar.

Etapas 2 – Transferir para outro béquer a solução de corante sem a adição do carvão.

Etapas 3 – Comparar visualmente as soluções e observar a eficiência do agente adsorvente na remoção do corante.

Questão problematizadora: Posso remover um corante da água?

Fonte: elaborado pelo autor.

disso, favorece que professores e alunos se tornam protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados

Foram adotadas duas técnicas distintas de avaliação formativa para serem incorporadas ao planejamento

de ensino, as quais foram adaptadas de Lopes e Silva (2012), uma denomina-se técnica “3,2,1” e a outra “Eu costumava pensar que (...). Mas agora eu sei que (...)”.

A primeira delas tem por objetivo que os estudantes sintetizem as ideias-chave compreendidas sobre um determinado conceito. Sendo assim, após a realização de cada experimento, o professor distribuiu para cada aluno a ficha 3-2-1. O conteúdo das fichas pode ser modificado

Tema: Ciclo da água – Aula prática 3	
Conteúdos curriculares: Propriedades físicas da água.	
Introdução teórica: Distribuição da água no planeta. Estados físicos da água. Transformações físicas da água. Ciclo da água.	
Materiais: Sistema de destilação; água misturada com solo ou corante; chapa aquecedora; saco plástico e arame; termômetro; gelo; bomba de circulação de água (opcional).	
Atividade prática:	
<p>Etapa 1 – Construção de um condensador: furar uma garrafa PET e introduzir uma mangueira. Certificar-se de que os furos foram bem vedados e encher a garrafa com água. Para facilitar a condensação a água da garrafa pode ser gelada. O suporte para o condensador pode ser feito com madeira e ganchos. O experimento também pode ser realizado com um sistema de destilação simples de laboratório, o que deixa o experimento mais interessante para dos estudantes.</p> <p>Etapa 2 – Processo de destilação: adicionar água mistura com o solo no balão e iniciar o aquecimento. Introduzir a mangueira do condensador na parte superior do balão de forma que todo vapor seja capturado e direcionado ao condensador. Chamar a atenção para os fenômenos de ebulição e condensação que acontecem no experimento, e mostrar que a água coletada após a condensação sai limpa. A destilação separa as substâncias por meio das diferenças do ponto de ebulição de cada uma delas. O líquido destilado não tem como finalidade o consumo humano, pois a destilação pode retirar sais minerais essenciais.</p> <p>Etapa 3 – Amarrar um saco plástico nas folhas de uma árvore, e após uma semana levar os alunos para observarem o processo de evapotranspiração das plantas. Ressaltar a relação entre o processo observado no experimento e o processo natural do ciclo da água.</p>	
Questão problematizadora: A destilação da água ocorre na natureza?	

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 4 – Aula prática 4 – Densidade de líquidos

Tema: Densidade de líquidos – Aula prática 4	
Conteúdos curriculares: Propriedades físicas da água, Misturas heterogêneas e homogêneas.	
Introdução teórica: Solubilidade entre líquidos. Densidade de líquidos. Águas poluídas por óleo.	
Materiais: Frasco transparente ou proveta; 10 ml de água; 10 ml de óleo; 10 ml de álcool; 10 ml de leite; 10 ml de glicerina ou xarope de glicose; 10 ml detergente; e corantes alimentícios (opcional).	
Atividade prática:	
<p>Etapa 1 – Misturar diferentes corantes aos líquidos.</p> <p>Etapa 2 – Adicionar na proveta, cuidadosamente, os líquidos na seguinte ordem: glicerina, leite, detergente, água, óleo e álcool.</p> <p>Embora pareça um experimento fácil, os alunos terão dificuldades para adicionar os líquidos sem misturá-los, uma seringa com um canudinho na ponta pode ajudar. A adição deve ser lenta e cuidadosa. Nesse experimento a atenção e concentração dos alunos será muito importante.</p>	
Questão problematizadora: É possível fazer uma torre com líquidos sem que se misturem?	

Fonte: elaborado pelo autor.

dependendo da característica de cada experimento. Terminado o tempo disponibilizado para os alunos preencherem a ficha, o professor recolhe para analisá-las. Com base nas respostas dos alunos o professor organiza um momento de retomada do experimento, a fim de aprofundar determinado conteúdo, ou tirar as dúvidas que foram evidenciadas. Trata-se de uma técnica que disponibiliza ao professor, dados sobre o interesse e dificuldades de aprendizagem dos alunos, possibilitando adequações do ensino às necessidades reais de aprendizagem. Por outro lado, permite aos alunos desenvolver

competências metacognitivas e de autoavaliação que são fundamentais para o êxito na aprendizagem.

A segunda técnica de avaliação formativa utilizada, denominada “Eu costumava pensar que (...)”. Mas agora eu sei que (...)”, teve a finalidade de envolver os alunos em um processo de reflexão sobre o que foi aprendido, e de partilha dessas reflexões com a intenção de favorecer o desenvolvimento de competências linguísticas e de organização da informação assimiladas. Consistiu na distribuição de uma folha de papel dividido em três colunas: a primeira: “Eu costumava pensar que”; a segunda: “Mas agora eu

Tema: Reciclagem de papel – Oficina 1

Conteúdos curriculares: Processos físicos de transformação da matéria.

Introdução teórica: Esgotamento dos recursos naturais. Processos de reuso e reciclagem.

Materiais: Papéis diversos a serem reciclados; liquidificador; recipiente fundo; água; moldura de madeira com tela de nylon; espoja de limpeza; TNT/jornal.

Atividade prática:

Etapa 1 – Cortar bem os papéis que serão reciclados, coloquem-nos em um recipiente com água de modo que a água cubra os papéis, deixe de molho por 2 horas para que o papel amoleça.

Etapa 2 – Colocar a mistura de papel e água no liquidificador, adicionar mais água para que não danifique o aparelho e facilite a mistura. A proporção deve ser de dois copos de água para um de papel. Em seguida, bater bem até a formação de uma pasta.

Etapa 3 – Em um recipiente fundo com água até a metade, despejar a pasta em pequenas quantidades misturando-a bem, em seguida, coloque a peneira até o fundo. Sem inclinar, subir lentamente para formação de uma camada de papel sobre a tela.

Etapa 4 – Colocar o TNT sob a mesa para absorver o excesso de água e auxiliar na remoção do papel da tela. Utilizar também uma esponja para absorver o excesso de água. Os cuidados na secagem definem a qualidade do papel.

Etapa 5 – Colocá-los no sol e após a secagem, remover cuidadosamente o papel.

Questão problematizadora: Como o papel pode ser reciclado?

Fonte: elaborado pelo autor.

Tema: Produção de sabonete – Oficina 2

Conteúdos curriculares: Processos químicos de transformação da matéria.

Introdução teórica: Higiene pessoal. Microrganismos patogênicos. Doenças de veiculação hídrica.

Materiais: 1 kg de base glicerizada; 80 mL de essência de frutas vermelhas; 150 mL de Lauril Líquido; 80 mL de extrato glicólico de framboesa; corante rosa; 1 colher (sopa) de manteiga de Karité; panela esmaltada, chapa aquecedora, copo graduado ou proveta; colher de madeira ou silicone e formas de silicone.

Atividade prática:

Etapa 1 – Cortar a base glicerizada em pedaços pequenos e derreter em uma panela esmaltada.

Etapa 2 – Desligar o aquecimento e deixar esfriar até formar uma nata fina em cima da glicerina, este procedimento é importante para que os reagentes subsequentes não evaporem.

Etapa 3 – Adicionar o lauril líquido, o extrato glicólico de framboesa, a manteiga de Karité e a essência de frutas vermelhas, mexendo lentamente para evitar espuma.

Etapa 4 – Adicionar gota a gota o corante vermelho, mexendo sempre até a obtenção da cor desejada.

Etapa 5 – Despejar o líquido na forma.

Etapa 6 – Esperar secar para retirar das formas e embalar.

Questão problematizadora: Como o sabonete é produzido?

Fonte: elaborado pelo autor.

Aluno:

Atividade aplicada após os experimentos: Coagulação e filtração e Torre de líquidos

Considerando o que foi explicado no experimento aponte:

3 coisas que você achou interessante e porque (ou 3 coisas que você descobriu a partir do experimento):

2 coisas que são novas para você (ou 3 coisas interessantes que o experimento demonstrou):

1 coisa que você gostaria de saber mais (ou 1 questão que você ainda tem dúvida):

Fonte: elaborado pelo autor.

sei que”; e a terceira: “e foi assim que eu aprendi” a qual deveria ser preenchida (com texto ou com desenho) pelos alunos a partir da percepção que tiveram sobre a atividade prática e os conceitos que foram trabalhados. Nesta técnica, é fundamental que o professor destine um tempo de partilha das respostas dos alunos promovendo a reflexão conjunta sobre o que foi ensinado e o que os alunos compreenderam sobre o assunto. Trata-se de uma técnica avaliativa fornece dados para o professor analisar até que ponto uma sequência de ensino interfere/altera o que o aluno já sabia sobre determinado conteúdo, apontando assim, se as metas pretendidas foram alcançadas. Caso um número significativo de alunos revelar ainda muita distância das metas pretendidas, o professor pode planejar aulas adicionais ou ainda utilizar o momento de partilha das respostas para reforçar o ensino. Por ser uma atividade de autoavaliação e reflexão, ela auxilia os alunos a reconhecer se e como o seu pensamento mudou no final da sequência de ensino, como resultado daquilo que aprenderam. É uma técnica que favorece que os alunos se envolvam em um tipo de atividade de autorregulação da aprendizagem a partir do reconhecimento dos pontos fortes e fracos da sua aprendizagem.

Os estudantes também puderam apresentar as suas considerações e avaliar as atividades práticas e as oficinas que participaram. Isso foi feito por meio de uma atividade livre, na qual puderam utilizar o papel por eles produzidos na oficina de papel reciclado e escrever um texto ou fazer um desenho que demonstrasse o que eles acharam dos trabalhos desenvolvidos.

Resultados

As atividades práticas, por serem mais rápidas, foram aplicadas em turmas menores, sendo possível identificar maior interação entre os alunos; enquanto as oficinas foram desenvolvidas em turmas com maior número de alunos, por isso foi necessário organizá-los em grupos para evitar que dispersassem o foco da aula. Além disso, foram estabelecidas tarefas para cada um dos alunos de cada grupo a fim de que todos contribuíssem e participassem da oficina.

Notou-se que os alunos eram bastante ativos e dispersos, porém eram participativos, demonstravam iniciativa e entusiasmo e não se constrangiam quando erravam alguma etapa das atividades práticas. Um fato que chamou a atenção foi em relação ao hábito que eles tinham de direcionar-se às professoras chamando-as de “tia”.

Salienta-se que a escola não permite a utilização de aparelhos celulares durante as aulas, todavia, foi

aberta uma exceção, em momentos específicos, uma vez que os alunos demonstraram grande interesse em fazer registro fotográfico das atividades e das suas produções para posterior compartilhamento nas redes sociais.

Quanto aos conteúdos utilizados, todos poderiam ser adaptados e reconstruídos, ou seja, o que foi planejado nas aulas práticas poderia ser trabalhado na forma de oficinas ou vice-versa. Tendo em vista que o diferencial das atividades propostas foi em relação ao aprofundamento conceitual dos temas, não bastaria o enfoque apenas no sentido de preservação ambiental, uma vez que esta seria apenas uma das reflexões necessárias. Sendo assim, por entender-se que para preservar algo é fundamental compreender o seu funcionamento, buscou-se trabalhar com abordagens que levassem os alunos a refletir sobre os mecanismos de autorregulação do planeta, os seus ciclos e interações (solo, água, ar e seres vivos), os fenômenos naturais e o fato de que muitos processos industriais e do cotidiano são reproduções de fenômenos naturais, como por exemplo, a purificação de líquidos pela destilação e o ciclo da água. Além disso, priorizou-se trabalhar as informações e os conceitos de maneira interligada a fim de favorecer a construção de conhecimentos úteis e a compreensão consistente dos fenômenos.

Em seguida, apresentam-se as atividades sendo discutidas conforme os planejamentos e os resultados obtidos.

Aula prática: Coagulação e filtração

Esta aula teve por objetivo a compreensão dos estudantes sobre a relação entre a água e o contaminante, a percepção de que existem contaminantes solúveis e insolúveis na água que podem ser removidos de diferentes formas e a ideia de transformação de um contaminante solúvel em insolúvel ou vice-versa. Para isso, o conhecimento básico de misturas homogêneas e heterogêneas foi trabalhado e os estudantes puderam identificar a forma adequada de tratamento da água. Dessa forma, o conteúdo transformação química foi introduzido, e os conceitos de processo de tratamento químico (coagulação/floculação) e processo de tratamento físico (filtração) apresentados aos estudantes.

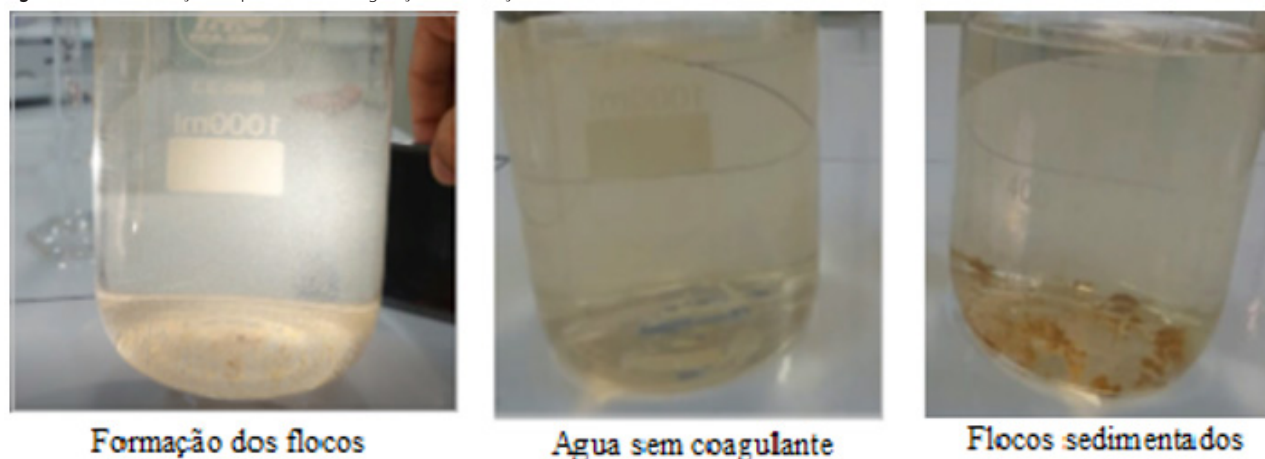
Discussões mais profundas puderam ser debatidas, por exemplo: o solo tem capacidade de filtrar a água, dessa forma, contaminantes dissolvidos na água podem chegar até os rios? A resposta para esta pergunta pode ser observada pelos estudantes, pois quando o processo

Quadro 8 – Exemplo da técnica de avaliação “Eu costumava pensar que (...). Mas agora eu sei que (...)”

Aluno:		
Atividade prática: Sobre a Adsorção e Ciclo da água eu ...		
Costumava pensar que	Mas agora eu sei que	E foi assim que eu aprendi

Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 1 – Demonstração do processo de coagulação e floculação



Fonte: acervo dos autores.

de filtração ocorre sem a etapa preliminar de coagulação o contaminante não é totalmente retido. É importante enfatizar que o processo de filtração utilizado no cotidiano está inserido em diversos processos naturais e independente do seu contexto fundamenta-se nos mesmos princípios discutidos na aula.

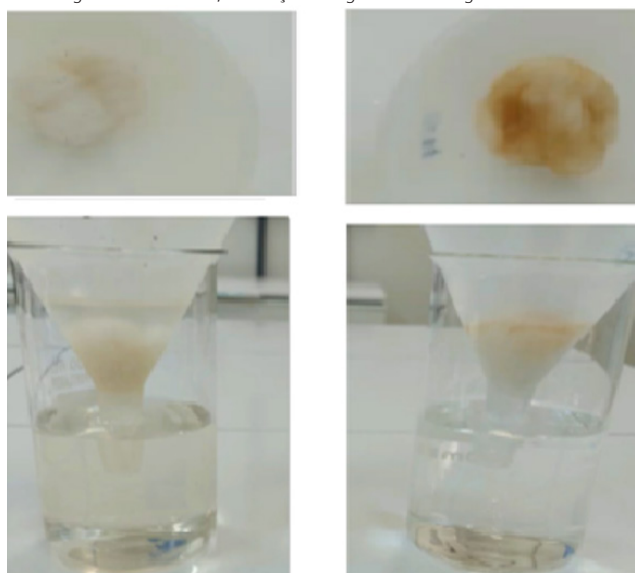
Os estudantes puderam observar também que o algodão utilizado para a filtração da água coagulada reteve as impurezas na superfície, enquanto no algodão utilizado para filtrar a água que não passou pelo processo de coagulação reteve as impurezas no meio do filtro. Esse comportamento possibilitou reflexões sobre o tamanho dos flocos, que sendo maiores na água coagulada acabam ficando retidos na parte superior do filtro, o que implicará entupimento mais rápido do filtro.

Embora sejam informações complexas, é fundamental não subestimar a capacidade de compreensão dos estudantes. Além disso, por se tratar de estudantes da geração alpha, é imprescindível que os professores os incentivem a aprofundarem os conhecimentos do tema, direcionando-os em buscas na internet, por exemplo.

Outra questão importante apresentada aos estudantes durante o experimento foi a formação do lodo, nele o contaminante está concentrado e apresenta outros reagentes provenientes do tratamento. Neste momento, a geração de resíduos e o consumo excessivo de água pode ser debatido. Assuntos como tecnologias sustentáveis e o desenvolvimento de tecnologias limpas foram introduzidos como forma de demonstrar a importância da evolução do conhecimento para resolução de problemas reais.

Em relação a avaliação da aprendizagem, os participantes foram avaliados continuamente durante a prática, com questionamentos que os direcionavam a observar os detalhes do experimento. Vale lembrar que o trabalho foi desenvolvido com estudantes do sexto ano que não têm atividades experimentais em suas rotinas escolares e que estavam participando de uma proposta de ensino mais denso, por isso nem sempre apresentavam respostas

Figura 2 – Demonstração do processo de filtração. À esquerda, a filtração da água sem coagulante e à direita, a filtração da água com o coagulante



Fonte: acervo dos autores.

coerentes, o que demandava do professor a constante reformulação e retomada das explicações. Além dos questionamentos, utilizou-se nesta atividade a técnica de avaliação formativa denominada “3,2,1”, a qual forneceu informações valiosas para o direcionamento das aulas posteriores. Como exemplo, citou-se o fato de que todos deveriam compreender que sem a coagulação, as impurezas dissolvidas não seriam retidas no filtro, então, a coagulação é importante para remover substâncias dissolvidas nas Estações de Tratamento de Água. No entanto, a maior parte dos alunos não mencionou em suas respostas o processo de coagulação e, por isso, a abordagem precisou ser retomada, mas com outro exemplo, a adsorção. Por outro lado, as respostas dos estudantes evidenciaram que as explicações sobre os processos de filtração e de tratamento de água, e o nome e a utilidade das vidrarias foram melhor assimilados por eles.

Aula prática: Adsorção

Assim como a coagulação, a adsorção, também pode anteceder a etapa de filtração, ou ainda, ser utilizada como um meio filtrante, pois tem a capacidade de adsorver, por exemplo, o corante que está dissolvido na solução homogênea. Para isso pode-se utilizar o carvão ou outros materiais como areia e pedregulho. O conteúdo introdutório deste tema foi fundamentado na diferenciação das técnicas de adsorção e absorção, e no conjunto das técnicas, denominado sorção. Para isso, foi necessária a utilização de figuras, exemplos e aplicações das técnicas.

Por ser um assunto completamente novo, foi possível manter a atenção dos alunos por um tempo maior. O tempo de atenção dispensado pelos jovens da geração alpha é menor, principalmente se o assunto for considerado conhecido, por isso a ideia de repensar a abordagem dos temas ambientais torna-se imprescindível. Durante as aulas ficou evidente que o conteúdo repetitivo e superficial sobre preservação ambiental não é suficiente para conquistar a atenção dos alunos, no entanto, quando novas informações são relacionadas ao tema ambiental, a atenção deles é alcançada. Além disso, o questionamento: "Posso remover um corante da água?" estimulou a concentração dos estudantes, e pelo fato de muitos considerarem algo impossível, a aula tornou-se desafiadora.

Nesse tema, assim como o anterior, a aula foi voltada ao tratamento de água, pois a adsorção é um processo utilizado para esta finalidade. Dessa forma, em ambos os experimentos foram apresentadas técnicas de remediação ambiental, com o intuito de demonstrar aos estudantes a aplicação dos conteúdos curriculares e instigar um olhar mais profundo aos temas ambientais. Estas abordagens permitiram as seguintes indagações durante a aula: Os recursos naturais disponíveis apresentam a qualidade

Figura 3 – Processo de filtração com e sem a utilização de carvão ativado: a) Filtração com adição de carvão ativado. b) Filtração sem adição de carvão ativado



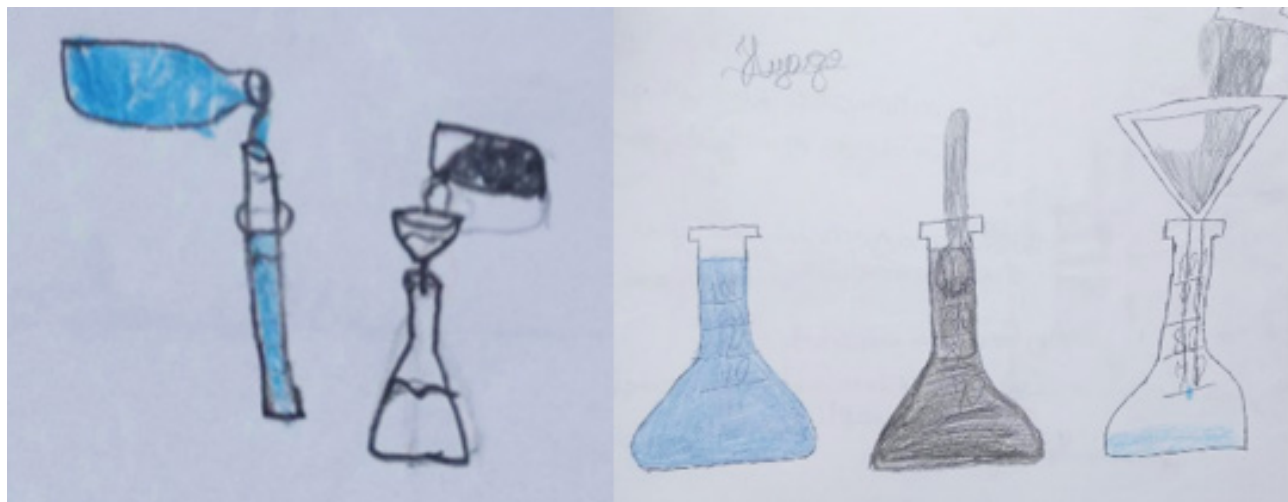
Fonte: acervo dos autores.

necessária para nossa utilização? Por que os recursos naturais estão contaminados? Por que um corante estaria presente em um rio? E se eu ingerir este contaminante? Esses contaminantes prejudicam o ecossistema? Sendo estes alguns exemplos de questionamentos que podem ser utilizados para relacionar o conteúdo de adsorção às questões ambientais.

Como forma de avaliar a compreensão dos estudantes sobre o tema, aproveitou-se que a atividade prática teve um maior impacto visual devido a utilização do corante, e solicitou-se que eles detalhassem por meio de um desenho o que haviam aprendido. A figura 4, apresenta o desenho de dois deles.

Ao entregar a atividade, alguns estudantes descreviam verbalmente alguns detalhes que tentaram enfatizar no desenho, por exemplo, a representação da graduação das vidrarias, ou ainda, a necessidade da agitação após a adição do carvão ativado.

Figura 4 – Desenhos de dois alunos, referente a aula prática de adsorção



Fonte: acervo dos autores.

Aqui também foi aplicada a técnica de avaliação formativa denominada “Eu costumava pensar que (...)”. Mas agora eu sei que (...)”, a partir da qual pode-se perceber que os estudantes tinham, antes das aulas, algumas concepções equivocadas sobre o tema, como por exemplo: corante não poderia ser removido da água; adsorção e absorção eram técnicas iguais; existia apenas um tipo de carvão (a maioria considerava que o carvão só poderia ser utilizado como fonte energética); na ETA se utilizava algodão para filtrar. Além disso, a atividade avaliativa possibilitou confirmar que 100% dos alunos atingiram a compreensão do tema adsorção por meio do experimento, essa constatação se deu meio da análise das respostas dos alunos (escritas e verbais) e pelas representações em forma de desenhos.

Aula prática: Ciclo da água

O ciclo da água, embora pareça um conteúdo simples, não pode ser abordado de forma simplificada, pois representa um dos principais ciclos da biosfera. Dessa forma, a aula prática sobre esta temática foi realizada quando a turma já estava ambientada à prática de relacionar os experimentos com fenômenos reais.

Nesse tema, o conteúdo central foi a autodepuração da água no ambiente, que ocorre por meio das transformações físicas da água. Nesse processo estão envolvidos o sol e os seres vivos, e isso deve ser uma informação clara para os estudantes até o final do experimento. O conteúdo introdutório foi baseado nos estados físicos da água e contemplou as figuras esquemáticas convencionais que representam o ciclo da água.

O assunto destilação foi introduzido descrevendo-o como um método de separação de substâncias e os seguintes questionamentos foram realizados a fim de ajudar na conexão do conteúdo ao experimento: A água do mar quando evapora é salgada? A chuva na praia é salgada? Água da chuva é limpa ou suja?

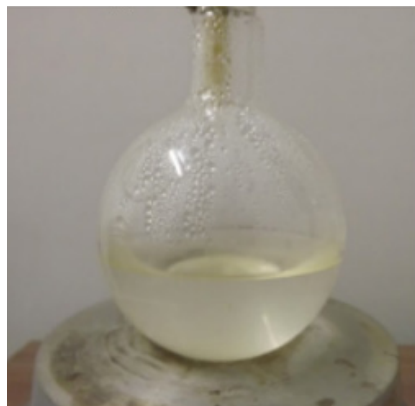
Figura 5 – Sistemas de destilação



Fonte: acervo dos autores.



Figura 6 – Processo de ebulição e condensação e água destilada



Fonte: acervo dos autores.



Os questionamentos contribuíram para que os estudantes pudessem identificar o Sol como a fonte de calor responsável pela evaporação da água, e que embora as nuvens sejam visíveis, essa evaporação acontece de forma constante e imperceptível.

Com o sistema de destilação montado foi possível relacionar as funções do Sol com a chapa aquecedora e o processo de evaporação da água pode ser observado.

Em seguida, a condensação e saída da água limpa demonstrou a purificação da água. O uso do termômetro contribuiu para que o conceito de transformação física da água fosse melhor compreendido.

Quanto à participação dos seres vivos no ciclo da água, o confinamento das folhas no saco plástico ilustrou a capacidade de perda de água das plantas para o ambiente (evapotranspiração), assim como, dos seres humanos e outros animais que também transpiram.

Como a distribuição da água no planeta é um assunto comum nesse tema, foi destacada a importância que a água do mar exerce para o abastecimento dos rios, pois muitos podem ter a ideia errada de que 97% da água do planeta é salgada e sem utilidade.

Como forma de avaliação foi utilizado também nesta atividade a técnica “Eu costumava pensar que (...)”. Mas agora eu sei que (...)”, na qual os estudantes

demonstraram a compreensão da importância do ciclo da água para a vida dos seres vivos, para a purificação da água no planeta e para a ocorrência de chuvas.

Aula prática: Densidade de Líquidos

Neste experimento foram trabalhados alguns conceitos de solubilidade de líquidos e densidade como conteúdo introdutório. O conceito de solubilidade foi abordado de forma menos aprofundada, sendo apresentada apenas as denominações polar e apolar e a relação semelhante dissolve semelhante.

A relação com o tema ambiental desta prática foi direcionada para a contaminação de águas por óleo, em que o óleo, menos denso, forma uma camada sob a água impedindo a troca gasosa entre o corpo hídrico e a atmosfera, além de que impede a passagem de luz prejudicando os processos fotossintéticos que ocorrem no meio aquático. Essa temática ambiental é ampla e pode envolver contaminações domésticas, como o descarte de óleo de cozinha no esgoto, o qual prejudica a eficiência das Estações de Tratamento de Esgoto e podem atingir rios, assim como, grandes acidentes ambientais com navios petroleiros.

Para o desenvolvimento da atividade, os estudantes foram organizados em grupos para que a atividade não se tornasse repetitiva. Na execução da prática, aqueles que eram menos concentrados demonstraram dificuldades na adição dos líquidos, pois a realização deste procedimento exige bastante cuidado. Foi necessária a demonstração do experimento pelo professor, para que posteriormente os alunos reproduzissem. Uma tabela com os valores das densidades dos líquidos auxiliou a compreensão dos conceitos e a organização da prática.

Ao final do experimento, 60% dos alunos conseguiram ordenar corretamente os seis tipos de líquidos

Figura 7 – Processo de evapotranspiração das plantas



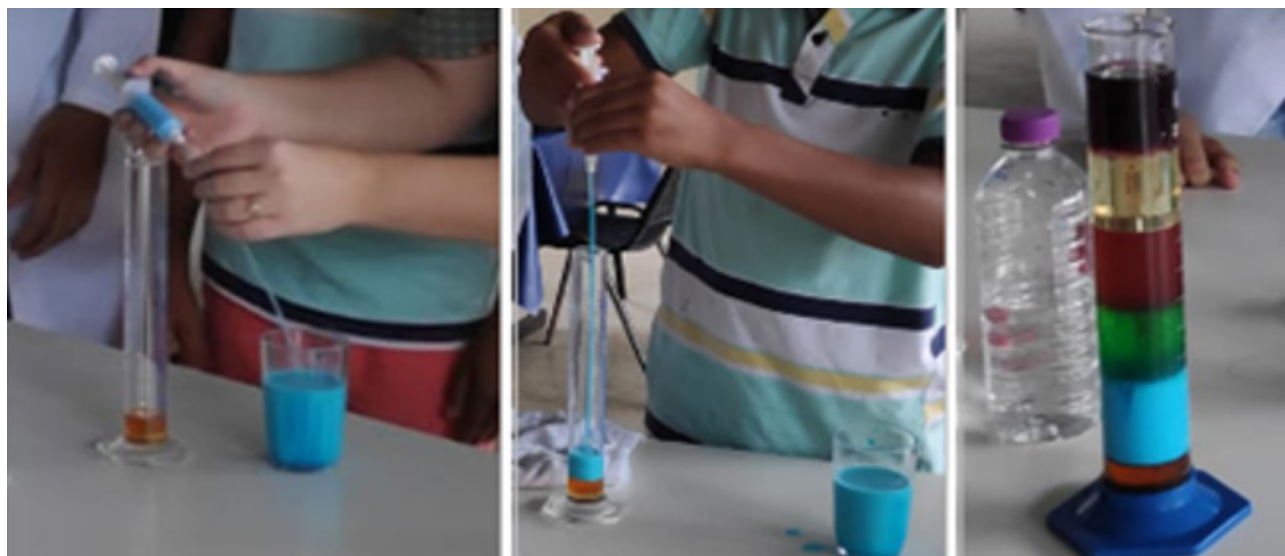
Fonte: acervo dos autores.

pela sua densidade, no entanto, esse quantitativo não reflete diretamente a compreensão do conceito, mas sim a concentração durante a prática e a memorização da sequência.

Oficina: Reciclagem de papel

A necessidade de reutilizar materiais era um conceito bem claro para os estudantes e foi rapidamente aceito por todos. Essa é uma questão amplamente discutida nas séries iniciais, e muitas atividades recreativas realizadas na

Figura 8 – Torre de líquidos montada pelos estudantes



Fonte: acervo dos autores.

escola envolvem o reaproveitamento. A separação de materiais pela composição e o consumo consciente também foram conceitos bem absorvidos por eles e demandaram pouco tempo da aula.

A ideia dessa oficina foi dar um passo à frente, ou seja, transformar um papel usado em papel novo. A oficina foi realizada em duplas e trios e cada equipe teve o seu papel produzido identificado. O processo de reciclagem de papel utilizado na oficina confere ao produto uma aparência semelhante ao de papel toalha utilizados para enxugar as mãos, de cor acinzentada.

Durante a oficina, os estudantes não demonstraram muito entusiasmo, pois o resultado não foi imediato. Além disso, tendo em vista que os encontros foram semanais, essa prática iniciou em uma semana e terminou na outra devido à necessidade de secagem do papel, e isso lhes causou um pouco de frustração. Cabe ressaltar que o imediatismo é uma característica dessa geração, assim como a externalização desse sentimento de forma clara.

Oficina: Produção de sabonete

A abordagem ambiental desta oficina se deu com a introdução do conteúdo de doenças de veiculação hídrica, microrganismos patogênicos em água e os cuidados com a higiene pessoal para evitar doenças. Como todas as atividades foram realizadas no período de pandemia do COVID-19, não foi difícil introduzir essa temática e todos conseguiram relacionar a oficina com as questões de saúde ambiental.

Além dos temas ambientais, esta oficina, assim como a de reciclagem de papel, teve o intuito de produzir algo que fizesse parte do cotidiano dos estudantes e que englobassem as transformações química e físicas da matéria utilizados em processos de produção.

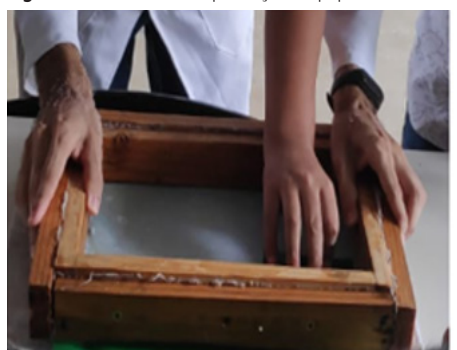
A sua operacionalização exigiu reagentes mais caros, diferente da oficina anterior. A intenção foi demonstrar

Figura 9 – Fase inicial da produção de papel reciclado



Fonte: acervo dos autores.

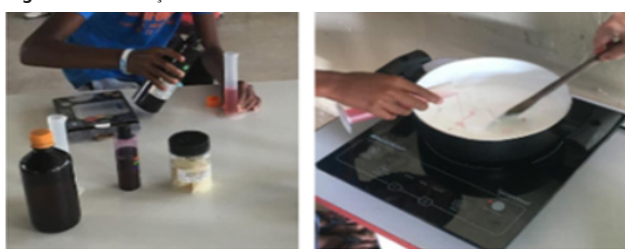
Figura 10 – Fase final da produção de papel reciclado



Fonte: acervo dos autores.



Figura 11 – Produção de sabonete



Fonte: acervo dos autores.

um processo completamente novo, em que no final da atividade os participantes obtivessem um produto que poderiam utilizar no seu dia a dia, isso motivou os estudantes durante toda a execução da oficina sendo nitidamente perceptível que a dedicação deles nesta

oficina foi maior. Todos pareciam ter um objetivo muito claro, produzir seu próprio sabonete, por isso tentaram fazer o melhor de si para obter um bom produto

Avaliações das oficinas

Para obter o feedback dos alunos com as suas considerações sobre as oficinas, solicitou-se que descrevessem de forma livre o que tinham achado desta forma de estudar os temas ambientais que foram abordados. Para a realização do texto, puderam utilizar o papel que foi produzido por eles. Todos avaliaram as oficinas de forma muito positiva, enfatizaram o desejo de que o trabalho tivesse continuidade e que atividades práticas fossem mais constantes na rotina escolar.

Discussões

O tema transversal “Meio Ambiente” foi formalizado no currículo escolar desde a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, sendo consolidado pela Lei nº 9.795/1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), incluindo o tema como um *“componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”* e que permaneceu na BNCC como um tema contemporâneo transversal.

No PCN de Ciências Naturais, a importância de relacionar os problemas ambientais com fatores econômicos, políticos, sociais e históricos, a partir de um aprendizado concreto promovido pela compreensão dos mecanismos de funcionamento da natureza é mais explícito. Recomendando que no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o aprendizado nesta temática englobe observações na natureza, para posterior explicação e aprofundamento dos conceitos até o quarto ciclo. No PCN de Ciências Naturais do Ensino Fundamental, o Meio Ambiente constitui um eixo temático (“Ambiente” para 1º e 2º ciclos e Vida e Ambiente no 3º e 4º ciclos), porém na BNCC essa unidade temática é suprimida, embora os conteúdos relacionados com a área ambiental permaneçam e sejam distribuídos em outras unidades temáticas: “Matéria e Energia”, “Vida e Evolução” e “Terra e Universo”. De acordo com Branco et al., (2018), os PCNs, DCNs e BNCCs apresentam abordagens semelhantes em relação a Educação Ambiental, embora não mencione esta terminologia nos documentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental da BNCC.

Em 2022 o ministério da Educação publicou o “Caderno Meio Ambiente” como uma série complementar à BNCC para contextualizar a educação ambiental como um dos temas contemporâneos transversais no currículo escolar, e nesse documento menciona três eixos norteadores: a

consolidação e ampliação de práticas; maior complexidade e fortalecimento da autonomia, os quais podem ser contemplados com as práticas propostas nesse artigo.

Um componente importante mencionado no “Caderno Meio Ambiente” é a unidade temática “Fundamentos da Ecologia Básica”, a qual deve abordar como “elementos de aprofundamento” conceitos de química, física e biologia, como segue:

Compreender as intra e inter-relações físicas, químicas e biológicas que se processam na natureza, de modo a atuar eficientemente na busca das soluções dos problemas ambientais. Para tanto, os seguintes temas deverão ser trabalhados: conceito de ecologia e meio ambiente; o fluxo de energia e os ciclos da matéria nos ecossistemas; teoria dos sistemas; interação entre as espécies num ecossistema; biomas e ecossistemas brasileiros (Brasil, 2022, p. 52).

Neste contexto, observa-se que houve uma preocupação quanto ao aprofundamento dos conteúdos abordados na Educação Ambiental, enfatizando a necessidade de englobar conceitos de maior complexidade para a evolução do estudante, por isso, a importância de ampliar a discussão quanto aos conteúdos e práticas que podem ser abordados em sala de aula.

De acordo com Agudo e Tozoni-Reis (2020), a educação diz respeito as formas de realizar o processo de desenvolvimento humano da forma mais plena possível, que consiste na relação da humanidade com o mundo através de sua atividade vital. A Educação Ambiental deve permitir que o estudante compreenda a relação estabelecida entre a sociedade e a natureza, assim como a transformação da natureza pela sociedade.

Longo e Bonotto (2024), consideram que se inicia um momento em que os seres humanos percebem-se pertencentes à natureza e responsáveis pelas questões ambientais. Essas sensações de pertencimento e responsabilidade tendem a ser expandidas e estimuladas quando as atividades práticas do currículo escolar são elaboradas com o intuito de aprofundar conteúdos e promover a compreensão do todo, assim como sua complexa dinâmica de funcionamento.

Vale ressaltar, que ao abordar a Educação Ambiental no ensino de ciências, as aulas devem contemplar conteúdos introdutórios de biologia, química e física, por isso a importância de preparar licenciados com conhecimentos amplos que permitam uma explanação correta dos conceitos e com capacidade de aprofundar conteúdos de forma interdisciplinar e coerente.

Para além da aprendizagem formal, há outro papel fundamental da escola e que está diretamente relacionado às atividades práticas e coletivas: o fortalecimento das interações sociais dos estudantes. O intenso envolvimento digital/virtual que descreve esta geração repercutirá na sua construção social. Sarmento (2005) enfatiza em seus

estudos de sociologia infantil, a invisibilidade da infância como objeto sociológico, permeada pela ideia errônea de que as crianças se desenvolvem independentemente da construção social. Corsaro (2011) reforça que a criança é agente e produtora de cultura, por isso, a importância de reconhecê-la como protagonista da aprendizagem, estimulando sua autonomia e espaços de fala e discussão, promovendo assim, o que Oliveira-Formosinho (2007) denomina de pedagogia da participação.

É importante perceber que a infância não é um fenômeno natural (Jenks, 2002), mas sim uma etapa social, em que as crianças, assim como os adultos, também convivem com forças sociais e por isso integram a sociedade e não simplesmente estão em uma fase preparatória para sua inserção social (Qvortrup, 1993).

Marques (2017) defende a necessidade de compreender as especificidades das crianças para a proposição de projetos e práticas que valorizem a sua atuação social e colaborem para a construção de espaços de aprendizagem pautados no diálogo e no protagonismo infantil.

Conclusões

Para que os temas ambientais tenham a valorização necessária nos currículos escolares, os professores precisam fornecer um nível de informação mais aprofundado aos estudantes. É evidente a preocupação da geração alpha com os problemas ambientais, e isso precisa ser explorado pelos professores por meio de práticas pedagógicas criativas que despertem o senso crítico dos estudantes para a complexidade dos problemas ambientais, pois tais problemas demandam que cidadãos tenham mais do que consciência, que tenham conhecimentos para explicar, prever e amenizar impactos ambientais.

Por se tratar de uma geração com uma nova visão do mundo, certamente poderão propor soluções valiosas, mas isso dependerá de como serão formados. Se claramente esta geração tem uma necessidade maior pelo visual e

apresenta menor tempo de atenção em aulas teóricas, os experimentos constituem-se como uma alternativa metodológica eficiente e significativa para esse público, principalmente na disciplina de Ciências.

É a cada ano escolar que os conteúdos devem avançar, todavia, os professores podem adotar opções metodológicas pensando em não limitar a aprendizagem dos estudantes e nem a subestimar a capacidade de entendimento de temas mais complexos.

As atividades desenvolvidas obtiveram uma excelente receptibilidade pelos alunos e demonstraram que o interesse pelo conhecimento científico precisa de estímulo desde o Ensino Fundamental.

Além disso, o planejamento das atividades de modo a integrar a avaliação ao processo de ensino-aprendizagem proporcionou a coleta de informações referentes ao entendimento dos estudantes sobre as relações entre os conceitos teóricos trabalhados e as atividades práticas realizadas, possibilitando identificar rapidamente as fragilidades na aprendizagem e possibilitando a retomada dos conceitos não compreendidos.

A proposta das aulas práticas intensificou a interação social entre os estudantes e estimulou o trabalho em equipe e a autonomia na execução das atividades. O novo espaço de aprendizagem possibilitou maior diálogo entre o professor e os alunos, facilitando a elaboração de questionamentos durante os experimentos.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil; Universidade Federal do Tocantins (UFT) - PROEX e PROPESQ e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Tocantins (FAPT). Agradecemos à Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC).

Referências

- AGUDO, Marcela de Moraes; TONOZI-REIS, Marília Freitas de Campos. A educação ambiental histórico-crítica: uma construção coletiva. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 31, n.esp.1, esp.082020, p.143-159, dez. 2020. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8293
- BRANCO, Emerson Pereira; ROYER, Márcia Regina, BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. Abordagem da educação ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 29, n. 1, p.185-203, jan./abr., 2018. DOI: 10.32930/nuances.v29i1.5526.
- BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação formativa e avaliação somativa educacional. In: Brandalise, M. Â. T. (Org). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020b, p.133-142.
- BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 24 abr. 2023.

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Série Temas Contemporâneos Transversais Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Caderno Meio Ambiente Educação Ambiental Educação para o Consumo**. Brasília: MMA/MEC, 2022, p. 75.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, p.136.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, p.138.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.
- FERNANDES, Domingos. Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação somativa das aprendizagens escolares. *In*: Ortigão, Maria Isabel Ramalho *et al.* (Orgs.). **Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil**: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2019, p. 139-163.
- HUNTRESS, Jr, Wesley. T. The Chemistry of 'Planetary kmospheres. **Journal of Chemical Education**, 1976.
- JARDIM, Wilson de F.; CHAGAS, Aécio Pereira. A química ambiental e a hipótese de Gaia: uma visão sobre a vida na Terra? **Química Nova**, v. 15, n; (1), 1992.
- JENKS, Chris. Constituindo a Criança. **Educação, Sociedade e Culturas**. Porto, n. 17, p. 185-216, 2002.
- LONGO, Gabriela Rodrigues; BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. Sentidos construídos a respeito da educação ambiental crítica em um projeto de formação continuada de professores. **Revista Brasileira de Educação Ambiental** (Revbea), v.19, n. 1, p. 316-335, 2024.
- LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **50 Técnicas de avaliação formativa**. Lisboa: Lidel, 2012.
- MARQUES, Amanda C. Teagno Lopes. Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo. Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 42, n. 1, 2017.
- MCCRINDLE, Mark. **Understanding generation alpha**. McCrindle Research Pty Ltd, 2020.
- MUROV, Steven. **Climate Change**: a demonstration with a teaching moment. J. Chem. Educ., 1976. DOI: 10.1021/ed400363u
- NAGY, Ádám; KÖLCSEY, Attila. Generation Alpha: Marketing or Science? **Acta Technologica Dubnicae**, v. 7, n 1, 2017. DOI: 10.1515/atd-2017-0007.
- OCHIAI, Ei-Ichiro. Global Metabolism of Elements Principles and Applications in Bioinorganic Chemistry — XI. **Journal of Chemical Education**, v. 74, n. 8, 1997.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da Infância**: reconstruindo uma práxis de participação. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Eurosocial Report**, n. 47, p. 11-18, 1993.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005.

Expressividade e Bem viver: uma experiência etnográfica com pessoas em situação de rua

Expressiveness and Bem Viver: An ethnographic experience with homeless people

 Larissa Vargas Brandão *

Recebido em: 23 mar. 2023
Aprovado em: 12 ago. 2025

Resumo: O trabalho que se segue é um breve relato de minha experiência no mestrado, como pesquisadora em campo, que me levou à proposição de uma oficina intitulada *Oficina do Bem Viver na Escola Meninos e Meninas do Parque - EMMP*, no Distrito Federal. Explico, inicialmente, as motivações para pesquisa que empreendi com a escola, caracterizada por atender pessoas em situação de rua. Falo da estruturação do projeto a partir de minha formação inicial em Educação Artística e o posterior alinhamento das minhas práticas docentes com a Educação Ambiental e a Educação em e para Direitos Humanos, sendo esses os eixos temáticos da Oficina. Ainda, explico a construção metodológica das vivências propostas com um olhar decolonial, transdisciplinar e pautado em princípios da cosmologia de povos andinos e amazônicos, o Bem Viver. Por fim, compartilho um resumo dos encontros, dos debates, além de alguns achados e reflexões que surgiram com nas atividades da oficina, na perspectiva de compreender o processo de escolarização das pessoas em situação de rua no DF.

Palavras-chave: Pessoas em Situação de Rua. Expressão corporal. Educação Ambiental. Etnografia. Decolonialidade. Bem Viver.

Abstract: The following work is a brief story of my experience in the master's degree, as a field researcher, that led me to the proposition of a workshop named "Oficina do Bem Viver na Escola de Meninos e Meninas do Parque - EMMP (Workshop of Bem Viver in the Escola de Meninos e Meninas do Parque), in the Distrito Federal. I explain, initially, the motivations to the research that I engaged with the school, characterized by attending people in street situation. I talk about the project's structuring from my initial formation in Artistic Education and later alignment of my teacher's practices with Environment Education and the Education to and for the Human Rights, being these the workshop thematic axis. Yet, I explain the methodological construction of the experiences proposed by a decolonial eye, transdisciplinary, and lined with principles of the cosmology of Andean and Amazonian people, the Bem Viver. Finally, I share an abstract of the meetings, debates, beyond some findings and reflections that came with the workshop activities, in the perspective of understanding the schooling process of people in street situation in DF.

Keywords: People in Street Situation. Body Expression. Environment Education. Ethnography. Decoloniality. Bem Viver.

* Contadora de histórias, atriz e professora de Artes na SEEDF. Vinculada ao PPGE/UnB – Modalidade profissional. Atualmente, está lotada na Gerências de Direitos Humanos e Diversidade na SEEDF. Contato: larissaabsoluta@gmail.com

Introdução

O presente artigo é uma produção associada à minha dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional, Universidade de Brasília - UnB. Apresento a culminância da pesquisa de campo de caráter etnográfico, uma oficina que empreendi na Escola Meninos e Meninas do Parque – EMMP, cuja escolarização está voltada para as pessoas em situação de rua no Distrito Federal. Apresento também a proposta metodológica que chamo de *Oficina do Bem Viver*, sua estrutura e reflexões providas de sua aplicação com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nessa unidade escolar.

Enquanto professora de Artes da Secretaria do Estado de Educação (SEEDF), busquei, ao longo da minha carreira, construir projetos para as aulas desenhados em consonância com os Eixos Transversais do Currículo em Movimento do Distrito Federal, no intuito de explorar ferramentas pedagógicas de compartilhamento das diferenças.

Os Eixos Transversais facilitam um planejamento pedagógico em que conteúdos específicos e temas atuais de relevância social se convertam em uma só prática já que esses eixos são como referenciais para propostas interdisciplinares, integradas e contextualizadas (Distrito Federal, 2018). Desse modo, pude unir, na minha atuação pedagógica, expressão corporal, direitos humanos e sustentabilidade a fim de elaborar possibilidades de produções e performances corporais dos estudantes frente às dinâmicas da escola. Contudo, as práticas, que à época, eu reconhecia como sustentáveis, foram ganhando minha atenção à medida em que eu compreendia o conjunto de relações para além das humanas, afetando nossas vidas. A partir daí, fui buscando o caminho da Educação Ambiental.

Atravessada por uma necessidade pessoal de resistir às relações de poder que dividem a escola, achei na Educação Ambiental elementos que me ajudaram a mudar o referencial de ser humana. Percebi que a ideia de estar à parte de tudo, nessa rede de relações tão escravizadoras, precisava mudar. Em dado momento, graças a uma atividade de mutirão para a construção de casas populares biossustentáveis, conheci ativistas ambientais e indígenas que me introduziram aos estudos de um dos elementos que hoje estruturam o trabalho desenvolvido, o Bem Viver (Acosta, 2016).

De fato, encontrei na cosmovisão do Bem Viver, elementos capazes de possibilitar relacionamentos a partir de princípios com os quais a sociedade ocidental não sabe lidar, como solidariedade e direito à diferença, mas que podem fazer parte do nosso trajeto enquanto pessoas do hemisfério sul. Sem romantizar essas visões e tentando fugir de apropriações culturais, mas buscando a elaboração do diálogo entre culturas, acredito ser possível que conceitos de uma perspectiva ética não ocidental nos ajudem a rever nossa história, para que crescamos

enquanto sociedade e libertemos da opressão os tantos corpos marginalizados, dentro e fora da escola.

Após longo período atuando como professora em sala de aula, pude integrar a equipe técnica da Gerência de Direitos Humanos e Diversidade da SEEDF, um espaço para se formular, acompanhar e orientar a rede pública na direção dos direitos humanos e diversidade. Foi nesse espaço que me deparei com a EMMP e quis compreender melhor o atendimento que a unidade escolar oferta. Ao saber de uma escola cujo atendimento era voltado para a escolarização de pessoas em situação de rua, fui tomada por uma esperança nos moldes freirianos (Freire, 2013) e me pus a tentar entender como poderia se dar esse processo de retorno à escola e se a escola poderia ser uma forma das pessoas nessas circunstâncias acessarem outros direitos fundamentais, a partir de uma rede de assistência.

A EMMP é uma das poucas instituições públicas criadas na década de 1990 com a intenção de atender crianças e adolescentes em extrema vulnerabilidade social. Ela é fruto do histórico de tensões entre entidades da sociedade civil que, no fim do período da ditadura, pressionaram o poder público para a atenção à pobreza. Os primeiros frutos desses esforços, entretanto, se dão após a promulgação da Constituição Federal de 1988 - CF/88, responsável por abrir caminhos para que os movimentos sociais definissem a tônica de ações em prol dos direitos dos cidadãos (Santos, 2017). Foi em 1995, como resultado da atuação de movimentos sociais engajados com a causa das pessoas em situação de rua, nasceu a EMMP.

Apresento, então, os achados da *Oficina do Bem Viver*, resultado da aproximação entre mim e a EMMP, buscando compreender as impressões dos estudantes sobre a educação escolar. A oficina foi construída durante período de quatro meses de pesquisa etnográfica realizada na escola, em diálogo com os diversos atores de sua comunidade. Trabalhei unindo as temáticas que trago na minha bagagem de professora há alguns anos, sem abrir mão de pensar as histórias da comunidade escolar e a construção da nossa relação, até chegar ao que concebi como produto técnico vinculado à pesquisa de mestrado. É importante salientar que, para preservar a privacidade das pessoas com quem vivenciei a oficina, todos os nomes utilizados no texto são fictícios. Apenas o nome da diretora da escola, Amelinha, foi divulgado, por já ser uma informação pública e pela importância histórica e política de sua atuação na EMMP.

Uma relação pautada na alteridade: compreendendo os sujeitos com os quais construí a oficina

Ao chegar à EMMP como pesquisadora, em um primeiro momento, além de observar, fui observada

pelos interlocutores ora com curiosidade, ora com desconfiança. Não adentrei aquele espaço como professora ou estudante regular e, por mais que eu pertença à mesma rede de ensino, a SEEDF, ali me percebi como uma pessoa de fora, distanciada das múltiplas realidades em interconexão presentes. Embora eu tenha ido a campo munida de muitas leituras sobre etnografias, políticas públicas de escolarização e mesmo sobre a escola, havia, à minha frente, por um lado, uma notável barreira que me separava, enquanto pesquisadora, da comunidade nativa e, por outro, um grande momento potencial para que eu pudesse participar da construção de saberes por meio da alteridade.

Para o pesquisador Alexandre Pereira (2017), o que a percepção etnográfica pode trazer de forma sensível à pesquisa em educação, é o modo como contatamos outras comunidades e suas diferenças. A etnografia nos proporciona a possibilidade de observar o cotidiano, ainda que com certo cuidado para não transformar essa observação em mera coleta de dados ou cair no engano de pensar a pesquisa como uma descrição de povos ou práticas culturais. Por isso, é preciso distinguir uma prática de estudo sobre pessoas, da prática com pessoas (Pereira, 2017). É nas relações que a etnografia produz sentidos diversos.

A oficina foi um caminho para eu me aproximar um pouco mais das questões que se mostravam relevantes para a comunidade pertencente à EMMP. A construção dela partiu da noção de que a discussão das práticas voltadas à população em situação de rua deve levar em consideração a memória que os estudantes têm de outras regiões, o trabalho que conheceram na roça, a passagem pelo sistema penitenciário, a dependência química e os períodos vividos em casas de acolhimento institucional. As dificuldades estruturais responsáveis pelo sofrimento e estigmatização das pessoas em situação de rua se sobrepõem social e historicamente alimentando uma trama complexa de múltiplas versões da realidade. Assim, assumi como propósito metodológico o aprofundamento nas imagens que os interlocutores têm das temáticas que propus, pensando sobre quais ganhos estas imagens podem proporcionar para que a escolarização também se torne um processo de enfrentamento das injustiças sociais, fomentando criatividade, vida comunitária e cognição.

Os encontros ocorreram durante as aulas de ciências, em parceria com o professor da disciplina. Em quase todas as vivências, no entanto, houve reagrupamento nas turmas para que mais pessoas pudessem participar. Dessa maneira, todos os estudantes frequentes, a maioria das professoras, a equipe pedagógica e um funcionário terceirizado da limpeza puderam estar presentes em pelo menos um dos quatro encontros realizados.

A inspiração no Bem Viver e outros saberes ao Sul

Chamei a oficina de *Oficina do Bem Viver* e reuni nela metodologias colhidas da minha formação inicial em Artes Cênicas, com abordagens ambientais tendo como inspiração a cosmologia do Bem Viver, que é “essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária dos povos que vivem em harmonia com a natureza” (Acosta, 2016). No intuito de contribuir dialeticamente para a superação dos moldes de um sistema excludente em que vivemos e que foi aterrado em bases éticas e filosóficas europeias, propus o diálogo com elementos presentes nas filosofias africanas, como a ética Ubuntu que nos ensina sobre um outro tipo de relacionamento entre ser humano e natureza, a partir de noções de participação e complementaridade (Nascimento, 2020).

Lancei-me na construção de uma metodologia organizada a partir de proposta de vivência e diálogo com os saberes localizados no hemisfério sul. Além do uso geográfico do sul, almejei também dar à palavra um sentido poético, me referenciando na indagação da atriz e pesquisadora Verônica Fabrini (2013) sobre qual seria o sul do corpo. Se há um sul dentro do norte que busca resistir às estruturas patriarcais e imperialistas e que alimenta epistemologias do feminino, como este sul geopolítico se organiza no corpo, na performance, na natureza?

Almejo, com a experiência, reforçar a necessidade de valorização dos sentidos que foram esvaziados pela subjugação dos povos colonizados e contribuir para tornar o espaço da escola um espaço de diálogo entre vários saberes, já que o esvaziamento cultural tem sido a forja da modernidade, de acordo com Gerson Meneses (2020). Ainda segundo o autor, o sistema mundo colonial busca estabelecer a identidade do homem branco como a central para a história do universo. O impacto disso nas aprendizagens, principalmente dos grupos feitos desiguais, não brancos, é notável e cria algumas fissuras no desenvolvimento das aprendizagens. Os estudantes demonstram compreender que estudam uma história onde se reserva à pessoa não branca apenas o lugar de subjugação, como veremos nos relatos da oficina. Também compreendem o peso histórico de seus corpos, frequentemente desqualificados ou percebidos como intimidadores.

Ao produzir os módulos da oficina, portanto, precisei me questionar se a educação que não pretende romper com as bases do colonialismo teria condições, em qualquer tempo, de enfrentar as desigualdades que nos foram impostas desde a chegada dos europeus nas Américas. Ramón Grosfoguell (2016) argumenta que alguns poucos países europeus têm sido autorizados a explicar as realidades de todo o mundo. Em termos de

produção de conhecimento, tanto nas universidades quanto na Educação Básica, os problemas geopolíticos planetários acabam sendo reduzidos às complexidades de uma única região do globo terrestre e isso interfere diretamente na nossa capacidade, enquanto pessoas não europeias, de pensar a relação que temos com nossos próprios corpos e com o meio ambiente, ainda que nossas experiências espaço-temporais sejam tão singulares.

O privilégio epistêmico evidenciado pelo autor acarreta uma inferioridade epistêmica onde aquilo que não é produzido por epistemologias europeias se tornam “outras” epistemologias, pensadas por outros corpos (Grosfoguell, 2016). Daí a necessidade urgente de se lançar um olhar mais atento sobre o currículo de Educação Básica para que este não seja instrumento de imposição epistêmica frente aos corpos localizados geopoliticamente ao sul global e, no caso dessa pesquisa, corpos relegados à margem social desse sul. A exclusão de corpos tem seu modo de operar nas instituições educacionais, onde os privilégios de uns relegam a história de algumas comunidades à figuração ou ao esquecimento.

Venho me nutrindo da ideia de que as transformações sociais ocorrem quando, numa relação dialética entre sociedade e indivíduos se transformam. Ao falarmos então de Educação Ambiental (Guimarães, 2013), devemos conceber que toda a comunidade é agente para as mudanças de paradigmas. É por esse viés que tentei compreender a práxis a se estimular.

Por uma metodologia em diálogo com a transdisciplinaridade

Compreendemos que a arte e cultura, juntamente com a criação de espaços de fala e redes de apoio, ajudam na construção de sentidos e na reorganização da vida psíquica dos sujeitos. As pesquisadoras Cyrulink, Cabral e Yunes (2019) afirmam que estudos em diferentes comunidades demonstram que a sobrevivência às adversidades acaba por gerar dispositivos de resistência onde criatividade, solidariedade e organização coletiva se tornam imprescindíveis na relação com o outro e com o meio. Neste contexto, a transdisciplinaridade, como modo de abertura das resistências entre realidades, parece ser o melhor mecanismo de se valorizar esses sentidos e alargar o poder da escolarização desses sujeitos. A formatação linear dos processos de aprendizagens pode, em algumas circunstâncias, nos colocar em armadilhas, como a de analisar um grupo em situação de vulnerabilidade, caracterizando-o também de forma linear e, por vezes, produzindo um efeito de patologização da pobreza.

Nas relações de ensino, a partilha fomentada pela fruição ou criação artística pode ajudar os indivíduos a potencializar seus processos internos e a produção do conhecimento. Falamos aqui de ver a arte como processo

estruturante e não como algo acessório, pontual, pois a vivência artística subsidia a estruturação de todas as linguagens. Por isso, um dos processos metodológicos escolhidos para o formato da oficina foi a condução de vivências e produções criativas. Saliento o uso do termo ‘vivência’ para nos referirmos a justamente aquilo que estamos vivendo por meio do corpo ou atravessado por ele, buscando uma harmonia interna própria e uma harmonia com o outro (Olivares, 2017). A artista cênica Aide Esmeralda Lopez Olivares, que pesquisou vivências poéticas com a população em situação de rua no Centro Pop de Belém (PA), acredita que, por meio delas, é possível nos questionar sobre como aprender a conhecer o ser humano, a partir de suas ações no contexto do mundo físico. Para Olivares, o corpo em movimento produz vivências, ou seja, uma relação entre seu mundo interior e exterior, a partir da consciência e percepção do que se vive.

A oficina do Bem Viver se estrutura por meio de vivências expressivas e tendo como estímulos motivadores temas ligados à Educação Ambiental, e se costurou na perspectiva metodológica da transdisciplinaridade, em consonância com a formulação de Basarab Nicolescu (2019), que nos diz que o ser transdisciplinar precisa se interconectar para que o conhecimento possa cruzar todas as nossas zonas de resistência a partir de uma expressão de interação entre realidade e objeto nomeada pelo físico romeno de “terceiro incluído” (Nicolescu, 2019). Ainda, o autor afirma que na perspectiva transdisciplinar aquele que investiga não se encontra separado do que ele sabe, ele é parte do que sabe admitindo-se que há desafios complexos que precisa lidar em sua totalidade.

Portanto, a escolha desse viés metodológico se deu pela capacidade da transdisciplinaridade de ver o ser humano como peça-chave para a compreensão das diversas realidades e por “um ser humano que só é na relação com os outros e com o mundo vital que o constitui como corpo vivente infinitamente transformativo, em movimento, nascendo e morrendo em infindáveis eras” (Galeffi, 2019, p. 226). Neste contexto, vale ressaltar o pesquisador Dante Galeffi que vem investigando como a produção de conhecimento vem se reorientando a partir de novos paradigmas epistemológicos, já que a sociedade ocidental moderna enfatiza os feitos e valores individuais. Claro que não há como negar a posição na história de mentes geniais, mas há que se investigar como pode então ocorrer a construção do conhecimento multirreferencial, transdisciplinar (Galeffi, 2019). Aqui estamos falando de um processo que muito pode servir à educação, de coautoria e coprodução de conhecimento.

Apesar de não haver um único discurso pedagógico no ocidente, as práticas hegemônicas costumam silenciar discursos como os das vozes do velho continente africano, além de muitas outras fora do eixo ocidental

(Nascimento, 2020). Portanto, é precioso para a escola trabalhar saberes para além dos próprios conteúdos, mas também levando em consideração os *comos* estes saberes chegam à escola. A mera introdução de certos conteúdos tidos como não hegemônicos pode não impedir a manutenção de práticas estigmatizadas pelo ocidente. Por isso, Nascimento propõe uma nova relação com as culturas africanas, por exemplo, um olhar para os modos pelos quais estas culturas pensam a formação. Neste sentido, Ubuntu, um saber provindo dos povos banto, surge como um exercício contra hegemônico nas práticas escolares. Na ética Ubuntu, a palavra conecta o indivíduo com o mundo humano, com a comunidade, ancestralidade e natureza (Nascimento, 2020).

Na oficina, por fim, foram apresentados diversos estímulos socioambientais buscando várias possibilidades de interação e vivências coletivas, a partir de cinco princípios, fundamentados no Bem Viver e na ética de povos africanos, que podem nos ajudar a pensar alternativas para a convivência, de forma pacífica e abundante com o planeta. Ou seja, pensar alternativas de outros mundos possíveis, numa perspectiva de educação decolonial. A oficina ocorreu uma vez por semana, durante 4 (quatro) semanas. Os encontros duraram duas horas e meia, totalizando 10 (dez) horas de trabalho. São os achados e as possibilidades surgidas no processo que trarei a seguir com maior riqueza de detalhes.

Os cinco princípios do Bem Viver

O ativista ambiental boliviano Pablo Sólón (2019) vem buscando a cosmologia do Bem Viver como uma forma alternativa de pensarmos problemas complexos que afetam sistemicamente a América do Sul e nos colocam diante de uma crise que parece não ter solução. Sólón (2019) parte da premissa de que os laços comunitários vêm sendo destruídos por ideais de felicidade ligados ao consumo e ao individualismo. O autor, entretanto, assume não ser o capitalismo o único responsável pela crise em que vivemos, já que o extrativismo e produtivismo sobrevivem inclusive nas economias que vieram ensaiando a superação do capitalismo. É a noção de crescimento econômico que nos coloca nesta cilada climática, produzindo desequilíbrio, já há centenas de anos. Esse sistema de poder, no entanto, se estrutura em uma cultura patriarcal e alimenta dispositivos diferentes de concentração de poder, em benefício do espaço privado. Desta forma, trabalhos de ordem reprodutiva, como o da Educação, sempre relegados à mulher, são invisibilizados assim como as atividades que não estão a serviço da mercantilização, produzindo mais e mais desigualdade e exclusão.

A proposta do Bem Viver se pensa como uma proposta complementar, uma experiência dentre as tantas

que vem surgindo no chão da escola pública para dirimir as vulnerabilidades e garantir uma educação justa e de qualidade social. Embora não seja possível definir o Bem Viver de modo absoluto, estamos à procura de uma aproximação com sua essência, para que esta perspectiva filosófica nos auxilie a ampliar as fendas de realidade entre seres humanos e natureza. Cada módulo dos nossos encontros, portanto, teve como eixo temático um dos cinco princípios estruturados por Pablo Sólón, para se pensar o Bem Viver.

Módulo 1 - A visão do todo e da Pacha

“Ouvi dizer que estava tudo escuro e aí Ele disse: ‘Haja luz’ e houve luz. ‘Haja água’ e houve água. E assim por diante.” Essa foi a primeira resposta dada por uma das participantes da oficina, quando perguntei se conheciam alguma história sobre a criação do mundo. Seguiram-se a essa muitas outras formulações ligadas aos mitos judaico-cristãos. Em certo momento, os participantes começaram a se questionar se os mitos de criação eram reais ou eram lendas. Foi a partir daí que discorri um pouco sobre os vários formatos de sociedades que existiram e que ainda coexistem, cada uma com seus próprios mitos, sua maneira singular de se relacionar com o mundo humano e não humano. Ao pensarmos em diversas possibilidades de sistemas sociais, um estudante disse: “Tem certas sociedades que eles não querem nem que o pobre encoste pra não quebrar o mundinho deles”. Mostrei então aos estudantes uma imagem do mito de criação escolhido por mim para introduzir a discussão sobre a relação de nós humanos com o todo, ou com a Pacha:

A Figura 1 gerou visível incômodo em algumas pessoas. Perguntei quem eram os personagens representados. “Deuses africanos”, “Orixás africanos”, “Macumba”, “Esses cara tudo, lá em Salvador tem”, “Cê sabe que não existe, né, professora?” Comentei então que estávamos falando de diversas sociedades e ao nos depararmos com

Figura 1 – Os orixás



Fonte: Portal Escola Educação.

os africanos, parece ser natural expressões de demonização e outras expressões pejorativas dando às manifestações *status* de mentirosas. Todo o debate buscava compreender a assimilação do lugar do poder hegemônico na construção histórica da exclusão social. A interação entre estudantes e alguns professores presentes sobre o tema abriu espaço para reflexões profundas e muito ligadas ao racismo. Aos poucos, os estudantes foram localizando os ancestrais africanos como ancestrais das pessoas pretas, lugar onde se reconhecem e de onde levantam suas bandeiras em luta pelo respeito. Como consequência do processo de reflexão coletiva, surgem então noções mais tolerantes sobre os personagens da figura e sobre a própria ideia de macumba. Os estudantes falam sobre haver macumba boa e macumba ruim e sobre a religiosidade das pessoas. Chegam à conclusão de que há discriminação por ser uma religião de pessoas pretas.

Conto então uma das versões do mito de criação do mundo a partir dos povos Banto. Importante ressaltar que os Banto, assim como os lorubás são povos africanos que chegaram às américas trazidos pelos colonizadores e, portanto, têm influência nos hábitos, costumes e religiosidades na formação do povo brasileiro. Para os Banto, os orixás são responsáveis por elementos da natureza que se conectam às dimensões sociais experimentadas pelo ser humano, tendo eles recebido de Olorum, a responsabilidade de cuidar do nosso mundo (Prandi, 2001). No mito de criação que levei aos estudantes, Oxalá, senhor do princípio da vida, teria tentado criar o ser humano usando vários elementos naturais como base. Não obtendo sucesso, Oxalá se sentou aos pés de um riacho e encontrou-se com Nanã, uma antiga divindade que dá a Oxalá a lama de onde então, finalmente ele consegue moldar o ser humano.

Ao contar o mito, os estudantes perceberam a similaridade com o mito de criação judaico-cristão que também explora a ideia de que o homem veio do barro. “Do pó eu vim, ao pó retornarei”, diz um dos aprendentes.

Aqui, o princípio da Pacha, como pensado pelos povos andinos, começa a se desenhar a partir da ideia de que somos o planeta, viemos da lama e retornaremos a ela nos retroalimentando constantemente.

O conceito de Pacha, para os povos andinos, vai além de uma tradução de Terra, pois mais que nomear o planeta em que vivemos, Pacha se refere a uma relação de espaço e tempo inseparáveis, em constante movimento, nos provocando a uma nova percepção do todo. Esta reflexão sobre a comunidade e o todo nos faz pensar sobre bases históricas e ancestrais que foram perdidas ao longo da nossa formação enquanto sociedade. É a partir dessa discussão que o segundo estímulo do primeiro módulo da oficina trata das bases da colonialidade do ser. Meneses (2020) diz que foi a partir da reflexão das bases da modernidade que veio à tona a ideia de colonialidade do ser, conceito produzido a partir de mecanismos de exclusão forjados nas relações entre poder e conhecimento, logo, um produto da modernidade. Surge então o ser racializado, inferiorizado a quem falta a razão e o ser biologizado, já que as questões de gênero abaixam ainda mais o patamar de relevância social.

Dentro da programação do módulo 1, decidi trabalhar a reflexão sobre o ser a partir de elementos corporais ligados a estados da natureza. A próxima atividade proposta, eu chamo de *Os quatro elementos*. Nela, tentamos trazer para o corpo qualidades dos elementos terra, fogo, água e ar. O primeiro momento então busca a conexão com esses estados e reflexão sobre como nossos próprios estados físicos e mentais nos fazem perceber que somos natureza. Ao dizer o nome de um dos elementos, cada participante busca dar fisicalidade à ideia de fluidez encontrada na água, a leveza do ar, a ebulição do fogo, dentre outros exemplos. Ainda que os estudantes não saiam do lugar, eles buscam representar corporalmente imagens de cada um dos elementos. Reconhecem que o exercício é uma espécie de dança. Por meio dos sentidos, pensando na abordagem transdisciplinar, introduzo uma

noção de expressão corporal e falo sobre a importância de buscar conectar o corpo aos sentidos e às diversas representações possíveis na natureza, de seus elementos, por sermos parte dela.

Ainda com o intuito de explorar formas de conexão enquanto seres que somos, ao todo, entrego pedaços de argila e digo que nós brincaremos de criar os seres do planeta. Ao manipular a argila, algumas esculturas nascem espontaneamente, também

Figura 2 e 3 – Manipulando argila



Fonte: Arquivo da professora Ninha Brito, cedido à autora.

fruto de um resgate de conhecimentos já adquiridos. Em poucos instantes, um dos estudantes molda um dinossauro, outros recorrem a objetos mais simples, pois se sentem mais seguros assim. Enquanto trabalham suas esculturas, a discussão sobre mitos continua.

Coloco uma seleção de músicas para ambientar a vivência e buscando dialogar também sobre a dimensão da cultura musical com a POP Rua presente. A primeira música proposta chama-se *Cordeiro de Nanã*, em referência à Orixá que deu o barro para moldar os humanos. Com a música, a atmosfera da oficina se modifica e surgem então alguns momentos mais silenciosos e introspectivos. Em seguida, proponho que cada um escolha uma música e uma nova dinâmica se estabelece. Para encerrar e como forma de registro do primeiro encontro, dou a cada estudante uma folha de papel A3, lápis de cor e giz de cera. Peço então para que eles desenhem ou escrevam sobre o mundo que gostariam de construir, se pudessem começar tudo de novo. Antes de liberá-los, peço para que falem sobre seus desenhos, representados nas Figuras 4, 5, 6.

Módulo 2 - A convivência na multipolaridade

O módulo 2, que ocorreu no segundo encontro da oficina, teve como estímulo estruturante o princípio do Bem Viver, a partir da premissa de que todas as coisas coexistem com suas contradições (Sólon, 2019). A convivência na multipolaridade se pauta no entendimento de que indivíduo e comunidade são polos da mesma unidade e atuam pelo bem comum. Estas noções, contudo, vêm em contraposição às sociedades ocidentais marcadas pelo desejo de êxito pessoal e direitos individuais.

A oficina começa de modo descontraído. Brinca-se com a sugestão de se dançar, elemento de linguagem que ainda gera certo desconforto nos participantes. Em seguida, outra dinâmica é sugerida, um jogo de perguntas e respostas entre professoras e alunos com o objetivo de demonstrar que estamos todos aprendendo e todos somos capazes de lançar mão de conhecimentos prévios, pautados nas nossas experiências de vida. Comento com o grupo que apesar de irmos para a escola com o intuito de aprender, já chegamos com um monte de aprendizagens na bagagem, trazidas dos lugares por onde passamos. O jogo empata com placar zerado visto que professoras e estudantes, aprendizes que são, não souberam as respostas uns dos outros.

Oriento o debate a partir da questão da atenção que se dá a algo quando aprendemos e os estudantes comentam sobre as aprendizagens que ocorrem na rua, que também é uma grande comunidade. Alguns, com certo constrangimento, falam sobre aprender a “manguear”, termo utilizado pela POP Rua ao se referirem ao ato de pedir dinheiro ou comida, muitas vezes dissimulando

Figura 4 – Produção dos estudantes



“Essa aqui é uma chácara que tem lá no Cocalzinho perto de Águas Lindas, entendeu? Lá vai ser nossa. Já tá em procedimento no governo, a ocupação. Passa um riozinho lá. É lá que eu vou passar minha velhice.”

Fonte: José, junho, 2022.

Figura 5 – Produção dos estudantes



“Tem um planeta cósmico com várias luzes, sabe? Só isso que eu quero, só o mundo. Nós somos o mundo, né, professora? É uma vitória. Estamos aqui e não pode desistir. Todo mundo tem o direito de sonhar, né, professora?”

Fonte: Carlos, junho, 2022.

Figura 6 – Produção dos estudantes



“Eu imagino, eu imaginava um mundo assim só com os pássaros e uma praia. Um lugar de paz.”

Fonte: Jairo, junho, 2022.

uma situação ou mentindo. Em seguida, os estudantes começam a numerar as coisas que aprenderam graças à escola: cantar o hino nacional, por exemplo. Ronaldo dá outro exemplo: “Olha, professora eu aprendi uma coisa que eu não sabia que era escrever meu nome aí eu fiquei grato e agradei a Deus por eu aprender e hoje eu posso assinar minha identidade”.

Após o debate sobre aprender, apresento aos participantes um trabalho audiovisual produzido pela antropóloga Júlia Brussi (2019), *Batendo Bilros* (2016), com a intenção de mergulharmos na noção de aprendizagem comunitária. O curta-metragem *Batendo Bilros* mostra o processo de confecção de almofadas de bilros, um tipo de renda típica de algumas regiões nordestinas, retratada no filme a partir da experiência das rendeiras da cidade de Canaã, Ceará. Os estudantes comentam também sobre as habilidades que as rendeiras têm, além do quão trabalhoso é produzir aquela trama. “Isso aí vem de pai pra filho, não é professora?” e lamentam porque de acordo com eles “os jovens não querem mais aprender as coisas dos antigos”. Carlos lembra que o trabalho de bilro ou “bico” é muito comum no estado do Pará.

O audiovisual *Batendo Bilros*, nesse contexto, foi a escolha feita por mim para trabalhar as aprendizagens na perspectiva de levar em conta saberes não hegemônicos e sim aqueles apreendidos nas relações comunitárias. Brussi (2019), ao produzir o filme, constata que as brincadeiras com as ferramentas de bilros fazem com que as crianças incorporem o manuseio necessário para o ofício de rendeira, dentro de casa, com as mulheres mais velhas. Elas vão ganhando assim a habilidade mesmo que, inicialmente, não haja nenhuma orientação específica ou rigor em relação aos resultados. Apesar de ser uma fase inicial de aprendizado, sem muita sistematização, este primeiro movimento de relação mais íntima com o instrumento

técnico ajuda a enxergar as possibilidades por parte das aprendizes, que vislumbam o conhecimento da técnica.

Para o fechamento do módulo 2, levo como elemento de vivência o jogo de imitação do espelho, realizado em duplas. Peço aos participantes que busquem contato visual com o colega que se ajustem um ao ritmo do outro. Concentrados, o espaço da sala foi ficando silencioso. A partir da formação de duplas do exercício do espelho, organizou-se a dupla do trabalho de produção criativa, uma escultura de barbante, usando o balão como base. A proposta foi a de fazer com que as duplas buscassem sintonia para se complementarem ao realizar a escultura juntos, conforme pode ser visto nas Figuras 7, 8 e 9.

Módulo 3 – A busca do equilíbrio

Os princípios do terceiro módulo giram em torno da ideia da busca harmoniosa por equilíbrio entre as distintas realidades e identidades e dos distintos planos com os quais convivemos. Para Sólon (2019), em contraposição com as civilizações ocidentais, a ideia de equilíbrio para o Bem Viver nos obriga a repensar o que é o progresso, já que nas sociedades eurocêtricas, progresso tem a ver com crescimento e não é possível ter equilíbrio se estamos crescendo continuamente.

O terceiro encontro da oficina começou com uma proposta de vivência meditativa com imagens mentais de floresta e água, intencionando um momento de auto-consciência corporal. Após a vivência, passamos para o momento de debate. Os participantes se conectaram à meditação de formas diferentes. Alguns com mais dificuldades em produzir as paisagens mentais, alguns mais apegados aos sentidos, outros fazendo associações com a vida privada. Os relatos expuseram tanto casos interessantes de fusão entre histórias reais e desenhos

Figura 7, 8 e 9 – Produzindo tramas de barbante



Fonte: Arquivo da professora Ninha Brito, cedido à autora.

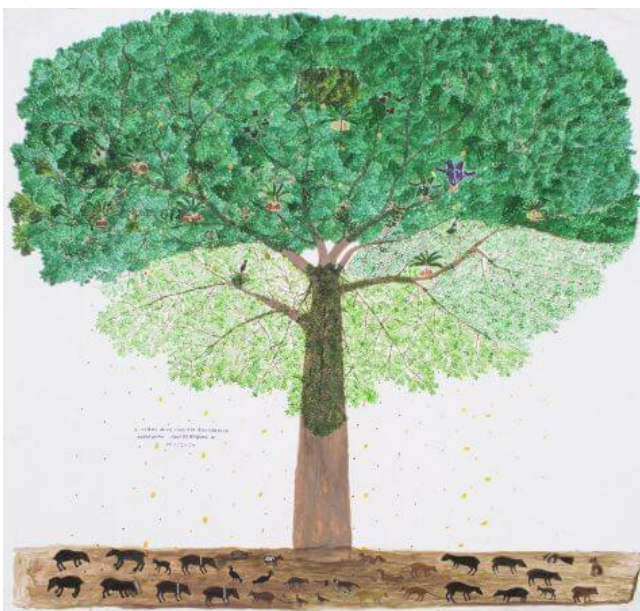
mentais, quanto paisagens desejadas, lugares já vistos e sensações de medo, frio, tranquilidade, solidão e atenção à experiência e ao caminho.

Embora a caminhada na nossa vivência tenha sido por um percurso do imaginário, acredito que seu valor enquanto experiência reside na possibilidade de ampliar os estados mentais para a resiliência e atenção. Além disso, a trajetória propiciou ao grupo um encontro com sentidos e reflexos pouco exercitados, os conduziu a uma autopercepção de seus relacionamentos com outros seres e trouxe a urgência de um estado de estar no corpo, habitar o corpo.

Baseando-me nos relatos sobre o exercício, fui conduzindo a discussão para a experiência do ser humano, como um todo, no planeta. Os estudantes dão exemplos de regiões que conhecem onde a natureza está se desmantelando graças à ação do ser humano. Cleber fala sobre uma nascente morrendo na região do entorno do Distrito Federal, já que foi tampada por uma empreiteira com o objetivo de construir uma rodovia. Pedro nos conta que lá “onde ele fica”, os macacos micos estão desabrigados e que vão pedir comida na porta das casas das pessoas. A memória, neste caso, é tão vasta que os relatos são todos dados minuciosamente, uns por cima dos outros. Para nos inspirarmos para a produção criativa, peço à turma que vá até a horta por um instante. Ao chegarmos no espaço, de modo autogerencial, os estudantes passaram a realizar as atividades de cuidado com as plantações. Foram alguns minutos de sintonia e suavidade entre todos.

A partir do estado mais contemplativo e de união que a lida na horta proporcionou, apresentei a obra do artista indígena colombiano Abel Rodríguez. Rodríguez foi treinado pelo povo Nonuya para ser um “nomeador de plantas” e passou a maior parte de sua vida na floresta amazônica, por isso, se tornou um conhecedor de diversas espécies e como não teve acesso à educação

Figura 10 – El árbol de la vida y la abundancia (A árvore da vida e da abundância)



Fonte: <https://www.fkv.de/en/abel-rodriguez/> (2019).

escolar, registrou sua memória da natureza em desenhos, retratando por vezes, ecossistemas inteiros¹. Na oficina, utilizamos uma obra de Rodríguez de 2019, cujo título em português significa *A árvore da vida e da abundância*.

Mostro essa e outras obras de Rodríguez e falo um pouco do autor e da técnica. No espaço externo, peço para que cada um retrate a natureza que consegue ver ao redor, em um exercício de olhar. Essa atividade é individual onde alguns puderam entrar em suas subjetividades ao retratar o mundo ao redor. Os estudantes posicionam suas mesas onde desejam e pedem para que eu coloque música. Seu Aristides se incomoda porque não consegue retratar a luz do sol. Os estudantes conversam com as professoras presentes sobre o cheiro dos pássaros, principalmente do Anu Branco que vai constantemente até o pátio da escola para beber água.

Figura 11 e 12 – Estudantes produzindo ao ar livre



Fonte: Acervo da autora.



Figura 13 e 14 – Produções dos estudantes inspirados em Abel Rodriguez



Fonte: Acervo da autora.

Módulo 4 – A complementaridade na diversidade

Chegamos ao módulo 4 e ao último encontro da oficina. A partir do princípio de complementaridade na diversidade, nos ocupamos em tentar entender como pode haver equilíbrio entre contrários, sem que uma força anule outra, num exercício de ver a diferença como algo que integra nossa percepção do todo. Neste momento, cabe um aprofundamento no exercício de alteridade para que compreendamos as particularidades como formas inerentes da vida. Complementar, para o Bem Viver, não significa anular ou neutralizar forças, mas sim reconhecer as dinâmicas e possibilidades da diferença onde quer que estejamos (Sólon, 2019).

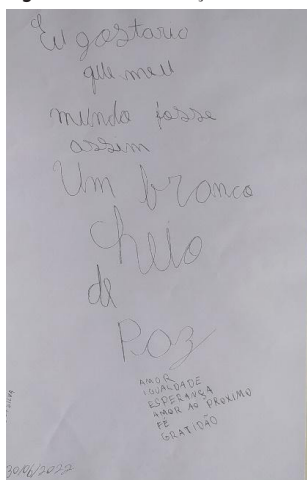
O encontro começa com música e oriento os estudantes a se levantarem fechando os olhos enquanto ouvem. De olhos fechados, peço para realizarem movimentos com partes específicas do corpo. Surgem passos de dança e a sala é tomada por alegria e animação, embora a repetição não seja precisa ou coordenada. Busco aprofundar um

pouco a reflexão sobre o corpo, comentando ser ele o primeiro lugar que moramos e dele não podemos nos mudar. O debate é aberto a partir dessa premissa que é entender o corpo como um lugar onde a gente mora e as mais variadas formas de morar. A turma permanece silenciosa por um tempo. Carlos repete uma brincadeira que costuma fazer com certa frequência, sobre pertencer. Ele gosta de dizer que não mora na rua porque senão ele seria atropelado. Diz que se encontra em situação de “arquibancada”. É comum que os estudantes usem a expressão “o lugar onde estou”, ou “o lugar onde fico” para se referirem ao espaço onde dormem, comem, descansam. Essa formulação de lugar aumenta em mim a sensação de que eles compreendem a posição de não lugar, não casa, não pertencimento.

Chegamos então à prática vivencial, o jogo dramático intitulado *A Máquina*, imaginando que a dinâmica nos auxilie a buscar uma imagem de consciência coletiva. Para jogarmos, comento sobre a ideia de qualidade do movimento. Falamos da diferença entre um movimento

suave e brusco, rítmico e descoordenado, ágil e lento, preciso e lânguido. Peço que eles me digam quais movimentos parecem mais com o movimento de uma grande engrenagem e eles começam a procurar ações que associam mecanicidade. Explico então que cada um deve fazer um movimento diferente que complemente o movimento do outro para que se monte uma

Figura 15 e 16 – Produções dos estudantes



Fonte: Acervo da autora.

espécie de linha de produção. Falamos então sobre a ideia de complementaridade e sobre como nossa primeira morada, o corpo, reage a uma segunda morada, nossa família ou rede de apoio.

Como última atividade de produção criativa, dou aos participantes uma folha do tamanho A3 e várias ferramentas de colorir. Faço então uma pergunta parecida com o questionamento feito em nosso primeiro encontro, quando pudemos pensar o mundo na perspectiva da criação, da sua origem. Agora a pergunta motivadora migra para pensar o mundo a partir do lugar que ocupamos nele. Qual o seu lugar no mundo? A pergunta motivadora é parecida com a primeira, pois os eixos temáticos da oficina são diferentes e, no entanto, se complementam de forma cíclica, sem que haja qualquer prejuízo da dinâmica não progressiva dos conteúdos. Falam mais uma vez que são esses os lugares no mundo onde sentem paz. Sinto ser este último relato o mais espontâneo e calmo.

Módulo 5 – A descolonização

O quinto módulo, baseado no princípio da descolonização, foi organizado de modo transversal, estando, portanto, cruzando nossas práticas e nossos olhares a partir das abordagens sugeridas por mim e pelos estudantes, cuja urgência em algumas temáticas definiram os percursos e motivações dialéticas. A decolonialidade não é processo que ocorre apenas no campo da razão, nos decolonizamos ao dançar, ao criarmos espaços para nossos sentimentos, ao nos aproximarmos da natureza e no fortalecimento coletivo. Ao decolonizar, não o fazemos a partir do centro, o lugar dito universal, mas sim, buscamos nas periferias o pensamento e da ação um enfrentamento à colonialidade do poder, do saber e da natureza. (Meneses, 2020).

Claro que este trabalho não pretende negar ou diminuir os muitos cânones forjados na cultura eurocêntrica. Suas referências e concepções do pensamento acadêmico se difundiram e vem alicerçando nosso modo de pensar de forma indiscutível, mas não há como combater as marcas históricas da formação do povo brasileiro, bem como os diversos tipos de violências que viemos sofrendo se não trouxermos outras perspectivas de enlaçamento comunitário proporcionando, por meio da escola possibilidades menos desiguais de nos percebermos enquanto sujeitos de direitos, seres históricos e pessoas livres.

Ao idealizar a oficina, eu nutria a crença de que mesmo a estrutura dela precisava dialogar com ferramentas decolonizadoras. As vivências acabam por cumprir esse papel porque ao nos propormos a realizá-las, também nos propomos a falar e a ouvir com o corpo, com as imagens poéticas que tomam forma na experiência e performance experimentada pelos viventes. Saímos de uma metodologia de aula expositiva para um encontro com nossa atenção, afetos e encantamentos muitas vezes silenciados. É neste sentido que, sendo parte estruturante da oficina, as vivências artísticas cumpriram papel importante para a observação das relações de ensino-aprendizagem, ainda mais quando se fala em pessoas em situação de vulnerabilidade, por propiciar espaço possível para acolhimento físico, elemento de muita relevância nas relações de confiança, tão necessárias nos processos educacionais.

Entendendo que os corpos também precisam ser decolonizados, observei as modificações de seus estados ao longo dos encontros. No primeiro encontro, foi importante notar, em algum nível, o estado de consciência de cada participante em relação ao próprio corpo, seu estado de ânimo, suas expressões físicas e emocionais. Visualizei manifestações corporais mais contidas em muitos deles,

Figura 17, 18 e 19 – Registro dos momentos de vivências corporais



Fonte: Arquivo da professora Ninha Brito, cedido à autora.

com a postura curva, sugerindo acanhamento ou uma acentuação ligada ao esforço repetitivo na região. Os estudantes sentavam-se em suas carteiras mirando o chão. Alguns preferiam ficar mais afastados e no primeiro dia não foi possível avançar no planejamento da dinâmica corporal, pois senti que os estudantes não ficaram à vontade ao receber os comandos de movimento.

A essa altura, senti que poderia ter dificuldades em avançar nos estímulos que eu planejei. Ao longo do percurso, me dei conta de que ao se pensar o corpo como um processo criativo, ainda que não seja percebido à primeira vista, o movimento, ou o próprio ensaio do movimento possibilita um novo estado e consciência corporal. Por vezes, a expressão física é fruto de um grande desafio que move internamente, rompendo estruturas nas dinâmicas de poder responsáveis por oprimir os corpos. Olivares nos diz que a partir da experiência corporal podemos observar a imagem que a pessoa pode ter sobre si mesma e como ela se relaciona com o tempo e espaço (Olivares, 2017).

O bem-estar corporal quase sempre apareceu nas falas dos participantes associado a momentos de cansaço, sugerindo que as relações com o trabalho e a própria vivência na rua são potencialmente cansativos. Me chamou a atenção que apenas o labor na horta da escola foi apontado, em diversas situações, como um momento de prazer e relaxamento. Outra observação interessante é que os estudantes demoraram a compreender que aquele formato de oficina também era aula, que eles também estavam estudando. O imaginário dos estudantes associa a escolarização ao processo de alfabetização e o ensino tradicional ainda alimenta a ideia de que a escola é lugar de ordem e disciplina.

Considerações finais

Ao me perguntar sobre como ocorre a escolarização da população em situação de rua, pude me reencontrar com os sentidos múltiplos que tornam a escola um espaço tão luminoso. Não podemos deixar de notar que as violências estruturais vêm se reproduzindo nas unidades escolares violentando não só estudantes, como professores e toda a comunidade. Embora não possamos formular uma receita básica capaz de suprimir toda essa opressão, talvez tenhamos diferentes alternativas ainda não exploradas no encontro com outras epistemologias, que não a hegemônica. A decolonialidade, enquanto viés de leitura de mundo, acabou se mostrando como a abordagem que melhor permitiu-me aventurar por direções múltiplas, descobertas nas trocas diárias, diante das questões centrais para os estudantes. As políticas de Estado, ainda que provocadas pela sociedade civil e pelos movimentos sociais, não têm sido capazes de alcançar minorias sociais de forma a dar a elas a dignidade e

cidadania tão fundamentais ao ser humano. Parece haver um consenso social de que àqueles que tudo falta, a migalha que sobra dos privilegiados será o suficiente. Entretanto, em uma perspectiva de vida abundante, a política não se estrutura para gerenciar a falta e sim possibilitar o compartilhamento. Essas noções podem e devem permear a gestão do ambiente escolar que é um espaço público, político e social.

Não podemos ter a ilusão de que a escola, qualquer que seja, poderá definir permanentemente uma prática como aquela que atenderá todas as necessidades dessas e das outras gerações de aprendizes que chegarão. O currículo do Distrito Federal é denominado Currículo em Movimento porque pressupõe que a sociedade está em constante movimento, assim como seus estudantes. É preciso pensar e repensar permanentemente nossas práticas bem como os documentos que as definem, pois conceitos sociais são ressignificados. A Pedagogia Histórico-Crítica, base do Currículo em Movimento, se fundamenta no protagonismo dos educandos, sujeitos históricos, formados “nas relações sociais e na interação com a natureza para a produção e reprodução de sua vida e de sua realidade, estabelecendo relações entre os seres humanos e a natureza” (Distrito Federal, 2018, p.32).

Assim, uma prática pedagógica exitosa não é exitosa porque repete-se da mesma maneira em qualquer tempo e espaço, ela é exitosa porque consegue reconhecer as diferenças nos processos humanos e se adaptar a eles. Sigo cheia de questionamentos sobre como processos metodológicos como o que desenvolvi podem fortalecer as práticas pedagógicas, principalmente em um momento em que a escola tem sido pressionada pelo mercado educacional a se tornar cada vez mais enrijecida. O caminho percorrido por mim, para realizar o projeto a que me propus e dar vida à oficina, acabou mostrando elementos que a princípio, não achei que pudessem estar ali. Inicialmente, o que busquei foi compreender como se dá o processo de escolarização das pessoas em situação de rua no Distrito Federal, levando em consideração que a unidade federativa foi uma das primeiras a realizar atendimento desta população.

Permito-me então considerar, finalmente, que as práticas pedagógicas alicerçadas na alteridade e construídas com e para o outro são aquelas com poder transformativo no mundo. Espero que as desigualdades sejam todas superadas e que as pessoas sejam vistas e respeitadas em sua integridade, principalmente aquelas que se encontram debaixo das marquises, abandonadas pelo poder público, sem rede de apoio e com saberes constituídos no enfrentamento das vulnerabilidades. Por isso, a experiência de se pensar um outro relacionamento com a vida e com a aprendizagem parece ser um caminho que não se encerra, muito pelo contrário, permanecerá abrindo portas. ■

Notas


1 Para conhecer o trabalho do artista Abel Rodriguez, acesse <http://34.bienal.org.br/artistas/7345>.

Referências

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.
- BRUSSI, Júlia Dias Escobar. Fazendo renda em casa e 'no curso'. **Equatorial** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, v. 6, n. 10, p. 114-144, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/15334>. Acesso em:
- CYRULNIK, Boris; CABRAL, Sandra; YUNES, Maria Angela Matar. O outro e a arte: ensaio sobre resiliência, subjetividade e cultura. In: DRAVET, Florence; PASQUIER, Florent; COLLADO, Javier, CASTRO Gustavo de (org.). **Transdisciplinaridade e educação do futuro**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019, p.19-40.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo Em Movimento** – Pressupostos Teóricos. 2ª edição. Brasília - DF, 2018.
- FABRINI, Verônica. SUL DA CENA, SUL DO SABER. **Revista Moringa** - Artes do espetáculo. João Pessoa, v. 4, n. 1 jan-jun, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GALEFFI, Dante Augusto. Transdisciplinaridade e coprodução de conhecimento: uma proposição polilógica. In: DRAVET, Florence; PASQUIER, Florent; COLLADO, Javier, CASTRO Gustavo de (org.). **Transdisciplinaridade e educação do futuro**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019, p. 221-240.
- GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo/epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025.
- GUIMARÃES, Mauro. Por uma Educação Ambiental Crítica na Sociedade Atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, n. 9, Dossiê Educação Ambiental, 2013.
- MENESES, Gerson Galo L. Novos olhares sobre a História de Abya-Yala (América Latina): a construção dos 'outros', a colonialidade do ser e a relação com a natureza. In: MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Narrativas Insurgentes**: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, 2020.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Entre apostas e heranças**: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil, Coleção Ensaios; 6. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.
- NICOLESCU, Basarab. Transdisciplinaridade: uma esperança para a humanidade. In: DRAVET, Florence; PASQUIER, Florent; COLLADO, Javier, CASTRO Gustavo de (org.). **Transdisciplinaridade e educação do futuro**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019, p.13-18.
- OLIVARES, Aide Esmeralda López. **Vivências Poéticas do Corpo**: intervenção artística com pessoas em situação de rua, que frequentam o Centro POP em Belém/PA. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências das Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, 2017.
- PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 149-176, set. 2017.
- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SANTOS, Gersiney Pablo. **A voz da situação de rua na agenda de mudança social no Brasil**: um estudo discursivo crítico sobre o Movimento Nacional da População em Situação de Rua, 2017.
- SÓLON, Pablo (org.) **Alternativas Sistêmicas**: Bem Viver, Decrescimento, Comuns, Ecofeminismo, Direitos da Mãe Terra e Desglobalização. Ed. Elefante, 2019.

Desigualdades socioeconômicas e educacionais no DF: o que dizem os dados da PDAD e do Censo Escolar?

Socio-economic and educational inequalities in the Federal District: what do the PDAD and School Census data say?

 Ana Maria Nogales Vasconcelos*
Aline Perfeito de Sousa**

Recebido em: 3 out. 2024.
Aprovado em: 11 ago. 2025.

Resumo: O trabalho tem como objetivo investigar as desigualdades socioeconômicas e educacionais no Distrito Federal (DF), considerando as discrepâncias entre suas regiões administrativas. A pesquisa busca identificar como essas desigualdades impactam o acesso à educação de qualidade, concentrando-se em dados recentes da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) - 2021 e do Censo Escolar de 2019. A metodologia envolve uma análise comparativa entre as regiões do DF, classificadas por níveis de renda e indicadores educacionais. Foram utilizados dados do Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), explorando fatores como distribuição de renda, número de matrículas e desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Os resultados revelam que o Distrito Federal apresenta uma acentuada segregação socioespacial, onde as regiões de alta renda, como o Plano Piloto, oferecem melhores condições de vida e infraestrutura educacional de qualidade, refletidas nos altos indicadores de desempenho escolar. Em contrapartida, áreas periféricas de baixa renda, como Sol Nascente/Pôr do Sol e Itapoã, enfrentam grandes desafios, caracterizados por baixos níveis de escolaridade e uma infraestrutura urbana deficiente.

Palavras-chave: Desigualdades socioeconômicas. Desigualdades educacionais. Território.

Abstract: This study aims to investigate the socioeconomic and educational inequalities in the Federal District (DF), focusing on the discrepancies between its administrative regions. The research seeks to identify how these inequalities impact access to quality education, using recent data from the Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) - 2021 and the Censo Escolar 2019. The methodology involves a comparative analysis of the DF's regions, classified by income levels and educational indicators. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada do DF e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) were used to explore factors such as income distribution, enrollment numbers, and performance in the Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. The results reveal that the Federal District exhibits marked socio-spatial segregation, where high-income regions, such as Plano Piloto, offer better living conditions and quality educational infrastructure, reflected in higher school performance indicators. In contrast, low-income peripheral areas, such as Sol Nascente/Pôr do Sol and Itapoã, face significant challenges, characterized by low education levels and inadequate urban infrastructure.

Keywords: Socio-economic inequalities. Educational inequalities. Territory.

*Doutora em Demografia pela Université Catholique de Louvain. Atualmente, é professora do Departamento de Estatística e professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (PPGDSCI/CEAM/UnB). Contato: nogales@unb.br

** Mestre e doutoranda em Sociedade, Desenvolvimento e Cooperação Internacional pelo Ceam/UnB. Graduada em Pedagogia (UnB) com especialização em Políticas Educacionais (IIPE/Unesco). Técnica em assuntos educacionais no Inep. Contato: alineperfeito25@gmail.com

Introdução

O Distrito Federal, com uma área de aproximadamente 5,8 km², é a unidade federativa que abriga Brasília, a capital do Brasil, fundada em 1960 pelo então presidente Juscelino Kubitschek. Mais de seis décadas após sua fundação, Brasília, juntamente com as 32 regiões administrativas que compõem o Distrito Federal, possui uma população de mais de 2,8 milhões de habitantes, de acordo com o Censo 2022 (IBGE, 2022). Esta concentração resulta na maior densidade populacional entre as unidades federativas do país, com 489,06 habitantes por km², conforme dados do IBGE.

Brasília surgiu num contexto de intensificação da urbanização no Brasil, especialmente entre 1950 e 1960, período em que a população urbana do Brasil cresceu cerca de 60% devido às migrações internas, principalmente o êxodo rural. A construção da nova capital foi uma oportunidade para atrair fluxos migratórios que, de outra forma, iriam para as metrópoles como Rio de Janeiro e São Paulo (Vasconcelos *et al.*, 2006).

Inicialmente planejada para abrigar entre 500 e 700 mil habitantes, a realidade demográfica de Brasília se transformou significativamente entre os anos 1970 e 1980, impulsionada principalmente pelas migrações oriundas das regiões Sudeste e Nordeste. Este influxo populacional “alterou profundamente o quadro urbano e as aspirações dos fundadores de Brasília” (Paviani, 2019), levando a uma população seis vezes maior do que a prevista inicialmente.

Com o crescimento excedente, novas localidades residenciais surgiram além do Plano Piloto, marcando um processo de expansão onde indivíduos de menor renda foram progressivamente se deslocando para as periferias, nas então chamadas cidades-satélites, hoje denominadas como Regiões Administrativas do Distrito Federal. Ribeiro e Holanda (2015, p. 38) destacam que “assim, cidade, bairros-dormitório e áreas invadidas surgiram quase simultaneamente à criação do Plano Piloto, uma vez que este não tinha capacidade para abrigar todos os imigrantes, especialmente aqueles de menor poder aquisitivo”.

Este fenômeno de polinucleamento urbano desviou-se da visão original do urbanista Lúcio Costa, que preconizava a ordem, o racionalismo e a funcionalidade para toda a área central de Brasília e, por extensão, para o Distrito Federal (Peluso; Cidade, 2019). No entanto, já na década de 1960, emergia uma capital federal marcada por uma divisão socioespacial, com uma área central privilegiada habitada por pessoas de maior renda, em contraste com bairros periféricos dependentes, onde muitos se deslocam diariamente para o Plano Piloto em busca de emprego, frequentemente em funções de menor remuneração.

Essa dinâmica de ocupação territorial reflete um cenário de contradições: apesar de apresentar o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil (IBGE, 2010), o Distrito Federal é caracterizado por significativas disparidades socioeconômicas entre seus habitantes, evidenciadas por um Índice de Gini de 0,582, superior à média nacional de 0,518, segundo dados do Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF, anteriormente chamado Codeplan). Portanto, o território que acolhe a capital federal revela uma acentuada desigualdade socioespacial, resultando em uma Brasília fragmentada (Paviani, 2019).

Essas desigualdades são claramente observáveis na arquitetura e infraestrutura do Plano Piloto em comparação com as demais regiões administrativas. O Plano Piloto, com seu desenho urbanístico em forma de avião concebido, por Lúcio Costa, contrasta com as variedades arquitetônicas e sociais das outras regiões, desde Brazlândia, com características de cidades do interior e rural, até Águas Claras, com seus arranha-céus, e áreas de intensa atividade comercial como Taguatinga. Além disso, localidades com histórias anteriores à fundação de Brasília, como Planaltina, e regiões desenvolvidas a partir de ocupações irregulares, comparáveis a favelas de grandes cidades, como a Cidade Estrutural e o Varjão, ilustram a diversidade do DF. Áreas de alto padrão, como o Lago Sul e o Lago Norte, refletem a residência da elite brasileira.

A transferência da capital para o Centro-Oeste não apenas aumentou a população no DF, mas também estimulou o crescimento de municípios goianos e mineiros vizinhos, habitados por famílias de menor renda que dependem economicamente do Plano Piloto. Essa expansão populacional transformou Brasília em uma metrópole, ainda que, segundo Santos, ela se enquadre na categoria de metrópoles incompletas, que “se irradiam sobre um vasto espaço, mas só podem exercer a totalidade de suas funções metropolitanas com contribuições externas, tipicamente de metrópoles completas” (Santos, 2008, p. 284). A economia do Distrito Federal é predominantemente baseada em serviços, públicos e privados, com uma produção industrial e tecnológica limitada em seu impacto econômico e abastecimento populacional.

Essa “metrópole incompleta”, entrelaçada no território do Distrito Federal e seus arredores, apresenta uma tapeçaria de realidades distintas, perceptíveis ao transitar entre suas regiões. Ao mover-se de uma área para outra, pode-se sentir como se estivesse cruzando estados ou até países diferentes, um testemunho das discrepâncias socioeconômicas e educacionais dentro do próprio DF.

No âmbito educacional, o Distrito Federal ostenta indicadores que sugerem que o ensino público está entre os melhores do país. Por exemplo, o IDEB de 2019 para os anos finais do ensino fundamental foi de 5,1, colocando o DF em posição comparável a estados como

Santa Catarina e apenas inferior a São Paulo, Goiás, Ceará e Paraná. Contudo, existe uma considerável variação de desempenho entre as escolas do DF, indicando disparidades significativas na qualidade da educação oferecida nas diversas regiões.

Levando em consideração a rica diversidade socioespacial e educacional do Distrito Federal, este documento busca oferecer um panorama das suas regiões administrativas. Para isso, serão utilizados dados provenientes da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2021 e do Censo Escolar de 2019. A escolha da PDAD 2021 se deve à sua atualidade, representando as estatísticas mais recentes disponibilizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada do Distrito Federal (IPEDF Codeplan), enquanto o Censo Escolar de 2019 é especialmente relevante por oferecer uma visão do ambiente educacional pré-pandemia de Covid-19. Esta última é particularmente importante, pois permite entender as condições educacionais antes dos desafios significativos impostos pela pandemia, que afetaram as práticas pedagógicas, as trajetórias escolares e a configuração demográfica educacional nos anos subsequentes, especialmente em 2020 e 2021.

Para discutir as principais diferenças dentro do DF de maneira integrada e acessível, a análise se concentrará em alguns aspectos das áreas socioeconômicas, demográficas e educacionais.

Contextualização socioeconômica e demográfica

A segregação espacial em Brasília é evidente desde sua fundação (Vasconcelos *et al.*, 2006). O mapa elaborado com base nos dados da PDAD 2021, mostrado na Figura 1, revela a realidade estratificada do Distrito Federal, particularmente em termos econômicos. Nele, observa-se claramente que as regiões mais próximas ao Plano Piloto, centralizadas e marcadas em verde, são aquelas com os maiores níveis de renda. À medida que nos afastamos do centro de Brasília, emergem as áreas com menor poder aquisitivo, indicadas em azul.

Esta visualização gráfica destaca de forma evidente a concentração espacial da renda (Vasconcelos *et al.*, 2006) e distribuição desigual da riqueza e a segregação socioeconômica dentro do território do Distrito Federal (Cabral; Yannoulas, 2021).

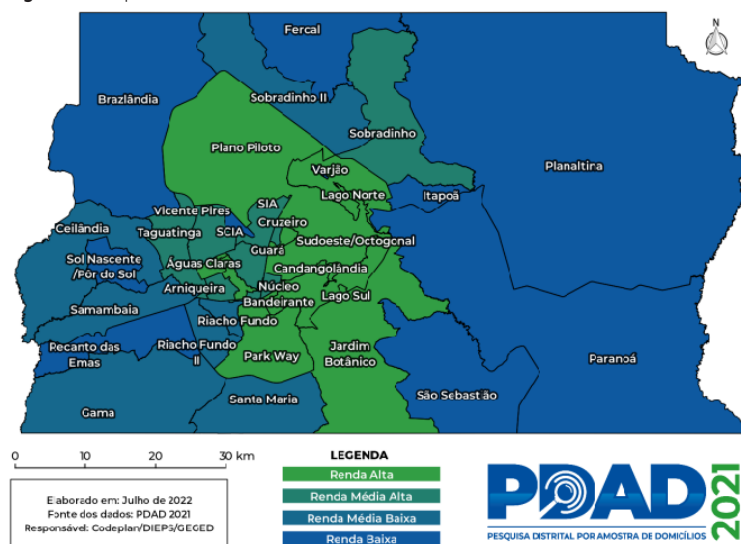
Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2021, as regiões administrativas do Distrito Federal foram classificadas em quatro níveis de renda domiciliar média: alta renda (abrangendo sete Regiões Administrativas), média-alta renda (incluindo

oito Regiões Administrativas), média-baixa renda (com seis Regiões Administrativas) e baixa renda (englobando 11 Regiões Administrativas). Esta classificação destaca um aspecto notável da desigualdade socioeconômica no DF: enquanto cerca de 18% da população (aproximadamente 544 mil pessoas) reside em regiões onde a renda média domiciliar ultrapassa os 15 mil reais, em contraste, 28% (mais de 852 mil pessoas) vivem em áreas onde a renda média por domicílio é de apenas 2,8 mil reais, representando um quinto da renda das áreas mais afluente.

As regiões de maior renda incluem áreas privilegiadas como o Plano Piloto, Lago Sul, Lago Norte, Sudoeste/Octogonal, Park Way, Águas Claras e Jardim Botânico. Esta distribuição de renda, concentrada nas áreas centrais, tem raízes históricas, com o Plano Piloto atuando há mais de seis décadas como um centro de oportunidades de trabalho, principalmente de empregos bem remunerados, conforme aponta Paviani (2019). Nestas regiões, a renda bruta domiciliar tende a situar-se majoritariamente acima de salários mínimos, e em alguns casos, mais de 20 salários mínimos, como a região do Lago Sul, onde mais de 60% dos domicílios possuem renda bruta acima de 20 salários mínimos.

Por outro lado, a maior parte das 11 regiões administrativas categorizadas como de baixa renda apresentam rendimentos que não excedem dois salários mínimos. A Estrutural, por exemplo, originada da congregação de catadores de materiais recicláveis do antigo lixão, tem aproximadamente 30% de seus domicílios com renda de até um salário mínimo. Similarmente, em regiões como Itapoã e Sol Nascente/Pôr do Sol, é raro encontrar domicílios com rendas superiores a cinco salários mínimos. A lista de regiões de baixa renda também inclui Brazlândia, Fercal, Paranoá, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo II, São Sebastião e Varjão, algumas das quais já estavam habitadas

Figura 1 – Mapa do Distrito Federal de acordo com o rendimento médio de 2021



Fonte: PDAD 2021 – IPEDF, 2021.

Tabela 1 – Dados demográficos por região administrativa – DF 2021

Região administrativa	Pop.	Idade média (anos)	Pop. preta ou parda %	Arranjos monoparentais (feminino) %	Pop. com 25 anos mais de idade com ensino superior completo %
Renda alta					
Águas Claras	120.107	31,6	43,6	7,8	78,4
Jardim Botânico	53.045	34,6	42,2	10	63,7
Lago Norte	37.539	38,8	38,9	6,8	72
Lago Sul	30.446	42,5	32,7	6,9	87,2
Park Way	23.081	38,7	34,3	4,1	80,5
Plano Piloto	224.848	40,3	37,4	9,6	75,7
Sudoeste/Octogonal	55.366	38,8	36,3	9,3	86,3
Renda média alta					
Arniqueira	47.045	32,9	52,7	15,6	37,3
Candangolândia	16.339	35,7	59,3	16,6	36,4
Cruzeiro	30.860	39,7	43	11,9	57,2
Guará	142.083	36,6	47,1	12,9	56,9
Núcleo Bandeirante	24.093	36,1	58,7	13,2	40
Sobradinho	73.438	36,1	60	12,1	36,5
Taguatinga	210.498	37,4	56,3	13,6	36,8
Vicente Pires	78.561	34,8	53,8	10,4	45,1
Renda média baixa					
Ceilândia	350.347	34,3	59,8	14,6	14,2
Gama	137.331	35,4	56,8	18,9	27,3
Riacho Fundo	44.464	33,9	58,2	16,3	34
Samambaia	247.629	32	61,2	14,4	28,5
Santa Maria	130.970	32,4	65,4	15,8	21,9
Sobradinho II	78.837	34,1	63	14,3	26,3
Renda baixa					
Brazlândia	55.879	32,5	69,2	17,6	21,9
Fercal	9.388	29,1	73	14,1	6,6
Itapoã	65.373	29,2	65,2	16	11,9
Paranoá	69.858	30,8	70,6	25,5	10,4
Planaltina	186.498	32,1	63,2	16,4	18,5
Recanto das Emas	133.564	31,9	66,9	18,4	16
Riacho Fundo II	72.988	30,9	68,6	14,6	16,9
São Sebastião	118.972	29	74	18	13,4
SCIA/Estrutural	37.527	27,5	75,4	17	4,6
Sol Nascente/Pôr do Sol	93.217	28,6	67,9	10,8	6,7
Varjão	8.953	29,2	70,1	20,5	13,7
DF	3.010.881	34	57,3	13,7	36,3

Fonte: PDAD 2021 – IPEDF Codeplan, 2021.

* A região administrativa do Setor de Indústria e Abastecimento (SIA) não foi considerada na análise por se configurar como um setor específico de produção econômica e comercial, com reduzido número de habitantes.

antes mesmo da inauguração de Brasília, enquanto outras surgiram de ocupações irregulares ou políticas habitacionais voltadas para a população de menor poder aquisitivo.

As regiões de baixa renda compartilham desafios comuns no que tange ao desenvolvimento econômico

e social, representando áreas prioritárias para a intervenção do poder público. Estas regiões são marcadas por elevados índices de vulnerabilidade social, conforme apontado pelo IPEDF, em 2020, e registram as mais altas taxas de criminalidade de acordo com dados da Secretaria

de Segurança Pública do Distrito Federal.

Adicionalmente, o panorama socioeconômico do DF é caracterizado por uma significativa parcela da população vivendo em regiões de renda média-alta e média-baixa, que juntas compreendem 14 Regiões Administrativas. Estas áreas, onde a renda média domiciliar se situa, respectivamente, em 6,8 mil e 4,4 mil reais, são habitadas por mais da metade dos moradores do DF.

À medida que o Plano Piloto de Brasília se consolidava como o núcleo central, ocupado por edifícios governamentais, residências de servidores públicos transferidos do Rio de Janeiro, políticos e indivíduos de alta renda, suas periferias começaram a ser povoadas por uma classe média emergente, buscando proximidade com as oportunidades centrais. Este processo de urbanização gerou um mosaico de aglomerados urbanos ao redor do coração da capital, abrigando hoje mais de 600 mil pessoas. A história dessas ocupações reflete uma série de dinâmicas: desde acampamentos de trabalhadores da construção civil na década de 1960, passando por realocações de acampamentos desmantelados entre os anos de 1960 e 1990, até a construção de moradias para servidores públicos nos anos 1970 e o surgimento de condomínios irregulares nas décadas de 1990 e 2000.

Apesar da expansão habitacional, a conexão com o centro de Brasília manteve-se robusta, com muitos desses residentes trabalhando no Plano Piloto, principalmente como servidores públicos e empregados do setor de comércio e serviços. Atualmente, nas regiões que circundam o

Tabela 2 – Renda domiciliar média por região administrativa – DF 2021

Região administrativa	Renda domiciliar média % (salário mínimo)			
	Até 2	Mais de 2 até 5	Mais de 5 até 10	Mais de 10
Renda alta				
Águas Claras	0	10,2	35,3	52,5
Jardim Botânico	4,7	14,6	29,6	51,1
Lago Norte	0	19,1	22,5	53,4
Lago Sul	0	0	8,2	90,3
Park Way	4,6	15,6	23,6	55,5
Plano Piloto	3,7	17,2	25,4	53,7
Sudoeste/Octogonal	0	11,9	30,4	56,8
Renda média alta				
Arniqueira	29,1	30,4	18,5	22,1
Candangolândia	15,7	48	21	9,7
Cruzeiro	8,3	23,4	28,6	32,3
Guará	11,1	27,6	38,4	17
Núcleo Bandeirante	14,8	51,4	24,7	8,3
Sobradinho	23	36,2	29,4	7,8
Taguatinga	18,5	41,1	25,3	10,9
Vicente Pires	13,5	33,2	29,2	22,3
Renda média baixa				
Ceilândia	36,9	36,6	17,2	8,8
Gama	24,5	44,2	21,9	8,2
Riacho Fundo	32,2	40,8	15,9	9
Samambaia	40,9	33,6	19,6	5,3
Santa Maria	35,7	43,9	15,3	0
Sobradinho II	37,3	44	15	0
Renda baixa				
Brazlândia	39,9	44,9	12	3,2
Fercal	60,5	34,7	4,5	0
Itapoã	54,5	40,4	(***)	0
Paranoá	52,6	36,8	8,1	0
Planaltina	51,4	35,7	9,7	0
Recanto das Emas	42	46	8,1	0
Riacho Fundo II	32,1	47,6	15,9	0
São Sebastião	50,2	42,7	6,1	0
SCIA/Estrutural	64,2	32,5	0	0
Sol Nascente/Pôr do Sol	60,8	35,7	0	0
Varjão	48,1	42,6	7,2	0
DF	28,9	32,7	19,3	19,2

Fonte: PDAD 2021 – IPEDF Codeplan, 2019.

* A região administrativa do Setor de Indústria e Abastecimento (SIA) não foi considerada na análise por se configurar como um setor específico de produção econômica e comercial, com reduzido número de habitantes.

(***) Estimativa não divulgada por insuficiência de amostra

núcleo central, a renda domiciliar tende a variar entre 2 e 10 salários-mínimos, embora a presença de domicílios com rendas superiores a 10 salários-mínimos ainda seja significativa em áreas de renda média-alta, como no Cruzeiro, que se situa muito próximo ao Plano Piloto e adjacente ao Sudoeste/Octogonal, onde cerca de 32,3% dos domicílios se enquadram nessa faixa de renda.

Taguatinga, uma das primeiras “cidades-satélites” do Distrito Federal, fundada em 1964, destaca-se como um

importante polo populacional, atuando como um sub-centro urbano. Juntamente com Samambaia, Ceilândia e Águas Claras, Taguatinga abriga 35% da população do DF e 18% das pessoas empregadas na região, refletindo a diversidade econômica que caracteriza a periferia da capital.

As seis Regiões Administrativas classificadas na faixa de renda média-baixa do Distrito Federal têm origens diversas e foram desenvolvidas em diferentes períodos. Distanciando-se do núcleo central de Brasília, estas áreas floresceram principalmente para acomodar operários e suas famílias durante os anos 1960, atraídos pela promessa de melhores oportunidades de vida na nova capital. Além disso, muitas dessas regiões foram formalizadas através de programas habitacionais destinados a famílias de baixa renda, que anteriormente habitavam invasões ou acampamentos nas adjacências do Plano Piloto.

Ceilândia, Gama, Riacho Fundo, Samambaia, Santa Maria e Sobradinho II, juntas, abrigam cerca de um terço da população do DF. Estrategicamente localizadas, essas regiões se estendem por pontos distintos do território distrital, muitas delas fazendo fronteira com municípios goianos, exceto Riacho Fundo que se situa mais próximo ao Plano Piloto. Os residentes destas áreas frequentemente buscam emprego no Plano Piloto ou em Taguatinga, contudo, têm observado um incremento nas oportunidades locais de trabalho, principalmente no setor de comércio e serviços, embora muitas dessas vagas sejam associadas a salários mais baixos.

A realidade econômica nestas regiões é marcada por rendas domiciliares que, em sua maioria, não ultrapassam 5 salários-mínimos. Notavelmente, em algumas áreas como Santa Maria, a proporção de domicílios vivendo com até 2 salários mínimos supera 10%. Gama destaca-se pelo maior nível de rendimento entre essas regiões, com cerca de 30% dos lares ganhando mais de 5 salários-mínimos. Em contraste, Samambaia evidencia uma disparidade social acentuada, apresentando uma grande diferença entre a parcela de domicílios com renda muito baixa e aqueles com renda superior a 10 salários-mínimos.

Este cenário destaca a intrincada transformação urbana do Distrito Federal, iluminando as distinções socioeconômicas entre suas diversas regiões. A disparidade de renda se manifesta não apenas na estrutura urbana das regiões administrativas, mas também na qualidade e no tipo de moradia disponível para a população. As áreas de alta renda, caracterizadas por sua extensa urbanização, oferecem aos residentes acesso facilitado a espaços verdes, centros comerciais, serviços de saúde e opções de lazer, contribuindo para um padrão de vida elevado. A valorização imobiliária nestas regiões coloca a posse de imóveis no Plano Piloto ou casas espaçosas no Park Way como privilégio de poucos.

Originalmente projetadas para acomodar a classe média-alta, essas regiões abrigavam inicialmente funcionários públicos de alto escalão em moradias formais, em contraste com as habitações temporárias dos trabalhadores da construção civil. Com o desenvolvimento da cidade, a realocação desses operários delimitou uma Brasília que se estendia além de sua concepção inicial, evidenciando uma segregação residencial desde sua fundação.

Nestas áreas, predominam residências com poucos ocupantes, geralmente casais sem filhos ou com apenas um filho, conforme os dados da PDAD 2021 apontam. Curiosamente, a proporção de domicílios chefiados por mulheres com filhos é menor, não excedendo 10%. Por outro lado, as regiões de renda média-alta e média-baixa veem uma prevalência maior de lares monoparentais femininos, superando 10% e, em lugares como o Gama, atingindo até 18%.

As regiões de baixa renda do DF apresentam desafios significativos, caracterizados por uma infraestrutura precária e limitado acesso a serviços básicos e lazer, em cenários que lembram favelas de grandes cidades brasileiras. A Estrutural e Sol Nascente/Pôr do Sol, por exemplo, destacam-se pela densidade de suas ocupações e pela vulnerabilidade social de seus habitantes. Nessas áreas, a presença de domicílios chefiados por mulheres é notavelmente alta, com o Paranoá e o Varjão, mostrando uma significativa proporção de lares monoparentais femininos, 25,5% e 20,5%, respectivamente.

As diferenças entre as regiões administrativas também podem ser vistas pela sua composição demográfica. Nos setores mais afluentes do Distrito Federal, reside uma população predominantemente branca, com mais de 60% dos residentes acima de 25 anos possuindo educação superior. Destacam-se o Lago Sul e o Sudoeste/Octogonal, onde essa proporção supera os 80%, indicando maior escolaridade. Além disso, essas áreas tendem a abrigar uma população com uma faixa etária mais elevada, apresentando uma idade média de 37,9 anos.

Em contraste, as áreas de renda média-alta evidenciam uma composição étnica mais diversificada, com uma presença significativa de indivíduos pardos e pretos. Apesar de a educação superior ainda ser a qualificação mais comum entre os adultos, em regiões mais próximas ao Plano Piloto como o Guará e o Cruzeiro, esta proporção é maior, enquanto em Taguatinga, Candangolândia, Núcleo Bandeirante e Sobradinho, menos de 40% dos adultos possuem formação superior.

As regiões de renda média-baixa, habitadas por cerca de 990 mil pessoas, são caracterizadas por uma maioria de população preta e parda, variando de 57% no Gama a 65% em Santa Maria, e uma predominância de jovens, com a idade média situando-se em torno de 33,7 anos. Quanto à escolaridade, estas áreas mostram um perfil educacional menos favorecido em comparação com as

regiões mais ricas, com uma menor proporção de residentes com ensino superior, média de 25%.

Em um contraponto direto às áreas de maior poder econômico, as regiões de baixa renda são majoritariamente habitadas por pessoas pretas e pardas, cerca de 70%, com idades médias mais baixas, de 27,5 a 32,5 anos, evidenciando uma juventude mais presente. A escolaridade nestas áreas reflete desafios adicionais, com uma parcela significativa da população adulta apresentando níveis de educação mais baixos, onde, em média, apenas 12% da população de 25 anos ou mais de idade conclui o nível superior.

Contextualização educacional

O cenário educacional de Brasília começou a ser desenhado junto à construção da nova capital e teve como idealizador o educador Anísio Teixeira. O plano inicial previa a implementação de um sistema educacional inovador e integrado a outros setores de cultura e saúde. Nesse projeto a escola era concebida como uma “máquina da democracia” em uma cidade que estava sendo construída para funcionar como catalisadora da integração do país (Wiggers, 2023).

Assim, foi planejado, para cada superquadra residencial do Plano Piloto, a implementação de um jardim de infância, que atenderia a educação infantil, e uma escola classe para atendimento do ensino fundamental. A localização dessas unidades de ensino dentro das superquadras tinha como objetivo facilitar o acesso das crianças ao ambiente escolar, promovendo uma integração entre a vida familiar e a educação.

O propósito de Anísio Teixeira era desenvolver um sistema educacional que pudesse tornar-se referência para a nação com oferta de educação integral em tempo integral (Pereira; Taunay, 2020). Essa ideia motivou a implementação das escolas parque que ofertaria aos estudantes das escolas classes atividades culturais, esportivas e artísticas em um ambiente que incentivaria o desenvolvimento completo dos estudantes. A proposta original era que, a cada quatro superquadras, houvesse uma escola parque.

No entanto, Wiggers (2023) destaca que o projeto não evoluiu conforme idealizado. A partir dos anos 1970, o aumento das matrículas e os altos custos associados ao modelo levaram à descontinuidade do projeto. Enquanto no Plano Piloto o projeto foi interrompido, nos demais setores habitacionais do DF, ele sequer foi iniciado.

A desigualdade na implementação de escolas no DF ainda reverbera e converge junto a outras disparidades, que podem ser evidenciadas tanto pela Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2021 quanto pelos dados do Censo Escolar.

A análise da participação escolar crianças e jovens¹ (conforme Tabela 3), segundo a PDAD, mostra que a

decisão entre se matricular em escolas públicas ou privadas é profundamente afetada pelo nível econômico das famílias. Segundo Cabral e Yannoulas (2021), a segregação socioespacial do DF impacta diretamente o atendimento escolar, perpetuando as desigualdades educacionais existentes.

Em áreas de alta renda, há um maior acesso a instituições de ensino privadas, uma tendência que se inverte nas regiões de média-baixa e baixa renda, que majoritariamente acessam a rede pública. Destaca-se o Lago Sul, com a maior taxa de matrícula em escolas privadas (83%), em contraste com a Estrutural, onde apenas 2,1% frequentam o ensino privado. Esta última, junto ao Riacho Fundo, Itapoã e Sol Nascente/Pôr do Sol, registra os mais altos percentuais de crianças e jovens fora da escola, variando de 4,3% a 7,8%.

O Plano Piloto, apesar de ser uma região de alta renda, apresenta características educacionais distintas. Uma proporção significativa de seus jovens, 35,8%, frequenta escolas públicas, o maior índice entre as regiões de alta renda. Além disso, é um polo educacional para estudantes de várias regiões, inclusive de alta renda, com muitos optando por estudar no Plano Piloto, seja em escolas públicas ou privadas.

A mobilidade de estudantes para regiões administrativas diferentes da sua é um fenômeno presente em todo o DF, abrangendo todos os estratos socioeconômicos por diversos motivos. Taguatinga, por exemplo, atrai alunos de áreas de alta renda como Águas Claras, bem como de regiões de média-baixa renda, Samambaia e Ceilândia e média-alta renda, Vicente Pires e Arniqueira, evidenciando seu apelo educacional devido à diversidade de ofertas.

Essa tendência pode refletir a prioridade das famílias por escolas com mais referência de ensino, capaz de motivar a superação de barreiras geográficas. Revela, ainda, a necessidade de expandir e aprimorar a oferta educativa em determinadas regiões. Em áreas de média-baixa renda como Gama e Ceilândia, a maioria dos estudantes frequenta escolas locais, refletindo a adequação da oferta educativa à demanda local.

Entretanto, regiões como Sobradinho II e Riacho Fundo observam um deslocamento significativo de estudantes em busca de outras oportunidades educacionais além de suas fronteiras locais. Esta movimentação sinaliza uma demanda por qualidade e infraestrutura educacional mais robustas. Similarmente, em áreas de baixa renda, tais como Sol Nascente/Pôr do Sol, Varjão, e Itapoã, a limitada disponibilidade de instituições de ensino força muitos alunos a viajarem para regiões administrativas distantes. Esse cenário implica desafios adicionais, incluindo o aumento dos custos de transporte e o tempo dispendido em deslocamentos, refletindo as barreiras físicas e financeiras que separam os estudantes de uma educação acessível e de qualidade.

Paralelamente, os dados fornecidos pelo Censo Escolar lançam luz sobre outras facetas das diferenças educacionais que permeiam as regiões administrativas do Distrito Federal. Os registros de 2019, exemplificados na Tabela 4, indicam a existência de 565 escolas sob a égide da SEDF², abarcando mais de 350 mil matrículas no ensino fundamental e ensino médio.

Ceilândia destaca-se como a região mais populosa em termos de matrículas na rede pública de ensino, com 87 escolas e 59,6 mil alunos no ensino fundamental e ensino médio. Assim como no restante do Distrito Federal (DF), os anos iniciais do ensino fundamental concentram a maior parte do público escolar. No DF como um todo, 381 escolas oferecem essa etapa de ensino, atendendo a cerca de 148 mil alunos. É importante ressaltar que em todas as regiões do DF, exceto Águas Claras, há escolas públicas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental, o que não ocorre com as outras etapas da educação básica.

Em 2019, os anos finais do ensino fundamental no Distrito Federal contaram com 123 mil matrículas distribuídas em 191 escolas públicas estaduais. No entanto, nas áreas do Sudoeste/Octogonal, Jardim Botânico, Vicente Pires e Varjão, não havia escolas oferecendo essa etapa naquele ano. O Varjão, especificamente, é uma região de baixa renda do DF, onde a oferta escolar pública se limitou aos anos iniciais do ensino fundamental.

Em oito regiões do DF – Plano Piloto, Lago Sul, Lago Norte, Taguatinga, Núcleo Bandeirante, Guará, SIA e Itapoã – o número de matrículas nos anos finais do ensino fundamental superou as matrículas nos anos

Tabela 3 – Frequência escolar da população entre 4 e 24 anos, Distrito Federal, 2021 (%)

Região Administrativa	Frequência escolar %				Frequentam a escola na própria RA %
	Sim, pública	Não, mas já frequentou	Sim, particular	Não, nunca frequentou	
Renda alta					
Águas Claras	14,2	13,9	70	(***)	61
Jardim Botânico	30,9	19,4	48,4	(***)	26,9
Lago Sul	8,3	8,4	83,1	(***)	42,2
Lago Norte	18,6	8,5	69,1	3,8	40
Park Way	4,8	14	76,2	(***)	12,1
Plano Piloto	35,8	18,8	44,3	1,1	97,1
Sudoeste/Octogonal	8,5	16,6	74,3	(***)	42,5
Renda média-alta					
Arniqueira	45,2	27,8	25	(***)	21,5
Candangolândia	59,2	25,2	13,6	(***)	50,9
Cruzeiro	38,2	20	40,4	(***)	45,1
Guará	34,3	19,3	45,2	(***)	68,2
Núcleo Bandeirante	45	31,2	22,2	(***)	68,1
Sobradinho	49,4	21,9	27,3	(***)	65,2
Taguatinga	43,3	27,2	26,1	(***)	81,5
Vicente Pires	33,6	22,3	40,3	3,8	43,4
Renda média-baixa					
Ceilândia	62	26,7	9,4	(***)	83,2
Gama	46,2	29,9	22	(***)	87,6
Riacho Fundo	42,8	29,9	19,5	7,8	62,7
Samambaia	57,8	24,7	15,4	(***)	76,8
Santa Maria	63,5	20,9	12,1	(***)	69,1
Sobradinho II	54,7	23,6	18,6	(***)	47,9
Renda baixa					
Brazlândia	59,7	20,8	18,2	(***)	74,9
Fercal	64,9	26,3	4,5	(***)	57
Itapoã	64,4	24,4	6,8	4,4	39,1
Paranoá	61,8	27	7,2	3,9	74
Planaltina	64,7	22,2	10,8	(***)	79
Recanto das Emas	59,7	27,7	10,2	(***)	75,5
Riacho Fundo II	56,7	30,9	10,4	(***)	50,1
São Sebastião	60,1	31,2	5,1	3,5	83
SCIA/Estrutural	61	32,6	2,1	4,3	63,8
Sol Nascente/Pôr do Sol	57,2	33	3,9	5,9	(***)
Varjão	65,9	24,9	6,8	(***)	26,8
DF	50,7	24,5	22,2	2,6	-

Fonte: Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2021 (IPEDF)

(***) Estimativa não divulgada por insuficiência de amostra

iniciais. No entanto, dentre essas regiões, apenas Itapoã é caracterizada como de baixa renda, apresentando uma dinâmica diferente das áreas de média-baixa e baixa renda do DF, onde as matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental predominam.

Em 2019, a última etapa da educação básica, o ensino médio, contou mais de 79 mil matrículas distribuídas em 88 escolas estaduais. Surpreendentemente, nove regiões administrativas não possuíam escolas estaduais que oferecessem ensino médio. A proporção de matrículas no ensino médio varia de 4% (Estrutural) a 26%

(Taguatinga) em relação ao total de matrículas da educação básica nas escolas estaduais do DF.

Além das desigualdades na oferta e demanda escolar no DF, foi observada variação na composição das escolas conforme o nível socioeconômico dos alunos em diferentes regiões administrativas. O Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) de 2019, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)³, categoriza as escolas públicas estaduais em sete níveis, do mais baixo (Nível I) ao mais alto (Nível VII). No Gráfico 1, é apresentada a distribuição das escolas de acordo com INSE 2019 e por categoria de renda domiciliar média das regiões administrativas do DF.

Das 534 escolas públicas com o indicador calculado, 360 (67%) são classificadas no Nível V. Essas escolas geralmente abrigam estudantes cujas famílias possuem um conjunto de eletrodomésticos, carro e têm uma faixa educacional que varia do ensino fundamental completo ao ensino superior para os pais, e do ensino médio completo ao superior para as mães. Apesar de predominante, o INSE de nível V é observado junto com o INSE de nível IV em algumas regiões de renda baixa, como Fercal, Itapoã, Estrutural e Paranoá.

O Nível IV refere-se a escolas onde predominam alunos cujas famílias possuem alguns eletrodomésticos e carro, porém a escolaridade dos pais ou responsáveis varia do 5º ano do ensino fundamental ao ensino médio. Esse nível do INSE

Tabela 4 – Número de matrículas em escolas estaduais vinculadas à SEEDF por oferta de etapa de ensino da educação básica - Distrito Federal, 2019

Região administrativa	Total		Anos iniciais		Anos finais		Ensino Médio	
	Esc.	Mat.	Esc.	Mat.	Esc.	Mat.	Esc.	Mat.
Renda alta								
Jardim Botânico	1	389	1	389	0	0	0	0
Lago Sul	3	1.529	1	428	1	695	1	406
Lago Norte	4	1.574	2	294	1	844	1	436
Park Way	3	1.028	3	883	1	145	0	0
Plano Piloto	54	23.169	33	8.381	18	8.792	6	5.996
Sudoeste/Octogonal	1	348	1	348	0	0	0	0
Renda média-alta								
Arniqueira*	3	1.924	2	1.465	1	459	0	0
Candangolândia	4	1.943	2	774	2	709	1	460
Cruzeiro	7	3.209	4	1.129	2	1.096	2	984
Guará**	18	11.144	10	3.619	8	4.412	4	3.113
Núcleo Bandeirante	6	3.553	4	1.227	2	1.257	1	1.069
Sobradinho	21	13.472	15	5.491	6	4.459	4	3.522
Taguatinga	46	29.992	25	10.160	14	10.181	9	9.651
Vicente Pires	2	928	2	928	0	0	0	0
Renda média-baixa								
Ceilândia	87	59.615	57	25.557	27	20.886	13	13.172
Gama	41	23.875	27	8.510	15	8.485	8	6.880
Riacho Fundo	7	5.041	5	2.420	2	1.549	1	1.072
Samambaia	39	28.324	29	13.329	12	9.877	4	5.118
Santa Maria	23	19.052	15	8.280	10	6.753	4	4.019
Sobradinho II	8	4.940	5	2.274	4	1.806	1	860
Renda baixa								
Brazlândia	25	13.171	19	5.253	9	4.944	5	2.974
Fercal	10	2.118	9	1.103	2	871	1	144
Itapoã	4	4.127	2	1.549	2	1.975	1	603
Paranoá	27	15.698	19	6.917	8	5.492	3	3.289
Planaltina	60	30.735	46	13.566	20	11.115	10	6.054
Recanto das Emas	24	20.290	17	8.758	13	7.046	5	4.486
Riacho Fundo II	8	6.802	5	2.897	2	2.787	1	1.118
São Sebastião	21	17.032	15	7.614	6	5.892	1	3.526
SCIA/Estrutural***	5	3.616	5	3.583	1	278	1	225
Sol Nascente/Pôr do Sol*	2	1.206	2	899	1	307	0	0
Varjão	1	744	1	744	0	0	0	0
DF	565	350.413	381	148.124	190	123.112	88	79.177

Fonte: Censo Escolar 2019 (INEP/MEC).

Legenda: Esc= Escolas Mat= Matrículas

* No Censo Escolar de 2019, as escolas localizadas em Arniqueira foram registradas na região administrativa de Águas Claras, enquanto as escolas situadas em Sol Nascente/Pôr do Sol foram registradas na região administrativa de Ceilândia. Para fins de análise, estas escolas foram avaliadas conforme sua localização, levando em conta que, em 2019, ambas as regiões já estavam estabelecidas como áreas administrativas do Distrito Federal.

** No Censo Escolar 2019, a escola EC do SRIA está registrada na região administrativa do SIA. A região do SIA não foi considerada nessa análise e, assim, as informações dessa escola, levando em consideração sua localização, foram agregadas na região administrativa do Guará.

*** No Censo Escolar 2019, a escola CEF 03 da Estrutural está registrada na região administrativa do SIA. A região do SIA não foi considerada nessa análise e, assim, as informações dessa escola, levando em consideração sua localização, foram agregadas na região administrativa do SCIA/Estrutural.

também está presente em escolas de regiões de baixa e média-baixa renda, como Planaltina, Brazlândia, São Sebastião e Sobradinho II, assim como em áreas de alta renda, como Park Way e Lago Norte. Isso sugere que

muitas vezes as escolas em áreas de alta renda recebem alunos de regiões de menor renda, possivelmente devido ao deslocamento de suas famílias para essas regiões onde os responsáveis trabalham.

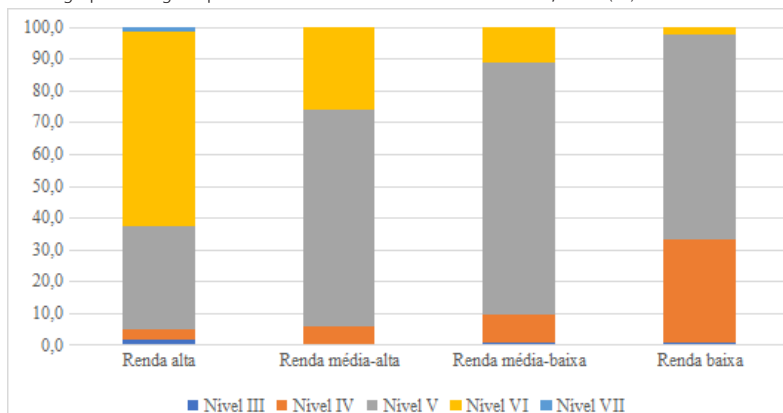
Em 14 regiões administrativas, são observadas escolas com INSE de nível VI, compostas por alunos cujas famílias têm um conjunto maior de eletrodomésticos e mais cômodos, com nível de escolaridade semelhante ao nível V. Em regiões de baixa e média-baixa renda, como Recanto das Emas, Brazlândia, Santa Maria, Samambaia, Ceilândia e Gama, essa presença varia de 1,9% a 15%. Já em áreas de média-alta e alta renda, como Cruzeiro e Plano Piloto, essa presença é de 26,7% a 72%. No entanto, nas regiões do Jardim Botânico e Lago Sul, a maioria das escolas apresentam INSE VI, destacando a homogeneidade socioeconômica dessas áreas, embora poucas escolas tenham tido o indicador calculado.

Além do nível socioeconômico, foi observado por Elaine e Yannoulas (2020) que a infraestrutura das escolas varia significativamente entre as regiões, com escolas em áreas mais pobres apresentando piores condições físicas. Essa disparidade na qualidade das instalações físicas reflete as desigualdades socioeconômicas, afetando diretamente o ambiente de aprendizagem dos alunos

Outro indicador significativo que destaca as disparidades entre as escolas do Distrito Federal, especialmente no ensino fundamental, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). No caso dos anos iniciais do ensino fundamental, o IDEB alcançou o valor de 5,9 no DF.

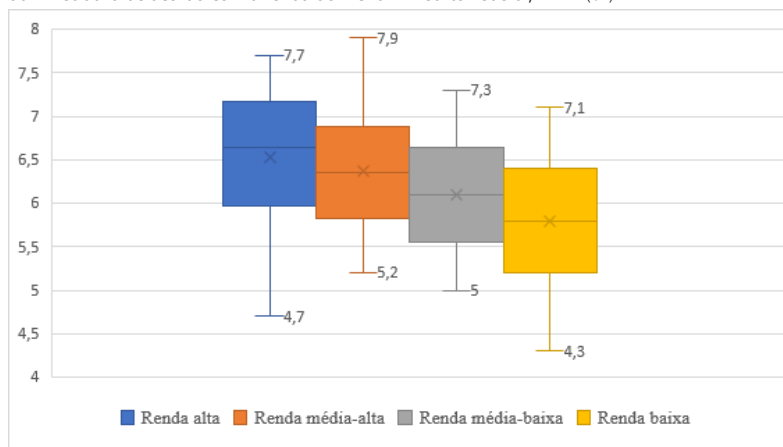
Analisando os dados disponíveis, observa-se uma variação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) entre as escolas deste nível de ensino, com pontuações oscilando entre 4,3 e 7,9. A partir do Gráfico 2, é possível inferir uma correlação entre o IDEB e a situação econômica das regiões administrativas onde as escolas estão situadas. Embora a maior pontuação do IDEB em 2019 tenha sido alcançada por uma escola localizada em Taguatinga, uma região com renda média-alta, é notável que, de modo geral, são nas regiões de renda mais elevada que as escolas obtêm valores mais altos. Em contrapartida, nas escolas situadas em regiões de baixa renda, o desempenho no IDEB tende a ser inferior. Por exemplo, a menor pontuação registrada, de 4,3, corresponde a uma escola na zona rural de Planaltina, uma das regiões mais vulneráveis do Distrito Federal.

Gráfico 1 – Distribuição de escolas públicas estaduais segundo o Indicador de Nível Socioeconômico – INSE e grupo das regiões por renda domiciliar média – Distrito Federal, 2019 (%)



Fonte: Inep/MEC, 2019.

Gráfico 2 – Resultado do Ideb 2019 dos anos iniciais do ensino fundamental por grupo de região administrativa de acordo com a renda domiciliar – Distrito Federal, 2019 (%)



Fonte: Inep/MEC, 2019.

Considerando que o IDEB é um indicador que estabelece metas individuais para cada escola, levando em conta sua situação em 2005 e estabelecendo objetivos específicos para cada edição subsequente, é fundamental não apenas observar a pontuação do IDEB, mas também verificar se essas metas foram alcançadas. Isso proporciona *insights* sobre o esforço e a melhoria da qualidade de ensino em cada instituição.

No contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, os dados ressaltam as disparidades existentes entre as escolas, de acordo com a região em que estão situadas. Nas áreas de renda alta e média-alta, aproximadamente 50% das escolas conseguiram atingir as metas estabelecidas pelo IDEB em 2019. Por outro lado, esse percentual diminuiu para 39% nas regiões de baixa renda e caiu ainda mais para apenas 18% nas regiões de renda média-baixa.

Quanto ao Ideb 2019 referente aos anos finais do ensino fundamental, conforme representado no Gráfico 3, os resultados não revelam disparidades tão evidentes como nos anos iniciais, porém ainda apontam para diferenças entre as escolas públicas do Distrito Federal, que variou entre 3,2 e 5,8.

As escolas localizadas em regiões administrativas de renda alta demonstram os melhores resultados, contrastando com aquelas situadas em regiões de renda baixa, que, de maneira geral, apresentam IDEB mais baixo. Em relação às regiões de renda média-alta e média-baixa, o desempenho é muito semelhante; no entanto, é importante notar que mais escolas deste último grupo tiveram o IDEB de 2019 calculado e também registraram valores mais elevados.

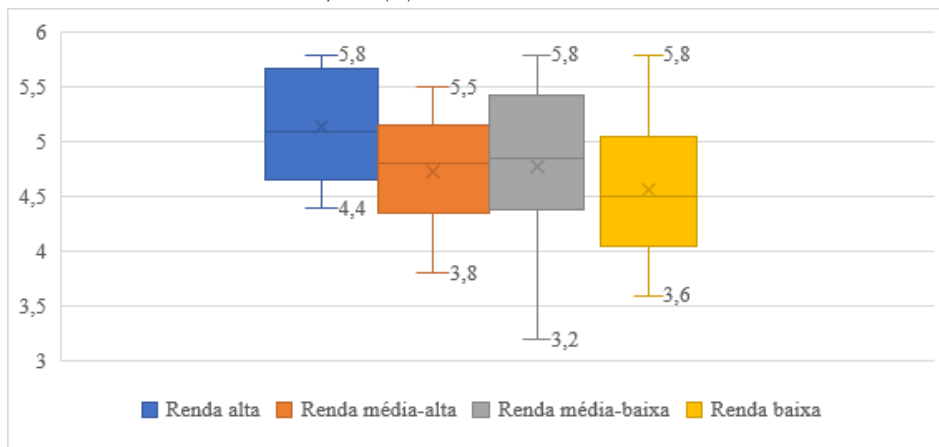
Entre as escolas do Distrito Federal que oferecem os anos finais do ensino fundamental e tiveram o IDEB de 2019 calculado, apenas 36% conseguiram alcançar a projeção estabelecida para esse ano. Ao analisar esse dado em relação à renda domiciliar das regiões administrativas, revela-se um panorama interessante.

Das escolas situadas em regiões de alta renda, somente uma alcançou a meta projetada. Em contrapartida, os percentuais foram mais elevados para as demais categorias: 34% das escolas em regiões de renda média-alta, 54% das escolas em regiões de renda média-baixa e 40% das escolas em regiões de renda baixa atingiram a meta para o IDEB de 2019.

Esse resultado sugere algumas considerações importantes. Primeiramente, as escolas em regiões de alta renda tendem a ter, em geral, um IDEB mais elevado, o que pode indicar dificuldades adicionais em melhorar esse indicador. Por outro lado, nas demais regiões onde o IDEB é menor, os esforços empreendidos pelas escolas têm apresentado resultados positivos. No entanto, é importante ressaltar que, considerando que as metas são estabelecidas individualmente para cada escola, não se pode afirmar que as escolas em regiões de alta renda não estejam empenhadas em melhorar seus resultados. Isso pode indicar que o contexto dessas escolas demanda esforços adicionais ou diferentes dos exigidos nas demais regiões.

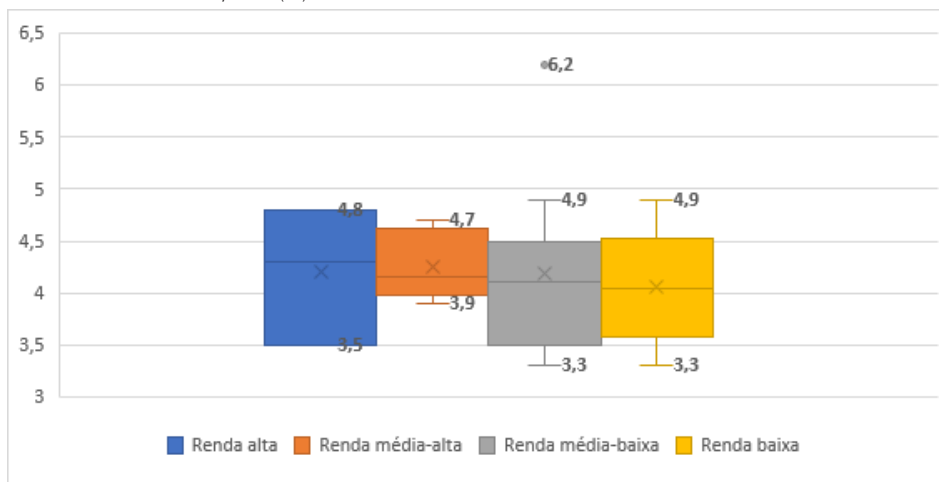
No que diz respeito às escolas públicas estaduais de ensino médio do Distrito Federal, menos da metade teve

Gráfico 3 – Resultado do IDEB 2019 dos anos finais do ensino fundamental por grupo de região administrativa de acordo com a renda domiciliar - Distrito Federal, 2019 (%)



Fonte: Inep/MEC, 2019.

Gráfico 4 – Resultado do IDEB 2019 do ensino médio por grupo de região administrativa de acordo com a renda domiciliar - Distrito Federal, 2019 (%)



Fonte: Inep/MEC, 2019.

o IDEB de 2019 calculado, o que limita a análise comparativa dos resultados. No entanto, os dados disponíveis revelam as dificuldades enfrentadas na oferta de ensino de qualidade nesta etapa educacional.

O IDEB de 2019 variou de 3,3 a 4,9 no Distrito Federal, refletindo um quadro geral de desempenho aquém do desejado. Destaca-se uma escola em uma região de renda média-baixa que se destacou com um IDEB de 6,2, sendo um ponto fora da curva em relação às demais instituições. Trata-se de uma escola que oferta ensino médio integrado à educação profissional na região administrativa do Gama.

Os resultados do IDEB de 2019 indicam que o desempenho no ensino médio é baixo em escolas de todas as regiões administrativas, sem que a renda domiciliar dessas áreas tenha um impacto significativo no desempenho.

O IDEB no Distrito Federal revela uma realidade diversificada nas escolas, especialmente no ensino fundamental, enquanto algumas escolas enfrentam desafios significativos, outras alcançam índices expressivos. A

discrepância na realização das metas do IDEB entre regiões de renda média-alta e média-baixa destaca a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas. No ensino médio, a distribuição dos valores do IDEB também revela desafios, com algumas escolas obtendo excelência enquanto outras lutam para atingir padrões mínimos de qualidade.

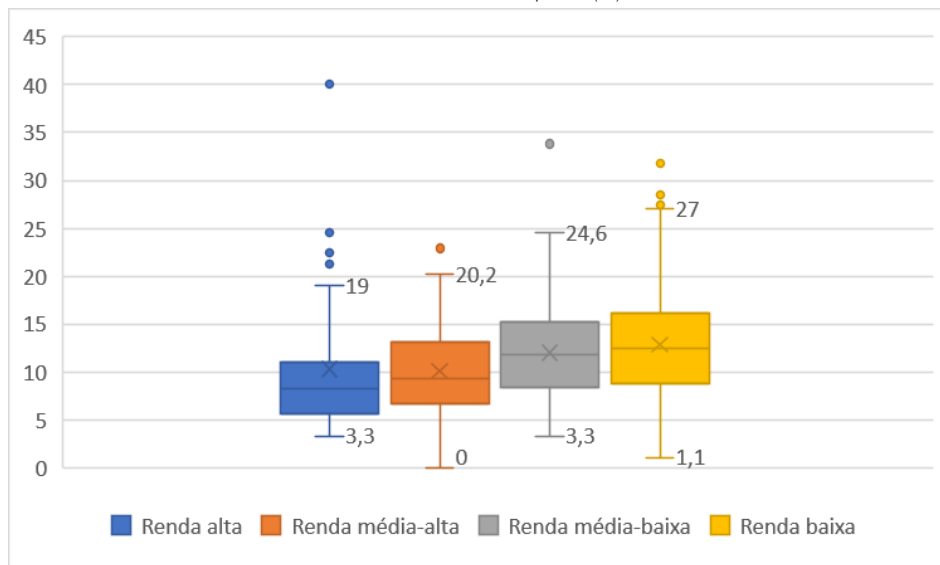
As informações sobre a distorção idade-série, calculadas pelo Inep com base nos dados do Censo Escolar 2019, oferecem *insights* complementares aos dados do IDEB e revelam diferenças em relação à idade adequada dos alunos para cada etapa de ensino. Especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, observa-se, pelo Gráfico 5, que a distorção idade-série tende a variar conforme o grupo de renda domiciliar das regiões administrativas do Distrito Federal.

Nas regiões de renda alta, a taxa de distorção idade-série oscila entre 3,3 e 19, com a maioria das escolas mantendo-se próximo a uma taxa média de 10,0. Já nas áreas de renda média-alta, essa variação se estende de 3,3 a 20,2, sendo que um número considerável de escolas apresenta taxas de distorção acima de 10,0.

Em contrapartida, nas regiões de renda média-baixa, embora a variação possa chegar a 24,6, muitas escolas já evidenciam uma distorção de idade-série nos anos iniciais entre 10,0 e 15,0. Por fim, nas escolas localizadas em áreas de renda baixa, a distorção varia de 1,1 a 27,0, sendo que a maioria dessas instituições registra níveis mais elevados de distorção, especialmente entre 10,0 e acima de 15,0.

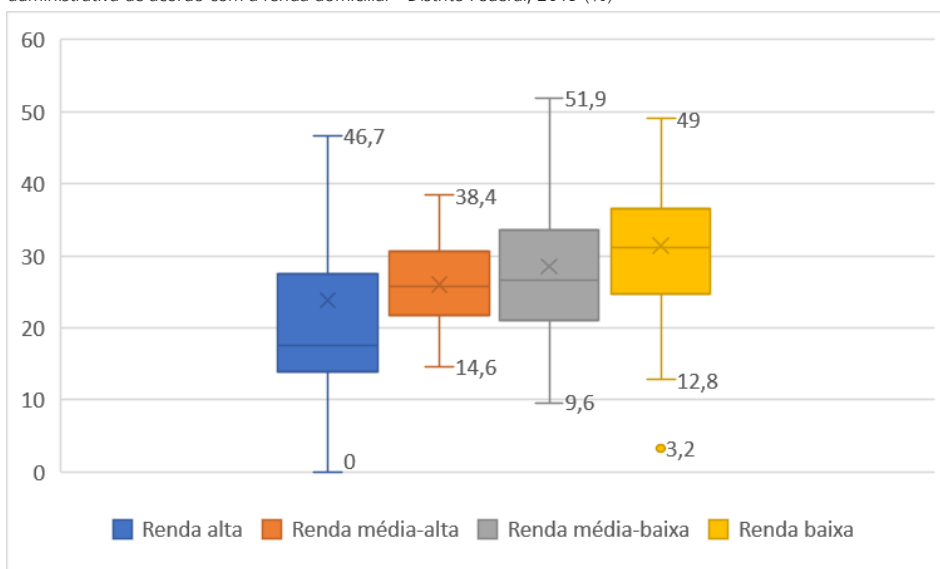
As escolas do DF que oferecem o ensino fundamental enfrentam desafios significativos quando se trata de manter os alunos nas turmas adequadas para sua etapa de aprendizado. Isso significa que elas têm que lidar com

Gráfico 5 – Taxa de distorção idade-série dos anos iniciais do ensino fundamental por escola e por grupo de Região Administrativa de acordo com a renda domiciliar – Distrito Federal, 2019 (%)



Fonte: Inep/MEC, 2019.

Gráfico 6 – Taxa de distorção idade-série dos anos finais do ensino fundamental por escola e por grupo de região administrativa de acordo com a renda domiciliar - Distrito Federal, 2019 (%)



Fonte: Inep/MEC, 2019.

um número considerável de estudantes que já foram reprovados e estão fora da faixa etária esperada. Essa situação se torna ainda mais complicada dependendo da situação socioeconômica da região onde a escola está localizada.

Conforme o Gráfico 6, em áreas de alta renda, a taxa de alunos com defasagem na série varia de 0 a 46,7. Entretanto, a maioria das escolas apresenta taxas entre 10,0 e 30,0. Nas regiões de renda média-alta, a variação é menor, com taxas entre 14,6 e 38,4. No entanto, a maioria das escolas nessa categoria já ultrapassa as taxas observadas em áreas de alta renda, ficando entre 20,0 e 30,0.

Nas escolas localizadas em regiões de renda média-baixa, a variação também é considerável, oscilando entre 9,6 e 51,9, e as taxas de defasagem idade-série entre 20,0 e 30,0 são predominantes. Por fim, nas áreas de renda baixa, onde as taxas variam de 12,8 a 49,0, mais da metade das escolas apresentam taxas superiores a 30,0.

No ensino médio, a incidência de alunos com distorção idade-série é preocupante e, semelhante ao ensino fundamental, ela varia conforme a região administrativa onde a escola está situada (Gráfico 7). Em áreas de alta renda, a taxa varia de 11,9 a 42,9, com a maioria das escolas concentrando-se entre 20,0 e 40,0. Nas regiões de renda média-alta, a variação fica entre 16 e 45,2. No entanto, a maioria das escolas mantém taxas entre 20,0 e 30,0, um pouco menor do que nas áreas de alta renda.

Já nas escolas localizadas em regiões de renda média-baixa, a situação é semelhante à categoria anterior, com escolas concentradas na faixa de 18,9 a 43,5. Nas regiões de renda baixa, a diferença é ainda mais evidente, com variação entre 19,5 e 58,0. As taxas entre 30,0 e 40,0 são as mais frequentes entre as escolas nessa categoria.

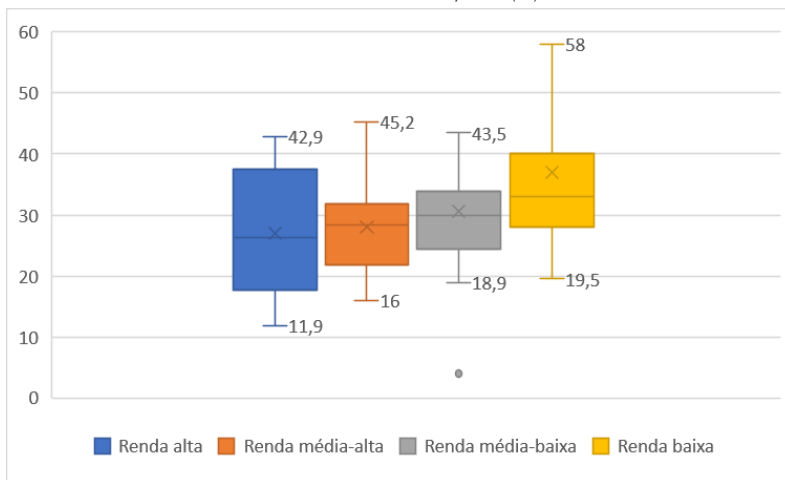
Considerações finais

A análise das disparidades educacionais no Distrito Federal revela que essas desigualdades não se restringem apenas ao acesso à educação, mas também refletem as diferenças socioeconômicas entre as diversas regiões administrativas. Tanto os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) quanto os do Censo Escolar fornecem uma visão dessa complexa realidade.

Desde a fundação de Brasília, a capital foi planejada para ser um símbolo de modernidade e desenvolvimento, mas a realidade demográfica e urbana divergiu significativamente dos planos originais. O crescimento populacional e a dispersão socioespacial resultaram em um território fragmentado, onde as desigualdades são evidentes tanto na distribuição de renda quanto no acesso a serviços e oportunidades.

As regiões centrais, como o Plano Piloto e áreas adjacentes, concentram as maiores rendas e possuem infraestrutura de maior qualidade. Em contraste, as regiões periféricas, muitas vezes resultantes de ocupações irregulares e políticas habitacionais voltadas para populações de baixa renda, enfrentam desafios significativos em termos de infraestrutura, segurança e acesso a serviços essenciais. Essas disparidades impactam diretamente o cenário educacional, refletindo-se em indicadores

Gráfico 7 – Taxa de distorção idade-série do ensino médio por escola e por grupo de região administrativa de acordo com a renda domiciliar - Distrito Federal, 2019 (%)



Fonte: Inep/MEC, 2019.

como a distorção idade-série e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

As desigualdades marcantes no Distrito Federal remetem a estudos que buscam compreender como as características do território podem impactar o desenvolvimento dos indivíduos e o acesso às oportunidades educacionais.

A teoria do efeito de vizinhança sugere que, no aspecto educacional, o contexto do bairro onde o aluno reside e da escola onde estuda pode influenciar seus resultados escolares e trajetória acadêmica. Embora haja evidências de disparidades educacionais entre as escolas das regiões administrativas no Distrito Federal, ainda não está claro se o *efeito de vizinhança* contribui para essas diferenças.

É importante investigar como os fatores locais influenciam o desempenho acadêmico dos alunos. Para isso, é relevante a realização de estudos que explorem o papel do efeito de vizinhança no desempenho escolar, levando em conta as informações analisadas neste estudo, bem como outras variáveis contextuais.

As condições socioeconômicas das diferentes regiões administrativas parecem exercer uma influência sobre o desempenho acadêmico dos alunos, perpetuando desigualdades e limitando oportunidades de ascensão social. Cada informação analisada, desde as disparidades de renda até os indicadores educacionais, pode auxiliar a investigação sob a perspectiva do efeito de vizinhança, demonstrando como a infraestrutura, os recursos educacionais e as condições de vida impactam diretamente o desenvolvimento e as oportunidades dos estudantes.

Em conclusão, o Distrito Federal apresenta um cenário complexo de desigualdades que exige uma abordagem diversificada e integrada. Compreender e abordar o efeito de vizinhança pode direcionar políticas que contribuam para que a população do DF tenha acesso a uma educação de qualidade e melhores condições de vida.

Notas


- ¹ A análise dos resultados da PDAD 2021 apresenta uma lacuna significativa ao não desagregar as informações por idade, especialmente considerando a faixa etária de 4 a 24 anos. É importante ressaltar que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade educacional abrange o período dos 4 aos 17 anos. Portanto, ao agrupar os dados em uma faixa etária mais ampla, pode-se obscurecer as disparidades na frequência escolar da população dentro do intervalo obrigatório de idade.
- ² As duas escolas estaduais militares vinculadas à Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal não foram consideradas na análise por apresentarem características mais próximas a instituições privadas.
- ³ Nota Técnica INSE. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 20 out. 2024.

Referências

- CABRAL, E. de A.; YANNOULAS, S. C. A segregação socioeducacional no Distrito Federal do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260069, p. 1-26, 2021.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 4 nov. 2024.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- IPEDF. Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2021**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2021-3/>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- IPEDF. Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal. **Índice de Gini e outros indicadores socioeconômicos do Distrito Federal**. Disponível em: <https://infodf.ipe.df.gov.br/indice-de-gini-brasil-e-df>. Acesso em: 7 out. 2024.
- PAVIANI, A. Área Metropolitana de Brasília a integrar: o desafio do desemprego e da descentralização de atividades. In: Vasconcelos, A. M. N. et al. (Orgs.). **Território e Sociedade: as múltiplas faces da Brasília Metropolitana**. Universidade de Brasília: 2019, p. 47-58.
- PELUSO, M. L., CIDADE, L. C. F. Resíduos sólidos e gestão das desigualdades na Brasília metropolitana. In: VASCONCELOS, A. M. N et al. (Orgs.). **Território e Sociedade: as múltiplas faces da Brasília Metropolitana**. Brasília: Editora UnB, 2019, p. 47-58.
- PEREIRA, E. W., TAUNAY, M. P. Uma trilogia da história da educação do Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 1, p. 60-66, 2020.
- RIBEIRO, R. J. C., HOLANDA, F. A.; Métopole de Brasília na rede urbana brasileira e configuração interna. In: RIBEIRO, R. J. C et al. (Orgs.). **Brasília: transformações na ordem urbana**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015, p. 35-63.
- SANTOS, M. **O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos**. Universidade de São Paulo, 2008.
- VASCONCELOS, A. M. N., FERREIRA, I. C. B., MACIEL, S. B., GOMES, M. M. F., CATALÃO, I. de F. **Da utopia à realidade: uma análise dos fluxos migratórios para o Aglomerado Urbano de Brasília**. In: *Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, XV*, Caxambu- MG, 2006.

Juventudes periféricas e participação política: qual protagonismo nas organizações sociais no Distrito Federal?

Peripheral youth and political participation: which protagonist in social organizations in Distrito Federal?

 Railton Vanes de Sousa *
Urânia Flores da Cruz Freitas **

Recebido em: 15 ago. 2024
Aprovado em: 11 ago. 2025

Resumo: A presente pesquisa teve como objeto de estudo o protagonismo social juvenil em contexto de periferia e as indagações nas possibilidades em colaborar no diálogo e na percepção dos efeitos do protagonismo, da participação política e da mobilização dos jovens na sociedade, teve como espaço de estudo duas organizações sociais (OS) juvenis da periferia de Brasília: uma instituição não religiosa e a outra religiosa ligada à igreja católica. Nesta pesquisa foram analisadas as ações que as organizações sociais têm realizado para contribuir com o desenvolvimento do protagonismo juvenil em contexto de periferia. Com isso, fortalecer a discussão a respeito da participação e do protagonismo juvenil, e ainda investigar como e se essas organizações sociais contribuíram com o desenvolvimento do protagonismo e participação política juvenil em contexto de periferia. Optou-se pela pesquisa de cunho qualitativo e nesse sentido, aplicou-se o modelo de pesquisa bibliográfica, exploratória com o objetivo de conhecer melhor a temática sobre participação e protagonismo juvenil feito por OSs na periferia de Brasília. Nesse estudo, apresenta-se ainda proposições a essas instituições.

Palavras-chave: Juventudes. Protagonismo. Participação política. Organização social.

Abstract: The present research focused on the study of youth social protagonism in a peripheral context and the inquiries into the possibilities of contributing to the dialogue and perception of the effects of protagonism, political participation, and youth mobilization in society. The study was conducted in two youth social organizations (SOs) in the outskirts of Brasília, one of which was a non-religious institution and the other a religious one affiliated with the Catholic Church. This research analyzed the actions that these social organizations have undertaken to contribute to the development of youth protagonism in a peripheral context. Thus, it aimed to strengthen the discussion on youth participation and protagonism, and also to investigate how and if these social organizations have contributed to the development of youth protagonism and political participation in a peripheral context. A qualitative research approach was chosen, and in this sense, the model of bibliographic and exploratory research was applied with the objective of better understanding the theme of youth participation and protagonism carried out by SOs in the outskirts of Brasília. Additionally, the study aims to present proposals to these institutions in this regard.

Keywords: Youth. Protagonism. Political participation. Social organization.

* Mestre em políticas públicas para a infância e juventude pela Universidade de Brasília. Pedagogo, com ênfase em gestão escolar, pela UEG. Especialista em psicopedagogia pela Faculdade Darwin Professor efetivo da SEEDF. Contato: railtonvanes@yahoo.com.br

** Doutora em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional pelo CEAM/UnB, mestre em Políticas Públicas pela UnB e especialista em Economia do Trabalho pela UNICAMP. Professora da SEEDF e colaboradora da UnB. Coordena o LabPE e realiza pós-doutorado na UnB desde 2020. Membro de comitês e associações voltados a políticas públicas e direitos sociais. Contato: uraniaflores@gmail.com

Introdução

A presente pesquisa teve como objeto de estudo o protagonismo, a participação política e a mobilização social juvenil em contexto de periferia, uma análise da contribuição das organizações sociais nos debates pertinentes à juventude. A questão que emerge é: analisar quais ações que as organizações sociais têm realizado para contribuir com o desenvolvimento do protagonismo juvenil em contexto de periferia, favorecendo a participação dos jovens de forma construtiva e colaborativa na garantia de direitos e investigar como as organizações sociais promovem o protagonismo social e a mobilização juvenil no contexto de periferia, além de apresentar proposições que possam contribuir com o protagonismo e a mobilização juvenil em organizações sociais que desenvolvem suas atividades em algumas regiões administrativas periféricas de Brasília.

É importante ressaltar o trabalho realizado por movimentos e coletivos de juventude nas comunidades periféricas. Aqui se trouxe uma organização da sociedade civil, não religiosa, da Região Administrativa Sol Nascente, que chamamos por organização social 1 (OS1), e uma organização social religiosa ligada à Igreja Católica, que chamamos de organização social 2 (OS2). Ambas realizam um trabalho com projetos sociais junto aos jovens que são atendidos em suas regiões administrativas.

As organizações sociais têm um papel importantíssimo na participação da juventude, o que é respaldado por lei, porém, mesmo com o advento do Estatuto da Juventude, proposto pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 (Brasil, 2013) e o desenvolvimento de algumas ações em instituições que atendem esse público, é importante observar que alguns aspectos da lei não foram implementados além de serem posteriormente desmobilizados.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, nos orientamos pelas seguintes questões: *Como as organizações sociais que atuam com a juventude têm promovido ou não a mobilização e o protagonismo dos jovens na periferia de Brasília?* Temos por hipótese que as organizações sociais desenvolvem um trabalho que seja voltado para o protagonismo, participação política e mobilização para a efetivação de políticas públicas. Para responder a essa questão, se utilizou da pesquisa qualitativa com a alegação de Gil (2017) em que esse tipo de pesquisa é de suma importância para o estudo a qual se valoriza as vivências de cada instituição ou ente pesquisado, e assim a interação social é fortalecida. Também se utilizou de pesquisa bibliográfica, exploratória e aplicação de questionário eletrônico enviado por meio de *link*, no qual se buscou refletir a relação desses organismos com a participação social, protagonismo e mobilização juvenil diante de temáticas que são parte do cotidiano desse público.

O que se pretendeu foi abordar questões que tem excluído a juventude dos debates, pois não se pode caminhar sem o jovem ou querer caminhar pelo jovem porque nada deve ser feito sem ele e sempre com ele. Isso não quer dizer que o jovem tenha que deixar o adulto fora de suas discussões, até porque o adulto também deve ser um referencial para fortalecer e fundamentar suas discussões em torno das questões que atingem o jovem.

Argumentos de que jovens e adolescentes não possuem autonomia para indicar caminhos que sejam melhores para si ou o grupo em que convivem não condiz com a opinião de alguns especialistas na área. Souza (2014) diz que essa ideia precisa ser questionada de modo profundo, uma vez que desejamos compreender como atuar pedagogicamente junto às múltiplas adolescências brasileiras.

É com esse olhar que se faz necessário um debate profundo sobre as questões dessa população em vulnerabilidade. Mesmo tendo em nosso país estatutos que os defendam e pretendem lhes dar garantia de bem-estar social, se faz necessária uma profunda reflexão quanto a isso. Este debate é urgente e igualmente de grande relevância na contribuição para o protagonismo social, a participação política e a garantia de direitos da população juvenil da periferia.

A fim de responder à questão de pesquisa, o estudo tem como objetivo geral analisar quais ações as organizações sociais têm realizado para contribuir com o desenvolvimento do protagonismo juvenil em contextos de periferia, favorecendo a participação dos jovens de forma construtiva e colaborativa na garantia de direitos. De forma específica, busca-se investigar como essas organizações promovem o protagonismo social e a mobilização juvenil nesse contexto; analisar se o trabalho por elas desenvolvido contribui para a participação juvenil no âmbito das políticas públicas; e apresentar proposições que possam fortalecer o protagonismo e a mobilização juvenil no local estudado.

Dessa forma, a pesquisa, de caráter investigativo e propositivo, pretendeu abrir espaço para conhecer e refletir sobre a situação da juventude da periferia, investigando a contribuição dessas organizações no propósito de favorecer que atores e atrizes se tornem protagonistas, participantes e mobilizadoras das ações em seu bairro num exercício diário da democracia.

Metodologia

Para contribuir com essa questão, optou-se pela pesquisa de cunho qualitativo que conforme Demo (1995, p. 96), “a dimensão qualitativa também é algo objetivo, porque é um dado histórico, mas é o reino mais próprio da conquista humana, sobretudo se fizermos coincidir com o processo participativo”. Nesse estudo, utilizou-se do caminho metodológico da pesquisa

bibliográfica que, segundo Severino deve “partir sempre do mais geral para o mais particular e do mais recente para o mais antigo” (2014, p. 82) além de questionário *online* encaminhado às organizações sociais. Os dados produzidos foram analisados de forma tal que essa pesquisa possa colaborar com estudos futuros e trazer uma base para outras investigações mais profundas dentro dessa temática.

Para a evolução dessa pesquisa, cujo objetivo foi analisar quais ações que as organizações sociais têm realizado para contribuir com o desenvolvimento do protagonismo, participação e mobilização juvenil em contexto de periferia, favorecendo a participação dos jovens de forma construtiva e colaborativa na garantia de direitos, foi utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa valoriza as subjetividades de todos os envolvidos como parte do processo investigativo, contribuindo para a explicação e compreensão do objeto de estudo e favorecendo a produção de conhecimento e ações. Além disso, permite identificar de que forma nossas percepções, a partir das respostas das organizações, revelam estratégias voltadas à motivação do protagonismo e da mobilização juvenil na garantia de direitos.

Nesse sentido, utilizamos de pesquisa bibliográfica, exploratória que segundo Gil (2002, p. 32- 33),

[...] é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet [...] e a exploratória têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado (Gil, 2002, p. 32-33).

A metodologia aqui definida quis encontrar fidelidade diante da caminhada dessas organizações sociais a partir de suas colocações em documentos e no questionário exploratório que, ao ser respondido, colaborou para atender os objetivos aqui elencados. O questionário, segundo Gil (2017), “consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos das pesquisas em itens bem redigidos”. Nesse contexto, Demo (1995) salienta Demo,

O conhecimento científico é fundamental, mas instrumental e somente se torna útil à comunidade se for digerido por ela como autodiagnóstico; ideias podem vir de fora, desde que se tornem de dentro; usam-se técnicas formais de levantamento empírico que nada têm a ver com empirismo; levantamento científico bem feito só ajuda, embora nunca esgote a realidade e o problema. (Demo, 1995, p. 237).

Com isso foi relevante trabalhar para que esse levantamento científico contribua no desenrolar dessa pesquisa, abrindo possibilidades dentro das organizações sociais aqui investigadas, pois a nossa intenção é poder colaborar na tomada de consciência, em sentido político e prático, como também apresentar proposições que possam contribuir com o protagonismo, a mobilização e a participação social.

Importante trazer a relevância da coleta de dados, nesse caso, por meio de questionário via *Google Forms*, para colaborar no direcionamento da pesquisa, mesmo sabendo das limitações desse instrumento. Para Gil (2017), há que se considerar que, em virtude de suas características, o formulário tem alcance limitado, não possibilitando a obtenção de dados com maior profundidade, mas que não nos tirou as possibilidades de conhecer um pouco dessas organizações com seus objetivos de ação e intervenções dentro da realidade de seus organismos juvenis, tais como estavam também em documentos estudados como o Manual de Orientação das Comissões de Jovens da Sociedade de São Vicente de Paulo (SSVP) no Brasil, 2024 e site oficial das instituições.

Assim, toda essa dinâmica contribuiu com a nossa perspectiva de proposições e identificação das estratégias usadas por essas organizações investigadas para realizar o protagonismo, a participação e mobilização juvenil na efetividade em sua forma de agir e em resultados que atendessem as necessidades das juventudes de periferia.

As etapas que foram realizadas para colaborar na análise dos dados foi o levantamento bibliográfico e o envio de questionário eletrônico por meio de *link* para cada organismo pesquisado com a intenção de, com os dados coletados, contribuir na aquisição de conhecimento científico acerca do protagonismo, participação e mobilização dos jovens.

A análise foi realizada respeitando as informações prestadas pelos organismos através dos questionários respondidos pelas organizações sociais, pois segundo Demo (1995), o pensamento nunca esgota o pensado: a realidade analisada é sempre mais rica que a análise e passou-se para a construção de proposições a partir das respostas analisadas.

Portanto, a realidade inserida nessas organizações sociais deve ter um interesse maior em trazer essa juventude para protagonizar dentro de sua participação social na cidade onde vivem, por isso cabe aqui saber um pouco mais sobre a trajetória dessas instituições.

Juventude e protagonismo: autonomia, participação e políticas públicas

Discutir o protagonismo juvenil é uma demanda social cada vez mais presente no cotidiano dessa população. Como afirmam Silva e Ximenes (2019, p. 13), “o

protagonismo juvenil, pela via da autonomia, constrói-se coletivamente, com o fortalecimento da identidade do jovem, da ação ativa do sujeito, da capacidade de tomada de decisões e de seu compromisso social". Essa autonomia fortalece o trabalho das organizações sociais e possibilita um entrosamento entre os jovens que ali atuam, mas que nem sempre desembocam em políticas públicas, pois segundo Sander (2010), "ao mesmo tempo em que o agente tem a autonomia de decidir e fazer o que considera importante, ele estabelece uma relação de dependência em relação ao espaço social e aos outros agentes." (Sander, 2010, p. 5).

A autonomia na ação juvenil se manifesta nas lutas por democracia e por políticas públicas voltadas à juventude, evidenciando que esses jovens são sujeitos de direito. Como aponta Sander (2010, p. 5), "é através da participação e das formas como ela se dá que os sujeitos vão constituindo a sua própria identidade, seja enquanto pessoas ou enquanto cidadãos". Mesmo em períodos de repressão e de restrição à liberdade de participação, esse engajamento não se perdeu. Pelo contrário, como lembram Butler e Princeswal (2012), é preciso valorizar essa participação e estimular o impulso natural de expressão do protagonismo juvenil.

A participação da juventude é muito importante para que muitas transformações aconteçam. Butler e Princeswal (2012, p. 108) dizem que essa participação está diretamente ligada às questões de liberdade e do bom uso da democracia:

Ao partimos do pressuposto de que a participação "formal" está diretamente - mas não exclusivamente - relacionada com o grau de democracia vivenciado no país, podemos apontar que, historicamente no Brasil, diversas foram as formas instituídas para coibir a participação da população (Butler; Princeswal, 2012, p. 108).

A participação política faz o protagonismo acontecer, por isso a importância dessas organizações sociais buscarem uma formação política para conhecer e se ter a criticidade necessária para agir em busca de seus direitos, pois, como traz Dayrell (2003) "pouco se pode fazer se não estiver acompanhada de uma rede de sustentação mais ampla, com políticas públicas que garantam espaços e tempos para que os jovens possam se colocar de fato como sujeitos e cidadãos", (Dayrell, 2003, p. 51) e ações que fortaleçam seus discursos em busca dessas políticas para os jovens. A ideia é tirar esse público da margem e os colocar nos centros das discussões e debates como protagonistas e não meros coadjuvantes. Silva e Ximenes (2019) trazem que "Existem diversos modos e mediadores da participação política, não só aquele modo que persiste no imaginário social do jovem que faz reivindicações coletivas e manifestações públicas" (Silva; Ximenes, 2019, p. 5)

Dentro da caminhada dos jovens que vivem na periferia de Brasília, muitos deles encontram nas ruas da cidade possibilidades de se envolverem em projetos como os ofertados pela OS1 e a OS2. Atividades como as oficinas de *hip hop* e batalhas de rimas são exemplos que colocam o jovem junto com seus pares diante de interesses comuns.

Esse interesse comum é uma das características dessa juventude que busca ser protagonista em seus bairros e a participação em seus organismos é uma alternativa possível para inserção na sociedade. Segundo Sander (2010, p. 5), "nessa perspectiva, a participação é um meio para conseguir apresentar e alcançar seus interesses. Ela se concretiza e se compreende através de ações que cada cidadão pode fazer para atingir objetivos políticos. Ou seja, "tomar parte" e "ser parte", não perdendo o foco na progressão a partir da participação e a inclusão deles nos afazeres das instituições as quais fazem parte são chaves que abrem portas para um mundo de sucesso, mesmo para a OS2, que é um organismo ligado a uma instituição religiosa.

Também se pode dizer que a religião tem bastante influência na organização dos jovens que vivem em periferia, pois muitos começam sua socialização, encontros e a formação da opinião dentro desses grupos que despertam diversas lideranças, além de muitos começarem a despontar dentro de uma caminhada política. A partir daí também começam a discutir a importância da construção de políticas públicas de juventudes com uma forma participativa e com diálogo.

Diferentes pesquisas afirmam que a religião é o principal espaço de encontro/socialização dos jovens. Assim, penso que dentro de uma perspectiva de construção de Políticas Públicas de Juventudes de forma participativa, em que haja envolvimento direto dos e das jovens, o espaço das religiões é foco obrigatório de se procurar diálogo, de se buscar reverberação (Fonseca, 2007, p. 4).

Toro e Werneck (1997) argumentam que não basta ver a participação como forma de mobilização, mas que a mobilização social é também meta e meio e não um prognóstico e devem fazer parte dessas instituições. De acordo com Fonseca (2007), embora se vislumbre a participação desses grupos religiosos em ações que tratem dos direitos da juventude, da importância da mobilização, protagonismo com vistas a políticas públicas, muito pouco se tem visto sobre a motivação dos líderes religiosos nessa perspectiva, o que pode levar a juventude a um estado de alienação e desinteresse pelas questões públicas e de extrema relevância ao público jovem.

Fonseca (2007) assim descreve:

Temos uma massa de jovens organicamente constituída e que, boa parte, encontra-se alienada do processo das Políticas Públicas de Juventudes. É fato que alguns grupos religiosos

precisam fazer seu dever de casa. Entre evangélicos, discute-se a viabilização de um espaço, uma espécie de Fórum Evangélico de Juventudes, para uma atuação mais ativa neste diálogo/processo. Já a Pastoral de Juventude, ligada a Igreja Católica, têm adotado há alguns anos o tema das Políticas Públicas de Juventude como central em sua formação e discussões, desenvolvendo importantes iniciativas e provendo atuantes quadros. Outros grupos religiosos também têm feito esse trabalho, mas também cabe às organizações não-religiosas e ao Estado visualizar e incluir as organizações e grupos ligados às religiões. Estes grupos têm potencialmente grandes possibilidades de efetiva participação. É um diálogo que pode ser difícil e demorado, mas que não pode ser dispensando quando se fala em Políticas Públicas de Juventude, construção de autonomia e Cultura de Paz (Fonseca, 2007, p. 4).

Ao trazer a OS2, movimento ligado à Igreja Católica, se percebeu a relevância de sua participação no meio da comunidade, porém em muitas ações, eles ainda se voltam praticamente para as questões de assistência às pessoas em situação de vulnerabilidade, reforçando o pensamento de Fonseca (2007), na questão de alienação no processo das políticas públicas.

Independentemente da atuação dessas organizações de juventude como a OS1 ou a da OS2, a violência também tem sido um fator que tem imposto dificuldades para o engajamento dos jovens de periferia, porque distancia a perspectiva de dias melhores e atinge principalmente homens pobres e negros que sentem na pele a opressão e a exclusão.

A violência tem se tornado um flagelo para toda a sociedade, difundindo o sofrimento, generalizando o medo e produzindo danos profundos a economia. Entretanto, os efeitos mais graves de nossa barbárie cotidiana não se distribuem aleatoriamente [...], são, sobretudo os jovens pobres e negros, do sexo masculino, entre 15 e 24 anos, que têm pago com a vida o preço de nossa insensatez coletiva (Soares, 2004, p. 130).

Não se discutir a violência que sofre a juventude é ignorar a relevância de ações que possam levá-los a participar com efetividade da luta por seus direitos, pois a violência os distancia da participação política e social e, principalmente, a violência entre eles como nos contextualiza Oliveira (2017, p. 4), “a violência entre o segmento juvenil tem crescido de forma vertiginosa, demonstrando a necessidade de interferência do governo com ações voltadas para a sua prevenção. Nesse sentido, é preciso ressaltar que os jovens tanto são vítimas, quanto praticantes da violência.”

Ressalta-se ainda que essa violência distancia a juventude de espaços que contribuem para que possam debater as questões das políticas públicas e de sua participação política na sociedade, haja vista que a violência não é algo só da juventude, mas que está encarnada na sociedade. Como nos diz Sander (2010, p. 2):

Na atualidade, a fase da juventude muitas vezes vem associada a muitos fatores negativos (como criminalidade, violência e drogas), há uma tendência de apresentá-la como se não fosse parte da sociedade. Fala-se de juventude como se ela não fosse parte constituinte da sociedade, com a intencionalidade implícita de atribuir esses fatores negativos apenas à juventude e não à sociedade como um todo, o que é, obviamente, um equívoco (Sander, 2010, p. 2).

Ainda vemos algo bem agravante na periferia: a violência contra a juventude negra os coloca mais distante ainda de ações positivas e protetivas. Como nos apresenta Bento e Beghin (2005, p. 194), esses jovens são as “principais vítimas da violência urbana, alvos prediletos dos homicidas e dos excessos policiais, e ainda os jovens negros lideram o *ranking* dos que vivem em famílias consideradas pobres”, que em sua maioria, estão na periferia das grandes cidades.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (Brasil, 2023) traz no *Atlas da Violência* que: “Em 2021, de cada 100 jovens entre 15 e 29 anos que morreram no país por qualquer causa, 49 foram vítimas da violência letal. No Brasil foram 36.922 casos de homicídios de pessoas negras em 2021 e no Distrito Federal, a cada 1.000 habitantes. 304 eram pessoas negras”. O descompromisso com a juventude está comprometendo o futuro da nação.

Tudo isso reflete diretamente nos jovens que estão em periferia. Segundo o *Almanaque do Participatório* 2013-2014 (Participatório, 2013), 47% dos jovens veem o apoio do governo como importante para a garantia de direitos, participação, protagonismo, mobilização e desenvolvimento de políticas públicas em seu favor. Por isso, é muito importante espaços que possibilitem a juventude de periferia o acolhimento e a formação. E essas organizações sociais poderão ser esse espaço de formação, de preferência, em tempo integral, para poder produzir efeitos positivos na vida desse público e quem sabe protegê-los de violências diversas, porque toda essa violência impede a participação e o protagonismo da juventude de fato aconteça. Lugares que colaborem na prevenção, formação política, ideológica, elaboração de políticas públicas e de educação com a participação real da juventude.

Mobilizar as juventudes é uma forma de nutrir as perspectivas que validem suas vidas e fortaleçam sua luta por garantia de direitos e se organizem em diversos espaços desde coletivos temáticos a grupos de jovens ou movimentos de rua na perspectiva de trabalho conjunto como se pontua no *Almanaque do Participativo*: “A participação e mobilização nas ruas e ações diretas são vistas como a forma mais potente para melhorar o Brasil” (Participatório, 2013, p. 37). A periferia tem sido o *lôcus* de grandes ações e coletivos que abraçam a juventude de maneira a acolher suas demandas e anseios. Não importa

se o espaço é a escola, a rua, a igreja ou a comunidade nos quais os jovens estão inseridos. A perspectiva é que sejam espaços de construção de conhecimento, participação, mobilização, protagonismo e de debate sobre a proteção contra a violação de direitos, a proposição de políticas públicas, a emancipação da juventude e o fortalecimento de parcerias.

Nos casos citados, é importante voltar o olhar para espaços que possibilitem o protagonismo e a participação nas quadras das regiões administrativas do DF como uma possibilidade de melhorar a mobilização de jovens. Apresentamos algumas organizações sociais que desenvolvem ações de assistência e atendimento à população jovem nas áreas de cultura e esportes, com o intuito de incluir o jovem na participação da vida em sociedade como ator e atriz principal na luta por direitos.

A juventude quando participa vem como um exponencial de protagonismo e mobilização como característica própria que, segundo Dayrell (2005, p. 34), é uma “condição social e uma representação” no potencial e na força de ser, demonstrando a capacidade de transformação de um povo.

Importância da participação das organizações sociais e dos movimentos que atuam com os jovens

A participação das organizações sociais e dos movimentos de juventude tem um valor muito significativo em se tratando de reunir a população jovem em torno de interesses comuns, de reconhecimento entre seus pares e fortalecer essas organizações é tarefa da sociedade civil. Segundo Tilly (2010), esses movimentos sociais são organizações inclusivas compostas por vários grupos de interesses. A participação de diversos segmentos da sociedade, cada um com sua representatividade e significados que tenham um objetivo comum e que de alguma forma acreditam na força que vem do coletivo.

Como os jovens estão em toda parte e em diversas situações, se pode dizer que essas diferentes realidades possibilitam um debate interessante dentro dessas instituições da sociedade civil sobre as demandas que afligem a juventude e refletir sobre essas situações e os desafios desses movimentos diante da sociedade civil.

Importante perceber que cada organização social ou movimento tem sua própria história, interesses e objetivos. Tilly (2010, p. 142) nos diz que os movimentos sociais não se referem a qualquer ação popular referem-se a um conjunto particular, interconectado, em evolução e histórico de interações e práticas.

São essas práticas comuns de cada organização que delimitam seu espaço de atuação. A respeito disso, se pode falar que a OS2, ligada à Igreja Católica, por exemplo, traz em suas diretrizes, ações que coadunam com

a perspectiva de seu fundador missionário, Vicente de Paulo, que se conceitua como uma associação de cristãos comprometidos, que procuram viver a fé pelo testemunho da caridade para com os pobres, e esse interesse comum é o que os faz ter uma perspectiva de ação na comunidade de periferia onde estão inseridos, segundo a Escola de Capacitação Antônio Frederico Ozanam – Sociedade São Vicente de Paulo - ECAFO SSVP (2022).

Numa caminhada com os jovens da região administrativa do Sol Nascente (DF), a OS1 traz em sua forma de lidar com a população jovem um pouco diferente da OS2, eles se mobilizam por meio de ações que estão dentro do aspecto da cultura, do esporte e de participação de eventos sociais como o *Top Cufa DF* e a *Taça das Favelas Brasília* como estratégia de alcançar seus objetivos e atender o jovem de periferia, como foi apresentado pelo jornal Correio Braziliense (2018), sobre essa OS1:

é uma organização sem fins lucrativos que atua com a colaboração de voluntários e parceiros que se identificam com a causa, suas ações se apresentam muitas vezes na forma de esporte e cultura e têm também trabalhado com as questões de empreendedorismo com o objetivo de colaborar na autonomia financeira dos jovens que frequentam o organismo. Esse instituto desenvolve ações como a “batalha de ideias” que envolve jovem de 15 a 20 anos para fazer rimas, também agrega o time de futebol Sol Nascente Futebol Clube (Correio Braziliense, 2018).

E Tilly (2010) nos coloca o que realmente constitui esses organismos que devem ir para além das ações, pois seu papel na sociedade deve levar para além de seus interesses: a atender as demandas públicas apresentadas por esse público juvenil e sua população.

O que constitui um movimento social não são apenas as ações dos demandantes, os objetos de demanda ou o público, mas a interação entre esses três elementos. Mesmo que alguns entusiastas se dediquem dia e noite ao movimento, o grosso dos participantes se move alternadamente entre a apresentação de demandas públicas e outras atividades, incluindo o trabalho cotidiano de organização que sustenta uma campanha (Tilly, 2010, p. 137).

É nesse contexto que as organizações sociais e os movimentos têm um papel relevante diante da juventude de periferia que busca dar voz e vez a atores e atrizes com o intuito de evidenciar o papel protagonista dos jovens, em sua maioria inseridos nessas organizações sociais. Cabe aqui evidenciar que dentro dessas instituições que participam desse estudo, segundo nos apresenta seus representantes, em resposta ao formulário eletrônico, traz na maior parte de seus membros, pessoas pretas ou pardas, o que nos leva a querer entender um pouco mais sobre a população juvenil negra no DF.

As organizações sociais em suas ações voltadas para a juventude de periferia

A partir dessa pesquisa foi possível conhecer parte do cotidiano das organizações sociais que trabalham com a juventude de periferia e analisar como o protagonismo, a participação política se faz presente em seus modos de vida, considerando as categorias juventudes, protagonismo, participação política e organização social.

Tratou-se aqui de responder como as organizações sociais que atuam com a juventude têm promovido ou não a mobilização e o protagonismo dos jovens na periferia de Brasília, pois acreditamos hipoteticamente que essas organizações sociais desenvolvem um trabalho que seja voltado para o protagonismo, participação política e mobilização para a efetivação de políticas públicas. Lançamos mão de suas respostas dadas ao questionário para corroborar na resposta a essa questão.

As organizações sociais da sociedade civil desempenham um papel muito importante nas possibilidades de reunir jovens e desenvolver atividades que os mobilizem para ações que fortaleçam o desenvolvimento das juventudes. O projeto da OS1 que desenvolve suas ações no DF e trabalha com ações voltadas a população onde atuam e creem que realizam essas ações como ato político. Para realizar suas ações possui vários parceiros que colaboram no desenvolvimento das atividades da associação, mas vive basicamente de doações e do voluntariado.

Assim também a OS2, que surgiu nas regiões administrativas do DF com o olhar dos padres locais percebendo a necessidade de ver a juventude local comprometida com as causas sociais e com o objetivo de levar dignidade às pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade, em situação de abandono, à margem da sociedade e sem acesso a equipamentos públicos que lhes dessem qualidade de vida.

Identificou-se que nessas organizações as suas falas apresentaram certa experiência na ação com a juventude e justificaram a importância de se procurar demonstrar que todos fazem parte e devem se sentir importantes e potencialmente prontos e de que não estão sozinhos na caminhada, conforme responde o entrevistado da OS1 no formulário compartilhado:

Sim, pois desperta o senso de pertencimento e quebra alguns paradigmas em relação a eles mesmos de pensar que não podem ou não são capazes e eles sentem que tem alguém ali ao lado deles que também acredita neles.

Isso nos revelou a importância que a instituição atribui ao papel de suporte aos jovens, de acordo com sua própria concepção. No entanto, percebemos a necessidade de que compreendam a força da juventude em assumir o protagonismo, como aponta “protagonismo juvenil

parece designar certa capacidade intrínseca ao jovem, a de ser protagonista – ou o ator principal – no desenvolvimento do país, da chamada comunidade e do seu próprio” (Souza, 2009, p. 3): A OS2 apresentou uma fala que ilustra melhor sua atuação junto aos jovens, mas que não se caracteriza como protagonismo e sim como serviço caritativo, conforme eles próprios definiram: “trabalhos de caridade”.

Assim, a resposta não contemplou nossa questão sobre o entendimento de protagonismo. Nessa vertente, as organizações da sociedade civil de juventude têm trabalhado em várias ações que partem na direção do movimentar-se junto a um objetivo comum e procuram assim promover ações. Nesse sentido, e a OS2 salienta no formulário a “ação social com pessoas em situação de rua”, como motivadoras de participação juvenil, diz também que: “são os encontros anuais da juventude de Brasília que é o fórum que acontece a cada dois anos, reunindo jovens vicentinos católicos do Brasil inteiro em Minas Gerais. Geralmente as oficinas que mais despertam interesse são as que abordam temáticas de liderança e carisma”. Isso não quer dizer protagonismo para a participação nas políticas públicas.

Analizamos, porém que essas ações não caracterizam protagonismo ou participação política da juventude na luta por políticas públicas isso vai ao encontro de sua emancipação diante das situações de vulnerabilidade.

Investigar e analisar as ações das OSs sob a perspectiva da participação política, do protagonismo e da mobilização nos permitiu, inicialmente, compreender algumas movimentações realizadas por esses organismos em suas atividades. A entrevista realizada de forma *on-line* nos ajudou a refletir criticamente sobre a realidade em que as OSs estão inseridas.

Sendo uma ação respaldada por lei, buscou-se apresentar as respostas das organizações entrevistadas e assim se buscou estudar dentro das suas falas palavras-chave que identificam a prática dessas instituições, suas respostas e o concreto vivido, demonstrando assim as formas de agir diante da realidade de cada organização e sua participação junto às juventudes. Para Silva e Ximenes (2019, p. 10), “A participação dita cidadã requer uma atuação social e política, de modo consciente, em que a mudança social seria fruto da atividade do jovem, da empresa ou da organização.”

Realizou-se o questionamento às organizações quanto à participação, mobilização e protagonismo da juventude e nos levou a uma reflexão de que as organizações trabalham numa ação caritativa e isso nos apontou para a necessidade de propor formação sobre participação política nas linhas de seus objetivos organizacionais.

A partir das respostas emitidas pelas organizações da juventude, como *corpus* estabelecido, elaboramos um quadro das falas dos participantes. Com esse

entendimento, buscou-se analisar os dados apresentados nas questões respondidas pelas organizações, que fizeram parte desse estudo com o intuito de edificar e apontar alternativas dentro do protagonismo, participação e mobilização dos jovens de periferia.

A partir da análise dos dados, constata-se que o protagonismo, o direito de escolha, e a ação prática dentro dessas instituições se percebe que suas ações não favorecem a implementação de políticas públicas ou participação política com a juventude e uma forma de torná-los parte de ações que fortalecem e despertam a liderança. Com esse levantamento, podemos afirmar que as atividades em grupo são as que garantem a maior participação dos jovens nas organizações pesquisadas. O ato de falar, escolher, liderar e participar abre caminho para que a organização efetivamente realize suas ações. É importante destacar que, quando os próprios jovens participam ativamente em atividades como futebol ou ações sociais, eles se mantêm engajados e assumem um papel de atores e atrizes na sociedade. No entanto, segundo os conceitos apresentados neste estudo, essas ações não configuram participação política nem protagonismo juvenil.

Os organismos trouxeram suas colocações diante de suas perspectivas e realidades ao tema questionado a cada um deles. A OS1 comenta que o uso da metodologia aplicada na organização favorece o protagonismo de seus membros porque tem em suas linhas de trabalho a importância do desenvolvimento da liderança. Mas sabe-se que liderança não é sinônimo de protagonismo, pois liderança segundo a Fundação Educar “é a capacidade de liderar um grupo” (Fundação Educar, 1989, p. 27).

Por isso, ao ver o pensamento dos representantes das organizações de juventude, se percebe na fala que só entendem participação política o ato de atender as pessoas com ação social de assistência às famílias em situação de vulnerabilidade, quando na realidade é fundamental a busca para tratar da formação de seus membros nesse campo da participação juvenil na política como caminho para consolidação de garantia de direitos.

Não se pode negar que, para essas instituições, em especial as ligadas a instituições religiosas, possuem limites em suas atividades no tocante à participação política dos jovens e atuação social que cabe na caminhada das organizações da sociedade civil, por vezes seguem as normativas das religiões a qual são ligadas que podem não apresentar interesse em ver seu público envolvido nessas questões que fogem a suas doutrinas ou orientações de fé.

Após observar algumas falas dessas organizações sociais, acreditamos que, para que a mobilização, a participação política e o protagonismo com a juventude de periferia aconteçam, também é necessário que se oportunize o direito de fala, dê oportunidade

para caminharem juntos a outras possibilidades e que haja uma proposta concreta de transformação diante dessas realidades de desigualdades que segundo Silva e Ximenes (2019, p. 9) “pode[m] emergir a possibilidade do exercício do protagonismo, numa perspectiva interativa e crítica, seja na dimensão pessoal, familiar, social, seja na política.”

Respondendo nossa questão apresentada, constatou-se que as organizações sociais aqui pesquisadas não desenvolvem um trabalho que seja voltado para o protagonismo, participação política e mobilização para a efetivação de políticas públicas. Há um conflito no entendimento entre os conceitos de protagonismo, participação, mobilização com os trabalhos voluntários, de assistência caritativa desenvolvido por cada OS.

Considerações finais

A presente pesquisa, intitulada *Juventudes periféricas e participação política: qual protagonismo nas organizações sociais no DF?*, elaborou-se em uma tentativa de abordar a relevância do protagonismo social juvenil em contexto de periferia e as indagações nas possibilidades em colaborar no diálogo e na percepção dos efeitos do protagonismo, da participação política e da mobilização dos jovens na sociedade. Teve como objeto de estudo duas organizações sociais (OS) juvenis da periferia de Brasília, uma OS não religiosa e a outra uma instituição religiosa ligada à Igreja Católica.

Ao longo deste estudo, muitas concepções foram trabalhadas e transformadas, à medida que o conhecimento foi sendo apresentado, tornando possível desmistificar conceitos advindos do senso comum em relação ao protagonismo, à participação política e à mobilização da juventude no Brasil e em Brasília. Focar nas organizações sociais da periferia foi muito revelador, pois, a princípio, acreditávamos que as ações desenvolvidas por essas instituições eram caracterizadas como sinais de participação política e protagonismo da juventude.

Pudemos perceber também que essas organizações, mesmo sendo uma religiosa e outra não, têm características bem similares como a de desenvolver ações assistenciais junto ao seu público na tentativa de suprir a falta de investimentos e políticas públicas voltadas à juventude de periferia, acreditando que protagonismo é sinônimo de participação política. Foi possível constatar que essas OSs não desenvolvem um trabalho que seja voltado para o protagonismo, participação política e mobilização com o objetivo de efetivação de políticas públicas. Ainda percebemos que essas organizações não fazem um trabalho voltado para a formação política aos jovens que estão inseridos em suas instituições.

Mesmo não querendo rotular essas entidades, foi possível identificar certo distanciamento das questões

que possibilitassem a criação de políticas públicas em prol da juventude de periferia, mas não se pôde negar o caráter agregador e acolhedor que essas instituições têm em prol dos jovens que estão em suas cidades e bairros e com isso são capazes de voltar seu olhar para as pessoas vulneráveis de seu bairro.

Algo que achamos extraordinário foi a organização religiosa, mesmo com pouca formação política, ter trabalhado para eleger, por duas vezes, um de seus jovens para a cadeira de conselheiro tutelar em sua região, com o intuito de defender os direitos de crianças e adolescentes e de obter mais informações para orientar as famílias em situação de vulnerabilidade assistidas por eles.

Outra questão que nos foi apresentada é o trabalho que a organização não religiosa realiza com sua juventude incluindo um trabalho voltado para o engajamento no empreendedorismo e fortalecimento da participação de seus membros nos esportes, principalmente no futebol, que se apresenta como o esporte mais interessante para o público jovem de periferia.

Uma questão que ainda pode ser investigada é o porquê essas organizações não fazerem um trabalho de formação política e participativa com seus membros, já que uma das motivações para a criação desse organismo é a ausência de políticas públicas e equipamentos públicos que atendam a juventude em suas diversas áreas de necessidade, forçando voluntários comunitários a suprir uma carência que é obrigação do Estado investir. Outro assunto importante seria

descobrir quais os critérios são adotados pelo Estado para selecionar as instituições beneficiadas para receber fomento para desenvolver suas ações nas regiões de periferia do DF.

Algumas questões que foram apenas apresentadas nesse estudo mereciam um estudo mais aprofundado. É o caso do papel da juventude negra inserida nessas organizações, que são uma grande maioria em seu seio, e que por vezes passou despercebida dentro das instituições as quais fazem parte, ou dos jovens que não possuem autonomia para agir junto à comunidade a qual fazem parte. Essas e outras problemáticas ficam abertas à exploração, podendo ser desenvolvidas em trabalhos posteriores a pesquisadores que se interessem por trabalhar protagonismo e participação política dentro dessas organizações sociais de periferia.

Cabe ressaltar que esse estudo não se pautou na erudição, mas abriu o horizonte para se trabalhar na perspectiva de valorizar a importância dessas organizações para as pessoas que vivem na periferia das grandes cidades e a motivação que elas possuem para atender as carências e demandas apresentadas por sua cidade e a população jovens ali inseridos. Esse estudo quer abrir um diálogo entre esses organismos e a sociedade estabelecendo um laço com o coletivo em busca da transformação social juvenil e demonstrar a importância de um compromisso social, dando a possibilidade para que outras pesquisas possam ter como pano de fundo essa pesquisa nesse campo de estudo.

Referências

- ATLAS DAS JUVENTUDES. Diretrizes e Bases de política nacional para e com as juventudes. **Repositório do conhecimento IPEA**. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4583> Acesso em: 14 jul. 2024.
- BENTO, Maria Aparecida Silva; BEGHIN, Nathalie. Juventude negra e exclusão radical. Repositório do Conhecimento IPEA, ago. 2005. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4583>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**.
- BRASIL DE FATO. **Começa o acampamento da juventude, que reúne em Brasília mais de 2 mil jovens de todo o país**. 13 out. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/10/13/comeca-o-acampamento-da-juventude-que-reune-em-brasilia-mais-de-2-mil-jovens-de-todo-pais>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 150, p. 1-4, 6 ago. 2013. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/08/2013&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=104>. Acesso em: 3 jan. 2022.
- BRASIL. **Manual de orientação das comissões de jovens da sociedade de São Vicente de Paulo (SSVP) no Brasil**, 2024. Disponível em: https://www.ssvpbrasil.org.br/source/files/originals/CJ-Manual_de_Orientacao_das_Comissoes_de_Jovens_web-368979.pdf. Acesso em: 4 jan. 2022.
- BUTLER, Udi Mandel; PRINCESWAL, Marcelo. **Culturas de participação**: jovens e suas percepções e práticas de cidadania. O Social em Questão - Ano XV - nº 27 – 2012 p. 101-126.
- CORREIO BRAZILIENSE. Saiba quem são os power pupils. 11 jan. 2018. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/vidaescolar/editorial/2018/01/11/noticia-especial-vida-escolar,652575/quem-sao-os-power-pupils.shtml>. Acesso em: 19 de abr. 2024.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adevil. **Protagonismo Juvenil adolescência, educação e participação democrática**. 2 ed. São Paulo: FTD, 2006.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, 2003. ISSN 1413-2478.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Censo da população jovem do Distrito Federal**. Brasília, DF: CODEPLAN, 2018.

DOXSEY, Jaime Roy; RIZ, Joelma de. **Metodologia da pesquisa científica**. ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2002-2003.

ESCOLA DE CAPACITAÇÃO ANTÔNIO FREDERICO OZANAM. ECAFO. **Sociedade São Vicente de Paulo**. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/11213379/>. Acesso em: 12 abr. 2024.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FUNDAÇÃO EDUCAR. Protagonismo juvenil na prática. Guia para educadores. http://www.educardpaschoal.org.br/web/files/files/livros/guia_para_educadores.pdf. Acesso em: 11 jul. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População jovem 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Atlas da violência 2023. Violência contra a juventude**. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/277/atlas-2023-violencia-contra-a-juventude>. Acesso em: 7 jul. 2024.

OLIVEIRA, R. C. de. Vulnerabilidade social e juventude: um estudo de suas dimensões e impactos. In: Jornada Internacional Políticas Públicas, 8, 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo4/vulnerabilidadesocialejuventudeumestudodesuasdimensoeseimpactos.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.

PARTICIPATÓRIO. Observatório Participativo da Juventude. **Agenda Juventude Brasil**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/biblioteca/almanaque-do-participatorio-participatorio-observatorio-participativo-da-juventude/>. Acesso em: 5 maio 2024.

SANDER, Cristiane. Juventude e participação: um processo pedagógico. In: III Congresso Internacional de Pedagogia Social, 3., 2010, São Paulo. Proceedings online... Associação Brasileira de Educadores Sociais (ABES). Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092010000100004&lng=en&nr-m=abn. Acesso em: 11 ago. 2024.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Alexandra Maria Sousa; XIMENES, Veronica Moraes. Políticas públicas e juventude: análises sobre o protagonismo juvenil na perspectiva dos jovens pobres. **Pesquisas e práticas sociais**, São João Del Rei, v. 14, n. 1, p. 1-15, 2019. Disponível em: <http://www.selosocial.com/projeto/5544>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SOARES, Luis Eduardo. **Contemporâneo**. Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/53099631>. Acesso em: 11 jul. 2024.

SOCIEDADE SÃO VICENTE DE PAULO. Histórico do movimento de juventude vicentina e comissão de jovens na SSVp no Brasil. Disponível em: <https://ssvpbrasil.org.br/juventude-historia/>. Acesso em: 11 maio 2024.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009.

SOUZA, Tatiana Yokoy de. Contextualização socioeconômica das adolescências brasileiras. In: OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MOREIRA, Paula Cristina Bastos Penna. **Docência na Socioeducação**. Brasília: UnB, 2014. p. 131-146.

TILLY, Charles. Movimentos sociais como política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 3, Brasília, jan.-jul, p. 133-160, 2010.

TORO, A. José Bernardo; WERNECK, Nísia N'leria Darute. **Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação**. Brasília: Ministério da Justiça, 1997.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Reagrupando, contando e encantando

Regrouping, Counting and Enchanting

 Joelma das Graças Santana Lima *

Resumo: O relato descreve a implementação do projeto Reagrupando, Contando e Encantando na Escola Classe 05 de Brazlândia, Distrito Federal. O foco é utilizar a estratégia pedagógica de reagrupamento para atender às necessidades de cada aluno, promovendo aprendizagem contínua e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. O projeto ocorreu durante os três bimestres de 2023, abrangendo a Educação Infantil ao 5º ano, com ênfase na recuperação de aprendizagens e na superação da defasagem idade/série. O projeto teve embasamento teórico, utilizando o Currículo em Movimento do Distrito Federal como referência, e envolveu oficinas, testes psicogenéticos e reagrupamentos interclasse. Cada bimestre teve um livro como tema, seguido de atividades lúdicas e interdisciplinares. Além disso, foi realizado o projeto O Cerrado Empreendedor, explorando o empreendedorismo em sala de aula. Os reagrupamentos destacam-se como estratégias pedagógicas eficazes para promover avanços nas aprendizagens. O projeto foi bem-sucedido, envolvendo toda a comunidade escolar e proporcionando resultados visíveis. Os alunos foram protagonistas, fortalecendo a ideia de que um sujeito ativo é aquele que participa ativamente do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Reagrupamento. Ludicidade. Alfabetização. Letramento. Êxito.

Abstract: The report describes the implementation of the 'Regrouping, Counting and Enchanting' project at Class 05 School in Brazlândia, Federal District. The focus is to use the pedagogical strategy of regrouping to meet the needs of each student, promoting continuous learning and respecting different learning rhythms. The project took place during the three months of 2023, covering from Kindergarten to 5th grade, with an emphasis on recovering learning and overcoming the age/year gap. The project had a theoretical basis, using the Federal District's Curriculum in Movement as a reference, and involved workshops, psychogenetic tests and interclass regroupings. Each two-month period had a book as its theme, followed by playful and interdisciplinary activities. In addition, the Cerrado Entrepreneurial project was carried out, exploring entrepreneurship in the classroom. Regroupings stand out as effective pedagogical strategies to promote advances in learning. The project was successful, involving the entire school community and providing visible results. The students were protagonists, strengthening the idea that an active subject is one who actively participates in the learning process.

Keywords: Regrouping. Playfulness. Reading and Writing. Literacy. Success.

* Servidora pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com 32 anos de atuação na carreira do magistério. Pedagoga da Equipe de Apoio à Aprendizagem na Escola Classe 05 de Brazlândia, é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia e Administração Escolar. Contato: osddds@hotmail.com

Introdução

O reagrupamento é uma abordagem pedagógica que se destina a atender às necessidades individuais dos estudantes, adaptando-se aos seus diferentes níveis de aprendizado. Essa estratégia, essencial para promover um progresso contínuo na educação, é projetada para atender às necessidades específicas de cada estudante ao longo do ano letivo. Ela promove flexibilidade e respeita o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo, sendo uma atividade curricular obrigatória da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que busca tornar sua implementação prazerosa e produtiva.

Com foco nessa estratégia pedagógica, foi desenvolvido o projeto *Reagrupando, Contando e Encantando*, executado na Escola Classe 05 de Brazlândia, uma escola do campo situada na Região Administrativa de Brazlândia, Distrito Federal, situada a cerca de 47 km da área central de Brasília. O projeto envolveu todo o corpo docente da unidade escolar, a coordenação pedagógica, a pedagoga e a equipe gestora. Durante os três bimestres de 2023, o projeto foi implementado no ambiente escolar, abrangendo todos os estudantes da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Seu foco principal foi na recuperação das aprendizagens e na redução da distorção idade/ano.

Esse projeto foi concebido como uma resposta direta à necessidade de adaptar o ensino às demandas individuais dos estudantes, garantindo que nenhum estudante seja deixado para trás. Com a participação de todos os membros da comunidade escolar, o projeto visou não apenas recuperar as defasagens no aprendizado, mas também criar um ambiente de ensino estimulante e envolvente, onde os estudantes pudessem se desenvolver plenamente.

Ao longo de sua implementação, o projeto demonstrou ser uma iniciativa eficaz para promover a inclusão e o progresso acadêmico de todos os estudantes da Escola Classe 05 de Brazlândia. Ao personalizar a abordagem educacional e garantir que cada estudante recebesse o suporte necessário para alcançar seu potencial máximo, o projeto destacou-se como um exemplo inspirador de como a educação pode ser adaptada para atender às necessidades individuais de cada estudante.

Desenvolvimento

Para iniciar a elaboração do projeto, foram conduzidas diversas oficinas de embasamento teórico pela pedagoga da instituição escolar. Nestas sessões, foram utilizadas fontes diversas para fundamentar o trabalho, incluindo o Currículo em Movimento como principal referência orientadora, o Parecer nº 238/2012, do Conselho de Educação do Distrito Federal, que busca a correção da distorção idade/série da Rede Pública de

Ensino do Distrito Federal, como diretriz institucional, e o livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2007), como fonte essencial de prática para orientar a organização das oficinas. A combinação desses recursos proporcionou uma base sólida para a construção do projeto, garantindo que ele estivesse alinhado tanto com as teorias pedagógicas contemporâneas quanto com as necessidades específicas dos estudantes, conforme as inúmeras demandas apresentadas.

Após o embasamento teórico, foram realizados os testes da psicogênese com todos os estudantes do 1º ao 5º ano. Cada professor regente aplicou o teste em sua turma e fez a análise, classificando-os de acordo com cada nível da psicogênese. Esses testes foram cruciais para avaliar o nível de desenvolvimento dos estudantes em relação à linguagem escrita e identificar áreas específicas que necessitavam de atenção e suporte adicionais. Com os resultados em mãos, os educadores puderam formar grupos de atendimento personalizados, adaptados às necessidades individuais de cada educando, garantindo uma abordagem mais eficaz e direcionada para a promoção do aprendizado.

O reagrupamento interclasse, uma das estratégias-chave do projeto, ocorreu semanalmente, com uma duração de duas horas por sessão. Durante cada sessão, em coordenação coletiva, foi selecionado um tema central, frequentemente baseado em um livro, que serviu como base para as atividades subsequentes.

Uma peça teatral foi então elaborada com a participação dos professores, proporcionando uma experiência imersiva e envolvente para os estudantes. Os professores foram organizados em grupos por meio de crachás representativos dos personagens da história escolhida, sendo agrupados de acordo com suas habilidades e necessidades específicas.

O processo teve início com a dramatização da história realizada pelos professores, que estabeleceram o contexto e o enredo para os alunos. Em seguida, os estudantes foram direcionados para acompanhar o professor ou professora que correspondia ao personagem representado em seus crachás.

Cada grupo foi supervisionado por um ou mais professores, independentemente de serem professores regentes ou especialistas em determinadas áreas, que foram responsáveis por guiar as atividades e proporcionar suporte individualizado conforme necessário.

As abordagens supracitadas proporcionam uma aprendizagem dinâmica e personalizada, que leva em consideração as diferentes habilidades e estilos de aprendizagem dos estudantes, promovendo um ambiente de ensino inclusivo e eficaz, considerando todo o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a avaliação diagnóstica e formativa. Nesse sentido, vale lembrar que:

Para que se inicie a construção desse entendimento e a prática correspondente, recomenda-se a realização de intervenções pedagógicas contínuas com todos os estudantes, sempre que suas necessidades de aprendizagem forem evidenciadas. Desse modo, o avanço das aprendizagens ocorrerá de forma tranquila, sem lacunas, sem tropeços e sem aligeiramento, de acordo com as condições de aprendizagem de cada estudante. Este é o papel da escola democrática, comprometida com as aprendizagens de todos. Orienta-se a escola para que utilize a avaliação diagnóstica permanentemente a fim de constatar as necessidades de cada estudante e que organize os meios de mantê-lo em dia com suas aprendizagens. A autoavaliação pelos estudantes é importante aliada nesse processo (Distrito Federal, 2014a, p. 39).

Durante o primeiro bimestre, os estudantes foram conduzidos por uma jornada emocionante ao mergulharem na narrativa envolvente de *O Condomínio dos Monstros*, uma obra literária escrita por Alexandre Castro Gomes, em 2010. Sob a orientação dos professores, os estudantes imergiram no mundo imaginário criado pelo autor, onde foram apresentados a uma série de personagens peculiares e situações misteriosas que despertaram sua curiosidade e imaginação.

Explorando os mistérios e aventuras presentes na obra, os estudantes foram desafiados a analisar os elementos narrativos, como enredo, personagens e cenários, enquanto desenvolviam suas habilidades de compreensão de leitura e interpretação de texto. Através de discussões em sala de aula, atividades interativas e projetos criativos, os alunos foram incentivados a expressar suas ideias e opiniões, promovendo um ambiente de aprendizado dinâmico e colaborativo.

Ao longo do primeiro bimestre, a leitura de *O Condomínio dos Monstros* não apenas estimulou o interesse dos estudantes pela literatura, mas também proporcionou oportunidades para explorar temas relevantes, como amizade, coragem e resiliência. Além disso, a obra serviu como ponto de partida para atividades interdisciplinares, integrando conceitos de diferentes áreas do conhecimento e enriquecendo a experiência educacional dos educandos.

Por meio da imersão na narrativa cativante de *O Condomínio dos Monstros*, os estudantes não apenas aprimoraram suas habilidades de leitura e interpretação, mas também desenvolveram sua criatividade, pensamento crítico e capacidade de expressão verbal e escrita. Essa experiência proporcionou uma base sólida para o aprendizado futuro, preparando os estudantes para superar desafios inerentes ao processo de alfabetização e letramento.

No segundo bimestre, os estudantes foram envolvidos por uma trama empolgante ao explorarem *O Paradeiro do Padeiro*, uma história cativante escrita por Marco Miranda em 2010. Sob a orientação dos educadores, os estudantes mergulharam em um enredo repleto de suspense e surpresas, que os instigou a refletir sobre diferentes aspectos da narrativa, como personagens, conflitos e desfechos.

Ao longo desse período, a leitura de *O Paradeiro do Padeiro* proporcionou aos estudantes não apenas entretenimento, mas também oportunidades para aprimorar suas habilidades de compreensão de leitura e análise crítica. Por meio de discussões em sala de aula, atividades de interpretação e projetos criativos, os estudantes foram incentivados a explorar os elementos da história de forma mais profunda, identificando suas nuances e significados variados. Foi incrível o envolvimento da comunidade escolar, inclusive dos professores e funcionários da escola, conforme ilustrado na Figura 1.

Além disso, *O Paradeiro do Padeiro* serviu como ponto de partida para atividades interdisciplinares, integrando conceitos de diferentes áreas do conhecimento e enriquecendo a experiência educacional dos estudantes. Ao explorarem os temas e personagens da história, os estudantes desenvolveram não apenas suas habilidades literárias, mas também expandiram seu repertório cultural e fortaleceram sua capacidade de análise e reflexão crítica.

Por fim, no terceiro bimestre, os estudantes se encantaram com a adaptação feita pelos professores do livro *O Grande Rabanete*, de Tatiana Belinky (2010), transformado em *O Grande Morango Vermelho*, em alusão à comunidade circunvizinha à escola, que tem no cultivo do morango uma importante atividade econômica. Essa adaptação proporcionou a cada um dos educandos uma nova perspectiva sobre a história, explorando temas como trabalho em equipe e superação de desafios. Essa diversidade de obras literárias contribuiu para enriquecer o desenvolvimento integral

Figura 1 – Exploração da obra *O paradeiro do padeiro*, escrito por Marco Miranda (2010)



Fonte: acervo da autora.

dos estudantes, considerando suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, social, psicológica e envolvimento com as práticas letradas no decorrer do período letivo, conforme Figura 2.

As práticas letradas respeitaram ainda as especificidades das diferentes fases do Ensino Fundamental nos anos iniciais ao utilizar-se dos Eixos Integradores: Alfabetização, Letramentos e Ludicidade. Essa abordagem permite uma integração harmoniosa entre os aspectos fundamentais do aprendizado, garantindo uma educação abrangente e eficaz para os estudantes nessa fase crucial de seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Para a construção de práticas pedagógicas voltadas ao processo de alfabetização e letramento, foram adotados fundamentos teóricos essenciais visando um currículo abrangente e eficaz, conforme apresentado no Caderno dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2014b). Isso incluiu a organização de experiências voltadas à formação dos estudantes, respeitando a perspectiva da Educação Integral; a avaliação formativa; a Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, juntamente com o desenvolvimento de um Currículo Integrado. É importante destacar a relevância dessa obra para a construção de todas as práticas vivenciadas na escola.

Destaca-se que nos Anos Iniciais, houve um olhar diferenciado quanto à organização de planejamentos associados aos Eixos Integradores: Alfabetização, Letramentos e Ludicidade. Reconheceu-se assim a sua importância para o desenvolvimento inicial da leitura e escrita. Também foram integrados os eixos transversais, como: a Educação para a Diversidade, Cidadania, Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade.

Ainda se recorreu à construção de objetivos de aprendizagem e conteúdos, pois são elementos cruciais para sustentar os fundamentos teóricos subjacentes ao currículo da SEEDF, baseados nas demandas e necessidades apresentadas pelos estudantes, conforme as práticas sociais vigentes na comunidade escolar.

Salienta-se que os estudantes da Educação Infantil participaram de maneira lúdica e divertida dos momentos de contação de histórias, dos jogos e das brincadeiras, de maneira adaptada à realidade da pré-escola, sem foco no processo de alfabetização e letramento, mas considerando as interações e as brincadeiras.

As estratégias utilizadas nos grupos interclasses foram desenvolvidas considerando as práticas sociais dos estudantes e as demandas da comunidade escolar, as quais

Figura 2 – Parte do elenco de profissionais da comunidade escolar que encenou a história adaptada do livro *O grande rabanete* de Tatiana Belinky (2010). Alusão intitulada como *O Grande Morango Vermelho*



Fonte: acervo da autora.

envolveram a releitura das obras, trocas de experiências, impressões e reflexões. Ainda abarcaram o uso de caça-palavras, pescaria, palavras cruzadas, alfabeto móvel (com letras, tampinhas e outros), produção textual através de objetos, preparação de entrevista e reportagem, construção de bilhetes, cartinhas, cartazes, situações-problemas com a temática da obra, jogo da memória, uso de objetos diversificados para a realização de contagem e associações numéricas com material concreto, preparação de receitas e vídeos tutoriais, e a interação com membros da comunidade, pois:

Compreendido como um instrumento histórico, político, pedagógico e cultural, o currículo não é, pois, um elemento estático. Constituído por práticas sociais determinadas pelo momento histórico e social, carrega, como condição, a mutabilidade, o não absolutismo dos conteúdos e conhecimentos. Mais que isso, requer a escolha de fenômenos da realidade como objeto de estudos dinâmicos e que estabelecem múltiplas relações com as realidades dos sujeitos que os constroem e estudam, ou seja, requer Movimento. Nesse Movimento é possível determinar quais os conteúdos essenciais objetivamente existentes, necessários de ser apropriados pelos estudantes, na perspectiva de desenvolvimento de seu próprio pensamento teórico e prático, elaborando hipóteses, criando possibilidades de soluções das problematizações postas (Distrito Federal, 2014b, p. 78).

Dentre as problematizações realizadas, ao término de cada bimestre, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, os estudantes homenagearam trabalhadores ou produtores locais da comunidade escolar. Essa escolha foi realizada, conforme as temáticas desenvolvidas ao longo do período letivo. Momentos de trocas inesquecíveis para toda a comunidade escolar que se sentiu contemplada em cada história de vida, já que se tratava de histórias associadas as práticas sociais inerentes à realidade cultural. Afinal,

A Prática social é compreendida como o conjunto de saberes, experiências e percepções construídas pelo estudante em sua trajetória pessoal e acadêmica e que é transposto para o estudo dos conhecimentos científicos. Considerar a prática social como ponto de partida para a construção do conhecimento significa trabalhar os conhecimentos acadêmicos a partir da articulação dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais, científicos, assumindo a igualdade entre todos eles. O trabalho pedagógico assim concebido compreende que a transformação da prática social se inicia a partir do reconhecimento dos educandos no processo educativo. A mediação entre a escola e seus diversos sujeitos fortalece o sentido da aprendizagem construída e sustentada na participação e na colaboração dos atores (Distrito Federal, 2014b, p. 32).

Assim, esses profissionais foram entrevistados pelos estudantes, ocasião em que tiveram a oportunidade de relatarem compartilharem as suas histórias e experiências de vida. Também foram homenageados pela escola com cartas, bilhetes, desenhos, cartazes e lembranças construídas durante o reagrupamento de maneira interativa, coletiva e envolvente. Foi perceptível, ao longo dos bimestres, a evolução dos estudantes quanto ao processo de alfabetização e letramento, e a participação da comunidade escolar nas práticas pedagógicas escolares desenvolvidas, como ilustrado na Figura 3.

No terceiro bimestre, houve também a realização de um projeto, *O Cerrado Empreendedor*. O foco no empreendedorismo em sala fez com que os estudantes comesçassem a compreender o cerrado como um todo, usufruindo dos benefícios dos produtos e do retorno financeiro com a feira realizada, que fora a culminância do projeto. Todos os produtos produzidos ou adquiridos foram expostos em uma feira e vendidos pelos próprios estudantes, com o auxílio dos professores. Toda renda foi revertida para cada turma que, em comum acordo, decidiu o destino para o valor arrecadado (Figura 4).

Uma etapa importante dos reagrupamentos é o registro das atividades desenvolvidas e dos resultados alcançados, na perspectiva de um processo formativo de avaliação. Esse registro deve ser feito de acordo com as orientações da Secretaria de Estado de Educação do DF, no Diário de Classe, tanto do professor que encaminha o estudante, quanto do que recebe, e por meio de outros instrumentos como: portfólio, diário de bordo, caderno de registro, entre outros, conforme exposto nas Diretrizes

Pedagógicas para a organização escolar do 3º ciclo (Distrito Federal, 2014).

Durante todo o processo de ensino e aprendizagem, a abordagem pedagógica baseada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural foi fundamental para orientar as práticas educacionais na escola, promovendo uma ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educacionais. Ao adotar uma perspectiva que considera as especificidades de cada estudante, as práticas sociais da comunidade escolar foram integradas de forma significativa, proporcionando um ambiente educacional mais inclusivo e participativo. Afinal:

O registro da intervenção processual (recuperação) deverá ser feito nos diários em que constarão as necessidades apresentadas pelos estudantes e os relatos das atividades realizadas para a promoção de seu avanço. A intervenção poderá ser conduzida por meio de atividades diversificadas, no horário das aulas ou no contraturno, assim como por meio de reagrupamentos, projetos interventivos e outros recursos criados pela escola, sempre considerando a etapa/modalidade e as condições de

Figura 3 – Atividade com os profissionais da comunidade escolar



Fonte: acervo da autora.

Figura 4 – Atividades diversificadas associadas ao Cerrado



Fonte: acervo da autora.

aprendizagem em que o estudante se encontra. A nota ou conceito deve resultar do que foi aprendido ao longo do percurso. Reitera-se: não se deve esperar pelo término de uma semana, de um bimestre, semestre ou ano letivo para as intervenções necessárias; estas devem ocorrer desde o primeiro dia de aula, de forma contínua. Nada fica para depois (Distrito Federal, 2014a, p. 40).

A fim de tornar o processo de alfabetização e letramento mais lúdico, diversificado, interdisciplinar e flexível, foram realizadas atividades relacionadas às histórias estudadas. Por exemplo, após a leitura de *O Condomínio dos Monstros*, os estudantes participaram de um jogo de dados dos personagens e confeccionaram personagens associados à narrativa, o que não apenas motivou o uso da criatividade, mas também fortaleceu a compreensão da história narrada e a associação com as práticas sociais da comunidade escolar.

No caso de *O Paradeiro do Padeiro*, os estudantes tiveram a oportunidade de degustar alimentos relacionados à padaria, como pudim, pão de queijo, sonho e pastel, de acordo com os personagens da história. Essa atividade não só proporcionou uma experiência sensorial enriquecedora, mas também promoveu a compreensão dos elementos culturais presentes na narrativa.

Já com a adaptação de *O Grande Morango*, os estudantes fizeram gelatina de morango, conectando-se de maneira tangível com os eventos da história. Essas atividades, inseridas dentro dos eixos mencionados, foram complementadas por uma variedade de outras práticas interdisciplinares, como jogos de bingo, que contribuíram para a consolidação dos conteúdos de forma dinâmica e contextualizada. Essa abordagem flexível e diversificada foi essencial para atender às necessidades individuais dos estudantes e promover um aprendizado significativo, contextualizado, interdisciplinar, integrado e qualitativo.

Considerações finais

Os reagrupamentos representam estratégias pedagógicas destinadas a agrupar os estudantes de acordo com suas necessidades individuais e capacidades, com o objetivo de impulsionar um progresso contínuo na aprendizagem. Essa prática deve ser cuidadosamente planejada e intencional, sendo realizada de forma sistemática ao longo do ano letivo. Além de facilitar a mediação entre os estudantes durante todo o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando o compartilhamento de conhecimentos e de experiências, promove uma dinâmica de cooperação e socialização dentro e fora da sala de aula, aprimorando os laços entre a família e a escola.

A implementação do projeto foi de importância crucial para o avanço do processo de aprendizagem dos estudantes e o alcance do sucesso escolar. Embora a organização e o planejamento necessários para os reagrupamentos exijam esforço adicional, nestas experiências específicas, os resultados foram visíveis para toda a comunidade escolar. A organização dos espaços na escola para atender os estudantes durante o projeto também foi desafiador. Utilizamos as salas de aula, quadra de esporte e tendas. Os estudantes se destacaram e se sentiram valorizados durante esses momentos, assumindo papéis de protagonismo do início ao fim do período letivo, o que contribuiu significativamente para o alcance dos objetivos estabelecidos.

Conforme destacado por Ferreiro e Teberosky (2007), um sujeito ativo no processo de aprendizagem é aquele que se envolve em uma série de atividades cognitivas, tais como comparar, excluir, ordenar, categorizar, formular hipóteses e reorganizar informações. Isso ressalta a importância de considerar o estudante como agente central no seu próprio processo de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, torna-se fundamental adotar abordagens pedagógicas que valorizem a participação ativa e o desenvolvimento autônomo dos estudantes. ■

Referências

- BELYNKY, Tatiana. **O grande rabanete**. São Paulo: Editora Moderna, 2002.
- DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de Avaliação Educacional**: Aprendizagem, institucional e em larga escala. Brasília: SEEDF, 2014a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/diretrizes_avaliacao_educacional.pdf. Acesso em: 1 fev. 2024.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos. SEEDF, 2ª Edição. Brasília, 2014b. Disponível em https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em: 6 fev. 2024.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3 Ciclo para as aprendizagens**. Brasília, 2014.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.
- GOMES, Alexandre. **O Condomínio dos Monstros**. Belo Horizonte: Editora RHJ, 2010.
- MIRANDA, Marco. **O paradeiro do padeiro**. São Paulo: Editora Elementar, 2010.

■ ***Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*, de Silvio Sánchez Gamboa**

"Research in Education: methods and epistemologies", by Silvio Sánchez Gamboa

 Sthefanie Bárbara Mendonça *

Resumo: No livro *Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias*, Silvio Sánchez Gamboa aprofunda as bases epistemológicas e metodológicas que sustentam a pesquisa educacional. O autor critica investigações desprovidas de reflexão e defende a pesquisa como uma prática analítica, crítica e transformadora. Os capítulos iniciais abordam desde os métodos fundamentais até as matrizes paradigmáticas e epistemológicas. Sánchez Gamboa propõe ferramentas teóricas e práticas para estruturar pesquisas consistentes e socialmente responsáveis, articulando teoria, prática e contexto. Destaca, ainda, a importância da formação do pesquisador, dos interesses cognitivos e dos fundamentos filosóficos que orientam a investigação em educação.

Palavras-chave: Epistemologia. Matriz Paradigmática. Matriz Epistemológica. Responsabilidade social. Transformação educacional.

Abstract: In the book *Research in Education: Methods and Epistemologies*, Silvio Sánchez Gamboa explores the epistemological and methodological foundations of educational research. He criticizes investigations that lack reflection and presents research as an analytical, critical, and transformative practice. The initial chapters cover the fundamental research methods and introduce the paradigmatic and epistemological matrices. Sanchez Gamboa offers theoretical and practical tools to structure consistent and socially responsible research, linking theory, practice, and context. The book also highlights researcher training, cognitive interests, and the philosophical foundations guiding educational inquiry.

Keywords: Epistemology. Paradigmatic Matrix. Epistemological Matrix. Social Responsibility. Educational Transformation.

* Especialista em Educação Especial e Inclusiva, em Análise do Comportamento Aplicada (ABA), em Psicopedagogia, em Psicomotricidade, em Alfabetização e Letramento e em Orientação e Supervisão Escolar. É graduada em Pedagogia e Professora da SEEDF. Contato: professora.sthefanie@gmail.com

O autor Silvio Sánchez Gamboa possui sólida formação acadêmica, com graduação em Filosofia na Universidade de San Buenaventura (Colômbia), mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), onde também se tornou livre-docente. Sua produção intelectual abrange temas como epistemologia, filosofia da educação e pesquisa educacional.

O primeiro capítulo aborda os métodos utilizados nas investigações educativas sob uma perspectiva epistemológica. Explora como os métodos escolhidos pelos pesquisadores não são neutros e, ao contrário, carregam pressupostos filosóficos, lógicos e ontológicos que influenciam diretamente a prática científica e a produção do conhecimento. O autor critica o predomínio de abordagens empíricas e positivistas que, frequentemente, reduzem a complexidade da realidade educativa a aspectos mensuráveis e quantificáveis, ignorando dimensões mais amplas e subjetivas dos fenômenos educacionais. Argumenta que uma análise epistemológica dos métodos é fundamental para compreender as limitações e as implicações dos caminhos escolhidos na pesquisa educacional.

Apresenta uma discussão sobre a tipologia dos métodos de pesquisa destacando abordagens como o empirismo, o funcionalismo, o sistemismo, o estruturalismo e a dialética. Defende a importância de uma articulação coerente

entre métodos e teorias, destacando que a escolha metodológica deve considerar a complexidade e a historicidade dos fenômenos educativos superando a visão reducionista e técnica predominante em alguns círculos acadêmicos.

Sugere a necessidade de uma formação mais profunda dos pesquisadores que inclua a reflexão sobre as epistemologias que embasam suas escolhas metodológicas, bem como as implicações éticas e sociais dessas escolhas. Segundo o autor, a pesquisa educacional deve ser vista como um processo dinâmico que não apenas descreve a realidade, mas busca compreendê-la e transformá-la.

No segundo capítulo, o autor critica o tecnicismo e

a padronização das práticas investigativas, defendendo uma abordagem que valorize a reflexão crítica sobre as tendências dominantes. Destaca que a pesquisa educacional tem sido marcada por um reducionismo técnico que prejudica a profundidade e a qualidade das investigações. A pesquisa em educação deve responder não apenas a padrões acadêmicos, mas também às demandas sociais e históricas, promovendo uma prática verdadeiramente transformadora.

Aponta, ainda, que é possível superar as limitações impostas pelo reducionismo técnico, ampliando as perspectivas investigativas e aprimorando a formação dos pesquisadores, por meio de estudos epistemológicos dos métodos utilizados, como forma de resgatar a essência transformadora da pesquisa em educação.

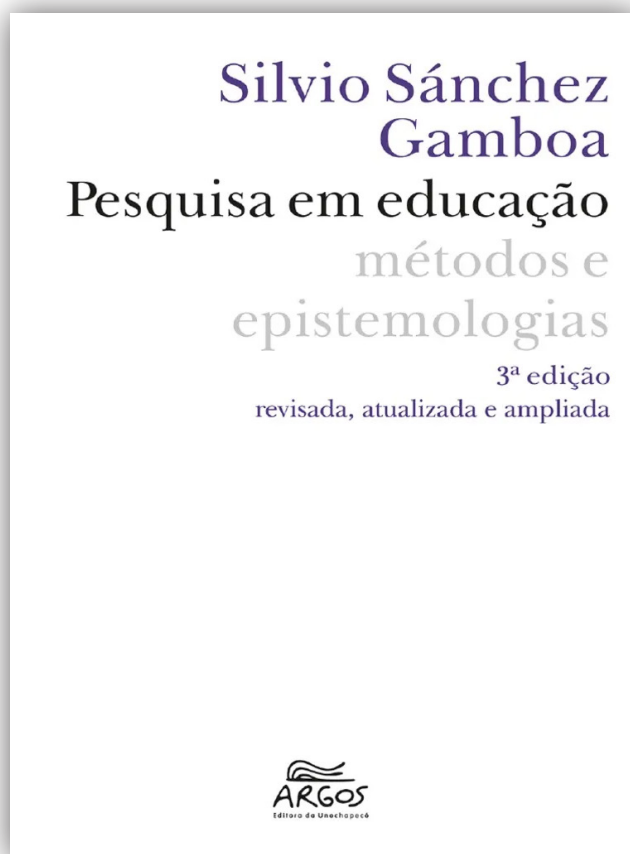
Para exemplificar essa necessidade, o capítulo discute as diferentes abordagens epistemológicas que influenciam a pesquisa educacional, incluindo as concepções positivistas, fenomenológicas, hermenêuticas e críticas.

Os capítulos 3 e 4 são complementares e apresentam duas principais ferramentas de análise dos métodos de pesquisa: a Matriz Paradigmática e a Matriz Epistemológica. Esses capítulos tratam da forma como os pesquisadores podem estruturar e analisar criticamente suas investigações científicas.

A Matriz Paradigmática tem seu foco na estrutura interna da pesquisa, organizando elementos como

métodos, técnicas e teorias e garantindo a coerência entre eles com o referencial epistemológico escolhido. Ela é essencial para planejar e estruturar a investigação de forma lógica e bem integrada, mas concentra-se menos nas influências externas.

Em contrapartida, a Matriz Epistemológica expande essa análise incluindo fatores externos como contextos sociais históricos e culturais que influenciam a pesquisa. Além de assegurar consistência metodológica, essa matriz integra questões éticas e de responsabilidade social, permitindo ao pesquisador refletir sobre o impacto de sua investigação e adaptar a análise aos contextos específicos



que moldam a produção científica. Entende-se a Matriz Epistemológica como a evolução da Matriz Paradigmática.

No capítulo 5, o autor discute a pesquisa como o principal objetivo da pós-graduação *stricto sensu*, destacando que, na construção da dissertação ou tese, a formação do pesquisador é um elemento essencial. Ele traça, de forma cronológica, a evolução dessa formação, que inicialmente priorizava o domínio técnico, mas que, com o tempo, passou a incorporar uma perspectiva mais ampla, contemplando aspectos metodológicos, teóricos e epistemológicos. Além disso, o autor apresenta ao leitor três principais tendências epistemológicas que têm orientado a formação do pesquisador em educação no Brasil: a abordagem empírico-analítica, a fenomenológico-hermenêutica e a crítico-dialética.

Sanchez Gamboa (2018) argumenta que a formação do pesquisador educacional deve ser multidimensional, pois um pesquisador com essa formação está mais apto a desenvolver uma prática investigativa que seja, ao mesmo tempo, crítica, reflexiva e socialmente responsável, trazendo novos modelos metodológicos, como a pesquisa-ação e a pesquisa participante. Essa abordagem proporciona uma intervenção mais consciente na educação, o que amplia o impacto e a relevância das pesquisas para além do ambiente acadêmico.

No capítulo 6, ele aborda as dificuldades na aplicação dos resultados de pesquisas no contexto educativo e as condições que facilitariam essa integração, trazendo a visão de que “a teoria deve mudar com a prática, e a prática poderá se transformar com a reflexão” (Sánchez Gamboa, 2018, p. 104).

A inovação exige uma abordagem prática e contextualizada, em que os métodos e objetivos estejam alinhados com as necessidades reais da educação. Pesquisas eficazes surgem de questões concretas e problemáticas bem definidas, que impulsionam uma investigação em busca de respostas aplicáveis. Esse ponto é reforçado com a máxima “pesquisam-se problemas, e não temas”, destacando a necessidade de perguntas bem formuladas e um foco claro em contextos específicos. Deve-se considerar o contexto social e cultural dos fenômenos investigados. Apenas abordagens que respeitam essa complexidade dos problemas educacionais e valorizam a pesquisa diagnóstica sobre os problemas específicos podem, de fato, contribuir para uma educação mais eficaz e inovadora, conectando teoria e prática de forma orgânica e contextualizada.

No capítulo 7, o autor ressalta a importância dos pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos que fundamentam o trabalho investigativo. Utilizando a “matriz paradigmática”, realiza-se a análise dos elementos constitutivos da pesquisa, desde técnicas e métodos até concepções teóricas mais amplas. A compreensão do objeto de estudo depende da posição do pesquisador em relação ao sujeito e ao objeto

(gnosiologia), o que influencia processos como abstração, formalização e generalização.

O autor retoma as três abordagens principais: empírico-analítica, fenomenológica e crítico-dialética, e sugere que entender essas diferentes formas de delimitar o objeto permite ao pesquisador escolher métodos adequados à natureza de sua investigação.

Destaca a importância das implicações gnosiológicas na construção do conhecimento, ressaltando que a relação entre o objeto de estudo e seu contexto varia conforme a abordagem adotada, e aborda a necessidade de uma compreensão holística do objeto de estudo que leve em conta o todo e suas partes. Essa interação contínua e complexa é essencial para construir um objeto de estudo que reflita a riqueza dos fenômenos educacionais.

A construção do objeto de pesquisa exige uma postura crítica e reflexiva, deve transcender a simples descrição e buscar uma compreensão que contemple o contexto social e histórico. A integração de teoria e prática é fundamental para que o pesquisador não apenas observe a realidade educacional, mas também contribua para transformá-la.

O autor apresenta um modelo de formação do pesquisador que, ao aliar competência técnica a uma compreensão crítica e contextualizada, contribui para uma educação que valorize a justiça social e a inovação transformadora, dando à pesquisa um papel essencial na evolução das práticas pedagógicas e nas respostas às necessidades reais da educação.

No oitavo capítulo, o autor explora as concepções de ser humano subjacentes à pesquisa educacional, relacionando-as aos pressupostos filosóficos em suas dimensões gnosiológicas e ontológicas. Retoma, para isso, as abordagens empírico-analítica, fenomenológica, hermenêutica e crítico-dialética, destacando a concepção de ser humano presente em cada uma delas. Ao explicitar essas diferenças, provoca uma reflexão sobre os valores que fundamentam as práticas de pesquisa em educação e sobre os impactos que essas concepções produzem.

Defende que a pesquisa educacional deve ser guiada por uma visão de ser humano que transcenda o determinismo e a reprodução de práticas normativas, priorizando abordagens emancipadoras que valorizem a autonomia, a criatividade e o potencial crítico dos indivíduos. Essas abordagens reconhecem a subjetividade e a historicidade dos sujeitos, promovendo práticas educativas mais inclusivas e libertadoras.

O capítulo 8 afirma que o marxismo e a dialética são métodos de interesses transformadores, mas que ainda necessitam de maior profundidade teórica. Destaca a importância de integrar a reflexão sobre os contextos sociais e históricos à prática investigativa, reafirmando o papel do pesquisador como agente de mudança e enfatizando que a visão do pesquisador sempre estará contida por trás de uma abordagem.

O capítulo 9 aborda a historicidade do objeto na pesquisa educacional como elemento central para sua construção, argumentando que o objeto de estudo não é estático nem neutro, mas está profundamente enraizado em um contexto histórico e cultural que influencia sua natureza e suas dinâmicas. As críticas estão direcionadas às abordagens com preocupações sincrônicas, que tratam o objeto como uma entidade isolada e atemporal, desconsiderando os processos históricos que o moldaram. Essa perspectiva descontextualizada é considerada limitadora para a compreensão dos fenômenos educacionais e compromete a relevância das investigações.

Ao destacar a importância da historicidade, o autor concorda com a preocupação diacrônica que propõe que a educação seja analisada como um fenômeno social e histórico, cujas práticas e instituições estão intrinsecamente relacionadas às condições culturais e políticas de cada época. O pesquisador precisa adotar uma postura reflexiva e crítica, analisando como os processos históricos influenciam o objeto de investigação e como esse objeto, por sua vez, interage com o presente, permitindo uma análise mais abrangente e contextualizada alinhada aos princípios da pesquisa crítica.

No capítulo 10, o autor explora a relação entre ética, interesses cognitivos e pesquisa educacional, fundamentando sua análise na teoria de Habermas. Apresenta três tipos de interesses cognitivos que orientam as investigações científicas: técnico de controle, prático de consenso e crítico-emancipatório. Cada um desses interesses reflete diferentes objetivos e valores, influenciando tanto os métodos quanto os resultados das pesquisas. O autor ressalta que reconhecer tais interesses é essencial para compreender o papel da pesquisa educacional na sociedade. Para isso, uma formação sólida em epistemologia e filosofia é fundamental, pois permite o desenvolvimento de uma abordagem ética e crítica, capaz de equilibrar

as demandas teóricas, metodológicas e práticas da investigação educacional.

Por fim, Sanchez Gamboa (2018) oferece uma contribuição valiosa ao campo da pesquisa em educação, promovendo uma abordagem que combina teoria, prática e contexto em um modelo analítico robusto. A relevância das matrizes apresentadas pode servir de referência tanto para a construção de novas pesquisas quanto para a avaliação crítica de produções científicas existentes. A obra incentiva os pesquisadores a adotar uma postura investigativa que transcenda a técnica e abrace a complexidade do campo educacional, integrando contextos histórico-sociais e fundamentos epistemológicos. Também inspira uma prática de pesquisa que é, ao mesmo tempo, rigorosa e transformadora, alinhada com os desafios sociais contemporâneos e reforça uma visão ampla e crítica sobre a pesquisa educacional, defendendo que esta deve ser fundamentada em uma sólida formação epistemológica e filosófica, que visa não apenas à produção de conhecimento, mas à transformação prática da educação. A pesquisa precisa de uma abordagem que supere o tecnicismo e considere o contexto social e cultural, integrando teoria e prática em uma relação orgânica que permite ao pesquisador atuar como agente de mudança, para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e transformadora, capaz de intervir de forma significativa na realidade.

Embora a obra apresente uma contribuição robusta e coerente à formação do pesquisador educacional, observa-se que a ênfase quase exclusiva em uma abordagem crítica-dialética poderia ser enriquecida pelo diálogo com outras perspectivas epistemológicas. Essa abertura ampliaria ainda mais as possibilidades de análise e formação investigativa. Mesmo assim, a proposta de Sánchez Gamboa (2018) destaca-se por sua profundidade filosófica e compromisso com a transformação social por meio da pesquisa. ■

Referência

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3ª ed. rev., atual. e ampl. Chapecó: Argos, 2018.

■ ***Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos,*** **um ensaio de Oliver Sacks**

"Seeing voices: a journey into the world of the deaf", an essay Oliver Sacks

 Bárbara Carolina Vanderley Boaventura *

Resumo: Em seu ensaio *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*, Oliver Sacks, professor de neurologia, promove uma jornada ao universo da comunidade surda, contemplando os aspectos linguísticos, sociais, culturais e humanos desse grupo. Organizado em três capítulos, o livro constitui-se como um verdadeiro mergulho na história dos surdos, revelada por meio de experiências e relatos pessoais do autor que teve contato com pessoas surdas que revelam seus dramas, suas lutas mas também suas conquistas pela e na emancipação dos direitos à educação, como por exemplo, o episódio marcante de um reitor surdo na Gallaudet University, nos Estados Unidos. Nessa obra, Sacks admite que ganha um novo olhar sobre a surdez, deixando de vê-la como uma deficiência médica e compreendendo que ela se concretiza numa língua – a língua de sinais – que sistematiza e revela o pensamento e a cultura dessas pessoas. Trata-se de um livro no qual o escritor, com uma linguagem acessível e humana, traço característico de suas publicações, dialoga não apenas com a neurologia, mas também com conhecimentos da Psicologia e a Linguística, demonstrando que a comunidade surda têm muito a ensinar ao público ouvinte do que se pode imaginar.

Palavras-chave: História da surdez. Cultura surda. Educação e emancipação dos surdos. Língua de sinais. Linguística.

Abstract: In his essay *Seeing Voices: a journey into the world of the deaf*, Oliver Sacks, professor of neurology, takes us on a journey into the universe of the deaf community, contemplating the linguistic, social, cultural, and human aspects of this group. Organized into three chapters, the book is a true immersion into the history of the deaf, revealed through the experiences and personal accounts of the author, who had contact with deaf people who reveal their dramas, their struggles, but also their achievements for and in the emancipation of rights to education, such as the remarkable episode of a deaf president at Gallaudet University in the United States. In this work, Sacks admits that he gains a new perspective on deafness, no longer seeing it as a medical disability and understanding that it takes the form of a language—sign language—that systematizes and reveals the thoughts and culture of these people. It is a book in which the writer, with the skill and uniqueness characteristic of his works, dialogues not only with neurology, but also with psychology and linguistics, showing that deaf people have much more to teach the hearing public than one might imagine.

Keywords: History of deafness. Deaf culture. Deaf education and emancipation. Sign language.

*Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. Professora de Língua Portuguesa da SEEDF. Editora-chefe da Revista *Com Censo Jovem*. Contato: barbara.boaventura@se.df.gov.br

Publicada originalmente em agosto de 1989, sob o título *Seeing voices: a journey into the world of the deaf*, com sua primeira edição impressa pela University California Press, *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*, teve sua primeira edição brasileira publicada em 1998 pela Companhia das Letras e em 2010, sua segunda edição. Filho de pais médicos, Oliver Sacks nasceu em 9 de julho de 1933 em Londres, Inglaterra e faleceu aos 82 anos, em 2015, nos EUA. Estudou medicina na Universidade de Oxford, mas mudou-se, aos 27 anos, para os Estados Unidos, onde lecionou neurologia no *Albert Einstein College of Medicine*, em Nova Iorque. Ficou conhecido por escrever e difundir conhecimento sobre neurologia, de uma maneira acessível e por meio de uma escrita subjetiva, acessível e humana, sobre temáticas e casos complexos para a neurologia e psiquiatria como o espectro autista, o mal de Parkinson, o Alzheimer, surdez, alucinações, entre outros diagnósticos. Publicou diversos livros, como *Enxaqueca* (1970), *Um antropólogo em Marte* (1995), *Alucinações* (2012), *Gratidão* (2015), *Tudo em seu lugar* (2019, póstumo), títulos que os tornaram mundialmente conhecidos devido exatamente por abordar casos complexos e curiosos a sua escrita singular, que não tratava dessas questões sob a perspectiva puramente técnico-científica, mas também subjetiva, humana.

Estruturado em três capítulos, o livro é uma obra valiosa que deixa um legado importante sobre a diversidade e riqueza do universo dos/as surdos/as, trazendo novos paradigmas e desmistificando preconceitos e estereótipos.

No capítulo 1, Sacks conta como ocorreu o primeiro contato com esse universo: curiosa e metalinguisticamente, o autor recebeu a cópia do manuscrito do livro *When the mind hears* ("Quando a mente escuta", em português) de Harlan Lane, para produzir uma resenha crítica. Sacks reconhece que a indiferença inicial com que abriu o pacote do manuscrito transformou-se em incredulidade e espanto ao descobrir sobre a história da educação dos surdos e a luta contra os preconceitos enfrentados por essa comunidade: "Comecei a interessar-me pelos

surdos – sua história, suas dificuldades, sua língua, sua cultura – quando recebi os livros de Harlan Lane" (Sacks, 2010, p. 49).

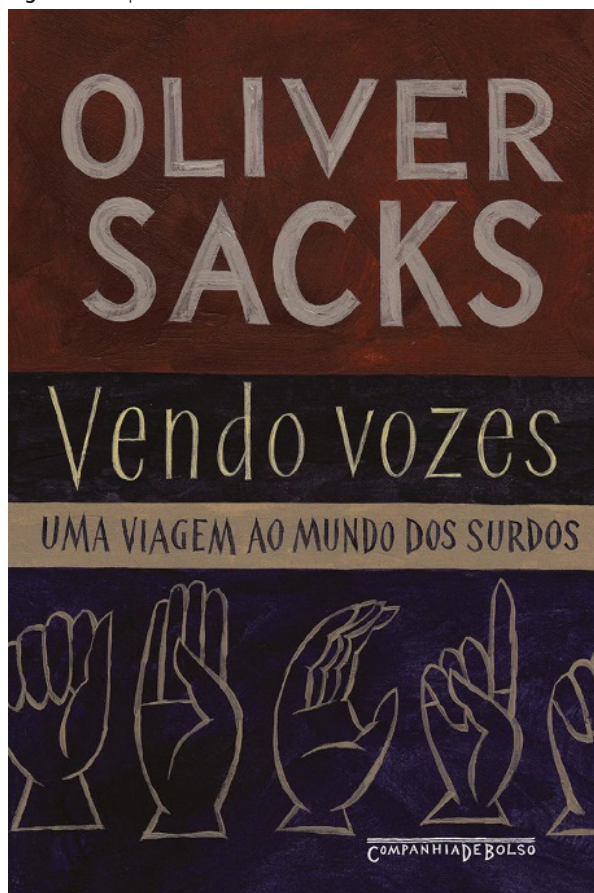
Ainda nesse capítulo, o autor apresenta conceitos importantes como o de surdez pré e pós-linguísticas, além de desmistificar termos relativos ao universo dessa comunidade. Sacks também relata o histórico da luta dos surdos pelos direitos em educação, apresentando um panorama histórico da emancipação dos surdos na França e nos EUA, enfatizando o período frutífero de 1770 a 1820, época em que houve grandes conquistas, que foram perdidas,

em certa medida a partir de 1870. O capítulo ainda apresenta importantes educadores dessa trajetória em prol de uma educação voltada para os surdos: o abade Del'Epée, conhecido como o 'pai dos surdos' e considerado como um dos pioneiros na educação dos surdos, criou a primeira escola para surdos na França e desenvolveu um método de ensino que permitia que pessoas surdas lessem e escrevessem em francês; ou ainda a figura do abade Sicard, pupilo de Del'Epée, que o sucedeu na *Escola para Surdos de Paris*, transmitindo os ensinamentos que havia aprendido.

Sacks, ao longo do ensaio, não deixa de apresentar também um olhar crítico diante de práticas comuns no início da trajetória educacional para surdos. Uma dessas críticas, por exemplo, destinou-se ao método de ensino criado por Del'Epée, que considerava a língua de sinais uma língua desprovida de um sistema

gramatical autônomo, dependendo, portanto da gramática importada da língua francesa e revelando que desde o começo existe uma visão estereotipada de que uma língua de sinais corresponde a algo rudimentar, primitivo, pantomímico, confrangedor (Sacks, 2010, p. 33). Sacks explica que "até mesmo Del'Epée ignorava, ou não conseguir crer, que a língua de sinais era completa, capaz de expressar não só cada emoção, mas também cada proposição e de permitir a seus usuários discutir qualquer assunto, concreto ou abstrato (Sacks, 2010, p. 33). Essa obra permite que o leitor rompa com a visão estereotipada de muitos que acreditam que as línguas

Figura 1 – Capa do livro



Fonte: Companhia das Letras, 2010.

de sinais não são sistemas linguísticos estruturados, com uma sintaxe própria, configurando-se, como valiosa contribuição para os estudos em Linguística.

O segundo capítulo é a essência do livro, pois carrega uma densa, sensível e profunda apresentação de histórias de crianças surdas com as quais teve contato enquanto neurologista e pesquisador. Um dos casos é o do pequeno Joseph, um garoto de 11 anos, que nasceu com surdez congênita, recebendo tardiamente seu diagnóstico, mas que, ao ser matriculado como estudante da escola *Braefield School for the Deaf*, começa a ter contato com possibilidades e desafios de comunicação com o mundo e com os outros; ou ainda, o caso extraordinário de Jean Massieu, um adulto com surdez congênita que, até os 14 anos, não tinha aprendido nem o francês nem a língua de sinais, comunicando-se por meio de gestos manuais, comumente criados por crianças que se encontram nesse cenário. Permanecendo em casa até os 13 anos, sem nenhum processo de alfabetização formal, Massieu cresceu se comunicando de outra maneira até começar a desenhar figuras de objetos, e graças ao trabalho feito pelo abade Sicard, o estudante começou a compreender as abstrações registradas pelas palavras que o abade escrevia nos desenhos do pupilo: “Naquele momento, [ele] percebeu toda a vantagem e a dificuldade de escrever [...] [e] dali por diante, os desenhos foram abolidos, nós os substituímos pela escrita” (Sacks, 2010, p. 60). Massieu evoluiu tanto que, após perceber que um objeto pode ser representado por um nome escrito, ele criou dentro de si um interesse muito grande por nomes, querendo, então, nomear e conhecer o nome de todas as coisas. E essa vontade de aprender só aumentou sua percepção linguística, uma vez que começou a compreender que havia adjetivos para qualificar, nomes próprios para nomear determinados elementos. Apesar de fazer certas confusões, como o uso do pronome ‘ele’ como um nome próprio ou a troca entre os pronomes pessoais ‘eu’ e ‘você’, além do uso de nomes de animais para expressar características, como por exemplo, ‘carneiro por ‘brando’, Massieu adquiriu tamanha compreensão do funcionamento da língua e tornou-se, posteriormente o primeiro professor surdo da *Escola para Surdos de Paris*.

Outra figura central no universo dos surdos é Laurent Clerc, que Sacks resgata ao longo dos seus relatos do segundo e terceiro capítulos. Clerc, aluno excepcional de Jean Massieu, foi a figura que levou o legado construído na França em relação aos direitos educacionais dos surdos para os Estados Unidos, contribuindo para a criação da primeira escola para surdos nos EUA, o

American Asylum, em Hartford, em 1817, juntamente com Thomas Hopkins Gallaudet.

No capítulo 3, Sacks narra, com riqueza de detalhes, a greve de estudantes surdos do *Gallaudet University*, primeira universidade para surdos no mundo. O autor narra com riqueza de detalhes uma semana intensa de março de 1988, em que os alunos reivindicavam a nomeação de um reitor surdo, que até então a universidade ainda não tinha. À época, uma professora ouvinte, Dra. Elizabeth Zinser, e com baixa popularidade, seria a nova reitora após a aposentadoria do último reitor. No entanto, não representando a identidade e a língua da comunidade surda, os estudantes promoveram protestos com o intuito de nomear um reitor surdo que representasse esse universo. Oliver acompanha de perto a greve, descrita pelos seus relatos pessoais: “Atravesso palmo a palmo as barricadas, os discursos, os sinais e passeio livre pelo vasto e belo *campus* verde [...]. O *campus* fervilha, visivelmente, com conversas – por toda parte há pares ou pequenos grupos comunicando-se por sinais.” (Sacks, 2025, p. 145). O desfecho dessa história é a renúncia de Zinser, e a nomeação de King Jordan como novo reitor. *Gallaudet University*, situada em Washington, nos Estados Unidos, é, até os dias atuais, a única universidade no mundo que oferece programas de graduação para pessoas surdas, configurando como símbolo de resistência e emancipação da educação e cultura surdas, e de forma mais específica, da *American Sign Language* (ASL). Atualmente, a universidade é chefiada por uma reitora surda, Roberta Cordano, nomeada em 2016.

Ao mergulhar nas páginas desse livro, o leitor encontrará uma obra que registra, de maneira singular um retrato multifacetado de homens e mulheres surdos e como suas vidas acontecem e revelam esferas e lutas muitas vezes desconhecidos. Esse livro destina-se a todo leitor e toda leitora curioso/a a compreender e saber mais desse universo – de uma maneira profunda, acessível e inédita. Professores, pesquisadores, linguistas, neurologistas, médicos, psicólogos, psiquiatras e outros profissionais poderão se surpreender com aquilo que a comunidade surda tem e pode nos ensinar. Um livro que vai muito além da surdez, que revela o oculto num universo linguística, cultural e socialmente rico, como o próprio autor confessa, nas primeiras linhas de seu prefácio: “Três anos atrás, eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginavam que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua.” (Sacks, 2010, p. 7).

Referência

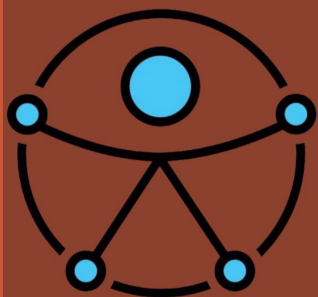
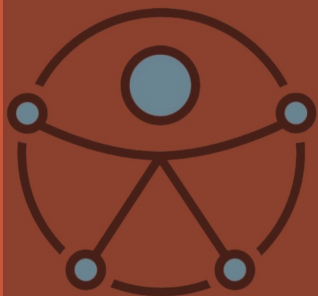
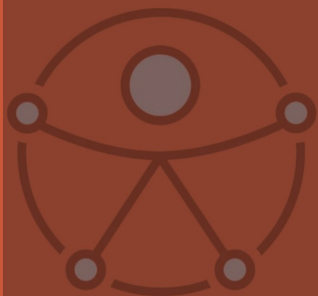
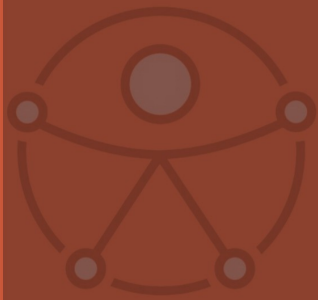
SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. [Título original: Seeing voices: a journey into the world of the deaf]. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. ISBN 85-7164-779-8.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

CAPACITISMO - UM ESPAÇO DE OBSERVAÇÃO DO SUJEITO E DO SOCIAL



Brasília-DF - Cadernos RCC#42 - v. 12 - n. 3 - setembro 2025

Tayra Sasha

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Ibaneis Rocha - Governador
Celina Leão - Vice-Governadora

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Hélvia Miridan Paranaguá Fraga - Secretária

SECRETARIA EXECUTIVA
Isaías Aparecido da Silva - Secretário

SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SUBEB)
Iêdes Soares Braga - Subsecretária

UNIDADE-ESCOLA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
Linair Moura Barros Martins – Chefe

DIRETORIA DE FORMAÇÃO E PESQUISA
Luciana de Almeida Lula Ribeiro – Diretora

GERÊNCIA DE AVALIAÇÃO, PLANEJAMENTO E PESQUISA
Felipe da Cruz Dias - Gerente

NÚCLEO DE PESQUISA E PUBLICAÇÃO
Suzana Mahmud Said Arar - Chefe

REVISTA COM CENSO – ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DF

EDITOR-CHEFE
André Almeida Cunha Arantes (EAPE/SEEDF)

EDITOR ADJUNTOS
Camilla Cristina Silva (EAPE/SEEDF)
Gilmário Guerreiro da Costa (EAPE/SEEDF)
Sibele Ferreira Coutinho Pompeu (SEEDF)

EDITORES DE SEÇÃO
Robson Santos Camara Silva (EAPE/SEEDF)

EDITORAS CONVIDADAS
Fabiola Gomide Baquero Carvalho
Patrícia Nazário Feitoza Duarte

EDITORES-CHEFES ANTERIORES
Danilo Luiz Silva Maia (SEEDF) - 2014 a 2020
Guilherme Reis Nothen (SEEDF) - 2020 a 2023
Raquel Oliveira Moreira (SEEDF) - 2023 a 2025

COMITÊ GESTOR
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Ana Cláudia Nogueira Veloso (SEEDF)
Andreia Lelis Pena (SUBIN/SEEDF)
Luciana de Almeida Lula Ribeiro (EAPE/SEEDF)
Henrique César de Oliveira Fernandes (SEEDF)
Ingrid Dittrich Wiggers (UnB)
Juliana Alves de Araújo Bottechia (SUBEB/SEEDF)
Linair Moura Barros Martins (EAPE/SEEDF)
Raquel Oliveira Moreira (SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Bruno Portigliatti (FCU)
Célio da Cunha (UCB)
Frederico Augusto Barbosa da Silva (IPEA)
Girleene Ribeiro de Jesus (UnB)
Gustavo Henrique Moraes (INEP)
Ingrid Dittrich Wiggers (UnB)
Jaqueline Moll (UFRGS)
José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque (UFC)
Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)
Maria Helena Guimarães de Castro (UNICAMP)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)
Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)
Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)
Remi Castioni (UnB)
Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

REVISÃO
Bárbara Carolina Vanderley Boaventura (EAPE/SEEDF)
Gilmário Guerreiro da Costa (EAPE/SEEDF)

REVISORES AD HOC
Dâmaris Bacon Carvalho Valin (SEEDF)
Karine Caroline de Oliveira (TCDF)

ARTE DA CAPA
Tayra Sasha Lisceli Davila Castillo
Imagem da obra Benko Noono, gentilmente cedida pela autora

DIAGRAMAÇÃO
Leon Martins Carriconde Azevedo (SEEDF)

IMPRESSÃO
Secretaria de Estado de Educação
Tiragem: 1.000 exemplares

ISSN 2359-2494

A Revista *Com Censo* (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (*peer review*), fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da revista ou da SEEDF.

A revista promove o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.

As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da revista encontram-se em:

periodicos.se.df.gov.br/comcenso

■ PRÓLOGO

Capacitismo: um espaço de observação do sujeito e do social

Nas sociedades contemporâneas, pensar a educação formal — em suas múltiplas etapas — é refletir sobre um dos pilares centrais da construção da cidadania. Entre diferentes modelos pedagógicos, políticas públicas e práticas escolares, a educação busca formar sujeitos capazes de participar criticamente da vida social. Nos últimos anos, contudo, um novo olhar tem emergido, não sem resistências: o olhar que reconhece as demandas cada vez mais urgentes da educação inclusiva. Trata-se de um movimento que questiona padrões estabelecidos, amplia vozes historicamente silenciadas e constrói, de forma crítica, sujeitos pensantes e atuantes.

A educação inclusiva, entendida em sentido amplo, é um campo polifônico e transformador. Ela exige comprometimento, ética e atualização constante dos profissionais, pois não se limita à presença física de todos na escola, mas à participação plena e ao reconhecimento da diversidade humana. Nesse cenário, ganha força o debate sobre a superação do capacitismo — prática discriminatória que hierarquiza pessoas a partir da adequação (ou não) de seus corpos a um padrão considerado “normal” ou “ideal”.

No Brasil, o termo “capacitismo” foi introduzido pela antropóloga Anahi Guedes de Mello, em analogia a outras formas de opressão, como racismo e sexismo. Posteriormente, Adriana Dias o definiu como um neologismo que aponta para o afastamento da capacidade ou aptidão, atribuído às pessoas em razão de uma deficiência. Autoras como Soares e Ribeiro (2023) destacam que, embora o debate seja recente no país, internacionalmente ele já é explorado por pesquisadoras como Fiona Kumari Campbell, que o descreve como “uma rede de crenças, processos e práticas que constroem um padrão corporal visto como perfeito e plenamente humano, relegando os corpos que dele divergem a um estado diminuído de humanidade”.

Entender o capacitismo implica reconhecer que ele não é apenas um preconceito individual, mas uma lógica estrutural que atravessa discursos, leis, práticas institucionais e relações cotidianas. Ele se expressa na negação de direitos, na limitação de oportunidades, na invisibilidade de experiências e na crença persistente de que corpos e mentes desviantes são, por natureza, insuficientes ou frágeis.

Esse dossiê reúne artigos, pesquisas e relatos que abordam temáticas distintas sobre a problematização do corpo da pessoa com deficiência; a ética do cuidado com corpos não normatizados; as manifestações do capacitismo nas relações familiares, comunitárias e escolares; apresentação das práticas educativas, culturais, artísticas e esportivas que rompem com a lógica capacitista; a promoção da interseccionalidade entre capacitismo, gênero, raça e classe social; a exploração do lugar do corpo com deficiência nos contextos rural, urbano e virtual; e o debate de como o capacitismo se manifesta e pode ser enfrentado nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

Ao abrir este espaço, afirmamos que combater o capacitismo não é apenas um ato de justiça social, mas um imperativo ético e político. É reconhecer que a educação só cumpre plenamente seu papel quando todos os corpos e mentes são vistos como legítimos, dignos e capazes de participar da vida social em suas múltiplas formas de existência.

Fabiola Gomide Baquero Carvalho
Patrícia Nazário Feitoza Duarte
Editoras convidadas

DOSSIÊ - ENTREVISTAS

134 Yury Moraes

DOSSIÊ - ARTIGOS

137 ***Publish or stagnate?* Dinâmicas da produção científica a respeito do capacitismo no Brasil (2000-2024) pós-Lei Brasileira de Inclusão**
Sacha Clael e Viviane Giusti Balestrin

147 **Inclusão escolar e capacitismo: representações sociais de professoras e professores da SEEDF**
Divaneide Lira Lima Paixão, Flávia Ramos Cândido, Jenaina Luzia de Carvalho e Ana Lúcia da Silveira Soares

159 **Por uma escola que enxergue todos os corpos: reflexões sobre capacitismo, diversidade e direitos**
Josy Mara Lopes da Silva Landim e Magno Nunes Farias

168 **Deficiência e maternidade atípica: o capacitismo como marca social**
Joanna de Paoli, Kátia Oliveira da Silva, Fabrício Santos Dias de Abreu e Luana de Melo Ribas

180 **Educação matemática inclusiva: por uma sala de aula anticapacitista e antirracista**
Weberson Campos Ferreira e Geraldo Eustáquio Moreira

191 **Educar para a diversidade: formação inicial de Educadores Sociais Voluntários no contexto da educação inclusiva**
Fabiola Gomide Baquero Carvalho, Clarissa Papa Vila Verde, Marina Soares Nunes e Patrícia Nazário Feitoza Duarte

203

O Autismo e a construção do sujeito: Paulo Freire e a Inclusão Escolar – um diálogo necessário

Joaquim de Souza Júnior e Viviane Neves Legnani

213

Enfrentando o capacitismo: a experiência do Diário de Ideias na EJA

Lucinete Teixeira dos Santos Sampaio e Cristina Massot Madeira Coelho

221

Cultura surda em Altamira: narrativas, educação e resistência

Guidson Marinho Silva, Jonata Souza de Lima e Léia Gonçalves de Freitas

DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

234

Sobre o uso da Aprendizagem Linguística Ativa na educação de português escrito para estudantes surdos: relato de experiência na sala de recursos

Eloisa Nascimento Silva Pilati e Israel Ferreira Bezerra Sousa

241

Capacitismo na Educação Física e suas implicações na realidade escolar: um relato de experiência

Janaina Araújo Teixeira Santos e Henrique Araújo Teixeira Santos

248

Fotografia como linguagem inclusiva: a experiência de um professor com baixa visão no percurso formativo

Daniel Fama de Freitas e Tadeu Amoroso Maia



Yury Moraes / Divulgação



Yury Moraes

Biografia:

Graduado em Libras/Português como segunda língua pela Universidade de Brasília (2020), atua principalmente no seguinte tema surdocegueira. Cursa atualmente Português Brasileiro como Segunda Língua (PBSL) e respectiva Literatura na Universidade de Brasília. Mestrando na Universidade de Brasília. Diretor pedagógico da Associação de Surdocegos de Brasília, membro da WFDB (Associação Internacional de Surdocegos), da Associação Brasileira de Surdocegos (ABRASC) e do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego. Contato: yury20moraes@gmail.com

Entrevistadoras:

Fabiola Gomide Baquero Carvalho

Patrícia Nazário Feitoza Duarte

Tradutora (de Libras tátil para língua portuguesa):

Elemregina Moraes Eminergidio

Inclusão como mudança de estruturas e paradigmas

Nota contextual: Entrevista realizada por meio de Libras tátil, forma de comunicação utilizada pelo entrevistado, transcrito para a Língua Portuguesa pela tradutora, que é mãe do entrevistado, além de professora e guia intérprete. Nesse contexto, foi mantida, no registro escrito, a forma como o entrevistado respondeu às perguntas com o intuito de legitimar sua fala, sobretudo numa edição temática que trata o capacitismo.

1. Revista Com Censo (RCC): Para iniciar, poderia se apresentar e contar um pouco sobre a sua trajetória como estudante da rede pública do Distrito Federal e o que o motivou a seguir sua caminhada acadêmica? Em algum momento, você percebeu situações de acolhimento ou, ao contrário, episódios que revelaram barreiras ou preconceitos relacionados à deficiência?

Yury Moraes: Olá tudo bem? Eu sou o Yury Moraes, eu sou formado, a minha licenciatura foi pela UnB em Libras Português como L2 (segunda língua), em Brasília. Hoje eu estou no Mestrado quase concluindo, e já estudei nas escolas públicas diversas de Brasília. Quero ser professor, eu continuei minha vida acadêmica depois que conclui o 2º grau. Eu estudei em várias escolas públicas aqui de Brasília né e fui crescendo, me desenvolvendo, e tive primeiro que aprender a ter autonomia, e aí ano após ano, eu fui me desenvolvendo dentro das escolas inclusivas, eu estudei no Ensino Fundamental 1 na Escola Classe 114 e no Ensino Fundamental 2 na Escola Classe 214, o Ensino Médio fiz no Elefante Branco com grupos diferenciados. Eu achava estranho algumas questões, mas eu participava com homens e mulheres ouvintes, surdos e surdocegos. Eu andava de metrô para chegar até a escola e adaptava o meu andar com A bengala, precisava de muita força e tinha também que escolher os objetivos que eu precisava, que eu gostaria de ter, e estratégias para conseguir me desenvolver. A minha mãe sempre me observava, fazia os cronogramas com objetivos específicos, com foco em cada faixa etária, e aí cada curso, cada possibilidade de alcançar o meu objetivo eu participava com respeito, era muito sofrimento, preconceito, e às vezes eu percebia essa proteção, mas havia uma adequação por conta da minha

identidade. Eu sou uma pessoa surdocega e eu achava muito importante ter na minha vida essa transformação, virar radicalmente a minha trajetória, e ao longo desse movimento, ganhando experiências, eu conheci pessoas que eu gostei durante todo esse processo de caminhada. Eu tive pessoas que me acolheram e eu acolhi também os aprendizados, porque cada diversidade, cada percurso, cada material tátil, material impresso, os professores junto comigo, as propostas, as explicações, os diálogos, os debates que a gente fazia nas escolas, para mim era muito importante, e eu gostava muito dessas provocações. Já sofri, sim, muito preconceito, é preciso sim, que as pessoas tenham empatia, eu tinha intérpretes comigo ao longo da minha estrada escolar, aí percebia quando a professora fazia a língua de sinais bem próximo de mim, eu queria ser protagonista da minha vida, então talvez essa orientação faltava, e que é muito importante que as pessoas respeitem a pessoa com deficiência, eu ficava próximo de outras pessoas e percebia provocações, os medos das pessoas relativos a mim, é difícil, eu já sabia que os caminhos, as salas de aula, as escolas, antes a participação às vezes era difícil, porque tinha que mudar de sala e tinha que ser rápido e eu não tinha muita ajuda então era bem difícil.

2. RCC: No seu percurso, você sentiu que as práticas pedagógicas ou a postura de profissionais da escola reforçaram estereótipos capacitistas? Como isso impactou sua experiência de aprendizagem e convivência?

Yury Moraes: Em relação ao capacitismo, nós vamos conversar sobre alguns conceitos de inclusão onde nós precisamos falar da importância dessa igualdade nas escolas, reunir a sociedade escolar e explicar para que ela venha a conhecer os vários tipos de acessibilidade, para que, quando a gente se encontre nesse universo acadêmico, isso seja em muitos aspectos e características interessantes e uma forma de interagir. Cada um vai escolher sua trajetória, seu caminho, e eu desejo que todos tenham respeito, porque nós precisamos sim aceitar a identidade de cada um para caminharmos juntos enquanto comunidade, e que essa comunidade seja clara, objetiva, e que sempre possamos melhorar, e que o futuro, faça acontecer de fato para surdocegos. Verdadeiramente a gente possa reconhecer a associação de sucesso e a pessoa deficiente e que essa visão seja para surdocegos e pessoas com deficiência em geral, e que esse grupo seja respeitado nas suas limitações e que a empatia de fato e a ética consigam sobreviver a tudo isso. Eu sentia que as práticas precisavam de uma atenção, os professores ensinavam, mas também não conheciam a pessoa com deficiência, assim passava por preconceito, mas faltava a legislação para tornar as pessoas iguais, e as políticas públicas: precisamos de estratégias e ética. O que eu sentia é que a pessoa

surdocega possa avançar melhor, possa se descrever, e possa contribuir nos fundamentos básicos, somando aquisições de conhecimento. Sim, eu acredito que professores precisam ensinar nas escolas experiências e escolher trabalhos, mas para que todos aprendam juntos. Antes eu estudava e eu tinha algumas experiências e eu me estimulava a estudar junto com amigos surdos e eu gostava muito. E essa relação de professores, intérpretes, professores, guias intérpretes, adequações com cada acessibilidade, traz o saber próprio, todos deveriam estar acostumados com isso já. As várias possibilidades de estratégias em vários momentos, identifica a questão da identidade, e essa identidade traz exemplos, com provocações para que a gente tenha a importância dos estudos, de toda essa organização e cada vez mais a gente possa estar fazendo adequações.

3. RCC: Quais espaços ou iniciativas dentro da escola ajudaram a quebrar essas barreiras, promovendo de fato a inclusão e o reconhecimento das suas potencialidades?

Yury Moraes: Bom, o que de fato eu lembro é sobre os momentos na inclusão. Os professores me ensinavam o currículo, as propostas junto com o grupo de surdos e também grupos de ouvintes na escola e eles pontuavam todo o percurso do trabalho que nós viemos fazer, eles tinham ética e buscavam estratégias, não queriam que houvesse a diferença, eles queriam a igualdade entre o grupo de professores e o grupo de alunos, me reconhecendo como ser humano. Eles organizavam regras e valores, respeitavam e percebiam o meu ritmo, eles não faltavam e o que potencializava é que tudo era combinado entre eles e também sabiam fazer diferente coisas com jogos, seminários que me incluíam, na vida e nos grupos. No Ensino Médio, era muita disciplina, juntava muitas questões e tinham muitas perguntas, mas era um processo de debate, e, em várias ocasiões, eles aproveitavam de um dia para o outro, para deixar as coisas acontecerem. Também eu lembro de um certificado de projetos que eu realizava junto com os alunos ouvintes, no Ensino Fundamental 2: quem lia mais livros na biblioteca, eu participava com todos, e ganhei certificado de melhor aluno. E os grupos que eu conhecia me respeitavam, conforme a lei prevê, e não é a questão de obrigação, era questão de respeito, e experiências de convivência, então a cada dia ia melhorando, por exemplo os passeios que nós fazíamos juntos, as pessoas com deficiência também iam e era adaptado para que a gente pudesse de fato participar e isso desencadeia, desenvolve um potencial para o futuro. A sala de recurso também é um fator determinante de trazer o aluno para o conhecimento, a organização do espaço para o surdocego, para o surdo, para o cego, para a pessoa com deficiência no geral, então essas salas representam mais do que um estudo nas escolas públicas, é como

entender todo o processo do conhecimento de cada conceito. Fiz o Ensino Fundamental e o Ensino Médio com professores, tendo intimidade com a língua de sinais, especialmente a proficiência da língua, a depender dessa acessibilidade e desses projetos, nós temos dificuldades ou então, nosso alcance, aumenta muito a aprendizagem ou não. O uso de métodos de debater perspectivas, de conversas, de propostas, e também o trabalho independente, de fazer o aluno estar conectado com o que está acontecendo, é difícil, é muito ruim, às vezes, coisas que acontecem e que precisam de serem provocadas precisa força, precisa luta, precisa de que essa porcentagem de intimidades e experiências com a língua de sinais ou Libras tátil, no dia a dia seja mais específica e aumente o conhecimento.

4. RCC: Na sua opinião, quais mudanças ainda são urgentes para que o ambiente escolar da rede pública seja verdadeiramente inclusivo e livre do capacitismo?

Yury Moraes: Eu quero ser professor, porque desde jovem eu desejo ensinar sempre, e o que eu pensei para ampliar o meu conhecimento: eu preciso estudar, eu preciso estar perto, eu preciso ter acessibilidade, eu preciso estar em grupo, eu preciso ter autoestima. O objetivo é organizar para ensinar a quatro grupos: surdos, cegos e surdocegos, também pessoas ouvintes que tenham a proficiência em língua de sinais. A todo esse grupo, eu gostaria de ensinar usando estratégias, ensinando dependendo do contexto, com uma base metodológica, corrigindo algumas questões de informação, sim, eu desejo muito pensar sobre organizar de forma que os métodos, a ética e lembrando de antigamente, dos tempos que eu estudava e que as estratégias e perspectivas eram experiências boas. Fui influenciado sim por bases teóricas, e a família também é importante, para isso tudo ser leve, porque nós precisamos, sim, salvar todo esse trabalho, e precisamos encontrar métodos para respeitar a pessoa com deficiência e perceber que a vida acadêmica pode ser para qualquer pessoa.

5. RCC: Como foi o seu ingresso na Universidade de Brasília e quais diferenças você percebeu entre o ensino superior e a escola básica no que se refere à inclusão e ao enfrentamento do capacitismo?

Yury Moraes: Eu percebi a diferença entre a escola e o Ensino Superior. No princípio eu trabalhava com pessoas ouvintes com proficiência em libras, na escola eu aprendi várias informações, eu estava acostumado e queria ampliar o meu conhecimento, então, a depender da pessoa com proficiência que estava, ficava fácil ou ficava difícil a minha experiência como ser humano, é que precisa de metodologias para aprofundar no conteúdo. Lá na universidade eu tinha que produzir artigos, eu estou finalizando o

meu mestrado, eu conheci coisas muito importantes, eu tenho muito foco e existem alguns problemas que precisa organizar como maior acessibilidade na universidade de Brasília. Já avançamos muito, mas a minha chegada na UnB foi importante e mexeu com a estrutura da universidade. É muito importante essas provocações. Eu estou lá na UnB, e existem vários impedimentos, e a gente precisa fazer sempre com que as pessoas de fato percebam que precisa ser corrigido as avaliações, as condições e que o foco tem que ser o aluno, então a gente precisa mostrar que existe uma legislação e que existem associações que existem instituições, que precisam trabalhar para que as universidades, os institutos devem aprender e adotar possibilidades concretas e pensar sobre problemas de antes que precisam ser desconstruídos. Por exemplo, eu hoje sou formado, sou professor, já concluí minha licenciatura na UnB e eu já estou fazendo o mestrado, a minha educação sempre foi bilíngue e o português é minha L2, eu conheci o português ali junto com os surdos e ouvintes nas escolas do DF, portanto, o meu objetivo de vida é favorecer e trabalhar com diversos grupos para que transforme essa mentalidade que leve experiências e faça aquisições importantes como eu consegui.

6. RCC: Que mensagem você deixaria hoje para gestores, professores e colegas sobre a importância de enxergar o estudante para além da deficiência, valorizando sua singularidade e potência?

Yury Moraes: Na minha opinião, o que nós precisamos, para todas as modalidades, precisamos ter ética, nesse processo de desenvolvimento, de crescimento da pessoa com deficiência que precisa potencializar. Esse indivíduo tem um potencial que nós precisamos investir, que nós precisamos desenvolver para que ele conheça e se desenvolva. A família, os amigos, os professores, os reitores, os diretores, devem a legislação que é uma fonte importante, isso já dá um processo de conhecimento para o grupo, isso é providencial para a perspectiva de adequação. Por exemplo, se temos o piso tátil e este estiver ruim, precisa direcionar verbas para que o melhor seja feito para a pessoa com deficiência. As cadeiras, as mesas, e a formação do professor fazem com que os alunos se misturem, não se dividirem, estudando de forma igualitária, formalizando assim um único momento de crescimento e informação, levando informação trazendo informação, e o objetivo sempre é fazer um ser humano empático. Ter o quê? Metodologia, estratégia para fazer isso acontecer, depende muito de nós. O capacitismo tira a perspectiva da igualdade do fazer junto, e futuramente homenagear mesmo esses momentos e pensar neles como um momento de crescimento, de interação desde o primeiro momento na escola, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. E, para o meu futuro, eu penso de melhorar sempre, de aproveitar as oportunidades, de procurar a sensibilidade e de cobrar mesmo!!! ■

***Publish or stagnate?* Dinâmicas da produção científica a respeito do capacitismo no Brasil (2000-2024) pós-Lei Brasileira de Inclusão**

Publish or stagnate? Dynamics of scientific production regarding ableism in Brazil (2000-2024) after the Brazilian Inclusion Law



Sacha Clael *

Viviane Giusti Balestrin **

Recebido em: 8 maio 2025
Aprovado em: 28 julho 2025

Resumo: A produção científica relacionada ao capacitismo no Brasil apresenta uma trajetória marcada por avanços e períodos de estagnação. Apesar da relevância crescente do tema, impulsionada pela Lei Brasileira de Inclusão, faltam análises longitudinais que elucidem a evolução deste campo. Este estudo investigou a dinâmica da pesquisa a respeito do capacitismo no Brasil (2000-2024) por meio de análise bibliométrica de 50.027 artigos da base SciELO (descritores: "capacitismo OR educação inclusiva OR inclusão escolar OR deficiência"). Utilizou-se estatística descritiva, teste de Chow e Taxa de Crescimento Anual Composta (CAGR). Identificou-se um padrão bifásico: crescimento exponencial até 2018 (CAGR +10,12%), coincidindo com a consolidação da Lei Brasileira de Inclusão, seguido por um declínio (CAGR -2,89%). Este declínio inesperado, após um aumento acumulado de 304%, sugere um possível esgotamento de abordagens convencionais e a saturação de um ciclo de pesquisa inicialmente estimulado pela legislação. Os achados indicam a necessidade urgente de (1) reorientar agendas de pesquisa para vertentes emergentes como capacitismo digital e interseccionalidade; (2) subsidiar políticas científicas e de inclusão baseadas em evidências; e (3) fomentar novos marcos teóricos para superar a aparente estagnação do campo. A compreensão deste desenvolvimento desigual ao longo do tempo é crucial para o avanço dos estudos a respeito da deficiência e para a efetivação de políticas públicas inclusivas no país.

Palavras-chave: Capacitismo. Produção científica. Bibliometria. Lei Brasileira de Inclusão. Análise temporal. Políticas públicas.

Abstract: The scientific production related to ableism in Brazil presents a trajectory marked by advances and periods of stagnation. Despite the growing relevance of the topic, driven by the Brazilian Inclusion Law, there is a lack of longitudinal analyses to elucidate the evolution of this field. This study investigated the dynamics of research on ableism in Brazil (2000-2024) through a bibliometric analysis of 50,027 articles from the SciELO database (descriptors: "ableism OR inclusive education OR school inclusion OR disability"). Descriptive statistics, the Chow test, and the Compound Annual Growth Rate (CAGR) were used. A biphasic pattern was identified: exponential growth until 2018 (CAGR +10.12%), coinciding with the consolidation of the Brazilian Inclusion Law, followed by a decline (CAGR -2.89%). This unexpected decline, after a cumulative increase of 304%, suggests a possible exhaustion of conventional approaches and the saturation of a research cycle initially stimulated by legislation. The findings indicate an urgent need to (1) reorient research agendas towards emerging aspects such as digital ableism and intersectionality; (2) subsidize evidence-based scientific and inclusion policies; and (3) foster new theoretical frameworks to overcome the apparent stagnation in the field. Understanding this uneven development over time is crucial for advancing disability studies and for the effective implementation of inclusive public policies in the country.

Keywords: Ableism. Scientific production. Bibliometrics. Brazilian Inclusion Law. Temporal analysis. Public policies.

* Graduado em Educação Física pela Universidade de Brasília, mestre e doutor em Educação Física pela Universidade de Brasília. Professor Formador da EAPE. Contato: sachael@hotmail.com

** Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), mestre em Psicologia (PUCRS). Gestora em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Psicóloga na SEDF. Contato: vivianealestrin@gmail.com

Introdução

Diretrizes nacionais e internacionais enfatizam que todo o sistema educacional, da Educação Infantil ao Ensino Superior, incluindo modalidades como a educação especial, deve funcionar sob uma perspectiva inclusiva (UNICEF, 2022). Na prática escolar, porém, observam-se barreiras atitudinais capacitistas: atitudes assistencialistas e paternalistas (por exemplo, reduzir a presença do aluno com deficiência a uma função meramente social ou destiná-lo a tarefas isoladas do restante da classe) ainda são comuns (UNICEF, 2022).

O capacitismo, conceito entendido como a discriminação estrutural e cotidiana que invalida, invisibiliza ou subalterniza pessoas com deficiência em função de padrões normativos de corpo e mente (Piccolo, 2024), está presente em múltiplas esferas sociais e institucionais, manifestando-se de forma sutil ou explícita nas práticas, discursos e políticas que moldam o cotidiano, especialmente em contextos como a educação, o trabalho, a saúde e a cultura.

Romper com essa visão exige reconfigurar atitudes e currículo, pois é preciso eliminar o capacitismo estrutural, valorizando a pluralidade de corpos, saberes e necessidades para garantir o direito à diferença de todos os estudantes (UNICEF, 2022). Estudo com alunos do Ensino Fundamental revela que o capacitismo permeia as práticas pedagógicas, levando-os a repensar o planejamento e o currículo escolar de modo a contemplar integralmente a diversidade humana em sala de aula (Ferreira; Gesser; Böck, 2024).

Na Educação Média e Superior, investigações de caso documentam manifestações capacitistas variadas, incluindo barreiras arquitetônicas e pedagógicas e desconhecimento das especificidades dos discentes com deficiência (Borges; Peixoto, 2025). Em âmbito global, o relatório *Global Education Monitoring Report 2020* da UNESCO reforça esses desafios, no qual destacam-se a persistência de sistemas paralelos (escolas especiais) e a falta de apoio e formação docente adequada como grandes obstáculos à inclusão plena (UNESCO, 2020). Nessa perspectiva sistêmica, salienta-se ainda que a própria legislação educacional define como chave para a inclusão a colaboração entre profissionais de todas as etapas e modalidades de ensino – rejeitando a segregação em escolas especiais e apontando para a articulação entre educadores em todos os níveis (UNICEF, 2022).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015) completa uma década em 2025, consolidando avanços como a garantia de acessibilidade em espaços públicos, educação inclusiva e combate ao capacitismo estrutural (Brasil, 2015). Pesquisa recente destaca que a legislação ampliou a visibilidade das pessoas com deficiência, embora sua implementação ainda enfrente desafios como

barreiras atitudinais e fiscalização insuficiente (Furtado; Queiroz, 2023). Apesar disso, a LBI é reconhecida como um marco na promoção de direitos humanos no país (Araújo; Da Costa Filho, 2016).

Embora a LBI não utilize explicitamente o termo “capacitismo”, seu conteúdo normativo enfrenta diretamente as práticas e estruturas capacitistas presentes na sociedade brasileira (Piccolo, 2024). A legislação avança ao consolidar uma abordagem baseada nos direitos humanos e na igualdade de oportunidades, reconhecendo que a deficiência não reside apenas nas limitações corporais ou cognitivas do indivíduo, mas principalmente nas barreiras sociais, culturais e atitudinais que restringem sua plena participação (Piccolo, 2024). O capacitismo, entendido como um sistema de opressão que naturaliza a exclusão ou inferiorização de pessoas com deficiência (Piccolo, 2024), encontra resistência legal nos princípios e dispositivos da LBI, especialmente nos artigos que tratam da não discriminação (art. 4º e 5º), da igualdade de condições (art. 1º) e da criminalização de condutas discriminatórias (Art. 88). Ao afirmar que a deficiência não reduz a capacidade civil (art. 6º) e ao garantir o direito à participação plena e efetiva em todas as esferas da vida (art. 2º), a LBI rompe com a lógica capacitista que associa valor social à normalidade corporal e cognitiva (Brasil, 2015).

A produção científica nacional a respeito do capacitismo ganhou relevância após a LBI, com estudos empíricos evidenciando suas manifestações no mercado de trabalho e educação (De Carvalho-Freitas; Santos, 2023; Lacerda, 2024). Pesquisas quantitativas revelam que uma elevada porcentagem das pessoas com deficiência relatam experiências capacitistas, principalmente em ambientes acadêmicos (Friedman, 2020). Contudo, a literatura ainda carece de análises longitudinais que mapeiem a evolução dessas publicações e sua relação com políticas públicas.

A ciência brasileira enfrenta obstáculos para traduzir evidências em políticas efetivas, como a escassez de financiamento e a descontinuidade de programas governamentais (Ferreira, 2014). Paralelamente, a falta de indicadores sistematizados acerca do capacitismo dificulta a avaliação do impacto real da LBI (Meletti; Bueno, 2011). Essas lacunas limitam a capacidade de propor intervenções baseadas em evidências. Dessa forma, o objetivo deste estudo é mapear a trajetória do tema e analisar criticamente a produção acadêmica brasileira a respeito do capacitismo entre 2000 e 2024, da base *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

O conceito contemporâneo de capacitismo

O capacitismo consiste em um conjunto de atitudes, práticas e crenças que desvalorizam pessoas com deficiência, baseando-se em uma norma social que privilegia corpos e mentes considerados “padrão” ou “normais”,

o que acaba por marginalizar e excluir aqueles que não se enquadram nesse padrão (Garcia; Machado, 2022). O conceito fundamenta-se na Teoria Social da Deficiência, que entende que a exclusão decorre das barreiras sociais e não apenas da condição biológica (Oliver, 1996; Barnes; Mercer, 2010). As teorias críticas do corpo, como as de Foucault e Butler, explicam que o capacitismo reforça padrões normativos que excluem "corpos desviantes" (Foucault, 1976; Butler, 1990). A interseccionalidade demonstra como o capacitismo se entrelaça a outras opressões, como racismo e sexismo, afetando de modo específico pessoas com múltiplas identidades marginalizadas (Crawford et al., 2022). Além disso, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) reforça a necessidade de combater o capacitismo para garantir direitos iguais e ambientes inclusivos (ONU, 2006).

No ambiente escolar, o capacitismo atua como uma barreira estrutural que dificulta o acesso, a permanência e o aprendizado dos estudantes com deficiência, mesmo em contextos em que políticas públicas de inclusão estejam formalmente instituídas (Silva; Sousa, 2023). Essa discriminação manifesta-se de forma explícita, como no uso de linguagem pejorativa e na segregação física, e de forma implícita, como na subestimação das potencialidades dos estudantes, infantilização ou direcionamento da comunicação a terceiros ao invés do próprio aluno (Pereira; Costa, 2021). Essas práticas capacitistas impactam diretamente a autoestima, a motivação e o desempenho acadêmico dos alunos, criando um ambiente escolar pouco acolhedor e reforçando a exclusão social (Martins et al., 2022).

A ressignificação do capacitismo exige, portanto, a adoção de estratégias pedagógicas inclusivas, pautadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que promovam a diversidade e respeitem as diferenças cognitivas e físicas dos estudantes (Almeida; Lima, 2023). A formação continuada dos professores é fundamental para sensibilizar e preparar os profissionais para a aplicação dessas metodologias, bem como para o enfrentamento de preconceitos internalizados no meio escolar (Santos; Freitas, 2021).

Além disso, o fortalecimento da participação da comunidade escolar, incluindo estudantes, familiares e demais atores, é essencial para construir uma cultura escolar anticapacitista, que valorize o protagonismo dos estudantes com deficiência e promova seu direito à educação equitativa (Rodrigues; Mendes, 2024). Políticas públicas devem ir além da garantia do acesso físico às escolas, promovendo infraestrutura adequada, suporte biopsicossocial e instrumentos pedagógicos que assegurem a efetiva inclusão (Oliveira; Pereira, 2022).

Desta forma, a inclusão escolar verdadeiramente efetiva só será possível com a desconstrução das práticas

capacitistas e a promoção de uma escola que reconheça e valorize a diversidade humana em todas as suas dimensões, superando preconceitos históricos e estruturais (Garcia; Machado, 2022; Martins et al., 2022).

Materiais e Métodos

Desenho do estudo e abordagem metodológica

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa quantitativa, descritiva e longitudinal, com delineamento bibliométrico (Araújo, 2006; Clael, 2020; Pritchard, 1969). O objetivo foi analisar a evolução da produção científica brasileira referente ao capacitismo e temas correlatos de inclusão, indexada na base de dados SciELO, entre os anos de 2000 e 2024. A abordagem bibliométrica permite mapear quantitativamente a estrutura e a dinâmica de um campo científico por meio da análise de publicações (Vanz; Stumpf, 2010).

Fonte de dados e estratégia de busca

Os dados foram coletados da base SciELO em 7 de maio de 2025. A SciELO foi escolhida por sua ampla cobertura da produção científica de qualidade do Brasil e de outros países da América Latina. A estratégia de busca utilizou os seguintes descritores combinados com o operador booleano OR: "capacitismo OR educação inclusiva OR inclusão escolar OR deficiência", (De-La-Torre-Ugarte; Takahashi; Bertolozzi, 2011). Foram aplicados os seguintes filtros na busca: país de afiliação do autor (Brasil) e período de publicação (2000 a 2024). O ano de 2025 foi excluído da análise devido à incompletude dos dados no momento da coleta (101 registros preliminares).

A seleção destes termos buscou abranger o espectro da pesquisa relacionado à inclusão e à deficiência no contexto brasileiro, no qual o termo "capacitismo" (*ableism*), embora central para a análise, nem sempre pode ser o único ou principal descritor utilizado pelos autores, especialmente em publicações mais antigas ou em estudos que abordam a inclusão de forma mais ampla. Os termos "educação inclusiva" e "inclusão escolar" são frequentemente empregados em pesquisas que, direta ou indiretamente, tangenciam as manifestações e o combate ao capacitismo no ambiente educacional. O termo "deficiência" foi incluído como um conceito guarda-chuva mais amplo, reconhecendo que estudos relevantes para a compreensão do capacitismo podem estar indexados sob este descritor mais geral. Esta abordagem visa capturar um volume representativo da literatura pertinente, minimizando a perda de artigos relevantes que não utilizem explicitamente o termo "capacitismo" (Treinta; Farias Filho; Sant'anna; Rabelo, 2014).

Coleta e tratamento dos dados

O estudo foi conduzido pelo Grupo de Estudos, Pesquisa e Formação Continuada: Educação Inclusiva, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Bilíngue para Surdos e Socioeducação (GEPEI – CAEBS) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e convidados.

A amostra final, após a aplicação dos filtros, consistiu em 50.027 artigos. Os metadados dos artigos recuperados (incluindo ano de publicação) foram exportados em formato CSV (*Comma-Separated Values*) e organizados em uma planilha eletrônica, Microsoft Excel. Procedeu-se à verificação e remoção manual de registros duplicados (Galvão; Tiguman; Sarkis-Onofre, 2022). Embora o escopo deste estudo não tenha incluído uma triagem manual de cada um dos 50.027 artigos para relevância temática específica ao capacitismo (dado o volume), a análise dos descritores e a natureza da base SciELO, sugerem que a amostra é representativa da produção científica brasileira nas áreas de inclusão e deficiência. Todo o processo de busca e extração foi documentado para garantir a transparência e a possibilidade de replicação, seguindo os princípios de revisões sistemáticas (Page; McKenzie; Bossuyt; Boutron et al., 2023).

Para organizar e interpretar os dados bibliométricos coletados, definiram-se categorias específicas que orientaram a análise quantitativa e qualitativa da produção científica sobre capacitismo e temas correlatos no Brasil entre 2000 e 2024. Essas categorias foram estabelecidas com base nos descritores utilizados na busca e em referências conceituais da área, visando garantir a relevância e a representatividade dos dados.

As principais categorias analisadas foram:

- **Ano de publicação:** visando mapear a distribuição temporal da produção científica, identificar tendências de crescimento, estabilização ou declínio e detectar possíveis quebras estruturais, como a aferida em 2018.
- **Nível educacional foco da pesquisa:** as publicações foram classificadas conforme o nível de ensino abordado, como Educação Básica (Fundamental e Médio), Ensino Superior e educação especial ou modalidades específicas, para avaliar a cobertura temática e identificar lacunas em etapas educacionais.
- **Temáticas relacionadas ao capacitismo:** os artigos foram categorizados por temas associados a inclusão, barreiras (arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas), políticas públicas, experiências discriminatórias e abordagens interseccionais (como gênero, raça e classe), permitindo uma análise da amplitude dos focos investigados.

- **Área do conhecimento:** as publicações foram agrupadas conforme a área acadêmica (educação, psicologia, saúde, políticas públicas, entre outros), para compreender os campos científicos que mais contribuem para a discussão do capacitismo.
- **Região geográfica de foco do estudo:** quando disponível, analisou-se a localização dos estudos para identificar disparidades regionais na produção científica e na aplicação da Lei Brasileira de Inclusão.

O critério para a categorização dos artigos considerou a análise dos metadados, sobretudo títulos, resumos e palavras-chave, com suporte manual para garantir a precisão, especialmente nos casos em que a pertinência temática ao capacitismo poderia ser indireta. A escolha dessas categorias tem como base a necessidade de compreender não apenas a produção em volume, mas também suas dimensões qualitativas relevantes para o enfrentamento do capacitismo em múltiplos contextos sociais e educacionais.

Análise estatística

A análise dos dados foi conduzida utilizando estatística descritiva para caracterizar o volume anual de publicações (média, desvio padrão) (Field, 2024). A Taxa de Crescimento Anual Composta (CAGR) foi calculada para três períodos distintos: a fase de expansão (2000-2018), a fase de declínio (2018-2024) e a série histórica completa (2000-2024), conforme metodologia empregada em estudos bibliométricos (Passas, 2024). Para identificar a significância estatística de mudanças estruturais na tendência de publicações, foi aplicado o teste de Chow, estabelecendo o ano de 2018, pico de produção identificado na análise descritiva, como o potencial ponto de quebra (Zeileis; Leisch; Hornik; Kleiber, 2002). A normalidade da distribuição dos dados foi verificada pelo teste de Kolmogorov-Smirnov e a homogeneidade das variâncias pelo teste de Levene (Field, 2024). O nível de significância adotado para todos os testes foi de $p \leq 0,05$. Todos os testes de normalidade e homogeneidade de variâncias atenderam aos pressupostos estatísticos necessários para as análises realizadas. As análises foram realizadas no software IBM *Statistical Package for the Social Sciences* versão 29.0 para iOS.

Resultados

A análise descritiva dos dados revelou um total de 50.027 publicações científicas a respeito do tema capacitismo no período de 2000 a 2024, com uma média anual de 2.001,08 artigos e desvio padrão de 911,01 (tabela 1). Os resultados demonstram um incremento na produção ao longo dos anos, partindo de 501 publicações

Tabela 1 – total de publicações anuais relacionado ao capacitismo e temas correlatos de inclusão na SciELO (Brasil, 2000-2024).

Ano de Publicação	Total de Publicações
2000	501
2001	591
2002	638
2003	792
2004	863
2005	1007
2006	1040
2007	1346
2008	1445
2009	1707
2010	1915
2011	2034
2012	2283
2013	2291
2014	2369
2015	2435
2016	2412
2017	2357
2018	2874
2019	2828
2020	2841
2021	2964
2022	2740
2023	2714
2024	2410

Números em valores absolutos.

Fonte: Elaborada pelos autores.

em 2000 e atingindo o pico de 2.874 em 2018, seguido por uma redução progressiva até 2.410 em 2024.

A análise por quinquênios (tabela 2) mostrou um crescimento expressivo na produção científica, com a média anual evoluindo de 677,00 (±143,15) no período 2000-2004 para 2.733,80 (±201,42) em 2020-2024, representando um aumento de 304% em duas décadas. Entretanto, observa-se uma clara desaceleração no ritmo de crescimento, que caiu de +93,35% entre 2005-2009 para apenas +5,91% no último quinquênio analisado.

O cálculo do CAGR confirmou a tendência de desaceleramento (tabela 3), revelando um crescimento médio de +10,12% ao ano na fase de expansão (2000-2018), seguido por um declínio de -2,89% ao ano no período recente (2018-2024). O teste de Chow (F = 59,78; p < 0,001) identificou uma quebra estrutural significativa em 2018, marcando a transição entre uma fase de crescimento sustentado (+86,75 publicações/ano) e um período de declínio (-120,50 publicações/ano).

Tabela 2 – média anual de publicações e crescimento percentual por quinquênio.

Período	$\bar{x} \pm s$	Crescimento vs. Período Anterior
2000-2004	677,00 ± 143,15	-
2005-2009	1.309,00 ± 283,34	93,35%
2010-2014	2.178,40 ± 190,32	66,44%
2015-2019	2.581,20 ± 228,63	18,49%
2020-2024	2.733,80 ± 201,42	5,91%

Anos agrupados a cada 5 anos. \bar{x} = média; s = desvio padrão; vs = versus; % = porcentagem.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Tabela 3 – CAGR da produção científica em diferentes períodos.

Período	Publicações (Inicial)	Publicações (Final)	n	CAGR (%)
2000–2018	501 (2000)	2.874 (2018)	18	10,12%
2018–2024	2.874 (2018)	2.410 (2024)	6	-2,89%
2000–2024	501 (2000)	2.410 (2024)	24	6,27%

n = número de anos; CAGR = Taxa de Crescimento Anual Composta; % = porcentagem.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Discussão

Esta pesquisa analisou criticamente a produção científica brasileira a respeito do capacitismo entre 2000-2024, utilizando métodos quantitativos para identificar padrões temporais e inflexões na trajetória do tema. Por meio da análise bibliométrica avançada (regressão linear, teste de Chow e CAGR), o estudo buscou responder: a) como evoluiu a produção acadêmica a respeito do tema capacitismo no Brasil nas últimas duas décadas e b) que fatores contextuais (ex.: marcos legais) podem explicar mudanças nessa trajetória. Os resultados revelaram uma dinâmica complexa, com crescimento acelerado até 2018 seguido por declínio, oferecendo *insights* inéditos a respeito da maturação do campo no cenário nacional.

Os dados bibliométricos do nosso estudo sustentam e ampliam a discussão do capacitismo em todas as etapas educacionais. Observou-se um padrão bifásico de produção científica, crescimento exponencial até 2018 seguido de queda acentuada. Esse pico coincide cronologicamente com a pós-implementação da Lei Brasileira de Inclusão publicada em 2015 e com compromissos internacionais como a Declaração de Incheon pela Educação Inclusiva (Silva, 2023), que ampliaram a visibilidade do tema (UNICEF, 2022). O forte crescimento acumulado (≈304% em 24 anos) reflete o *boom* de publicações impulsionado por esse arcabouço normativo inclusivo.

Em contrapartida, nossos resultados confirmam indicações de estudos anteriores, evidenciando uma concentração significativa da produção científica no Ensino Superior. Ou seja, a maior parte das publicações analisadas focam em pesquisas desenvolvidas em contextos universitários, especialmente no que se refere ao capacitismo e à inclusão

na educação especial. Vale destacar que, dentre os 50.027 artigos levantados, apenas uma publicação específica direcionou seu objeto de estudo à Educação Básica, conforme apontado por Souza e Machado (2023). Isso indica que as primeiras etapas do Ensino Fundamental e Médio, assim como as modalidades educacionais especializadas nesse nível, permanecem pouco exploradas na literatura, revelando uma sub-representação importante.

Quanto à dinâmica temporal das publicações, observou-se que após 2018 houve uma estabilização no número de artigos relacionados ao tema, seguida por uma queda gradual. Para quantificar essa mudança, utilizou-se a taxa média de crescimento anual composta (também conhecida pela sigla inglesa CAGR, *Compound Annual Growth Rate*), que calcula o crescimento ou declínio médio anual ao longo de um período específico. No período de 2018 a 2024, o CAGR foi negativo em -2,89%, indicando que o volume anual de publicações diminuiu, sinalizando uma possível saturação das abordagens convencionais utilizadas até então – como o exame das barreiras físicas e atitudinais clássicas presentes nas escolas.

Esse cenário reforça a necessidade de ampliar a agenda de pesquisa para novas vertentes (por exemplo, capacitismo digital e enfoques interseccionais), em consonância com autores que destacam a relação intrínseca do capacitismo com outros sistemas opressivos (UNICEF, 2022). Em síntese, nossos achados avançam o conhecimento ao evidenciar quais níveis educacionais carecem de investigação e ao indicar que políticas públicas futuras precisam contemplar todas as etapas e modalidades de ensino para mitigar o capacitismo de forma equânime e eficaz.

O crescimento exponencial da produção científica a respeito do capacitismo no Brasil (2000-2018) evidencia a maturação do tema como campo de pesquisa, alinhado a um movimento global pós-Convenção da ONU acerca dos Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006, que impulsionou políticas inclusivas em países emergentes (Szmukler, 2019). A média anual de 2.001,08 publicações ($\pm 911,01$) reflete não apenas a influência da LBI/2015, mas também a emergência de redes acadêmicas especializadas e a priorização de editais de fomento direcionados à inclusão (Brasil, 2020). Esse cenário destaca a capacidade da academia brasileira em responder a demandas sociais urgentes, ainda que com assimetrias regionais na distribuição de estudos (Gusmão, 2023).

A desaceleração progressiva da produção científica no tocante ao capacitismo (de +93,35% em 2005-2009 para +5,91% em 2020-2024) indica que o tema atingiu um nível de maturidade acadêmica comparável ao de áreas consolidadas, divergindo da tendência histórica de crescimento contínuo da literatura científica (Larsen; Von Ins, 2010). Esse padrão evidencia a carência de estudos longitudinais anteriores e mostra que nosso levantamento preenche uma lacuna crítica ao fornecer

dados quantitativos robustos a respeito da evolução temporal do assunto (Ferreira; Amorim; Costa; Krueger et al., 2023). Por meio de análise bibliométrica avançada, este trabalho mapeia as dinâmicas de publicação em capacitismo, fornecendo subsídios empíricos para orientar futuras agendas de pesquisa e práticas baseadas em evidências (Ferreira; Amorim; Costa; Krueger et al., 2023). Em síntese, os resultados avançam a ciência ao documentar empiricamente o ciclo bifásico de crescimento e declínio no tema, sinalizando a necessidade de novos marcos teóricos para superar a atual estagnação do campo (Ferreira; Amorim; Costa; Krueger et al., 2023).

Registrou-se uma CAGR negativa de -2,89% no período 2018–2024, sinalizando que a produção acadêmica a respeito de capacitismo ultrapassou a fase de expansão exponencial e entrou em estágio de maturidade temática com início de retração bibliográfica (Jose; Thomas, 2024; Lis; Sudolska, 2020). Esse decréscimo corrobora a ideia de que áreas consolidadas seguem ciclos de vida na produção científica, nos quais fases iniciais de crescimento acelerado são sucedidas por períodos de estagnação ou declínio à medida que as perspectivas convencionais se exaurem (Lis; Sudolska, 2020). Em outras palavras, o CAGR negativo capta o esgotamento das abordagens iniciais e indica a necessidade de renovação investigativa; trata-se de um padrão cíclico de vaivém já documentado em outras análises bibliométricas, em que variações no número de publicações sinalizam fases distintas na evolução temática (Jose; Thomas, 2024). Assim, a quantificação deste declínio não apenas confirma que o campo atingiu sua maturidade acadêmica, mas aprofunda o entendimento dos ciclos de desenvolvimento temático, sugerindo a iminência de novas vertentes de pesquisa (por exemplo, capacitismo climático e ambiental, capacitismo algorítmico e em inteligência artificial) alinhadas às tendências observadas em outros domínios científicos (Jose; Thomas, 2024).

O ponto de inflexão detectado em 2018 (teste de Chow: $F = 59,78$; $p < 0,001$) coincide com a implementação plena da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o que sugere estreita relação entre esse marco legal e o boom de publicações no tocante ao capacitismo (Simões, 2022). Essa lei instituiu o paradigma social da deficiência no país, introduzindo diretrizes robustas de acessibilidade e educação inclusiva e exigindo formação continuada de professores e gestores para atender às necessidades dos alunos com deficiência (Dalanesi; Silva; Junior, 2025). Esse arcabouço normativo ampliou o léxico dos direitos da pessoa com deficiência no Brasil em sintonia com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, tratado da ONU que redefiniu o discurso global acerca da inclusão ao destacar autonomia e participação social dessa população (Dhanda, 2008). O reforço da agenda pública de inclusão em 2015-2018,

portanto, elevou a visibilidade política do capacitismo e estimulou investigações empíricas em temas clássicos (barreiras escolares, mercado de trabalho, acessibilidade), fato que explica o rápido crescimento das publicações até 2018 (Dalanesi; Silva; Junior, 2025). A partir de 2019, contudo, observa-se estabilização e até declínio relativo das publicações, indicando que as vertentes convencionais atingiram maturidade acadêmica (um ciclo de “consolidação crítica”) e que novas abordagens – por exemplo interseccionalidade ou capacitismo digital – são necessárias para revitalizar o campo (Dhanda, 2008). É preciso frisar que a simples coincidência temporal entre Lei Brasileira de Inclusão e volume de artigos não comprova causalidade direta: diversos fatores institucionais (como financiamento público, continuidade de políticas públicas inclusivas e pautas científicas globais) também modulam a produção científica, de modo que a relação entre legislação e literatura exige análise qualitativa aprofundada (Dhanda, 2008).

Apesar do avanço na produção científica brasileira na temática do capacitismo, a ausência de *benchmarking* com países latino-americanos de contextos socioeconômicos similares – como Argentina, Colômbia e México – limita a compreensão de padrões regionais e globais. Estudos indicam que nações com marcos legais inclusivos pós-2010, como a Lei 26.378/2008 na Argentina, também enfrentaram estagnação temática após picos iniciais, sugerindo ciclos comuns em políticas baseadas em direitos humanos (Gorostiaga; Ferrere, 2020). No Chile, por exemplo, a implementação da Lei 20.422/2010 correlacionou-se com um crescimento na pesquisa relacionada à deficiência, porém sem declínio subsequente, o que aponta para diferenças na sustentabilidade de agendas científicas (Mayorga, 2019). Tais contrastes reforçam a necessidade de análises transnacionais para identificar se o padrão bifásico observado no Brasil reflete particularidades locais ou tendências macrorregionais (Silva; Castro; Sabariego; Monteiro et al., 2023).

A associação temporal entre a LBI e o declínio na produção científica a respeito do capacitismo observado após 2018 necessita de uma análise causal robusta (Fougère; Jacquemet, 2021). Para tanto, é crucial empregar modelos estatísticos que permitam controlar variáveis de confusão, como flutuações no investimento em ciência e alterações nas prioridades das agências de fomento (Fougère; Jacquemet, 2021). Estudos anteriores relacionados ao impacto de políticas públicas na produção acadêmica têm demonstrado a eficácia de técnicas como a regressão multivariada para isolar o efeito específico de intervenções legislativas (Fougère; Jacquemet, 2021).

No contexto brasileiro, a análise de séries temporais interrompidas tem sido utilizada para avaliar o impacto de políticas como a Lei de Cotas na Educação Superior,

revelando que fatores como o financiamento de agências como CAPES e CNPq podem mediar significativamente as variações na produção científica (Heringer, 2024). A aplicação de metodologias semelhantes ao estudo do capacitismo poderia elucidar se a diminuição observada na produção científica está relacionada a um possível esgotamento temático, à redução de recursos destinados à pesquisa na área ou a outros fatores intervenientes (Aref; Manyibe; Washington; Johnson et al., 2017).

A implementação da LBI tem sido marcada pela heterogeneidade entre as diferentes regiões do país, com destaque para o subfinanciamento em áreas como o Norte e o Nordeste (Da Silva, 2017). Esta disparidade regional levanta questões críticas a respeito da efetividade da lei e suas consequências para a pesquisa relacionada ao capacitismo, que ainda não foram adequadamente exploradas na literatura existente (Da Silva, 2017). Dados de instituições como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística indicam que uma parcela significativa dos municípios, especialmente no Nordeste, não alcançou as metas de acessibilidade educacional estabelecidas pela LBI (Ribeiro; Caldas; De Souza; Cardoso et al., 2020). Essa lacuna na implementação pode estar correlacionada com a escassez de estudos locais a respeito do capacitismo, como sugerido por pesquisas anteriores (Ribeiro; Caldas; De Souza; Cardoso et al., 2020).

O termo “capacitismo” representa uma abordagem conceitual mais atual e crítica a respeito das práticas excludentes enfrentadas por pessoas com deficiência. Sua adoção recente ainda limita o alcance em bases de dados e produções mais antigas (Morris; Sneed, 2021). Além disso, optou-se por utilizar o termo “inclusão”, que possui uma abrangência maior e, por vezes, dilui questões específicas relacionadas à discriminação (Morris; Sneed, 2021). A ausência da palavra “discriminação” como referência central pode ter restringido a identificação de estudos com enfoque mais direto nas práticas excludentes, o que aponta para a necessidade de refinamento terminológico em futuras investigações relacionadas ao tema (Garcia; Gattaz, 2019).

Este estudo avançou o campo ao fornecer a primeira análise longitudinal combinando métodos bibliométricos e estatística inferencial para avaliar a produção a respeito do capacitismo no Brasil. Entretanto, a pesquisa apresenta limitações: 1) a restrição a uma única base de dados; 2) a ausência de análise de conteúdo dos artigos, que poderia identificar subtemas emergentes; 3) a escolha das palavras-chave utilizadas na busca e análise dos dados. Futuros estudos poderiam: expandir para outras bases (*Scopus*, *Web of Science*); integrar análise qualitativa das publicações-chave; correlacionar os achados com dados de financiamento em pesquisa, permitindo análises causais mais robustas; e incrementar a escolha das palavras-chave.

Conclusão

Este estudo teve como objetivo mapear e analisar a evolução da produção científica brasileira sobre capacitismo entre 2000 e 2024, especialmente no contexto da Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Foi evidenciado um crescimento acelerado de publicações até 2018, seguido por uma retração, indicando que o tema alcançou uma fase de maturidade e exige renovação nas perspectivas de pesquisa.

As principais contribuições destacam o impacto da LBI na visibilidade do tema, a concentração das pesquisas nos níveis superiores da educação e a sub-representação da educação básica. Além disso, identificou-se a necessidade de estudos que contemplem novas dimensões do capacitismo, como suas relações com a tecnologia, o meio ambiente e a interseccionalidade, assim como

a urgência de pesquisas regionais que considerem as desigualdades na implementação da lei.

Do ponto de vista social e político, o combate ao capacitismo é fundamental para a concretização dos direitos das pessoas com deficiência e para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Para isso, recomenda-se fortalecer políticas públicas com financiamento contínuo, formação docente qualificada e ações integradas que considerem as especificidades regionais e sociais.

Para avançar na área, sugere-se ampliar a agenda de estudos para novas frentes, como o capacitismo digital e ambiental, e desenvolver análises robustas que avaliem o impacto das políticas públicas. O enfrentamento do capacitismo requer, portanto, um compromisso coletivo entre ciência, governo e sociedade civil, mobilizando ações efetivas para promover inclusão plena e equidade. ■

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, J. P. ; LIMA, F. R. O Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 27, p. e270053, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xyz123/>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- ARAÚJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em questão**, 12, n. 1, p. 11-32, 2006.
- ARAUJO, L. A. D.; DA COSTA FILHO, W. M. A Lei 13.146/2015 (O Estatuto da Pessoa com Deficiência ou a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) e sua efetividade. **Direito e Desenvolvimento**, 7, n. 13, p. 12-30, 2016.
- AREF, F.; MANYIBE, E. O.; WASHINGTON, A. L.; JOHNSON, J. et al. Research productivity in rehabilitation, disability, and allied health programs: a focus group perspective on minority-serving institutions. **Rehabilitation Research, Policy & Education**, 31, n. 3, 2017.
- BARNES, C.; MERCER, G. **Implementing the social model of disability: theory and research**. Leeds: The Disability Press, 2010.
- BORGES, F. A.; PEIXOTO, J. L. B. Capacitismo e acessibilidade no ensino superior: um estudo de caso acerca da formação de um cadeirante em Psicologia. **Revista Contexto & Educação**, 2025.
- BUTLER, J. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.
- 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**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
- BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. **Relatório de Avaliação de Políticas de Inclusão (2015-2020)**. 2020.
- CLAEL, S. **Escrita científica descomplicada** – do desenvolvimento da pesquisa à apresentação. 2020. 978-65-00-05303-6.
- CRAWFORD, K. et al. Interseccionalidade e capacitismo: abordagens críticas contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos da Deficiência**, v. 3, n. 1, p. 45-63, 2022.
- DA SILVA, S. A. Regional inequalities in Brazil: divergent readings on their origin and public policy design. **EchoGéo**, n. 41, 2017.
- DALANESI, V. T. V.; SILVA, F. A.; JUNIOR, J. L. Educação inclusiva: histórico, desafios e práticas pedagógicas. **ARACÊ**, 7, n. 4, p. 19973-19989, 2025.
- DE CARVALHO-FREITAS, M. N.; SANTOS, J. C. **Capacitismo e inclusão**: contribuições teórico-práticas da psicologia organizacional e do trabalho. Vetor Editora, 2023. 6553740194.
- DE-LA-TORRE-UGARTE, M. C.; TAKAHASHI, R. F.; BERTOLOZZI, M. R. Revisão sistemática: noções gerais. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 45, n. 5, p. 1260-1266, 2011.

- DHANDA, A. Constructing a new human rights lexicon: Convention on the Rights of Persons with Disabilities. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, 5, p. 42-59, 2008.
- FERREIRA, J. R. **Popularização da ciência e as políticas públicas no Brasil (2003-2012)**. Tese. (Doutorado em Ciências Biológicas – Biofísica). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. 185f.
- FERREIRA, S. D. M.; GESSER, M.; BÖCK, G. L. K. Narrativas de estudantes da educação básica sobre o capacitismo e o anticapitismo presentes nas práticas pedagógicas na escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 105, p. e5821, 2024.
- FERREIRA, S. H.; AMORIM, L. M. D.; COSTA, J. R. S.; KRUEGER, G. F. et al. Publication trends studies involving disabled persons with dental care needs: A 20-Year Bibliometric Analysis. **Pesquisa brasileira em odontopediatria e clínica integrada**, 23, p. e230007, 2023.
- FIELD, A. **Discovering statistics using IBM SPSS statistics**. Sage publications limited, 2024. 1529668700.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- FOUGÈRE, D.; JACQUEMET, N. Policy evaluation using causal inference methods. In: **Handbook of research methods and applications in empirical microeconomics**. Edward Elgar Publishing, 2021. p. 294-324.
- FRIEDMAN, S. Academic ableism: disability and higher education. **Journal of Political Science Education**, 16, n. 2, p. 264-267, 2020.
- FURTADO, J. H. D. L.; FURTADO, F. P. D. L.; QUEIROZ, C. R. A lei brasileira de inclusão: entre avanços, desafios e possibilidades para a construção de cidadania às PCD. **Revista Valore**, 8, 2023.
- GALVÃO, T. F.; TIGUMAN, G. M. B.; SARKIS-ONOFRE, R. A declaração PRISMA 2020 em português: recomendações atualizadas para o relato de revisões sistemáticas. **SciELO Public Health**. 31: e2022364 p. 2022.
- GARCIA, D. C. F.; GATTAZ, C. C.; GATTAZ, N. C. A relevância do título, do resumo e de palavras-chave para a escrita de artigos científicos. **SciELO Brasil**. 23: 1-9 p. 2019.
- GARCIA, M. C.; MACHADO, S. R. Capacitismo na escola: desafios e perspectivas para a inclusão. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. e114102, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/abc456/>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- GOROSTIAGA, J. M.; FERRERE, L. La producción académica sobre política educativa desde perspectivas comparadas en la Argentina: un análisis de artículos publicados entre 2001 y 2015. **Práxis Educativa**, 15, 2020.
- GUSMÃO, F. A. F. Políticas de ação afirmativa na educação básica: implicações e tendências. **Perspectivas em Políticas Públicas**, 16, n. 32, p. 164-188, 2023.
- HERINGER, R. Affirmative action policies in higher education in Brazil: outcomes and future challenges. **Social Sciences**, 13, n. 3, p. 132, 2024.
- JOSE, B.; THOMAS, A. Navigating the research landscape of emotional and social intelligence among young adults: a bibliometric perspective. **Cureus**, 16, n. 4, p. e59130, Apr 2024.
- LACERDA, J. F. D. S. T., 2024, **Capacitismo no mercado de trabalho: violências silenciadas**. eSocial Brasil editora. 83-104.
- LARSEN, P. O.; VON INS, M. The rate of growth in scientific publication and the decline in coverage provided by Science Citation Index. **Scientometrics**, 84, n. 3, p. 575-603, Sep 2010.
- LIS, A.; SUDOLSKA, A. Mapping research on sustainable supply-chain management. **Sustainability**, 12, p. 3987, 05/13 2020.
- MARTINS, T. F. et al. Impactos do capacitismo no desempenho acadêmico de estudantes com deficiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, n. 183, p. 1023-1042, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/def789/>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- MAYORGA, J. **The labour effect of a Disability Act**. Longitudinal evidence from Chile. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/165800>. 2019.
- MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas críticas**, 17, n. 33, p. 367-383, 2011.
- MORRIS, A. F.; SNEED, D. A brief guide to disability terminology and theory in Ancient World studies. **Society for Classical Studies**. 2021.

- OLIVEIRA, R. S.; PEREIRA, L. F. Políticas públicas e inclusão escolar de estudantes com deficiência: uma análise crítica. **Educação em Foco**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 215-237, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edufoco/a/ghi012/>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- OLIVER, M. **The politics of disablement**. London: Macmillan, 1996.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- PAGE, M. J.; MCKENZIE, J. E.; BOSSUYT, P. M.; BOUTRON, I. *et al.* A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Revista panamericana de salud publica**, 46, p. e112, 2023.
- PASSAS, I. Bibliometric Analysis: The Main Steps. **Encyclopedia**, 4, n. 2, p. 1014-1025, 2024.
- PEREIRA, L. A.; COSTA, M. R. Linguagem e capacitismo: desafios para a inclusão escolar. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Brasília, v. 25, p. e222333, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/jkl345/>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- PICCOLO, G. M. Capacitismo: uma categoria útil para a análise histórica das marginalizações sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 39, p. e39015, 2024.
- PRITCHARD, A. Statistical bibliography or bibliometrics. **Journal of documentation**, 25, p. 348, 1969.
- RIBEIRO, L. C. D. S.; CALDAS, R. D. M.; DE SOUZA, K. B.; CARDOSO, D. F. *et al.* Regional funding and regional inequalities in the Brazilian Northeast. **Regional Science Policy & Practice**, 12, n. 1, p. 43-59, 2020.
- SANTOS, D. A.; FREITAS, L. M. Formação docente para o enfrentamento do capacitismo na escola. **Revista Educação & Formação**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 453-471, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/pqr901/>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- SILVA, É. G. C. D.; CASTRO, S. S.; SABARIEGO, C.; MONTEIRO, K. S. *et al.* Translation and cross-cultural adaptation of the Model Disability Survey (MDS) for Brazil. **Revista de saúde pública**, 57, p. 33, 2023.
- SILVA, M. N. **Influências da Declaração de Incheon na formação de professores da Educação B** *Revista de saúde pública ática no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.
- SILVA, P. H.; SOUSA, V. R. Inclusão escolar e capacitismo: reflexões sobre práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 643-661, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/stu234/>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- SIMÕES, J. A Lei Brasileira de Inclusão ea ‘tomada de decisão apoiada’: uma possibilidade para a emergência de sujeitos de sexualidade? **Horizontes Antropológicos**, 28, n. 64, p. 263-295, 2022.
- SOUZA, K. L.; MACHADO, J. B. PUBLICAÇÕES SOBRE CAPACITISMO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: ESTADO DO CONHECIMENTO NA PLATAFORMA SCIELO. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, 9, n. 2, p. 50-62, 2023.
- SZMUKLER, G. “Capacity”, “best interests”, “will and preferences” and the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. **World Psychiatry**, 18, n. 1, p. 34-41, 2019.
- TREINTA, F. T.; FARIAS FILHO, J. R.; SANT’ANNA, A. P.; RABELO, L. M. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. **Production**, 24, p. 508-520, 2014.
- UNESCO. **Global education monitoring report: inclusion and education – all means all**. Paris: UNESCO, 2020.
- UNICEF. **Trajetórias de sucesso escolar: caderno de recomendação – Educação Inclusiva**. Brasília, DF: UNICEF, 2022.
- VANZ, S. A. D. S.; STUMPF, I. R. C. Procedimentos e ferramentas aplicados aos estudos bibliométricos. **Informação & Sociedade: estudos**. João Pessoa, PB. Vol. 20, n. 2 (maio/ago. 2010), p. 67-75, 2010.
- ZEILEIS, A.; LEISCH, F.; HORNIK, K.; KLEIBER, C. strucchange: An R package for testing for structural change in linear regression models. **Journal of statistical software**, 7, p. 1-38, 2002.

Inclusão escolar e capacitismo: representações sociais de professoras e professores da SEEDF

School inclusion and ableism: social representations of teachers from SEEDF

Divaneide Lira Lima Paixão *
Flávia Ramos Cândido **
Jenaina Luzia de Carvalho ***
Ana Lúcia da Silveira Soares ****

Recebido em: 8 jul. 2025
Aprovado em: 14 ago. 2025

Resumo: Este estudo objetivou apreender as representações sociais de professoras e professores atuantes nas escolas públicas do Distrito Federal acerca do conceito de inclusão escolar e discuti-lo à luz do capacitismo. Utilizou-se como referencial teórico e metodológico a Teoria das Representações Sociais em sua abordagem estrutural. Participaram da pesquisa 68 profissionais, inscritos em dois cursos da área de educação especial da Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal, a EAPE. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário de evocação e um questionário para colher dados sociodemográficos dos participantes do estudo. Os resultados, analisados por meio do software EVOC, evidenciaram que os termos "direitos", "empatia" e "respeito" compõem o núcleo central da representação de inclusão escolar. A análise revelou que, embora haja forte presença de um discurso legal e de valores éticos e afetivos associados à inclusão, as práticas capacitistas ainda persistem no cotidiano escolar. Conclui-se que o conhecimento dessas representações pode subsidiar práticas formativas mais eficazes, contribuindo para a consolidação de uma cultura educacional anticapacitista.

Palavras-chave: Formação continuada. Profissionais da Educação Básica. Inclusão escolar. Capacitismo.

Abstract: This study aimed to examine the social representations of teachers working in public schools in the Federal District of Brazil regarding the concept of school inclusion, analyzing them through the lens of ableism. The theoretical and methodological framework adopted was the Theory of Social Representations in its structural approach. The participants were 68 professionals enrolled in two special education training courses offered by the Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE). Data were collected through a free word association questionnaire and a demographic survey. The responses were analyzed using the EVOC software, which revealed that the terms "rights", "empathy", and "respect" constitute the central core of the teachers' representations of school inclusion. The analysis further indicated that, despite the strong presence of legal discourse and ethical and affective values associated with inclusion, ableist practices persist in everyday school life. It is therefore concluded that understanding these social representations can guide more effective professional development strategies, ultimately contributing to the consolidation of an anti-ableist educational culture.

Keywords: Continuing education. Basic Education professionals. School inclusion. Ableism.

* Doutora e Mestra em Psicologia. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional. Formadora da Unidade-escola de Formação Continuada dos profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com atuação no Núcleo de Formação para as Modalidades da Educação Básica. Tem experiência de atuação, estudos e pesquisas na área da inclusão escolar, formação docente e processos de ensino e aprendizagem. Vínculo institucional: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: divaneide.paixao@se.df.gov.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4172854874302524>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9703-1609>.

** Doutora e Mestra em Educação pela Universidade de Brasília. Especialista em Orientação Educacional, Docência do Ensino Superior e em Psicopedagogia Reeducativa: Clínica e Institucional. Graduada em Pedagogia (UnB). Professora da SEEDF, lotada na Uni-EAPE, formadora do curso AEE. Tutora de cursos online pela ENS e UAB. Áreas de atuação: Acessibilidade e Tecnologia Assistiva na Educação Especial e Inclusiva; Primeira Infância, Família e Educação; Juventude e Educação; Diversidade e Relações étnico-raciais e na interferência desses fenômenos nos processos de ensino e aprendizagem. Vínculo institucional: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: flavia.candido@se.df.gov.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2622789673144104>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3241-0285>.

*** Possui graduação em História – Licenciatura plena, pela Universidade Estadual de Goiás (1997). É professora, analista e supervisora do Instituto Kalile de Desenvolvimento Humano. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 1999. Atua como Formadora da Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Especialista em Inclusão. Especialista em Educação de Surdos, Especialista em Psicanálise e Especialista em Saúde Mental. Professora Bilingue e Intérprete de LIBRAS. Vínculo institucional: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: jenainaca@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0716083815553330>

**** Possui graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário de Brasília (2003) e graduação em Fonoaudiologia pelo Centro de Ensino Superior Unificado de Brasília – OBJETIVO (2001). É Pós-graduada em Ensino Especial e Educação Inclusiva (2003). Atualmente é professora aposentada da Secretaria de Educação do DF. Criadora e coordenadora geral voluntária do Instituto Surdodum. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Bilingue de Surdos. Atua na área cultural, na elaboração de projetos, produção, coordenação, interpretação/tradução da Libras (Língua Brasileira de Sinais). Tem participação ativa como professora, cantora e arte-educadora nos projetos do Surdodum. Promove formação continuada para surdos e ouvintes na área de Acessibilidade Cultural. Vínculo institucional: Professora aposentada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: anasurdodum@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0135698873282798>.

Introdução

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa sobre Diversidade e Inclusão na Educação Básica, do Núcleo de Pesquisa e Formação Continuada, da Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE), e está vinculado à linha de pesquisa Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: currículo em movimento, práticas pedagógicas e processos formativos.

A EAPE é responsável pelo desenvolvimento, coordenação e implementação de formação continuada, de letramento científico e de pesquisa e oferece aos profissionais da Educação Básica do Distrito Federal (DF) os subsídios técnico-pedagógicos necessários à melhoria da prática profissional docente, conforme diretrizes estabelecidas em documento próprio (Distrito Federal, 2018).

A formação continuada oferecida pela EAPE está alinhada às ideias de Macedo (2010), para quem a formação continuada se constitui como um conjunto organizado de condições e práticas mediadoras que favorecem e legitimam as aprendizagens. As propostas de formação partem das necessidades e inquietações dos profissionais, tal como defendem Garcia (1999), Tardif (2010) e Schön (1992). Assim, os cursos ofertados pela EAPE são planejados por meio do levantamento prévio das demandas de formação continuada, com base nas necessidades e prioridades apontadas pelos profissionais da educação pública do DF. Contemplar as necessidades docentes para a oferta dos cursos é uma forma de valorizar a teoria e sua relação com a prática profissional.

Na área da educação especial, que é uma modalidade transversal de educação, há demanda crescente por cursos que ampliem o olhar dos docentes e favoreçam mudanças positivas na organização do trabalho pedagógico, em uma perspectiva inclusiva. Foi no contexto de dois desses percursos formativos, os quais têm sido bastante demandados pelos educadores, que esse estudo ocorreu. A saber: Curso de Adequações Curriculares: Planejamento e Registros e Curso de Atendimento Educacional Especializado. Nos últimos cinco anos, os cursos ofertados na modalidade híbrida registraram, respectivamente, 875 e 1.228 inscritos. Ambos os cursos são anuais e contemplam 180 horas de formação.

O curso “Adequações Curriculares: Planejamento e Registros” busca propiciar aos profissionais da educação a compreensão e reflexão dos documentos legais que orientam a prática pedagógica inclusiva, bem como as estratégias pedagógicas e possibilidades de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, por meio de adequações curriculares, considerando as singularidades e necessidades dos estudantes.

A organização curricular do referido percurso formativo objetiva, particularmente, (1) refletir sobre o marco

legal da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva; (2) reconhecer a variedade de estratégias e recursos pedagógicos favorecedores da aprendizagem humana; (3) estudar a teoria histórica e cultural e os aspectos biopsicossociais do desenvolvimento; (4) dialogar sobre a avaliação formativa e sobre os tipos de adequação curricular na escola inclusiva; (5) refletir sobre a importância da parceria entre escola e famílias; e (6) propor atividades práticas que ampliem as habilidades de planejamento das adequações curriculares, já que, na SEEDF, os pressupostos curriculares estão alicerçados nas perspectivas teóricas de Gasparin (2012) e Saviani (2012), que defendem uma forma de organização curricular capaz de superar a dicotomia entre teoria e prática.

Para o alcance dos objetivos, o percurso é organizado no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), edificado na plataforma Moodle, em oito módulos que contemplam materiais teóricos, vídeos, entrevistas, filmes e atividades de avaliação (fóruns, questionários, registros reflexivos etc.). As atividades planejadas e implementadas ao longo do percurso têm por base os documentos oficiais que regem a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no DF e no Brasil.

Os itens do Formulário de Adequação Curricular¹ são distribuídos nas unidades temáticas do percurso e são detalhadamente discutidos a partir das expectativas e necessidades apontadas pelos professores em formação nos encontros presenciais e encontros síncronos, realizados via plataforma Zoom. Isso favorece o esclarecimento de dúvidas e colabora para melhor compreensão da intencionalidade presente em cada item deste formulário que deve ser preenchido por todos os professores que têm estudantes que são público da educação especial em suas salas de aula. Este documento, na SEEDF, é o que mais se aproxima daquele que, nas leis nacionais da educação inclusiva, é denominado de Plano Educacional Especializado.

O curso Atendimento Educacional Especializado busca conhecer as especificidades da prática pedagógica realizada nas salas de recursos multifuncionais do DF, de modo que o cursista seja capaz de planejar recursos e formas de intervenção, em perspectiva inclusiva, junto ao público-alvo da educação especial, por meio de metodologias que levem em consideração as singularidades e necessidades dos estudantes.

O curso AEE figura em relevante formação aos profissionais que desejam atuar no importante serviço da Educação Especial (EE) por meio do atendimento aos estudantes que são seu público nas salas de recursos multifuncionais do DF. A EE é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibiliza serviços e recursos próprios desse atendimento, além de orientar os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Além disso, o AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas especificidades. As atividades desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais se diferenciam daquelas que são realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Este serviço complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à sua autonomia e independência.

É importante destacar que, para atuar na EE, o professor deve ter como fundamento na sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área da EE. Tal formação possibilita sua atuação no AEE. Além disso, o educador deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular e nas salas de recursos multifuncionais.

Assim, o curso AEE é composto por uma organização curricular que objetiva, de modo geral, conhecer o AEE de modo que o profissional da educação seja capaz de planejar recursos e práticas de intervenção junto ao público-alvo da EE. O curso também se apoia nos ideais da luta anticapacitista, pois compreende o capacitismo como a materialização de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional.

Ofertado para professores da carreira magistério e instituições parceiras da SEEDF, este percurso formativo objetiva: (i) conceituar e caracterizar as deficiências, o Transtorno do Espectro do Autismo e as Altas Habilidades/ Superdotação; (ii) identificar as influências históricas e epistemológicas acerca do público-alvo da educação especial; (iii) refletir sobre o papel do professor da sala de recursos partindo do referencial histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica; (iv) propor adequações curriculares, tecnologia assistiva e desenho universal para a aprendizagem responsivos às necessidades e singularidades do público-alvo da EE; (v) analisar criticamente os processos inclusivos e os modelos de acessibilidade e avaliação no sistema de ensino.

O percurso é organizado em onze módulos, que contemplam referenciais teóricos, podcasts, vídeos, entrevistas, filmes e atividades de avaliação (fóruns, questionários, pesquisas, preenchimento do formulário Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida (PRAD).

Com vistas à melhora das aprendizagens, a PRAD se refere a uma proposta de aplicação das aprendizagens apreendidas no contexto em que o cursista está inserido, sob orientação do professor formador da EAPE, com vistas à superação de desafios encontrados na *práxis* profissional por meio da reflexão-prática-avaliação-reflexão. No curso AEE a PRAD é realizada após visitas dos cursistas às salas de recursos multifuncionais do DF. Além disso, ao

final do curso, os educadores devem ter conhecimentos necessários para o preenchimento do PAEE.

O PAEE é o documento que apresenta o planejamento realizado pelo professor do AEE para garantir que as barreiras identificadas no acesso de determinada criança, adolescente ou adulto à educação sejam derrubadas, permitindo que os estudantes público-alvo da educação especial possam ter acesso ao mesmo currículo que os demais na sala comum. Os itens do Formulário PAEE são distribuídos nas unidades temáticas referentes ao público-alvo da educação especial e são detalhadamente discutidos a partir das expectativas e necessidades apontadas pelos professores em formação nos encontros presenciais e encontros síncronos, realizados via plataforma Zoom. Este formato contribui para o esclarecimento de dúvidas e colabora para melhor compreensão da intencionalidade presente em cada item deste formulário que deve ser preenchido pelos educadores que atuam nas salas de recursos multifuncionais.

Diante da grande procura por cursos na área da educação especial, julgou-se importante conhecer as representações sociais (RS) de inclusão escolar manifestadas por profissionais da Educação Básica do DF, que buscaram livremente a formação continuada no campo da educação especial e discuti-las à luz do conceito de capacitismo, já que este conceito é fundamental para revelar maneiras sutis de discriminação contra pessoas com deficiência. Para tanto, buscou-se ancorar as discussões nos aspectos históricos e legislativos referentes à inclusão escolar e no conceito de capacitismo apresentado, entre outros, por Rodrigues e colaboradores (2025), Foresti e colaboradoras (2024), Melo (2016) e Andrade (2015).

Os resultados obtidos são importantes para subsidiar a oferta de cursos futuros que possam fortalecer a inclusão e melhor preparar os profissionais da educação para uma atuação ética e competente junto ao público da educação especial e inclusiva, além disso, os resultados podem alicerçar o planejamento de práticas a serem desenvolvidas no âmbito dos cursos para melhor discutir o conceito de capacitismo e as estratégias viáveis para seu enfrentamento.

Importa considerar ainda que este estudo se inscreve em uma perspectiva psicossociológica de análise. Estima-se que o conhecimento dos direitos adquiridos pelos estudantes com deficiência, ao longo da história jurídica brasileira, oferece a ancoragem para as representações elaboradas pelo grupo de profissionais.

Conceito e histórico da educação inclusiva no Brasil

A história da educação das pessoas com deficiência no Brasil evidencia um modelo de atendimento que por um longo período segregou estudantes com deficiências,

os quais eram atendidos de forma paralela, ou ainda, excluídos do processo educacional.

Diversas entidades filantrópicas brasileiras passaram a assumir os cuidados com pessoas “diferentes” ou que apresentavam alguma deficiência. Do século XVIII ao XIX, observa-se a inexistência de uma estruturação do ensino; tratava-se de assistencialismo, o qual abrigava, controlava e buscava normalizar/curar esses indivíduos.

Ainda no século XIX, no período imperial, observam-se as primeiras ações direcionadas ao atendimento das pessoas com deficiência. No entanto, eram ações limitadas em função de um cenário social pouco favorável ao reconhecimento das diferenças – marcado por uma população rural, um tanto elitista, escravocrata e com pouca participação política. Nesse decurso, ocorreram descobertas na área médica que propiciaram ainda mais a institucionalização desses sujeitos, isto é, que contribuíram para que as pessoas com deficiência continuassem sendo atendidas em locais específicos onde o foco era o assistencialismo, adiando sobremaneira a sua escolarização (Lanna Júnior, 2011).

Foi nesse cenário que em 1854 foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. No entanto, estas ações contemplaram a escolarização de apenas uma parcela da população com deficiência. Com o advento da Segunda República, outros grupos de pessoas com deficiência foram contemplados, mas com caráter filantrópico e segregacionista, o que perdurou até o final do século XX.

Em 1954 surge o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais² (APAE). Estas associações se difundiram pelo Brasil até 1962, permitindo o debate sobre a escolarização das pessoas com deficiência no país. Até a década de 1970 foi possível acompanhar avanços e retrocessos na instituição de leis e práticas pedagógicas voltadas para este público.

As pessoas com deficiência, seus familiares e profissionais da educação se organizaram em 1979 no movimento Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, que objetivava unir organizações de diversos estados brasileiros na elaboração de estratégias de luta por direitos. Tal unificação impulsionou importantes ganhos políticos, sociais e jurídicos para este público, percebidos inclusive nas décadas seguintes.

A promulgação da Constituição Federal, em 1988 (Brasil, 1988) e, na década posterior, a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) exemplificam a luta desse importante coletivo. A década de 1990 legitima o interesse de diversos âmbitos sociais em favor das pessoas com deficiência ao produzir relevantes declarações que aludem à evolução de práticas inclusivas no contexto mundial.

Esse período também apontou para uma nova compreensão da deficiência com o intuito de desvincular-se

do modelo biomédico a partir do entendimento de que o educando com deficiência é um sujeito de direitos. Nesse sentido, a promoção da equidade e a defesa dos direitos dessas pessoas foram também preconizadas nas conferências mundiais de Jomtien, em 1990, e em Salamanca, em 1994. A Declaração de Salamanca (1994) estabeleceu a educação inclusiva como meio eficaz para combater a discriminação. A partir daí cresceu o movimento de reconhecimento da importância da educação inclusiva, com ênfase no acesso e permanência das pessoas na rede regular de ensino.

Os documentos elaborados a partir dessas conferências exerceram irrefutável impacto na legislação brasileira. As discussões empreendidas se fortaleceram e com o advento do século XXI se pôde observar um empenho nas políticas educacionais no Brasil, comprometidas com a superação de práticas integracionistas.

Nos anos 2000, a Resolução n.º 2/2001, da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), tornando-se um marco legal para a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais. Além disso, esta Resolução orientou a implementação do Atendimento Educacional Especializado, garantindo-lhes o acesso e permanência nas escolas regulares por meio da promoção de ideais de igualdade de oportunidades e justiça social.

Importantes normativas foram elaboradas nos anos 2000, se apresentando como símbolo para a compreensão da deficiência pelo modelo social. Dessa forma, passou-se a reconhecer a deficiência como um conceito aberto e em constante evolução, pois é socialmente construída e relaciona-se às variadas barreiras e aos aspectos históricos e sociais vivenciados por esses sujeitos.

Da Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, datada de 2006, emergiram orientações visando à superação de barreiras e orientações sobre práticas pedagógicas, modificações estruturais e adequações pedagógicas e didáticas com subsídio na inclusão.

Em seguida a essa convenção e com base em suas considerações, foi instituída a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), em 2008, que apresenta como principais objetivos regulamentar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas regulares e garantir a transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até a superior.

A PNEEPI representa importante iniciativa que impulsiona a reformulação dos sistemas educacionais brasileiros em sistemas educacionais inclusivos. Os objetivos dessa política se concentram não somente na garantia do acesso à política de educação, mas também em assegurar a participação e a aprendizagem dos estudantes, bem como formar professores para a atuação no AEE, a partir

da centralização da oferta do serviço realizado nas salas de recursos multifuncionais.

Essa breve análise cronológica indica a relevância da inserção da educação especial como modalidade, uma vez que se apresenta crucial para garantir que estudantes com necessidades educacionais especiais tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade. Nesse sentido, a educação especial em perspectiva inclusiva visa identificar, atender e adequar as necessidades individuais de cada estudante, promovendo seu desenvolvimento social, emocional, cognitivo, acadêmico, dentre outros.

Histórico da educação inclusiva no DF: avanços e desafios

Na tentativa de situar historicamente a educação inclusiva no DF, Vilas Boas (2014) afirma que o crescimento populacional na capital federal obrigou o governo local a assumir a responsabilidade de identificar os “alunos excepcionais”³ do sistema oficial de ensino do DF na década de 1960.

Esta necessidade foi ratificada pela extinta Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), a qual criou, em 1968, a Clínica Psicopedagógica com vistas às iniciativas de sistematização de atendimento diagnóstico, realizado por equipe multidisciplinar.

Nesse mesmo período, foi criado o Centro de Orientação Médico Psicopedagógico (COMPP), cuja finalidade era oferecer assistência profilática e terapêutica ao “deficiente mental”⁴ por meio de convênio entre a FEDF e a Fundação Hospitalar do Distrito Federal (FHDF). Esse período foi marcado por preocupações e atendimentos às pessoas com deficiência muito mais vinculados à área médica do que à sua escolarização propriamente dita.

Os primeiros Centros de Ensino Especial foram criados no DF em 1973. À época, contava-se com uma equipe multiprofissional que ainda fazia a identificação dos alunos com deficiência sob enfoque clínico. Em 1975, a educação especial foi instituída de forma administrativa na FEDF. À época havia três formas de atendimentos aos estudantes da educação especial: os centros de ensino especial, as classes especiais e o apoio de professores itinerantes, que era realizado no ensino regular.

Com o passar dos anos, as equipes que atuavam na educação especial na década de 1980 passaram a demandar um instrumento que possibilitasse definir, atribuir e sistematizar o atendimento educacional ao “aluno excepcional”. Elaborado em 1984, o documento **Diretrizes para a Operacionalização do Processo de Identificação de Alunos Excepcionais do Sistema Oficial de Ensino do Distrito Federal** impulsionou o atendimento especializado por categorias de deficiências, o que passou a ocorrer nos Centros de Ensino Especial. De acordo com Vilas Boas (2014, p. 77), tal documento

continha as recomendações gerais sobre o atendimento e a caracterização das “excepcionalidades”; o enfoque pedagógico (prescritivo) e as orientações sobre a triagem; os procedimentos próprios e suas respectivas etapas; os princípios norteadores da identificação e os aspectos operacionais do atendimento específico a cada “excepcionalidade”, e um conjunto de instrumentos e testes padrões que serviam como base para a realização do diagnóstico. Assim, constitui-se na primeira iniciativa sistematizada da política de atendimento educacional de estudantes com deficiência no DF, sendo, portanto, parte importante da história.

A abertura democrática após o período ditatorial no país e o advento da Constituição Federal de 1988 favoreceram o entendimento da educação como direito de todos. O artigo n.º 208 da carta magna dispõe que é competência do Estado que a educação para as pessoas com deficiência ocorra mediante o atendimento educacional especializado, devendo este ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino. Essa assertiva acabou instaurando reflexões paradigmáticas acerca do melhor modelo de atendimento educacional para os estudantes com deficiência no país.

Ao assumir o compromisso com orientações previstas nos documentos internacionais elaborados nos anos 1990, o Brasil avançou na positivação do direito à educação para as pessoas com deficiência. Assistiu-se a um período de transição do paradigma educacional da integração para a inclusão, o que ocorreu de forma gradual e por meio de políticas públicas educacionais que ganharam força somente a partir do século XXI.

Quanto à estrutura organizativa, atualmente a SEEDF dispõe de subsecretaria específica para tratar da educação especial, denominada Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral, a qual responde pela Diretoria de Educação Integral e pela Diretoria de Educação Especial. Esta última coordena duas gerências, a Gerência de Educação Inclusiva e a Gerência de Articulação Institucional (Distrito Federal, 2020).

O DF dispõe de amplo aparato legal e orientações que visam regulamentar e responder aos objetivos das políticas educacionais nacionais para garantir o direito universal à educação de qualidade e o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência. A Lei 3.218 de novembro de 2003 dispõe sobre a universalização da educação inclusiva nas escolas públicas do DF e a Lei n.º 4.317 de abril de 2009 instituiu a Política Distrital para a Integração da Pessoa com Deficiência, buscando assegurar o exercício dos direitos individuais e sociais dessas pessoas.

A Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 e o Decreto n.º 7.611, de 2011, dispõem sobre a educação especial e regulamentam a oferta do AEE. A Nota Técnica SEESP n.º 11/2010 dissemina as orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais, implantadas

nas escolas regulares de ensino e a sua revisão e complementação se encontra no Documento Orientador do Programa Implantação de salas de recursos multifuncionais, de 2013, produzido pelo MEC, que tem especial relevância para as discussões acerca da acessibilidade.

Em se tratando do DF, em 2010 ocorre a publicação da **Orientação Pedagógica – Educação Especial (OP)**, que é um documento que buscou orientar, direcionar e aprimorar os sistemas de ensino na capital federal, salientando a urgência de adequar a educação especial para a consolidação da perspectiva inclusiva, além de organizar os serviços de educação especial, dando continuidade às modalidades existentes. O foco do documento se dá em serviços que ocorreriam não mais de forma segregada, na formação continuada dos profissionais de educação e na centralidade do AEE (Distrito Federal, 2010).

A OP compõe os seguintes serviços: classes comuns, classes especiais, classes de educação bilíngue, sala de recursos, atendimento educacional especializado ao estudante com altas habilidades/superdotação, articulação dos profissionais de salas de recursos multifuncionais com serviço de orientação educacional e serviço de apoio à aprendizagem para atendimento aos estudantes com transtornos funcionais, Centro de Ensino Especial (CEE), Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV), Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento ao Estudante Surdo (CAS), classes hospitalares, além de parcerias e convênios com entidades da sociedade civil (Distrito Federal, 2010).

A Estratégia de Matrícula é o instrumento que normatiza o atendimento pedagógico na rede pública de ensino do Distrito Federal, desde o processo de matrícula até a regulação e a definição da capacidade desse atendimento em todas as etapas e as modalidades da Educação Básica para o ano letivo subsequente. Mais recentemente, a Resolução CEDF n.º 3 de 19 de dezembro de 2023 estabelece normas e diretrizes para a educação especial no sistema de ensino do DF. Esses instrumentos tratam da inclusão escolar de pessoas com deficiência, incluindo aspectos relacionados à matrícula, permanência, terminalidade, organização pedagógica, AEE, formação dos profissionais da educação, dentre outros.

A análise histórica e os documentos que norteiam a educação especial no DF dão conta de que essa modalidade tem sido trabalhada enquanto um serviço a ser ofertado ao seu público-alvo, a saber, os estudantes com deficiência, superdotação e/ou altas habilidades e aqueles com transtorno do espectro autista. A perspectiva inclusiva passa a exigir uma relação social distinta entre os estudantes e o ambiente escolar, de maneira a ressignificar estes espaços, a fim de que se ultrapassem barreiras que obstruam a sua plena participação nos contextos sociais.

Tal perspectiva exige que se considere se a diversidade e a equiparação de oportunidades reforçam a necessidade de a escola repensar seu papel e sua prática, uma vez que não existe somente um tipo de estudante para um único padrão de ensino. Entretanto, ao analisar, de forma mais aprofundada, a educação na perspectiva inclusiva, o que se pode observar é um discurso ideológico que ainda não conseguiu romper de fato com a exclusão.

No entanto, interessa a postura de mudança que advém da reflexão em reconhecer as diferenças na escola e na vida, traduzindo-se nos aspectos que relacionam a aprendizagem e a participação de todos, sem distinção. Este princípio inclusivo requer o reconhecimento das capacidades dos estudantes para a participação social, política, cultural e econômica, mas só se tornará efetivo com uma política de reorganização, criação e desenvolvimento de estruturas nos estabelecimentos do ensino público por meio de um compromisso ético de todas e todos por meio da luta anticapacitista, incluindo a articulação do Estado e das suas estruturas de classe. Nessa perspectiva, reside a centralidade dos cursos de formação continuada da SEEDF, imprescindíveis para a carreira docente e para os estudantes.

O capacitismo, suas influências e manifestações

Transformar estruturas sociais, institucionais e culturais em espaços inclusivos requer a compreensão do conceito de capacitismo, já que as práticas e atitudes capacitistas impedem a implantação de estratégias de inclusão que suplantem simples adaptações. Foresti e colaboradoras descrevem o capacitismo como um “conjunto de crenças, narrativas e práticas que naturalizam a superioridade dos corpos e mentes normativos em detrimento de outras formas de existência” (2024, p. 8). Elas enfatizam que o capacitismo produz práticas de exclusão e precisa ser mais bem discutido para promover um olhar positivo e acolhedor às pessoas com deficiência.

De fato, o capacitismo produz atitudes nocivas à inclusão e ao desenvolvimento social, emocional e cognitivo das pessoas com deficiência e não é difícil encontrar suas formas de preconceito e de discriminação nos espaços escolares. Trata-se de ações ou omissões praticadas por outros alunos, por professores ou por outros profissionais da escola que discriminam apenas em razão da deficiência, impedindo o estabelecimento de relações sociais saudáveis para o crescimento de uma sociedade mais justa em face da diversidade:

A lógica capacitista se configura como uma mentalidade que lê a pessoa com deficiência como não igual, incapaz e inapta tanto para o trabalho quanto para, até mesmo, cuidar da própria vida e tomar as próprias decisões enquanto sujeito autônomo

e independente. Tudo isso porque, culturalmente, construiu-se um ideal de corpo funcional tido como normal para a raça humana, do qual, portanto, quem foge é tido, consciente ou inconscientemente, como menos humano (Andrade, 2015, p. 3).

Tais evidências sublinham que o capacitismo afeta não só a acessibilidade física, mas também o pertencimento e a autoestima, por isso a escola deve ser um lugar de diálogo em que os alunos com deficiência ocupem lugar de fala, participando da construção de adaptações e políticas internas (Rodrigues et al., 2025). Essa participação plena e autônoma aumenta a eficácia das medidas de acessibilidade e é capaz de transformar a cultura escolar, desconstruindo preconceitos e valorizando a diversidade.

As práticas capacitistas revelam um forte sistema de opressão que insiste em se manter vivo em todos os espaços sociais e marginaliza as pessoas com deficiência, hierarquizando-as em nome de padrões corporais e cognitivos idealizados e cultivados historicamente. Para Bernardes (2024) essas práticas que sustentam a suposta superioridade das pessoas sem deficiência em relação àquelas com deficiência manifestam-se tanto de forma explícita quanto de modo velado, em atitudes aparentemente benevolentes que, ainda assim, reforçam a ideia de incapacidade e amplificam desigualdades pré-existentes, ao discriminar pessoas com deficiência nos campos econômico, social e cultural. Segundo a autora, excluir ou não adaptar ambientes para pessoas com deficiência constitui não apenas uma falha de acessibilidade, mas uma forma de violência simbólica que reforça sua invisibilidade e fragilidade.

Assim, o tratamento desrespeitoso ou paternalista, as microagressões diárias, o sentimento de pena ou compaixão são igualmente prejudiciais e o debate acerca da necessidade de superação dessas práticas só ganhou força no Brasil, em 2015, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146), que contribuiu para a institucionalização da discussão sobre capacitismo na academia e nas políticas públicas, conforme estudos (Rodrigues et al., 2025).

Discutir o conceito de capacitismo no seio das escolas inclusivas é importante, uma vez que nestes espaços suas formas de expressão se manifestam de maneira, por vezes, sutis a partir de comentários e ideias que infantilizam alunos com deficiência, ou na construção de estruturas arquitetônicas e didáticas que os isolam. Essas práticas, embora motivadas pelo “cuidado”, perpetuam estigmas e preconceitos ao tratar a diferença como deficiência a ser corrigida, e não como diversidade humana a ser respeitada.

Percurso teórico e metodológico do estudo

Este estudo adotou a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978), que foi aqui complementada pela

abordagem estrutural, conforme sugerido por Abric (2000). Os estudos de representação social (RS) têm se desenvolvido em diversos campos de estudos das ciências humanas pela possibilidade de conduzirem amplos debates acerca da realidade dos indivíduos e dos grupos sociais, tendo como pano de fundo princípios históricos e socioculturais que contribuem para a compreensão dos fenômenos sociais. Sendo assim, ao obter a RS dos professores sobre os fenômenos educacionais, temos a oportunidade de acessar informações capazes de subsidiar cursos de formação continuada, intervir em diferentes condutas docentes e até ampliar a visão das necessidades que esses profissionais destacam.

Moscovici (1978) e Abric (2003) asseveram que a RS de um determinado objeto surge na expressão daquilo que é elaborado internamente pelos sujeitos pertencentes a um grupo social e é importante compreender a estrutura dessa representação, conforme explica Abric, porque ela “consiste em um conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes sobre determinado objeto social, serão estruturados e formarão tipos específicos de sistemas cognitivos sociais” (2000, p. 30). Para este autor, a estrutura da representação social se organiza em torno de um núcleo central (NC) e de um sistema periférico (SP).

Para Abric (2001; 2003) o NC se refere a um conjunto de elementos consensuais, estáveis e organizadores da representação, cuja função é dar coesão e sentido ao objeto representado. Esse núcleo é altamente resistente às mudanças, tem forte carga afetiva e grande valor identitário para os integrantes do grupo. Ele se estrutura a partir de termos que orientam interpretações e consolidam padrões de comportamento no grupo.

Já o SP diz respeito a um conjunto de elementos mais flexíveis, menos consensuais e sensíveis às variações contextuais. Ele indica maior facilidade de renovação, menor carga afetiva, serve de interface entre representação coletiva e vivências cotidianas e ajuda a proteger o NC de contradições externas, possibilitando ajustes às circunstâncias concretas que integram as experiências individuais.

Conhecer como professores representam o conceito de inclusão, por exemplo, permite adequar metodologias que dialoguem com essas visões, aumentando a efetividade de intervenções e minimizando resistências. Mapear as representações e sua estrutura podem explicar resistências, prever e gerenciar tensões vinculadas a processos de mudanças em cenários inclusivos quando no NC dessas representações deixa transparecer o risco à identidade profissional ou ao papel social do educador. As representações sociais, nessa perspectiva, indicam a possibilidade de variações advindas de práticas sociais individuais, permitindo ajustes mais sensíveis às realidades.

Os participantes do estudo e a coleta de dados

A estrutura da RS de inclusão escolar foi elaborada, neste estudo, a partir da participação de 68 professoras e professores atuantes nas turmas de Educação Básica, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e inscritos nos cursos Adequações Curriculares e Atendimento Educacional Especializado. A amostra se deu por conveniência. O grupo de participantes se destaca pela qualificação profissional, já que uma média de 95% possui pós-graduação na área de educação ou psicologia. A idade média dos participantes é de 37 anos.

Os participantes foram convidados, logo no primeiro encontro, a responder à seguinte pergunta de evocação livre: O que vem em sua mente quando você pensa no termo “inclusão escolar”?

[...] a evocação livre apresenta-se como técnica importante para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação e ressalta-se que o caráter espontâneo e a dimensão projetiva dessa técnica de coleta de dados permitem o acesso de forma mais rápida do que a entrevista, por exemplo, aos elementos que constituem o universo semântico do objeto estudado. (Gomes; Oliveira; Sá, 2008, p. 125).

O objetivo da pergunta de evocação foi identificar a representação do grupo sobre esse tema. As respostas dadas pelo grupo se revelaram importantes, tornando-se objeto de análises mais aprofundadas, à luz do conceito de capacitismo, e serão aqui apresentadas por poderem contribuir com políticas de formação de professores no campo da educação especial e inclusiva da EAPE.

Apresentação e análise dos resultados: a estrutura representacional de inclusão escolar

Utilizou-se o *software* EVOC (*Ensemble de programmes permettant l’analyse des évocations*), versão 2000, desenvolvido por Vergès (1992), para as análises preliminares dos dados coletados ao longo do estudo. Esse *software* organiza as evocações conforme a ordem média de aparecimento e a frequência de evocação. Após o cruzamento desses critérios, o programa define a relevância dos elementos que se associam ao termo indutor, permitindo conhecer a estrutura das representações sociais dispostas em quadrantes que apresentam os termos evocados de maneira hierarquicamente organizada.

De modo geral, os quadrantes revelam a organização interna da representação social de um grupo sobre um objeto específico, distinguindo o que é central (estável, normativo) do que é periférico (flexível, contextual). Segundo Abric (2003), a análise dos quadrantes

Tabela 1 – Elementos da representação social de inclusão escolar

Frequência	OME < 2.0		OME ≥ 2,0	
	Possível Núcleo Central		Primeira Periferia	
Frequência ≥ 10	10	direitos 1.900	11	amor 2.000
	11	empatia 1.636	10	desafios 2.000
	14	respeito 1.786	14	igualdade 2.071
			11	oportunidade 2.091
Frequência ≤ 5 e < 10	Zona de Contraste		Segunda Periferia	
	8	acessibilidade 1.900	5	adequação 2.400
	5	acolhimento 1.600	5	possibilidades 2.400
	5	diversidade 1.600	5	socialização 2.400

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados objetivos detalhados pelo Software EVOC.

Nota: Os valores apresentados à esquerda de cada palavra correspondem à frequência; os valores apresentados à direita de cada palavra correspondem à ordem média de evocação e quanto mais próximos de 1, mais frequentemente apareceram na primeira posição.

permite compreender não só o conteúdo, mas também a estrutura da representação social. O núcleo central dá estabilidade e identidade à representação; as periferias permitem sua adaptação, inovação e resposta às mudanças do contexto.

Sendo assim, os dados apresentados a seguir se referem às respostas dadas pelos profissionais da educação. A partir da disposição dos quadrantes, as pesquisadoras procederam com a análise tomando por base o conceito de capacitismo e a construção histórica e social do conceito de inclusão.

A análise do relatório emitido pelo *software* EVOC mostra que 176 palavras ou expressões foram evocadas, sendo que 30 palavras apareceram uma única vez e 3 palavras se repetiram 14 vezes nas evocações do grupo. No geral, foram citadas 58 palavras diferentes. Essas informações sugerem que esse objeto social (inclusão escolar) não se apresenta como algo distante, ainda que os participantes tenham usado um vocabulário mais amplo para explicá-lo.

Foram consideradas na análise as palavras com frequência igual ou superior a 5, conforme mostra a Tabela 01, a seguir. A ordem média (OM) de evocação no discurso foi de 2.0, numa escala de 1 a 3. Os quadrantes de distribuição das palavras evocadas pelo grupo de respondentes, após processamento pelo EVOC, evidenciam os elementos preponderantes relativos aos possíveis conteúdos e a organização da representação sobre inclusão escolar.

Considerando-se a teoria do núcleo central (NC), as palavras agrupadas no quadrante superior esquerdo são aquelas que tiveram as maiores frequências e foram mais prontamente evocadas, formando, portanto, o núcleo duro da representação (Abric, 2003). Isto significa dizer que no NC estão os elementos consensuais e estruturantes da representação docente de inclusão escolar. Eles são fundamentos inquestionáveis do próprio sentido de inclusão.

Os elementos do NC têm a função de defender a representação já solidificada do objeto social, tornando-se menos sensível às mudanças em função do contexto externo ou das práticas cotidianas dos sujeitos. Estão, portanto, os termos histórica e socialmente arraigados no imaginário do grupo no que se refere ao objeto em análise.

Sendo assim, os termos “direitos”, “empatia” e “respeito” indicam que os professores e professoras participantes do estudo interpretam tais conceitos como aqueles que indicam a base para uma sociedade inclusiva. É possível depreender da evocação que a garantia de direitos, em especial o direito à educação, pode estar alinhada à garantia de igualdade de oportunidades e a autonomia das pessoas com deficiência e dos estudantes público-alvo da EE.

É possível também pensar na palavra “direitos” vinculada ao modelo social da deficiência, que desloca o problema da “incapacidade” para as barreiras sociais e atitudinais, retirando do indivíduo a responsabilidade pela própria exclusão. Entretanto, olhando esse termo a partir do impacto que as práticas capacitistas causam na inclusão, pode-se pontuar o risco dessa ideia de direitos como algo que figura apenas no plano retórico, sem avançar para a efetiva desconstrução de práticas escolares capacitistas, como defende Shakespeare (2014).

Já o termo “empatia” destaca a dimensão afetiva da relação professor-aluno, reforçada no Brasil por estudos sobre educação inclusiva desenvolvidos por Souza e Abreu (2024). Nessa perspectiva, sinaliza a capacidade de reconhecer as variadas formas de ser e estar no mundo, com potencialidades, diferentes necessidades e desafios, que contradizem a lógica da normalidade. Aqui se evidencia um risco ligado ao conceito de capacitismo, qual seja, a possibilidade desta *empatia* sentida pelos profissionais reforçar a posição paternalista em relação ao estudante com deficiência, ao vê-lo como objeto de cuidado, e não como um sujeito autônomo e capaz.

O último termo que aparece no NC da representação é “respeito” e este é amplamente compreendido como fundamento ético do processo de inclusão social ou escolar, como destacado por Rodrigues e colaboradores (2025). De fato, o respeito pode ser concebido como a forma de reconhecer a dignidade e o valor dos seres humanos, excluindo-se toda forma de discriminação ou preconceito, de modo a valorizar a diversidade humana e a inclusão. Cabe pontuar, no entanto, que reconhecer a diferença como valor pode não ser algo comum em sociedades forjadas a partir do capacitismo.

Os dados que aparecem na zona de contraste e que se referem às palavras com frequência média, mas que foram prontamente evocadas, sinalizam o contraponto às ideias destacadas no NC, ou seja, elas representam o posicionamento diferenciado de alguns profissionais em relação ao objeto social em análise, trazendo os termos

“acessibilidade”, “acolhimento” e “diversidade”, que convergem para práticas e políticas concretas, embora ainda dependentes de contextos institucionais.

Os termos “acessibilidade”, “acolhimento” e “diversidade” levam a uma discussão acerca dos pilares do modelo social da deficiência, que considera essencial o atendimento às necessidades físicas, comunicacionais, curriculares e emocionais das pessoas com deficiência, com destaque para a ideia de que a quebra de barreiras atitudinais não passa apenas pela construção de rampas ou disponibilização de recursos multimídias isolados, mas sobretudo pela valorização da *diversidade* humana como valor pedagógico (Araújo, 2019), o que fortalece as práticas inclusivas nos contextos educacionais.

Na primeira periferia, onde estão localizados os termos com alta frequência, porém com média de evocação insuficiente para compor o NC, encontram-se as palavras “amor”, “desafios”, “igualdade” e “oportunidade”. Pode-se supor que, ao menos no discurso, os termos que surgiram aqui trazem uma resposta socialmente desejável no universo representacional em destaque, tal como aqueles que compõem o NC. Cabe observar, entretanto, que na análise de Ribeiro (2000) os elementos da primeira periferia orientam as condutas dos sujeitos na relação com o mundo do fenômeno em análise, no caso, em relação à inclusão escolar.

Nesse espaço da representação, os elementos são relativamente estáveis e é possível observar que as palavras supõem uma atitude positiva em relação à inclusão, mas há que se pensar em análises mais aprofundadas que deem conta do sentido mais usual atribuído aos conceitos deste campo representacional nos contextos inclusivos.

A palavra “amor”, por exemplo, se apresenta na visão de Echeita (2013) como uma condição *sine qua non* dos processos inclusivos na escola e na sociedade. Fato é que o afeto é importante, mas não pode ser exagerado para não reforçar práticas capacitistas, como a infantilização do estudante. Campbell (2009) discute que quando o afeto passa da medida ele pode ocultar exigências pedagógicas legítimas e tensionar para algo que é negativo ao processo de desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

A ideia de que o processo de inclusão é cheio de *desafios* e que sua efetividade passa pela *igualdade* de *oportunidades* para todos os estudantes, é forte entre os participantes cuja representação aparece neste campo. Cabe observar, no entanto, que há dificuldades reconhecidas para que as práticas inclusivas sejam efetivadas, como assevera Fernandes (2017), mas é preciso ter cuidado para não enquadrar a inclusão como um “desafio” direcionado às pessoas com deficiência, como se elas fossem as responsáveis por buscar “superar suas limitações”, o que sem dúvida seria alimentar as práticas capacitistas que imperam na sociedade.

O conceito de igualdade, que se apresenta na base legal e ética da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) no que tange, por exemplo, ao acesso à educação e aos conhecimentos produzidos pela humanidade e figuram nos currículos é, na visão de Meyer, Rose e Gordon (2014) paradoxal, isto porque igualdade de oportunidades sem diferenciação pedagógica pode resultar em “igualdade formal” ou oportunidade vazia, caso não haja condições reais de participação.

Por fim, as palavras que compõem a segunda periferia expressam as modulações individuais. Referem-se, normalmente, à opinião de um subgrupo que apresenta um olhar particularizado à inclusão escolar. Assim, os termos “adequação”, “possibilidades” e “socialização” remetem às representações mais diretamente ligadas às práticas e políticas de inclusão.

Os profissionais da educação, e especialmente os professores e professoras, lidam cotidianamente com as adequações curriculares que envolvem outras possibilidades de modificações nos espaços físicos, nas formas de comunicação, nos procedimentos avaliativos e nas formas de participação e socialização dos estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos. É uma exigência conforme os documentos nacionais e os distritais, tal como a Resolução n.º 3, de 2023, do Conselho de Educação do Distrito Federal, cujo art. 11 indica que, nos documentos organizacionais das instituições escolares, deve-se prever “a garantia de flexibilização, adaptação e adequação da prática pedagógica”, incluindo “a adaptação de conteúdos, metodologias, procedimentos didático-pedagógicos e processo avaliativo, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando as condições individuais do estudante”. (Distrito Federal, 2023, Art. 11, II; III).

São previstas aos estudantes com deficiência as garantias de matrícula, de permanência e de aprendizagem, assegurando o acesso ao currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e de acessibilidade, serviços, e a organização do trabalho pedagógico que elimine barreiras com as devidas adaptações de acordo com suas necessidades e singularidades, de modo que os estudantes tenham plena e efetiva participação na sociedade, dando-lhes igualdade de condições (Brasil, 1996; 2009a; 2009b; 2015).

Essas adaptações/adequações são fundamentadas nos pressupostos do Currículo em Movimento da SEEDF e nas áreas de conhecimentos, materializadas por seus objetivos de aprendizagem e conteúdos referentes a cada etapa e ano de escolaridade. Esse trabalho deve contemplar a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilização, o que viabiliza a protagonização dos estudantes no que tange à resignificação de suas aprendizagens (Distrito Federal, 2014).

Nesta perspectiva, cabe observar que incluir não é garantir apenas as possibilidades de socialização aos

estudantes, mas sobretudo alterar positivamente as expectativas de aprendizagem, sem cair em ideia assistencialista e práticas excludentes. Ou seja, incluir é assegurar que os estudantes com deficiência disponham de todos os recursos pedagógicos, materiais e institucionais necessários para poderem exercer um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem. Essa participação efetiva pressupõe o acesso pleno ao conhecimento historicamente acumulado e culturalmente construído pela sociedade, reforçando o princípio de equidade e a valorização da diversidade no ambiente escolar (Mantoan, 2006; Cruz, 2014; Orrú, 2017).

No contexto da inclusão escolar, os elementos representacionais situados na segunda periferia demonstram ser os mais instáveis e adaptáveis, refletindo concepções que variam conforme os contextos e experiências dos sujeitos. Tais elementos revelam que as práticas inclusivas nas escolas ainda dependem, em grande medida, do envolvimento e da postura das equipes pedagógicas e gestoras. Assim, o avanço efetivo da inclusão exige não apenas estratégias escolares específicas, mas sobretudo uma transformação nas atitudes coletivas da sociedade, de modo que os espaços educativos reflitam, respeitem e acolham a diversidade que compõe o cenário social mais amplo.

Por fim, nessa lógica, não há espaço para o capacitismo, uma vez que a discriminação contra as pessoas com deficiência viola os direitos fundamentais e fere a dignidade humana, contrariando princípios de respeito e proteção, os quais se estendem a todas as esferas da vida.

Considerações Finais

O objetivo aqui posto foi apreender a representação social de professoras e professores da Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal sobre inclusão escolar. A análise da estrutura das representações sociais, elaborada com ajuda do *software* EVOC, evidenciou que o conceito de inclusão escolar está fortemente ancorado em valores como “direitos”, “empatia” e “respeito”, o que sinaliza uma compreensão ética e afetiva do fenômeno. Os termos evocados no NC revelam uma concepção idealizada, mas também apontam caminhos para consolidar a inclusão como princípio educativo.

A presença dos elementos periféricos, também afetivos e relacionados a práticas e políticas concretas, como “amor”, “oportunidade”, “adequação” e “socialização”, mostra que o discurso inclusivo é positivo, mas ainda carece de maior alinhamento com ações efetivas e transformadoras. É possível verificar que as representações, tal como estruturadas, podem levar a práticas capacitistas que ainda permeiam o cotidiano escolar, mesmo que de forma velada, por meio de discursos que infantilizam ou supervalorizam estudantes com deficiência, o que leva

a crer, por outro lado, que a inclusão ainda depende de fatores institucionais, formativos e atitudinais. Como observa Mantoan (2006), incluir é comprometer-se com transformações profundas nas práticas escolares, indo além do discurso.

Parece haver ainda uma compreensão limitada acerca da diversidade humana e das necessidades de acessibilidade, já que o acolhimento aos estudantes com deficiência só aparece com mais clareza na zona de contraste, o que indica que menos participantes concebem a inclusão escolar a partir dessa perspectiva. Tal constatação reforça a necessidade de formações continuadas que abordem o capacitismo de forma crítica e transformadora, pois conforme destacam Cruz (2014) e Orrú (2017) a inclusão escolar não pode prescindir de uma postura ética e coletiva de acolhimento e compromisso com a diversidade, reconhecendo que a diversidade funcional constitui, antes de tudo, riqueza e não limitação.

Assim, conhecer a estrutura das representações sociais de profissionais da educação sobre inclusão escolar é essencial para o planejamento de políticas públicas educacionais e de formações que enfrentem o capacitismo e consolidem uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva, democrática e equitativa, que esteja em consonância com os argumentos de Foresti e colaboradoras (2024) para quem o capacitismo permanece subutilizado e deve ser compreendido num prisma interseccional, pois interage com o racismo, o sexismo e outras cisões sociais.

Conclui-se, portanto, que aprofundar os estudos sobre inclusão escolar e sobre o capacitismo e as formas como ele atravessa marcadores como gênero, etnia e classe, ajuda a preencher lacunas teóricas que podem favorecer um necessário e constante processo de revisão das práticas pedagógicas e das políticas educacionais, a fim de combater a discriminação contra pessoas com deficiência e fortalecer a educação como direito de todos. ■

Notas

- ¹ Esse formulário é utilizado pelos professores para planejar o trabalho a ser realizado com os estudantes que são público-alvo da educação especial, a cada bimestre letivo.
- ² O termo era utilizado no século passado para se referir a pessoas com deficiência intelectual ou outras demandas específicas. Atualmente, a terminologia correta e oficial hoje é Pessoa com Deficiência (PCD).
- ³ Esse termo foi amplamente utilizado nas décadas de 50 a 70.
- ⁴ A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (OMS, 2004), o termo “deficiência mental” foi substituído por “deficiência intelectual”.

Referências

- ABRIC, Jean-Claude (Org.). **A prática das representações sociais**. São Paulo: Centauro, 2000.
- ABRIC, Jean-Claude. L'approche structurelle des représentations sociales: développements récents. **Psychologie & Société**, v. 1, n. 4, p. 81–103, 2002.
- ABRIC, Jean-Claude. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994. p. 27–46.
- ABRIC, Jean-Claude. **Psychologie sociale: représentations sociales**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ANDRADE, Denise Ferreira. O que é capacitismo: uma introdução necessária. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 259–272, 2015.
- ARAÚJO, Josiane Souza. Diversidade humana e educação inclusiva. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1–18, 2019.
- BERNARDES, Juliana Maria. Capacitismo: exclusão e violência simbólica na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, e029123, 2024.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 1–12, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2009a.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 4 de outubro de 2009. Define diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2009b.
- BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União**: Brasília, p. 1-5, 18 nov. 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, 19 set. 2001.
- CAMPBELL, Fiona A. K. **Contours of ableism: the production of disability and abledness**. London: Palgrave Macmillan, 2009.
- CRUZ, Cláudia Regina da. Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e possibilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 315–332, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. Resolução n.º 3, de 19 de dezembro de 2023. Dispõe sobre a política de educação inclusiva. **Diário Oficial do Distrito Federal**: Brasília, p. 1-4, 19 dez. 2023.
- ECHEITA, Ana. **Inclusão escolar e afetividade**: a condição do amor no processo de aprender. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FERNANDES, Ana. **Educação inclusiva e práticas capacitistas**: desafios contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2017.
- FORESTI, Gabriela; PRESOTTO, Giselle C. de C.; BOUSFIELD, Ana Beatriz da S.; JUSTO, Alessandra M. O conceito de capacitismo em artigos nacionais: um estudo teórico. **Revista Psicologia Política**, v. 24, e23909, 2024. DOI: 10.5935/2175-1390.v24e23909.
- GASPARIN, Paulo Renato. **Currículo em movimento e práticas inclusivas**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- GARCIA, Marta Kohl de. Formação continuada de professores. Campinas: Papirus, 1999.
- GOMES, Ana Maria; OLIVEIRA, Denise C.; SÁ, Celso P. As representações sociais na pesquisa qualitativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 119–134.
- LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2011.
- MACEDO, Eugênio de. **Formação continuada de professores**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2010.
- MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal design for learning**: theory and practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
- ORRÚ, Mônica Aparecida. Educação inclusiva e o direito à diferença. **Revista Inclusão e Cidadania**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 17–28, 2017.
- RIBEIRO, Paulo César. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- RODRIGUES, José Antônio et al. Inclusão e capacitismo: desafios para a prática pedagógica na escola. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, n. 1, e029213, 2025.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2012.
- SHAKESPEARE, Tom. Disability rights and wrongs revisited. London: Routledge, 2014.
- SOUZA, Ana Paula; ABREU, Sandra Aparecida. Empatia e inclusão: reflexões sobre práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, e029124, 2024.
- VERGÈS, Pierre. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. **Bulletin de Psychologie**, Paris, v. 45, n. 405, p. 203–209, 1992.
- VILAS BOAS, Patrícia Augusta Ferreira. **A política educacional do Distrito Federal e o uso de tecnologias no apoio à inclusão escolar de estudantes com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

■ Por uma escola que enxergue todos os corpos: reflexões sobre capacitismo, diversidade e direitos

For a school that sees all bodies: reflections on ableism, diversity and rights

 Josy Mara Lopes da Silva Landim *
Magno Nunes Farias **

Recebido em: 30 maio 2025
Aprovado em: 18 ago. 2025

Resumo: O artigo propõe uma reflexão crítica sobre o capacitismo como construção social e suas implicações na educação inclusiva de crianças e adolescentes com deficiência. A partir de autores como Foucault, Diniz e Garcez e Ikeda, articula-se o capacitismo a mecanismos de controle institucional, como a biopolítica, o adultocentrismo e a normalização dos corpos. Mesmo com avanços legais e políticas públicas inclusivas, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015) e o Plano de Distrital de Educação (PDE) (Brasil, 2015), ainda persistem práticas escolares excludentes, ancoradas em um modelo biomédico que patologiza a diferença. A análise destaca a presença de barreiras atitudinais e estratégias pedagógicas que reforçam a exclusão simbólica e institucional desses estudantes. Metodologicamente, o estudo foi desenvolvido por meio de uma revisão narrativa de literatura, permitindo uma abordagem crítica e reflexiva sobre como o capacitismo se manifesta nas práticas escolares e impacta o direito à educação inclusiva. Defende-se, portanto, a necessidade de uma transformação cultural na escola, com foco na escuta ativa, na ética do cuidado e no reconhecimento da diversidade funcional como valor educativo.

Palavras-chave: Capacitismo. Educação Inclusiva. Mecanismos de controle institucional.

Abstract: The article proposes a critical reflection on ableism as a social construct and its implications for the inclusive education of children and adolescents with disabilities. Drawing on authors such as Foucault, Diniz, Garcez and Ikeda, ableism is linked to mechanisms of institutional control, such as biopolitics, adultcentrism, and the standardization of bodies. Even with legal advances and inclusive public policies, such as the Brazilian Inclusion Law (LBI) (Brazil, 2015) and the Education Plan of the Federal District (PDE) (Brazil, 2015), exclusionary school practices persist, anchored in a biomedical model that pathologizes difference. The analysis highlights the presence of attitudinal barriers and pedagogical strategies that reinforce the symbolic and institutional exclusion of these students. Methodologically, the study was developed through a narrative review of the literature, allowing for a critical and reflective approach to how ableism manifests itself in school practices and impacts the right to inclusive education. Therefore, the study defends the need for cultural transformation in schools, with a focus on active listening, the ethics of care, and the recognition of functional diversity as an educational value.

Keywords: Ableism. Inclusive education. Institutional control mechanisms.

* Licenciada em Pedagogia pelo UNICEUB, mestranda em Políticas Públicas para Infância e Juventude Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude, Universidade de Brasília (PPGPPIJ/CEAM/UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: josymls232323@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Prof. Adjunto de Terapia Ocupacional na Universidade de Brasília, Faculdade de Ciências e Tecnologias em Saúde. Ceilândia, Distrito Federal, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9249-1497>. E-mail: magno.farias@unb.br

Considerações iniciais

Educar é, antes de tudo, reconhecer e acolher a pluralidade dos corpos e das formas de estar no mundo. No entanto, as sociedades contemporâneas ainda são fortemente atravessadas por mecanismos de disciplina e controle que regulam corpos, comportamentos e subjetividades, especialmente no interior de instituições como escolas, hospitais, abrigos, centros de reabilitação e no sistema socioeducativo. Conforme Foucault (2015), tais instituições funcionam como dispositivos disciplinares que operam por meio da vigilância, da normalização e da correção para produzir sujeitos dóceis e ajustados às exigências de um modelo social hegemônico. No caso de crianças e adolescentes com deficiência¹, essas práticas se articulam a um fenômeno estrutural e pouco visibilizado: o capacitismo.

O capacitismo é o preconceito destinado à pessoa com deficiência, em que se atribui a essa pessoa características de inferioridade, incapacidade e inaptidão para o convívio em sociedade e para o exercício pleno da cidadania. Essa concepção reforça práticas de exclusão e desvalorização que comprometem diretamente a educação inclusiva (Ferreira, 2023). O capacitismo, muitas vezes, expressa-se de forma velada nas atitudes, discursos e práticas que desvalorizam a deficiência ao compará-la negativamente com uma suposta integridade corporal ideal – tida como uma condição básica da normalidade humana (Tibyriçá; Mendes, 2023).

Com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), estima-se que 18,6 milhões de pessoas no Brasil possuem algum tipo de deficiência, o que representa 8,9% da população com mais de dois anos de idade. Esses números demonstram a expressiva presença desse grupo na sociedade brasileira e evidenciam a premência de ações públicas que assegurem acessibilidade, inclusão social e igualdade de oportunidades, especialmente nos espaços educacionais. No contexto do Distrito Federal, o levantamento do Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF, 2021) registrou 113.642 pessoas com deficiência, correspondendo a 3,8% da população local acima de dois anos. Considerando o intervalo de quase quatro anos desde a divulgação dos dados, é plausível supor que esses números tenham se elevado, seja pelo aumento populacional, pelo aprimoramento das metodologias de identificação de deficiência, ou ainda pelas consequências do envelhecimento demográfico, que ampliam os casos de deficiência adquirida. Tais informações reforçam a necessidade de uma abordagem intersetorial e estruturada na formulação e implementação de políticas públicas inclusivas, pautadas na valorização da diversidade humana e no combate ao capacitismo.

Com base nos dados apresentados, a tabela 1, a seguir, destaca a proporção de pessoas com deficiência no Brasil e no Distrito Federal, reforçando a importância de políticas públicas inclusivas e acessíveis.

Tabela 1 – Relação de pessoas com deficiência no Brasil e no Distrito Federal

Localidade	População com Deficiência	% da população (2 anos ou mais)	Fonte
BRASIL	18600000	8.9	IBGE, 2024
DISTRITO FEDERAL	113642	3.8	IPEDF, 2021

Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

Historicamente, a deficiência foi enquadrada na categoria de anormalidade, um termo carregado de exclusão e controle, como apontam Foucault (2015) e Diniz et al. (2009). A ideia de anormalidade, associada aos corpos com deficiência, não é neutra nem universal – trata-se do resultado de julgamentos sociais, históricos e culturais que valorizam certos estilos de vida e desqualificam outros. Como afirma Diniz (2007, p. 23), “a anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida, não o resultado de um catálogo universal e absoluto sobre os corpos com impedimentos”.

No contexto escolar, essa lógica se manifesta na forma como a diferença é frequentemente percebida como falta, desvio ou limitação a ser corrigida. Essa postura legitima práticas capacitistas que buscam enquadrar estudantes com deficiência em modelos normativos de comportamento, aprendizagem e convivência. Ao reproduzir esses padrões, a escola reforça a exclusão simbólica, mesmo quando a presença física do estudante é garantida.

Segundo Ferro e Renner (2025), o corpo com deficiência é frequentemente interpretado apenas em contraste com um corpo tido como “completo”, de tal modo que a diversidade corporal é invisibilizada como parte legítima da condição humana. Essas práticas silenciam ou reduzem a presença da pessoa com deficiência à condição de exceção que deve se adaptar, e não ao de sujeito que tem direito de pertencer. Portanto, promover a educação inclusiva exige desconstruir os critérios normativos que definem o que é um “corpo educável” e valorizar a diversidade como eixo formador.

Ao negar a diversidade funcional como parte legítima da experiência humana, o capacitismo reforça a exclusão social e educacional de crianças e adolescentes com deficiência. Como um sistema de opressão que opera tanto nas estruturas quanto nas relações cotidianas, ele legitima práticas escolares que classificam esses sujeitos como “menos capazes”, colocando-os sob tutela ou relegando-os à invisibilidade (Diniz et al., 2009). Nesse sentido, é preciso romper com essa lógica e repensar o papel da escola como espaço de inclusão efetiva, onde todos os corpos em suas diferenças e singularidades, sejam reconhecidos, respeitados e valorizados.

Nesse cenário em que o capacitismo atua como dispositivo de exclusão, as práticas escolares tornam-se o reflexo de uma estrutura social que ainda privilegia corpos e modos de aprendizagem considerados “dentro

da norma”. No caso específico de estudantes com deficiência, esses mecanismos de controle se manifestam por meio de ações que desconsideram suas singularidades, impondo normas de comportamento rígidas, medicalização excessiva e, muitas vezes, a segregação institucional (Garcez; Ikeda, 2021). Essas práticas, herdeiras de modelos históricos baseados na vigilância, na padronização e na punição são frequentemente alimentadas por uma lógica adultocêntrica – que silencia as vozes da infância e da adolescência – e resultam na violação sistemática de direitos fundamentais.

Um dos direitos fortemente afetados é o direito à educação, garantido pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que afirma que a educação é um “direito de todos” e deve ser promovida com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, à cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Nesse sentido, ao ignorar as especificidades dos estudantes com deficiência, a escola compromete esse princípio constitucional, perpetuando desigualdades e restringindo o acesso à aprendizagem e à convivência plena.

Em vez de assegurar condições equitativas, muitas instituições reforçam barreiras que afastam esses sujeitos da escola comum e da vivência cidadã. Portanto, refletir sobre o capacitismo nas práticas escolares é também defender a efetividade da Constituição e reafirmar que o direito à educação só se cumpre quando todos os corpos – sem exceção – são respeitados, acolhidos e considerados no processo educativo.

Ademais, em relação às infâncias, em especial aquelas das crianças e adolescentes com deficiência, essa dinâmica se entrelaça com o adultocentrismo, no qual as relações sociais são centralizadas no poder e na autoridade dos adultos, silenciando as vozes, experiências e autonomia das infâncias e adolescências (Oliveira, 2021). Dessa forma, percebe-se que, nas instituições disciplinares, essa lógica adultocêntrica se manifesta na imposição de regras e práticas que visam à conformação dos sujeitos dóceis às expectativas adultas, que, muitas vezes, ignoram as especificidades das crianças e adolescentes com deficiência. Podemos, assim, depreender que esse processo reforça a desigualdade estrutural evidenciando um paradigma de exclusão e/ou segregação no qual grupos vulneráveis são marginalizados, em vez de promover uma perspectiva inclusiva que respeite as singularidades e os direitos de todos/as na sociedade.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo responder à seguinte questão de pesquisa: *De que forma o capacitismo, articulado com o adultocentrismo e com a biopolítica, se manifesta nas práticas escolares e impacta a efetivação do direito à educação inclusiva?* Para tanto, adota-se uma revisão narrativa de literatura, a fim de problematizar criticamente os mecanismos institucionais de exclusão e apontar caminhos para a construção de uma escola que

reconheça e valorize todos os corpos em sua diversidade. A narrativa baseia-se em autores como Foucault (2015), Ferreira (2023) e Diniz et al. (2009), que analisam as práticas disciplinares e os mecanismos institucionais de controle que atravessam o cotidiano escolar, frequentemente violando os direitos de crianças e adolescentes com deficiência. Ao considerar a escola como um espaço de disputas simbólicas, mas também de potencial emancipação, este trabalho busca contribuir para a construção de práticas mais justas, acessíveis e acolhedoras, especialmente no que diz respeito à garantia do direito à educação, como previsto no artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Método

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma revisão narrativa da literatura, modalidade que, segundo Cavalcante e Oliveira (2020), permite reunir, sintetizar e discutir produções acadêmicas relevantes sem a necessidade de protocolos rígidos de sistematização, característicos das revisões sistemáticas. Essa abordagem mostrou-se adequada para o objetivo do trabalho, que é refletir criticamente sobre o capacitismo no contexto escolar em diálogo com diversidade e direitos.

A seleção do material considerou como critério de inclusão a pertinência teórica dos textos ao objeto de estudo. Foram selecionados artigos científicos, livros, dissertações e documentos oficiais publicados entre 2008 e 2023, período que marca avanços significativos nas políticas públicas inclusivas no Brasil, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Além de obras clássicas dos estudos sobre deficiência e direitos humanos, optou-se por incluir produções que problematizam os mecanismos institucionais de exclusão, em especial no âmbito escolar.

O procedimento de análise adotado foi de caráter interpretativo e crítico, buscando identificar de que modo as diferentes produções abordam o capacitismo, suas interseções com a biopolítica e o adultocentrismo, e suas implicações na efetivação do direito à educação. A partir dessa leitura articulada, foi possível construir uma reflexão ampliada sobre as práticas escolares que produzem exclusão, tensionando-as com perspectivas de resistência e de promoção de uma escola que reconheça e valorize todos os corpos.

A escola sob controle e os desafios das políticas públicas: biopolítica, adultocentrismo e a produção da diferença

A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, pois permite que as crianças absorvam a herança cultural acumulada ao longo da

história humana (Vygotsky, 1984). Isso significa que a educação não é apenas um processo de transmissão de conhecimentos, mas sim um processo de mediação cultural que permite que as crianças internalizem os valores, crenças e práticas da sociedade em que vivem. Nesse sentido, a escola é a instituição social responsável pela escolarização de nossas crianças, adolescentes e jovens.

A escola é o lócus que favorece a escolarização e potencializa as transformações sociais ou a manutenção de velhas práticas disciplinares e de mecanismos de controle na sociedade. Assim, “[a] partir dessa relação, a instituição, enquanto tal, é capaz de, ao mesmo tempo, conservar conquistas humanas e oportunizar transformações de valores sociais” (Garcez; Ikeda, 2021, p. 16). Isso sem desconsiderar, contudo, o contexto histórico no qual ela se insere. Furtado (2021, p. 31) acrescenta que “a escola e as práticas educativas refletem a estrutura social, os valores e o pensamento de um determinado contexto histórico. Nesse sentido, não há neutralidade na maneira como as práticas educacionais são executadas”. Assim sendo, é fundamental que as escolas priorizem a educação inclusiva e a diversidade para promover a transformação social.

A educação inclusiva tem sido uma das metas fundamentais das políticas educacionais, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência de todos/as estudantes – independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou socioemocionais – no sistema de ensino regular. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), entre outros acordos e normativas internacionais, estabeleceu um compromisso global com a inclusão educacional e tornou-se um marco histórico e legal nesse tema, pois, a partir dela, começou a ser construído o paradigma da inclusão e não mais da segregação nas sociedades contemporâneas.

Historicamente, sob esse paradigma da segregação, observa-se que as desigualdades socioeconômicas, intensificadas pela lógica excludente do sistema capitalista, contribuíram para naturalizar a institucionalização e o asilamento de pessoas com deficiência (Jannuzzi, 2012; Mendes, 2010). Essa prática passou a ser socialmente aceita como solução para aqueles considerados improdutivos ou economicamente inviáveis dentro de uma sociedade orientada pela lucratividade e, portanto, passíveis de confinamento em instituições.

Como afirmam Garcez e Ikeda (2021, p. 28), “[...] excluir e segregar eram mecanismos legitimados socialmente e compreendidos como a maneira pela qual a sociedade, em geral, se relacionava com parcelas da população marginalizada”. Compreende-se, portanto, que as violações sistemáticas dos direitos de crianças e adolescentes com deficiência são fruto de uma construção histórica profundamente enraizada em um projeto de sociedade que hierarquiza corpos e subjetividades

conforme sua utilidade. Esse sistema hegemônico perpetua opressões por meio de mecanismos de dominação simbólica e institucional, como o capacitismo e o adultocentrismo, que analisaremos a seguir.

A intersecção entre adultocentrismo e capacitismo reforça a exclusão de crianças e adolescentes com deficiência ao considerá-los como duplamente incapazes: pela idade, que os priva de autonomia e poder decisório, e pela deficiência, que os relega à tutela e segregação. Como apontam Garcez e Ikeda (2021), o capacitismo impõe um modelo corporal normativo que define quem é plenamente humano, justificando práticas de exclusão, como a institucionalização compulsória e a segregação educacional. Segundo as autoras, o capacitismo não percebe a pessoa com deficiência como parte da humanidade e não a reconhece para além da sua deficiência, portanto é uma visão preconceituosa e com raízes históricas.

No Brasil, historicamente, Rizzini e Pilotti (2009) contextualizam que essas crianças foram confinadas a manicômios e instituições de caridade durante os séculos XIX e meados do século XX, evidenciando esse processo de desumanização. O modelo médico predominante em muitas políticas públicas reforçava semelhante exclusão ao tratar essas pessoas como objetos de reabilitação, em vez de reconhecê-las como cidadãos plenos de direitos. Assim, o adultocentrismo e o capacitismo se alinham à colonialidade do poder², pois estabelecem um padrão de normalidade que valida apenas determinados corpos e formas de existir, marginalizando aqueles que não se enquadram nos ideais de produtividade e independência pelo sistema capitalista neoliberal.

Como mencionado, o adultocentrismo está relacionado à forma como a sociedade brasileira se organiza em torno da figura do adulto. Pode-se aludir à definição de Oliveira (2021, p. 955), que conceitua o adultocentrismo como:

o adultocentrismo é uma relação de poder estabelecida desde os primórdios da história da humanidade, com base na diferenciação entre adultos e não-adultos e nas formas de organização do desenvolvimento humano para justificar o acesso a bens, direitos, deveres e posições de prestígio e autoridade a determinados sujeitos reconhecidos socialmente como adultos, além da estruturação de distintos mecanismos práticos, normativos e institucionais de controle ou exclusão dos que são identificados como não-adultos (da criança ao jovem) e menos-adultos (idoso).

É possível entender melhor como a organização social baseada no adultocentrismo impacta a vida das crianças e adolescentes no Brasil. Em outras palavras, o adultocentrismo é um conceito que reflete a forma como a sociedade prioriza os interesses dos adultos em detrimento das crianças e adolescentes, compactuando, assim, com o conceito da biopolítica.

É possível compreender melhor como a organização social impacta a vida de crianças e adolescentes no Brasil quando se observa que a concepção dessas fases da vida não é estática, mas histórica e socialmente construída. Segundo Ariès (1981), a noção moderna de infância e adolescência, tal como entendemos hoje, consolidou-se apenas a partir dos séculos XVII e XVIII, rompendo com a visão anterior em que pouco se diferenciavam crianças de adultos. Atualmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) rompe com essa perspectiva tutelar, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e cidadãos em condição peculiar de desenvolvimento. Nesse sentido, contrapõe-se ao adultocentrismo ao afirmar que crianças e adolescentes não devem apenas ser protegidos, mas também ouvidos e incluídos nos processos decisórios que afetam suas vidas, o que converge com o debate sobre biopolítica, pois revela como a sociedade organiza e regula corpos e trajetórias segundo hierarquias etárias e de poder.

Além do capacitismo e do adultocentrismo, outra violação aos direitos de crianças e adolescentes quanto a práticas e mecanismos de controle é a biopolítica. Sob essa ótica, o controle sobre corpos considerados desviantes, seja pela idade ou pela deficiência, segundo Foucault (2015), é exercido por meio de dispositivos institucionais que regulam, corrigem e disciplinam esses sujeitos, frequentemente em nome do bem-estar social. Dessa forma, o Estado e outras estruturas de poder utilizam mecanismos de controle social para administrar e classificar essas situações, determinando quais vidas são dignas de proteção e quais podem ser descartadas.

A institucionalização de crianças e adolescentes com deficiência, historicamente legitimada como uma medida de assistência, exemplifica essa lógica da biopolítica, pois transfere o controle de suas vidas para o Estado e para especialistas, reforçando sua exclusão da esfera pública. Em síntese, o adultocentrismo e o capacitismo, mediados pela biopolítica, operam como tecnologias de poder que perpetuam a marginalização desses sujeitos, restringindo suas possibilidades de existência autônoma e cidadã e reforçando o controle social.

Esse controle social nas escolas manifesta-se de maneiras diversas, moldando não apenas a dinâmica educacional, mas também a construção das subjetividades dos estudantes. Qvortrup (2011) caracteriza as instituições educacionais como espaços de confinamento simbólico, onde a padronização e a normalização reforçam desigualdades sociais e negam as diferenças. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser apenas um espaço de aprendizagem e convivência para tornar-se um mecanismo que disciplina corpos, regula comportamentos e reproduz modelos sociais dominantes.

Como extensão desse processo de controle, a escola também reproduz desigualdades ao adotar práticas

institucionais que silenciam a diversidade e naturalizam a exclusão. Garcez e Ikeda (2021) aprofundam essa análise ao apontar que a violação de direitos no ambiente escolar, frequentemente, ocorre de forma silenciosa, por meio de práticas institucionais que invisibilizam a diversidade. Isso se manifesta na imposição de currículos homogêneos, avaliações meritocráticas que não consideram as singularidades dos alunos e em rotinas disciplinares que perpetuam exclusões. Ao operar dessa maneira, a escola corre o risco de reforçar estruturas de poder desiguais, reproduzindo padrões que marginalizam estudantes com deficiência e outros grupos historicamente oprimidos, negando-lhes o direito à autonomia e ao pertencimento.

Entre os principais obstáculos para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, destacam-se as barreiras atitudinais. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015), em seu artigo 3º inciso IV, barreiras são:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

As barreiras atitudinais dizem respeito, sobretudo, a comportamentos, julgamentos e expectativas sociais que desqualificam ou subestimam esses sujeitos. Quando estudantes com deficiência são percebidos como incapazes, frágeis ou como “um problema a ser resolvido”, criam-se ambientes escolares excludentes, ainda que de forma invisível. Essas atitudes, muitas vezes inconscientes, alimentam o capacitismo institucional e esvaziam o sentido das políticas de inclusão. Superar essas barreiras exige mais do que garantir acessibilidade física ou recursos didáticos, se faz necessário transformar a cultura escolar, promovendo uma ética do cuidado baseada na escuta, no respeito às diferenças e no reconhecimento da deficiência como expressão legítima da diversidade humana. As condições materiais dentro das escolas – como infraestrutura adequada e recursos de acessibilidade – são elementos fundamentais para essa transformação, especialmente considerando-se que muitas escolas públicas ainda carecem desses elementos básicos.

Essa realidade, considerada muitas vezes excludente em relação à função da escola para o desenvolvimento humano e as relações sociais, permite questionar-se as possibilidades de alcance do direito à educação inclusiva. Práticas como as citadas anteriormente violam direitos assegurados pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que garante o direito à vida independente e à participação social, bem como pelo ECA (Brasil, 1990), que assegura o direito à convivência familiar e comunitária. Isso nos leva a

pensar na eficiência e na eficácia das políticas públicas educacionais em nosso país.

A formulação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva deve reconhecer a violação dos direitos das crianças e adolescentes com deficiência como um problema social que exige respostas estruturais e merece a atenção dos gestores e formuladores dessas políticas. Contudo, como observa Qvortrup (2010), muitas dessas políticas ainda se apoiam em planos e programas de caráter assistencialista, sem promover efetivamente a autonomia dos grupos vulnerabilizados. Em documentos como a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) e o Plano Municipal e Distrital de Educação do Distrito Federal (PDE-DF) (2015-2024), por exemplo, percebe-se a influência do modelo biomédico, sobretudo na ampliação do público-alvo e na priorização de diagnósticos clínicos como critérios de acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que tende a reduzir a diferença a uma condição patológica.

Essa distância entre os marcos legais e normativos inclusivos e práticas ainda ancoradas no paradigma médico reforça uma lógica capacitista na formulação e aplicação das políticas educacionais. Conforme destacam Garcez e Ikeda (2021) e Diniz, Barbosa e Santos (2009), muitas dessas medidas não reconhecem as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, mas como objetos de intervenção, reforçando um olhar tutelar e normatizador. Desse modo, mesmo sob um discurso inclusivo, políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015) e o próprio PDE-DF ainda reproduzem mecanismos de controle e exclusão (Ferro; Renner, 2025). Ao não romperem com a lógica que patologiza e subordina a diferença, mantêm-se cúmplices de uma estrutura social que marginaliza corpos não normativos e condiciona o direito à educação à adaptação e ao desempenho escolar.

O modelo biomédico da deficiência tem historicamente influenciado a forma como a sociedade compreende e lida com os corpos que fogem ao padrão de funcionalidade considerado “normal”. Nesse modelo, a deficiência é vista como uma falha individual que precisa ser diagnosticada, tratada ou, quando possível, corrigida. Essa perspectiva centrada exclusivamente no corpo e no déficit ignora os contextos sociais e culturais em que as pessoas com deficiência estão inseridas e contribui diretamente para o fortalecimento do capacitismo, ao reforçar a ideia de que esses sujeitos são incompletos ou inaptos (Diniz, 2007; Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

No campo educacional, o predomínio dessa visão resulta na medicalização de comportamentos, na exigência de laudos para garantir direitos e na adoção de estratégias pedagógicas voltadas à “normalização” do estudante, e não à valorização da sua singularidade

(Garcez; Ikeda, 2021). Ao reduzir a deficiência a um problema clínico, o modelo biomédico legitima políticas e práticas escolares que colocam a responsabilidade da inclusão apenas sobre o indivíduo, isentando o sistema educacional de promover transformações em suas estruturas excludentes.

Para melhor compreendermos os efeitos do capacitismo nas práticas escolares é essencial contrastar os dois principais paradigmas que orientam a compreensão da deficiência: o modelo biomédico e o modelo social. A seguir, na figura 1, apresentamos uma síntese visual desses modelos e de suas implicações educacionais.

As políticas públicas educacionais voltadas à inclusão de pessoas com deficiência representam um avanço importante no reconhecimento de direitos historicamente negados. Documentos como a nossa Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) , a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a PNEEPI (Brasil, 2008) fundamentam legalmente a obrigatoriedade de uma educação baseada na igualdade, no respeito à diversidade e na participação plena de todos os sujeitos. Esses marcos têm orientado a formulação de planos e programas educacionais que buscam consolidar a inclusão no âmbito escolar. No entanto, ainda que o discurso da inclusão esteja presente nas diretrizes oficiais, ele nem sempre se traduz em práticas efetivas. A persistência de modelos pedagógicos excludentes, estruturas escolares inflexíveis e atitudes capacitistas revela a dificuldade de transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático e acessível. Portanto, é nesse cenário que se insere a análise da fase de implementação das políticas inclusivas.

A fase de implementação revela como práticas disciplinares e mecanismos de controle, persistem contrariando a efetivação da inclusão. Apesar da existência de planos e programas inclusivos, como o Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2023), o PNE

Figura 1 – Modelos de abordagem da deficiência

MODELOS DE ABORDAGEM DA DEFICIÊNCIA	
Biomédico (Excludente)	Social (Inclusivo)
<ul style="list-style-type: none">Deficiência como patologiaÊnfase na reabilitaçãoIntervenção sobre o corpoResponsabilização do indivíduo	<ul style="list-style-type: none">Deficiência como diversidadeÊnfase na eliminação de barreirasTransformação do meio socialResponsabilização institucional e coletiva

Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

(2014) e o PDE-DF (2015), que favorecerem a criação de diretrizes, metas e estratégias para a inclusão de estudantes com deficiência, na prática, existem escolas que atrelam o atendimento à existência de um diagnóstico, segregam estudantes com deficiência em grupos ou classes separadas ou aplicam estratégias coercitivas de controle comportamental.

Por fim, monitoramento e avaliação devem ser vistos como um sistema integrado. Não se deve enfatizar apenas indicadores quantitativos, como taxas de matrícula, sem avaliar as condições reais de inclusão – os indicadores qualitativos. Jannuzzi (2014) aponta que a falta de escuta do público-alvo da política, ou seja, as próprias crianças e adolescentes com deficiência, dificulta a adaptação das políticas às suas necessidades. Por exemplo, uma escola pode ser considerada inclusiva para alunos com deficiência matriculados, mas, na prática, não garante acessibilidade, materiais adaptados ou metodologias inclusivas. Assim, sem mecanismos eficazes de participação e sem a articulação intersetorial, a lógica do controle e da normalização se perpetuam, comprometendo a efetividade das políticas públicas.

Considerações finais

O presente estudo buscou responder à seguinte questão: *De que forma o capacitismo, articulado com o adultocentrismo e a biopolítica, se manifesta nas práticas escolares e impacta a efetivação do direito à educação inclusiva?* A análise desenvolvida ao longo do texto evidenciou que,

embora os discursos políticos e normativos avancem no reconhecimento formal das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, as práticas escolares ainda permanecem marcadas por uma lógica capacitista e biomédica, que normatiza, patologiza e exclui corpos não conformes.

Verificou-se que a escola, como espaço de disciplinamento e regulação, reproduz a biopolítica ao enquadrar estudantes em modelos de normalidade, enquanto o adultocentrismo reforça a subordinação de crianças e adolescentes, limitando a expressão de suas singularidades. Essa articulação resulta em políticas e práticas que, sob o discurso da inclusão, perpetuam mecanismos de controle, medicalização e segregação, negando a efetivação plena do direito à educação inclusiva. É urgente que políticas públicas de inclusão contemplem a formação continuada dos profissionais da educação, abordando a temática do capacitismo, o fortalecimento da escuta ativa de crianças e adolescentes com deficiência e a criação de espaços escolares que desafiem os modelos normativos e valorizem a diversidade humana como princípio pedagógico e ético.

Conclui-se, portanto, que romper com a lógica capacitista requer não apenas mudanças normativas, mas uma transformação cultural e pedagógica profunda, capaz de reconhecer a diversidade dos corpos e valorizar a diferença como princípio constitutivo da educação. A contribuição deste estudo está em oferecer uma reflexão crítica que evidencie as contradições entre discurso e prática, tensionando as estruturas que sustentam a exclusão e apontando caminhos para uma escola verdadeiramente inclusiva, que enxergue e legitime todos os corpos. ■

Notas

- ¹ Optamos por utilizar o conceito criança e adolescente com deficiência em alusão à pessoa com deficiência, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146 de 6 de julho de 2015, art. 2. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- ² O conceito de colonialidade do poder foi elaborado por Aníbal Quijano para explicar como as hierarquias sociais e epistêmicas estabelecidas durante a colonização europeia permanecem estruturando as relações de poder, o conhecimento e a produção da subjetividade nas sociedades contemporâneas. Trata-se de um padrão de dominação que associa a exploração econômica do capitalismo global à imposição cultural e racial, naturalizando desigualdades e marginalizando saberes e corpos considerados “outros” (Quijano, 2000).

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988.
- BRASIL. **Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI)**. 2023. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/plano-de-afirmacao-e-fortalecimento-da-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/> Acesso em: 6 fev.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 6 fev. 2025.

- BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de jul. de 2015.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.
- BRASIL. **Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI)**. 2023. Ministério da Educação. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/plano-de-afirmacao-e-fortalecimento-da-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 6 fev. 2025.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional dos Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/rj/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bw-zysb/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2025.
- DISTRITO FEDERAL. **Decreto de Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação (PDE) e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal: Governo do Distrito Federal, 2015. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pde-2/> Acesso em: 19 ago. 2025.
- FERREIRA, E. C. Refletindo sobre a inclusão escolar: O que é capacitismo? **Revista Científica Universitas**, Itajubá. v. 10, n. 1, p. 146-157, 2023.
- FERRO, B. H.; RENNERT, J. S. O capacitismo como barreira à vivência da corporeidade de pessoas com deficiência física. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo. v. 148, n. 1, e-6628443, 2025.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FURTADO, R. N. Biopoder e educação inclusiva: o problema da medicalização no contexto do Transtorno Específico da Aprendizagem. **Revista Filogênese**, Marília, v.16, p. 31-41, 2021. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/biopoder-e-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- GARCEZ, L.; IKEDA, G. **Educação inclusiva de bolso**: o desafio de não deixar ninguém para trás. São Paulo: Arco, 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022**: resultados gerais da população. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/censo/>. Acesso em: 19 ago. 2025.
- INSTITUTO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA DO DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2021**. Brasília: IPEDF, 2021. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/pdad/>. Acesso em: 19 ago. 2025.
- JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.
- JANNUZZI, P. M. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/2916> . Acesso em: 5 fev. 2025.
- JANNUZZI, P. M. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos em avaliação educacional**, v. 25, n. 58, p. 22-42, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/2916> . Acesso em: 5 fev. 2025.
- MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, [S. l.], v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- OLIVEIRA, A. C. Colonialidade do poder adultocêntrico e/nos direitos de crianças e jovens. **Culturas Jurídicas**, [S. l.], v. 8, n. 20, p. 950-979, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/52396>. Acesso em: 5 fev.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e protocolo facultativo**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 15 maio 2025.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 117-142. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso em: 20 ago. 2025.

- QVORTRUP, J. Infância e política. **Caderno de Pesquisa**, 40, n. 141, p. 777-792, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300006>. Acesso em: 6 fev. 2025.
- QVORTRUP, J. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>.
- RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.
- TIBYRIÇÁ, R. F.; MENDES, E. G. O modelo social da deficiência e as decisões do TJ/SP: análise a partir de demandas por profissional de apoio. **Revista Brasileira De Educação Especial**, v. 29, e0052, 2023.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por. Acesso em: 19 ago. 2025.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Deficiência e maternidade atípica: o capacitismo como marca social

Deficiency and atypical motherhood: capacitism as a social marker



Joanna de Paoli *

Kátia Oliveira da Silva **

Fabício Santos Dias de Abreu ***

Luana de Melo Ribas ****

Recebido em: 30 maio 2025
Aprovado em: 8 ago. 2025

Resumo: Narrar a própria existência constitui-se como um ato de deslocamento e resignificação favorecendo processos de conscientização atravessados por dimensões sociais, históricas e subjetivas. Neste artigo, parte-se da narrativa de uma mulher, mãe de um adolescente com deficiência, para discutir as implicações do capacitismo sobre a maternidade e os modos de resistência que emergem na construção discursiva dessas vivências. Ao reconhecer o valor epistêmico das experiências singulares em sua dimensão social, compreende-se a narrativa como dispositivo de produção de conhecimento, situado na interface entre o individual e o coletivo. A análise fundamenta-se em referenciais que articulam narrativa, subjetividade e crítica social. As narrativas foram escritas especialmente para a pesquisa, com preservação da identidade da autora, e aparecem ao longo do texto na forma de epígrafes, seguidas de análise crítica. A discussão é organizada em três eixos: a maternidade atípica como experiência marcada pela invisibilidade e resistência, a deficiência como construção social sustentada por padrões normativos de corpo e mente, e a urgência de uma ética do cuidado que reconheça a interdependência humana e distribua coletivamente a responsabilidade do cuidado. Ao valorizar essas narrativas, buscamos contribuir para a desnaturalização do capacitismo e ampliar o debate sobre cuidado, maternidade atípica e justiça social.

Palavras-chave: Maternidade atípica. Deficiência. Capacitismo. Ética do cuidado. Narrativa.

Abstract: Narrating one's own existence constitutes an act of displacement and re-signification, fostering processes of awareness shaped by social, historical, and subjective dimensions. This article is based on the narrative of a woman, mother of a teenager with a deficiency, to discuss the implications of capacitism on motherhood and the modes of resistance that emerge in the discursive construction of these experiences. By recognizing the epistemic value of singular experiences in their social dimension, narrative is understood as a device for the production of knowledge, situated at the interface between the individual and the collective. The analysis is grounded in theoretical frameworks that articulate narrative, subjectivity, and social critique. The narratives were written specifically for this research, with the author's identity preserved, and appear throughout the text in the form of epigraphs, followed by critical analysis. The discussion is organized into three axes: atypical motherhood as an experience marked by invisibility and resistance; deficiency as a social construct sustained by normative standards of body and mind; and the urgency of an ethics of care that acknowledges human interdependence and collectively distributes the responsibility of care. By valuing these narratives, we aim to contribute to the denaturalization of capacitism and to broaden the debate on care, atypical motherhood, and social justice.

Keywords: Atypical motherhood. Deficiency. Capacitism. Ethics of care. Narrative.

* Doutora e mestra em Educação em Ciências pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciada em Química. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, atualmente como formadora da Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE-SEEDF) nas temáticas de deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Inclusão. Instituição: Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: joanna.paoli@edu.se.df.gov.br

** Mestra em Educação, especialização em Educação Infantil e graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, exerce o cargo de professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: katioliveiradasilva1983@gmail.com

*** Pós-Doutor em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, doutor em Educação, mestre em Psicologia do Desenvolvimento e pedagogia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá e da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Instituição: Universidade Estácio de Sá (UNESA) – Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: fabra201@gmail.com

**** Doutoranda e Mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (UnB), sendo bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com período sanduíche na Tampere University (Finlândia). Especialista em Psicopedagogia Clínica, Avaliação Psicológica e em Educação Infantil, atua como Psicóloga, Neuropsicóloga e Psicopedagoga Clínica e também como Professora de Pós-graduação em Educação Inclusiva. Instituição: Universidade de Brasília (UnB). Contato: luanaribas.psicologia@gmail.com

Introdução

Narrar a própria experiência se constitui em um ato que ocasiona deslocamentos, implicando na revisitação de vivências, reorganização de memórias e atribuição de novos sentidos aos acontecimentos da trajetória individual. Narrar-se é um processo contínuo e dialético que, ao articular dimensões individuais e sociais, expressa tanto a singularidade do narrador quanto a cultura em que está inserido, constituindo e revelando a própria condição humana (Vieira, 2015). O ato de narrar o vivido favorece a emergência de processos de conscientização e é permeado pelas relações sociais que constituem os sujeitos atravessados pelo tempo histórico e pelas estruturas sociais (como classe, gênero, raça, deficiência etc.). Nessa perspectiva, Marques e Sartriano (2017) salientam que a trajetória narrada pode se constituir em conhecimento científico justamente por sua natureza relacional e socialmente situada: o sujeito-narrador é também sujeito-investigador, inserido em uma rede de inter-relações que atravessa o pessoal e o coletivo.

Nesse sentido, a narrativa possibilita a emergência de recursividades entre o individual e o social, sendo justamente esse entrelugar o interesse do conhecimento que se deseja construir sobre esse recurso discursivo. Para Marques e Sartriano (2017, p. 377), “a narrativa relaciona-se com o resgate do valor da subjetividade, e a subjetividade pode tornar-se conhecimento científico justamente pela dupla dimensão da narração, individual e social”.

No decurso da história da ciência, muitas narrativas foram silenciadas ou deslegitimadas, especialmente aquelas vinculadas a grupos colocados à margem das estruturas hegemônicas de poder, como mulheres, pessoas com deficiência e suas famílias. Este texto busca romper com essa lógica excludente ao assumir como objeto analítico as narrativas de uma mulher, mãe de um adolescente com deficiência, reconhecendo na sua discursividade aspectos legítimos e propícios de produção de conhecimento científico. Assim, compreendemos o ato de narrar de mães de pessoas com deficiência como uma forma de resistência discursiva, capaz de, quando convertidos em saber científico, questionar práticas capacitistas e demonstrar as formas como elas se manifestam nas práticas cotidianas.

As narrativas que serão analisadas ao longo deste texto foram elaboradas para esta investigação em linguagem escrita, respeitando o estilo e a sensibilidade da autora. A identidade da narradora foi preservada, assegurando seu anonimato. Essas narrativas serão apresentadas ao longo do artigo na forma de epígrafes, seguidas de suas respectivas análises, permitindo articular, de maneira sensível e crítica, a experiência vivida com a reflexão teórica.

Este texto, por essas vias, propõe uma reflexão crítica sobre os atravessamentos entre deficiência, maternidade

e cuidado a partir de três eixos principais. Primeiramente, aborda-se o lugar social das mães de crianças com deficiência, frequentemente marcadas pela invisibilidade institucional e simbólica, mas que, ao resistirem às normatividades impostas, protagonizam um movimento de reconstrução identitária e política da maternidade. Em seguida, discute-se a deficiência sob a lógica do capacitismo, revelando como o mito da perfeição corporal e mental sustenta práticas de exclusão e negação da diversidade humana. Por fim, evidencia-se a urgência de uma ética do cuidado que reconheça a interdependência como fundamento das relações humanas, contrapondo-se às dinâmicas excludentes que invisibilizam existências e responsabilizam exclusivamente às mulheres por um cuidado que deveria ser coletivo e socialmente amparado.

Percurso metodológico

A experiência aqui apresentada foi construída no âmbito de uma pesquisa qualitativa de natureza narrativa, desenvolvida entre os anos de 2024 e 2025, com enfoque na articulação entre vivência singular e reflexão crítica sobre capacitismo, maternidade e cuidado. O contexto inicial deu-se a partir de uma palestra realizada em 2024, que reuniu profissionais da educação interessados no debate sobre inclusão e direitos das pessoas com deficiência. Nesse espaço, estabeleceu-se o primeiro contato com a mãe-palestrante de um adolescente com deficiência, cuja trajetória e engajamento em espaços de discussão sobre inclusão motivaram o convite para participação na pesquisa.

O material empírico originou-se de narrativas escritas especialmente para este estudo, produzidas pela participante no início de 2025 e compartilhadas em formato escrito com os pesquisadores. O convite foi aceito de forma voluntária e com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, preservando-se a identidade e garantindo autonomia sobre o conteúdo compartilhado. A pesquisa narrativa permite ao sujeito rememorar e reorganizar suas experiências, atribuindo novos sentidos e construindo significados que se entrelaçam com o contexto social e histórico (Souza, 2000).

Durante o processo, foram realizados encontros dialógicos para aprofundar temas, esclarecer passagens e permitir que a própria participante conduzisse a construção de sentidos. De acordo com Souza (2000), esse tipo de abordagem pressupõe que a narrativa é, ao mesmo tempo, processo e produto, sendo a interação entre quem narra e quem ouve/lê parte constitutiva da produção de sentido. Como recurso complementar, os pesquisadores mantiveram um diário de campo reflexivo, registrando impressões, observações contextuais e articulações teóricas que emergiram a partir do diálogo e da leitura das narrativas.

A análise das narrativas seguiu uma abordagem hermenêutico-crítica, articulando as dimensões subjetivas, sociais e culturais presentes nos relatos com referenciais teóricos que discutem deficiência, ética do cuidado e narrativas como produção de conhecimento. Conforme indica Souza (2000), trata-se de uma leitura interpretativa, situada e sensível ao contexto, que busca compreender as experiências narradas sem dissociá-las das condições históricas e culturais em que se produzem.

Maternidade atípica, silenciamento e resistência ao capacitismo

Durante esses anos de luta pela inclusão, senti as contradições. Movimentos anticapacitistas levantam bandeiras que me informam – não tenho voz, pois não possuo deficiência – apenas meu filho sentiria a solidão da exclusão. Em alguns lugares em que trabalhei, por mais que me desdobrasse para atender aos critérios máximos de exigência, não era promovida, pois esbarrava na justificativa da preferência pela ascensão de homens sem filhos. Mas, na realidade, acompanhei a promoção de mulheres, inclusive mães, e compreendi, nas entrelinhas, que eu era uma carta marcada, com possibilidade de problemas, apesar dos inúmeros sacrifícios em nome da empresa. Um dia, essa certeza concretizou-se: fui informada de que o problema era ser mãe, mãe de uma criança com deficiência, e isso poderia afetar minha dedicação. Mesmo sem apresentar a questão, a deficiência do meu filho se estendia até mim; não era meu lugar, também, ali. No entanto, esta nunca foi pauta na vida do pai do meu filho, de quem sequer sabiam que ele tinha um filho – e com deficiência.

Essa vivência particular, marcada pela dor e pela constatação de limites impostos socialmente, não se restringe à esfera íntima dessa mãe. Ela revela um mecanismo estrutural em que o capacitismo se articula a desigualdades de gênero, projetando sobre as mulheres que cuidam um estigma silencioso, porém persistente. Ao mesmo tempo em que essas experiências carregam traços singulares, elas evidenciam um padrão coletivo de exclusão, no qual a maternidade atípica é posicionada como lugar de desautorização e invisibilidade (Iaconelli, 2023). É nesse entrelaçamento entre o pessoal e o social que emerge a urgência de uma reflexão ética capaz de reconhecer o cuidado como prática coletiva e de questionar as estruturas que naturalizam a responsabilização exclusiva das mulheres, deslocando o debate para um horizonte de justiça e corresponsabilidade social.

Na contemporaneidade, as mulheres-mães são as principais responsáveis pelo cuidado de pessoas com deficiência. Apesar de ocuparem este espaço, de vinculação direta com a deficiência, são habitualmente excluídas de espaços de escuta e expressão sobre a temática. Essas mulheres-mães ocupam um (não)lugar atravessado por experiências reais do capacitismo estrutural. Afinal, muitas

vezes são elas que assumem o agenciamento das questões de exclusão que atravessam seus filhos, fazendo com que elas se tornem mediadoras frente a um sistema que violentamente silencia corpos, comportamentos e desenvolvimentos não considerados como padronizados. Ao afirmar “*não tenho voz, pois não possuo deficiência*”, pode indicar uma vivência de silenciamento nas relações sociais e políticas dessa mãe-cuidadora, simbolizando a experiência de ser desconsiderada, ignorada e até marginalizada, mesmo sendo presente e participativa em espaços de luta e discussão anticapacitista; pois, embora não vivam diretamente barreiras impostas pela deficiência, são diretamente afetadas pelas dinâmicas da exclusão. Reconhecer essa distinção entre voz e silenciamento é essencial para ampliar a compreensão das múltiplas formas de exclusão e opressão no campo da deficiência, ressaltando a necessidade de incluir e valorizar as vozes das cuidadoras na construção de uma ética do cuidado (Ribeiro, 2017). Nessa acepção, as vozes dessas mulheres trazem a celeridade de um lugar que não pode ser negligenciado, pois o enunciado dessa vivência assume uma relevância epistemológica para os estudos da deficiência, do cuidado e das políticas públicas.

Ao endossarmos que as vozes dessas mulheres sejam validadas, não estamos defendendo o apagamento do protagonismo da pessoa com deficiência em detrimento da figura materna ou de outros agentes de cuidado. Mas trata-se de um exercício ético-político de legitimar a narrativa daquelas que, pela extensão do corpo dos filhos, também vivenciam o capacitismo. As vozes maternas, neste contexto, ressoam como ecos do silenciamento que atravessam a existência de muitas pessoas com deficiência, tornando-se também um “compromisso com a transformação das estruturas que silenciam o outro” (Ribeiro, 2017, p. 71). Em sintonia com a autora, enfatizamos que a constituição dos sujeitos se dá na tessitura de experiências múltiplas, tecidas no encontro dialógico entre o eu e o outro. Dessa forma, as mães de pessoas com deficiência não são protagonistas, pois não vivenciam a deficiência no território de seus corpos, mas possuem legitimidade, pois falam de outro lugar, atravessado por histórias compartilhadas, na busca do estabelecimento de uma aliança ética e política contra o capacitismo.

Em uma contemporaneidade marcada por discursos segregadores, deve-se empreender um esforço para que o discurso coletivo compreenda a deficiência a partir de um paradigma social (Diniz, 2012). Isso significa que a deficiência não é um problema individual, focando apenas nos aspectos biológicos, mas uma questão que envolve estratégias de exclusão e de imposição de barreiras. No lugar de culpabilizar a pessoa por suas limitações físicas e intelectuais, é necessário reconhecer que a sociedade deve se adaptar para acolher e reconhecer a diversidade humana.

Porém, apesar dessas defesas, de acordo com Gervasio e Aguiar (2024), a sociedade estrutura-se através do capacitismo, mecanismos que engendram preconceito ou discriminação contra pessoas com deficiência, impedindo-as de exercerem sua cidadania plena. Esse sistema de opressão julga corpos e pessoas, considerando capazes apenas aqueles que biologicamente estão circunscritos aos padrões referendados por uma dita normalidade. Assim, o capacitismo “impede a consideração de que é possível andar sem ter pernas, ouvir com os olhos, enxergar com os ouvidos e pensar com cada centímetro de pele que possuímos” (Mello, 2019, p. 136), por meio de recursos de acessibilidade e eliminação de barreiras.

Ademais, precisamos enfatizar que a deficiência não é um monólito, as experiências não são iguais para todos. Da mesma forma, o capacitismo apresenta expressões e manifestações diversas, amalgamadas pelas interseccionalidades, as quais constituem fatores de maior ou menor exclusão. O capacitismo relaciona-se com como a deficiência combina-se com as singularidades de: gênero, classe social, idade, orientação sexual, questões étnico-raciais, origem, religião, costumes, aparência física, características genéticas, estado civil, condições de saúde, gravidez não considerada oportuna, opiniões políticas, filiação sindical, possibilidades intelectuais, expressão linguística, níveis de suporte para a interação, a comunicação e a locomoção etc.

Tudo isso reflete e refrata nas experiências da maternidade de crianças com deficiência. Longe de ser um processo inato, a maternidade humana revela-se como uma construção contínua, permeada por aprendizados e desafios cotidianos, constituída por aspectos históricos e discursos morais. Inicialmente, precisamos compreender que o discurso do maternalismo é usado por uma sociedade com o intuito de justificar e reiterar “o lugar das mulheres – reduzidas à função de mães e trabalhadoras domésticas não remuneradas – no exercício de tarefas imprescindíveis para a consolidação e manutenção do capitalismo, como reprodução social” (Iaconelli, 2023, p. 10). É um equívoco supor que a experiência da concepção, gestação, do parto e/ou da amamentação, por si mesmas, tornam a pessoa uma mãe. Assim como parir não faz uma mãe, inseminar também não faz um pai. Essa construção da maternidade torna-se ainda mais complexa, quando se trata da maternidade atípica, pois envolve estigmas e exclusões. Ao evidenciar que “*por mais que me desdobrasse para atender aos critérios máximos de exigência, não era promovida*”, essa narrativa revela como o capacitismo atravessa sua trajetória profissional, indicando que a discriminação se relaciona diretamente à sua condição de mãe considerada atípica. A confirmação de se perceber como uma *carta marcada* demonstra como a maternidade atípica foi usada como critério de exclusão, sustentada por um estigma que associa

cuidado à instabilidade, onde o discurso maternalista, ao invés de valorizar, reduz a mulher ao papel de mãe, reforçando sua invisibilidade e desvalorização no espaço social e profissional.

Para essas mulheres, mães de crianças com deficiência, inegavelmente, esse nascimento é um ponto de inflexão em suas trajetórias pessoais, familiares e profissionais. O nascimento de uma criança com desenvolvimento atípico frequentemente provoca uma reorientação profunda de sentidos, escolhas e percursos de vida. Ao acompanhar o desenvolvimento de suas crianças, essas mães deparam-se, não raramente, com barreiras sociais, simbólicas e institucionais impostas por um modelo hegemônico que tende a normatizar corpos, comportamentos e modos de existir. Tal perspectiva não apenas sobrecarrega emocionalmente e materialmente essas mulheres, mas também reforça a ideia de que a deficiência é um problema a ser superado no âmbito privado e não uma questão coletiva a ser enfrentada por meio de políticas públicas inclusivas.

O enfrentamento das contradições presentes nas promessas de inclusão social e escolar torna-se uma experiência marcante, muitas vezes dolorosa, que evidencia as fragilidades das políticas públicas e das práticas pedagógicas diante da diversidade. Nessa vivência, é comum que o sentimento de exclusão social e o embate com o capacitismo deixem marcas subjetivas profundas. Algumas dessas marcas tornam-se visíveis nos corpos dessas mulheres, refletindo o desgaste emocional e físico que enfrentam. Outras inscrevem-se em suas narrativas, em seus escritos e em suas lutas, transformando-se em formas de resistência e denúncia das desigualdades estruturais que atravessam a vida das famílias atípicas, em especial, da mulher.

Deficiência e capacitismo: o mito da perfeição

Estava eu contando sobre a deficiência do meu filho para a mãe de uma amiga, ela emocionada, conclui nosso diálogo dizendo: “Graças a Deus que todos as minhas filhas e netos nasceram perfeitos”. Enquanto ela tinha graças, mais uma vez eu estava em desgraça, a imperfeição estava em meu ventre. Muitas pessoas não conseguem perceber a deficiência como mais uma manifestação da diversidade humana e ainda atribuem crenças para respaldar seu horror.

Todos os dias vivo o capacitismo, por exemplo, quando eu e todas as outras pessoas são cumprimentadas em um ambiente e ele não, porque possui dificuldades de comunicação e é invisibilizado socialmente. Há uma deficiência-fobia, como se fosse algo contagioso e que causa uma aversão social. A falta sequer do direito e respeito de um olá, fazem [sic]eu me sentir também não-bem-vinda ao convívio. Mesmo quando ele não está ao meu lado, esses sentimentos me acompanham e me isolam.

Ao longo da história, a deficiência foi interpretada sob diferentes perspectivas: desde a exclusão e até a eliminação de corpos considerados fora do que é considerado a norma, passando por abordagens assistencial-religiosas sustentadas pelo modelo que focava na caridade, até alcançar – por meio das lutas sociais – a compreensão da deficiência como uma construção social, marcada por restrições à participação e pela imposição de barreiras (Marques; Caron; Cruz, 2020). Essa mudança de paradigma é fruto de intensas mobilizações históricas protagonizadas por pessoas com deficiência, aliadas à formação de um clima cultural e intelectual típico da segunda metade do século XX, permeado pelas discussões sobre direitos humanos e pelas lutas de grupos historicamente marginalizados. Tais movimentos denunciaram a organização social baseada em desigualdades e reivindicaram direitos, buscando reconhecimento, participação plena e inclusão efetiva.

No contexto da deficiência, a *Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS)*, fundada em 1972, desempenhou um papel decisivo ao propor uma compreensão da deficiência que rompia com as visões biomédicas e assistencialistas predominantes. Sua atuação denunciava que o olhar social vigente reduzia a deficiência a um problema individual, cuja solução estaria restrita à intervenção médica, ignorando as barreiras estruturais e culturais que produzem e reforçam a exclusão (Diniz, 2012; Gesser; Mello, 2024).

A narrativa de si revela como no imaginário popular ainda perdura a ideia de que a deficiência se vincula à doença e/ou à maldição. Nesse modelo, fortemente apoiado no discurso biomédico, a deficiência é entendida como uma tragédia individual, uma falha no corpo tomado como padrão que deve ser corrigida, tratada ou, no mínimo, lamentada. A frase “*graças a Deus que todos nasceram perfeitos*” reforça a ideia de que existe um padrão normativo de corpo ideal – e que tudo fora dele é imperfeito, anormal e, portanto, indesejável. Nesse sentido, o relato mostra que, apesar dos avanços de se deslocar a deficiência para uma interpretação de ordem social, ainda perdura compreensões que a significam enquanto uma desgraça digna de lamentação e não como uma diferença legítima que atravessa os corpos ao longo do desenvolvimento humano. Discurso eugênico endossado na percepção das barreiras sociais que provocam ainda mais desigualdades e interrupções nas vidas de pessoas com deficiência.

À luz do modelo social (Diniz, 2012), compreende-se que a deficiência não reside no corpo do indivíduo, tampouco se limita a uma dimensão estritamente individual, mas resulta das barreiras sociais, culturais e estruturais que impedem a plena participação na vida em sociedade. A mãe do adolescente com deficiência, ao ouvir a fala da outra mulher, percebe claramente

esse processo: ela não é apenas colocada em um lugar de dor e pena, mas também de exclusão e julgamento como se sua experiência materna estivesse fora daquilo que é digno de ser celebrado.

As discussões impetradas pelo modelo social se articulam diretamente com o conceito de capacitismo, termo que designa o conjunto de práticas, discursos e estruturas sociais que privilegiam corpos e mentes considerados ‘normais’, marginalizando aqueles que se desviam dessa norma. O capacitismo naturaliza a ideia de que as pessoas com deficiência são inferiores, menos capazes, reforçando estigmas e legitimações simbólicas de exclusão. Dessa forma, o capacitismo é uma forma de opressão que se manifesta de modo semelhante ao racismo e ao sexismo, sendo estrutural e institucional. Para Shakespeare (2014), embora o modelo social seja uma ferramenta poderosa para desmedicalizar a deficiência e combater o estigma, ele deve ser complementado com abordagens que reconheçam as experiências corporais e subjetivas das pessoas com deficiência, sem, no entanto, retornar à perspectiva biomédica tradicional.

Na narrativa apresentada, manifesta-se às camadas sutis do capacitismo cotidiano, ou seja, aquele que se manifesta não por agressões ou falas explícitas, mas se estrutura por meio de omissões, ausências e silêncios. A omissão de uma saudação, por exemplo, revela dimensões mais profundas que demonstram a invisibilidade e a tentativa de se retirar o direito de existência plena nos ambientes sociais. O capacitismo não se expressa apenas em grandes estruturas ou políticas excludentes. Ele se faz presente, todos os dias, em gestos sutis ou, muitas vezes, na ausência deles. Quando uma criança com deficiência é ignorada no cumprimento em um ambiente coletivo, quando seu direito básico ao convívio é negligenciado, o que está em jogo não é apenas um gesto de descuido: é a expressão de um regime simbólico de exclusão, que define quem é visível e quem não é, quem pertence e quem deve ser relegado à margem.

O não cumprimento é mais do que um silêncio: é um ato performativo de apagamento social. O capacitismo organiza não só o mundo físico, mas também o simbólico, delineando as formas como olhamos, nos dirigimos e reconhecemos (ou não) o outro. A ideia de que a deficiência provoca aversão ou contamina os espaços revela uma concepção arcaica, mas ainda presente: a de que o corpo que foge à dita norma deve ser evitado, escondido, silenciado.

O capacitismo, dessa forma, manifesta-se como uma estrutura que opera tanto sobre o sujeito com deficiência quanto sobre todos que com ele se relacionam afetivamente. A exclusão do filho repercute na exclusão da mãe, no seu sentimento de deslocamento, e até no seu silêncio emocional. O capacitismo, aqui, ultrapassa o corpo da criança e atinge o campo da convivência, das emoções, das identidades parentais.

Entre o invisível e o insubmisso: capacitismo e a reconstrução da maternidade

Então, alguns afirmam que não tenho local de fala sobre a deficiência, outros que não tenho local de fala como uma mãe típica, outros ainda que não tenho local de fala como uma trabalhadora comum. Ou seja, o nascimento do meu filho gerou o meu renascimento social: uma nova posição e expectativas como mulher na sociedade, com contornos muito distintos do usual. No meu caso, é desse (des)lugar que construí a minha identidade e pretendo estabelecer pontes.

Essa afirmação revela as complexidades vividas por mães que fogem dos modelos sociais normativos, notadamente quando se trata da maternagem de crianças com deficiência. Ela evidencia o que Fernandes (2020) denomina como o des(lugar) social ocupado por essas mulheres, um espaço marcado por exclusão diversas, onde seu saber e voz são constantemente questionados, produto de uma cultura capacitista que impõe padrões rígidos de funcionalidade e cuidado. O renascimento social leva ao deslocamento de posições anteriormente ocupadas para um des(lugar) marcado pela exclusão e contradições, implicando em um processo de ressignificação, onde precisa “estabelecer pontes”, ou seja, se reinventar e construir uma “identidade” permeada de novos sentidos, rompendo assim com a lógica de per-tencimento, outrora ocupada.

A maternidade, tradicionalmente concebida como expressão natural da feminilidade e da realização plena da mulher, abre-se, perante uma análise crítica, como uma construção social permeada por desigualdades de gênero, classe e outros, “a sociedade cria representações idealizadas da figura materna, ligando-a ao amor incondicional e à dedicação, impondo às mulheres um padrão estrito de desempenho materno” (Borges et al., 2025, p. 35). No contexto da maternidade atípica, aquela vivida por mulheres que criam crianças com deficiência, despontam camadas adicionais de exclusão, que deslocam essas mães dos modelos normativos de cuidado e afeto. O nascimento de uma criança com deficiência, como afirmam algumas autoras e ativistas, inaugura não apenas uma nova realidade familiar, mas também um reposicionamento da mulher na estrutura social, frequentemente marcado por estigmas, invisibilização e exigências desproporcionais.

Esse acontecimento evidencia a fusão entre capacitismo e patriarcado, dois sistemas de opressão que, ao se reforçarem mutuamente, impõem à mulher-mãe a tarefa solitária de suprir o que a sociedade falha em garantir. Trata-se de um (des)lugar social, em que a fala e o saber das mães sejam sistematicamente desautorizados, ao mesmo tempo em que se espera delas um desempenho idealizado do cuidado. Diante disso, pensar a maternidade atípica é mais do que refletir sobre a deficiência: é questionar os

fundamentos sociais que sustentam a naturalização do cuidado como dever exclusivamente feminino e denunciar as ausências estruturais que reproduzem a desigualdade sob o manto da responsabilidade materna.

A concepção de maternidade construída historicamente, em especial, a partir da Revolução Francesa, mantém-se no ideário social e culminam ainda em uma visão que atribui unicamente à mulher o papel de cuidadora – mesmo que possa ter que assumir também o papel de provedora do lar, isentando “a sociedade da responsabilidade pela economia reprodutiva e pelas próximas gerações. Algo que não tem paralelo no mundo masculino, no qual um homem é antes de tudo um homem e, contingencialmente, pai e segue com sua paternidade garantida mesmo ausente” (Iaconelli, 2023, p. 80). Desse modo, a incumbência do cuidado recai desigualmente sobre as mulheres. Essa naturalização do papel materno permite à sociedade manter-se longe das responsabilidades estruturais, sobretudo no contexto da maternidade atípica.

A maternidade de uma criança com deficiência se inscreve em um contexto atravessado por diversas camadas de exclusão e responsabilização, em que o capacitismo atua não apenas como discriminação contra a deficiência, mas também como estrutura que intensifica a desigualdade de gênero. Assim, a formação de uma nova geração e sociedade passa inalienavelmente por cuidar das mulheres e das mães e recuperar os papéis sociais de responsabilidade compartilhada.

A família, ao receber um diagnóstico de deficiência, seja no momento do nascimento ou posteriormente, como costuma acontecer com o autismo, passa por um processo para acomodar e compensar as dificuldades da criança. Em estudos com famílias de crianças autistas, Rodrigues, Fonseca e Silva (2008) declaram que essas famílias sofrem rupturas por interromper atividades habituais, contribuindo para a perturbação do clima emocional. Essas autoras ressaltam o maior envolvimento das mães no tratamento e acompanhamento das crianças, assim como nas pesquisas de Gomes e colaboradores (2015).

Judy Singer (2017), ativista autista que reivindica um lugar nos registros históricos em nome das mães de crianças com deficiência ou autismo, observa que é comum essas mulheres renunciarem a seus próprios sonhos para buscar reconhecimento e apoiar seus filhos e filhas. Para a autora, as contradições e conflitos vividos por essas mães fazem parte de um processo histórico intrínseco à estrutura social, assim como ocorre em outros movimentos sociais.

Na mesma linha, a ativista Aiyana Bailin (2016) afirma: as mães estão em luta – não se enganem! As expressões ‘mãe guerreira’ ou ‘supermãe’, embora causem incômodo a algumas comunidades, ainda refletem uma realidade em uma sociedade que pouco apoia essas

famílias, evidenciando a precariedade em que vivemos. Ao transformar as batalhas dessas mulheres em narrativas heroicas, a sociedade encobre sua própria omissão. A romantização do esforço materno mascara o fato de que o cuidado com pessoas com deficiência é uma responsabilidade coletiva, não um encargo exclusivo das mulheres.

Sendo assim, endossamos essa defesa: é preciso responsabilizar o verdadeiro algoz, a estrutura social. Nenhuma mãe deveria ser obrigada a mobilizar tamanhos esforços e, ainda assim, carregar o estigma de heroína para garantir que seu filho ou filha tenha acesso ao que lhe é de direito. Todas as crianças, especialmente as atípicas, precisam de famílias aliadas, não em busca de cura, mas pelo direito de existirem e viverem plenamente. Compreender a maternagem direcionada a uma criança com deficiência exige uma crítica direta ao capacitismo e às construções históricas de gênero que naturalizam a sobrecarga feminina. A transformação social, nesse sentido, depende tanto de políticas públicas que distribuam de forma equitativa as responsabilidades do cuidado quanto de uma cultura que reconheça e valorize as múltiplas formas de matinar e existir.

No campo do capacitismo, consoante com Diniz (2012), existe uma valorização normativa dos corpos e mentes tidas funcionais, marginalizando e estigmatizando aqueles que não se enquadram nesses parâmetros. Essa congruência não atinge apenas as crianças com deficiência, mas também suas mães que são responsabilizadas e cobradas pelo seu 'fracasso' em atender às normas sociais do cuidado. Por conseguinte, essas mulheres vivenciam uma dupla invisibilidade: do seu próprio sofrimento e das falhas institucionais em apoiar e compartilhar responsabilidades, visto que "a experiência particular desse grupo de mulheres-mães atípicas é cercada por um conjunto de saberes que falam delas, mas sem dialogar com elas" (Tambara *et al.*, 2023, p. 13).

O capacitismo, entendido como um sistema de opressão que hierarquiza os corpos, baseado nas normas biomédicas de funcionalidade e desempenho, encontra na maternidade uma de suas manifestações mais perversas, pois impõe à mãe o dever de compensar a deficiência da criança, ao passo que lhe nega condições materiais, simbólicas e institucionais para exercer o cuidado de forma digna. O des(lugar) social da maternidade atípica eleva-se como um espaço de sofrimento, mas também de resistências e reconfigurações identitárias na busca pela valorização dessas experiências como fontes legítimas de saber e de transformação das práticas sociais e institucionais. Diante da opressão e do movimento social vividos por mães atípicas, a ética do cuidado¹ surge como alternativa ao modelo capacitista, propondo uma reorganização das relações sociais a partir da interdependência. Em vez de reforçar a sobrecarga materna, valoriza o cuidado como prática coletiva e base para a justiça e dignidade no acolhimento das diferenças.

Infâncias invisibilizadas: capacitismo e a necessidade de uma ética do cuidado

Fomos a uma festinha de aniversário de uma família com uma criança com autismo. Fui "desarmada" por estar em um ambiente que imaginava que seria acolhedor. Meu filho foi brincar no pula-pula, as crianças saíram; uma delas, a menor, chorou apontando para o meu filho, que sequer a tocou. Ele, não querendo ficar só, saiu também. As crianças retornaram ao brinquedo; meu filho também retornou, porque queria brincar. As crianças repetiram o comportamento. Uma delas veio me falar, pedindo que eu explicasse para o meu filho que elas não o queriam lá junto no pula-pula. O pai da criança menor a acolheu no colo e me olhou com raiva, por eu deixar meu filho incomodar a alegria de sua filha. Meu filho, de alguma forma capturando o que estava acontecendo, sentou-se à mesa e desistiu de brincar. A família da criança menor, mais tarde, pediu desculpas para a família anfitriã, mas não vieram falar comigo ou com o meu filho.

Historicamente, o debate sobre o que constitui a deficiência foi conduzido majoritariamente por pessoas sem deficiência. Essa perspectiva controlou a narrativa, estigmatizando as diferenças a partir de um padrão normativo de funcionalidade. Em resposta a essa abordagem excludente, a UPIAS, primeira organização política ocidental formada e gerida por pessoas com deficiência, passou a reivindicar protagonismo na definição das suas próprias experiências e direitos (Diniz, 2012). A principal reivindicação do movimento se constituía na necessidade de expandir a compreensão da deficiência para além de uma questão meramente individual, percebendo-a como um problema social. Essa mudança de paradigma buscava dar voz às pessoas com deficiência e reconhecer suas capacidades. Para eles, "a experiência da deficiência não era resultado de suas lesões, mas do ambiente social hostil à diversidade" (Diniz, 2012, p. 10).

Nesse sentido, todo esse processo foi um marco histórico ao redefinir os termos da deficiência, desvinculando-a da carga puramente biológica e introduzindo o papel da sociedade como promotora da deficiência. Foi a partir dessa força que a hegemonia do modelo biomédico foi questionada pela compreensão da deficiência como um construto social.

A primeira geração da UPIAS iniciou a luta política contra a opressão que afetava as pessoas com deficiência física, frequentemente vistas como incapazes e dependentes, batalhando para que a sociedade reconhecesse a capacidade e a independência desses indivíduos. Contudo, a segunda geração do movimento introduziu críticas feministas, lideradas por mulheres com deficiência ou mães de pessoas com deficiência. Essas vozes expandiram o debate, incluindo a importância do cuidado como uma necessidade legítima, sem que isso reforçasse estigmas ou inferiorizar quem dele precisa. Argumentavam que

“assim como as mulheres eram oprimidas por causa do sexo, os deficientes eram oprimidos por causa do corpo com lesões” (Diniz, 2012, p. 59).

Enquanto a primeira geração focou principalmente nas deficiências físicas e na independência, as feministas adicionaram à discussão a deficiência intelectual, enfatizando a necessidade de considerar a subjetividade dessas pessoas. Elas ressaltaram que indivíduos com deficiência intelectual são igualmente suscetíveis à dor, à necessidade de cuidado e, por vezes, à dependência, assim como qualquer outra pessoa.

Francis (2009, p. 214) afirma que “as pessoas com deficiência intelectual não são diferentes do resto de nós, embora possam ter diferentes capacidades, em diferentes graus”. Essa conclusão é alcançada após uma análise comparativa de diversos atributos acerca da autonomia das pessoas. A autora ilustra que qualquer indivíduo, em maior ou menor grau, beneficia-se de assistências ao longo da vida, seja para questões de saúde (como consultas médicas) ou jurídicas (como a necessidade de um advogado). Indo além, a autonomia de pessoas sem deficiência que dependem de uma agenda física ou do celular para gerenciar compromissos, ou que buscam auxílio de outros para tomar decisões importantes na vida adulta, torna-se questionável. Em suma, a autora conclui que “nenhum de nós se auto representa, cada um de nós é representado, tendo ou não deficiências” (Francis, 2009, p. 209).

Essa evolução nos permite refletir sobre a vasta diversidade humana, inclusive entre os desenvolvimentos atípicos. Como Diniz (2012, p. 61) afirma, “ser mulher deficiente ou ser mulher cuidadora de uma criança ou outro adulto deficiente, era uma experiência muito diversa daquela descrita pelos homens com lesão medular”. Isso demonstra que as necessidades dentro dessa pluralidade humana são amplas e singulares. Existem pessoas com deficiência que precisarão de cuidado contínuo e outras com plena autonomia, assim como acontece, em diferentes graus, com pessoas sem deficiência.

É fundamental reconhecer que a singularidade de cada pessoa evidencia a impossibilidade de enquadrar indivíduos em rótulos fixos. Não existem caixas-padrão que separem, de um lado, pessoas com deficiência e, de outro, pessoas sem deficiência; existem apenas pessoas, inseridas em uma imensa diversidade humana. Essa perspectiva nos leva a considerar uma pluralidade de necessidades, específicas a cada experiência singular. Ainda assim, vivemos em uma sociedade na qual a exclusão permanece hegemônica. As formas e dinâmicas dessas exclusões entrelaçam-se de tal maneira às histórias coletivas e individuais que, como aponta Silveira (2020, p. 15), “há sempre algo que entrelaça de tal maneira as histórias do mundo e as de cada um de nós que o começo depende apenas do ponto de vista pelo qual você escolhe ver e desembaralhar os nós, as malhas, os vazios”.

Partindo do entendimento de que todos os seres humanos são interdependentes, com alguns necessitando de mais suporte e talvez por toda a vida, observa-se que, na cultura ocidental, especificamente no contexto brasileiro, esse devir de responsabilização do cuidado costuma estar entranhado com valores morais associados ao gênero feminino. De acordo com os estudos de Fabienne Brugère (2023), ser uma ‘boa mulher’ implica estar permanentemente convocada a servir aos outros, mesmo com o sacrifício de si mesma. Assim, a identidade de uma mulher fica determinada por uma retratação congelada e idealizada, praticamente intangível nas condições materiais da realidade atual, excluindo possibilidades e variações e causando desconfortos e confrontos pessoais e sociais. Aqui, entrelaçam-se as concepções de maternidade e subjugações de um trabalho silencioso, explorado, solitário e impedido de denunciar as violências sofridas, ou então, refém da destituição do título de ‘boa mulher’ e ‘boa mãe’, uma (im)posição marcada pela ausência de escolhas reais e de democracia.

A construção da identidade, submetida às normas do gênero feminino, começa ainda no ventre materno, quando o corpo da futura criança já sofre a incidência de expectativas e padrões culturais que irão constituir suas relações sociais. Desde o momento do nascimento, escolhas como as cores e modelos das roupas, o tipo de brinquedos oferecidos ou o tom de voz utilizado na comunicação atuam como mecanismos sutis, mas persistentes, de conformação. Assim, de forma quase imperceptível, a identidade de gênero é forjada e, com ela, se impõem as responsabilidades e limitações historicamente atribuídas às mulheres.

Estávamos em uma exposição de arte. Meu filho aproximou-se de duas crianças que estavam brincando. A menor olhou para ele e começou a chorar; sua irmã brincou com ele. A mãe pegou a filha chorosa no colo e explicou que ele estava querendo apenas brincar. Tanto nesta situação como na situação do pula-pula, evitei falar alguma coisa. Estou cansada de tirar o meu filho e pedir desculpas, pois sua aparência e modos chocam as pessoas. O que eualaria para ele? “Não se aproxime das pessoas?” “Não brinque com as crianças?” Mas percebam que, diferentemente da família anterior, essa mãe explicou para sua filha a realidade: ele era apenas uma criança tentando brincar com ela. De certa forma, fiquei feliz.

À luz do sistema econômico contemporâneo, por mais que a ênfase seja nas questões financeiras, nem todas as ações podem ser reduzidas a trocas comerciais e seguem como essenciais na manutenção do capitalismo. As atividades de cuidado, responsabilidades e atenção em relação ao bem-estar do outro, as cadeias de vulnerabilidade, frequentemente obscurecidas ou invisibilizadas, devem ser reconhecidas como condição *sine qua non* para a

sustentação da economia e a manutenção das condições de trabalho de outras atividades que são historicamente valorizadas e visibilizadas.

Historicamente, a moral determinou e prescreveu normas e identificou-se com uma razão prática que favorece condutas, sobretudo masculinas, e valoriza um indivíduo que vive na ilusão de que não precisa de ninguém. Por sua vez, a ética envolve as relações de bem-estar e as condutas apropriadas ao contexto circunscrito pelas questões que emergem na sociedade. Essas tomadas de decisões escapam a princípios determinantes de acordo com as condições materiais da vida social e cultural e relacionam-se, diretamente, às redes de atenção e cuidado. Assim, “a ética pode dizer respeito a todas as situações em que é difícil decidir moral e definitivamente. Delineia uma reflexão particularmente importante em caso de crise, de conflitos, de dilemas, e implica em uma grande dificuldade de escolher e de decidir” (Brugère, 2023, p. 41).

A idealização da maternidade, quando descolada das reais necessidades e condições de mães e crianças, resulta em uma geração desassistida. Diante da questão constante sobre o cuidado com as novas gerações, a sociedade insiste em uma resposta ultrapassada: delega integralmente às mulheres essa responsabilidade; um modelo que já se mostrava insustentável no passado e que hoje caminha para o colapso. Percebemos uma sociedade que ainda denuncia e ataca mães, para aspectos e condições em desacordo com um bom desenvolvimento da criança, mas ignora que essas mães estão submetidas a mesma precarização material e imaterial (Iaconelli, 2023).

A partir da perspectiva de Brugère (2023), o objetivo da ética do cuidado não é pensar em uma nova moral para as mulheres e mães, não se trata de uma perpetuação de dicotomias entre responsabilidades masculinas e femininas, mas humanas. Além disso, contempla outras singularidades exploradas por denominações específicas que se entrecruzam nessas relações de atenção ao outro, como imigrantes, operários etc. Uma ética do cuidado distingue-se do sacrifício pessoal, atribuído a um gênero; em uma perspectiva democrática, todos e todas estão implicados em uma perspectiva de interdependência e cooperação. A partir de uma perspectiva feminista, a autora reivindica, no âmbito da esfera pública, “fazer do cuidado uma ética que vem a alimentar a da justiça, fazer do sujeito de necessidade um complemento do sujeito de direito” (p. 30). Nesse horizonte, a ética do cuidado é apresentada como uma ontologia política capaz de desafiar formas de poder que invisibilizam vidas, colocando a interdependência, o reconhecimento e a justiça social como alicerces imprescindíveis para uma democracia verdadeiramente inclusiva.

O sistema capitalista não principia o investimento em vidas que consideram não produtivas. Assim, pessoas com deficiência e suas famílias não são consideradas

como lucrativas para a estrutura social. Essa perspectiva mantém a responsabilização dos cuidados das crianças às mulheres, ainda mais intensamente quando essa criança apresenta necessidades específicas; porém, isso afeta diretamente a todas as pessoas, mães ou não.

O desenvolvimento coletivo pressupõe uma contínua (re)construção, baseada na consideração de constructos sociais que sustentam as desigualdades. Para que se alcance uma igualdade social efetiva, torna-se fundamental desconstruir barreiras culturais e reconhecer a pluralidade do desenvolvimento humano, inclusive no que faz referência às experiências das mães de pessoas com deficiência. Essa reflexão é urgente, pois reside na compreensão de que a sociedade tem na educação um potente agente trans(formador) (Ribas, 2020). Nesse sentido que a escola, assim como na história: “*A mãe pegou a filha chorosa no colo e explicou que ele estava querendo apenas brincar*”, deve ensinar os valores sociais, como incluir, pois não são saberes inatos. Na elegante explicação de Dermerval Saviani (2018):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2018, p. 13).

A exclusão manifesta-se quando indivíduos ou grupos são impedidos de desenvolver ou exercer suas capacidades fundamentais devido a barreiras sociais, institucionais, atitudinais ou comunicacionais. Para Nussbaum (2007), trata-se de um problema de justiça estrutural, que emerge quando a sociedade falha em reconhecer a dignidade de todas as pessoas e lhes nega as condições básicas para o desenvolvimento de capacidades humanas essenciais. Superar essa exclusão exige uma (re)construção do conceito de justiça que ultrapasse modelos restritivos e incorpore à pluralidade e às necessidades concretas de todos os seres humanos.

Nessa direção, Brugère (2023) inscreve a ética do cuidado no núcleo da arquitetura política da justiça, deslocando-a de um contrato hipotético entre sujeitos abstratos e autossuficientes para um pacto vivo, alicerçado na consciência da vulnerabilidade partilhada e na urgência da interdependência. Sob essa ótica, a exclusão deixa de ser compreendida apenas como ausência de bens ou direitos, revelando-se como fratura ética e política produzida pela invisibilização do outro e pela negação de suas necessidades concretas. A autora defende que a justiça se enraíza na atenção, na responsabilidade e na reciprocidade, transformando o cuidado em valor

público e orientador de políticas que desfaçam barreiras históricas, promovam a igualdade real e criem condições para um florescimento humano verdadeiramente plural, no qual ninguém seja deixado para trás.

Considerações finais

E assim, sigo vivenciando o capacitismo, na pele e na alma. O meu corpo expande-se e engloba o corpo do meu filho, que não percebe quando está machucado, e preciso sentir suas dores para curar suas feridas. Ele ainda não tem consciência de sua exclusão e, por isso, essa marca estende-se à minha atenção e percepção.

Perdi o direito de adoecer mesmo estando, perpetuamente, doente, perdi o direito de morrer mesmo sendo mortal.

A narrativa apresentada “*sigo vivenciando o capacitismo, na pele e na alma. O meu corpo expande-se e engloba o corpo do meu filho [...] perdi o direito de adoecer mesmo estando, perpetuamente, doente*”; explicita, com força poética e política, como o capacitismo ultrapassa a pessoa com deficiência e incide diretamente em suas cuidadoras, especialmente as mães. Ao relatar a fusão simbólica entre seu corpo e o do filho, a narradora evidencia a sobreposição de identidades e o deslocamento do sofrimento, sentindo as dores que ele não consegue expressar, tornando-se extensão de um corpo sistematicamente excluído. A exclusão vivida por ele é antecipada e vivida por ela, que se torna alvo das mesmas marcas sociais, reiterando que o capacitismo opera também como um dispositivo que impõe silêncios e nega direitos às mulheres que cuidam.

As condições divergentes nas quais vivem as mães de crianças com deficiência, no isolamento próprio e desejável da estrutura capitalista, podem levar essas mães a inverter a lógica, visto que “o estresse crônico é uma das doenças recorrentes entre as mães atípicas, mas outros transtornos mentais, como depressão e ansiedade, também estão presentes, assim como a morte, muitas vezes, prematura” (Tambara *et al.*, 2023, p.17). Discutir a maternidade atípica e os impactos da exclusão estrutural sobre mulheres que cuidam de filhos/as com deficiência é também enfrentar as formas mais sutis e violentas de política social.

A morte, enquanto parte natural do ciclo da vida, é culturalmente compreendida como algo que não deveria anteceder a existência plena dos filhos/as, sobretudo sob a ótica afetiva da maternidade. No entanto, quando se observa a trajetória de mães isoladas pelo peso do cuidado, negligenciadas pelas políticas públicas e atravessadas pelas múltiplas desigualdades de gênero, classe e capacitismo, percebe-se que a lógica se inverte: é a sociedade quem antecipa simbolicamente a morte dessas mulheres-mães, ao negar-lhes oportunidades de

desenvolvimento, pertencimento e visibilidade. O poder de decidir quem pode viver e quem deve morrer se manifesta também nas estruturas que silenciam e descartam vidas consideradas fora da norma.

Assim, torna-se urgente repensar as condições de existência dessas mães e filhos/as, convocando o Estado e a sociedade para a construção de práticas verdadeiramente inclusivas e corresponsáveis. O enfrentamento do capacitismo exige não apenas reconhecimento, mas a transformação profunda de nossas instituições e modos de vida, a fim de que a maternidade, em todas as suas formas, possa ser vivida com dignidade, afeto e justiça. Tanto na dimensão orgânica quanto social, o nascimento - físico e simbólico - é uma experiência compartilhada por muitas pessoas. No entanto, na forma que se estrutura nossa sociedade, esse cuidado mútuo recai quase exclusivamente sobre o colo de uma mulher, que sustenta inúmeras ausências.

Ao refletir sobre as experiências narradas relacionadas à deficiência e aos processos de normatização social, torna-se inevitável não reconhecer como essas vivências dialogam com trajetórias pessoais e coletivas. No artigo apresentamos situações de como isso ocorre tanto na vida da pessoa com deficiência como na vida de seus familiares. A partir de Haider (2019), defendemos que, mesmo quando sujeitos tentam escapar dos rótulos associados à deficiência, essa marca social persiste; seja de forma explícita ou nas sutilezas das interações cotidianas e institucionais. A condição de deficiência é atribuída socialmente como um traço identitário que se impõe, ainda que a própria pessoa não a reivindique como eixo central de sua existência. O que é necessário é uma maior atenção aos processos de como a marca da deficiência estende-se às famílias, em especial, às mães. Enquanto as políticas públicas e pautas acadêmicas não tratarem diretamente de como a deficiência atravessa histórias de vida, forma escolhas, limita possibilidades e acentua ausências, independentemente da intenção do envolvidos em assumir ou negar essa identidade, essa condição, que não se manifesta apenas de forma individual, seguirá tornando ainda mais vulnerável os grupos vulneráveis.

A maternidade, seja biológica ou não, constitui um ato de criação e resistência. São essas mulheres que decidem que ninguém ficará para trás, mesmo quando elas próprias são deixadas. Ser mãe, ser mulher, nesse contexto, é ser também a autora de futuros possíveis, escrevendo com o próprio corpo e com a própria história, a tênue linha entre o abandono e o acolhimento.

Por se tratar de uma produção que articula experiência vivida e reflexão crítica, este trabalho combina o rigor conceitual com a força sensível do relato. Em alguns momentos, a análise assume um tom mais visceral, carregado de indignação e afeto; em outros, recorre a uma abordagem

mais acadêmica e analítica. Essa alternância não representa ruptura, mas sim uma escolha consciente, que reflete a complexidade do tema e a inseparabilidade entre sentir e interpretar. Ao integrar essas vozes, a que vive e a que pensa, buscamos manter a coerência argumentativa sem abrir mão da dimensão humana que sustenta a produção

de conhecimento sobre capacitismo, maternidade atípica e ética do cuidado. Assim, narrativa e análise se fundem para sustentar um mesmo horizonte ético e político: o enfrentamento do capacitismo e a construção de uma ética do cuidado capaz de promover justiça social e reconhecimento da diversidade humana. ■

Notas

- ¹ No vasto campo teórico da ética do cuidado, erguem-se múltiplas vozes e caminhos. Há aquelas que cultivam o cuidado no terreno íntimo das relações interpessoais. Outras lançam o cuidado ao espaço público, reconhecendo-o como princípio político e instrumento de justiça social. Entre essas correntes, escolhemos, para sustentar este trabalho, a perspectiva de Fabienne Brugère (2023), que adensa o cuidado vinculado às interseccionalidades, o projeta como valor público e o reivindica como direito fundamental. Sua visão não apenas denuncia a precarização e o individualismo neoliberal, mas também reivindica políticas que reconheçam a vulnerabilidade como condição universal e a interdependência como força estruturante da vida em comum. A autora apresenta uma perspectiva política e relacional da ética do cuidado, que o reivindica como direito, responsabilidade compartilhada e valor público, articulando dimensões feministas, democráticas e igualitárias.

Referências

- BAILIN, A. A word on “warrior moms”. **Restless hands: a not-quite-neurotypical perspective**, [s.l.], 22 jul. 2016. Disponível em: <https://restlesshands42.wordpress.com/2016/07/22/a-word-on-warrior-moms/>. Acesso em: 14 ago. 2025.
- BORGES, M. C.; MELO, D. G. S.; VASSÃO, E. M. V.; CASTRO, T. A. Os desafios da maternidade atípica: uma análise clínica. **Unisanta Humanitas**, v. 14, n. 1, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15265516>. Acesso em: 14 ago. 2025.
- BRUGÈRE, F. **A ética do cuidado**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2023.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.
- FERNANDES, M. N. O lugar social da mulher: relatos de vivências e sofrimento mental. *In*: Fórum Internacional de Saúde Coletiva e Direitos Humanos, Brasília. **Anais**. Brasília: UnB, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15265516>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- FRANCIS, L. Understanding autonomy in light of intellectual disability. *In*: BROWNLIE, K.; CURETON, A. (org.). **Disability and disadvantage**. New York: Oxford, 2009. p. 200-214. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199234509.003.0008>. Acesso em: 9 mar. 2025.
- GERVASIO, S. C. M.; AGUIAR, M. Concepção social de deficiência, quebra de barreiras e marcos legais. Módulo 01. *In*: **Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa. Produção de recursos didáticos na perspectiva do DUA: princípios e estratégias**. Bagé: Universidade Federal do Pampa, 2024.
- GESSER, M.; MELLO, A. G. Disability Studies in Education: some contributions to the Brazilian reality. **Educação e Realidade**, v. 49, 2024.
- GOMES, P. T. M.; LIMA, L. H. L.; BUENO, M. K. G.; ARAÚJO, L. A.; SOUZA, N. M. Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação: revisão sistemática. **Jornal de Pediatria**, v. 91, n. 2, p. 111-121, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jped.2014.08.009>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- HAIDER, A. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Veneta, 2019.
- IACONELLI, V. **Manifesto antimaternalista: psicanálise e políticas de reprodução**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- MARQUES, C. M.; CARON, L.; CRUZ, A. A. Inclusão da criança com deficiência no ensino regular: olhar das famílias sobre a inclusão na escola. **PraxEduca**, v. 15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.13499.012>. Acesso em: 15 mar. 2025.
- MARQUES, C.; SARTRIANO, L. Narrativas autobiográficas e formação: entre histórias de vida e processos de subjetivação. *In*: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.). **Narrativas de formação e práticas de pesquisa**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 367-382.

- MELLO, A. G. Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. In: PRATA, N.; PESSOA, S. C. (org.). **Desigualdades, gêneros e comunicação**. São Paulo: Intercom, 2019. p. 125-142. Disponível em: https://www.academia.edu/43420423/Politizar_a_defici%C3%A2ncia_aleijar_o_queer_algumas_notas_sobre_a_produ%C3%A7%C3%A3o_da_hashtag_%C3%89CapacitismoQuando_no_Facebook. Acesso em: 30 abr. 2025.
- NUSSBAUM, M. **Las fronteras de la justicia**: consideraciones sobre la exclusión. Barcelona: Paidós Ibérica, 2007.
- RIBAS, L. M. A (re)construção social da deficiência para a compreensão de uma diversidade humana. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 2, p. 216-225, 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/879/540>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- RODRIGUES, L. R.; FONSECA, M. O.; SILVA, F. F. Convivendo com a criança autista: sentimentos da família. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 12, n. 3, p. 321-327, jul./set. 2008. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/remef.org.br/pdf/v12n3a05.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.
- SHAKESPEARE, T. **Disability rights and wrongs revisited**. London: Routledge, 2014.
- SILVEIRA, M. **Maria Altamira**. São Paulo: Editora Instante, 2020.
- SINGER, J. **Neurodiversity: the birth of an idea**. [s.l.]: [s.n.], 2017.
- SOUZA, M. C. C. C. **A escola e a memória**. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH, EDUSF, 2000.
- TAMBARA, M.; PEREIRA, V. S.; RICOLDI, A. M. As maternidades atípicas e solos: os desafios de quem cuida. In: Encontro Anual da ANPOCS, 47., 2023, Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPOCS, 2023. Disponível em: <https://www.encontro2023.anpocs.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUlFVSzVZPljt-zOjQ6ljgyOTUiO30iO3M6MT0iaCI7czozMjoiNzcyYzM3NDQzMWYyMjZmMGYyZWVKNzAzODQxYTFhNTEiO30%3D>. Acesso em: 19 maio 2025.
- VIEIRA, D. C. S. da C. **A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18657>. Acesso em: 10 maio 2025.

Educação matemática inclusiva: por uma sala de aula anticapacitista e antirracista

Inclusive mathematics education: for an anti-ableist and anti-racist classroom



Weberson Campos Ferreira *
Geraldo Eustáquio Moreira **

Recebido em: 3 jun. 2025
Aprovado em: 18 ago. 2025

Resumo: Este artigo discute como os sistemas de opressão, especialmente o capacitismo e o racismo, operam de forma interseccional no contexto da educação matemática. Parte-se da compreensão de que a matemática escolar, frequentemente apresentada como neutra, objetiva e universal, também está imersa em processos históricos e socioetnoculturais que reproduzem exclusões e desigualdades. Ao analisar como esses sistemas se manifestam nas práticas pedagógicas, argumenta-se que a desvalorização de saberes não hegemônicos e a adoção de modelos normativos de desempenho impactam, de maneira mais intensa, estudantes negros e estudantes com deficiência. Como aporte teórico, mobiliza-se o referencial dos Estudos Críticos da Raça e Deficiência (DisCrit), que permite compreender como raça e deficiência são categorias socialmente construídas e mutuamente constituídas. A partir desse referencial, são discutidos os pressupostos do conceito de DisCrit noticing, que orienta práticas pedagógicas mais conscientes das dinâmicas interseccionais de opressão. Ao final, aponta-se a necessidade de construir uma educação matemática comprometida com perspectivas antirracistas e anticapacitistas, que valorize a pluralidade de saberes, reconheça diferentes formas de aprender e contribua para a efetivação de processos educativos mais justos, equitativos e emancipatórios.

Palavras-chave: Educação matemática. Racismo. Capacitismo. DisCrit. Inclusão.

Abstract: This article discusses how systems of oppression, especially racism and ableism, operate in an intersectional way in the context of Mathematics Education. It starts from the understanding that school mathematics, often presented as neutral, objective and universal, is also immersed in historical and socio-cultural processes that reproduce exclusions and inequalities. By analyzing how these systems manifest themselves in pedagogical practices, it is argued that the devaluation of non-hegemonic knowledge and the adoption of normative models of performance have a more intense impact on black students and students with disabilities. The theoretical framework of Critical Race and Disability Studies (DisCrit) is used to understand how race and disability are socially constructed and mutually constituted categories. Based on this framework, the assumptions of the concept of DisCrit noticing are discussed, which guides pedagogical practices that are more aware of the intersectional dynamics of oppression. Finally, the need to build a mathematics education that is committed to anti-racist and anti-capacity perspectives, that values the plurality of knowledge, recognizes different ways of learning and contributes to making educational processes more just, equitable and emancipatory.

Keywords: Mathematics education. Racism. Ableism. DisCrit. Inclusion.

* Graduado em Matemática, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade de Brasília, na linha de pesquisa em Educação Matemática. É professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atualmente na Unidade – Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Eape). Contato: webersoncamposprof@gmail.com.

** Graduado em Ciências, Matemática e Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós-Doutor pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Contato: geust2007@gmail.com.

Introdução

A educação matemática é um campo interdisciplinar que emerge da interface entre a matemática e a educação. Sua consolidação mundial remonta à fundação da Comissão Internacional de Instrução Matemática durante o Congresso Internacional de Matemáticos, realizado em 1908, e ganhou maior impulso especialmente no pós-guerra (Miguel *et al.*, 2004). No Brasil, essa área se consolidou com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) em 1988.

Embora dialogue com diversos campos, como a Sociologia e as Ciências Cognitivas, tendo a Psicologia e a Educação como base, a educação matemática constitui-se como um campo científico autônomo, ou seja, desenvolve problemas, objetos e questões de pesquisa próprios, configurando-se como uma área de investigação complexa e independente, com epistemologias e metodologias próprias (Moreira *et al.*, 2016).

Fiorentini e Lorenzato (2006) definem a educação matemática como uma práxis que articula o domínio do conteúdo matemático e dos processos pedagógicos de sua construção. Essa definição se alinha à perspectiva teórica proposta por Hill, Rowan e Ball (2005), com base no trabalho de Shulman (1986), referente aos conhecimentos dos quais professores de matemática precisam se apropriar para ensinar matemática, a saber: conhecimento da matemática que se está ensinando e conhecimento pedagógico desse conteúdo.

Nas últimas décadas, no entanto, a educação matemática tem ampliado suas fronteiras, incorporando outros conhecimentos que perpassam a prática docente que transcendem os aspectos puramente técnicos e didáticos, passando a considerar também os aspectos socioetno-culturais, políticos e éticos que atravessam o ensino e a aprendizagem da Matemática (Valero, 2004; D'Ambrosio, 2008; 2011; Gutiérrez, 2013; Skovsmose, 2014). Nesse contexto, Howard e Milner (2021) destacam os conhecimentos cultural e racial.

Essa ampliação converge com os princípios da Educação Inclusiva, que convoca educadores e pesquisadores a refletirem criticamente sobre as barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e simbólicas que, historicamente, têm (re)produzido processos de exclusão escolar. No Brasil, embora respaldada em diversos marcos legais (Brasil, 1996; 2008; 2015), a inclusão enfrenta tensões e contradições quanto a quem pode aprender, como e em quais condições.

No cotidiano escolar, essas tensões se expressam em discursos e práticas que, muitas vezes, oscilam entre a valorização da diversidade e a manutenção de padrões normativos de desempenho, revelando os limites entre a intenção inclusiva e sua efetiva materialização. No campo da pesquisa em educação matemática inclusiva, por sua

vez, os desafios envolvem a produção de conhecimento comprometido com a equidade e ancorado em referenciais críticos, que orientem práticas pedagógicas concretas, transformadoras e sensíveis à diversidade das salas de aula (Moura; Moreira, 2024).

Nesse cenário, ganham força os questionamentos sobre o impacto de marcadores sociais como raça, deficiência, gênero e classe no acesso, participação e reconhecimento de estudantes na construção do saber matemático. Quem é visto como capaz de aprender e produzir matemática?

Discutir equidade na educação matemática exige reconhecer como as noções de normalidade e desempenho são marcadas por processos de racialização e de patologização das diferenças. Pesquisas críticas (Gutiérrez, 2013; Lambert, 2015; Gholsen e Wilkes, 2017; Tan e Padilla, 2019) têm apontado que a matemática escolar não é neutra, mas se constitui como uma prática social que opera na manutenção de hierarquias, classificando corpos e mentes a partir de critérios que frequentemente refletem lógicas racistas e capacitistas.

Partindo da perspectiva de Crenshaw (1989; 2002), compreender quem é considerado capaz de aprender matemática exige atenção às interseções entre raça, deficiência e outros marcadores sociais, um aspecto crucial para tensionar práticas e estruturas escolares que, muitas vezes, mantêm a exclusão sob o discurso da inclusão. Destarte, este artigo discute o entrelaçamento entre capacitismo e racismo na educação matemática, a partir de uma abordagem interseccional, com base no conceito de “DisCrit noticing” proposto por Yeh (2023).

Assim, temos como objetivo discutir como o capacitismo se manifesta no ensino de matemática, em interseção com o racismo, e propor uma estrutura teórica para a análise crítica da temática. A discussão se organiza em três eixos: *i*) os limites do paradigma da inclusão na educação matemática, com atenção às contradições entre discurso e prática; *ii*) as interseções entre capacitismo e racismo na constituição de práticas escolares e na produção de desigualdades no ensino de matemática; *iii*) as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas pelo referencial do *DisCrit noticing*.

Educação matemática inclusiva: um caminho em construção

A partir da década de 1990, a construção de políticas públicas voltadas à educação inclusiva no Brasil tem sido marcada por avanços graduais, influenciados tanto por movimentos sociais quanto por compromissos assumidos em âmbito internacional, como aqueles explicitados nas diretrizes da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documentos fundamentais que propõem a reorganização dos sistemas educacionais sob o princípio da escola para todos.

A partir desse marco, a Educação Inclusiva passou a ser entendida não como um modelo centrado em adaptações pontuais para determinados grupos, mas como um projeto político-pedagógico que visa transformar as estruturas escolares para acolher, com equidade, a diversidade humana. Esse movimento é reforçado por documentos como a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), que propõe uma agenda global de educação até 2030, reafirmando o compromisso com sistemas educacionais inclusivos, equitativos e de qualidade.

No Brasil, esses compromissos foram incorporados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e, mais recentemente, em legislações como o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), que estabeleceu metas voltadas à ampliação da inclusão escolar, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Apesar dessas conquistas normativas, o percurso da inclusão enfrenta tensões entre o discurso oficial e a realidade das práticas pedagógicas, especialmente quando se observa a persistência de barreiras físicas, atitudinais e curriculares. Nesse sentido, discutir a Educação Inclusiva em áreas específicas do currículo escolar amplia nossa compreensão sobre a complexidade desse paradigma. A Matemática, por exemplo, ao ocupar posição central na organização do conhecimento escolar e nos indicadores de desempenho, impõe desafios particulares à inclusão.

A inclusão em aulas de Matemática tem sido apontada como uma das tendências atuais no âmbito da prática docente (Moreira, 2019) e a educação matemática inclusiva tem emergido como resposta ao pressuposto da equidade e ao direito de todos à aprendizagem e construção de conhecimentos matemáticos. Ao estabelecerem diálogos com as Teorias da Atividade, da Aprendizagem Significativa e das Situações Didáticas, Moreira e Manrique (2019) argumentam em favor da construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e contextualizadas às especificidades dos estudantes, inclusive aqueles com deficiência.

Enquanto educadores matemáticos, ao investigarmos como os estudantes aprendem matemática e as possibilidades de mediação desse processo, deparamo-nos com ideias que, embora naturalizadas, revelam camadas profundas de exclusão. Entre elas, destacam-se dois mitos amplamente disseminados: o de que a matemática é um saber abstrato e distante da realidade cotidiana, e o de que apenas alguns indivíduos dotados de talento natural seriam capazes de aprendê-la. Tais concepções, longe de serem neutras, estão enraizadas em discursos historicamente excludentes.

Para Krutetskii (1976), pioneiro na investigação sobre a natureza e a estrutura das habilidades matemáticas (Ferreira e Moreira, 2023), o desempenho em Matemática não deve ser compreendido de forma homogênea ou linear, pois envolve uma multiplicidade de habilidades

cognitivas específicas que se manifestam de maneiras distintas em cada estudante.

Nessa ótica, partimos do princípio de que estudantes com deficiência podem se apropriar do conhecimento matemático, desde que encontrem condições adequadas de aprendizagem. No entanto, as condições efetivas nem sempre estão garantidas nas práticas escolares cotidianas, e a inclusão tende a se restringir à presença física dos estudantes nas salas de aula, sem necessariamente promover sua real participação.

A ideia de inclusão escolar, incorporada pelas políticas públicas educacionais brasileiras a partir da década de 1990, sofreu um processo de diluição conceitual, sendo frequentemente confundida com integração. A mera inserção de estudantes com deficiência em salas regulares não garante, por si só, a superação das barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais que ainda permeiam o ensino da matemática.

Mantoan (2006) adverte que uma escola que não muda suas práticas tende a excluir ainda mais aqueles que pretende incluir. Diniz (2007), por sua vez, argumenta que a inclusão deve ser compreendida como uma transformação ética e política da escola, e não apenas como uma adequação técnica.

A Matemática, enquanto disciplina que atingiu status de universalidade na educação formal (D'Ambrosio, 2008), tem sido utilizada como um dos principais marcadores de desempenho escolar e, conseqüentemente, posicionada no centro das avaliações da qualidade da educação. Essa centralidade, no entanto, pode reforçar práticas e discursos excludentes, especialmente quando associada a concepções normativas de inteligência. Skovsmose (2014) afirma que a matemática escolar opera como uma tecnologia social que, ao invés de apenas ensinar conteúdos, também estrutura expectativas sociais e legitima desigualdades.

Essas expectativas normativas são reforçadas por uma lógica meritocrática muito presente no cotidiano escolar. A crença de que o sucesso na matemática depende exclusivamente de esforço individual desconsidera os efeitos das desigualdades sociais, raciais e culturais nas oportunidades de aprendizagem. Crahay (2004) denuncia essa concepção como um dos mecanismos mais potentes de reprodução das desigualdades escolares. Patto (2022), ao analisar a produção do fracasso escolar, destaca que as explicações individualizantes naturalizam o insucesso de estudantes oriundos das classes populares, negando as responsabilidades estruturais da escola.

Nesse cenário, estudantes com deficiência são muitas vezes tratados como exceções à regra. Quando não são simplesmente invisibilizados, são alvo de práticas de ensino fragmentadas, desafiadas por uma formação docente ainda marcada por lacunas no campo da educação matemática inclusiva. Além disso, o currículo

escolar de matemática raramente é revisto a partir de uma perspectiva inclusiva. Há pouca problematização sobre os modos como conteúdos, estratégias e avaliações podem ser reorganizados para atender a uma diversidade de sujeitos.

Moura *et al.* (2023) destacam o papel da adequação curricular que, embora prevista em documentos legais, é muitas vezes interpretada como “facilitação” ou “redução” do conteúdo, o que reforça a ideia de que alguns estudantes não são capazes de alcançar patamares elevados de aprendizagem e alertam para o risco de práticas inclusivas superficiais que, na tentativa de garantir acesso, acabam reforçando o isolamento pedagógico de determinados grupos.

Por outro lado, pensar o papel da matemática para além da técnica é compreender sua potência formativa. O pensamento matemático, quando compreendido como linguagem, como forma de organização do raciocínio, como construção de argumentos e como possibilidade de resolver problemas reais, amplia os horizontes de formação intelectual e cidadã dos sujeitos (D’Ambrosio, 2008). Para que isso ocorra, entretanto, é preciso romper com o paradigma da normalidade e da homogeneidade que ainda rege muitas práticas escolares.

Portanto, os limites do paradigma da inclusão na educação matemática não estão apenas nas condições materiais ou na falta de formação dos professores, mas também nas concepções de conhecimento, de inteligência e de sujeito que sustentam o fazer pedagógico. O que está em jogo é uma disputa epistemológica: quem pode saber matemática? Quem é autorizado a produzir significados sobre ela? Essas perguntas, ainda pouco exploradas no cotidiano das escolas, revelam as contradições entre o discurso de inclusão e as práticas que continuam a reiterar exclusões.

À medida que avançamos na reflexão, torna-se necessário compreender que as barreiras à inclusão não se restringem ao campo da deficiência. Elas se entrelaçam com outros marcadores sociais, como raça, classe e gênero, conformando experiências de escolarização influenciadas por múltiplas formas de desigualdade. Assim, nos próximos eixos, propomos deslocar o olhar para essas interseccionalidades, a fim de ampliar o entendimento das dinâmicas de exclusão e pensar caminhos para uma educação matemática verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Capacitismo e racismo na educação matemática

A consolidação do paradigma da inclusão na educação brasileira, especialmente a partir da década de 1990, representou um avanço significativo na promoção do direito à educação para todos. Esse paradigma, fundamentado em princípios de equidade e justiça social, propõe a superação

de modelos segregacionistas, defendendo a presença de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais específicas, classe social, ou raça/cor, nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 2008). No entanto, embora a legislação e as políticas públicas avancem, os desafios para sua efetiva implementação no cotidiano escolar permanecem evidentes.

Entre os desafios, destacam-se questões estruturais, como as limitações na formação inicial e continuada de professores, a precarização do trabalho docente, a carência de profissionais especializados e as deficiências na infraestrutura escolar. Na educação matemática, essas barreiras se tornam particularmente expressivas diante da persistência de práticas pedagógicas que desconsideram a diversidade dos sujeitos, resultando na produção e na manutenção de desigualdades educacionais (Moreira e Manrique, 2019).

Essa realidade se agrava quando consideramos que a matemática, frequentemente concebida como um saber neutro, abstrato e universal, é permeada por concepções normativas que impactam diretamente quem é visto como capaz de aprender. Ao não reconhecer a pluralidade de formas de pensar, viver e produzir conhecimento, reforça-se um modelo educacional excludente, que marginaliza corpos e saberes não alinhados aos padrões hegemônicos.

Nessa direção, o capacitismo emerge como um dos principais vetores de exclusão no ensino de matemática. Enquanto sistema de opressão, o capacitismo opera na valorização de corpos e mentes considerados “normais” e na desvalorização de sujeitos que se desviam desse padrão. No contexto educacional, isso se traduz na suposição de que estudantes com deficiência seriam menos capazes de aprender, especialmente em áreas vistas como associadas à inteligência lógico-matemática. Na prática, essa lógica se manifesta na adoção de metodologias rígidas, na ausência de recursos acessíveis e na pouca consideração das diferentes formas de aprendizagem (Manrique e Viana, 2022).

As barreiras capacitistas não se limitam à dimensão pedagógica; elas também se materializam nas atitudes e expectativas docentes. A prevalência de uma perspectiva medicalizante da deficiência, centrada no déficit, conduz à naturalização da exclusão e à redução das possibilidades de participação plena desses estudantes nas atividades matemáticas.

Combater esse cenário requer romper com concepções normativas de inteligência, assumindo uma abordagem inclusiva que reconheça as múltiplas expressões do pensamento matemático, o uso de tecnologias assistivas, de materiais acessíveis e a flexibilização das práticas didáticas.

Embora o termo inclusão nos pareça bastante familiar, podendo ser aplicado a distintos contextos, parece que para muitos professores, principalmente os de Matemática, o

sentido etimológico da palavra não pertence à sua sala de aula ou à escola regular, negando a uma quantidade significativa da população oportunidades de acesso à Educação, à convivência social, aos serviços, entre outros direitos imprescindíveis para aqueles que vivem em sociedade (Moreira, 2015, p. 513).

Entretanto, a produção de exclusões na educação matemática não se dá apenas pelo capacitismo. O racismo estrutural, elemento constitutivo da sociedade brasileira (Almeida, 2020), também opera na construção de desigualdades educacionais, produzindo efeitos específicos na experiência de estudantes negros. Para Silva (2023), a centralidade de uma epistemologia eurocêntrica na organização curricular da matemática contribui para a invisibilização das contribuições de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, reforçando a ideia de que a matemática é uma ciência branca, europeia e masculina.

Ainda de acordo com o autor, essa invisibilização não é apenas epistemológica; ela se reflete diretamente no processo de escolarização. Estudos mostram que a ausência de representações positivas de sujeitos negros nos materiais didáticos, associada às baixas expectativas docentes, impacta o desempenho, a permanência e o pertencimento de estudantes negros nas aulas de matemática. Trata-se de um racismo epistêmico que naturaliza a inferiorização de saberes e de sujeitos.

Ao mesmo tempo, é fundamental compreender que racismo e capacitismo não operam de forma isolada, mas de maneira entrelaçada e interdependente, produzindo camadas de exclusão que afetam, de maneira ainda mais severa, estudantes que se encontram na intersecção desses marcadores.

A interseccionalidade é uma lente teórica que permite compreender como diferentes sistemas de opressão se cruzam, gerando experiências específicas de marginalização (Crenshaw, 1989; 2002). No âmbito da educação matemática, essa intersecção se expressa, por exemplo, quando estudantes negros com deficiência são sistematicamente

subestimados, tanto em sua capacidade de aprender, quanto em seu direito de pertencer aos espaços de produção e circulação do conhecimento matemático.

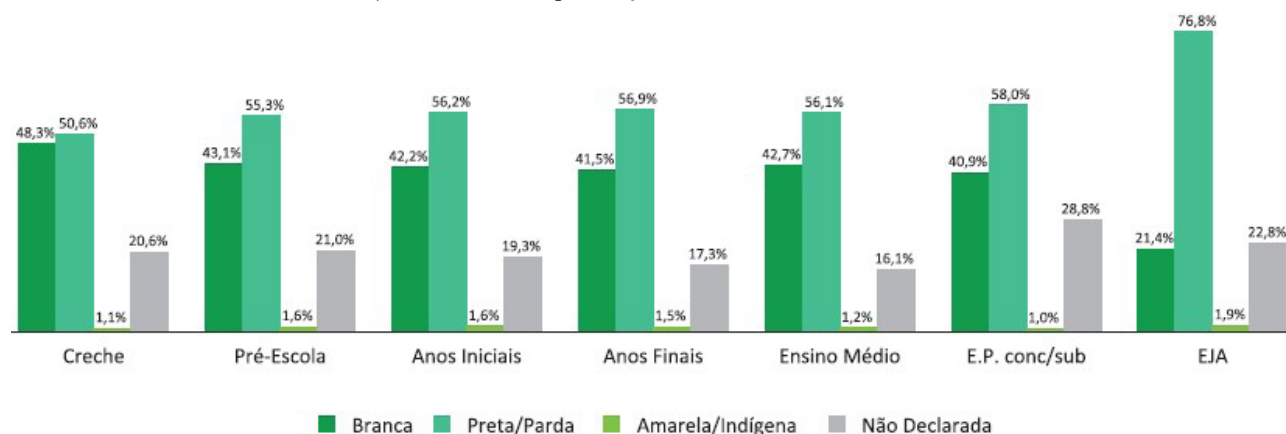
Apesar do reconhecimento teórico das múltiplas opressões que se entrelaçam nos contextos escolares, ainda é limitado o número de iniciativas institucionais que consideram essas intersecções em sua formulação e monitoramento. A ausência de dados educacionais desagregados que articulem, por exemplo, raça/cor e deficiência, impede uma leitura mais precisa das desigualdades que afetam estudantes que vivem na intersecção desses marcadores. Essa lacuna estatística dificulta o diagnóstico, o acompanhamento e a proposição de políticas públicas realmente comprometidas com a equidade educacional.

Para exemplificar tal fato, utilizamos os dados do Censo Escolar de 2024 (Brasil, 2025). O Gráfico 1, a seguir, apresenta o percentual de matrículas segundo a raça/cor considerando-se as etapas da Educação Básica (Educação Infantil: creche e pré-escola, Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais e Ensino Médio) e duas de suas modalidades, a saber: Educação Profissional (EP) (concomitante/subsequente) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O percentual de estudantes que se declararam pretos/pardos foi maior em todas as etapas e nas modalidades citadas. No entanto, a ausência da informação raça/cor é relativamente alta, especialmente anos nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental, etapa considerada universalizada, com percentuais de 21% e 19,3%, respectivamente.

Nessa esteira, o Gráfico 2, a seguir, apresenta a evolução dos percentuais de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em classes comuns segundo as mesmas etapas e modalidades mencionadas anteriormente, entre os anos de 2020 e 2024. Podemos observar que esses percentuais aumentaram nas etapas e modalidades consideradas, com maior proporção de alunos incluídos na Educação Profissional e menor proporção na EJA.

Gráfico 1 – Percentual de matrículas nas etapas e modalidades, segundo raça/cor



Fonte: Brasil (2025, p. 21).

Por outro lado, o resumo técnico em que são divulgados esses dados nos revela ainda uma lacuna. Para as modalidades da Educação Profissional e da EJA é apresentado o recorte de raça/cor, o que não ocorre em relação à modalidade da Educação Especial. Embora seja possível identificar os percentuais de estudantes com deficiência matriculados e, separadamente, a distribuição por raça/cor, não é oferecida uma leitura interseccional que permita identificar quantos estudantes com deficiência são também negros ou pertencentes a outros grupos raciais. Essa limitação compromete a elaboração de diagnósticos mais complexos sobre exclusões múltiplas e a proposição de estratégias pedagógicas e institucionais sensíveis às especificidades desses sujeitos.

A ausência desse tipo de dado interseccional evidencia o quanto ainda precisamos avançar na compreensão e no enfrentamento dos entrelaçamentos entre diferentes formas de opressão, visto que eles não apenas ampliam as barreiras atitudinais, pedagógicas e institucionais, mas também reforça a necessidade de práticas educativas que não sejam apenas inclusivas, mas anticapacitistas e antirracistas. Para isso, é necessário, por um lado, desconstruir a lógica normativa que associa a matemática à abstração descontextualizada, à inteligência inata e à produção europeia, e, por outro, incorporar abordagens pedagógicas que valorizem diferentes epistemologias, como propõe o movimento da Etnomatemática (D'Ambrosio, 2008).

Portanto, pensar uma educação matemática verdadeiramente inclusiva implica enfrentar tanto o capacitismo quanto o racismo em suas dimensões epistemológicas, curriculares, didáticas e institucionais. Isso exige não apenas adaptações metodológicas, mas uma transformação profunda dos modos de conceber quem pode aprender matemática e quais conhecimentos são legitimados na escola. É nesse horizonte que a articulação com referenciais

teóricos como o *DisCrit noticing* se torna fundamental, oferecendo ferramentas potentes para compreender e enfrentar os processos interseccionais de opressão no ensino e na aprendizagem matemática.

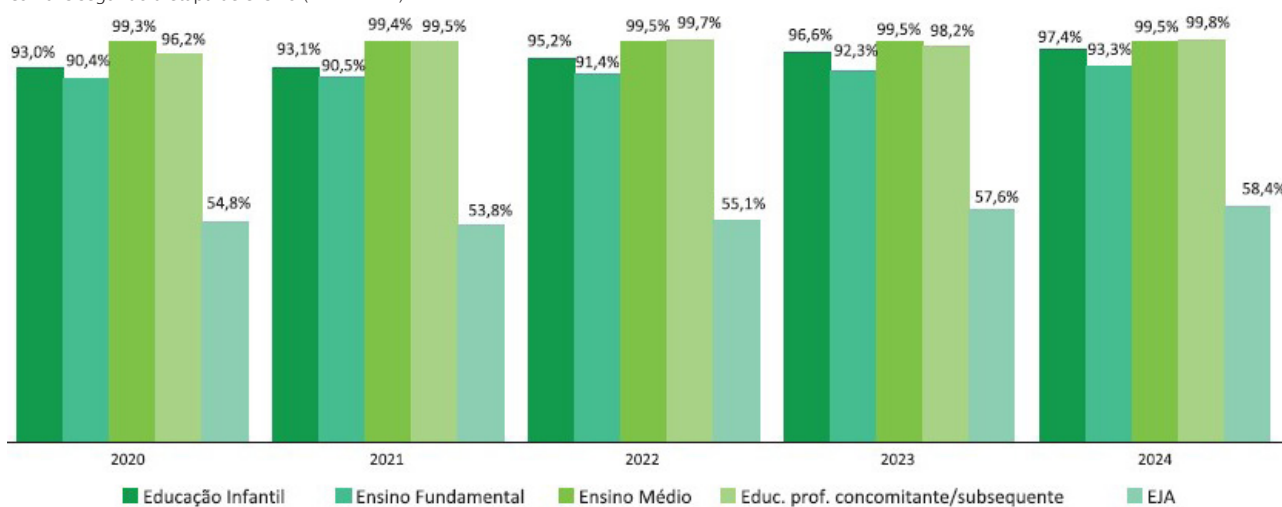
Percurso teórico: a Percepção *DisCrit* como ferramenta analítica

A Teoria Crítica da Raça e da Deficiência, conhecida como *DisCrit* (*Disability Critical Race Theory*), emerge da articulação entre a Teoria Crítica da Raça (*Critical Race Theory* – CRT) e os Estudos Críticos da Deficiência (*Disability Studies* – DS). Proposta por Annamma, Connor e Ferri (2013), essa abordagem parte do reconhecimento de que o racismo e o capacitismo não operam de forma isolada, mas sim de maneira interdependente na produção de desigualdades sociais, especialmente no contexto educacional.

A *DisCrit* se fundamenta em sete princípios teórico-políticos que norteiam tanto a análise quanto a intervenção na realidade social. Primeiramente, reconhece que o racismo e o capacitismo estão profundamente imbricados e se coconstroem historicamente na definição de quem é visto como “normal”, “inteligente” ou “capaz” na sociedade. Além disso, valoriza as vozes e experiências de pessoas que vivem na interseção entre a racialização e a deficiência, posicionando-as como produtoras de conhecimento legítimo. Ao rejeitar discursos de neutralidade, objetividade e meritocracia, a *DisCrit* denuncia as formas como as instituições, incluindo a escola, reproduzem, frequentemente de maneira sutil, tanto a opressão racial quanto a opressão capacitista.

Outro princípio central da *DisCrit* é o compromisso com a justiça social. Isso significa que, mais do que uma lente analítica, essa perspectiva se constitui como uma prática

Gráfico 2 – Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns segundo a etapa de ensino (2020-2024)



Fonte: Brasil (2025, p. 39).

político-pedagógica voltada para a transformação das condições que produzem exclusão, desigualdade e marginalização. Por fim, a *DisCrit* desestabiliza concepções naturalizadas de deficiência e de raça, compreendendo-as como construções sociais e políticas que servem à manutenção de sistemas de opressão.

No campo da educação matemática, essa perspectiva permite interrogar como práticas pedagógicas, currículos, avaliações e discursos acadêmicos contribuem para produzir e manter hierarquias que associam competência matemática a determinados corpos, gêneros, raças e formas de funcionamento. Perguntar, por exemplo, quem é reconhecido como bom aluno de matemática, quem é sistematicamente interrompido, quem tem suas ideias validadas ou silenciadas, torna-se parte de um processo de análise fundamental para a construção de práticas mais equitativas.

É nesse contexto que surge o conceito *DisCrit noticing*, aqui traduzido como “Percepção *DisCrit*”, desenvolvido por Yeh (2023). A autora propõe esse conceito como uma lente teórico-analítica que convida educadores a observar intencionalmente, analisar e desnaturalizar as formas como o racismo e o capacitismo operam de maneira entrelaçada no cotidiano das salas de aula de matemática. Trata-se de um processo que vai além de simplesmente reconhecer a diversidade ou as desigualdades: ele exige um compromisso ativo em identificar práticas, discursos e expectativas que (re) produzem a marginalização, ao mesmo tempo em que fomenta ações pedagógicas que rompam com essas dinâmicas.

A Percepção *DisCrit*, portanto, demanda que professores e professoras estejam atentos não apenas aos conteúdos ensinados, mas também às relações que se estabelecem nas interações em sala de aula, às normas institucionais que definem o que é considerado sucesso ou fracasso acadêmico e às formas como diferentes estudantes são posicionados dentro dessas normas. Isso inclui questionar os próprios critérios de avaliação, as expectativas de desempenho e as práticas pedagógicas que, muitas vezes, reforçam a exclusão de estudantes negros, indígenas, com deficiência, neurodivergentes ou que não correspondem às normatividades historicamente instituídas.

Ao mobilizar essa percepção crítica, abre-se caminho para práticas matemáticas que sejam, simultaneamente, anticapacitistas e antirracistas, comprometidas com a construção de ambientes educativos onde todos os estudantes possam se

Quadro 1 – Estrutura da Percepção *DisCrit*

Curriculo <i>DisCrit</i>	Pedagogia <i>DisCrit</i>	Solidariedade <i>DisCrit</i>
Atentar-se aos materiais da sala de aula e ao currículo para investigar como narrativas e representações dominantes sustentam a branquitude representações racistas e capacitismo	Atentar-se para o capacitismo e sua interseção com outras ideologias opressivas, conforme se manifesta nas práticas e interações cotidianas da sala de aula	Atentar-se em como a matemática escolar estabelece expectativas moldadas pela branquitude que levam à divisão e à separação
Interpretar noções de normalidade e neutralidade que posicionam suposições ideológicas não examinadas de brancos não deficientes, nas quais os alunos negros com deficiência estão mais vulneráveis.	Interpretar o desempenho dos alunos em relação ao ambiente no qual as desigualdades sociais são (re)produzidas em ecologias de aprendizagem disfuncionais.	Interpretar padrões culturais de “bom”, “inteligente” e “obediente” para ampliar a vigilância e a patologização daqueles que se desviam do que é esperado
Responder, reinventando um currículo que atenda às identidades multifacetadas dos alunos e desenvolvendo a capacidade dos alunos de reconhecer e agir contra o racismo e o capacitismo	Responder por meio da resistência pedagógica baseada na competência presumida, cultivar a interdependência e convidar à criação de significados multimodais expansivos	Responder, construindo solidariedade e rejeitando explicitamente o foco contínuo comportamento e na gestão da sala de aula

Fonte: Adaptado de Yeh (2023, p. 421).

reconhecer como sujeitos legítimos do conhecimento matemático. A Percepção *DisCrit*, portanto, não apenas revela as estruturas que sustentam a exclusão, mas também aponta caminhos para a construção de uma educação matemática profundamente comprometida com a justiça social.

Com o intuito de aprofundar a compreensão sobre como o capacitismo e o racismo operam de forma interseccional no ensino da matemática, apresentamos no Quadro 1 a estrutura teórica da *DisCrit noticing*. Essa estrutura é composta por três componentes inter-relacionados: currículo, pedagogia e solidariedade, que oferecem subsídios para que educadores identifiquem, analisem e desafiem práticas escolares que reproduzem desigualdades. O quadro a seguir organiza esses elementos, evidenciando os aspectos fundamentais de cada um.

A Percepção *DisCrit*, no contexto da educação matemática, pode ser compreendida a partir dessas três dimensões inter-relacionadas. Essas dimensões não se configuram como esferas estanques, mas como campos de atuação que se entrelaçam, potencializando uma escuta sensível e uma leitura crítica das dinâmicas escolares, as quais historicamente produzem e sustentam processos de exclusão, silenciamento e marginalização de sujeitos que se encontram nas intersecções do racismo e do capacitismo.

A primeira dessas dimensões, relacionada ao currículo, nos convida a questionar não apenas o que se ensina, mas, sobretudo, quais histórias, experiências, epistemologias e modos de existência são sistematicamente invisibilizados ou subalternizados nos processos de construção curricular. Trata-se de reconhecer que os currículos de matemática, frequentemente organizados a partir de uma lógica normativa, linear e universalizante, operam como instrumentos de regulação, controle e manutenção de privilégios. Essa dimensão instiga a problematização da suposta neutralidade e universalidade da matemática escolar, desafiando os projetos curriculares que, ao desconsiderarem as experiências de estudantes negros, com deficiência e de outros grupos historicamente marginalizados, reiteram práticas excludentes e opressoras.

Na dimensão pedagógica, o foco desloca-se para as práticas, as interações e os discursos que atravessam o cotidiano das salas de aula. Aqui, torna-se imprescindível questionar como certas concepções de normalidade, inteligência, competência e comportamento são mobilizadas para classificar, hierarquizar e, muitas vezes, patologizar estudantes que não se ajustam aos padrões hegemônicos de ser, saber e aprender. Esse olhar exige a desconstrução das práticas de rotulação, vigilância e punição, que não apenas controlam corpos e subjetividades, mas também produzem fracasso escolar, alimentando narrativas que associam diferenças à deficiência. Em oposição a essas práticas, surge a necessidade de construir uma pedagogia que reconheça a interdependência como princípio organizador dos processos educativos, ampliando as formas de participação, expressão e produção de sentido no fazer matemático.

Por fim, a dimensão da solidariedade convoca uma ação pedagógica comprometida com a construção de coletividades capazes de enfrentar, de maneira intencional e articulada, as violências estruturais que atravessam a educação matemática. Isso implica recusar as armadilhas da meritocracia e da falsa neutralidade, reconhecendo que a transformação dos espaços educativos passa necessariamente pela escuta e pelo protagonismo daqueles que foram colocados às margens. Trata-se de cultivar práticas de resistência que não se restrinjam à

denúncia, mas que sejam também gestos afirmativos de criação de outros modos de existir, ensinar e aprender matemática, tensionando as fronteiras daquilo que foi legitimado como conhecimento, como sucesso e como pertencimento escolar.

Considerações finais

Discutir como o capacitismo e o racismo se entrelaçam na educação matemática, estruturando práticas, discursos e expectativas que impactam diretamente a participação e o pertencimento de estudantes que vivem na intersecção dessas opressões, é uma tarefa árdua, mas necessária, em função da densidade conceitual que envolve esses dois grupos que, em geral, são os que mais experimentam sentimentos negativos em relação ao preconceito, racismo e capacitismo. Argumentamos que pensar uma educação matemática inclusiva exige mais do que adaptações pontuais: requer enfrentar criticamente as bases epistemológicas, curriculares e pedagógicas que sustentam a produção de desigualdades escolares.

O aporte teórico do *DisCrit noticing* ou Percepção *DisCrit* oferece um caminho potente para essa análise. Sua proposta convoca educadores e pesquisadores a desenvolverem uma percepção crítica das formas como noções de normalidade, racializadas e capacitistas, operam de maneira silenciosa nas interações escolares, nas avaliações de desempenho e nas práticas de ensino. Assim, mais do que identificar estudantes em situação de exclusão, trata-se de interpretar como os próprios ambientes educativos são estruturados para privilegiar certos corpos, saberes e modos de pensar em detrimento de outros.

Ao trazer essa discussão para o contexto brasileiro, torna-se urgente refletir sobre como as práticas pedagógicas na educação matemática continuam a reproduzir epistemologias que centralizam referências brancas e capacitistas. Desnaturalizar tais referências significa reconhecer que a matemática ensinada nas escolas não é neutra, tampouco universal, e que o fracasso escolar frequentemente associado a estudantes negros com deficiência ou de outros grupos marginalizados não é resultado de características individuais, mas sim de estruturas excludentes.

Diante desse cenário, defendemos que uma educação matemática anticapacitista e antirracista deve se comprometer com:

- a) A construção de práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade de formas de aprender, pensar e expressar saberes matemáticos;
- b) A revisão crítica dos currículos, dos materiais didáticos e das abordagens metodológicas, incorporando epistemologias que valorizem os

saberes não hegemônicos, incluindo perspectivas da Etnomatemática e da pedagogia decolonial;

- c) A formação inicial e continuada de educadores sensível às relações interseccionais entre raça, deficiência, classe e outros marcadores sociais, com ênfase na problematização de práticas capacitistas e racistas presentes na escola;
- d) A escuta ativa e o envolvimento dos próprios estudantes, sobretudo aqueles que vivenciam a interseção entre racismo e capacitismo, como protagonistas na construção de ambientes matemáticos mais justos, acolhedores e acessíveis.

Por fim, este texto não pretende oferecer respostas definitivas, mas, antes, tensionar os modos como temos pensado e praticado a educação matemática inclusiva no Brasil. Assumir um compromisso ético com a justiça educacional exige reconhecer que nenhuma transformação é possível sem o enfrentamento conjunto das opressões que se entrelaçam nos cotidianos escolares. Nesse sentido, a Percepção *DisCrit* se apresenta como uma lente analítica e formativa capaz de nos auxiliar a perceber, intervir e transformar as práticas pedagógicas, na direção de uma educação matemática efetivamente comprometida com a equidade racial e a justiça para pessoas com deficiência. ■

Referências

- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- ANNAMMA, S. A.; CONNOR, D.; FERRI, B. Dis/ability critical race studies (DisCrit): theorizing at the intersections of race and dis/ability. **Race Ethnicity and Education**, v. 16, n. 1, p. 1-31, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.730511>. Disponível em: <https://neurodiversity-engineering.media.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/3154/2022/06/Dis-ability-critical-race-studies-DisCrit-theorizing-at-the-intersections-of-race-and-dis-ability.pdf>.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Resumo Técnico. Brasília, 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 jun. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 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.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2004.
- CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucdf>. Acesso em: 21 abr. 2025.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171- 188, jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- D'AMBROSIO, U. **A matemática como prioridade numa sociedade moderna**. *Dialogia, [S. l.]*, v. 4, p. 31-44, 2008. DOI: 10.5585/dialogia.v4i0.869. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/869>. Acesso em: 21 mar. 2025.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FERREIRA, W. C.; MOREIRA, G. E. As contribuições de Vadim Andreevich Krutetskii para o campo das altas habilidades/superdotação em matemática. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.]**, v. 7, n. 3, p. 1-24, 2023. DOI: 10.14393/OBv7n3.a2023-69584. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/69584>. Acesso em: 3 jul. 2025.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

- GHOLSON, M. L.; WILKES, C. E. (Mis)Taken identities: reclaiming identities of the “Collective Black’ in Mathematics Education research through an exercise in black specificity. **Review of Research in Education**, v. 41, p. 228–52, 2017. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/44668694>. Acesso em: 29 jun. 2025.
- GUTIÉRREZ, R. The sociopolitical turn in Mathematics Education. **Journal for Research in Mathematics Education**, v. 44, n. 1, p. 37-68, 2013. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.5951/jresmetheduc.44.1.0037>. Acesso em: 12 mar. 2025.
- HILL, H. C.; ROWAN, B.; BALL, D. L. Effects of teachers’ mathematical knowledge for teaching on student achievement. **American Educational Research Journal**, v. 42, n. 2, p. 371–406, 2005. Disponível em: <http://aer.sagepub.com/content/42/2/371.short>. Acesso em: 12 mar. 2025.
- HOWARD, T. C.; MILNER, H. R. Teacher preparation for urban schools. In: MILNER, H. R.; LOMOTÉY, K. (Eds.). **Handbook of Urban Education**. 2 ed., p. 221-237. New York: Routledge, 2021.
- KRUTETSII, V. A. **The psychology of mathematical abilities in schoolchildren**. Chicago: University of Chicago Press, 1976.
- LAMBERT, R. Constructing and resisting disability in mathematics classrooms: a case study exploring the impact of different pedagogies. **Educational Studies in Mathematics**, v. 89, n. 1, p. 1-18, 2015. <https://doi.org/10.1007/s10649-014-9587-6>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10649-014-9587-6#citeas>.
- MANRIQUE, A. L.; VIANA, E. A. **Diálogos sobre o capacitismo na formação de professores**: articulações na rede municipal de ensino de Votuporanga (SP). In: Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, Brasília, p. 1–10, 2024. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/eventos/index.php/sipem/article/view/470>. Acesso em: 29 abr. 2025.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
- MIGUEL, A.; GARNICA, A. V. M.; IGLIORI, S. B. C.; D’AMBROSIO, U. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 70-93. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qHNhYPrDsjNSb-GwhWHKPywt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- MOREIRA, G. E. et al. Validação da Escala Multidimensional de Inclusão de Alunos com NEE em Aulas de Matemática. In: MANRIQUE, A. L.; MARANHÃO, M. C. S. A.; MOREIRA, G. E. (org.). **Desafios da Educação Matemática Inclusiva**: formação de professores, volume I. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.
- MOREIRA, G. E. Tendências em Educação Matemática com enfoque na atualidade. In: NEVES, R. S. P.; DÖRR, R. C. (orgs.). **Formação de professores de matemática**: desafios e perspectivas. Curitiba: Appris, 2019, p. 45-64.
- MOREIRA, G. E.; MANRIQUE, A. L. **Educação Matemática Inclusiva**: diálogos com as teorias da atividade, da aprendizagem significativa e das situações didáticas. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.
- MOURA, E. M. B.; MOREIRA, G. E. Educação Matemática Inclusiva: revisão sistemática sobre práticas pedagógicas de professores/as que ensinam Matemática. **Educação Matemática em Revista, [S. l.]**, v. 29, n. 85, p. 1-18, 2024. DOI: 10.37001/emr.v29i85.3897. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/3897>. Acesso em: 13 abr. 2025.
- MOURA, E. M. B.; SANTOS, K. V. G.; FRAZ, J. N.; MOREIRA, G. E. Adequação curricular: dispositivo de inclusão? **Peer Review**, v. 5, n. 5, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/adequacao-curricular-dispositivo-pedagogico-de-inclusao-1bd8wxdd.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986. Disponível em: <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- SILVA, A. M. Os ventos do norte não movem os moinhos? Racismo epistêmico na Educação Matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/61885/42875>. Acesso em: 18 abr. 2025.
- SKOVSMOSE, O. **Um convite à Educação Matemática Crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2014.
- TAN, P.; PADILLA, A. Prospective mathematics teachers’ engagement with inclusive equity: an exploratory case study in anti-ableist sociopolitical grounding. **Teaching and Teacher Education**, v. 86, p. 1-11, 2019. DOI:10.1016/j.

tate.2019.06.007. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X18314203>. Acesso em: 20 mar. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 13 jun. 2025.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

VALERO, P. Socio-political perspectives on mathematics education. *In*: VALERO, P.; ZEVENBERGEN, R. (eds.) **Researching the socio-political dimensions of Mathematics Education**: issues of power in theory and methodology. Springer: Boston, MA, 2004, p. 5-24.

YEH, C. DisCrit noticing: theorizing at the intersections of race and ability in mathematics education. **School Science and Mathematics**, v. 123, p. 417-431, 2023. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ssm.12628>. Acesso em: 20 abr. 2025.

Educar para a diversidade: formação inicial de Educadores Sociais Voluntários no contexto da educação inclusiva

Educating for diversity: initial training for Volunteer Social Educators in the context of inclusive education

 Fabiola Gomide Baquero Carvalho *

Clarissa Papa Vila Verde **

Marina Soares Nunes ***

Patrícia Nazário Feitoza Duarte ****

Recebido em: 23 maio 2025
Aprovado em: 20 ago. 2025

Resumo: Este artigo apresenta o relato de experiência sobre a construção e a oferta do primeiro curso de formação para Educadores Sociais Voluntários (ESVs) no Distrito Federal, promovido pela EAPE em fevereiro de 2025. A formação foi desenvolvida em resposta à promulgação da Lei nº 7.621/2024 e da Portaria nº 1.762/2024, que instituem o Programa Educador Social Voluntário. O curso, com carga horária de 30 horas e oferecido no formato autoinstrucional, teve como objetivo preparar os voluntários para atuar no apoio a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), síndrome de Down, migrantes e indígenas, no contexto da educação em tempo integral e inclusiva. Um dos eixos centrais da ação formativa foi o enfrentamento ao capacitismo, promovendo a empatia, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade. A avaliação realizada por 4.575 cursistas revelou alta taxa de aprovação, mas também apontou desafios como o acesso limitado à tecnologia, a demanda por maior aprofundamento temático e as contradições do caráter voluntário do programa frente ao perfil sociodemográfico dos participantes. O estudo reforça a importância da formação continuada, do suporte pedagógico e do monitoramento das condições de atuação dos ESVs, com vistas à construção de políticas públicas mais justas, inclusivas e equitativas.

Palavras-chave: Autismo. Apoio escolar. Voluntário. Educação inclusiva.

Abstract: This article presents an experience report on the planning and hosting of the first training course for Volunteer Social Educators (ESVs) in the Federal District, promoted by EAPE in February 2025. The training was developed in response to the enactment of Law Number 7.621/2024 and Legislation Number 1.762/2024, which established the Volunteer Social Educator Program. The course, which lasted 30 hours and was offered in a self-instructional format, aimed to prepare volunteers to support students with disabilities, Autism Spectrum Disorder (ASD), Down's Syndrome, migrants and indigenous people, in the context of full-time and inclusive education. One of the central axes of the training action was tackling ableism, promoting empathy, respect for differences and valuing diversity. The evaluation was carried out by 4.575 course participants and revealed a high approval rate but also pointed out challenges such as limited access to technology, the demand for more in-depth study of topics and the contradictions of the voluntary nature of the program in relation to the participants' sociodemographic profile. The study reinforces the importance of continuing training, pedagogical support and monitoring the conditions in which ESVs operate, with a view to building fairer, more inclusive and equitable public policies.

Keywords: Autism. School support. Volunteer. Inclusive education.

* Gestora de Políticas Públicas na SEEDF, desde 2012. Graduada em Psicologia pelo UNICEUB – DF. Possui especialização em Psicopedagogia e Educação para os Direitos Humanos. Mestra em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília. Doutora em Inovação e Equidade em Educação pela Universidade de Cantábria Espanha. Coordenadora Geral do Núcleo de Formação da Modalidade de Educação Básica na EAPE. Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Formação Continuada: Educação Inclusiva, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Bilingue para Surdos e Socioeducação (GEPEI- CAEBS) – CNPQ. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6024-634X>

** Educadora física formada pela Universidade Católica de Brasília, com especialização em Gestão de Pessoas e atuação na liderança de equipes e desenvolvimento humano. Acumula mais de dez anos de experiência em sala de aula e cinco anos na coordenação de programas esportivos na Secretaria de Educação, com foco em inclusão, cidadania e desempenho escolar. Possui domínio de tecnologias aplicadas à educação e à gestão.

*** Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (2022) e mestre em Linguística Aplicada pela mesma universidade (2009). Graduada em Letras – Inglês (Licenciatura – 2005), servidora pública lotada na Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 2013. Tem mais de 20 anos de experiência em ensino de Inglês como língua estrangeira em todas as etapas da educação. Tem trabalhado desde 2022 na Subsecretaria de Formação Continuada da SEEDF como formadora na plataforma Moodle. Pesquisadora do Observatório de Práticas Integradas e Políticas Curriculares do Distrito Federal – OPIC-DF – CNPQ. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7389-0222>

**** Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1997. Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brasília. Especialização em Psicopedagogia com Ênfase no Ensino Especial Inclusivo pela Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia. Mestre em Educação FE/PPGE/UnB na linha de Pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação. Em andamento, Especialização em Gestão de Recursos e Serviços em Tecnologia Assistiva pela UCS. Chefe de Núcleo na Unidade Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da SEEDF. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Formação Continuada: Educação Inclusiva, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Bilingue para Surdos e Socioeducação (GEPEI- CAEBS) – CNPQ.

Introdução

Este artigo trata-se de um relato de experiência sobre o processo de construção e oferta do primeiro curso de formação voltado aos Educadores Sociais Voluntários (ESVs) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), realizado em fevereiro de 2025. A iniciativa surgiu em resposta à promulgação da Lei nº 7.621, de 18 de dezembro de 2024, que institui o Voluntariado junto ao Serviço Público do Distrito Federal e prevê, entre outras diretrizes, a formação teórica e prática dos ESVs e das equipes gestoras e pedagógicas das unidades escolares, com foco na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), síndrome de Down (SD) e outras deficiências.

A atuação voluntária no contexto educacional da SEEDF, no entanto, não é recente. Desde 2013, o voluntariado tem sido utilizado como estratégia de apoio às atividades escolares. O Edital nº 02, de 30 de abril de 2013, por exemplo, abriu seleção para jovens educadores voluntários atuarem no suporte à Educação Integral em diferentes etapas e modalidades de ensino, incluindo o uso de laboratórios de informática em escolas sem oferta de tempo integral.

Segundo Carvalho (2018), ao discutir essa política, o conceito de voluntário se refere a pessoas que atuam de forma espontânea, conforme previsto na Lei nº 9.608/1998, sendo assim juridicamente reconhecidas como sujeitos de direito. No entanto, a autora problematiza a transferência de responsabilidades do Estado para indivíduos, especialmente jovens em situação de vulnerabilidade, ao delegar a eles funções estruturais da escola, como se fossem soluções paliativas para desafios como a falta de profissionais, a superlotação de salas e a precarização do ensino. Essa política, portanto, revela contradições entre o ideal de protagonismo juvenil e a precarização das condições de trabalho e aprendizagem.

Foi apenas em 2020 que o Programa Educador Social Voluntário passou a ser institucionalizado com maior clareza de objetivos e abrangência, deixando de ser voltado exclusivamente ao incentivo ao primeiro emprego entre universitários. A partir desse marco, passou a contemplar a população em geral, com vagas distribuídas entre as 14 Regionais de Ensino, conforme editais publicados anualmente. A mais recente regulamentação ocorreu por meio da Portaria SEEDF nº 1.762, de 26 de dezembro de 2024, que normatiza a atuação dos ESVs nas escolas públicas do DF.

A atuação dos ESVs é regida pelas Leis nº 9.608/1998, 2.304/1999, 3.506/2004 e pelo Decreto nº 37.010/2015, sendo caracterizada como atividade voluntária, sem vínculo empregatício, nem obrigações trabalhistas ou previdenciárias com a SEEDF.

O programa tem como finalidades:

- I. auxiliar estudantes nas atividades da Educação em Tempo Integral, nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- II. apoiar estudantes com deficiência e/ou TEA em tarefas cotidianas como alimentação, locomoção e higienização;
- III. promover a integração de estudantes migrantes internacionais e indígenas falantes de outras línguas; e
- IV. dar suporte às atividades pedagógicas nos Centros Interescolares de Línguas (CILs) parceiros.

A construção e oferta do curso relatado neste artigo surgiu, portanto, como uma ação pioneira e necessária, diante da ampliação do papel dos ESVs nas escolas públicas do DF, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva. A experiência descrita a seguir detalha o processo de concepção, planejamento, elaboração dos conteúdos formativos e avaliação do curso, constituindo uma contribuição relevante para futuras ações formativas voltadas à consolidação de políticas públicas mais justas, inclusivas e comprometidas com a participação social.

Desenvolvimento: caracterização do curso

O curso intitulado Noções Básicas para Atuação no Programa Educador Social Voluntário foi a primeira formação voltada especificamente para os Educadores Sociais Voluntários (ESVs) da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Com carga horária de 30 horas, a formação foi ofertada no formato autoinstrucional, por meio do ambiente virtual de aprendizagem da EAPE (Escola de Formação dos Profissionais da Educação), vinculada à Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

O curso foi elaborado pela equipe do Núcleo de Formação para as Modalidades da Educação Básica, com a colaboração de outras áreas da SEEDF: a Diretoria de Educação em Tempo Integral (SUBIN/DEINT) e a Diretoria de Educação Inclusiva e Atendimentos Educacionais Especializados (SUBIN/DEIN). O processo de construção contou ainda com o apoio significativo da sociedade civil, por meio de instituições como o Movimento Orgulho Autista Brasil (MOAB), DF Down, Ápice Down e a Federação Brasileira da Síndrome de Down.

O quantitativo de Educadores Sociais Voluntários previsto para atendimento às instituições educacionais públicas, em 2025, foi de 7.500 vagas, distribuídas entre as Coordenações Regionais de Ensino (CREs). A primeira oferta do curso contou com um total de 10.809 inscritos, conforme registros do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA – utilizado pela EAPE. Os cursistas tiveram o prazo de uma semana para realizar todas as atividades e emitir o certificado, que deveria ser

entregue à unidade escolar como condição obrigatória para participação no programa, conforme previsto no art. 27 da Portaria nº 1.762/2024.

A obrigatoriedade da formação dos Educadores Sociais Voluntários (ESVs) está prevista na Lei nº 7.621/2024, que institui o voluntariado junto ao serviço público do Distrito Federal. A legislação estabelece a necessidade de uma formação teórica e prática tanto para os ESVs quanto para as equipes gestoras e pedagógicas das unidades escolares, com o objetivo de garantir a efetivação de práticas educacionais inclusivas.

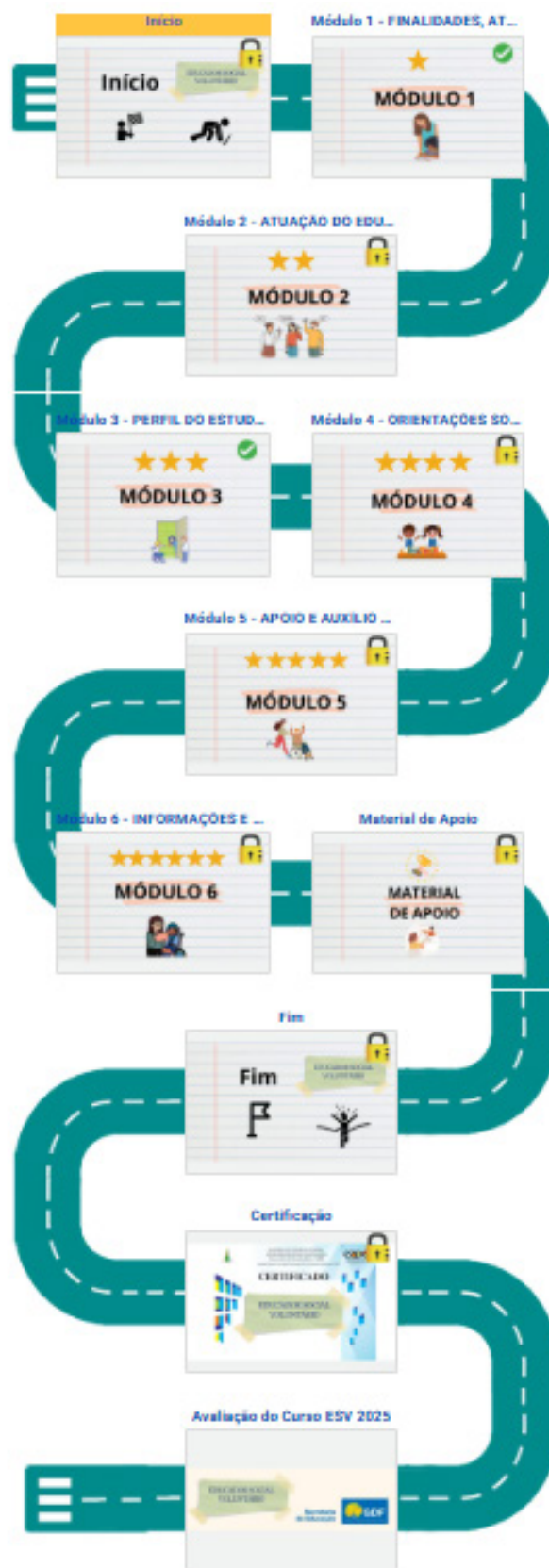
A construção do curso atendeu a essa determinação legal e foi estruturada em uma trilha de aprendizagem composta por seis módulos, apresentados de forma sequencial e progressiva. Para materializar essa estrutura, o AVA Moodle da EAPE/SEEDF (www.eadeape.se.df.gov.br) foi a plataforma escolhida, permitindo condicionar o avanço ao conteúdo seguinte à resolução correta das atividades avaliativas. Cada módulo foi elaborado com base em vídeos, textos, legislações nacionais e relatos de experiências, culminando nessas verificações de etapa (conforme ilustrado na Imagem 1).

A plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é um ambiente virtual de aprendizagem de código aberto, amplamente utilizado em instituições educacionais e programas de formação continuada. Criada com foco na flexibilidade pedagógica, possibilita a oferta de cursos *on-line* em diferentes formatos, favorecendo tanto a aprendizagem colaborativa quanto a autoinstrucional. Por sua natureza acessível e adaptável, o Moodle tem sido adotado em larga escala como solução para democratizar o acesso à educação, ampliando oportunidades de formação mesmo em contextos de desigualdade tecnológica. No âmbito da SEEDF, o uso da plataforma foi iniciado em 2010 e ganhou maior centralidade a partir da crise da covid-19 quando, em 2020, passou a ser amplamente utilizada pela EAPE para a realização das formações continuadas.

Ao término da primeira oferta, a plataforma registrou a emissão de 7.711 certificados, e 4.575 cursistas participaram da avaliação final, evidenciando grande adesão à proposta formativa.

Contudo, a realização da formação inicial não elimina a necessidade de aprofundar o debate sobre a relação entre a organização pedagógica escolar e o modo de produção vigente. A tensão entre educação e trabalho – marcada pela busca por maior produtividade, alta qualidade e menor custo – se reflete nas expectativas depositadas sobre os voluntários. Espera-se deles o desenvolvimento de habilidades e competências como flexibilidade, rápida adaptação, solução de problemas, agilidade e subordinação ao formato acadêmico, características que se aproximam dos perfis valorizados pelo setor produtivo (Carvalho, 2018).

Imagem 1 – Trilha de aprendizagem do curso Noções Básicas para Atuação no Programa Educador Voluntário Social



Fonte: imagem retirada da plataforma moodle da EAPE.

Além disso, chama atenção o fato de que tais competências estão centradas em comportamentos e atitudes individuais, de caráter genérico e universal, tornando-se exigências amplamente desejáveis, mas pouco definidas: uma determinação pela indeterminação. Isso aponta para um desafio importante: a necessidade de repensar o papel do voluntariado nas políticas públicas, de modo que ele não reforce lógicas de precarização, mas contribua efetivamente para a inclusão e valorização da diversidade nas escolas públicas.

A seguir, apresentam-se os módulos e seus respectivos conteúdos:

Módulo 1 – Introdução

- Apresentação dos objetivos, atribuições e papel do ESV na educação em tempo integral e na educação especial;
- Conceito de educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Legislação relacionada: LBI (Lei nº 13.146/2015), Portaria nº 1.762/2024 e Lei nº 7.621/2024;
- Papel do ESV na educação em tempo integral.

Módulo 2 – Conhecendo as deficiências

- Deficiências física, visual, auditiva e intelectual;
- Transtorno do espectro autista (TEA) e outras condições do neurodesenvolvimento;
- Barreiras atitudinais, de comunicação e enfrentamento ao capacitismo;
- Noções básicas de segurança no ambiente escolar.

Módulo 3 – Apoio à alimentação de estudantes com deficiência

- Orientações sobre nutrição e restrições alimentares;
- Técnicas para auxiliar na alimentação e estímulo à autonomia;
- Manejo em casos de disfagia;
- Higienização antes e após as refeições.

Módulo 4 – Apoio à locomoção, higiene e cuidados básicos

- Técnicas de transferência e deslocamento com segurança;
- Adaptação de espaços escolares para acessibilidade;
- Procedimentos de higiene pessoal e apoio em necessidades específicas;

- Cuidados em ambientes coletivos e higienização de materiais.

Módulo 5 – Ética, empatia, comunicação e cuidado

- Respeito à individualidade e privacidade;
- Estratégias de comunicação com estudantes não verbais;
- Relação com a família e equipe pedagógica;
- Postura ética e compreensão do caráter rotativo da função.

Módulo 6 – Educação em e para os direitos humanos e diversidade: estudantes migrantes internacionais e indígenas

- Conceitos e legislações sobre migração (Lei nº 13.445/2017, entre outras);
- Educação indígena e respeito à diversidade cultural;
- Papel do ESV na mediação intercultural e no acolhimento escolar.

Ao final do curso, os participantes receberam um material de apoio complementar e puderam emitir o certificado de conclusão, desde que tivessem cumprido todos os requisitos de avaliação. A proposta metodológica adotada garantiu uma formação fundamentada, acessível e diretamente alinhada às atribuições previstas no programa, contribuindo para o fortalecimento da atuação dos ESVs na promoção da inclusão e do cuidado nas escolas públicas do Distrito Federal.

Metodologia

A metodologia adotada consistiu na aplicação de um questionário *on-line*, composto por questões estruturadas e de natureza fechada, disponibilizado dentro da trilha de aprendizagem da plataforma Moodle. As respostas obtidas foram submetidas a uma análise estatística descritiva, possibilitando a sistematização e a interpretação dos dados quantitativos, bem como a consideração de elementos qualitativos emergentes das percepções dos cursistas.

Apresentação e discussão dos dados

A partir da avaliação respondida por 4.575 cursistas, o que representa aproximadamente 59,3% do total de 7.711 certificados emitidos pela plataforma, foi possível coletar informações relevantes acerca do perfil dos participantes e de sua percepção em relação à formação ofertada. Os dados analisados revelam importantes aspectos sociais, educacionais e geracionais que contribuem para

compreender o alcance e os desafios do Programa ESVs no contexto do Distrito Federal.

Perfil etário dos cursistas

A faixa etária dos participantes variou entre 17 e 72 anos, conforme demonstra o gráfico 1. Observou-se uma concentração significativa de cursistas entre os 18 e 30 anos, seguida por um grupo expressivo na faixa dos 40 aos 50 anos. Essa distribuição etária evidencia a diversidade do público atendido pela formação e revela duas tendências distintas.

Por um lado, destaca-se a participação de jovens, possivelmente recém-saídos do Ensino Médio ou em fase inicial da graduação, que veem no voluntariado uma oportunidade de adquirir experiência profissional reflexo de uma memória coletiva construída a partir dos editais de programas anteriores voltados ao primeiro emprego.

Por outro lado, nota-se uma presença significativa de adultos entre 40 e 50 anos, muitos em situação de desemprego ou subemprego, que encontram na atividade voluntária uma forma de reinserção social e de enfrentamento das dificuldades econômicas. Essa heterogeneidade etária reforça a necessidade de que as formações considerem os diferentes perfis e expectativas dos cursistas, tanto em seus conteúdos quanto nas estratégias pedagógicas adotadas.

É importante destacar também a presença de pessoas com mais de 60 anos entre os cursistas. Um exemplo é o

caso de Dona Joana (nome fictício), uma senhora de 69 anos que procurou pessoalmente o Núcleo de Formação para as Modalidades da Educação Básica (NMEB) da EAPE para orientação. Sem acesso à internet ou a equipamentos digitais, Dona Joana contou com o apoio da equipe da EAPE, que disponibilizou um laptop para que ela pudesse realizar o curso. Após passar a manhã estudando, concluiu a formação com empenho e dedicação. Em seu relato, compartilhou sua experiência de mais de cinco anos atuando como voluntária em um Centro de Educação Infantil, realizando tarefas essenciais como higiene e alimentação de crianças com deficiência – funções muitas vezes negligenciadas por outros profissionais.

A história de Dona Joana revela tanto a potência quanto os limites da política de voluntariado. Embora represente uma forma concreta de inclusão social e valorização da experiência comunitária, também evidencia contradições relacionadas ao acesso desigual às tecnologias da informação, à conectividade e aos meios digitais. Nesse sentido, o Programa ESV cumpre um papel importante, mas expõe a necessidade de políticas públicas que articulem formação, inclusão digital e proteção social.

Perfil de gênero dos cursistas

Os dados relativos ao perfil de gênero dos participantes indicam uma expressiva predominância de pessoas do sexo feminino, representando 90,4% do total, enquanto os homens corresponderam a apenas

Gráfico 1 – Distribuição de cursistas por faixa etária



Fonte: Dados internos da EAPE sobre a avaliação do curso ESV na plataforma Moodle

9,6%. Essa distribuição revela um padrão recorrente nas áreas de cuidado, assistência social e educação especial, nas quais tradicionalmente se observa uma maior participação de mulheres.

A expressiva presença feminina entre os participantes do curso reflete a histórica feminização das profissões ligadas ao cuidado e à educação, conforme apontam estudos como os de Rabelo (2016) e Lopes e Silva (2021), que destacam como essas áreas são socialmente construídas como extensões do papel tradicional da mulher na sociedade. Na Educação Especial, essa tendência é ainda mais acentuada, uma vez que o cuidado com pessoas com deficiência é frequentemente associado a valores como sensibilidade, paciência e altruísmo – qualidades socialmente atribuídas ao feminino.

Além disso, segundo Skliar (2003), a intersecção entre gênero e deficiência evidencia importantes assimetrias de poder e expectativas sociais, que podem reforçar estereótipos e limitar a diversidade de perfis profissionais atuando na área. A predominância feminina, embora revele o compromisso e o protagonismo das mulheres na promoção de práticas inclusivas, também evidencia a necessidade de problematizar a baixa participação masculina, que pode refletir barreiras culturais, estigmas ou uma visão limitada sobre o papel dos homens em contextos de cuidado e educação inclusiva.

Nesse sentido, a análise sugere a importância de políticas e estratégias de formação que, além de qualificarem os profissionais, promovam uma reflexão crítica

sobre as questões de gênero na Educação Especial, incentivando uma maior participação de homens e desconstruindo estereótipos que ainda persistem no campo educacional.

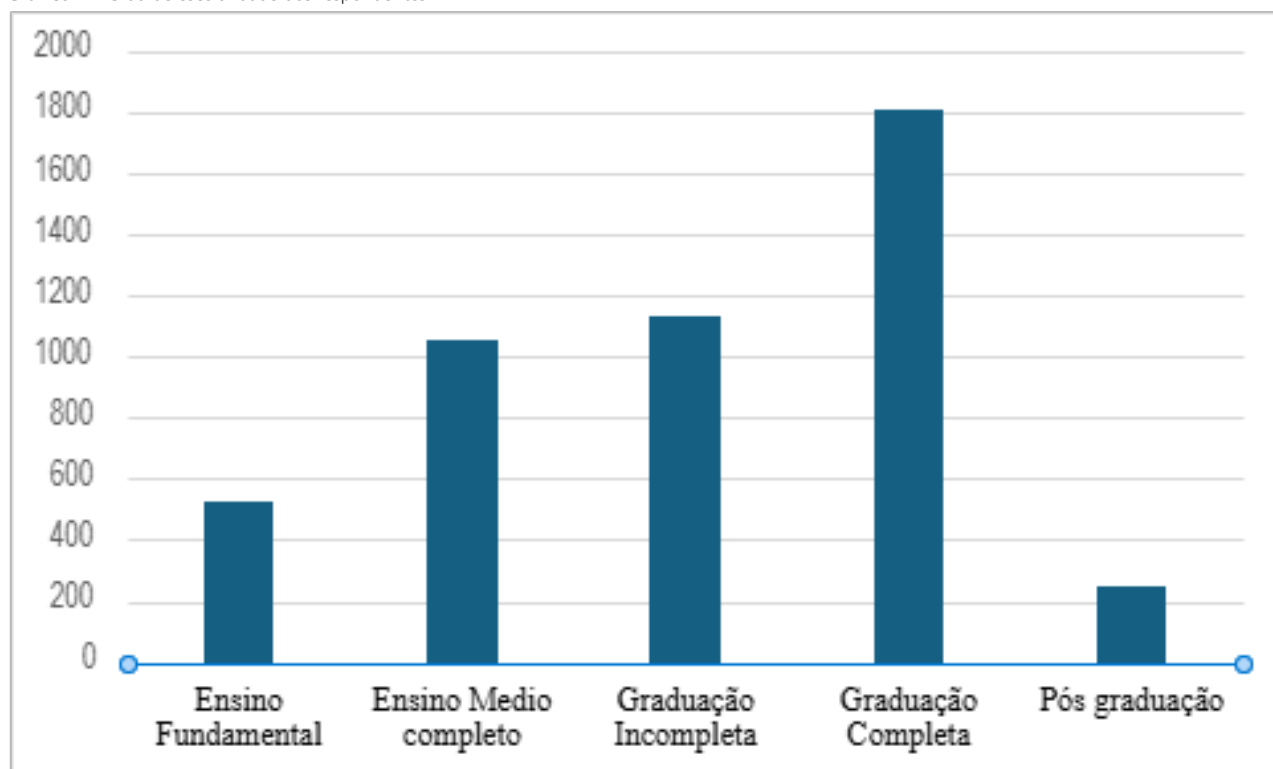
Grau de escolarização dos cursistas

Outro dado relevante se refere à escolarização dos participantes, conforme apresentado no gráfico 2. Identificou-se que: 40,1% possuíam graduação completa; 25% estavam com a graduação em andamento; 23,3% tinham Ensino Médio completo. Além disso, entre os participantes, 245 cursistas informaram possuir especialização, 5 relataram ter mestrado e 1 declarou possuir doutorado.

Os dados evidenciam um fenômeno recorrente no DF e em diversas regiões do país: o desemprego atinge também indivíduos com elevado grau de escolarização, desconstruindo a concepção tradicional de que a graduação é garantia de inserção no mercado de trabalho¹. O cenário atual é caracterizado por uma precarização das relações trabalhistas, aumento da informalidade e diminuição das oportunidades formais de emprego, especialmente em setores como a educação e o serviço público, que historicamente absorviam grande parte dos profissionais graduados.

Nesse contexto, observa-se que muitas pessoas com formação superior, inclusive na área educacional, buscam alternativas para garantir sua subsistência, seja por meio de

Gráfico 2 – Grau de escolaridade dos respondentes



Fonte: dados EAPE avaliação do curso

programas de formação, estágios, atividades temporárias ou mesmo iniciativas voluntárias que possam agregar valor ao seu currículo e ampliar suas possibilidades de reinserção no mercado de trabalho. A participação no Programa ESV, por exemplo, revela essa movimentação estratégica: profissionais buscam não apenas um espaço para atuação prática, mas também uma forma de permanecerem ativos, atualizados e visíveis no campo profissional. Esse fenômeno reflete a lógica da “modernidade líquida”, conforme analisada por Bauman (2001), que ilustra as mudanças na estabilidade dos vínculos empregatícios e a necessidade de flexibilidade e adaptação constantes por parte dos trabalhadores.

As publicações de Ainscow (2005) e Echeita e Ainscow (2011) enfatizam que a educação inclusiva não depende exclusivamente de mudanças estruturais ou políticas, mas sobretudo da capacidade dos profissionais — formais ou voluntários — de desenvolverem competências para identificar e eliminar barreiras à participação e à aprendizagem. Nesse sentido, a busca desses voluntários por formação avançada pode ser compreendida como uma estratégia de fortalecimento de práticas inclusivas, alinhando-se à visão de Ainscow sobre a importância do desenvolvimento profissional contínuo e colaborativo como elemento-chave para transformar culturas escolares, práticas pedagógicas e políticas educacionais. Além disso, essa qualificação especializada amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, especialmente em contextos educacionais que demandam profissionais preparados para atuar na interface entre o apoio pedagógico e as especificidades das deficiências, contribuindo para a construção de ambientes mais equitativos e responsivos às necessidades de todos os alunos.

Além disso, a elevada escolarização do público participante reforça a necessidade de que os programas formativos sejam pautados pela qualidade, respeitando os saberes prévios dos cursistas e valorizando sua trajetória educacional de formação, conforme aponta Tardif (2002). Não se trata de partir do pressuposto de desconhecimento, mas de potencializar competências já adquiridas, ao mesmo tempo em que se democratiza o acesso ao conhecimento para aqueles que possuem menor familiaridade com determinados conteúdos.

Por outro lado, o perfil diversificado do público – que inclui tanto graduados quanto pessoas com outras formações ou experiências – impõe um desafio: construir percursos formativos acessíveis, dialógicos e inclusivos, capazes de acolher diferentes expectativas e níveis de conhecimento. A presença de profissionais qualificados no Programa ESV aponta ainda para outra dimensão importante: o desejo de engajamento em ações de impacto social, o que demonstra que, para além da busca por sustento, há também um movimento ético e político de contribuir com a sociedade. Esse tipo de

engajamento pode ser compreendido à luz do conceito de capital social, desenvolvido por Putnam (1996), que destaca a importância das redes de cooperação e confiança mútua na promoção de ações coletivas e no fortalecimento da coesão social.

Em síntese, o desemprego e a precarização das condições de trabalho no DF impulsionam indivíduos altamente escolarizados a buscarem alternativas para gerar renda e manter-se ativos profissionalmente. Isso reafirma a importância das políticas públicas de formação continuada, que devem ser pensadas não apenas como um meio de atualização técnica, mas como uma estratégia de fortalecimento da cidadania, promoção da empregabilidade e valorização do potencial transformador da educação. Esse entendimento dialoga com a perspectiva de Saviani (2008), para quem a educação deve ser concebida como um instrumento fundamental para a democratização social e o enfrentamento das desigualdades, ao articular formação humana e qualificação para o trabalho.

Essas informações reforçam a necessidade de uma política pública que reconheça o caráter multifacetado do voluntariado educacional: um espaço de formação, de atuação solidária e, sobretudo, de reconhecimento das trajetórias diversas que compõem a comunidade escolar.

Percepção dos cursistas sobre o conteúdo do curso

Quando questionados sobre a qualidade do conteúdo ofertado na formação, os dados do gráfico 3 revelam uma avaliação amplamente positiva por parte dos cursistas. 77% dos respondentes classificaram o curso como excelente, destacando que o conteúdo foi muito relevante e aprofundado, o que demonstra a pertinência da proposta pedagógica em relação às necessidades do público-alvo.

Além disso, 19,2% avaliaram o curso como bom, reconhecendo a qualidade do material, embora tenham apontado que alguns temas poderiam ser mais detalhados. Já 3,4% dos cursistas atribuíram ao conteúdo a classificação regular, considerando-o útil, porém com lacunas no aprofundamento de temas importantes para a atuação prática como Educador Social Voluntário.

Ao estabelecer uma relação entre a elevada escolarização dos participantes e a avaliação positiva do curso como “excelente”, identifica-se o reconhecimento da qualidade da formação, tanto na sua estrutura quanto na escolha dos conteúdos, sugerindo que o curso conseguiu dialogar de forma adequada com um público que já possui uma trajetória acadêmica consolidada. Esse aspecto reforça a necessidade, apontada por Tardif (2002), de que os programas formativos considerem os saberes prévios dos cursistas, não partindo do pressuposto de desconhecimento, mas, ao contrário, potencializando competências já adquiridas.

A qualificação elevada do grupo implica um desafio formativo: ofertar conteúdos que respeitem e valorizem a bagagem dos participantes, ao mesmo tempo em que promovem a democratização do conhecimento, especialmente para aqueles com menor familiaridade com determinadas temáticas. A avaliação positiva do curso sugere que essa meta foi, em grande medida, alcançada. No entanto, as sugestões de melhoria indicam que, mesmo em um público altamente escolarizado, a diversidade de experiências e as expectativas demandam atenção constante dos organizadores. Assim, a escuta ativa e a avaliação contínua aparecem como estratégias imprescindíveis para garantir a pertinência e a efetividade das próximas edições da formação, assegurando que a qualidade percebida seja mantida ou ampliada.

Desse modo, a articulação entre o alto grau de escolarização e a avaliação excelente do curso evidencia que a excelência formativa não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve a capacidade de reconhecer, respeitar e mobilizar os saberes e trajetórias formativos dos cursistas, promovendo um ambiente de aprendizagem significativo e dialógico (Saviani, 2008).

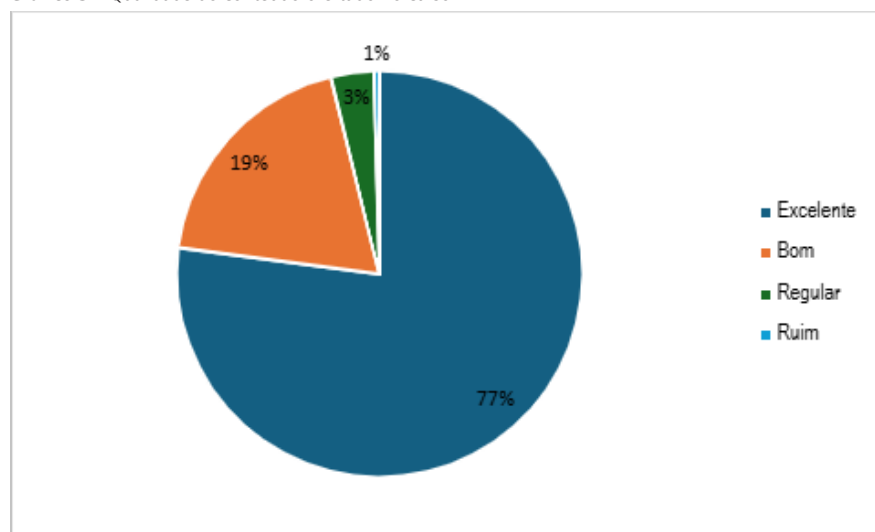
Expectativas em relação à formação para a atuação como Educador Social Voluntário

A avaliação dos cursistas sobre o quanto a formação atendeu às suas expectativas revela uma percepção amplamente positiva como evidenciado no gráfico 4. Para a maioria expressiva dos respondentes, o curso não apenas cumpriu seu papel formativo, mas superou as expectativas.

72,2% dos cursistas afirmaram que o curso atendeu totalmente, destacando que a formação foi completa e superou suas expectativas. Esse dado demonstra o reconhecimento da relevância e aplicabilidade do conteúdo para o exercício da função de Educador Social Voluntário.

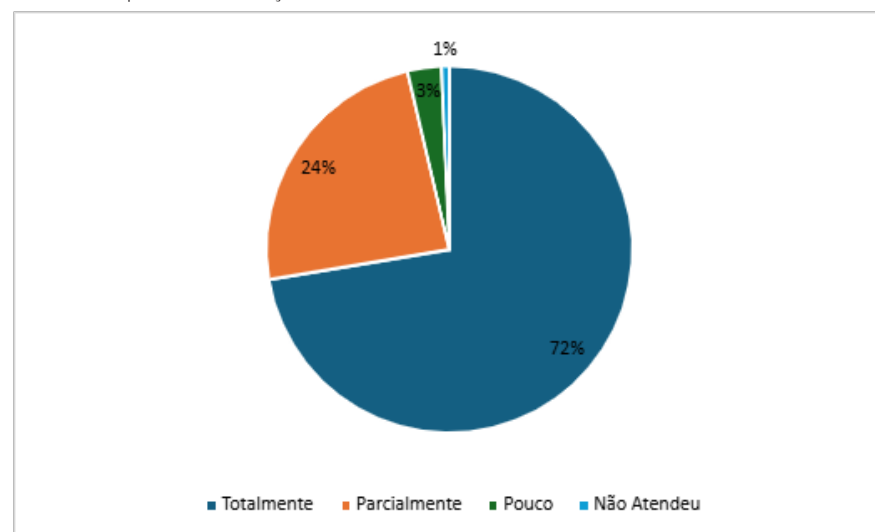
24,1% avaliaram que o curso atendeu parcialmente à maioria de suas expectativas, sugerindo que, embora

Gráfico 3 – Qualidade do conteúdo ofertado no curso



Fonte: dados EAPE avaliação do curso

Gráfico 4 – Expectativas em relação ao curso



Fonte: dados EAPE avaliação do curso

tenham considerado o conteúdo válido, perceberam a possibilidade de ajustes ou complementações em determinados aspectos.

Uma parcela menor, 3%, considerou que o curso atendeu pouco às suas expectativas, enquanto 0,7% declararam que a formação não atendeu às suas expectativas.

Esses resultados indicam um alto nível de satisfação entre os participantes, o que denota a relevância social e pedagógica da proposta formativa. Todavia, mesmo diante de índices positivos, é necessário atentar para as críticas apontadas por uma parcela minoritária dos cursistas, que sugerem pontos de melhoria importantes para a qualificação das próximas edições.

Esse fenômeno pode ser interpretado à luz da concepção de “modernidade líquida” formulada por Bauman (2001), na qual as relações sociais, profissionais e institucionais tornam-se cada vez mais fluídas, instáveis e

marcadas pela necessidade de adaptação constante. A elevada satisfação com a formação pode ser compreendida como uma resposta dos sujeitos a essas transformações: em um contexto em que as exigências de atualização profissional são incessantes, os cursos de formação continuada assumem o papel de mecanismos imprescindíveis para que os trabalhadores da educação se mantenham integrados às novas demandas institucionais e sociais.

Por outro lado, essa lógica de flexibilidade e constante atualização, típica da modernidade líquida, pode também acarretar processos de precarização do trabalho docente, na medida em que a busca por qualificação se dá, muitas vezes, de forma fragmentada e instrumental. Nesse sentido, a análise crítica não pode se limitar aos índices de satisfação, devendo problematizar as condições estruturais que motivam a adesão massiva a tais formações e as formas como elas se configuram.

Neste ponto, torna-se pertinente mobilizar a concepção de educação defendida por Saviani (2008), para quem a formação não deve ser entendida apenas como instrumento de adaptação às exigências do mercado, mas, sobretudo, como um meio de superação das desigualdades sociais e de promoção da emancipação humana. Saviani propõe uma educação que articule, dialeticamente, a formação humana e a qualificação para o trabalho, possibilitando aos sujeitos não apenas responder às demandas imediatas do sistema produtivo, mas também intervir criticamente na sociedade e nas condições que determinam sua inserção profissional.

Assim, ao relacionar os dados da pesquisa com as reflexões de Bauman e Saviani, compreende-se que o alto nível de satisfação dos cursistas não deve ser interpretado de maneira acrítica ou meramente celebratória. Ao contrário, esse resultado precisa ser problematizado como expressão das dinâmicas contraditórias que caracterizam o mundo do trabalho contemporâneo: de um lado, a valorização da formação como espaço de desenvolvimento profissional e pessoal; de outro, a necessidade de pensar a educação continuada como um processo que ultrapasse a mera adaptação funcional e contribua para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e socialmente comprometidas.

Avaliação do material didático utilizado no curso

Em relação à utilidade do material didático disponibilizado — incluindo vídeos, slides, textos e atividades — os cursistas demonstraram um alto grau de satisfação. A maioria expressiva, 90,5%, respondeu que o material foi muito útil e complementou bem o conteúdo do curso. Esse resultado reforça a qualidade dos recursos pedagógicos utilizados e sua contribuição efetiva para o processo de aprendizagem.

Por outro lado, 8,8% dos respondentes indicaram que o material foi útil, mas sentiram falta de materiais complementares. Essa observação aponta para a possibilidade de enriquecimento do curso por meio da inclusão de recursos adicionais, como estudos de caso, vídeos com práticas exemplares, depoimentos de educadores sociais em atuação ou sugestões de leitura ampliada.

Os dados relativos ao material didático indicam uma avaliação majoritariamente positiva, demonstrando que os recursos utilizados atenderam de forma adequada às necessidades do público-alvo e contribuíram para a realização dos objetivos formativos. No entanto, as sugestões de uma parcela dos participantes revelam a importância de ampliar a diversidade e a profundidade dos materiais, de modo a tornar a formação ainda mais enriquecedora e alinhada às distintas expectativas e contextos profissionais dos cursistas, potencializando, assim, sua efetividade e alcance.

Abordagem da inclusão e diversidade no curso

A avaliação dos cursistas quanto à abordagem da inclusão e da diversidade no contexto da educação social também apresentou resultados bastante positivos. Para 81,6% dos respondentes, o curso foi bem abrangente, abordando de forma clara e consistente diversos aspectos da inclusão e diversidade. Isso reforça a importância da temática no processo formativo e aponta que a proposta pedagógica foi assertiva ao tratá-la como um eixo central da atuação do Educador Social Voluntário.

17,2% dos cursistas consideraram que a abordagem foi positiva, mas poderia ter aprofundado mais alguns temas específicos, sugerindo a necessidade de maior detalhamento em tópicos como inclusão de estudantes indígenas, acolhimento de migrantes, ou estratégias práticas voltadas à atuação cotidiana nas unidades escolares.

Já 1,1% indicou que a abordagem foi superficial, o que, embora represente uma parcela pequena dos participantes, sinaliza a importância de manter uma escuta ativa e atenta às diferentes percepções para garantir maior efetividade nas próximas formações.

Os resultados demonstram que a maioria dos participantes reconheceu o compromisso do curso com uma abordagem inclusiva, o que reforça sua consonância com os princípios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Contudo, as sugestões dos cursistas, que apontam para a necessidade de maior profundidade e diversidade nos conteúdos, evidenciam a importância de uma revisão contínua e crítica da proposta formativa.

Nesse sentido, é pertinente mobilizar as contribuições de Mantoan (2006), que defende a educação inclusiva como um processo em constante construção, exigindo a superação de práticas pedagógicas homogêneas e o reconhecimento da singularidade dos sujeitos. Soma-se

a isso a reflexão de Tardif (2002), que destaca a importância do conhecimento profissional acumulado e da experiência dos educadores como elementos fundamentais para a construção e renovação dos saberes na formação continuada. Além disso, Echeita Sarrionandia e Ainscow (2011) enfatizam que a educação inclusiva requer um esforço sistemático para identificar e eliminar barreiras à participação e à aprendizagem, promovendo ambientes educativos mais equitativos e responsivos.

Assim, a análise crítica desses resultados sugere que, embora o curso avance na promoção de uma cultura inclusiva, é imprescindível aprofundar a diversidade dos conteúdos e metodologias, valorizando as contribuições dos próprios profissionais e garantindo o atendimento qualificado às múltiplas necessidades educacionais dos contextos em que atuam.

Percepção de preparo para a atuação como Educador Social Voluntário

Ao serem questionados sobre o quanto se sentem preparados para atuar como Educadores Sociais Voluntários após a conclusão do curso, os dados revelam um alto índice de confiança entre os participantes. Para 80,5% dos cursistas, a formação foi suficiente para que se sintam completamente preparados para iniciar sua atuação nas unidades escolares da rede pública do Distrito Federal.

Esse resultado evidencia o êxito da proposta formativa em fornecer subsídios teóricos e práticos consistentes, capazes de preparar os voluntários para os desafios do cotidiano escolar no apoio a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, síndrome de Down, migrantes e indígenas.

Por outro lado, 19,1% afirmaram que, embora se sintam preparados, ainda percebem a necessidade de mais prática para consolidar a atuação. Essa resposta indica que a formação inicial foi bem recebida, mas também sugere a importância de ações de acompanhamento e formação continuada, que possibilitem o aprofundamento e a troca de experiências ao longo da vivência prática.

Os dados, ao indicarem um alto índice de confiança dos participantes em relação à sua preparação para atuar como ESVs após a conclusão do curso, demonstram a relevância da formação como um ponto de partida significativo para a prática inclusiva. No entanto, à luz das reflexões de Ainscow (2005), é fundamental compreender que a preparação inicial, embora essencial, não é suficiente para garantir práticas inclusivas efetivas e sustentáveis. Ainscow defende que o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos depende de processos contínuos de aprendizagem profissional, colaboração e reflexão crítica no interior das instituições.

Assim, a proposta de estratégias complementares, como apoio em serviço, oficinas práticas e rodas de conversa entre os ESVs e as equipes pedagógicas, alinha-se à

concepção de que a construção de competências inclusivas ocorre em ambientes colaborativos, nos quais as experiências práticas são valorizadas e analisadas coletivamente. Dessa forma, a análise sugere que o fortalecimento da atuação dos ESVs requer não apenas a oferta de cursos iniciais, mas também a criação de espaços permanentes de formação, apoio mútuo e diálogo, como condição para a transformação das práticas educativas e para a superação das barreiras que ainda limitam a participação plena de alunos com deficiência.

Considerações finais

A experiência de elaboração e a implementação do curso Noções Básicas para Atuação no Programa Educador Social Voluntário representam um avanço significativo na construção de uma política pública de formação inicial para voluntários que atuarão com estudantes em situação de vulnerabilidade, especialmente aqueles com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), síndrome de Down, migrantes e indígenas. Os dados de participação e avaliação evidenciam um elevado grau de satisfação entre os cursistas, o que demonstra a relevância do conteúdo e da proposta pedagógica adotada.

Contudo, essa experiência também revela contradições importantes que merecem ser discutidas criticamente. A transferência de responsabilidades estruturais do Estado para indivíduos voluntários – ainda que altamente capacitados – levanta preocupações sobre o uso do voluntariado como solução paliativa para problemas sistêmicos da educação pública, como a falta de profissionais, a superlotação de salas de aula e a precarização do ensino. A política, portanto, tensiona o ideal de atendimento educacional especializado e inclusivo com a realidade precarizada das condições de trabalho e aprendizagem.

Além disso, a análise do perfil dos participantes revela dois fenômenos sociais importantes. Primeiro, a intersecção entre gênero e deficiência expõe desigualdades de poder e expectativas sociais que tendem a reforçar estereótipos e limitar a diversidade profissional na área, ainda marcada pela predominância feminina. Embora esse dado evidencie o protagonismo das mulheres na promoção de práticas inclusivas, também aponta para a necessidade de ampliar a participação de diferentes perfis. Segundo, observa-se uma presença significativa de pessoas com elevado nível de escolarização, muitas com ensino superior completo ou em andamento, que, diante do desemprego ou da precarização do trabalho, recorrem à formação continuada e ao voluntariado como formas de se manterem ativas e ampliarem suas chances de inserção ou reinserção profissional.

Esse cenário reforça ainda mais a importância de políticas públicas de formação que respeitem e potencializem os saberes prévios dos cursistas, mas que também sejam

acessíveis aos que possuem menor familiaridade com os conteúdos e com as tecnologias educacionais. A elevada escolarização dos participantes não elimina, portanto, os desafios relacionados ao acesso e à permanência em processos formativos mediados digitalmente.

Por outro lado, a busca de muitos desses profissionais pelo Programa ESV também revela estratégias de engajamento social e de fortalecimento do capital social, na medida em que o voluntariado funciona como espaço de manutenção de redes, desenvolvimento de competências e visibilidade profissional.

Esse cenário evidencia a necessidade urgente de aprofundar o debate sobre a relação entre a organização pedagógica escolar e o modo de produção vigente. A expectativa de que os voluntários assumam tarefas complexas com base em atributos como flexibilidade, adaptabilidade, agilidade e subordinação ao formato acadêmico os aproxima de perfis típicos do setor produtivo. Trata-se de uma lógica que transforma competências individuais – genéricas e amplamente desejáveis – em pré-requisitos quase naturais, gerando uma “determinação pela indeterminação”, que normaliza a ausência de direitos sob o discurso da oportunidade.

Além das tensões estruturais, o processo formativo também escancarou desigualdades no acesso à tecnologia, à educação formal e aos recursos digitais, comprometendo a efetividade de uma formação exclusivamente autoinstrucional. Muitos cursistas relataram dificuldades para acessar a plataforma, o que evidencia a urgência de

políticas públicas voltadas à ampliação da conectividade e à democratização do acesso digital, sobretudo para os segmentos mais vulneráveis da população.

Outro desafio relevante está na necessidade de aprofundamento de conteúdos específicos, como práticas inclusivas no cotidiano escolar e estratégias de acolhimento intercultural. A ausência de espaços de interação, tutoria e escuta foi apontada como uma fragilidade da proposta, limitando o desenvolvimento de competências mais complexas e necessárias para a atuação cotidiana dos ESVs.

Relatos como o de Dona Joana, cursista de 69 anos, ilustram as contradições de um programa que, ao mesmo tempo em que oferece inserção social e formação, pode camuflar formas de precarização do trabalho sob o rótulo do voluntariado. Essas evidências demandam do poder público um olhar sensível e comprometido com as reais condições de vida desses sujeitos.

Dessa forma, a avaliação do curso não apenas valida a experiência como positiva e necessária, mas também convoca a SEEDF, a EAPE, o GDF e demais atores envolvidos a repensarem o modelo formativo, instituírem mecanismos de acompanhamento contínuo, garantirem condições tecnológicas e, sobretudo, alinhá-los aos princípios da justiça social, da equidade e da valorização do trabalho educativo. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva passa, necessariamente, pela valorização e acompanhamento de todos os sujeitos que nela atuam – voluntariamente ou não. ■

Notas

- ¹ Aspecto sobre o qual Bourdieu (1998) já alertava ao desenvolver os conceitos de capital cultural e capital escolar.

Referências bibliográficas

- AINSCOW, Mel. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? **Journal of Educational Change**, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 19 fev. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9608.htm. Acesso em: 14 de abril de 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**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 100, p. 1, 25 maio 2017.
- BRASÍLIA (Distrito Federal). Secretaria de Estado de Educação. **Edital nº 02, de 30 de abril de 2013**. Seleção de jovens educadores voluntários para atuação na Educação Integral. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 2013.
- BRASÍLIA (Distrito Federal). Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 1.762, de 26 de dezembro de 2024**. Institui o Programa Educador Social Voluntário. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 2024.

BRASÍLIA (Distrito Federal). Governo do Distrito Federal. **Lei nº 7.621, de 18 de dezembro de 2024**. Institui o Voluntariado junto ao Serviço Público do Distrito Federal. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Brasília, DF, 2024.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CARVALHO, Fabíola Gomide Baquero. Jovens educadores: voluntariado e protagonismo. **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], n. 41, p. 207–224, 2018. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br/index.php/RL/article/view/5382>. Acesso em: 14 de abril de 2025.

DISTRITO FEDERAL. Lei Distrital nº 2.304, de 10 de janeiro de 1999. Dispõe sobre o serviço voluntário no âmbito do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 1999.

DISTRITO FEDERAL. Lei Distrital nº 3.506, de 15 de dezembro de 2004. Altera a Lei nº 2.304/1999, que dispõe sobre o serviço voluntário. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 2004.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 37.010, de 16 de dezembro de 2015. Regulamenta a prestação do serviço voluntário no âmbito da administração pública do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 2015.

ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo; AINSCOW, Mel. Inclusión educativa: cuando el desarrollo de políticas necesita de la investigación y de la práctica. **Revista de Educación**, Madrid, n. 355, p. 15-38, 2011.

LOPES, Denise Leite; SILVA, Roberta Pires de Oliveira. Gênero e a feminização das profissões: reflexões sobre a docência e o cuidado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260047, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 10. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

RABELO, Maria Lúcia Bastos. Cuidado e gênero: uma reflexão sobre a feminização do trabalho na educação infantil. **Revista Pro-Posições**, v. 27, n. 2, p. 67-82, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SKLIAR, Carlos. **A diferença surda**: uma pedagogia a ser (in)ouvida. Porto Alegre: Mediação, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

O Autismo e a construção do sujeito: Paulo Freire e a Inclusão Escolar – um diálogo necessário

Autism and the construction of the subject: Paulo Freire and school inclusion – a necessary dialogue

Joaquim de Souza Júnio *
Viviane Neves Legnani **

Recebido em: 27 maio 2025
Aprovado em: 22 ago. 2025

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão teórico-analítica sobre a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), fundamentada na pedagogia freiriana e na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Parte-se da pergunta: como deve ser a ação docente que constitua um espaço inclusivo de humanização, apropriação da cultura e desenvolvimento da autonomia para sujeitos com autismo? Para responder, realiza-se uma revisão bibliográfica crítica e qualitativa que percorre três eixos interligados: (1) a evolução histórica do diagnóstico do autismo e seus impactos na educação; (2) a construção da Educação Inclusiva como direito humano, com base em documentos internacionais como a Declaração de Salamanca; e (3) os aportes de Paulo Freire, especialmente em Pedagogia da autonomia e Pedagogia do oprimido, sobre escola, emancipação e práticas sociais. A análise articula os desafios da inclusão com os conceitos freirianos de situação-limite, práxis e inédito viável, apontando caminhos ético-políticos para uma educação que acolha a singularidade, promova o diálogo e favoreça a emancipação. Assim, o texto convida à esperança ativa e à construção coletiva de espaços escolares verdadeiramente inclusivos.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Paulo Freire. Autismo. Educação emancipatória; práxis.

Abstract: This article offers a theoretical-analytical reflection on the school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), grounded in Freirean pedagogy and the historical-cultural perspective of Vygotsky. It begins with the question: how should teaching practices be shaped to foster inclusive spaces of humanization, cultural appropriation, and the development of autonomy for students with autism? To address this, a critical and qualitative bibliographic review is conducted, following three interconnected axes: (1) the historical development of autism diagnosis and its educational implications; (2) the construction of Inclusive Education as a human right, based on international frameworks such as the Salamanca Statement; and (3) Paulo Freire's contributions—especially from Pedagogy of autonomy and Pedagogy of the oppressed—regarding school, emancipation, and social practices. The analysis brings together the challenges of inclusion with Freirean concepts such as limit-situation, praxis, and viable unheard-of, highlighting ethical-political paths for an education that embraces singularity, promotes dialogue, and fosters emancipation. Thus, the text invites active hope and the collective construction of truly inclusive school spaces.

Keywords: School inclusion. Paulo Freire. Autism. Emancipatory education. Praxis.

* Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brasília (2005) e em Filosofia pelo Mosteiro de São Basílio Magno (2004), com especialização em Educação Inclusiva, Psicopedagogia Institucional e Clínica, Docência do Ensino Superior, Direitos Humanos e Educação Básica em uma Perspectiva Inclusiva e curso Mestrado no PPG em Educação da FE da UnB. Atuo com a avaliação, intervenção, apoio psicopedagógico para estudantes com desenvolvimento atípico e/ou dificuldades de aprendizagem e mapeamento e intervenção Institucional. Atualmente trabalho como professor – Secretaria de Educação do Distrito Federal, com o cargo de pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. Minhas experiências profissionais são na área de Educação, com ênfase em Educação em uma perspectiva Inclusiva, Psicopedagogia e Educação à Distância na modalidade EAD-Plataformas Digitais.

** Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Possui Mestrado e Doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília e Pós-Doutorados pela Universidade Católica de Brasília e pela Universidade Federal de Goiás. Foi Professora Adjunta da Universidade Católica de Brasília, atuando nos cursos de Psicologia, Pedagogia e Licenciaturas, como também nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu. Coordenou o curso de Especialização em "Clínica Interdisciplinar dos Transtornos da Infância e da Adolescência". Na carreira acadêmica pública, foi Professora Adjunta do curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás e, atualmente, é Professora Associada IV da UnB, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Desde dezembro de 2024 é Diretora da DASU/UnB (Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária), que promove a saúde da comunidade universitária. No PPGE (UnB) tem como foco de pesquisa as práticas sociais voltadas para o segmento infanto-juvenil, entre elas as de diferentes contextos educativos e socioeducativos, as práticas clínicas, de saúde, jurídicas e de assistência social; o eixo teórico das investigações é a teoria psicanalítica em interface com outros campos de conhecimentos. Tem experiência nas áreas de Psicologia Clínica, Social, Educacional e na área de formação de professores e Educação em saúde. Atualmente orienta e pesquisa as seguintes temáticas: Psicanálise, Educação e Inclusão Escolar; Educação e Política; Educação em Saúde; Parentalidade, infância e adolescência contemporâneas; Psicopatologias do segmento infanto-juvenil e jovens adultos; Saúde mental na educação básica e no ensino superior.

Introdução: um diálogo

A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (Freire, P., 1987, p. 86).

Para iniciar este diálogo, de maneira não abrupta, mas como uma criança que se põe inquieta a observar o mundo que a rodeia, lançando-se a mil perguntas, começaremos este texto com uma única questão: Como deve ser a ação docente para que ela, juntamente com todo o universo educacional, constitua um espaço inclusivo e se torne um ambiente de profusão de encontros onde a humanização, com a apropriação da cultura e da história humana, promova a autonomia e o desenvolvimento do sujeito com diagnóstico de autismo?

Assim, Freire (1996), em **Pedagogia da autonomia**, nos propõe que um dos fatores que nos constitui como sujeitos – de esperança, de diálogo, de incompletude, de cultura – no processo do conhecimento, é o fato de sermos sujeitos em uma prática social que se constrói nos espaços coletivos, onde homens e mulheres se encontram. Essa construção não deve ser individualista, homogeneizada e massificadora, pois se corre o risco de criar um sistema de opressão e de aprisionamento do sujeito, e não um encontro de assunção da emancipação e da autonomia para o ser mais, como nos conta Freire (1992).

Um dos espaços profícuos para que essa prática social aconteça, principalmente para os que têm menor idade, é a escola (Páez, 2001). A escola, segundo Vygotsky (1991), pode ser entendida como um espaço relacional, onde sujeitos de origens diferentes se constituem, nas relações com os outros e com o meio, nas práticas sociais e junto aos processos de aprendizagem e ensino sistematizados e mediados por educadores/educadoras. Ele continua, nesse sentido, expondo a escola não como um espaço onde ocorre tão somente a aprendizagem de conceitos sistematizados, mas como um lugar essencial para que ocorra o desenvolvimento mediado através das interações nas práticas sociais (Vygotsky, 1991).

A escola é esse espaço no qual o sujeito se constrói nas práticas sociais e, ao se construir, apropria-se do mundo da cultura e, agindo sobre este, modifica-se e se desenvolve. Tudo isso ocorre em uma relação mediada com o meio e outros sujeitos que também estão se construindo, e a escola assume-se como um espaço no qual o esperar pode vir a ser vivido (Vygotsky, 1991).

No entanto, o contrário pode ocorrer. Isso se dá quando a escola, como espaço de prática social, medeia verticalmente a construção deste processo de interação entre os indivíduos, com a homogeneização dos sujeitos como parâmetro para suas ações, e assume que os conteúdos são o centro do processo de ensino e aprendizagem e as relações entre os sujeitos se pautam

no individualismo e na competição (Freire, P., 1992). A escola, na perspectiva do filósofo educacional brasileiro, torna-se asséptica e excludente, uma vez que aquilo que não está no padrão estabelecido torna-se um problema, além de que a aprendizagem se resume à repetição de conceitos transmitidos verticalmente.

Estas reflexões iniciais – a construção do sujeito, o espaço onde isso pode ocorrer e como este mesmo espaço pode se constituir – são fundamentais durante toda a leitura que se segue, a qual se propõe a analisar, a partir dos pressupostos freirianos, como a escola pode se tornar um espaço de práticas sociais inclusivas e emancipatórias para estudantes com autismo, favorecendo sua apropriação da cultura humana e seu desenvolvimento como sujeitos autônomos e participantes da história. Assim, espera-se que estas reflexões amadureçam nos pensamentos daqueles e daquelas que se lançam conosco nas reflexões a seguir.

Dentro do contexto da inclusão escolar, este texto se concentrará no processo de inclusão de sujeitos com diagnóstico médico de autismo, por se tratar de indivíduos que, em decorrência do TEA (Transtorno do Espectro Autista), apresentam desenvolvimento atípico caracterizado por prejuízos, principalmente nas interações sociais, na comunicação e na linguagem.

Para a construção da questão, o texto propõe um histórico do diagnóstico do autismo ao longo da segunda metade do século passado até o início deste século, buscando pontos de vista diversos. Outro histórico que será necessário para alimentar as reflexões é o conceito de Educação Inclusiva, que, como no caso anterior, será construído tomando em consideração a sua história, desde os marcos instituídos na Declaração dos Direitos Humanos até a Declaração de Salamanca, ressaltando as contribuições educacionais inclusivas para a construção de um sujeito emancipado.

Constituindo-se em um diálogo com os textos contidos nos livros **Pedagogia da autonomia** e **Pedagogia do oprimido**, de Paulo Freire, foca-se, por questão de recorte, as contribuições desse educador para a compreensão da função social do espaço escolar, do sujeito e dos processos emancipatórios deste.

A presente pesquisa se configura como um estudo qualitativo e teórico-reflexivo, ancorado em uma revisão bibliográfica narrativa. Essa abordagem metodológica, de caráter não sistemático, foi escolhida por sua adequação a uma análise interpretativa e dialógica. O objetivo não é esgotar a literatura, mas sim construir uma argumentação coerente a partir do diálogo entre autores e conceitos-chave. Para tanto, a seleção das fontes priorizou as obras fundamentais de Paulo Freire (**Pedagogia do oprimido** e **Pedagogia da autonomia**), as formulações de Lev Vygotsky sobre a formação social da mente e documentos balizadores da Educação Inclusiva, como a

Declaração de Salamanca. A análise, conduzida em três eixos, se deu de forma a conectar criticamente a evolução histórica do autismo, a construção da Educação Inclusiva como direito e os conceitos freirianos de emancipação, buscando, assim, tecer a resposta à pergunta central que motiva este artigo.

O que é autismo: histórico, características, contextualização e perspectivas

Na história do autismo, a primeira descrição dele como uma patologia, cuja conceituação se assemelha muito à atual, foi a apresentada no artigo "*Autistic Disturbances of Affective Contact*", publicado em 1943 na revista **Nervous Child**, escrito pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, que desenvolveu suas pesquisas nos Estados Unidos. Nesse artigo, o psiquiatra descrevia uma série de comportamentos observados em 11 crianças, entre dois e oito anos, detalhando também a formação acadêmica e a dinâmica socioafetiva das famílias, bem como de seus familiares, e nomeou esses comportamentos de "distúrbios autísticos do contato afetivo".

O trabalho de Kanner, embora pioneiro, influenciou indevidamente a teoria da "mãe geladeira", de Bruno Bettelheim, uma hipótese que culpabilizava os pais pelo autismo. É fundamental ressaltar que essa teoria foi amplamente refutada pela ciência e é hoje considerada cientificamente infundada e eticamente inaceitável, tendo causado profundo sofrimento às famílias. Entretanto, o termo "autismo" foi utilizado primeiramente por Eugen Bleuler, um professor da Universidade de Zurique e diretor do Asilo Burghölzli. Décadas antes da descrição no artigo de Kanner, ele o descrevia como um sintoma ligado à esquizofrenia. Assim, o artigo de Kanner foi o primeiro a trazer uma descrição nosológica do autismo, conceituando-o como um distúrbio com características próprias e únicas, dissociando-o, dessa forma, da esquizofrenia.

Essa descrição do autismo dissociada da esquizofrenia foi feita a partir da observação clínica de Kanner em 11 crianças que, embora demonstrassem um quadro clínico que se assemelhava ao da esquizofrenia infantil descrito por Bleuler, tinham no autismo, descrito pelo psiquiatra austríaco, diferenças da esquizofrenia infantil por apresentar sinais de isolamento extremo e desapego às situações sociais e ambientais, que ocorriam na mais tenra idade.

O quadro foi denominado em um primeiro momento de "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo" e rebatizado um ano depois – em 1944 – de "Síndrome do Autismo Infantil Precoce", no qual ele o descreveu como uma patologia psicogênica caracterizada por uma incapacidade desse sujeito, que ocorria em tenra idade, sendo evidente a dificuldade em estabelecer contatos e vínculos sociais com seu meio, assim como com os outros sujeitos.

O autismo se caracterizava, segundo o psiquiatra austríaco, por apresentar alguns sinais clínicos característicos que permitiriam reconhecer o surgimento dele precocemente, sendo eles: 1. isolamento extremo; 2. estereotípias gestuais; 3. desapego e perturbações das relações afetivas com o meio e as situações sociais; 4. uma necessidade de imobilidade corporal; 5. distúrbios na linguagem, sendo uma incapacidade no uso da linguagem para comunicação; 6. aspecto físico aparentemente normal; 7. comportamentos ritualísticos; 8. predominância no sexo masculino.

No mesmo período em que Kanner trazia a definição deste quadro como "síndrome do autismo infantil precoce", em outro continente, o psiquiatra e pediatra austríaco Hans Asperger descreveu quatro casos de crianças que apresentavam dificuldades significativas na interação social, denominando este quadro de "psicopatia autística". Esses casos descritos por Asperger assemelhavam-se em vários aspectos aos 11 casos descritos por Kanner, gerando assim dúvidas quanto à possibilidade de os distúrbios serem a mesma síndrome. Contudo, três pontos eram bem diferentes: 1. a síndrome descrita por Asperger se dava entre quatro e cinco anos de idade, sendo tardia em comparação ao descrito por Kanner; 2. o contato da criança com outras pessoas, embora perturbado, é passível de ocorrência; 3. as crianças descritas por Asperger apresentam um quadro de inteligência superior.

Assim, foi no início da década de 80 que o termo "Síndrome de Asperger" foi proposto pela psiquiatra Lorna Wing, em homenagem a Hans Asperger, popularizando as pesquisas do psiquiatra e pediatra austríaco. Recentemente, com novos estudos, foi demonstrado que a Síndrome de Asperger é equivalente ao que se denominou de "autismo de alto funcionamento", que apresenta como característica central a prevalência de uma inteligência superior.

O psiquiatra austríaco Leo Kanner, mantendo as características clínicas básicas do distúrbio, percorreu por diferentes escolas e maneiras de compreender e descrever o autismo, pois ora mostrava-se mais influenciado pela escola psicanalista, na qual a compreensão se constituía na relação mãe e filho, em um modelo psicossocial; ora mostrava-se influenciado pela escola comportamentalista, na qual a concepção estava na questão biológica, em um modelo biomédico. Kanner voltou-se para uma explicação alicerçada nos preceitos comportamentalistas – modelo biomédico –, baseando a compreensão e o conceito do autismo em possíveis causalidades orgânicas.

Diante do contexto, dois pontos cabem ser ressaltados e esclarecidos. O primeiro se refere ao fato de que vários estudiosos na época, aqui se inclui Kanner, caracterizavam a síndrome do autismo infantil precoce como um distúrbio decorrente de um desenvolvimento neurológico anormal das crianças com diagnóstico de

autismo. O segundo se pauta no fato de que ao se denominar de autistas os sujeitos que anteriormente eram denominados de selvagens, o psicanalista restituiu esses à categoria humana, constituídos em um discurso psiquiátrico tradicional. Assim, concebeu o autismo como uma síndrome que categoricamente se alicerça em um modelo biomédico, condensando-se em uma gama de sintomas, cuja principal característica patológica passa a ser o fato de que este pertence ao sujeito desde o seu nascimento, sendo inato.

Esses referenciais para as hipóteses etiológicas e nosológicas sobre o autismo constituíram-se, de certa maneira, como precursoras de duas abordagens distintas para a compreensão e o tratamento do autismo, sendo que estas ainda hoje são motivo de controvérsias e contrapontos.

Dividindo-se quanto às escolas que as orientam, tem-se: as abordagens cognitivo-comportamentais advindas da escola behaviorista; e as abordagens psicossociais que advêm da escola pós-estruturalista. Essas duas abordagens contrapõem-se na forma de compreender, conceber e lidar com o sujeito com diagnóstico de autismo.

As abordagens de tratamento para sujeitos com diagnóstico de autismo, orientadas pelas tendências comportamentais, baseiam seus princípios na escola behaviorista, com foco em ações de estímulo-resposta. Historicamente, essa perspectiva tem sido utilizada como um meio para desenvolver habilidades adaptativas e regular comportamentos socialmente desafiadores através da modelagem.

Nos dias atuais, a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e as psicoterapias cognitivo-comportamentais são amplamente utilizadas. Elas concebem o autismo a partir de um referencial que busca compreender as disfunções neurológicas e comportamentais. No entanto, o artigo defende uma perspectiva que vai além de um modelo puramente biomédico ou psicossocial, visando incorporar a totalidade do indivíduo. A inclusão efetiva, nesse sentido, demanda uma abordagem que reconheça as particularidades do sujeito sem reduzi-lo a um conjunto de comportamentos a serem moldados. É a partir dessa reflexão que o presente artigo se propõe a analisar como a pedagogia de Paulo Freire pode contribuir para a emancipação do sujeito autista, indo ao encontro do que hoje é postulado pelo modelo biopsicossocial da deficiência.

Na contramão do discurso biologizante sobre o autismo, tem-se o discurso que se baseia nas questões psicossociais, na individualidade e na vontade do sujeito, que surge como um posicionamento crítico sobre o discurso dos cognitivo-comportamentais. Esses discursos nascem nos países anglo-saxões no final dos anos 70 e têm como lema *"nothing about us without us"* – "nada sobre nós sem nós" – e são denominados "estudos da deficiência", sendo um movimento composto basicamente por pessoas deficientes. O contexto de

surgimento deste movimento coincide com o surgimento do movimento feminista, do movimento black power, entre outros movimentos de caráter emancipatório e de luta por direitos humanos.

Esses movimentos tiveram como orientação ideológica, segundo Ortega (2015), no seu início, o pensamento marxista, principalmente o contido nos textos de Gramsci, encaminhando-se para posicionamentos mais próximos aos ideais do pós-estruturalismo e do construtivismo social. A compreensão desse movimento se faz necessária neste contexto para que se compreenda a publicação do texto *"Principles of Disability"*, em 1975, pela *Union of the Physically Impaired against Segregation* (UPIAS), que viriam a ser as bases do modelo social da deficiência. Este trazia, em essência, uma divisão entre o que é orgânico (a lesão) e o que é social (a deficiência). Ou seja, a primeira – a lesão – remete às questões físicas do indivíduo e a segunda – a deficiência – faz referência aos empecilhos impostos pela sociedade ao sujeito com o desenvolvimento atípico. A deficiência assume-se como uma construção cultural.

A construção do sujeito: a inclusão a serviço da constituição do sujeito com diagnóstico de autismo

O futuro sem esperança que, no fundo, não existe. Um eu que não se reconhece sendo, no que ainda vem, a futuridade que deve construir na união com outros (Freire, P., 1987, p. 99).

Para Freire (1987), qualquer que fosse o sujeito que se lançasse aos desafios da educação e que assim fosse denominado educador, teria que estar em um estado permanente, dentre outros, de busca. Tal processo de busca deveria estar ligado a algo que transcendesse o próprio ato de buscar em si. A essa transcendência o educador chamou de esperança. A palavra "esperança", nesse contexto, não assume e não se enquadra na ação de esperar passivamente. Ela transcende até mesmo a categoria gramatical a qual pertence, deixando de ser um substantivo e tornando-se verbo, modificando-se em uma ação. Assume assim a esperança do verbo "esperançar", que está ligada ao ato de construir aquilo que se deseja, de correr atrás do que se acredita, do que se almeja.

Percebe-se que o esperançar é uma ação, tal como o esperar, que também se conjuga na concretude do real. Contudo, enquanto o esperar se dá de forma passiva, aguardando que algo aconteça, o esperançar se manifesta de maneira antagônica, assumindo um devir ao se construir e se constituir nas ações da mesma concretude, na qual vai se formando. Assim, passa a constituir-se como uma possibilidade humana de se fazer com o outro sujeito – inacabado –, educando-se em movimento dialético neste "indo ser", com outros sujeitos, que são os próprios dos seres humanos.

Nesta possibilidade do ir sendo do ser humano, ou no “inacabamento” como chamou Freire (Freire, P., 1987, p. 36), residem duas situações que são trazidas por Freire. A primeira se refere à ideia de que todo ser vivo é inacabado, já a segunda se refere ao fato de a consciência deste inacabamento pertencer aos homens e mulheres. Nas palavras dele:

Por isso mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (Freire, P., 1987, p. 12).

O autor segue tecendo que essa concepção – de ser inacabado – do sujeito tem que ser respeitada por aqueles que se dedicam a educar, ressaltando que se deve ter uma valoração deste sujeito enquanto constituinte de história. Sendo assim, este não pode ser objeto da história ou objeto a ser pesquisado, pois “não há realidade histórica – mais outra obviedade – que não seja humana” e conclui argumentando que “não há história sem homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também se faz” (Freire, P., 1987, p. 224).

Observa-se que esta postura ontológica na epistemologia freiriana traz homens e mulheres – sujeitos – para o centro da história e que, a partir de suas realidades e de suas vozes, a história é constituída. A partir deste pensamento em Freire, pode-se compreender que estes mesmos sujeitos, partindo de suas realidades, são, para além de seres históricos, fazedores desta história e, assim, artífices de seus destinos.

Quanto a este fazer história, sendo uma ação pertinente aos homens e às mulheres, Freire propõe que somos seres do “quefazer” (Freire, P., 1987, p. 36), que é a ação e a reflexão. Ou em suas palavras: “É a práxis. É a transformação do mundo. E na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação” (Freire, P., 1987, p. 196). Uma coisa que deve ser evidenciada é que este quefazer não pode ser reduzido aos discursos de um sobre o outro, ou seja, que a reflexão de um se sobreponha ao outro, ou em nome do outro. Pelo contrário, é algo concreto e que deve ser vivido.

Ao trazer este sujeito para o centro da história, Freire o coloca diante de sua existência, e essa existência se constitui de situações diversas e adversas – os prazeres, os desprazeres, as alegrias, as lutas, as tristezas, os obstáculos, entre outros – que são a marca da existência humana.

E é justamente nas adversidades, que foram chamadas pelo educador de “situações limites” (Freire, P., 1989, p. 77), que “são dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações” (Freire, P., 1989, p. 77). E as ações desses sujeitos – histórico, inacabado, que esperança – podem ser duas: a de aceitação ou de enfrentamento. Os que se lançam na segunda ação são aqueles que, em busca da realização de seus sonhos e da concretização de suas utopias, caminham esperando. Freire a isso chamou de “inédito-viável” (Freire, 1987, p. 189). Assim, o sujeito teria o primeiro passo em direção à passagem da realidade de agora por ele vivida à realidade do amanhã, a realidade desejada.

Todos esses conceitos – o esperar; o inacabamento do ser humano; sujeitos do quefazer; sujeitos fazedores da história – remetem a uma constituição ontológica do sujeito, proposta por Freire. Esses processos não se dão de forma desconexa nem individualmente; eles se constroem em um plano coletivo e em conexão com o mundo, ou seja, são processos nos quais os sujeitos se constroem nas relações sociais e “assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (Freire, P., 1989, p. 97).

Assim, “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (Freire, P., 1989, p. 75). Quando se aborda a ética neste texto, ela se assume como uma característica da natureza humana, sendo, assim, um aspecto indispensável na relação entre os sujeitos.

Esse aspecto “indispensável” não pode ser encarado de forma ingênua e descompromissada com a realidade. Isso se faz mais impactante ao se tratar da ética na educação escolar dos excluídos, mais precisamente, dos sujeitos com desenvolvimento atípico – autismo – que é o processo de inclusão escolar, e esse processo deve ser construído dentro desta ética humana, como será descrito nas próximas linhas.

A identidade ética deste processo pode ser compreendida no próprio conceito de inclusão escolar, que foi descrito por Werneck em seu livro **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva** (1997), no qual ela faz uma analogia entre a sociedade e uma grande avenida. A autora conta que na grande avenida trafega uma porção de carros e motos, que vão e vêm, trafegando fechados em suas demandas e pressões individuais, “sem demonstrar enxergar” os demais carros. Isso se dá por estarem tão preocupados consigo que não enxergam os demais carros.

Ela continua descrevendo que, junto a esta avenida grande, existem vias marginais – avenidas menores – nas quais alguns carros e motos tentam superar os cruzamentos e os entroncamentos para acessar a avenida principal. Estes também têm suas demandas e pressas pessoais e assim anseiam por estarem na via principal.

Mas os cruzamentos que dão acesso à via principal são de difícil acesso, pois não existem sistemas de sinalização que permitam a transição entre as vias e, relembrando que os carros que já estão na via principal estão focados em si mesmos, torna-se quase impossível a superação desses obstáculos. Eles só conseguem ter acesso basicamente em três situações: ou com muita sorte, ou com habilidade extrema na direção, ou por estarem tão desesperados que arriscar a vida se faz uma opção. Assim, esses cruzamentos são o verdadeiro caos.

E para que essa situação seja resolvida, ela traz a necessidade de se “instituir uma nova ordem”, com proposições simples, tais como a colocação de sinais, faixas adaptadas para necessidades particulares de alguns veículos, placas educativas e uma campanha massiva de tomada de consciência para os motoristas que trafegam na via principal; também com proposições mais complexas, como a conscientização, o despertar do olhar para outras realidades além das individuais. E que haja uma mudança estrutural na pauta que rege a grande via, migrando de uma lógica individual, vertical e singular, para uma lógica coletiva, horizontal e diversa.

A possibilidade de transferência dessa analogia de Werneck para outros campos permite desvelar o conceito de inclusão. A grande via pode ser compreendida como a escola, o trafegar pode ser compreendido como as relações e os atos de aprender e ensinar, os carros e motos que estão na grande avenida ou que buscam ter acesso à avenida, vindo das vias marginais, podem ser encarados como os educandos.

Assim, os alunos que estão na via principal representam os alunos que não têm impedimentos sociais, econômicos, históricos, de gênero, de etnia, de desenvolvimento. Já os alunos que estão nas vias marginais são os que apresentam impedimentos sociais, econômicos, históricos, de gênero, de etnia, de desenvolvimento e que tentam acessar a grande via a todo custo.

A escola sem as proposições da “nova ordem” é a escola da “educação bancária”, que se constitui em uma lógica individual, vertical e singular, ou segundo Freire, é uma escola “anti-dialógica por essência, por isto, não comunicativa” (Freire, P., 1989, p. 45) e, assim, “transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas” (Freire, P., 1989, p. 54).

A escola com as proposições da “nova ordem”, em contraposição à escola mencionada anteriormente, assume uma postura construída na lógica coletiva, horizontal e diversa. Esse tipo de concepção de escola foi descrito na Declaração de Salamanca, a qual, logo no início, apregoava:

Reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com

necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial (UNESCO, 1994).

No termo “Educação para Todos” reside o nexo de todo esse texto, uma vez que é justamente aqui que esse sujeito – do esperar, das relações sociais, do quefazer, do diálogo, fazedor da história, da incompletude, da cultura – se constitui. Além disso, as ações que são necessárias para que se “institua essa nova ordem” servem de campo onde florescem as inquietações aqui contidas. Em virtude da vasta complexidade e para que se compreenda a inclusão escolar, tem-se a necessidade de um breve histórico da educação inclusiva.

A história da educação inclusiva no mundo ocidental, no qual se inclui o Brasil, pode ser compreendida por quatro períodos, segundo Glat (2005). Ainda segundo a autora, esses períodos não podem ser compreendidos de forma estanque e como se um de forma automática anulasse o outro, ou seja, a compreensão deles se vincula aos contextos sociais, políticos, econômicos, de orientação hegemônica ou libertária. Portanto, tentar compreendê-los fora destes contextos criaria um viés e, assim, uma visão distorcida deles. Portanto, esses períodos são marcados por concepções que podem coexistir em determinados períodos da história, por não serem recortes estanques à coexistência. Tal coexistência pode ocorrer principalmente entre os dois últimos.

O período da exclusão pode ser compreendido como a inexistência da educação para os sujeitos com desenvolvimento atípico, ocorrendo no período da Idade Média. Essa ausência se explicava pela concepção ontológica do sujeito marcada pela negação da humanidade daqueles sujeitos. Eram tidos como um castigo, um mau agouro de deus ou pessoas possuídas por espíritos malignos, e assim eram excluídas e até mesmo exterminadas.

O período que ficou conhecido como segregação/assistencialismo, se deu por volta do século XVII até meados do século XIX, fazendo parte da história recente da humanidade. Esse fato é importante, pois aqui surgem as primeiras instituições dedicadas à escolarização de sujeitos com desenvolvimento atípico. Ele foi caracterizado por uma concepção de homem/mulher, baseada no assistencialismo, onde instituições de viés religioso ou filantrópico acolhiam as pessoas com desenvolvimento atípico. Essa é uma prática que tem por princípio a organização e prestação de assistência a uma parcela da sociedade que é tida como carente ou necessitada. Semelhante ação retira a característica humana destes sujeitos, pois os aliena, resumindo-os às características de seu desenvolvimento atípico.

A integração foi um desses períodos que se deu no início do século XX e tinha por concepção ontológica a concepção biológica comportamental, tomando como

modelo educacional a “modelagem” dos comportamentos daqueles que podiam ser modelados, com o objetivo de acomodá-los nas escolas. Surgem as classes especiais, que são turmas exclusivas para pessoas com desenvolvimento atípico dentro da escola regular. Para Rodrigues, “quando se fala de escola integrativa trata-se de uma escola em tudo semelhante a uma escola tradicional, em que os alunos com deficiência (os alunos com outros tipos de dificuldades eram ignorados) recebiam um tratamento especial” (Rodrigues, 2006).

Por fim, tem-se a concepção da escola inclusiva, cujas primeiras menções ocorrem no início da década de 90. Mas foi com a Declaração de Salamanca, em 1994, que essa concepção tomou força e ramificou-se nas literaturas e nas legislações sobre a educação de pessoas com desenvolvimento atípico. A escola inclusiva apresenta a concepção ontológica baseada nos direitos humanos, concebendo que todos, independentemente de suas características, têm direito de acesso e permanência nos processos educativos.

Páez descreve que a inclusão pode trazer benefícios incontestáveis para o desenvolvimento da pessoa com desenvolvimento atípico, desde que seja oferecida na escola regular, necessariamente, uma Educação Especial que, em um sentido mais amplo, “significa educar, sustentar, acompanhar, deixar marcas, orientar, conduzir” (2001, p. 33). Ou em uma escrita mais adequada e clara, a escola passa a compreender, respeitar e criar condições, adequando-se às particularidades de cada um, para que acessem a escola e permaneçam nela.

E é nessa concepção de educação que reside o “inédito viável” descrito por Freire, que é, na realidade, uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas que é construído na luta – emancipatória; libertária – do hoje. O ato de viver constitui-se em nada mais do que uma sequência de inéditos que se viabilizam “no dever de mudarmos a nós mesmos dialeticamente, mudando o mundo e sendo por este mudado” (Freire, N., 2009).

Todo esse processo estava embarreirado nos princípios ontológicos das concepções de educação para sujeitos com desenvolvimento atípico nos processos de exclusão, assistencialismo/segregação e integração, uma vez que tais processos desumanizavam esses sujeitos, fazendo com que o embarreiramento se tornasse a “situação limite”. Ou seja, “para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das ‘situações-limites’ em que os homens se acham coisificados” (Freire, P., 1989, p. 85).

Essa esperança que vem deste inédito viável na superação das situações limites, “não é apenas mais um sonho, é algo que pode se tornar realidade” (Freire, P., 1989, p. 46), pois, uma vez que essa esperança vem do esperar, ele, o “inédito viável”, vai se materializando no

processo emancipatório, em espécie de devir da realidade que irá se concretizar. Assim, a conexão entre a inclusão escolar e o “inédito viável” se faz como algo claro, uma vez que o processo de inclusão escolar é, para aqueles que têm desenvolvimento atípico, a construção, em um processo mediado pelas relações e a cultura humana, da sua palavra, da sua voz.

Um mundo de possibilidades: o sujeito e a palavra

Mas, para isto assumir responsabilmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o (Freire, P., 1987).

Quando o sujeito assume a sua palavra, ele passa a se compreender como um ser histórico e, assim, fazedor dessa história e, ao dizer – a palavra –, este sujeito entra em um mundo simbólico e cultural no qual ele constitui e constitui-se subjetivamente. Nesse movimento, ao dizer a sua palavra, o sujeito gera na intersubjetividade a comunicação, além do que “com a palavra, o sujeito humaniza-se, pois ao dizer sua palavra ele – o sujeito – assume de forma consciente a sua essência de condição humana” (Freire, P., 1989, p. 65). Neste sentido, “poderíamos dizer que a palavra, mais que instrumento, é origem da comunicação – a palavra é essencialmente diálogo” (Freire, P., 1989, p. 12).

Dentro desse processo de assunção da palavra descrito por Freire, o sujeito insere-se em um mundo onde os objetos se tornam simbólicos. Ao dizer a palavra “martelo” – um instrumento que serve para pregar ou martelar coisas –, vai assumir na fala de um trabalhador da construção civil um simbolismo diferente, pois para ele, o trabalhador, o martelo é a sua ferramenta de trabalho, através da qual ele o executa. E a mesma palavra – martelo –, que denomina o mesmo objeto, agora na fala de uma pessoa que está a pregar um quadro na parede, toma uma dimensão simbólica completamente diferente, pois para esse é tão somente um objeto que o auxilia a executar uma tarefa. Sobre este simbolismo e a humanização do sujeito, Freire escreve:

Nesse comportamento, as coisas são objetivadas, isto é, significadas e expressadas: o homem as diz. A palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é “práxis”. Assim considerada, a semântica é existência e a palavra viva plenifica-se no trabalho (Freire, P., 1989, p. 12).

Toda essa humanização do sujeito é um processo que se constitui nas relações sociais, no diálogo e mediação do mundo da cultura. Todo esse processo – de

humanização – “opera-se no momento em que a consciência ganha a dimensão da transcendentalidade. Nesse instante, liberada do meio envolvente, despega-se dele, enfrenta-o, num comportamento que a constitui como consciência do mundo” (Freire, P., 1989, p. 13).

Existem dois aspectos que assumem uma relevância central para que esse processo ocorra. O primeiro refere-se à necessidade de que as relações, nas quais o processo de humanização do sujeito ocorre, desenvolvam-se em ambiente em que o sujeito vivencie uma relação dialógica e horizontal com os outros sujeitos – uma vez que não há humanização em ambiente opressor. O outro aspecto refere-se ao fato de que todos os sujeitos são constituídos em uma realidade e, assim, são cercados de história e contextos, não havendo processo de humanização, também, sem que se parta da realidade destes sujeitos.

No caso dos sujeitos com diagnóstico de autismo, uma vez que o espaço no qual se pode propiciar esse processo de humanização seja o espaço escolar, e esse processo de escolarização ocorra dentro de uma perspectiva inclusiva, esses princípios devem ocupar todos os ambientes e afetar os sujeitos que componham os espaços da escola.

À medida que se avança no diálogo sobre o processo de humanização em sujeitos com diagnóstico de autismo, algumas inquietações vão surgindo e propondo novas perguntas. Uma dessas inquietações está associada às duas características que sujeitos com diagnóstico de autismo apresentam: o desapego e perturbações das relações afetivas com o meio e as situações sociais e a inabilidade no uso da linguagem para comunicação. Diante dessas características, e levando-se em conta as proposições freirianas sobre a assunção da palavra, ficam as inquietações: Como esses sujeitos vão passar por todo esse processo de constituição da palavra? Como vai ser esse processo uma vez que ele se constrói no coletivo e se concretiza no diálogo?

A primeira parte para a resposta a essa questão está na própria dinâmica do processo de humanização, uma vez que esse processo inicia-se na intimidade da realidade em que esse sujeito está se constituindo, ou seja, o processo se dá a partir dele – sujeito –, de suas vivências, de sua subjetividade para o desvelamento da sua realidade. Então fica claro que conhecer esse sujeito e o devir de sua realidade é parte fundamental para o processo de assunção da sua palavra, fazendo com que a educação em perspectiva inclusiva parta do sujeito, de suas necessidades e de suas realidades, concebendo-o como um sujeito de história e com história.

A segunda parte da resposta pode ser encontrada na compreensão de que se trata, ao falarmos de sujeitos com diagnóstico de autismo, de um sujeito singular e incompleto. E que é nessa unicidade e incompletude

que ele tem a sua subjetividade constituída nas relações sociais que, na intersubjetividade, dialogam e constituem a sua voz junto à voz do outro.

Assim, chega-se à terceira e última parte da resposta. Refere-se ao como esse sujeito com diagnóstico de autismo pode vir a expressar a sua palavra e criar nexos com as outras palavras dos outros sujeitos de uma forma diferente da usual, mas que, necessariamente, se propiciará pelo processo de humanização. Para se apreender esse processo diferente de constituição da palavra, necessita-se compreender que os sujeitos – com e sem o diagnóstico de autismo – “expressam suas fantasias, seus desejos e suas experiências reais de um modo simbólico, através da brincadeira e jogos” (Klein, 1932, apud in Calzavara e Silva, 2018).

No caso específico dos sujeitos com diagnóstico de autismo, mesmo que esse jogo simbólico possa-se encontrar prejudicado, eles vão se utilizar de outros meios que podem ser objetos retirados do mundo exterior a eles, mas que de alguma maneira irão falar sobre sua subjetividade. “Os objetos autísticos não só são sentidos como fazendo parte do corpo. Eles promovem segurança, proteção” (Tustin, 1981, p. 124) e podem promover a conexão destes com o mundo.

A psicanalista inglesa Tustin descreve que estes objetos podem apresentar duas dimensões. A primeira está no fato de que eles são marcados por uma dimensão patológica ao afirmar que “impedem o desenvolvimento do grau de consciência e a separação corporal” (1981, p. 132). Mas no decorrer do mesmo texto, ela aponta uma segunda dimensão, a de que os objetos autísticos são primordiais para os sujeitos com diagnóstico de autismo, pois abrem a possibilidade da criação de nexos com os outros sujeitos e com o mundo.

Ela continua sua fala afirmando que tais objetos podem ser experimentados – pelos sujeitos com diagnóstico de autismo – tal qual fossem partes do seu próprio corpo ou, até mesmo, partes deste mundo externo que cerca o sujeito e que assim podem ser experimentados como partes de si mesma.

Compreender essa dimensão intrínseca e, até mesmo, íntima entre o objeto autista e o sujeito com diagnóstico de autismo serve como partida para a construção dialógica relacional com esses sujeitos, o que é primordial para que possam assumir a sua palavra e, ao dizê-la, instaurar-se no processo de autoemancipação no diálogo com os outros sujeitos e na apropriação do mundo da cultura humana, humanizando-se. Toda essa humanização do sujeito é um processo que se constitui nas relações sociais, no diálogo e na mediação do mundo da cultura. Tal processo – de humanização – “opera-se no momento em que a consciência ganha a dimensão da transcendentalidade. Nesse instante, liberada do meio envolvente, despega-se dele, enfrenta-o, num comportamento que a constitui como consciência do mundo” (Freire, P., 1989, p. 13).

Conclusão: Qual Inclusão Escolar queremos?

Para finalizar este diálogo, propomos um retorno à questão que o inaugurou, reafirmando que a intenção desta reflexão não é exaurir a discussão, mas somar uma nova voz à comunhão de diálogos já existentes. A análise teórico-reflexiva aqui desenvolvida, fundamentada no diálogo entre a pedagogia freiriana e a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, demonstrou que a inclusão escolar de estudantes com autismo não pode se restringir a um modelo de adaptação ou adestramento comportamental. A partir dos conceitos de situação-limite, práxis e inédito viável, o artigo evidenciou que a educação inclusiva assume um caráter emancipatório e ético, transformando-se em um movimento de luta pela humanização do sujeito com desenvolvimento atípico.

O presente estudo sugere que, no percurso com Freire, a escola se revela como o espaço onde a esperança se materializa na luta diária por uma humanização plena. Nela, o sujeito com autismo é reconhecido em sua singularidade e em seu inacabamento, sendo convidado a

participar ativamente da construção da história humana através da apropriação do mundo da cultura e da palavra. Longe de ser um processo de homogeneização, a educação em uma perspectiva inclusiva se opõe diretamente aos modelos que se centram nos conteúdos e não nas pessoas, pois compreende que a emancipação do sujeito é o seu propósito fundamental.

O encontro com a obra de Paulo Freire revelou a urgência de uma pedagogia que acolhe a diversidade, promove a autonomia e fortalece a subjetividade. Essa abordagem demanda mais do que métodos e técnicas; exige um compromisso ético e político com a libertação de todos os envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, a inclusão é um ato de criação constante, uma práxis em movimento que convida educadores, estudantes e famílias a se unirem na busca por uma escola que seja, de fato, um lugar de profusão de encontros e de desenvolvimento humano.

Portanto, a todos e a todas que se desafiam nessa luta diária, deixo aqui uma inquietação que nos convida à ação: Qual educação inclusiva queremos construir para o sujeito com autismo? ■


Referências

- CATÃO, Inês; VIVÈS, Jean-Michel. Sobre a escolha do sujeito autista: voz e autismo. **Estudos de Psicanálise**, n. 36, p. 83-92, 2011.
- CALZAVARA, Maria Gláucia Pires; SILVA, Beatriz de Souza. A função do objeto na clínica do autismo. **Contextos Clínicos**, v. 11, n. 1, p. 72-82, 2018.
- COSTA, Maria da Piedade Resende; TURCI, Paulo Cesar. Inclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire. In: **VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 7. 2011, Londrina, PR. Anais... Londrina, PR: ABPEE, 2011. p. 3762-3774. Disponível em: <https://bit.ly/3ral2y7>. Acesso em: 11 jul. 2020.
- FREIRE, Nita. Inédito-viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 231-234.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001a. Disponível em: <https://bit.ly/36wkIA9>. Acesso em: 11 jul. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- IPED – INSTITUTO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA DO DISTRITO FEDERAL. **Guia de Ações e Serviços – Orientações e Serviços de Atendimento às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Distrito Federal (DF)**. Guia de Ações e Serviços. 2ª ed. Brasília: IPEDF, 2023.
- LIMA, Izabella Lorryne Santana de; LEGNANI, Viviane Neves. Um olhar psicanalítico sobre a inclusão de um aluno com autismo. **Linhas Críticas**, v. 26, 2020.
- MARINHO, Lucas Danielli; TOLDO, Claudia. O estudante com transtorno do espectro autista (TEA) como sujeito do seu próprio dizer. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 45, n. 1, 2023.
- MARQUES, Suely Moreira. **Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freirianos: rupturas e mutações culturais na escola brasileira**. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

- MIRANDA, Elisabeth da Rocha. O sujeito autista e seus objetos. **A peste: Revista de Psicanálise e Sociedade e Filosofia**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 77-89, 2012.
- ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 14, p. 67-77, 2009.
- PÁEZ, S. M. C. A integração em processo: da exclusão à inclusão. **Escritos da criança**, 6, 29-39, 2001.
- RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: as boas e as más notícias. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto, 2006.
- SOUZA, Brenda Kevellyn da Silva. **Desenvolvimento atípico e inclusão**: concepções de estudantes de Ciências Naturais. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- SOUZA, Joaquim Júnior, **Inclusão escolar, direitos humanos, ensinagem e aprendizagem**: uma reflexão sobre os marcos legais norteadores e a práxis escolar inclusiva. ANPEd – Regional Centro-Oeste, 2024, Jataí – GO. ANPEd – Regional Centro-Oeste, 2024.
- STEFANES, Sandra Aparecida De Bem. **A inclusão escolar de alunos com deficiência a partir da perspectiva de Paulo Freire e Carlos Skliar**: um estudo bibliográfico. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2021.
- UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Conferência de Jomtien, 1990. Disponível em: < <http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm> > Acesso em 03 mar. 2004.
- TUSTIN, Frances. **Estados autísticos em Crianças**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3r7yN0r>. Acesso em: 11 jul. 2020.
- VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da pessoa anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Enfrentando o capacitismo: a experiência do *Diário de Ideias* na EJA

Confronting ableism: the experience of the Ideas Diary in adult education

 Lucinete Teixeira dos Santos Sampaio *
Cristina Massot Madeira Coelho **

Recebido em: 29 maio 2025
Aprovado em: 13 ago. 2025

Resumo: Este artigo tem por objetivo argumentar sobre o valor do projeto *Diário de Ideias* (Muniz, 2020), implementado em uma escola pública do DF que oferta a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como favorecedor da produção de recursos subjetivos que contribuam para a superação do capacitismo. O conceito diz respeito à crença de que as pessoas com deficiência não sejam capazes ou que sejam menos do que pessoas sem deficiência. Esse tipo de julgamento preconceituoso está presente, também, nas relações sociais e culturais das pessoas que compõem o contexto escolar, e se traduz em práticas que desconsideram as singularidades dos estudantes, reforçando estereótipos e reduzindo as oportunidades de participação ativa. Assim, reconhecemos que, mais do que uma questão estrutural, o capacitismo se manifesta na produção de sentidos subjetivos que limitam as possibilidades de desenvolvimento e protagonismo das pessoas com deficiência, pois se organizam como vivências que potencializam construções subjetivas de menos valia. Como contribuição a essa discussão, o texto apresenta o projeto *Diário de Ideias* (Muniz, 2019, 2020, 2022, 2023), tal como vem sendo implementado em uma escola pública do DF que oferta a modalidade da EJA. Os princípios que embasam a metodologia do *Diário de Ideias* se organizam a partir da Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural de González Rey (1997, 2017, 2017b) e da aprendizagem criativa de Mitjans Martínez (2008, 2012a, 2012b). Essa abordagem, favorecedora da produção de recursos subjetivos, contribui para o protagonismo dos estudantes nos seus processos de aprendizagem e dessa forma tem se mostrado estratégica no enfrentamento do problema. O projeto vem promovendo vivências favorecedoras da expressão e participação dos estudantes nas diferentes atividades na sala de aula. Criando espaços propícios para o compartilhamento de ideias, interesses, gostos e experiências, fortalecendo o protagonismo dos estudantes e construção de pertencimento no processo educacional.

Palavras-chave: Capacitismo. *Diário de Ideias*. EJA. Subjetividade. Aprendizagem Criativa.

Abstract: This article aims to discuss the value of the *Diário de Ideias* (Ideas Journal) project (Muniz, 2020), implemented in a public school in the Federal District (DF) that offers Youth and Adult Education (EJA), as a promoter of subjective resources that contribute to overcoming ableism. The concept refers to the belief that people with disabilities are incapable or inferior to those without disabilities. This type of prejudiced judgment is also present in the social and cultural relationships of individuals within the school context, and it manifests in practices that disregard students' uniqueness, reinforce stereotypes, and reduce opportunities for active participation. Thus, we recognize that ableism is not merely a structural issue — it manifests through the production of subjective meanings that limit the development and agency of people with disabilities, as these experiences foster subjective constructions of lesser value. As a contribution to this discussion, the text presents the *Diário de Ideias* project (Muniz, 2019, 2020, 2022, 2023), as implemented in a public school in the DF offering EJA. The principles underlying the *Diário de Ideias* methodology are based on the Theory of Subjectivity from the historical-cultural perspective of González Rey (1997, 2017, 2017b) and the concept of creative learning developed by Mitjans Martínez (2008, 2012a, 2012b). This approach, which fosters the production of subjective resources, contributes to students' protagonism in their learning processes and has proven to be a strategic tool in addressing the issue. The project has been promoting experiences that encourage students' expression and participation in various classroom activities. It creates spaces conducive to sharing ideas, interests, preferences, and experiences, strengthening students' agency and fostering a sense of belonging within the educational process.

Keywords: Ableism. Ideas Journal. EJA. Subjectivity. Creative Learning.

* Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Educação pela (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF, com experiência na área de Atividades, Educação Física, Educação de Jovens e Adultos e Coordenação Escolar. Possui especialização em Gestão Escolar (2014), Especialização em Educação de Jovens e Adultos (2014), Especialização em Códigos e Linguagens (2009) e graduação em Pedagogia (2004) pela UnB. Graduação em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (2001). Contato: lucinete@gmail.com

** Professora da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília, atuando na graduação e orientação de trabalhos de pós-graduação do Programa de Pós-Graduação em Educação, PPG. Doutorado em Psicologia (2004) e mestrado em Linguística (1988), ambos pela UnB e graduação em Fonoaudiologia (1981). Interesse de pesquisa e publicações está na relação Sujeito-Linguagem. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Subjetividade, GPEIS, e atualmente Coordenadora do Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil, LEEI-DF. Contato: cristinamadeiracoelho@gmail.com

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que enfrenta diariamente desafios que impactam o processo de aprendizagem e a permanência dos estudantes no contexto escolar. Entre os principais obstáculos estão: a evasão escolar, frequentemente associada a dificuldades financeiras; a sobrecarga de trabalho e as responsabilidades familiares; a falta de infraestrutura adequada e de materiais didáticos adaptados às necessidades dos estudantes; a falta de profissionais com formação adequada para atuarem na EJA (Magalhães, 2013); e mais recentemente, com a chegada de estudantes com deficiência nessa modalidade como desdobramento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o desafio de constantes expressões do capacitismo, características nas relações escolares.

De acordo com Foresti, Taimara *et al.* (2024) o conceito de capacitismo tem origem no termo inglês *ableism*, abordado com maior ênfase na literatura e estudos internacionais e mais recentemente no Brasil. Campbell (2008) o descreve como um neologismo criado para sugerir o afastamento da capacidade plena como critério normativo da existência humana. A definição faz referência a uma complexa rede de crenças, processos e práticas que produzem e reforçam a ideia de um padrão corporal idealizado, considerado perfeito e funcional dentro das normas sociais e portanto, a desconsideração daqueles que por qualquer condição diferenciada não se encaixem nesse padrão.

O fenômeno é compreendido, neste contexto, como uma forma de discriminação estrutural e um desafio subjetivo que afeta profundamente a maneira como indivíduos com ou sem deficiência constroem suas identidades e suas relações sociais e em decorrência, seu desdobramento na forma como se desconsideram as potencialidades e subjetividades dos estudantes com deficiência, limitando possibilidades de interações/relações desses indivíduos e resultando em um ambiente educacional excludente e pouco estimulante. Isso posto, a negação pode levar à invisibilização/marginalização desse grupo, impactando na autoestima e no seu desenvolvimento acadêmico e social.

Outrossim, o capacitismo pode ser vivenciado no contexto escolar quando se impõem barreiras materiais e simbólicas às pessoas com deficiência. As barreiras materiais são visíveis e mais fáceis de suprir como, por exemplo, a construção ou aquisição de rampas, elevadores, cadeiras adaptadas ou materiais didáticos em formatos acessíveis – Braille, *audiobooks*, libras, tecnologias assistivas.

Todavia, as barreiras simbólicas representam maior desafio para o enfrentamento do evento, pois, exigem uma transformação profunda na maneira como os indivíduos percebem e se relacionam com as pessoas com

deficiência. Essa mudança requer a produção de novos sentidos subjetivos que desconstruam estereótipos arraigados nas subjetividades social e individual das pessoas em relação àquelas com deficiência e sobretudo, a compreensão da deficiência como característica peculiar de uma condição do indivíduo e não como um fator limitante a priori. Nesse contexto, a implementação do projeto *Diário de Ideias* emerge como uma proposta inovadora e potente para fomentar essa transformação ao proporcionar espaços de escuta, expressão e reflexão sobre as experiências vividas. O projeto visa contribuir para a resignificação das relações entre professores, estudantes e demais envolvidos ao favorecer o reconhecimento da singularidade de cada um, promovendo a valorização da diversidade e o enfrentamento das barreiras simbólicas que sustentam o capacitismo.

Torna-se relevante apontar que outros instrumentos pedagógicos têm sido criados com a finalidade de promover a inclusão, dentre eles destacamos os **diários reflexivos (Andrade; Almeida, 2024)** e o uso de **portfólios (Martins *et al.*, 2024)**. O *Diário de ideias* se destaca por sua capacidade de **resignificar as relações escolares** e valorizar a diversidade enquanto os outros são utilizados como recursos na formação docente para a autoanálise e desenvolvimento profissional ou assumem um caráter avaliativo processual, documentando o percurso de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, os estudos de Andrade e Almeida (2024) apontam que os diários reflexivos favorecem uma prática pedagógica crítica e emancipadora, permitindo que o professor reflita sobre suas ações e tome decisões mais conscientes. Em contextos inclusivos, o diário reflexivo também contribui para a inclusão de estudantes com deficiência, ao sensibilizar o docente para suas necessidades e promover metodologias ativas.

Já os **portfólios pedagógicos** têm sido utilizados como instrumentos avaliativos que documentam o percurso de aprendizagem dos estudantes. Em contextos inclusivos, eles têm sido adotados para evidenciar potencialidades e adaptar estratégias de ensino. Segundo Martins *et al.* (2024), os portfólios permitem uma avaliação formativa que valoriza o processo, não apenas o resultado, e são fundamentais para o desenvolvimento de planos educacionais individualizados (PEI) no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O diferencial do *Diário de Ideias* está em sua abordagem **dialógica e criativa**, que não se limita à avaliação ou à documentação. Ele promove o protagonismo compartilhado entre estudantes e professores, transforma o cotidiano escolar em espaço de produção de sentido e rompe com a lógica da homogeneização presente nos outros instrumentos. Assim, ancorado na Teoria da Subjetividade de González Rey e na aprendizagem criativa de Mitjáns Martínez, este texto tem por

objetivo argumentar sobre o valor do projeto *Diário de Ideias* (Muniz, 2020), implementado em uma escola pública do Distrito Federal que oferta a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como favorecedor da produção de recursos subjetivos que contribuam para a superação do capacitismo.

Referencial teórico: a teoria da subjetividade, a aprendizagem criativa e a metodologia do *Diário de ideias*: enfrentando o capacitismo

A Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey, oferece uma abordagem inovadora para a compreensão dos processos humanos, especialmente no campo da educação. O autor compreende a subjetividade como um processo dinâmico, na qual os indivíduos atribuem sentidos próprios e singulares às experiências vivenciadas nos diferentes espaços das suas vidas. González Rey (2012) define a subjetividade como:

[...] uma produção do sujeito que tem como matéria-prima sua vida social e a cultura, porém, não existe nenhum tipo de relação direta entre o caráter objetivo de uma experiência vivida e a forma em que ela influencia o desenvolvimento psíquico da pessoa. Esse desenvolvimento está sempre metamorfoseado por uma produção de sentidos subjetivos que se definem na configuração subjetiva da experiência vivida (González Rey, 2012a, p. 34).

A Teoria da Subjetividade, numa perspectiva histórico-cultural, traz a possibilidade de revisão das práticas institucionais com fundamento em um novo sistema teórico que permite romper com a fragmentação na consideração dos processos de desenvolvimento humano (Vaz; Coelho, 2019).

González Rey (2012) explica que a subjetividade não se reduz a uma dimensão interna dos indivíduos, mas, configurada num processo complexo, dinâmico e socialmente constituído no contexto de cultura. Isso significa dizer que o modo como uma pessoa percebe a si e como é percebida pelos outros é produzido subjetivamente pelas condições sociais e culturais em que está inserida.

Nessa abordagem teórica se altera a perspectiva determinística do capacitismo que molda os indivíduos. Ao compreender o fenômeno como fato social, a deficiência se constitui como uma configuração subjetiva, abre-se caminho para repensar a lógica criada em torno da pessoa com deficiência como menos capaz e busca desenvolver recursos que transformem as relações entre os indivíduos no ambiente escolar tornando-o um espaço inclusivo, em que cada estudante seja reconhecido como uma pessoa dotada de recursos, ativa e capaz de construir o seu processo de aprender.

Desse modo, o objetivo da escola, para além de transmissão de conteúdos, está relacionado à promoção da aprendizagem que gere desenvolvimento subjetivo dos estudantes, o que requer que participem ativamente no processo. Segundo Coelho (2019), essa dinâmica só será possível se as atividades educacionais envolverem os estudantes subjetivamente, por meio da produção de sentidos subjetivos que ultrapasse a redutibilidade do viés intelectual, pois aprender passa a ser considerado como funcionamento de um sistema complexo em que se integram dimensões afetivas, individuais e sociais em unidade indivisível.

A aprendizagem, na perspectiva da subjetividade aqui assumida, desempenha um papel fundamental na revisão de valores e crenças capacitistas, pois possibilita a construção de novos sentidos subjetivos em relação à deficiência, promovendo a valorização das potencialidades individuais e sociais, rompendo com modelos tradicionais que reforçam a exclusão. Abre-se espaço para uma educação que reconhece a diversidade como elemento essencial para o desenvolvimento humano.

Mitjáns Martínez (2008) concebe a aprendizagem como um processo subjetivo e apresenta três razões: em primeiro lugar, o reconhecimento das configurações de sentidos subjetivos que participam do processo de aprender, considerando neste caso não apenas o intelecto, mas o sistema humano complexo no qual se articulam dimensões cognitivas, afetivas, relacionais, culturais, personológicas, entre outras, nas quais são produzidos os sentidos subjetivos. A segunda razão é a consideração da aprendizagem escolar como ação do indivíduo, o que pressupõe intencionalidade, atividade/interatividade e emocionalidade envolvida. A terceira razão é o reconhecimento de que nela se expressam tanto a subjetividade individual quanto social, configuradas em um contexto de cultura.

Além disso, para as autoras Mitjáns Martínez (1997, 2012, 2017, 2020) e Coelho (2019), compreender a aprendizagem como um processo subjetivo significa, também, considerá-la como um processo relacional, ou seja, não é um processo mecânico, mas sim um fenômeno dinâmico e subjetivo que emerge tanto a partir das relações do indivíduo em seus contextos quanto por fatores de sua história de vida, nas interpelações sociais e emocionais, no qual o outro constitui parte importante no processo de aprender, não meramente como quem influencia com ações instrumentais ou operacionais, mas como parte constitutiva do processo.

Assim, o valor heurístico da Teoria da Subjetividade de González Rey reside na possibilidade de oferecer um novo olhar sobre os processos de aprendizagem, rompendo com modelos reducionistas e mecanicistas que ignoram a complexidade do indivíduo e assim, reconhecendo que o conhecimento não é apenas transmitido, mas constituído singularmente pelos estudantes. Essa concepção possibilita a elaboração de práticas educacionais mais

inclusivas, capazes de acolher a diversidade presente no ambiente escolar, ressignificando as barreiras simbólicas, contribuindo para os enfrentamentos e as reconsiderações sobre o capacitismo no contexto escolar.

A aprendizagem criativa (Muniz; Martínez, 2015), foco deste artigo, tem sido desenvolvida por Mitjáns Martínez, com destaque para o protagonismo dos indivíduos no processo de aprendizagem, enfatizando a produção autoral do conhecimento. Segundo a autora, a aprendizagem criativa ocorre quando o indivíduo personaliza a informação, confronta o conhecimento estabelecido e gera novas ideias que vão além do que já está posto. A autora reconhece, portanto, que a criatividade é um elemento central no desenvolvimento do conhecimento.

A criatividade, além de central na metodologia do *Diário de Ideias*, é um tema cada vez mais estudado para compreendermos a capacidade do ser humano de atuar sobre o meio em que vive. Mitjáns Martínez (1997) traz o conceito de criatividade em conexão com a expressão da subjetividade. A autora, em seus estudos e reflexões sobre a criatividade, afirma que não se trata de um dom, mas de um processo que pode se expressar na ação da pessoa frente ao contexto vivido.

Destarte, o *Diário de Ideias*, da forma em que é instituído, oferece um espaço onde os estudantes podem experimentar diferentes formas de organização do pensamento, utilizando metáforas, ilustrações, conexões simbólicas e outros recursos para elaborar suas ideias. Sua abordagem criativa fortalece a identidade dos participantes, ajudando-os a reconhecer suas trajetórias como parte fundamental do aprendizado.

Nessa perspectiva, o *Diário de Ideias* consiste em uma metodologia criada pela professora Luciana Muniz (Muniz; Martínez, 2015; Soares Muniz, 2020) para processos de aprendizagem de crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essa metodologia se sustenta em três ações fundamentais: experienciar, registrar e compartilhar,

visando favorecer o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, valorizando o caráter autoral e criativo dos estudantes. De acordo com a autora:

Essas três ações se inter-relacionam e trazem a relevância de contarmos com elementos do experienciar em todo o processo, pois as crianças aprendem no tocar, no sentir, no viver a ação, no ato de registrar, de buscar linguagens para marcar, guardar de alguma forma o que seja essencial e/ou necessário, bem como no compartilhar por narrativas e/ou por meio das produções, trazendo as possibilidades humanas das diferentes formas de expressão, pelos gestos, pelos cheiros, sabores, objetos e muito mais que possam compor a ação de partilhar (Muniz, 2023, p. 188).

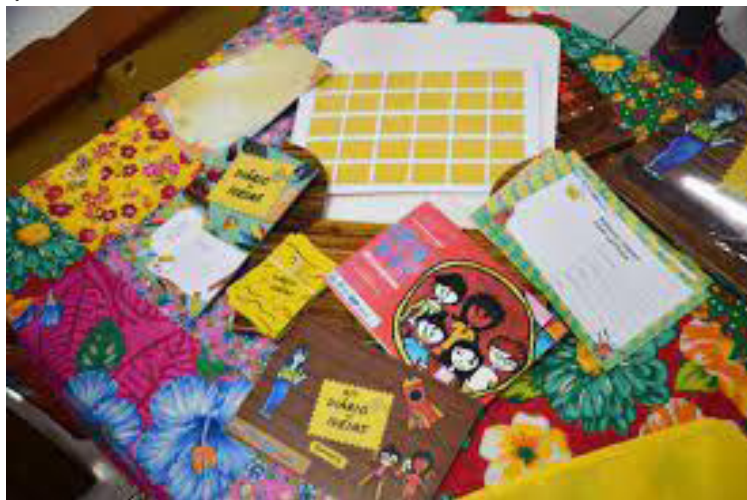
Nesse viés, a metodologia fundamenta-se em princípios da Epistemologia-Qualitativa (González Rey, 1997, 2017) tendo como foco a expressão subjetiva dos participantes e a construção singular de significados. Essa abordagem possibilita que os estudantes registrem suas percepções, emoções e reflexões de forma livre e espontânea, tornando-se uma ferramenta essencial para compreender os aspectos subjetivos que permeiam suas trajetórias educacionais em qualquer etapa.

Isto posto, neste trabalho, inovamos na implementação da metodologia do *Diário de Ideias* na modalidade de EJA e, assim, ressaltamos em linhas gerais a forma como se deu essa implementação com exemplos de situações em que se reconhece a emergência do protagonismo criativo de estudantes em ações realizadas nesse contexto escolar e que permitem argumentar sobre o impacto desse processo no enfrentamento do capacitismo.

A Metodologia do trabalho com o *Diário de Ideias*

Como já dito, a metodologia *Diário de Ideias* foi criada por Muniz (2020, 2022a) ancorada na Teoria da Subjetividade, de González Rey (1997, 2003, 2012,

Figuras 1 e 2 – Registro fotográfico dos materiais utilizados no projeto



Fonte: Muniz (2020).

2009, 2017) e nos estudos sobre aprendizagem criativa de Mitjáns Martínez (2012a, 2012b) que abordam a criatividade como expressão da subjetividade.

A proposta metodológica do *Diário de Ideias* da forma que foi organizada não se reduz a um método a ser seguido, porque não cria amarras, uma via de mão única ou uma forma a ser seguida, tal qual é descrita, mas, se trata de uma concepção de educação que pode ser utilizada em diferentes etapas e modalidades da Educação, pois, agrega possibilidades de interlocução com outras tantas metodologias, uma vez que alcança a personalização da aprendizagem e do ensino (Muniz, 2023).

O projeto foi desenvolvido com oito turmas do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, que estudam nos turnos matutino e vespertino, numa escola em Brasília, Distrito Federal. Tal segmento corresponde às séries iniciais do ensino fundamental. Ademais, as turmas são formadas por estudantes jovens, adultos e idosos, com e sem deficiência.

Para implementar o projeto, iniciamos pela construção do cenário social de aprendizagem, conceito fundamentado na Epistemologia-Qualitativa de González Rey (1997).

Essa abordagem ressalta a importância de se criar um espaço propício para o estabelecimento de vínculos, proximidade e confiança entre pesquisador/professora e participantes. Tais relações se desenvolvem na convivência e são fortalecidas por recursos e instrumentos que incentivam a relação dialógica entre os participantes do projeto, promovendo a livre expressão ao longo do processo. Reconhecendo o valor da construção dos vínculos, de um espaço-tempo para todos se sentirem pertencentes ao processo de viver a experiência de ensinar e de aprender. Ressaltamos que a construção do cenário social da aprendizagem se efetiva ao longo de toda a trajetória a ser vivenciada com a metodologia desde seu início, nos primeiros momentos de encontro entre os participantes. Para a construção do cenário social de aprendizagem, realizamos atividades como:

1. **Formação dos professores** com um encontro pelo *Google Meet*, conduzida pela autora da metodologia, professora Luciana Muniz, que se constituiu num espaço fundamental para a compreensão dos princípios que sustentam o projeto, possibilitando que os educadores conhecessem a proposta e pudessem utilizá-la com as devidas adequações, para que se tornasse significativa no contexto da EJA.
2. **Encontros preparatórios** com os estudantes, iniciados após a formação dos professores, momento essencial para trabalhar os princípios do *Diário de Ideias* e estimular a participação ativa dos estudantes. Durante esses encontros, diversas dinâmicas foram realizadas, visando dialogar com os participantes sobre a importância da escrita e da leitura como formas de registro e de construção do pensamento.

3. Para consolidar a proposta do *Diário de Ideias*, foram desenvolvidas **oficinas práticas** que proporcionaram experiências concretas e interativas. Tais oficinas permitiram que os estudantes vivenciassem, na prática, a importância da escrita como ferramenta criativa e de construção do conhecimento.

4. **Caça ao Tesouro** – Uma atividade de grande impacto, na qual o tesouro final era o próprio *Diário de Ideias*. Nessa dinâmica, os estudantes foram conduzidos por pistas que envolviam trechos literários, reflexões sobre o papel da escrita na sociedade e os desafios que estimulavam o pensamento crítico e criativo. Ao final da atividade, os estudantes demonstraram compreender que a leitura e a escrita são tesouros valiosos, capazes de abrir caminhos para novas descobertas e novas formas de expressão.

As atividades preparatórias culminaram nessa envolvente caça ao tesouro, momento em que os estudantes receberam seus diários e iniciaram a jornada de registro de suas experiências. Esses registros passaram a ser compartilhados nas rodas dialógicas, dando origem a temas instigantes que agora orientam as investigações e produções autorais nas atividades de leitura e escrita em sala de aula.

Os impactos do projeto *Diário de Ideias* – análise e discussão da experiência

Com base na Epistemologia-Qualitativa, desenvolvida por **González Rey**, o método construtivo-interpretativo emerge como um desdobramento teórico e metodológico que rompe com abordagens descritivas tradicionais, propondo uma compreensão mais profunda e subjetiva da realidade. Nesse método, o conhecimento é produzido pelo pesquisador numa relação dialógica com os participantes, onde são construídas interpretações das expressões que vão além do explicitamente dito.

A produção da informação envolve não apenas os discursos verbais, mas também as **expressões simbólicas e emocionais**, que revelam sentidos subjetivos e configuram a realidade investigada. Como destaca González Rey (2014), trata-se de uma lógica configuracional que possibilita acessar camadas mais complexas da experiência humana, especialmente em campos como educação, saúde e desenvolvimento humano. Em nossas construções interpretativas, identificamos que o projeto tem gerado impactos positivos que extrapolam o ambiente acadêmico, influenciando práticas pedagógicas e reconfigurando a forma como os estudantes com deficiência são percebidos e como se veem no contexto escolar.

Entre os estudantes com deficiência, observa-se um aumento na motivação e no engajamento com as atividades propostas. Uma maior participação nas rodas dialógicas e no compartilhamento de suas ideias, com uma participação

ativa favorecedora de maior envolvimento entre os colegas com respeito à singularidade de cada um(a). Isso fica evidenciado em algumas falas dos estudantes (ressalta-se que todos os nomes que aparecem a seguir são fictícios):

“Passei a me sentir confortável para expor ideias, tanto boas quanto ruins, e isso nos ajuda a aprender mais e a nos conectarmos uns com os outros” (Mark – deficiência intelectual)

“Voltei a estudar há oito anos. Sempre foi um sonho, só agora pude realizar. Escrever sobre minha história me faz aprender e também fortalecer a união com os colegas” (Moni – deficiência intelectual)

Durante uma das atividades desenvolvidas, a partir do *Diário de Ideias*, a estudante *Hello Kit*, da 3ª etapa, teve uma ideia sensível e inclusiva ao pensar em sua colega *Jane*, que é cega. Assim, com o intuito de garantir que *Jane* pudesse participar ativamente das atividades propostas, *Hello Kit* sugeriu procurar rótulos de produtos que tivessem informações em braille. Dessa forma, sua iniciativa foi uma demonstração de empatia e preocupação, que busca adaptar os materiais para o acompanhamento de sua colega nas tarefas, de forma independente e interativa.

Tal gesto exemplifica como as ideias podem criar um ambiente mais acolhedor e acessível, promovendo a inclusão de todos os estudantes. Desse modo, *Hello Kit* demonstrou que a inclusão começa com atenção aos detalhes. A imagem a seguir traz o registro feito durante a atividade da 2ª etapa, capturando momentos de aprendizado e expressão de sentidos subjetivos favorecedora da inclusão.

À esquerda, *Hello Kit*, de pé e *Jane* sentada, participando da atividade em sala. À direita, *Jane* realiza a leitura em braille de uma atividade adaptada para ela, demonstrando autonomia e dedicação ao aprendizado.

O estudante *Max* (deficiência intelectual), da 3ª etapa vespertino, afirma que as ideias vêm diretamente da “minha cabecinha”: um lugar aparentemente infinito de invenções e inspirações. *Max* vem se destacando no projeto ao compartilhar suas criações que vão desde a transformação de simples materiais e objetos descartáveis em criações úteis e artísticas, como suas caixas de som feitas de latas, cocos e bambus até como realiza suas pinturas inovadoras com a utilização de balões. *Max* expressou que nenhuma outra escola havia oportunizado espaço para expressar suas ideias e tampouco valorizado sua capacidade de criar. Ele falou isso com expressões de alegria com palmas e sorrisos espontâneos durante nosso diálogo sobre o projeto.

Figuras 3 – Registro fotográfico de atividade desenvolvida durante o projeto



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figuras 4 – Registro fotográfico de atividade desenvolvida pelo participante Max



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Nessa perspectiva, a capacidade de “tirar ideias” tão originais de sua “cabecinha” reforça que todos são capazes de desenvolver recursos subjetivos favorecedores da criatividade e com isso transformar o comum em extraordinário. *Max* é, sem dúvida, um exemplo de que a imaginação/ criatividade pode favorecer a superação dos limites impostos à pessoa com deficiência e dar forma às suas ideias.

Cecília (deficiente intelectual), estudante da 4ª etapa vespertino, encontrou no *Diário de Ideias* um espaço acolhedor para expressar sentimentos que estavam guardados e compartilhar suas experiências através da poesia. As rodas dialógicas não apenas revelaram o talento de Cecília, mas, também inspiraram outros participantes a explorarem suas próprias formas de expressão, criando um ambiente rico em troca e aprendizado.

Na figura 5, a estudante Cecília exibe seu diário de ideias com entusiasmo e orgulho, transmitindo satisfação pelo trabalho realizado, demonstrando criatividade e dedicação. Além de Cecília, outros estudantes se arriscaram na escrita e produziram textos de diferentes estilos: cartas, poemas, músicas, entre outros.

Além disso, pudemos identificar que as vivências proporcionadas pelo projeto do Diário de Ideias na EJA impactaram tanto processos de aprendizagem da leitura e escrita dos estudantes, quanto crenças de familiares responsáveis pelos estudantes com deficiência sobre a possibilidade de aprender de seus filhos. E além, o processo se ampliou em transformações de concepções e representações de grupo de professores como também em indícios de modificações nos processos de gestão da unidade educacional.

Em suma, as vivências tanto propiciaram novos processos para as pessoas, individualmente, como também, e simultaneamente, parecem ter configurado inovações no conjunto social da escola e da comunidade, o que respectivamente conceituamos como subjetividade individual e subjetividade social e tem favorecido na emergência de sentidos subjetivos que favorecem a superação do capacitismo.

Considerações finais

Quando a deficiência é vista como um fator limitante, e não como uma característica da condição do indivíduo, reforçam-se padrões excludentes que desconsideram as potencialidades individuais, prejudicando a autoimagem e a autonomia dessas pessoas. Na escola, isso se manifesta por meio de práticas que desvalorizam a capacidade de aprender dos estudantes com deficiência, restringindo suas possibilidades de produção de sentidos subjetivos positivos sobre si mesmos e suas relações com o conhecimento.

A construção de espaços pedagógicos que promovam o protagonismo e a participação ativa dos alunos é essencial para garantir uma aprendizagem significativa e equitativa. Nesse contexto, emerge a aprendizagem como um processo subjetivo que se articula à produção cultural, em características que se articulam a atividades que fazem sentido para os estudantes, e que, por sua vez, passam produzir sentidos subjetivos e, ao mesmo tempo, constituem e são constituídos seus processos de aprender. Dessa forma, o ensino rompe com modelos tradicionais, que sempre fizeram parte do processo de escolarização e das vivências escolares dos estudantes agora atendidos na EJA: isto é, exercícios pautados na memorização mecânica, na repetição desvinculada do contexto singular de cada aluno. A metodologia do *Diário de Ideias* abriu caminho para uma aprendizagem criativa e autoral, movimentada como subjetividade individual e social.

Assim, o projeto *Diário de Ideias* na EJA tem se consolidado como uma prática pedagógica transformadora e favorecedora do enfrentamento do capacitismo, pois vem promovendo

Figuras 5 – Registro fotográfico da participante Cecília exibindo seu diário



Fonte: Acervo pessoal da autora.

vivências que ampliam as possibilidades de expressão e participação dos estudantes nas diferentes atividades na sala de aula. Ao criar um espaço-tempo propício para que compartilhem suas ideias, interesses, gostos e experiências, o projeto incentiva o protagonismo dos estudantes e fortalece sua identidade no processo educacional.

O professor, por sua vez, passa a ter acesso a recursos valiosos para planejar as aulas de forma mais significativa, conhecendo a trajetória de vida de cada estudante e adequando as práticas pedagógicas às suas necessidades e perspectivas. Esse movimento colaborativo não apenas transforma o ambiente escolar, tornando-o mais acessível e acolhedor, mas também contribui para mudanças sociais mais amplas, ressignificando percepções e fortalecendo a equidade como princípio estruturante da educação. Dessa forma, o projeto se estabelece como um agente de transformação, ampliando horizontes e promovendo uma sociedade mais justa e inclusiva.


Ao transformar as relações pedagógicas e ressignificar os modos de perceber e viver a escola, o *Diário de Ideias* contribui para a promoção de uma cultura educacional mais justa, democrática e plural. Diante dos resultados observados, recomenda-se que outras instituições de ensino adotem essa metodologia como estratégia pedagógica transversal e inclusiva, capaz de ampliar horizontes e fortalecer a equidade como princípio estruturante da educação.

Referências

- ANDRADE, F. L. C. D.; ALMEIDA, P. V. Diários reflexivos: um instrumento relevante no processo de transformação e desenvolvimento profissional do docente. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 7, n. 12, p. 94-106, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducplings/article/view/6498>. Acesso em: 14 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC, 2008.
- CAMPBELL, F. K. Refusing Able (ness): A Preliminary Conversation about Ableism. **M/C Journal**, [S. l.], v. 11, n. 3, 2008. DOI: 10.5204/mcj.46. Disponível em: <https://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjjournal/article/view/46>. Acesso em: 25 maio 2025.
- FORESTI, T. et al. O conceito de capacitismo em artigos nacionais: um estudo teórico. **Revista Psicologia Política**, v. 24, 2024.
- GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Alínea, 2017a.
- GONZÁLEZ REY, F. L. The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 47, n. 4, p. 502-521, 2017b.
- MAGALHÃES, V. N. S. **A evasão escolar de jovens e adultos**. 2013. 41 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- MARTINS, K. de P. G. et al. Uso dos portfólios: possibilidades para uma prática de avaliação inclusiva. In: **Congresso Internacional de Educação Inclusiva – CINTEDI**, 5, 2024, Campina Grande. *Anais*. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/108343>. Acesso em: 13 ago. 2025.
- MITJÁNS, MARTÍNEZ, A. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008b.
- MITJÁNS, MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, C. **Didática e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2012b.
- MITJÁNS, MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS, MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (org.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012a.
- MITJÁNS, MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- MITJÁNS, MARTÍNEZ, A. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008a.
- MITJÁNS, MARTÍNEZ, A. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; ÁLVAREZ, P. (org.). **O sujeito que aprende**. Brasília: Liber Livro, 2014.
- MITJÁNS, MARTÍNEZ, A. O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (org.) **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004.
- MITJÁNS, MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.
- MUNIZ, L. S.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 10, p. 1-16, 2015.
- MUNIZ, L. S. **Diário de Ideias: linhas de experiências**. Uberlândia: EDUFU, 2020.
- MUNIZ, L. S. **Diário de Ideias: uma metodologia inovadora em experienciar, registrar e compartilhar**. Curitiba: CRV, 2022. 210 p. ISBN 978-65-251-3535-9.
- MUNIZ, L. S.; DORNELLAS, V. C.; LIMA, L. R. de (orgs.). **Diário de Ideias: experiências de implementação e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica**. Curitiba: CRV, 2022. 384 p.
- MUNIZ, L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Diário de Ideias: uma experiência inovadora no campo da Educação**. In: RAMOS, W.; ENGEL, A. (Org.) **Experiências inovadoras na educação básica: relatos da Espanha e Brasil**. Curitiba: CRV, 2023. p.187-206
- VAZ, L.; COELHO, C. M. M. Subjetividade e aprendizagem: A relação professor-crianças como base da prática pedagógica. In: MARTÍNEZ, A. M.; COELHO, C. M. M.; REY, F. L. G.; TACCA, M. C. (org.). **Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento: estudos de caso em foco**. Campinas: Alínea, 2019.

Cultura surda em Altamira: narrativas, educação e resistência

Deaf culture in Altamira: Narratives, Education and Resistance

 Guidson Marinho Silva *
Jonata Souza de Lima **
Léia Gonçalves de Freitas ***

Recebido em: 3 jun. 2025
Aprovado em: 14 ago. 2025

Resumo: Este artigo apresenta um relato de história de vida que aborda a construção da identidade surda, a cultura surda e o movimento de resistência da comunidade surda em Altamira, Pará, Brasil, ao longo de três décadas (1994-2025). O estudo visa narrar minha experiência pessoal como indivíduo surdo em Altamira (Pará – Brasil), entrelaçando minha trajetória com a história da comunidade surda local e as lutas por direitos, inclusão e reconhecimento linguístico-cultural com base nas lutas anticapacitistas da comunidade surda nas associações que asseguram o empoderamento deste povo surdo. Buscando problematizar a seguinte questão: quais elementos da minha história pessoal e profissional se conectam com a história coletiva da comunidade surda em Altamira? Trata-se de um estudo etnográfico baseado nas memórias, análise de documentos públicos, acervo de imagens e informações coletadas na associação de surdos local. A pesquisa também incorpora dados de outras fontes, como notícias jornalísticas e pesquisas acadêmicas em andamento. Este artigo revela a evolução de direitos socioeducacionais da comunidade surda em Altamira, que a cada conquista se torna mais complexa e diversificada. O estudo conclui que a comunidade surda de Altamira construiu territórios, resistência e empoderamento, impulsionada pela ação coletiva e pela luta por reconhecimento juntamente ao meu ativismo para com o empoderamento e emancipação pessoal e da comunidade surda.

Palavras-chave: Surdez. Altamira. História de Vida. Anticapacitismo. Associação.

Abstract: This article presents a life story that addresses the construction of deaf identity, deaf culture, and the resistance movement of the deaf community in Altamira, Pará, Brazil, over three decades (1994-2025). The study aims to narrate my personal experience as a deaf individual in Altamira (Pará - Brazil), intertwining my trajectory with the history of the local deaf community and the struggles for rights, inclusion, and linguistic-cultural recognition based on the anti-ableism struggles of the deaf community in associations that ensure the empowerment of these deaf people. Seeking to problematize the following question: What elements of my personal and professional history connect with the collective history of the deaf community in Altamira? This is an ethnographic study based on memories, analysis of public documents, collection of images, and information collected by the local deaf association. The research also incorporates data from other sources, such as news reports and ongoing academic research. This article reveals the evolution of socio-educational rights of the deaf community in Altamira, which with each achievement becomes more complex and diverse. The study concludes that the deaf community of Altamira built territories, resistance and empowerment, driven by collective action and the fight for recognition together with my activism for the empowerment and emancipation of myself and the deaf community.

Keywords: Deafness. Altamira. Life History. Anti-ableism. Association.

* Mestrado em andamento em Estudos em Etnodiversidade – PPGETNO. Pedagogo. Especialização em Ensino de Libras. Professor de Libras na Educação Básica em Altamira (SEMED) e pelo projeto da associação de surdos e a Faculdade Serra Dourada. Contato: guidsonm@gmail.com

** Docente da Faculdade de Educação/UFPa, Campus Universitário de Altamira. Atua na área de atendimento educacional inclusivo, ensino de Língua Portuguesa, AEE dentre outras áreas. Apto a atuar principalmente com surdez e deficiência visual, ensino de Linguagens. Contato: jonatasouza@ufpa.br

*** Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará/UFPa, Campus Universitário de Altamira. Docente permanente e vice-coordenadora do Programa de Mestrado em Estudos em Etnodiversidade – PPGETno. Docente e Coordenadora de Estágios Supervisionados da Faculdade de Educação (FAE). Contato: leiafreitas@ufpa.br

Introdução

Este texto trata de minha história de vida e ao mesmo tempo em que relato minhas memórias enquanto sujeito surdo assumo uma retórica holista (Candau, 2012) e memória coletiva (Pollak, 1989) onde através de minhas experiências busco evidenciar as experiências que igualmente ilustraram a vivência de meus companheiros da comunidade surda. Portanto, não se trata apenas de referir-se somente a mim, mas criar um conjunto de narrativas que igualmente representam experiências de outras pessoas na mesma situação audiológica em Altamira – Pará.

A comunidade surda, como um grupo cultural e linguístico, constrói e preserva sua identidade social através de memórias compartilhadas, narrativas de resistência e conquistas históricas (Skliar, 2016; Strobel, 2018). Inspirado em Ribeiro (2017), apresento-me como sujeito surdo e ativo desta comunidade e, portanto, parte das indagações que apresento sobre minha vivência são holisticamente representativas desta comunidade, partindo de um 'lugar de fala' de quem cotidianamente trava lutas anticapacitistas que busca romper o silêncio institucionalizado ao sujeito surdo. Desta forma, este trabalho procura publicizar saberes de um indivíduo que milita contra a histórica discriminação feita a um grupo e uma minoria linguística sobre a perspectiva geográfica da Amazônia altamirense (Pará – Brasil).

Trato neste artigo sobre o povo surdo e a comunidade surda com base em Strobel (2018, p. 37): "povo surdo é grupo de sujeitos surdos que usam a mesma língua, que têm costumes, história, tradições comuns e interesses semelhantes" e "comunidade surda é um grupo de pessoas [surdos e ouvintes] que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos" (Strobel, 2018, p. 37). Assumo uma atitude discursiva que busca integrar diferentes dimensões – identitárias, culturais, políticas, pedagógicas do povo surdo – numa só compreensão, muitas vezes sem delimitar claramente fronteiras entre teoria, prática, meus valores próprios e do povo que me constitui.

Narrar sobre minha vida e de meus companheiros surdos expõe uma das mazelas atuais da sociedade amazônica altamirense: a existência do 'capacitismo'. Segundo Piccolo (2022), o capacitismo é um sistema de crenças e práticas que hierarquiza corpos, estabelecendo um padrão arbitrário de normalidade que relega a pessoa com deficiência a um estado diminuído de ser humano. Essa opressão generalizada, que

se manifesta desde o preconceito violento até o olhar caritativo, aproxima as lutas do povo surdo a outras discriminações sociais (misoginia, xenofobia, racismo, homofobia etc.). Portanto, nós surdos possuímos conceitos bem formulados sobre o capacitismo, atribuindo-lhe um sinal icônico conforme apresentado na Figura 1.

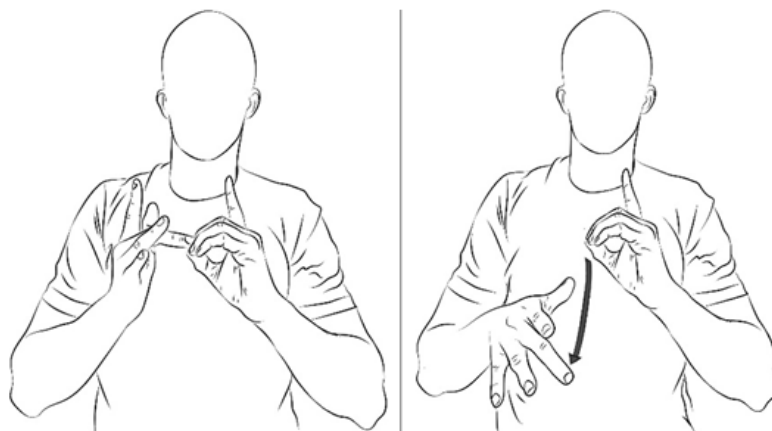
Este sinal icônico apresentado na Figura 1 é um misto de sentimentos que os 'corpos padrões' (ouvintes) podem presumir sobre os 'corpos deficientes' (surdos). Na ideia capacitista, o corpo deficiente é uma tragédia pessoal, portanto, deve ser visto, no mínimo, com comiseração (Piccolo, 2022; Chaves, 2001). Trata-se de algo que nós surdos e todas as outras pessoas com deficiência não aceitamos e, como forma de resistir a preconceitos, elaboramos o que hoje se conceitua como luta 'anticapacitista'.

Para Gesser, Böck e Lopes (2020), a postura 'anticapacitista' surge como uma resposta, valorizando as potencialidades e habilidades individuais por meio de uma educação que promove a justiça social e proporciona a plena emancipação de todas as pessoas. Nesse contexto, o povo surdo se apropria do discurso anticapacitista ao cunhar o termo '*Deaf Power*', ou 'Poder Surdo', que se tornou um pilar nos movimentos sociais e de luta da comunidade surda (Sacks, 1998).

Conforme Chaves (2001, p. 187), o poder surdo é viabilizado pela luta coletiva, atuando como um "contradiscurso à visão de incapacitados", que reivindica aspectos essenciais para o desenvolvimento do povo surdo.

Esta expressão, com forte caráter anticapacitista, celebra a identidade, a cultura, as habilidades e a língua de sinais da comunidade, visando garantir igualdade de direitos e acesso a serviços de qualidade. A simbologia do Poder Surdo, como os caracteres "0/>" ou "\0/>", reflete o ativismo em redes sociais mobilizado por toda a comunidade surda (Flores, 2024).

Figuras 1 – Sinal em Libras de capacitismo



Fonte: Imagem produzida pelo surdo Daniel Alef (2025) | Audiodescrição: desenho técnico do sinal em Libras do vocábulo 'capacitismo'. Uma configuração de mão está em letra 'D', representando a pessoa com deficiência, a outra mão está aberta destacando o dedo médio. O dedo médio encosta na configuração de mão do dedo em 'D', este toque é similar ao sinal de 'dó' ou 'piedade' ou 'coitado'.

Nós surdos possuímos nossa luta anticapacitista inspirado no ideal de poder surdo, nos afirmando e nos engajando nos movimentos sociais e debates sobre políticas públicas, tanto em espaços escolares quanto não escolares, em benefício do povo surdo e valorização de todas as pessoas com deficiência.

E como me compreendo nesta sociedade? Como um 'Ser Surdo'. Tal qual meus companheiros, busco viver nas diferentes comunidades surdas, conhecer a cultura, a língua, a história e a representação que atua simbolicamente distinguindo nós, surdos, e a comunidade surda (Strobel, 2018). Sendo surdo, estando no lugar de fala de uma pessoa surda e estando com a comunidade surda, é que formei minha identidade desde a infância até a presente data. Tal movimento aproximativo me gerou processo de empoderamento, no qual é descrito como poder surdo.

Esse poder ocorre, principalmente, quando nós surdos estamos em comunidade, isso é um movimento que ocorre a centenas de anos. A comunidade surda parisiense, liderada por Berthier em 1834, organizou o "1º Banquete" para resistir ao projeto oralista, que promovia rotatividade de docentes e substituição de professores surdos por ouvintes e diminuía os direitos dos surdos em comparação aos ouvintes. A mobilização resultou na abolição da rotatividade em 1836 e culminou na fundação, em 1838, da "Sociedade Central de Assistência e Educação de Surdos-Mudos", que lutou pelas conquistas de direitos igualitários aos surdos expressando o "Poder Surdo" em espaços associativos (Encrevé, 2019; Carvalho, 2011).

Esses anos de lutas geraram retóricas holistas, um conjunto de saberes que hoje constitui o saber surdo que surgiu a partir de diversos artefatos culturais que fundamentam a identidade e a vivência do povo surdo, tais como: experiência visual; desenvolvimento linguístico (por meio da Língua de Sinais); família; literatura surda vida social e esportiva; artes visuais; política; materiais (livros, mídias digitais etc.). Esses elementos, em conjunto, sustentam a cultura surda e refletem sua forma única de estar no mundo (Strobel, 2018). Por exemplo, a Experiência Visual, um dos artefatos culturais o qual valorizo neste artigo, usando várias figuras, serve para que meus companheiros surdos se identifiquem melhor com essa produção. Também, pensando na coletividade das pessoas com deficiência, usei da audiodescrição para incluir meus confrades com deficiência visual.

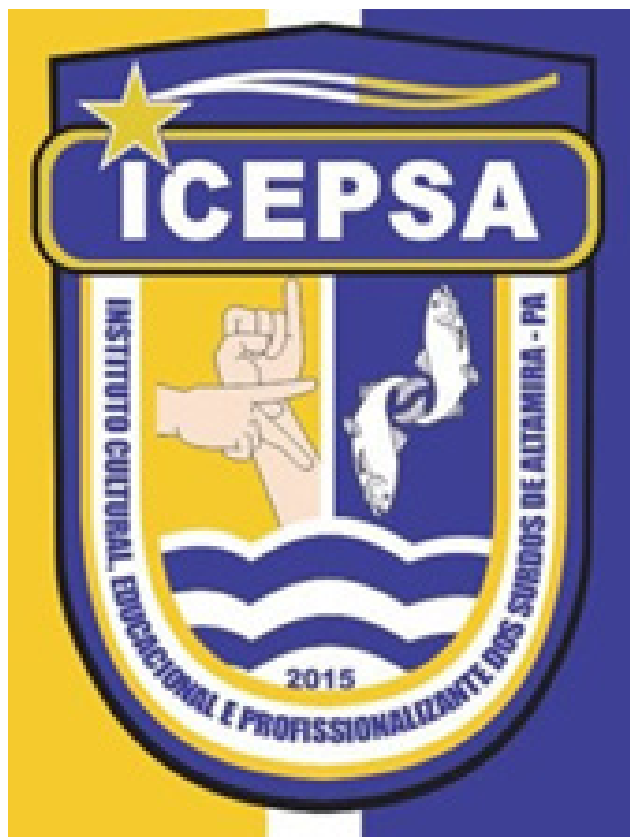
Tento configurar os debates que atravessam a comunidade surda desde Berthier (1834) até o contexto atual de Altamira e para tanto refaço essa leitura histórica, compreendendo meu 'Poder Surdo' e meu coletivo surdo. Dessa forma, falarei sobre duas instituições que foram muito importantes na minha formação humana e para a luta anticapacitista: Centro de Apoio e Promoção de Acessibilidade e Inclusão Social (CAPAIS) e o Instituto Cultural Educacional e Profissionalizante dos Surdos de Altamira (ICEPSA)¹, cujas logomarcas estão representadas das Figuras 2 e 3.

Figuras 2 – Logomarca do CAPAIS (2006) | audiodescrição: é um símbolo composto por um grande formato em crescente na cor azul escura, com destaque a letra 'C' que dentro contém três pequenos ícones representando diferentes tipos de acessibilidade (deficiência auditiva, visual, física/ Cadeirante) todo o símbolo destaca a escrita "CAPAIS" escrito em letras menores que a 'C' em cor azul, tudo sobre um fundo branco.



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Figuras 3 – Logomarca do ICEPSA (2015) | audiodescrição: é o símbolo de um escudo dividido verticalmente em amarelo no lado esquerdo e azul escuro no lado direito. Na parte superior, em uma faixa azul, está escrito "ICEPSA" em branco, com uma estrela amarela à esquerda. A área central do escudo apresenta, no lado amarelo, a representação de duas mãos em um sinal de Libras e, no lado azul, duas figuras de peixes sobre as ondas. Na faixa azul que contorna a parte inferior, está inscrito em branco o texto "Instituto Cultural, Educacional e Profissionalizante dos surdos de Altamira - PA", com o ano "2015" centralizado abaixo.



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Metodologia

Metodologicamente, este artigo situa-se no âmbito de um trabalho etnográfico, estruturado principalmente, em minhas memórias, as quais articula interações pessoais e coletivas com a comunidade surda. Tenho como fontes as memórias, mas também fontes mais sólidas como a análise dos documentos de acesso e domínio público; acervo de imagens guardados por mim e meus companheiros surdos, informações cotidianamente coletadas pelo ICEPSA (as quais tenho acesso por ser membro da diretoria desta associação) e notícias produzidas pela mídia jornalística da região do Xingu. Alguns dos dados desta pesquisa foram cedidos pela pesquisa em andamento da tese de doutorado de Lima, Pilar e Vieira (2025).

Este texto é escrito com base nos principais elementos de minha vida, desde os primeiros anos de vida até a fase adulta atual, além de décadas de existência do coletivo das pessoas surdas, portanto, tento abarcar uma cronologia de 30 anos. Coloco-me na situação de quem tem um 'lugar de fala' enquanto sujeito surdo (Ribeiro, 2017), possuidor das ferramentas etnográficas e embasamento nos autores dos estudos surdos. Deste modo, apto a construir uma história consistente das minhas vivências e do povo surdo a que pertencço. Esse estudo traz ainda recorte da minha dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos e Etnodiversidade – PPGETno, da Universidade Federal do Pará, que está em andamento.

Desenvolvimento

Sou formado em Pedagogia, pós-graduado nas áreas de Libras e Ensino Especial. Atualmente estou cursando Letras – Libras e Mestrado em Estudos em Etnodiversidade na Universidade Federal do Pará. Minha audiodescrição é: “Sou um homem negro, magro (65 kg), 1,70 de altura, tenho barba áspera e sempre uso óculos. Aos leitores cegos, não escutarão minha voz oral, pois, por ser surdo, comunico-me pela Libras, uma língua de modalidade gestual-visual.”

As figuras 4, 5 e 6 ilustram três fases importantes da minha vida: a infância, marcado por um lar acolhedor, com muita liberdade e contato com diversas oportunidades para me marcar como um sujeito saudável; minha adolescência, em que já tinha plena consciência de minha identidade surda e poder surdo, com uma identidade bem consolidada muito influenciada, desde cedo, a participar da associação de surdos de minha cidade, o CAPAIS; e o atual momento adulto, graduado, empregado em um bom cargo e mestrando da maior universidade pública do Norte. Nestas três fases da vida e respectivamente nas fotos, carrego uma cutia, um cartaz de protesto e um diploma de emancipação, todas as três fotos esbanjam um sorriso e a plena consciência e orgulho de ser surdo.

Essa jornada como sujeito surdo teve início nos primeiros meses de vida, quando meus pais ouvintes perceberam minha surdez. Essa configuração familiar – criança surda em um lar ouvinte – é, reconhecidamente, a mais prevalente.

Figura 4 – Minha infância, 7 anos de idade. | Audiodescrição: eu criança magra, sem camisa, short vermelhos e chinelos segurando uma cutia fazendo carinho nela tal qual um animal de estimação. Nesta foto estou sorrindo muito.



Fonte: arquivo pessoal (2025).

Figura 5 – Minha adolescência, 17 anos de idade | Audiodescrição: eu jovem segurando um cartaz com o letreiro ‘CAPAIS’ rodeado de fotos de pessoas em contexto escolar. Estou em uma rua movimentada, em uma passeata, atrás de mim há muitas pessoas



Fonte: arquivo pessoal (2025).

Figura 6 – Minha fase adulta, 27 anos de idade | Audiodescrição: eu adulto em um registro de formatura usando beca e capelo preto com detalhes em azul sentado em uma poltrona com fundo preto



Fonte: arquivo pessoal (2025).

Segundo os estudos, 95% das crianças surdas têm pais ouvintes (Karnopp; Quadros, 2001). O diagnóstico de surdez de um filho é, sem dúvida, um momento de impacto para a família. No entanto, como aponta Skliar (2013), não se trata necessariamente da “dor e senso de perda que é muitas vezes atribuída a ele pelos profissionais ouvintes”.

Acredito que meus pais aceitaram o diagnóstico com notável agilidade e foram assertivos em buscar não apenas o acompanhamento médico necessário, mas também garantir o direito fundamental de acesso à língua de sinais e ao convívio com a comunidade surda.

A busca por informações e tranquilização, mencionada por Skliar (2013) como uma reação comum dos pais, manifestou-se neles tanto na perspectiva clínica – buscando entender as possibilidades terapêuticas – quanto às possibilidades socioeducacionais, procurando ativamente espaços como associações de pessoas com deficiência e escolas especializadas que pudessem me auxiliar em meu desenvolvimento. Este quadro mais amplo de possibilidades fez com que minha família reconfigurasse uma lógica histórica:

Quando o médico apresenta o diagnóstico da surdez, os pais ficam chocados, deprimem-se e culpam-se por terem gerado um filho dito “não normal” e ficam frustrados porque veem nele um sonho desfeito. Então, essas famílias alimentam esperanças de “cura” dessa “deficiência”, ficam ansiosas e questionam: Será que o meu filho surdo um dia ouvirá? Será que um dia ele falará igual à criança ouvinte? Será que um dia ele será mais bem aceito pela sociedade? Será que um dia o meu filho terá uma vida “normal”? (Strobel, 2018, p. 59).

Pode ser que durante algum tempo estes questionamentos ainda fizeram parte da ansiedade dos meus pais para comigo, no entanto estas ansiedades não atravessaram por anos a minha existência, mas certamente eles não se estagnaram na ideia de “cura”. Essa busca ativa pode, de fato, direcionar alguns pais a modelos médicos e à negação da surdez. Contudo, em meu caso, ela também os conduziu ao contato com pessoas surdas e

sua comunidade. Skliar (2013) cita a resposta positiva de famílias que participaram de programas de intervenção mais amplos que proporcionam “uma reavaliação da criança surda com uma consciência mais positiva”. Em minha família, essa interação contribuiu para que a surdez fosse naturalmente compreendida e integrada. Fui sempre tratado com positividade e tive uma rotina equilibrada, dividida entre as vivências de uma criança feliz que tinha uma cutia como animal de estimação e os necessários atendimentos médicos, sociais e educacionais.

Por outro lado, Skliar (2013, p. 22) argumenta que, idealmente, “a língua de sinais foi usada em casa e a criança provavelmente chegava na escola com uma língua funcionante”. Ele enfatiza que “as famílias existem antes, durante e depois das escolas bilíngues. Na verdade, a família é o hospedeiro mais autêntico do bilinguismo.” Infelizmente, esta não foi plenamente a minha realidade.

Como ocorre com tantos outros sujeitos surdos, o meu acesso pleno à língua de sinais se deu prioritariamente nos ambientes escolares e nas interações sociais com outras pessoas surdas. Até hoje, a maioria dos membros da minha família não é bilíngue em Libras, mesmo havendo outros parentes surdos no círculo familiar extenso.

A infância e a pré-adolescência são contadas ao mesmo compasso em que a comunidade surda altamirense integralmente se desenvolve. A comunidade surda de Altamira começou a se articular como um coletivo coeso a partir da fundação em 1994 da Associação das Pessoas com Deficiência da Transamazônica (APDT²) e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), as primeiras associações a militarem pelos direitos das pessoas com deficiência. Neste mesmo ano, eu nasci e já estava em uma cidade que havia coletivos que lutariam pelo meu direito de dignidade humana.

Alguns anos depois, na minha pré-adolescência, em 2006, funda-se o CAPAIS, uma associação voltada para surdos que tinha como objetivo aprimorar os processos de inclusão socioeducacional das pessoas com deficiência e

Figura 7 – Carteirinha de Identificação confeccionada pela APDT (2007) | Audiodescrição: típica carteirinha de associado com foto, informações pessoais (RG, CPF etc.). Há uma foto 3x4, o CID H91.9 e as informações tanto do filiando quanto da APDT, os dados pessoais foram apagados para preservar informações sensíveis.

The figure shows two identification cards from APDT. The left card is a membership card for a person with a photo, showing fields for name, RG, CPF, and a date of 24/09/07. The right card is a form for a person named S.J. PORFIRIO-PA, born 27/05/1996, with a signature and the title of President.

Fonte: Disponibilizada por um surdo que contribuiu com esta pesquisa

surdos de Altamira e da região do Xingu (Araújo, 2021). Antes do advento dessas associações, grande parte de nós sujeitos surdos altamirenses éramos invisibilizados e sem direito à educação ou vivíamos em um contexto de negação e dúvidas tal qual apresentado por Strobel (2018).

Quanto à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), toda minha Educação Básica ocorreu na cidade de Altamira, sendo o fundamental na Escola Deodoro da Fonseca. No contraturno participava dos atendimentos promovidos pela APAE que funcionava como espaço de atendimento fonoaudiológico para a minha oralização.

Na educação regular tinha acesso aos conteúdos escolares comuns a todos, enquanto na APAE havia atendimento com fonoaudiólogo envolvendo exercícios de treinamentos da fala oral. Mesmo assim, no início do meu processo de alfabetização, ambas instituições tinham mais foco na oralidade do que propriamente dito na Libras. Minha experiência na APAE durou pouco menos de dois anos, pois ficou inviável a minha mãe deslocar-se várias vezes ao dia para me levar e buscar em duas instituições diferentes.

Eu e meus amigos surdos, da minha geração, passamos por quase todos os mesmos processos educacionais: Introdução escolar na Escola Deodoro EMEF Marechal Deodoro da Fonseca (Escola Deodoro) com apoio da APAE (atendimento fonoaudiológico) e ensino médio da Escola polivalente.

Nós surdos passamos por várias fases educacionais: inicialmente, em meados dos anos 1980, a Educação Especial era oferecida em escolas especializadas, especificamente voltadas para atender alunos com todos os tipos de deficiência. Neste momento tinha-se mais ênfase os trabalhos educativos da APAE, mas não estive presente nesta fase. Este modelo perdurou até 2003, quando um

projeto transformou uma escola especial em Escola Polo, a EMEF Marechal Deodoro da Fonseca, modelo que vigorou até 2007 e modelo educativo que participei.

A partir de 2008, implantou-se a Educação Especial na modalidade inclusiva. Nessa abordagem, os surdos seriam distribuídos em outras localidades, mas a maioria de nossas famílias, com anuência de nós surdos, optamos em permanecer na EMEF Marechal Deodoro da Fonseca e ao fim do fundamental, nos matricular na Escola Polivalente para fazer o ensino médio (Altamira, 2020; Araújo, 2021; Araújo, Santiago-Vieira e Lima, 2024).

Nestas duas escolas, havia mais acessibilidade, profissionais especializados e um sentimento de território. Esse nosso posicionamento afetivo com essas escolas também remete a uma visão histórica que nós surdos temos de nossas escolas especializadas:

Com frequência, era quando eles chegavam nas instituições para surdos que descobriam outros surdos, tendo como eles o sentimento de não pertencerem completamente à sua família biológica. O instituto então lhes parecia como uma espécie de segunda casa e os estudantes surdos como uma segunda família. Geralmente era também nessa ocasião que eles aprendiam a língua de sinais, o que lhes abria a via da compreensão do mundo ao mesmo tempo que a da comunicação sem entrave. Assim, a “família” dos surdos-mudos assumia simbolicamente o lugar que sua própria família não podia assegurar (Encrevé, 2013, p. 267).

Essas duas escolas possuem um lugar especial na memória coletiva de nós surdos altamirenses. Por muitos anos, foram as únicas instituições que nos acolhiam, criando vínculos afetivos profundos, embora também houvesse sentimentos mistos de satisfação e insatisfação com as experiências vividas nesses espaços.

Figura 8 – Prédio da Escola Deodoro da Fonseca (2023) | Audiodescrição: Fachada de um prédio escolar vista de fora. Acima da entrada, em destaque, há um grande letreiro escrito “EMEF MARECHAL DEODORO DA FONSECA”. Abaixo do letreiro principal, há uma parede feita de blocos vazados com desenhos, pintada em duas faixas horizontais: a parte inferior é marrom/avermelhada, e a parte superior é bege ou amarela clara, finalizada por uma faixa azul na parte de cima. A entrada principal é um portão de ferro preto, parcialmente aberto, por onde se pode ver o interior do prédio e pessoas desfocadas. À direita do portão, em um pequeno painel, está escrito “SEMED”



Fonte: Dados do Google Maps. COSTA, Rodrigo da. Fotografia. Disponível em: <https://bit.ly/ExemploLinkEncurtado>. Acesso em: 16 ago. 2024.

Figura 9 – Prédio da Escola Polivalente (2020) | Audiodescrição: Fachada de um prédio escolar vista de fora. Acima da entrada, em destaque, há um grande letreiro escrito “Polivalente de Altamira”. Logo abaixo há uma parte vazada e segue o muro. A fachada do prédio é de cor bege, com muro alto e todo fechado. A entrada principal é por um portão médio recuado. Há várias pessoas desfocadas e um veículo dando a ideia de entrada e saída de pessoas.



Fonte: Mídia Jornalística. RB1 NOTÍCIAS. Fotografia. Disponível em: <https://www.rb1noticias.com.br/noticia/2433/pais-de-alunos-da-maior-escola-de-ensino-medio-da-cidade-nao-concordam-com-retorno-das-aulas-presenciais-em-altamira-no-pa>. Acesso em: 16 ago. 2024.

Mas, com as mudanças políticas, os surdos de Altamira foram dispersados em várias escolas e atualmente a Escola Deodoro funciona com um berçário. Então finalizei meu período na Educação Básica apesar dos grandes desafios. Em meio a este processo, sempre estive envolvido nos movimentos associativos de minha cidade. Em especial agora destaco a influência do CAPAIS, suas principais ações e algumas críticas.

Com o passar dos anos, desenvolvendo uma maior consciência política, eu e meus companheiros surdos percebemos que no estatuto do CAPAIS há demandas do interesse da comunidade surda como contribuir com a difusão da Libras. Porém, também há temas que não são especificamente de interesse de nós surdos como “Adquirir recursos e equipamentos que facilitem a autonomia da pessoa com deficiência, como por exemplo, impressora Braille, material didático, órtese e prótese” (Estatuto do CAPAIS, 2006, p. 2).

Um outro elemento é que sua primeira diretoria possuía como presidente uma pessoa ouvinte, que também não era uma pessoa com deficiência, mas descontente com as situações de exclusão social. Em especial sofrida pelo seu irmão surdo, se interessava pela luta que representaria, com ênfase, a comunidade surda, entre outras deficiências (Araújo, 2021).

Estas questões emergem o desejo em nós surdos de redefinir o Estatuto para garantir que a representatividade máxima do povo surdo seja de uma pessoa surda e que também haja no Estatuto a clareza de tratar apenas das nossas especificidades, uma vez que estávamos longe de conseguir abarcar outras deficiências, tendo em vista que apenas a nossa pauta já era por demais exaustiva e insuficiente alcançada.

O ICEPSA surge em 2015 em substituição ao CAPAIS³. Neste processo, manteve-se o CNPJ, houve

transferências de patrimônio e cadastro de associados. Segundo Lima, Pilar e Vieira (2025), reestruturou-se o Estatuto, Regimentos, identidade visual e outros elementos para que se consolidasse uma mudança ideológica. A modificação do CAPAIS para o ICEPSA é tão profunda que alterou significativamente a própria redação do Estatuto Social.

O ICEPSA, enquanto associação plenamente de surdos, desde o seu primeiro estatuto, tem demonstrado sua ideologia distinta do CAPAIS. Uma outra característica marcante do estatuto do ICEPSA, que acompanha uma demanda histórica do povo surdo, é a proteção contra intervenções de ouvintes, como fica claro no Artigo 19º: “Para cargo de Presidência, só poderá ser surdo” (Estatuto do ICEPSA, 2015, p. 7). Artigo este que compõe outros estatutos de outras associações de surdos e também o da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). “Art. 30, Parágrafo 3º - Os cargos de Diretor-Presidente e de Diretor Primeiro Vice-Presidente serão exercidos exclusivamente por pessoas surdas.”

Os surdos altamirenses, com a força associativa, conseguiram um caminho para uma maior autonomia, compreensão acerca dos seus direitos linguísticos e emancipação na sociedade complexa em que viviam graças à luta histórica do CAPAIS, continuada pelo ICEPSA. Atualmente há uma segunda associação de surdos, a ASAXT.

Atualmente a comunidade surda de Altamira é complexa, os surdos estão incluídos em vários espaços. Há duas associações de surdos em funcionamento, os surdos participam de distintas religiões, frequentam vários espaços. Há surdos presentes em vários eventos da cidade, para expressar melhor a multiterritorialidade e presença larga dos surdos em Altamira, conforme apresentado no Quadro 1.

Figura 10 – Comunidade surda em um evento de lazer (2009) | Audiodescrição: Grupo de 16 pessoas surdas ao ar livre, em duas fileiras laterais. Todos vestindo a camisa da associação CAPAIS, um uniforme branco com a logomarca ‘CAPAIS’. Ao fundo, há um prédio do aeroporto da cidade. Os rostos na imagem estão desfocados.



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 11 – Comunidade surda em um evento de panfletagem (2023) | Audiodescrição: Grupo de 18 pessoas surdas ao ar livre em uma orla em manifestação com cartazes com escrito “+ Legenda – Exclusão #surdosestexistem” e “# CINEMA PARA SURDO VER”. Todos usam uma camisa preta com a seguinte frase “Legenda para quem não ouve, mas se emociona”. Os rostos na imagem estão desfocados.



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Quadro 1 – Espaços e territórios mais frequentados pela comunidade surda de Altamira 2006-2025

Espaço/ território	Dia e horário	Observação	
ICEPSA	Sábados, 16:00 às 18:00	A sede funciona na casa da família dos principais sócios fundadores	Ativo
ASAXT	Sextas-feiras, das 15 às 18 horas	No prédio em que funciona o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), os surdos usam este espaço aos fins de semana para socialização e reunião em brincadeiras.	Ativo
Centro de Convenções e Cursos	Domingos, das 18 às 20 horas	Nesta grande área de eventos há uma quadra de futsal em que surdos e ouvintes que sabem um pouco de Libras reúnem-se para jogos amistosos de futsal	Ativo
Igreja Católica - Catedral Sagrado Coração de Jesus	Domingos, 19:00 às 21:00	Esta igreja centraliza as missas com acessibilidade em Libras. Frequentemente nós surdos vamos a este espaço, basta apenas entrar em contato com a equipe de Liturgia para reservar os lugares na frente para os surdos e convidar os intérpretes de Libras.	Ativo
Reino da Testemunha de Jeová	Quartas 19:30 e Sábado 19:00	Esta denominação religiosa é um modelo de acessibilidade em Libras, tendo todos os seus materiais em formato bilíngue em DVD. Sempre há intérpretes de Libras disponíveis.	Ativo
Igreja Quadrangular e Igreja Batista Memorial	Incerto	Nestas duas denominações há tradutoras intérpretes de Libras congregantes que quando acionadas disponibilizam-se no serviço de tradução.	Ativo
Uma instituição de cursos técnicos (nome suprimido)	Semanalmente noturno	Essa instituição, anualmente, oferta cursos gratuitos diversos, inclusive de Libras e convida a comunidade surda para estes cursos.	Incerto
EEEM Polivalente	Semanalmente diurno	É a escola de referência para os surdos que estão no ensino médio, é nesta escola em que a maioria de nós surdos nos formamos.	Ativo
EMEF Deodoro da Fonseca	Semanalmente diurno	Por anos foi a escola de referência a formar surdos na Educação básica na etapa do fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (Araújo, 2021). Contudo, em 2023 esta escola foi transformada em um berçário.	Inativo
EMEIF Ulysses Guimarães	Semanalmente diurno	Com a EMEF Deodoro da Fonseca transformando-se em berçário, e a reconfiguração da Educação em Altamira para o modelo inclusivo, parte do corpo pedagógico com experiência em Educação Especial e a demanda de surdos foi para a EMEIF Ulysses Guimarães.	Ativo
EEEM Odila De Sousa, EMEF João Rodrigues da Silva, EMEFE Saint Clair Passarinho	Semanalmente diurno	Estes são exemplos de escolas municipais que mais recebem alunos surdos.	Volátil
UFPA	Sábado, 8:00 às 12:00	A universidade oferta cursos de Libras e sempre convida os surdos para participarem tanto comoicineiros quanto para socializarem com os estudantes que estão aprendendo Libras. No entanto, dois servidores concursados da área de Libras desta universidade se afastaram para doutorado inviabilizando a continuidade dos cursos de Libras.	Inativo
SEM HORÁRIOS E DIAS DEFINIDOS			

Shopping e Cinema da cidade; Casa do presidente da ASAXT; ações desenvolvidas pela Prefeitura de Altamira;

Fonte: Elaborado em parceria com Professores de Libras da UFPA (2025).

Os espaços supracitados são compreendidos como territorialidades reais ocupados pelas pessoas surdas de Altamira, cada surdo, segundo suas autodeterminações elegerá algum destes territórios como o mais determinante para a sua identidade. Acerca disso, Saquet Sposito *et al.* (2008 p. 30) discutem que “hoje, é possível inventar um território combinando elementos que não se encontram naturalmente reunidos no espaço geográfico”. Estes territórios inventados foram gradativamente se tornando bens imateriais da comunidade surda.

Nessa perspectiva, a comunidade surda da Amazônia paraense construiu territórios constituintes do mundo material percebido e espaços digitais os quais carregam significados. Estes espaços, físicos e imateriais se tornam *lócus* produtores de imagens ou representações que podem ser manifestadas através de diversos tipos de linguagem (Saquet; Sposito *et al.*, 2008).

Cada um destes espaços possui narrativas próprias tendo como eixo central a surdez e a Libras e todos podem de maneira independente contar a história de existência das pessoas surdas que lá frequentam. Nestes lugares, vemos a concepção de um território que se está enraizado “numa mesma identidade e que reúne indivíduos com o mesmo sentimento” baseado na linguagem e audiologia (Saquet; Sposito *et al.*, 2008, p. 218).

Um outro elemento determinante em minha vida e na vida de mais outros colegas surdos foi o nosso contato com a universidade e posteriormente, o direito de cursar o ensino superior, como demonstrada na Figura 13:

Com o término do ensino médio, estava desempregado, sem clara expectativa de continuidade dos estudos e ainda recebendo o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Para ocupar de maneira mais saudável o meu tempo, me envolvi com as atividades do ICEPSA que estavam sendo desenvolvidas dentro da UFPA, em especial, as atividades de extensão organizadas naquele tempo por dois professores de Libras recém concursados. Naquela época, nascia em mim o desejo de entrar no ensino superior e sonhava com uma empregabilidade que não me deixasse mais dependente do BPC.

Naquele mesmo período os surdos do ICEPSA e profissionais da UFPA incluíram a proposta do curso *Pedagogia Bilingue (Licenciatura)* no Plano de Desenvolvimento do Campus Universitário de Altamira (UFPA, 2017). Este curso seria a melhor solução para uma inclusão maciça de surdos no ensino superior.

Durante meses, esta proposta foi tratada com muito esmero e atenção pela comunidade surda altamirense. Todos os documentos curriculares necessários foram elaborados em um planejamento coletivo com a comunidade surda, e a proposta foi encaminhada às instâncias de aprovação de novos cursos na Reitoria da Universidade Federal do Pará (UFPA). Eu também me organizei para iniciar minha graduação na UFPA.

Figura 12 - Evento organizado pelo ICEPSA no Dia das Mulheres (2024) no SCFV. | Audiodescrição: várias pessoas em um evento comemorativo, a maioria são mulheres. A foto enquadra uma mulher de costas usando uma camisa com a logomarca do ICEPSA e a sigla do SEMAPS. O ambiente é aberto com vegetação ao fundo, uma grande mesa com forro branco com alimentos e bebidas, há balões rosa alusivos à data de dia das mulheres.



Fonte: Redes Sociais da comunidade surda de Altamira (2024).

Figura 13 – Surdos em evento da Universidade Federal do Pará - UFPA (2017) | Audiodescrição: Eu e mais dois colegas surdos, estamos em pé, em um ambiente interno de auditório, estamos de frente a uma mesa. Vestimos uma camisa branca com a logomarca do ICEPSA. A mesa à frente está coberta pela bandeira da UFPA. Nós apontamos para esta bandeira da UFPA em uma expressão corporal de satisfação. Os rostos estão embaçados.



Fonte: arquivo pessoal (2025).

Infelizmente a proposta do curso de Pedagogia Bilingue (Licenciatura) não prosperou, ficávamos meses sem resposta e por fim entendemos que as questões orçamentárias e a burocracia interna não favorecem este curso, prova disso, foi que este curso nunca aconteceu. Uma outra situação foi a ausência de intérpretes de Libras e os poucos profissionais de inclusão que estavam sobrecarregados nos cursos de extensão em Libras e na luta pela abertura do curso de Pedagogia Bilingue – Licenciatura.

Após meses de espera, e desacreditados, tanto do curso de Pedagogia Bilingue e da contratação de Tradutores intérpretes de Libras, procuramos uma outra instituição particular para fazermos o curso de pedagogia. Em instituições particulares seria mais ágil o processo de contratação de um profissional. Sendo assim, nos matriculamos neste curso na instituição particular em que conseguimos concluir o ensino superior.

O contexto de surdos formados no ensino superior ainda é uma questão sensível, há no total apenas 4 (quatro) surdos com este nível de escolarização, apesar da cidade demandar muito mais profissionais surdos. Todos nós atuamos em diversas escolas, com carga-horária cheia,

infelizmente, sem poder oportunizar que todas as crianças surdas possam ter o contato com o profissional surdo em sua fase de desenvolvimento.

Uma educação multicultural genuína para as crianças surdas deveria abraçar a linguagem e a cultura da comunidade dos surdos. Entretanto, algumas das escolas, ativas na promoção da educação multicultural para os alunos surdos, não usam a ASL em suas salas de aula. Talvez eles tenham pouco ou nenhum professor surdo (Sklar, 2013, p. 160).

O contexto apresentado por Sklar (2013), a educação de surdos norte-americanos, é ainda mais complexa na Amazônia altamirense, que muito carece de políticas públicas de incentivo a surdos para se formarem em licenciaturas e assim serem eles os próprios educadores das novas gerações de surdos.

Apesar das dificuldades aqui demarcadas, no ano de 2024, obtive sucesso no processo seletivo de ingresso no mestrado na UFPA. Atualmente sou o único surdo cursando o mestrado e o primeiro surdo a ingressar na UFPA de Altamira. Com isso carrego a responsabilidade de ser uma referência para meus companheiros surdos e ser um exemplo de acadêmico para alargar as possibilidades de eles também entrarem.

Hoje todos os surdos estão atentos a possibilidade de ingresso na UFPA tendo em vista que já há uma tradutora intérprete de Libras presente no *campus*, além do apoio da coordenadoria de inclusão na reitoria da UFPA para disponibilizar tradutores intérpretes remotos e a possibilidade de contratação de mais tradutores intérpretes de Libras.

Minha conquista mais recente e significativa foi a obtenção da Carteira Nacional de Habilitação (CNH). Este marco pessoal não seria possível sem o apoio incansável e os esforços coletivos da minha comunidade surda representada pelo ICEPSA e de associações fundamentais como a Associação Desportiva de Integração para as Pessoas com Deficiência do Polo Xingu (ADEPIX).

A ADEPIX desempenhou um papel crucial ao representar o coletivo das pessoas com deficiência em uma ação decisiva junto ao Ministério Público do Pará. Essa intervenção foi fundamental para exigir que o Departamento de Trânsito (Detran) em Altamira ajustasse suas práticas,

garantindo um processo de habilitação com máxima acessibilidade para pessoas com deficiência.

Suas reivindicações incluíram a eliminação de barreiras, a assegurar a presença constante de intérpretes de Libras em todas as etapas e a exigência de ética e cuidado por parte de todos os servidores do Detran (Soares, 2025). O impacto direto dessa mobilização é evidente no cenário local, conforme ilustrado na Tabela 2.

Antes de 2006, não havia a presença do CAPAIS e não havia registros de surdos habilitados (0%), isto porque a maioria de nós surdos estávamos em evasão da escola, com péssimos índices socioeducacionais:

Entre os desafios que o CAPAIS enfrentou em Altamira, e trabalhou para sua superação, está a constatação de um elevado número de pessoas com surdez fora da escola. No ano de sua fundação, apenas 1,64 % das pessoas surdas cadastradas pela organização haviam concluído o Ensino Médio e 34,43% estavam matriculadas no Ensino Fundamental e Médio. Todos com defasagem idade/série. No entanto, 63,93% não frequentavam ou haviam abandonado a escola sem concluírem o Ensino Fundamental. Com a sensibilização, todos foram matriculados nas escolas (Araújo, 2021, p. 78)

Mas a atuação das associações mudou este quadro drasticamente. Em 2024, um grupo de surdos iniciou seus processos e, na atualidade (2025), nós celebramos um total de 23 surdos com CNH, representando um avanço. Eu me incluo nessa estatística recente, tendo iniciado meu processo em 2024 e agora com o documento em mãos.

A associação CAPAIS, continuada pelo ICEPSA, também teve participação ativa, contribuindo com a mobilização de intérpretes de Libras e atuando como uma frente discursiva essencial para reivindicar melhorias na acessibilidade e nos incentivar a prosseguir.

Para muitos, a obtenção de uma CNH pode ser algo simples, mas para nós, surdos, que ao longo da história enfrentamos barreiras significativas no acesso a direitos básicos, esta conquista é mais que um documento; é uma vitória coletiva e um símbolo de ‘emancipação’. Ao celebrar este avanço, é importante recordar o pioneirismo do senhor Mário Júlio de Mattos Pimentel, o primeiro surdo a obter sua habilitação no Brasil, em 1975, um marco que abriu caminhos para todos nós (Vieira, 2015).

Tabela 1 – Perfil de surdos habilitados ou em processo de habilitação em Altamira (Universo: 39 surdos)⁴

Situação em Relação à CNH	Antes de 2006 (%)	2024 ⁵ (%)	2025 (Atualidade) (%)
Surdos com CNH	0%	≈ 41% (16 pessoas)	≈ 59% (23 pessoas)
Surdos em processo de CNH	0%	≈ 18% (7 pessoas)	0% (0 pessoas)
Total (Com CNH ou em processo)	0%	≈ 59% (23 pessoas)	≈ 59% (23 pessoas)

Fonte: Disponibilizada por um surdo que contribuiu com esta pesquisa

Atualmente sou um adulto surdo emancipado, com uma vida afetiva complexa, com independência financeira, atualmente, com a responsabilidade de ser um exemplo para meus colegas surdos. Como desejo principal quero ser o melhor educador possível e sei que isto é incrível, pois estou aprimorando meus conhecimentos em um mestrado, mas estou ciente que tenho uma luta intensa pela frente para conseguir concluí-lo. Reafirmo meu dever de manter uma luta anticapacitista e ser parte eficiente em uma mente coletiva que deseja uma sociedade mais justa e solidária. Com isto encerro este curto relato que buscou trazer tanto minhas vivências, dos meus companheiros surdos e uma breve história da inclusão de surdos em Altamira – Pará.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, desenvolvi uma narrativa que perpassa minhas três décadas de existência com destaque a elementos de minha infância, adolescência e vida adulta. Sim, a minha história de vida é inseparável da história da comunidade surda de Altamira. Minha trajetória pessoal, marcada por desafios e conquistas, ecoa e reflete a luta coletiva por reconhecimento, inclusão e direitos.

A formação de associações como CAPAIS e ICEPSA desempenharam um papel fundamental na organização da comunidade, na promoção da cultura surda e na reivindicação de acessibilidade e educação bilíngue e foram meus pilares de desenvolvimento.

Pretendi destacar o conceito de “Poder Surdo” que emerge como um fio condutor essencial. Este poder representa a força da comunidade surda quando unida, a capacidade de resistir à opressão e de construir um futuro mais justo e igualitário, mas este poder só pode manifestar-se nas ações coletivas, na luta por direitos, na criação de espaços de encontro e na celebração da identidade surda.

Este artigo evidenciou que ainda há em aberto a educação bilíngue, um ponto central e recorrente. O acesso à Libras e a uma educação que valorize a cultura surda são cruciais para o desenvolvimento pleno das pessoas surdas. Demonstrei que há desafios a serem enfrentados e a importância de ter professores surdos como modelos e referências. Portanto, a luta pela criação de um curso de *Pedagogia Bilíngue* na UFPA e de uma educação bilíngue na educação básica reflete a busca por um futuro onde a educação seja verdadeiramente inclusiva.

Neste relato dei destaque a minha obtenção da CNH e por diversos membros da comunidade surda demonstrando que este é mais do que um simples documento. É um símbolo de emancipação, de autonomia e de superação de barreiras históricas. Essa conquista, resultado da luta coletiva e do apoio de associações como ADEPIX e ICEPSA demonstra o poder da organização e da reivindicação por direitos.

Dentro dos relatos apresentados, destaquei que a presença crescente de surdos no ensino superior e em diversos territórios, embora ainda um desafio, representa um avanço significativo. O meu ingresso no mestrado é um marco importante e um incentivo para que outros surdos busquem a formação acadêmica na universidade pública. A luta por mais intérpretes de Libras e por políticas públicas de incentivo à educação de surdos continua sendo essencial.

Por fim, este relato deixa claro que a comunidade surda de Altamira construiu um território de resistência e empoderamento. Os espaços frequentados pela comunidade, as associações, as igrejas e a universidade são mais do que locais físicos. São territórios simbólicos, onde a identidade surda se fortalece, a cultura se manifesta e a luta por direitos continua. Ao caro leitor, disponibilizo uma história de vida e de uma cidade no coração da Amazônia como prova de resiliência, de esperança e de busca por um futuro mais justo e inclusivo para todos. ■

Notas

- ¹ Não abordarei uma nova associação denominada de Associação de Surdos de Altamira Xingu e Transamazônica – ASAXT por ser uma entidade ainda muito recente.
- ² Anos depois de sua fundação, esta associação foi encerrada e refundada no nome de Associação Desportiva para o Deficiente do Polo de Inclusão Xingu (ADEPIX).
- ³ Fonte: Acervo de documentos do CAPAIS/ICEPSA e CNPJ BIZ. Instituto Cultural Educacional e Profissionalizante dos Surdos de Altamira – ICEPSA - 08.579.368/0001-68. Disponível em <https://cnpj.biz/08579368000168>. Acesso em: 20 maio 2024.
- ⁴ O universo de 39 pessoas é o número médio de surdos que sabem ler e escrever e têm idade superior a 18 anos. Este número aproximado foi conjecturado conforme Ficha de filiados do ICEPSA.
- ⁵ Este levantamento foi realizado pelo ICEPSA em 2024 quando os surdos se inscreveram coletivamente no programa do Governo Estadual intitulado “CNH PAI D'ÉGUA”. Fonte: EDITAL PROGRAMA CNH PAI D'ÉGUA Nº 01/2024 – DETRAN/PA disponível em <https://cnhpd.detran.pa.gov.br/edital2024> acessado em 07 maio de 2025.

Referências

- ALTAMIRA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular Municipal:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Altamira, PA, 2020.
- ARAÚJO, Paulo Jeferson Pilar; SANTIAGO-VIEIRA, Silvio; LIMA, Jonata Souza de. Desafios na construção de um currículo na modalidade bilíngue na Amazônia Altamirense, Pará: interfaces com a educação especial. **Interterritórios: Revista de Educação**, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL, v. 10, n. 9, e262676, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.2626764>. Acesso em: 4 maio 2025.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade.** Tradução Maria Leticia Ferreira. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAPAIS, Centro Apoio e Promoção de Acessibilidade e Inclusão Social. Estatuto Social. Altamira, PA: **2º Ofício de Registro de Pessoas Jurídicas e Tabelionato de Notas**, 11 jan. 2007. Documento não publicado.
- CARVALHO, Paulo Vaz de. **História da educação de surdos II.** Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011. 104 p. (PRO_LGP: Língua gestual portuguesa; 10). ISBN 978-972-54-0292-4.
- CHAVES, Ernando Pinheiro. O poder surdo e o poder do ouvinte: quem pode mais, afinal?. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; FONTELES FILHO, José Mendes (Org.). **Ditos (mau)ditos.** Fortaleza: Editora Gráfica LCR, 2001, p. 187-197.
- ENCREVÉ, Florence. A « família » dos surdos-mudos face à ideia do progresso no século XIX. Moara – **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**, [S.l.], n. 51, p. 261-282, ago. 2019.
- FENEIS, FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. Estatuto. **Registro Civil das Pessoas Jurídicas de Belo Horizonte – MG.** Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://feneis.org.br/wp-content/uploads/2023/01/Novo-Estatuto-2022.pdf>. Acesso em: 3 maio 2025
- FLORES, Gustavo. **Deaf Power:** símbolo de resistência surda nos tempos de greve. PET Letras UFSC, Florianópolis, 5 jun. 2024. Disponível em: <https://petletras.paginas.ufsc.br/2024/06/05/deaf-power-simbolo-de-resistencia-surda-nos-tempos-de-greve/>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; CAMPELLO, Ana Regina e Souza; SILVA, Erliandro Felix; FRACIONI, William Velozo. Surdez, educação de surdos e bilinguismo: avanços e contradições na implantação da Lei nº 14.191/2021. **Revista Sinalizar**, v. 7, e72116, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5216/rs.v7.72116>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/72116>. Acesso em: 8 ago. 2024.
- GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Org.). **Estudos da deficiência:** antipacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. 248 p.
- ICEPSA. Instituto Cultural Educacional e Profissionalizante dos Surdos de Altamira. Estatuto social. Altamira, PA: **2º Ofício de Registro de Pessoas Jurídicas e Tabelionato de Notas**, 20 mar. 2015 [documento não publicado].
- KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Muller de. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil:** um retrato multifacetado. Canoas, 2001, p. 214-230. Disponível em: https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Karnopp_Muller_EducaC3A7ao_infantil_surdos_cero_seis_anos_2001.pdf. Acesso em: 4 maio 2025.
- LANE, Harlan. **A máscara da benevolência:** a comunidade surda amordaçada. São Paulo: Instituto Piaget, 1992. 286 p.
- LIMA, Jonata Souza de; PILAR, Paulo Jeferson Araújo; SANTIAGO, Silvio. O associativismo da comunidade surda na Amazônia: história, conflitos e desafios educacionais. **Momento – diálogos em educação**, Rio Grande, RS, v. 34, n. 2, p. 446-464, maio/ago. 2025. DOI: 10.14295/momento.v34i2.17312. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/17312>. Acesso em: 16 ago. 2025.
- PICCOLO, Gustavo Martins. **O lugar da pessoa com deficiência na história:** uma narrativa ao avesso da lógica ordinária. Curitiba: Appris, 2022. 355 p.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é:** lugar de fala?. Belo Horizonte. Letramento. 2017.
- SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos.** 2.ed. São Paulo: Paulinas, 2010.
- SACKS, Oliver W. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (org.). **Territórios e territorialidades:** teorias, processos e conflitos. Expressão Popular. São Paulo, 2008.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos:** processos e projetos pedagógicos. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Ed. 8. Porto Alegre: Mediação, 2016. 192 p.

SOARES, Wilson. MP de Altamira firma TAC com Detran para que pessoas com deficiência possam realizar o teste prático da carteira de habilitação. **A Voz do Xingu**, Altamira, 28 nov. 2023. Disponível em: <https://avozdoxingu.com.br/mp-de-altamira-firma-tac-com-detrان-para-que-pessoas-com-deficiencia-possam-realizar-o-teste-pratico-da-carteira-de-habilitacao/>. Acesso em: 7 maio 2025.


STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 4. ed., 1. reimpr. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

VIEIRA, Paulo. Luta silenciosa: a história de um dos primeiros surdos brasileiros a conseguir sua carteira nacional de habilitação. **Uncle**, 11 de agosto de 2015. Disponível em: <https://uncle.com.br/maranovo/2015/08/11/luta-silenciosa-a-historia-de-um-dos-primeiros-surdos-brasileiros-a-conseguir-sua-carteira-nacional-de-habilitacao/>. Acesso em: 7 maio 2025.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Sobre o uso da Aprendizagem Linguística Ativa na educação de português escrito para estudantes surdos: relato de experiência na sala de recursos

On the use of Active Language Learning in teaching written Portuguese to deaf students: experience report from the resource room

 Eloisa Nascimento Silva Pilati *
Israel Ferreira Bezerra Sousa **

Resumo: O presente relato de experiência aborda a transposição didática da Aprendizagem Linguística Ativa (ALA) para o ensino de português escrito para estudantes surdos em uma sala de recurso de escola pública do ensino fundamental de Brasília. O texto apresenta os pressupostos básicos da Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati 2017, 2020, 2024) e os materiais manipuláveis desenvolvidos pelo professor com base nessa proposta e utilizados em suas aulas para abordar temas como formação da sentença e a ordem das palavras em português escrito. A experiência do uso da metodologia e de seus materiais foi considerada exitosa porque modificou a relação dos estudantes surdos com as aulas de português e promoveu maior interesse e engajamento dos estudantes, facilitando o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Gramática. Português escrito. Libras. Leitura.

Abstract: This experience report addresses the didactic transposition of Active Language Learning (ALA) to the teaching of written Portuguese to deaf students in a resource room at a public primary school in Brasília. The text presents the basic assumptions of Active Language Learning (Pilati 2017, 2020, 2024) and the manipulable materials developed by the teacher based on this proposal and used in his classes to address topics such as sentence formation and word order in written Portuguese. The results of this methodology and its materials indicate a significant positive shift in the deaf students' engagement with Portuguese classes, resulting in an enhanced interest and participation, which facilitated the overall learning process.

Keywords: Grammar. Written Portuguese. Libras. Reading.

* Professora da Universidade de Brasília. Doutora em Linguística. Contato: eloisapilati@gmail.com

** Professor de português como L2 da Secretaria de Educação, trabalhando na sala de recursos. Contato: israel.libras@gmail.com

Numa sociedade regulamentada pelo texto escrito, o ensino de habilidades de leitura e escrita configura-se como estratégia fundamental para a inclusão e para o pleno exercício da cidadania. Diversos estudos têm investigado a natureza da leitura e da escrita e demonstrado que estes são processos bastante complexos, que mobilizam diversos tipos de habilidades e que por esses motivos requerem ensino formal, instrução explícita e usos de técnicas adequadas (Flower; Hayes, 1980, Graham; Perin, 2007). No caso específico dos estudantes surdos, pelo fato de eles se comunicarem prioritariamente pelas línguas de sinais, o acesso ao português escrito traz desafios ainda maiores tanto para estudantes quanto para professores.

Considerando a importância do acesso à leitura e à escrita da língua portuguesa, assim como a complexidade do processo e a necessidade de se desenvolver metodologias específicas para a ampliação dessas habilidades, este relato aborda uma experiência exitosa de transposição didática dos fundamentos da metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa para o contexto de ensino de português escrito para estudantes surdos em escola da secretaria de educação do Distrito Federal.

O uso da Aprendizagem Linguística Ativa no ensino do português escrito para surdos já vem sendo feito por outros pesquisadores, tais como relatado em Abreu (2020) e Abreu e Lima-Salles (2025). As autoras, que têm encontrado resultados positivos no uso dessa metodologia para o ensino dos usos do artigo definido, afirmam que

evidenciamos a importância de fornecer o *input* organizado no processo de instrução formal dos adquirentes de L2, tendo como referência a abordagem teórica da gramática gerativa, em que se pressupõem o conhecimento linguístico inato e o acesso à GU no desenvolvimento da L2, bem como os princípios da metodologia da aprendizagem linguística ativa, em que se articulam fundamentos da neurociência e da psicologia cognitiva, no desenvolvimento dos processos metacognitivos relacionados à formação da consciência morfossintática. Consideramos que tais requisitos são essenciais para o letramento e para a educação linguística no contexto educacional (Abreu; Lima-Salles, 2025, no prelo).

A experiência das autoras se deu no campo do ensino de gramática e foi testada em um estudo piloto, mostrando resultados positivos promissores. Nesse relato de experiência, iremos abordar a transposição da estrutura da sentença proposta por Pilati (2017), adaptando o *Gira-Gira da Gramática*¹ para o ensino da ordem de palavras no português escrito para estudantes surdos.

A prática descrita nesse relato foi realizada com diferentes estudantes, todos participantes da sala de recursos de uma escola pública do Distrito Federal, durante o ano de 2024. Participaram da atividade, em

momentos distintos, quatro estudantes das séries finais do Ensino Fundamental. Antes do uso da metodologia, os estudantes não se interessavam muito pelas aulas de língua portuguesa e achavam difícil e maçante o processo de aprendizagem do português escrito. Após a utilização dos materiais nas aulas de língua portuguesa, os estudantes mudaram de comportamento, passaram a participar das atividades de forma bastante engajada, ao ponto de um deles expressar o desejo de se tornar professor de português. Devido à organização, sistematização e explicitação das sentenças, os estudantes passaram a compreender melhor a relação entre expressão do pensamento e sua codificação e organização na modalidade escrita, além de se sentirem mais motivados e seguros para realizar atividades relacionadas à leitura e produção de textos.

Fundamentos da Aprendizagem Linguística Ativa

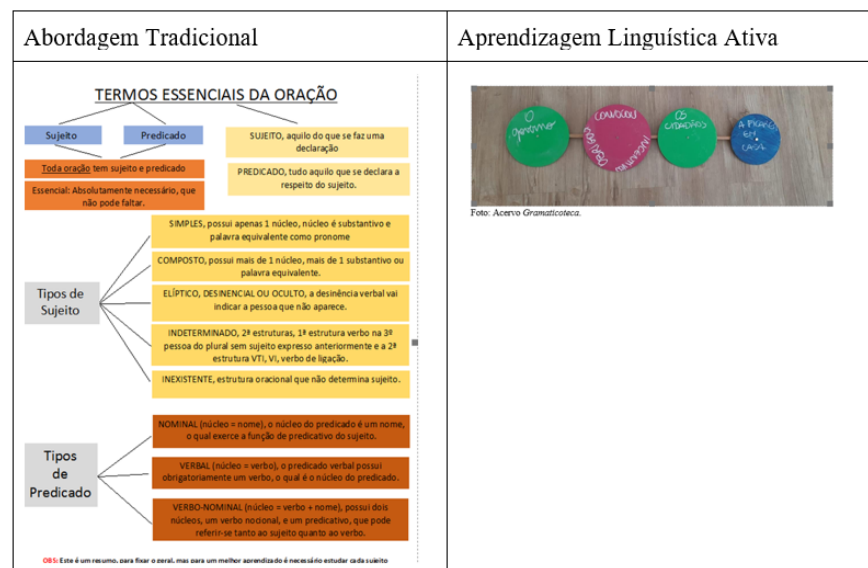
A Aprendizagem Linguística Ativa – ALA (Pilati 2017, 2020, 2024) é uma metodologia que busca atualizar o ensino de língua portuguesa, por meio da articulação entre as contribuições da linguística contemporânea e das ciências da aprendizagem. O objetivo é superar os problemas do ensino tradicional de gramática por meio da proposição de uma nova “base conceitual” capaz de estabelecer relações entre o conhecimento gramatical, o processo de aprendizagem e atividades de análise linguística, leitura e escrita. Essa nova base conceitual reformula conceitos como os de língua e de gramática, com base em evidências científicas amplamente consolidadas sobre o tema. Nas palavras de Pilati (2024):

Nessa nova perspectiva, a gramática das línguas naturais é concebida como um sistema organizado por princípios específicos, numa estrutura composicional, que pode, em certa medida, ser explicitada, compreendida e utilizada de forma consciente. Essa concepção de gramática tem sua inspiração na linguística formalista contemporânea, que concebe gramáticas como sistemas regidos princípios e não um como conjunto de regras desconexas que precisam ser memorizadas (Pilati, 2024, p. 5).

A ALA se organiza em três princípios (cf. Bransford et al., 2007), a saber:

- 1) Levar em consideração o conhecimento prévio do estudante;
- 2) Desenvolver o conhecimento profundo sobre o assunto;
- 3) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

Figura 1 - Aprendizagem tradicional *versus* Aprendizagem Linguística Ativa



Fonte: Pilati, 2017.

No que se refere aos conhecimentos prévios, a metodologia argumenta que, no processo instrucional, devem ser levados em consideração os conhecimentos anteriores dos estudantes, tanto no campo linguístico como no campo social. No aspecto linguístico, é fundamental que se concebam as línguas naturais como uma habilidade inata, geneticamente adquirida e típica da espécie (cf. Chomsky 1965, 1986), que se realiza num contexto social e histórico específico. Ou seja, a proposta busca levar em consideração tanto os aspectos biológicos quanto os aspectos sociais das línguas humanas (Pilati, 2018). Especificamente no caso de estudantes surdos, é importante que o professor busque compreender seu nível de surdez, experiências escolares anteriores e contato com o português escrito.

Em relação ao desenvolvimento de conhecimentos profundos sobre o assunto, no caso do ensino de língua portuguesa, é extremamente relevante mostrar os padrões que organizam o sistema linguístico dessa língua, a fim de revelar para os estudantes que a gramática das línguas naturais não é um conjunto de regras desconexas e que o português, assim como a Libras, são línguas que se organizam com base em um sistema organizado. É nesse ponto que entram os materiais manipuláveis na proposta, pois eles são capazes de tornar esse sistema invisível em algo visível, manipulável e com possibilidade de ser usado de forma criativa.

Na Figura 1, ilustra-se, como exemplo, a forma de abordar a sintaxe da oração sob a ótica da tradição gramatical e sob a ótica da aprendizagem linguística ativa.

Como se pode ver Figura 1, no ensino tradicional, os fenômenos gramaticais são apresentados como uma lista de regras. Já sob a ótica da Aprendizagem Linguística Ativa, a formação da oração é apresentada de forma visual, por meio da explicitação da organização do sistema linguístico, O *Gira-gira* revela a estrutura sintagmática, a relação do verbo com seus predicadores e os efeitos semânticos das escolhas lexicais para a formação da sentença. O pressuposto é o de que uma verdadeira compreensão do funcionamento da gramática depende da apresentação dela como “sistema linguístico gerativo”. Pilati (2017, p. 15), ao fazer uma crítica a forma tradicional de se ensinar gramática, afirma:

A ausência de especificação acerca das características e propriedades do sistema linguístico nas gramáticas traz

problemas para a compreensão dos conceitos de língua e de sistema linguístico, pois não há como manipular um sistema sem entender sua organização e suas propriedades básicas (Pilati, 2017, p. 15).

Tanto os falantes de línguas naturais quanto os aprendizes de novas línguas lidam com o reconhecimento dos padrões de organização de sistemas linguísticos. Para que os padrões sejam percebidos e possam ser manipulados de forma consciente pelos estudantes, é necessária a explicitação do funcionamento básico desse sistema linguístico e a realização de práticas em níveis progressivos de complexidade.

Por fim, em relação ao terceiro princípio da proposta, é importante salientar que a aprendizagem exige o engajamento ativo do estudante e a Metacognição. Ambos os processos, sob a ótica da Aprendizagem Linguística Ativa, apontam para a importância de o estudante utilizar ativamente seus conhecimentos, refletindo sobre as decisões tomadas e sobre seu próprio processo de aprendizagem. Para transformar esses princípios em prática, são utilizados os materiais manipuláveis. Tais materiais colocam no centro da sala de aula o assunto a ser aprendido.

A Aprendizagem Linguística Ativa na sala de recursos de português escrito para estudantes surdos

A fim de exemplificar o uso dos materiais manipuláveis na sala de aula, descrevemos a seguir os materiais utilizados ao longo da realização dessa transposição didática.

- 1) Foram elaboradas três roletas divididas em três categorias: sujeito, verbo e objeto. Cada segmento

apresenta palavras ou imagens correspondentes, utilizando também sinais em Libras para reforçar a associação.

Sequência didática adaptada para surdos: Aprendizagem Linguística Ativa e Gramaticoteca

Objetivo do material

O objetivo deste jogo é desenvolver, de forma lúdica, visual e interativa, a compreensão e a prática da estrutura básica da frase em Língua Portuguesa: Sujeito – Verbo – Objeto (SVO). O recurso foi especialmente desenvolvido para estudantes surdos que aprendem o português como segunda língua (L2), com foco na visualidade e manipulação concreta da estrutura sintática.

Contexto de uso

O jogo pode ser utilizado em salas de aula bilingues ou inclusivas, durante a realização de:

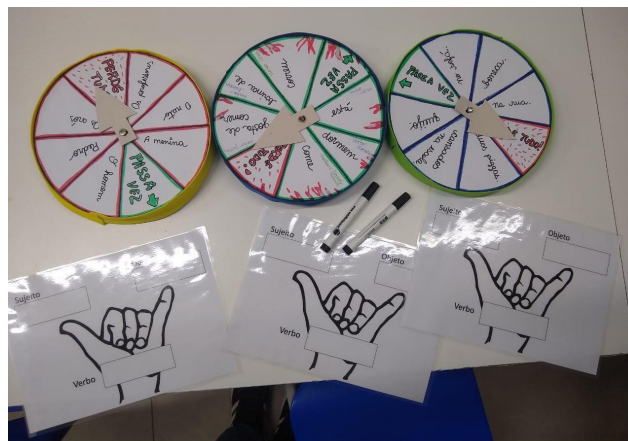
- Atividades de produção escrita;
- Aulas focadas em gramática de forma contextualizada;
- Oficinas de leitura e escrita;
- Reforço escolar;
- Atividades em duplas ou grupos, com mediação do professor fluente em Libras.
- Seu uso é ideal para:
- Ativação de conhecimentos prévios sobre estrutura frasal;
- Sistematização de regras gramaticais (ordem SVO);
- Fixação de vocabulário;
- Desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

Formas de montagem e regras do jogo

Para realizar a montagem, serão necessários os seguintes materiais:

- 3 roletas (Sujeito, Verbo e Objeto), como ilustrado na Figura 1;
- Quadros laminados com os campos “Sujeito”, “Verbo” e “Objeto” e o desenho de uma mão em Libras (para conexão visual com a Libras);
- Marcadores apagáveis e apagadores de quadro branco;
- Cadernos dos alunos (para transcrição das frases completas).

Figura 2 - Jogo de roleta com a estrutura básica SVO



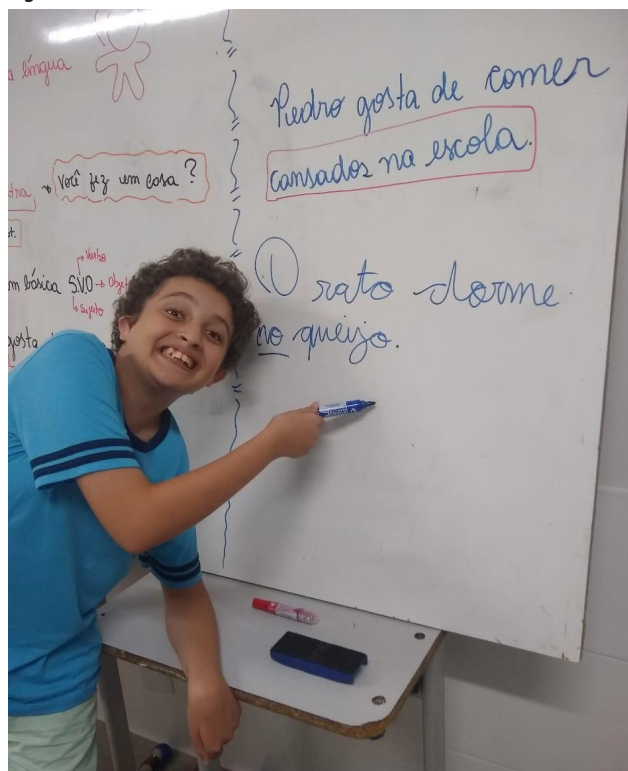
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 3 – Professor interage com alunos surdos durante a revisão frasal no jogo de roleta com a estrutura básica



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 4 – Aluno surdo construindo a frase com SVO



Fonte: Acervo pessoal.

A seguir, são apresentadas as regras desse jogo:

1. **Girar as roletas:** cada aluno gira uma roleta de cada vez: primeiro a de Sujeito, depois a roleta de Verbo, por fim a de Objeto;
2. **Selecionar as palavras** sorteadas de cada roleta;
3. **Preencher os quadros laminados** com as palavras nas categorias corretas;
4. **Escrever a frase completa** em português no quadro ou no caderno, usando a estrutura correta (SVO);
5. **Revisar e corrigir** a frase com a mediação do professor.
6. **Variar** com desafios extras: criar novas frases, mudar a ordem, usar conectivos ou adjetivos, etc.

Dicas para o professor

- **Adapte o vocabulário** das roletas conforme o nível de proficiência dos alunos. Comece com palavras concretas e vá evoluindo para termos mais abstratos.
- **Use Libras** para explicar as funções sintáticas. Por exemplo, mostre o sinal de “sujeito” ou de “verbo” ao apresentar a roleta correspondente.
- **Destaque a estrutura SVO visualmente** na lousa ou no quadro com cores diferentes.
- **Incentive a reflexão metacognitiva**, propondo perguntas como:
 - ▶ A frase está clara?
 - ▶ O verbo concorda com o sujeito?
 - ▶ Como eu poderia melhorar essa frase?
- **Utilize o jogo em sequência didática completa**, como proposto no seu texto: ativação do conhecimento prévio, desenvolvimento do conhecimento profundo, prática deliberada e reflexão final.
- **Promova a colaboração:** alunos em duplas podem discutir entre si qual é a melhor frase a partir das palavras sorteadas.
- **Estimule a expansão da frase:** “Como podemos enriquecer essa frase com adjetivos, advérbios ou conectivos?”

Variações sugeridas

- **Competição por pontos:** cada frase correta vale pontos; grupo com mais frases vence.
- **Roleta temática:** crie roletas com vocabulários específicos (escola, família, animais, cotidiano).
- **Inversão SVO → OSV ou SOV:** para reforçar diferenças com a estrutura da Libras.

- **Construção colaborativa:** cada aluno gira uma roleta e juntos constroem a frase.

Unindo o Jogo da Roleta aos princípios da Aprendizagem Linguística Ativa

Como visto nas seções anteriores, a Aprendizagem Linguística Ativa se baseia em três princípios básicos (avaliação do conhecimento prévio, promoção do conhecimento profundo sobre o assunto e aprendizagem ativa com metacognição). O passo a passo seguinte ilustra como unir os três princípios em uma sequência didática.

Ativação do conhecimento prévio (com apoio visual e bilíngue)

Estratégias adaptadas

- Perguntas em Libras (vídeos curtos ou sinalização ao vivo), com apoio de imagens ou vídeos para contextualização;
- Solicitar que os estudantes desenhem, escrevam palavras-chave ou expressem em Libras o que já sabem sobre o tema;
- Uso de materiais visuais manipuláveis (como cartões com imagens, *emojis*, ícones ou frases em Libras e português);
- Mapas mentais visuais, com símbolos e cores;
- Apresentar textos com “erros gramaticais” ou “frases confusas” para análise coletiva com foco em compreensão e correção visual;
- Questionários simples com respostas por seleção de imagens, uso de Libras, ou escrita com apoio.

Desenvolvimento do conhecimento profundo (visual, comparativo e participativo)

Estratégias adaptadas

- Apresentar conceitos em Libras com apoio de vídeos e animações, depois mostrar a versão escrita em português;
- Estimular os alunos a analisar frases/manipular blocos de construção de frases com materiais como:
 - *Roleta de estrutura frasal* (SVO, SOV, etc.);
- Cartões com classes gramaticais (substantivo, verbo, conectivos);
- Quebra-cabeças gramaticais (encaixe correto de frases);
- Comparar frases corretas e incorretas em português, incentivando que os alunos “consertem” o erro com o apoio visual e de Libras;

- Propor leitura de textos curtos com imagens e frases sinalizadas em Libras, seguidos de reconstrução do texto com blocos ou fichas;
- Construção de frases colaborativas na lousa com peças visuais.

Apoio metacognitivo visual

Criar painéis com perguntas guiadas (em Libras e com ícones), como:

- “Você entendeu essa frase?”
- “O que veio primeiro: sujeito, verbo ou objeto?”
- “Você acha que esta frase está clara para quem lê?”

Consolidação e produção (em Libras e português escrito)

Estratégias adaptadas:

- Propor escrita de pequenos textos com apoio de materiais manipuláveis;
- Criar frases e histórias a partir de imagens, *emojis* ou HQs curtas;
- Atividades de reescrita coletiva com *feedback* visual;
- Uso de Libras como ponto de partida para a escrita (por exemplo, sinalizar a frase e depois escrever);
- Jogos gramaticais (como dominó de verbos, bingo de preposições, jogo da memória de conectivos).

Reflexões metacognitivas finais (visuais e acessíveis)

- Cartazes ou fichas com perguntas como:
 - ▶ O que aprendi hoje?
 - ▶ Qual parte foi mais fácil? E a mais difícil?
 - ▶ Com quais materiais eu aprendi melhor?
 - ▶ Que sinal ou palavra nova descobri?

- Incentivar o uso de Libras para compartilhar a experiência da aula com os colegas.

Considerações finais

Nesse relato, foram apresentados materiais e métodos inovadores, que utilizam os pressupostos da Aprendizagem Linguística Ativa e os materiais manipuláveis a ela vinculados, para o ensino de português escrito para estudantes surdos. A prática foi desenvolvida junto a estudantes das séries finais do Ensino Fundamental em uma sala de recursos de uma escola pública do DF. As práticas foram consideradas exitosas tanto pela mudança no comportamento dos estudantes, que passaram a se engajar e participar bastante das atividades propostas, tanto quanto pelos resultados obtidos em suas produções textuais. Segundo o professor que desenvolveu os materiais e as aulas, após a implementação do material manipulável para explicitar a ordem dos constituintes do português, os estudantes passaram a se interessar muito mais pelas atividades de aprendizagem de português como segunda língua e, ao compreender melhor o funcionamento da língua portuguesa, passaram a fazer produções textuais com mais qualidade.

Pelo fato de se tratar de uma metodologia que consegue explicitar a lógica do sistema do português de forma simples e manipulável, uma das consequências da metodologia é a de tornar o ensino mais lúdico, explícito e visual para os estudantes, ampliando seu interesse, engajamento e motivação para aprender. No entanto, não se trata apenas de uma proposta que visa apenas à ludicidade, mas de uma mudança significativa na concepção de língua, gramática e ensino, que se pauta em evidências científicas sobre descobertas da linguística contemporânea sobre as línguas naturais em articulação aos novos conhecimentos sobre a forma como as pessoas aprendem. Acreditamos que este possa ser um caminho exitoso para o ensino de língua portuguesa para estudantes surdos e que novos materiais podem ser desenvolvidos para abordar novos temas e ampliar o acervo das salas de recurso. ■

Notas

¹ Artefato pedagógico que contém círculos coloridos e um conjunto de palavras onde composicionalidade sintática e seus efeitos semânticos podem ser testados. Foi desenvolvido de forma original por Eloisa Pilati (2019), a partir da publicação do livro *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa* (2017).

Referências

- ABREU, F. C. de. **A categoria determinante na aquisição de português (L2) escrito por surdos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- ABREU, Fani; LIMA-SALLES, Heloisa. **Aquisição do artigo definido em português por surdos falantes de Libras (L1): implicações para o letramento e para a educação linguística**. 2025 [no prelo].

- BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (Org.). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. Tradução de Carlos David Szlak. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, N. **Knowledge of language: its nature, origin, and use**. New York: Praeger Publishers, 1986.
- FLOWER, L.; HAYES, J. The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. *In*: GREGG, L.; STEINBERG, F. (Ed.). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, p. 31-50.
- GRAHAM, S.; PERIN, D. **Writing next: effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York**. Washington, DC: Alliance for Excellent Education, 2007.
- PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- PILATI, E. Teorias linguísticas e educação básica: proposta congregadora. *In*: BOECHAT, A.; NEVINS, A. (Org.). **O apelo das árvores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 347-375.
- PILATI, E. Sobre o uso de materiais manipuláveis na educação básica, aprendizagem ativa e metacognição. *In*: GUESSER, S.; REICH, N. F. (Org.). **Gramática, aquisição e processamento linguístico: subsídios para o professor de língua portuguesa**, Campinas, Pontes Editores, 2020, p. 87-108.
- PILATI, E. Semelhanças e diferenças entre os conceitos de Aprendizagem Ativa e Aprendizagem Linguística Ativa. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 108-122, maio-ago. 2021. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2021.v17n2a53302>. Acesso em: 10 out. 2023.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Capacitismo na Educação Física e suas implicações na realidade escolar: um relato de experiência

Ableism in Physical Education and its implications in school reality: an experience report

 Janaina Araújo Teixeira Santos *
Henrique Araújo Teixeira Santos **

Resumo: Este artigo explora o capacitismo na Educação Física por meio de um relato de experiência, a partir da vivência de um professor da rede pública de ensino do Distrito Federal. O presente estudo tem como objetivo apresentar a experiência individual vivenciada por um professor de Educação Física do ensino fundamental diante da dificuldade em lidar com as limitações de alunos com deficiência e/ou transtorno, principalmente em momentos de competição e na tendência social à exclusão desses alunos durante as aulas de Educação Física. A experiência permitiu reconhecer que a luta anticapacitista na Educação Física é um processo contínuo que exige reflexão crítica, ação e colaboração de toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Capacitismo. Educação Física. Inclusão escolar. Jogos Escolares. Deficiência.

Abstract: This article explores ableism in physical education through an experience report from the experience of a teacher in the public school system. The objective is to present the individual experience of an elementary school physical education teacher when faced with the difficulty of dealing with the limitations of students with disabilities and/or disorders. The experience allowed us to recognize that the anti-ableist struggle in Physical Education is an ongoing process that requires critical reflection, action and collaboration from the entire school community.

Keywords: Ableism. Physical Education. School Inclusion. School Games. Disability.

* Doutora em Atividade Física e/ou Reabilitação para Populações Especiais – UNB (2021). Mestre em Atividade Física e Deficiência Mental (2010), possui graduação em Educação Física pela Universidade de Brasília (2000) e fisioterapia pela Farplac (1997). Pós-graduada em Educação Especial com ênfase em inclusão (2006). Tem experiência na área de ensino especial/estimulação precoce/educação infantil, Equoterapia na rede de ensino do DF. Professora voluntária do curso de Terapia Ocupacional da Faculdade de Ceilândia (FCE, 2024), docência no nível superior (FALBE) nas disciplinas de Educação Física Especial e Crescimento e Desenvolvimento Motor e tutoria na pró-licenciatura da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. Formadora na Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (2025).

** Estudante de graduação e licenciatura em Educação Física pela Universidade de Brasília, atualmente no sétimo semestre. Também é estudante pesquisador do laboratório NECON (Núcleo de Estudos do Corpo e Natureza), no qual desenvolve pesquisas nas áreas de corpo e gênero, além de educação inclusiva. Possui experiência prática por meio de estágios e trabalho nas áreas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Introdução

O capacitismo é uma forma de discriminação e preconceito social contra pessoas com deficiência, fundamentada na crença de que a deficiência é inerentemente indesejável e de que indivíduos sem deficiência são superiores. Essa ideologia se manifesta não apenas em atos discriminatórios isolados, mas também em estruturas sociais, normas e políticas que perpetuam a exclusão e a marginalização (Mannor e Needham, 2024; Mörschbacher e Hickel, 2022; Adamson et al., 2020; Tavares, 2008). Di Marco (2020) aprofunda essa discussão, explicando que o capacitismo se baseia na premissa de que a "capacidade" é o critério definidor do valor humano. Consequentemente, aqueles que não se adequam aos padrões de capacidade estabelecidos socialmente são desvalorizados, marginalizados e, por vezes, invisibilizados. Dolmage (2017), em sua análise sobre o capacitismo acadêmico, explora como essa ideologia permeia as instituições e, embora seu foco seja o ensino superior, os princípios são amplamente aplicáveis a todos os níveis de ensino.

Historicamente, a compreensão da deficiência evoluiu do modelo médico, que a encarava como uma patologia a ser curada, para o modelo social, que a entende como uma construção social resultante de barreiras atitudinais e ambientais (Sassaki, 2019). No entanto, apesar dos avanços conceituais e legais, o capacitismo persiste, muitas vezes de forma velada, influenciando percepções, comportamentos e práticas em diversos setores da sociedade. Di Marco (2020) argumenta que o capacitismo é um "mito da capacidade", uma ficção social que nos leva a crer que a ausência de deficiência é um estado natural e superior, quando, na verdade, a capacidade é um espectro e a deficiência é uma parte intrínseca da diversidade humana. Seron et al. (2021) abordam o esporte para pessoas com deficiência e a luta anticapacitista enfatizando a importância de valorizar a diversidade e combater estereótipos.

Esse estudo focaliza as formas em que o capacitismo se apresenta dentro do ambiente escolar, especificamente nas aulas de Educação Física. Dessa forma, problematizou-se como a marginalização de corpos que não atingem determinados rendimentos ou padrões pré-estabelecidos afeta diversos alunos nas escolas. É mostrado como é necessário que a comunidade escolar abrace a diversidade de corpos e se torne aliada da luta anticapacitista.

O capacitismo no cenário educacional

No âmbito educacional, o capacitismo adquire contornos específicos. A educação inclusiva, prevista em diversas legislações e documentos nacionais, busca assegurar que todos os alunos, independentemente de suas características, tenham acesso e participem do processo educacional

em condições de igualdade (Brasil, 1996). Contudo, a mera presença física de alunos com deficiência em salas de aula regulares não garante a inclusão efetiva. Para que a inclusão seja genuína, é fundamental combater as barreiras invisíveis e as atitudes capacitistas que permeiam o ambiente escolar (Seron et al., 2021). Di Marco (2020) destaca que a inclusão não se trata apenas de "inserir" pessoas com deficiência em um ambiente "normal", mas de transformar o ambiente para que ele seja acessível e acolhedor a todas as formas de existência. Pesquisas como a de Ataíde e Massaro (2023), sobre a percepção de egressos de cursos de especialização em educação especial, revelam ser essencial revisar componentes e conteúdos do curso para melhor atender às exigências do cotidiano escolar.

A acessibilidade, em suas múltiplas dimensões, é um pilar fundamental para superar o capacitismo. Sassaki (2019) destaca sete dimensões da acessibilidade: atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, arquitetônica e natural. No contexto da Educação Física, a acessibilidade metodológica (ausência de barreiras nos métodos e técnicas de estudo e trabalho), instrumental (ausência de barreiras nos instrumentos, ferramentas e utensílios) e programática (acesso sem barreiras invisíveis embutidas em textos normativos, programas, leis e regulamentos) são particularmente relevantes para garantir a participação plena de todos os alunos (Sassaki, 2019). Di Marco (2020) complementa essa visão, afirmando que a acessibilidade é um ato de justiça social, pois reconhece que o problema não está na deficiência, mas nas barreiras que a sociedade impõe.

O capacitismo na educação física não se limita apenas à deficiência. A estigmatização de corpos que fogem ao padrão "ideal" de desempenho físico, como os corpos obesos, também é uma manifestação dessa ideologia. A gordofobia, enquanto forma de capacitismo, opera sob a premissa de que a obesidade é uma falha moral ou uma questão de falta de autocontrole, desconsiderando os múltiplos fatores que podem influenciar o peso corporal e negligenciando o direito à participação e ao bem-estar de indivíduos obesos (Sykes & Mcphail, 2008; Trout & Graber, 2009). Di Marco (2020) aponta que a ideia de um corpo "normal" ou "saudável" é, muitas vezes, uma construção capacitista que ignora a diversidade de corpos e experiências humanas, e que a pressão para a "normalidade" física é uma forma de controle social. Da mesma forma, alunos com transtornos, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), muitas vezes enfrentam barreiras relacionadas à falta de compreensão de suas necessidades sensoriais e sociais, resultando em exclusão ou adaptações inadequadas que não promovem a verdadeira inclusão (Kapp, 2013; Ratto et al., 2023; Bottema-Beutel et al., 2023).

É crucial reconhecer que o capacitismo é uma ideologia que perpassa a sociedade, e a Educação Física, como reflexo dela, reproduz e perpetua essas práticas. A formação de professores, as políticas educacionais e a cultura escolar desempenham um papel fundamental na perpetuação ou no combate a essa forma de discriminação. Araujo, Salles e Cruz (2024) também abordam o capacitismo, a deficiência e a educação física, notando que se trata de uma prática discriminatória e excludente. Para Di Marco (2020), a desconstrução do capacitismo exige uma profunda revisão de nossos valores e crenças, reconhecendo que a diversidade é a verdadeira norma, e não a exceção. Diante das reflexões anteriormente apresentadas, o presente estudo tem como objetivo apresentar a experiência individual vivenciada por um professor de Educação Física do Ensino Fundamental perante a dificuldade em lidar com as limitações de alunos com deficiência e/ou transtorno, principalmente em momentos de competição e a tendência social à exclusão desses alunos durante as aulas de Educação Física.

A Educação Física escolar frequentemente perpetua a exclusão de estudantes com deficiência ao adotar uma abordagem pedagógica que desconsidera a diversidade de corpos. A ausência de práticas verdadeiramente inclusivas nesse contexto, com o planejamento de atividades que não se adaptam às necessidades individuais, demonstra como a disciplina, em vez de ser um espaço de integração, pode reforçar o capacitismo. Para reverter esse cenário, é imperativo que a escola adote um modelo de ensino inclusivo, alinhado ao que Kirk, Macdonald e O'Sullivan (2006) propõem: a necessidade de reconhecer as diferenças e promover um ambiente de equidade e de pertencimento. Esse princípio encontra respaldo na Declaração de Salamanca (1994), da UNESCO, um documento que estabelece o direito de todos à participação plena e igualitária na educação. Portanto, a falha em incorporar esses pressupostos não apenas contraria diretrizes internacionais, mas também nega às pessoas com deficiência o direito fundamental à inclusão, perpetuando uma exclusão que deveria ser combatida.

Materiais e métodos

Este artigo consistiu em um relato que descreve experiências vivenciadas por um professor de Educação Física do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), que conta com mais de dez anos de atuação na rede pública, no qual compartilha suas observações e reflexões sobre o capacitismo em seu cotidiano profissional, com foco especial na exclusão de alunos com deficiência, obesos e com transtornos. O formato de relato de experiência, conforme discutido por Mussi, Flores e Almeida (2021), permite uma apresentação crítica de práticas profissionais, contribuindo para a

construção de conhecimento. O relato de experiência é uma ferramenta da pesquisa descritiva que apresenta uma reflexão sobre uma ação ou um conjunto de ações que abordam uma situação vivenciada no âmbito profissional de interesse da comunidade científica. O professor foi entrevistado durante a coleta de dados da pesquisa de doutorado da autora entre janeiro e outubro de 2020 em uma escola pública de Ceilândia/DF sob o protocolo CAEE nº 93584218.9.0000.0030, parecer nº 2.826.111, sendo assumidas as exigências estabelecidas pela Resolução 466/2012 e 510/2016/CNS/MSAS, o que resultou na redação deste relato, com anuência do entrevistado para participar da pesquisa e também do atual texto.

Foram realizadas duas entrevistas, com roteiro aberto e estruturado com o professor. Cabe ressaltar que todos os nomes utilizados no presente artigo são fictícios, visando preservar a identidade dos envolvidos. O questionário foi montado baseado na realidade dentro do ensino básico, buscando identificar como o capacitismo se manifesta nas escolas. Os questionamentos foram elaborados na tentativa de abordar o capacitismo e a deficiência na Educação Física escolar. Após as entrevistas, foram realizadas as transcrições e, em seguida, a análise das respostas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Visão de um Professor de Educação Física

O professor (aqui chamado de Carlos) inicia seu depoimento: *"Sempre acreditei na Educação Física como uma ferramenta de inclusão e desenvolvimento da pessoa. Desde a faculdade, a ideia de que o movimento é para todos e que o esporte tem um poder transformador sempre me acompanhou. No entanto, a realidade da sala de aula e, principalmente, das competições escolares, me fez confrontar um desafio: a exclusão das pessoas com deficiência ou com algum tipo de limitação."*

Carlos descreve o caso de um aluno com deficiência física do 6º ano, que gosta das aulas de Educação Física, mas cujas limitações físicas eram frequentemente vistas como um problema. *"Nos Jogos Escolares, a pressão para montar equipes competitivas era intensa. Os colegas, muitas vezes influenciados pela mentalidade de vencer a qualquer custo, preocupavam-se com o impacto da presença de um aluno com deficiência no desempenho do time. A coordenação da escola, tentando evitar os conflitos, mas talvez por desconhecimento ou por uma visão ainda muito tradicional do esporte, sugeria que o aluno participasse apenas das atividades recreativas, fora das disputas oficiais. O aluno, apesar de não reclamar, demonstrava uma decepção. Ele desejava estar ali, competindo com os amigos e sempre era excluído das atividades esportivas"*. Essa experiência reflete o que

Adamson et al. (2020) descrevem como experiências de inacessibilidade e capacitismo relacionadas à atividade física. Di Marco (2020) lembra que essa segregação, mesmo que "bem-intencionada", é uma manifestação clara do capacitismo, pois parte do pressuposto de que a pessoa com deficiência não é capaz de competir em igualdade de condições, perpetuando a ideia de que a "capacidade" é a única métrica de valor no esporte.

A situação não era diferente com a questão dos alunos obesos. O professor cita como exemplo uma aluna que sofria com a obesidade. *"Ela era muito boa na dança, mas na hora de formar os times para o basquete ou o vôlei, era sempre a última a ser escolhida, ou nem era chamada. Os comentários dos outros alunos eram cruéis e a atitude de alguns professores, infelizmente, não ajudava. Eles a colocavam para pegar as bolas que saíam para fora ou a incentivavam a fazer atividades mais leves, o que a isolava ainda mais. A aluna se chateava e com o tempo ela não queria ir mais para a aula de Educação Física"*. Assim, as aulas de Educação Física, que deveriam ser um espaço de alegria e superação, transformavam-se em um gatilho para a insegurança e a baixa autoestima da aluna. Há pesquisas que apontam que alunos com sobrepeso percebem negativamente suas experiências em Educação Física, sentindo-se excluídos e estigmatizados (Trout & Graber, 2009; Voelker et al., 2015). Sykes e McPhail (2008) também discutem essa exclusão. Di Marco (2020) destaca que essa exclusão é uma face do capacitismo que não se limita à deficiência, mas se estende a qualquer corpo que não se ajuste ao padrão de "normalidade" e "desempenho" imposto, revelando uma gordofobia sistêmica que invalida a experiência e a presença de pessoas gordas em espaços de movimento e esporte.

Quanto aos alunos com transtornos, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), *"muitos possuíam entendimento para participar das aulas de Educação Física, mas suas interações sociais e sua sensibilidade sensorial eram um problema. Em atividades que envolviam muita agitação ou contato físico, eles se sentiam sobrecarregados. Durante os jogos de futebol, por exemplo, o barulho do apito, o grito dos colegas, a bola em movimento, tudo isso era demais para eles. A solução mais fácil, e a mais comum, era dispensá-los de certas atividades ou deixá-los brincando sozinhos"*. Essa mentalidade é perigosa porque ignora o potencial de cada indivíduo e as diversas formas de participação. A Educação Física adaptada e a inclusão são fundamentais para que esses alunos também experimentem o prazer do movimento e desenvolvam suas habilidades sociais e motoras. É preciso empatia e um entendimento sensível das diferenças sensoriais e de movimento no autismo (Kapp, 2013; Bottema-Beutel et al., 2023). Victo Di Marco (2020) adverte sobre a armadilha de pensar que a deficiência ou o transtorno de alguém

o torna "incapaz" por completo, desconsiderando suas outras habilidades e desejos. A exclusão demonstra a falha em ver a neurodiversidade como uma forma de existir, e não como uma limitação a ser isolada.

A pressão por performance nos Jogos Escolares é um fator crucial nessa exclusão. O professor se vê em um dilema: de um lado, a expectativa da escola por resultados, a vontade dos alunos e dos pais de ver o time vencer; do outro, o compromisso com a inclusão e o desenvolvimento integral de cada estudante. É como se houvesse uma balança, e o peso da vitória esportiva, muitas vezes, suplantasse o valor da participação e da vivência de todos. O esporte escolar deveria ser uma extensão do processo educacional, um espaço de aprendizado de valores como respeito, cooperação e superação, e não uma arena de exclusão baseada em padrões de desempenho pré-determinados. Di Marco (2020) descreve essa lógica do desempenho como uma das principais ferramentas do capacitismo, que nos faz acreditar que o valor de um indivíduo está intrinsecamente ligado à sua capacidade de produzir e performar dentro de padrões preestabelecidos.

Essa tendência à exclusão é reforçada pela falta de formação continuada adequada para os professores de Educação Física. Na graduação, a discussão sobre inclusão e capacitismo é incipiente. Aprende-se sobre a Educação Física adaptada, mas muito mais focada na deficiência em si e menos nas barreiras sociais e atitudinais que a sociedade impõe. A realidade é que muitos professores, mesmo com boas intenções, não se sentem preparados para lidar com a diversidade. Não sabem como adaptar as atividades, como comunicar de forma eficaz e como criar um ambiente verdadeiramente acolhedor. A falta de apoio da gestão escolar, de recursos materiais e de pessoal de apoio especializado agrava ainda mais essa situação. É um ciclo vicioso: falta de preparo, que gera insegurança, que leva à exclusão, que, por sua vez, perpetua o capacitismo. Ataíde e Massaro (2023) destacam a percepção de desafios na atuação dos professores com alunos público-alvo da educação especial, reforçando a necessidade de formação continuada. Victo Di Marco (2020) argumentaria que a falta de preparo não é apenas uma deficiência individual do professor, mas uma falha sistêmica do próprio modelo educacional, que não capacita seus profissionais para desconstruir o capacitismo e promover uma inclusão genuína.

Após diferentes cursos de formação sobre deficiência e práticas pedagógicas, o professor relata que começou a experimentar pequenas mudanças em suas aulas. *"Em vez de simplesmente escolher os "melhores" para os times, passei a propor atividades em que os times eram formados por sorteio ou o mais hábil ajudava o mais fraco, incentivando a colaboração e a ajuda entre eles. Foi um desafio, exigiu paciência e adaptação, mas a*

alegria no rosto dos alunos e a forma como se apoiaram foram recompensadoras". Essa abordagem está alinhada com a ideia de inclusão compreendida pelas perspectivas de crianças com deficiência, conforme abordado por Law et al. (2010). Isso se alinha ao pensamento de Di Marco (2020), que defende a valorização das múltiplas formas de interação e colaboração, mostrando que a "capacidade" de se engajar em uma atividade pode ser construída coletivamente, e não apenas de forma individual. Formações em instituições como a EAPE/DF, CPB e APADA contribuem para a formação de professores mais conscientes, trazendo conhecimento para desconstruir paradigmas da visão capacitista e lutando contra atitudes discriminatórias e estereótipos negativos.

Em relação aos alunos obesos, o professor relata que passou a focar menos na performance e mais no prazer do movimento, oferecendo uma variedade maior de atividades, incluindo dança, jogos cooperativos e atividades que não exigem um nível de condicionamento físico alto. Isso contraria a visão estigmatizante que muitas vezes permeia a Educação Física, como discutido por Haegele, Zhu e Holland (2019) em relação à interseção entre deficiência e sobrepeso. Essa abordagem é uma resposta direta ao capacitismo que se manifesta na gordofobia, ao desvincular o valor do corpo do seu tamanho ou de uma estética imposta, conforme argumentado por Di Marco (2020).

Para os alunos com transtornos, o professor buscou entender suas necessidades individuais, conversando com os pais, a equipe de apoio e, principalmente, com os próprios alunos. Começou a propor momentos com menos agitação durante a aula, com atividades mais calmas, e o aluno podia se retirar para um espaço mais tranquilo caso se sentisse sobrecarregado. É fundamental que a escola não apenas aceite, mas acolha as diferenças, e que a Educação Física seja um espaço seguro e prazeroso para todos. Para uma pessoa com deficiência, o capacitismo manifesta-se em experiências cotidianas, seja por meio de atos, palavras ou olhares ofensivos. Ele pode ser sutil ou explícito e frequentemente se traduz na falta de acessibilidade em ambientes como o mercado de trabalho, salas de aula e até mesmo no próprio lar. Sartorelli, Fonseca e Pinto (2023), em seu trabalho "O capacitismo no Transtorno do Espectro Autista", abordam como essa realidade afeta indivíduos autistas, ressaltando a amplitude do problema. É imperativo que a escola se abstenha de perpetuar preconceitos e o desconhecimento acerca das capacidades de seus alunos, sejam eles com ou sem deficiência.

Ainda há um longo caminho a percorrer. O capacitismo está tão arraigado em nossa cultura que é preciso um esforço contínuo para desconstruí-lo. A Educação Física tem o potencial de ser um laboratório para a inclusão, um espaço onde a diversidade é celebrada e onde cada

indivíduo é valorizado por suas capacidades únicas, e não por suas limitações. O futuro, de fato, deve ser inclusivo e anticapacitista (Law et al., 2010). Victo Di Marco (2020) conclui seu livro com uma mensagem de esperança, enfatizando que a desconstrução do capacitismo é um processo contínuo de aprendizado e transformação, mas que a mudança é possível quando se reconhece a riqueza da diversidade humana.

É fundamental que as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial dos futuros professores, incorporem de forma mais robusta em seus currículos as discussões sobre capacitismo, inclusão e diversidade. A Educação Física adaptada não pode ser apenas uma disciplina isolada; ela precisa ser uma lente através da qual toda a formação é vista, permeando as metodologias de ensino, as práticas de estágio e as discussões teóricas. Apenas assim formaremos profissionais verdadeiramente engajados na construção de uma Educação Física anticapacitista.

A superação do capacitismo na Educação Física escolar passa por uma mudança de paradigma. Ainda, é importante que os jogos escolares e outras formas de competição sejam repensados sob uma ótica inclusiva. A competição, por si só, não é negativa. O problema reside na forma como é concebida e implementada, muitas vezes privilegiando apenas um padrão de desempenho e excluindo quem não se encaixa nele. Pode-se planejar modalidades adaptadas, com regras flexíveis e níveis diferentes de capacidade esportiva. Isso não diminui o mérito dos "melhores", mas amplia as oportunidades para todos, reforçando que o esporte é um direito, e não um privilégio para poucos. Seron et al. (2021) defendem que o esporte pode ser uma ferramenta poderosa na luta anticapacitista, desde que haja uma valorização da diversidade. Di Marco (2020) nos convida a questionar a própria ideia de "competição" e "vitória" quando elas se baseiam na exclusão e na uniformização, propondo uma redefinição desses conceitos para que sejam verdadeiramente inclusivos.

Outro ponto fundamental é a necessidade de um trabalho conjunto de toda a comunidade escolar. A escola não pode ser a única responsável por essa inclusão. É preciso envolver as famílias, os profissionais de saúde e as associações de pessoas com deficiência. Um programa de treinamento de pais, como o descrito por Coelho e Murta (2010), poderia ser um caminho, pois pais mais informados e engajados podem se tornar grandes aliados na luta contra o capacitismo. Di Marco (2020) ressalta que o capacitismo é uma ideologia tão difundida que sua desconstrução exige um esforço coletivo e uma mudança de cultura em todos os níveis da sociedade.

Em síntese, a experiência deste e de outros professores de Educação Física mostra que o capacitismo é um desafio complexo e multifacetado, que exige uma

abordagem ampla. Não é apenas uma questão de boa vontade individual, mas de transformação de estruturas, de mentalidades e de práticas. É um processo contínuo de aprendizado, desconstrução e reconstrução. E, como educadores, nosso papel é sermos agentes dessa mudança, promovendo uma Educação Física que seja um espaço de acolhimento, desenvolvimento e alegria para todos os alunos, independentemente de suas características. O futuro, de fato, deve ser inclusivo e anticapacitista, como aponta Dolmage (2017).

Para finalizar, a Educação Física tem um potencial único para promover a inclusão. O movimento, o jogo e o esporte são linguagens universais que podem conectar pessoas e quebrar barreiras. Quando se consegue criar um ambiente em que todos se sintam seguros e valorizados para se expressar através do corpo, estamos contribuindo não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos alunos. É sobre educar para a vida, e não apenas para o esporte de alto rendimento. É sobre construir uma sociedade mais justa e igualitária, começando pela quadra da escola.

Considerações Finais

O relato deste professor de Educação Física ilustra, de forma contundente, as manifestações do capacitismo na Educação Física escolar e os desafios enfrentados pelos

professores que buscam promover a inclusão. A exclusão de alunos com deficiência, obesos e com transtornos não é um fato isolado, mas sim reflexo de uma cultura escolar e social que ainda valoriza o desempenho e a "norma" em detrimento da diversidade e da participação plena. Essa realidade ecoa as reflexões de Victo Di Marco (2020) sobre o "mito da capacidade", que nos leva a acreditar que apenas certos corpos e mentes são válidos e dignos de participação plena.

Sugere-se a criação de caminhos viáveis para a superação do capacitismo. Experiências como a citada no texto apontam para a mudança de paradigma, a resignificação da competição, o investimento em formação continuada e o trabalho em rede como estratégias fundamentais para construir uma Educação Física verdadeiramente inclusiva e anticapacitista. Ao reconhecer o potencial transformador do movimento e do esporte como linguagens universais, e ao valorizar a diversidade como um ativo, a Educação Física pode se tornar um espaço de acolhimento, desenvolvimento e alegria para todos os alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A luta anticapacitista na Educação Física é um processo contínuo que exige reflexão crítica, ação e colaboração de todos os envolvidos. Somente por meio de um compromisso coletivo com a inclusão poderemos garantir que o esporte e o movimento sejam um direito, e não um privilégio, para cada estudante. ■

Referências


- ADAMSON, B.; KINNETT-HOPKINS, D.; ANARAKI, N. A.; SEBASTIÃO, E. The experiences of inaccessibility and ableism related to physical activity: a photo elicitation study among individuals with multiple sclerosis. **Disability and Rehabilitation**, v. 42, n. 26, p. 3745-3754, 2020.
- ARAUJO, F. Z.; SALLES, F. L. S.; CRUZ, M. B. B. Capacitismo, deficiência e educação física: notas sobre uma prática discriminatória e excludente. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, v. 22, n. 2, p. 1-22, 2024.
- ATAÍDE, J. C. V.; MASSARO, M. Percepções de egressos de um curso de especialização acerca da formação e atuação com alunos público-alvo da educação especial. **Revista Cocar**, v. 19, p. 1-20, 2023.
- BOTTEMA-BEUTEL, K. et al. Anti-ableism and scientific accuracy in autism research: a false dichotomy. **Frontiers in Psychiatry**, v. 14, 1244451, 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 maio. 2025.
- COELHO, M. V.; MURTA, S. G. Treinamento de pais em grupo: um relato de experiência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 295-304, 2010.
- DI MARCO, V. **Capacitismo: o mito da capacidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- DOLMAGE, J. T. **Academic Ableism: Disability and Higher Education**. University of Michigan Press, 2017.
- HAEGELE, J. A.; ZHU, X.; HOLLAND, K. Exploring the Intersection Between Disability and Overweightness in Physical Education Among Females With Visual Impairments. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 90, n. 3, p. 270-279, 2019.
- KAPP, S. K. Empathizing with sensory and movement differences: moving toward sensitive understanding of autism. **Frontiers in Integrative Neuroscience**, v. 7, p. 38, 2013.

- KIRK, D.; MACDONALD, D.; O'SULLIVAN, M. **Handbook of Physical Education**. London: SAGE, 2006.
- LAW, M. et al. Inclusion understood from the perspectives of children with disability. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 27, n. 3, p. 275-293, 2010.
- MANNOR, K. M.; NEEDHAM, B. L. The study of ableism in population health: a critical review. **Frontiers in Public Health**, v. 12, 1383150, 2024.
- MILLER, Judith. Teaching inclusively: Equity and diversity in education. In: MILLER, Judith; WILSON, Gahan; GARRETT, Robyne. **Health in Physical Education**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2025.
- MÖRSCHBÄCHER, J. S.; HICKEL, N. K. Deslizamentos nos modos de exclusão e a emergência do capacitismo. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo RS, v. 29, n. 1, p. 15-42, jan./abr. 2022.
- MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 48-60, 2021.
- SARTORELLI, Helisa; FONSECA, Kátia Abreu; PINTO, Naiana Paula Bocardo Nunes. O capacitismo no Transtorno do Espectro Autista. **Revincluso – Revista Inclusão & Sociedade**, 3(2), 19, 2023.
- SASSAKI, R. K. **As sete dimensões da acessibilidade**. São Paulo: Larvatus Prodeo, 2019.
- SERON, B. B. et al. O esporte para pessoas com deficiência e a luta anticapacitista: dos estereótipos sobre a deficiência à valorização da diversidade. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 27, e27048, 2021.
- SYKES, H.; MCPHAIL, D. Unbearable lessons: Contesting fat phobia in physical education. **Sociology of Sport Journal**, v. 25, n. 1, p. 66-96, 2008.
- TAVARES, C. Z. **Formação em avaliação: a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem**. 2008. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- TROUT, J.; GRABER, K. C. Perceptions of overweight students concerning their experiences in physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 28, n. 3, p. 272-292, 2009.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.
- VOELKER, D. K.; REEL, J. J.; GREENLEAF, C. Weight status and body image perceptions in adolescents: current perspectives. **Adolescent Health, Medicine and Therapeutics**, v. 6, p. 149-158, 2015.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Fotografia como linguagem inclusiva: a experiência de um professor com baixa visão no percurso formativo

Photography as an inclusive language: a teacher's experience with low vision in the training process

 Daniel Fama de Freitas *
Tadeu Amoroso Maia **

Resumo: Este relato de experiência tem como foco a fotografia enquanto linguagem inclusiva, a partir da trajetória de um professor com baixa visão em um percurso formativo. Fundamentado na fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, o estudo discute, por meio da narrativa do docente, suas aprendizagens, superações e reflexões sobre o impacto da fotografia, desafiando a normatividade do olhar e as concepções capacitistas presentes no ambiente escolar. O percurso formativo, intitulado A Fotografia como Recurso Educacional, é ofertado pela Unidade Escola de Formação dos Profissionais da Educação do Distrito Federal – EAPE e tem como objetivo formar professores para o uso da fotografia como ferramenta pedagógica e recurso educacional. Este relato de experiência como metodologia possibilita a construção do conhecimento a partir de evidências empíricas, através de uma entrevista semiestruturada o professor evidencia a potência criativa de pessoas com deficiência visual no campo da fotografia e mostra-se como um catalisador para a desconstrução de concepções capacitistas, contribuindo para a valorização da diversidade de percepções e práticas no contexto educacional.

Palavras-chave: Fotografia. Educação inclusiva. Capacitismo. Baixa visão. Formação continuada. Percepção.

Abstract: This experience report focuses on photography as an inclusive language, highlighting the journey of a teacher with low vision in a training course. Drawing on Maurice Merleau-Ponty's phenomenology, the study explores the teacher's narrative, discussing his learnings, challenges, and reflections on the impact of photography. It aims to challenge normative views of perception and the ableist beliefs present in the educational environment. The training course, titled "Photography as an Educational Resource," is offered by the Federal District's School of Education Professionals Training Unit (EAPE). Its goal is to train teachers to use photography as a pedagogical tool and educational resource. This experience report utilizes a methodology that allows for the construction of knowledge based on empirical evidence. Through a semi-structured interview, the teacher emphasizes the creative potential of visually impaired individuals in the realm of photography. His insights help dismantle ableist conceptions, contributing to a broader appreciation of diverse perceptions and practices within the educational context.

Keywords: Photography. Inclusive education. Ableism. Low vision. Continuing education. Perception.

* Graduado em Educação Artística pela Universidade de Brasília (2001) e especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas - Arte pela UnB (2008). Atualmente é Coordenador Intermediário da Secretaria de Estado de Educação. Tem experiência em Artes, com ênfase em Artes Plásticas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9005378990691965>. Contato: danielfamafotografia@gmail.com

** Pós-Graduação em Arte e Tecnologia pela Universidade de Brasília (2007), graduação em Educação Artística (2001) pela mesma instituição. Educador, fotógrafo profissional e artista plástico, integrando o quadro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal o qual atua na formação continuada de professores da Educação Básica. Tem experiência na área de Artes, com ênfase no ensino da fotografia digital e tradicional no processo de câmera escura - laboratório fotográfico. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1532391008068095>. Contato: tadeu.maia@se.df.gov.br

Introdução

Em *O Visível e o Invisível* (1964), o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty empreende uma profunda investigação sobre a natureza da percepção e a relação entre o sujeito e o mundo. Fundamentado na fenomenologia, Merleau-Ponty destaca a experiência vivida e a consciência corporal como elementos centrais para compreender a interação humana com o ambiente.

Para Merleau-Ponty (1964), o corpo é o ponto de partida para toda experiência, sendo compreendido não apenas como um objeto físico, mas como um sujeito perceptivo que sente, toca, vê e ouve. A partir dessa concepção, o filósofo desenvolve o conceito de percepção como um processo ativo e incorporado, no qual o sujeito não se limita a receber informações do mundo externo, mas o constitui e lhe atribui sentido por meio da sua ação no mundo. A percepção, portanto, envolve o corpo inteiro em uma dinâmica de interação com o ambiente, tornando o mundo visível e inteligível a partir da experiência vivida. Esse conceito de percepção é especialmente pertinente para refletir sobre a educação inclusiva e o enfrentamento do capacitismo, pois desafia a normatividade do olhar que tende a invisibilizar corpos e formas de existência que escapam aos padrões hegemônicos. Nessa perspectiva, a percepção não se restringe ao que é visível nos moldes tradicionais, mas se amplia para valorizar múltiplas formas de experienciar e interagir com o mundo, incluindo aquelas vividas por pessoas com deficiência visual.

Assim, ao abordar o relato de experiência de um professor com baixa visão em um percurso formativo que utiliza a fotografia como recurso pedagógico, este artigo propõe uma reflexão sobre as tensões entre o visível e o invisível no cotidiano escolar, fundamentada na obra de Merleau-Ponty, que possibilita reconhecer e questionar as fronteiras do olhar e as construções sociais capacitistas na educação.

O capacitismo, entendido como um sistema de opressão que estabelece padrões de normalidade baseados na ideia de corpos funcionalmente íntegros, impacta profundamente as práticas pedagógicas e as trajetórias formativas de pessoas com deficiência (Diniz, 2007; Silva, 2020). Tal construção social produz barreiras simbólicas e materiais, que excluem e desvalorizam modos diversos de perceber, sentir e interagir com o mundo. Este relato de experiência insere-se no contexto desse dossiê, que propõe refletir criticamente sobre o capacitismo e suas implicações na educação inclusiva, buscando ampliar o debate sobre o corpo, a deficiência e as práticas pedagógicas que desafiem a normatividade e promovam uma educação verdadeiramente inclusiva e não capacitista (Mazzotta, 2011).

Ao dialogar com esta obra, este trabalho busca problematizar a maneira como as práticas pedagógicas podem – ou não – acolher e valorizar trajetórias que rompam com

a visão da deficiência como déficit, substituindo-a por uma perspectiva que a reconhece como diferença e potência (Skliar, 2003; Kassir, 2011). Destacando a potência criativa e expressiva de uma pessoa com deficiência visual no campo da fotografia, este relato possibilita uma reflexão do que se entende por capacidade e competência, apondo caminhos possíveis para uma educação inclusiva comprometida com a desconstrução do capacitismo.

O percurso A Fotografia como Recurso Educacional

O percurso formativo *A Fotografia como Recurso Educacional*, com carga horária de 90 horas, é ofertado desde 2023 pela Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE, como uma proposta de formação continuada e em serviço. A cada semestre, aproximadamente 60 servidores públicos, das carreiras magistério ou políticas públicas e gestão educacional (PPGE), são formados, ampliando, assim, o alcance e o impacto desta iniciativa que visa potencializar o uso da fotografia como ferramenta pedagógica e recurso educacional.

A justificativa para a criação deste percurso está ancorada na compreensão da fotografia como uma linguagem visual potente e interdisciplinar, especialmente relevante no contexto contemporâneo, marcado pelas profundas transformações advindas da cultura digital. A formação é oferecida na modalidade de educação a distância (EaD), com encontros presenciais, alinhada às mudanças que permeiam o campo educacional e ao entendimento de que o registro visual é um elemento que dialoga com os contextos escolares, tanto de forma individual quanto coletiva.

Sua proposta pedagógica visa ao desenvolvimento das habilidades e competências associadas à leitura e à produção imagética, habilidades estas previstas no Currículo em Movimento para a Educação Básica do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014). Assim, busca-se fomentar práticas pedagógicas inovadoras, criativas, flexíveis e humanizadas, que respondam às exigências contemporâneas e aos desafios postos pela presença massiva dos artefatos tecnológicos no cotidiano escolar, bem como aos desafios presente pela onipresença de imagens na sociedade e em especial no ambiente escolar.

Ademais, o percurso está em consonância com as orientações do Plano Nacional de Educação (PNE), atendendo diretamente às Metas 3 e 15, que tratam, respectivamente, da promoção da formação continuada e valorização dos profissionais da educação, bem como do estímulo à renovação pedagógica e à incorporação das modernas tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2014). Do mesmo modo, responde às diretrizes do Plano Nacional de Educação que estabelecem como princípios a melhoria da qualidade

da educação e a formação para o trabalho e para a cidadania, enfatizando os valores éticos e morais que fundamentam a sociedade.

Ao propor o uso das fotografias e das imagens como estratégia pedagógica, o percurso visa proporcionar aos professores uma visão crítica da produção imagética, qualificando o uso desse recurso em diferentes níveis e contextos da educação básica. Conforme destacam Santos, Miranda e Gonzaga (2018), a fotografia possui um papel educativo de extrema importância, sendo uma linguagem que contribui não apenas para o desenvolvimento de competências técnicas, mas também para a ampliação das possibilidades expressivas e comunicativas de docentes e discentes.

Considerando as transformações socioculturais que atravessam o contexto educativo e que promovem mudanças significativas nos costumes, comportamentos, interações e práticas pedagógicas — todas elas mediadas e potencializadas pela cultura digital —, a fotografia se configura como um recurso didático de grande relevância. Sua utilização pedagógica articula-se diretamente com as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), que enfatizam a importância da formação docente pautada pela tríade “conhecimento, prática e engajamento” (Brasil, 2018).

Nesse contexto, o percurso promove a apropriação crítica e criativa dos recursos tecnológicos disponíveis no cotidiano escolar, possibilitando que professores e estudantes aprendam fazendo, mediante a produção de imagens e de múltiplas narrativas visuais (Boni, 2007). Assim, contribui-se para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, reflexivas e emancipatórias, capazes de valorizar a diversidade de sujeitos e suas formas singulares de expressão e aprendizagem.

Metodologia

Este estudo configura-se como um relato de experiência, compreendido, segundo Antunes *et al.* (2024), como uma importante contribuição para as ciências humanas e sociais, na medida em que possibilita a construção do conhecimento a partir de evidências empíricas. Ainda que passível de viés, o relato amplia discussões e fortalece teorias à luz da realidade vivida, oferecendo subsídios concretos para o campo educacional.

Nesse caso, trata-se da trajetória formativa de um professor com baixa visão no curso *A Fotografia como Recurso Educacional*. Para a coleta de dados, utilizou-se uma entrevista aberta com roteiro semiestruturado, recurso que possibilitou explorar dimensões formativas, pedagógicas e subjetivas da experiência docente, permitindo captar tanto os desafios enfrentados quanto os processos de aprendizagem construídos. A análise do material produzido concentrou-se na narrativa do

professor, entendida como eixo central para revelar os processos de transformação vividos. De acordo com Antunes *et al.* (2024), a sistematização de um relato de experiência requer do pesquisador uma organização reflexiva dos dados, de modo a produzir uma descrição densa, coerente e significativa, que contribua efetivamente para a formação docente e para a valorização de práticas inclusivas.

A experiência de um professor com deficiência visual no percurso formativo

Entre os cursistas participantes do percurso *A Fotografia como Recurso Educacional*, 2025, destaca-se a experiência singular de um professor de 44 anos, com baixa visão, que assumiu o desafio de ampliar suas competências no campo da produção imagética e incorporar a fotografia como recurso pedagógico em sua prática docente. Sua trajetória formativa revela a potência da fotografia como linguagem acessível e como ferramenta para romper com concepções capacitistas que associam a deficiência visual à impossibilidade de atuação em áreas vinculadas à percepção visual (Diniz, 2007; Silva, 2020).

A participação desse professor no percurso evidencia a necessidade de compreender a educação inclusiva não apenas como um conjunto de estratégias de acessibilidade, mas como uma proposta ética e política que reconhece e valoriza diferentes modos de perceber, de produzir conhecimento e de se expressar no ambiente escolar (Skliar, 2003; Kassar, 2011). Sua trajetória, nesse sentido, reflete um movimento de resistência ao capacitismo estrutural, ao mesmo tempo em que promove uma reflexão importante sobre os limites e as potencialidades das tecnologias assistivas e das práticas pedagógicas inovadoras (Mittler, 2003).

Ao longo da formação, o professor com baixa visão não apenas apropriou-se de técnicas de fotografia adaptadas às suas necessidades, como também desenvolveu uma perspectiva crítica sobre o uso das imagens como recurso didático, apontando caminhos para a promoção de uma educação mais inclusiva, sensível e plural (Santos; Miranda; Gonzaga, 2018). Sua experiência ilustra, de modo concreto, como o percurso formativo possibilita o deslocamento de barreiras atitudinais e metodológicas, ampliando as possibilidades de atuação de professores com deficiência e, consequentemente, de seus estudantes (Sasaki, 2005).

A escuta da voz deste professor é, portanto, elemento central para este relato de experiência, permitindo que se compreenda, a partir de sua perspectiva, os desafios enfrentados, as estratégias construídas e as transformações vividas no processo de formação continuada em uma área tão associada ao olhar e à visão. Para tanto, propõe-se a realização de uma entrevista aberta, orientada

por um roteiro que busca captar aspectos formativos, pedagógicos e subjetivos da sua trajetória.

A experiência do professor: narrativas e análises

A participação de um professor de 44 anos com baixa visão no percurso revela a potência da fotografia como linguagem acessível e ferramenta para romper com concepções capacitistas. Sua trajetória reflete um movimento de resistência e promove uma reflexão sobre os limites e as potencialidades de práticas pedagógicas inovadoras. A seguir, são apresentadas suas narrativas, seguidas da análise correspondente.

Ao ser questionado sobre os conhecimentos e habilidades que adquiriu ao longo do curso, o professor respondeu:

R: Conhecer a fundo a história da fotografia, a importância da imagem e a vida e obra de vários fotógrafos, como a de Sebastião Salgado, que veio a falecer durante o nosso curso, onde os nossos professores fizeram uma singela homenagem a ele. E mais, depois do curso de jornalismo, e agora com o do curso de fotografia da EAPE, acredito que uma das minhas habilidades que adquiri é que estou fotografando melhor. Hoje, antes de clicar, eu estou imaginando a fotografia na mente, e depois que cliço a imagem é, exatamente, aquilo que pensei...

Em sua resposta, o professor destacou o aprofundamento na história da fotografia, a importância da imagem e o estudo da obra de diversos fotógrafos. Sua afirmação de que, antes de clicar, já imagina a imagem mentalmente e o resultado corresponde ao que pensou, evidencia uma melhoria em sua capacidade fotográfica. Essa habilidade reforça a ideia de que a percepção e a criação imagética transcendem a acuidade visual, envolvendo uma complexa interação de sentidos e cognição.

Sobre a presença do capacitismo em sua jornada formativa, o docente relatou:

R: Sim, entretanto, no curso de fotografia, todos os materiais que recebi estavam de acordo com a minha deficiência visual. Ou seja, fonte 28, equipamentos fotográficos fáceis de manuseá-los, sala ambiente limpa e bem conservada.

Embora o capacitismo tenha sido uma realidade em sua trajetória, o professor enfatizou que, no curso de fotografia, todos os materiais e equipamentos foram acessíveis e adaptados às suas necessidades, incluindo o uso de fonte 28. Esse aspecto sublinha a importância de um *design* inclusivo e de práticas pedagógicas que considerem a diversidade como ponto de partida.

Questionado sobre a importância de romper com essas concepções na educação, afirmou:

R: Para saber lidar com uma pessoa com deficiência visual em sala de aula, precisamos qualificar melhor o profissional da educação, ou seja, remunerá-los, treiná-los e também qualificá-los para lidar melhor com as PCDs. Sabemos que nem todos os profissionais da educação pública sabem lidar com a situação de cada pessoa com deficiência. Porém, acreditemos que a educação é um dos poucos recursos que temos para ajudá-los...

Para combater o capacitismo, o professor sugeriu a qualificação e valorização dos profissionais da educação por meio de remuneração, treinamento e capacitação específica. Ele ressaltou que a educação é um recurso fundamental para auxiliar pessoas com deficiência, enfatizando a necessidade de uma transformação sistêmica em que a deficiência seja uma responsabilidade do sistema educacional.

Ao dar conselhos a outros professores com deficiência visual, o participante declarou:

R: Acima de tudo, aconselho que a “fotografia é uma arte”, e como toda arte requer uma entrega total. Fotografia não é pegar uma câmera e sair por aí tirando foto de tudo e de todos. Fotografia, como a dança, a música e o cinema, é um estilo de vida. Muitos profissionais sustentam suas famílias através das fotos. Mas, existem também aqueles que a têm como hobby, uma forma de curar uma depressão, ou até mesmo, um novo modo de viver a vida.

O professor define a fotografia como uma “arte” que demanda “entrega total”, podendo ser um “estilo de vida”, um *hobby* ou uma “forma de curar uma depressão”. Essa perspectiva humanizada e transformadora, vinda de alguém com baixa visão, serve de inspiração para que se reconheçam e fomentem as diversas formas de expressão e talento, independentemente das condições dos estudantes.

Sobre possíveis melhorias para o curso, ele sugeriu:

R: O curso de fotografia precisa ser ainda mais destacado no site da EAPE. Onde trabalho (no CED 02 Paranoá), os professores viram a máquina fotográfica analógica que criamos, muitos se interessaram em fazer o curso e outros até pediram para ensiná-los a fazer máquina analógica, no entanto, acredito que falta promover melhor. E mais, em minhas aulas de Português, volta e meia, falo da importância da fotografia, tanto para o nosso país como para as redes sociais...

Entre as sugestões, o professor apontou a necessidade de melhor promoção do curso no site da EAPE, mencionando o interesse gerado entre seus colegas de trabalho. Ele também destacou como integra o tema em suas próprias aulas de Português, evidenciando a relevância transversal da fotografia.

Finalmente, ao compartilhar algo mais sobre sua experiência, expressou sua gratidão:

R: Só quero agradecer a toda equipe da EAPE, em especial aos professores Daniel Fama e Tadeu Maia, pois o que aprendi com eles sobre a fotografia não havia aprendido na disciplina de fotojornalismo na faculdade. Com eles, aprendi todo o processo de revelar a mecânica de revelar uma fotografia, e também os documentários em que assistimos. E mais, observar toda a concepção da imagem preta e branca ou colorida, da fotografia, do retrato, da foto, etc... Esse é curso que fez diferença na minha vida!

Considerações finais

Ao dialogar com a perspectiva que enxerga a deficiência não como um déficit, mas como diferença e potência (Skliar, 2003; Kassar, 2011), o relato da experiência do professor com baixa visão no curso de fotografia emerge como um potente catalisador de reflexão. Suas respostas não apenas endossam essa visão, mas a materializam, oferecendo um contraponto direto aos preconceitos arraigados sobre as limitações pessoais e a capacidade em áreas tradicionalmente associadas à *visão plena*. A trajetória do professor desafia a concepção de que a deficiência visual é um impedimento intransponível para a atuação em campos visuais, como a fotografia. Ele não apenas se aprofundou na história e na arte fotográfica, mas também desenvolveu uma habilidade de “imaginar a fotografia na mente” antes de capturá-la. Isso demonstra que a percepção e a criação imagética vão muito além da acuidade visual, envolvendo uma complexa interação de sentidos, cognição e sensibilidade. Sua melhoria na fotografia após o curso, onde “a imagem é, exatamente, aquilo que pensei”, é um testemunho de sua potência criativa e expressiva, tencionando os limites do que se entende por capacidade e competência.

Ainda que o professor tenha vivenciado o capacitismo em sua trajetória formativa, ele enfatiza que no curso de fotografia os materiais e equipamentos foram acessíveis e adaptados. Isso ressalta a importância de um *design* inclusivo e de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como ponto de partida. Sua sugestão de “qualificar melhor o profissional da educação, ou seja, remunerá-los, treiná-los e também qualificá-los para lidar melhor com os PCD’s” reforça a necessidade de uma

transformação sistêmica. Não se trata apenas de adaptar materiais, mas de desconstruir a ideia da deficiência como limitação individual e, sim, como uma questão que demanda a responsabilidade de todo o sistema educacional em promover ambientes verdadeiramente acolhedores e capacitadores.

O conselho do professor de que a “fotografia é uma arte” que “requer uma entrega total” e que pode ser um “estilo de vida”, ou até mesmo uma “forma de curar uma depressão”, transcende a técnica e toca na dimensão humana e transformadora da arte. Essa perspectiva, vinda de alguém com baixa visão, é uma inspiração direta para todos os professores: romper com o capacitismo na educação significa reconhecer e fomentar as diversas formas de expressão e talento em cada estudante, independentemente de suas condições.

Destacando a potência criativa e expressiva de uma pessoa com deficiência visual no campo da fotografia, este relato amplia a compreensão do que se entende por capacidade e competência, tensionando concepções normativas que ainda sustentam práticas capacitistas.

A trajetória do professor com baixa visão, narrada neste estudo, convoca-nos a repensar o papel da escola como espaço de descoberta, escuta sensível e valorização das múltiplas potências humanas. Sua experiência evidencia que uma educação verdadeiramente inclusiva não se limita à acessibilidade física ou tecnológica, mas exige o reconhecimento da diversidade como valor ético e político. Ao deslocar os limites tradicionais de percepção e aprendizagem, a vivência aqui registrada demonstra que a fotografia pode se constituir como linguagem inclusiva, favorecendo processos formativos que desafiam o olhar normativo e legitimam outras formas de interação com o mundo. Assim, reafirma-se a necessidade de construir práticas pedagógicas comprometidas com a desconstrução do capacitismo e com a promoção de ambientes educativos que acolham, incentivem e potencializem diferentes modos de ser, aprender e ensinar (Sassaki, 2005; Mittler, 2003).

A experiência relatada convida a uma reflexão mais ampla sobre as maneiras pelas quais os preconceitos podem ser desafiados e a valorização das diversas capacidades que podem ser inspiradas nas salas de aula. ■

Referências

- ANTUNES, Jeferson; TORRES, Cicero Magerbio Gomes; ALVES, Francione Charapa; QUEIROZ, Zuleide Fenandes de. Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada? Contribuições metodológicas. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Revista Pemo**, v. 6, p. e12517, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e12517.
- BONI, Luis Fernando. **Fotografia e Educação: imagens de um novo olhar**. Curitiba: Champagnat, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE)**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- KASSAR, Monica C. M. Inclusão escolar e educação inclusiva: contribuições para a discussão sobre a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 407-428, 2011.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Trad. Guilherme Vattimo e José Luís Bernal. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SANTOS, Selma; MIRANDA, Cláudia; GONZAGA, Roni. A fotografia como recurso didático: caminhos para a prática pedagógica na cultura digital. **Revista Educação Pública**, v. 18, n. 9, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br>. Acesso em: 26 maio 2025.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2005.
- SILVA, Rafaela Zorzanelli da. **Capacitismo**: a construção social da deficiência. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.
- SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (im)possível**: introdução à educação dos surdos. Porto Alegre: Mediação, 2003.



Artista da capa (Caderno Regular):

Victor Hugo Soulivier

Nascido em 1998, artista visual, graduando em Artes Visuais e Teoria crítica e história da arte pela Universidade Federal de Brasília, nascido em Taguatinga - Distrito Federal, universalista, filho de mãe paraense e pai mineiro, há dez anos atua na cena cultural de Brasília onde desenvolve suas técnicas como fotografia, pintura, intervenção/performance, desenho, design de moda e arte têxtil. Trabalhou na Galeria Karla Osorio e é dono do coletivo e Tela Ambulante (coletivo de moda e arte independente). Artista responsável por desenvolver a obra de arte na roupa do influencer Ivan Baron, na posse do presidente Lula, 2023 e Diretor do Espaço Cultural Venâncio Shopping.

Principais exposições "Desvaneios - Individual na Câmara dos deputados, anexo IV, 2023", "Atentxs e fortes - Casa da cultura da América latina, Brasília, 2019 - Curadoria Clauder Rocha", "Exposição solo "O muro" na Galeria Karla Osorio em Brasília, 2020" e "Favela Emancipada - Casa do cantor em Ceilândia - DF 2018, exposição coletiva" "Afro urbano - Exposição em comemoração ao mês da consciência Negra no MAB (Museu de arte de Brasília), "Instalação Transmutação Ambulante - DW design, São Paulo, 2023". Suas obras se encontram em acervos de grandes colecionadores de Brasília e do Brasil como o Instituto Marielle Franco e Câmara dos deputados. Um dos 50 ganhadores do prêmio LGBTQIA+ de Brasília, 2021.

Sua pesquisa dialoga com o cotidiano onde linhas e formas se concentram em uma cartografia afetiva na busca do entendimento sobre espaço e tempo. A poética é gerada a partir de um debate que decorre da pertinência das máscaras sociais englobando performance de gênero, cultura negra, cultura LGBTQIA+, Street art e a psique figurativa das palavras que desagua em uma nova cosmologia da decolonialidade.



Artista da capa (Dossiê Temático):

Tayra Sasha Lisceli Davila Castillo

Tayra Sasha Lisceli Davila Castillo, mulher indígena no espectro autista, mãe atípica. Nasceu em Brasília em 1981, filha de venezuelanos. Artista, pesquisadora, licenciada em Dança e em Pedagogia, possui especializações nas áreas de Educação Especial e Neurodesenvolvimento. Professora de Artes do Centro de Ensino Especial 02 do Plano Piloto.

Esta obra é fruto de um processo de composição digital utilizando imagens feitas por mim durante minha vivência como professora regente em uma escola de Educação Especial. A composição dessa obra é a combinação de fotos, desenhos e elementos visuais inspirados nas pinturas e padrões gráficos dos povos originários. Este trabalho resulta da reflexão sobre os desafios da prática pedagógica e do meu processo de reconhecimento como uma mulher indígena, considerando, nesse processo, como a discriminação capacitista e racista nos afetam no cotidiano.



Secretaria
de Educação

