

JORGE ADRIHAN N. MORAES
LYBIA SANTOS DE OLIVEIRA
MARCELA GONÇALVES DE OLIVEIRA PINTO
PALMYRA BARONI NUNES

(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO

REPERCUSSÕES E RESISTÊNCIAS

ANAIS DO V SIMPÓSIO NACIONAL E I
INTERNACIONAL DE PROCESSOS DE
ENSINO E APRENDIZAGEM



**ANAIIS DO V SIMPÓSIO NACIONAL E I
INTERNACIONAL DE PROCESSOS DE
ENSINO E APRENDIZAGEM**

***EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO:
REPERCUSSÕES E RESISTÊNCIAS***

Dr. Jorge Adrihan N. Moraes
Ma. Lybia Santos de Oliveira
Ma. Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto
Ma. Palmyra Baroni Nunes
(Organizadores)

Rio de Janeiro

2026

Os autores da presente obra são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos, dados e discussões contidas neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as do IDEHP – Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional, nem comprometem a organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte do IDEHP a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

Conselho Científico do Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional:

Ana Estela Brandão Duarte
(PMG/PE - Doutora em Educação)

Luciene Suzarte Santos
(PMC/SP - Doutora em Educação)

Claudineide Ana de Lima
(SEE/PE - Doutora em Educação)

Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto
(UFF - Mestra em Diversidade e Inclusão)

Eliane Alves de Souza
(UFRJ - Mestra em Educação)

Maria José Silva Almeida Trindade
(PMC/SP - Doutora em Educação)

Isis Sampaio Moreira
(PMS/RJ - Especialista em Gestão Escolar)

Monique Siqueira de Andrade
(UERJ - Mestra em Letras)

Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes
(IDEHP - Doutor em Educação)

Palmyra Baroni Nunes
(UFF - Mestra em Letras)

Karen Santos D'Oliveira
(PMM/RJ - Mestra em Educação)

Patricia Vesz
(SMECDLT - Doutora em Educação)

Lybia Santos de Oliveira
(UERJ - Mestra em Educação)

Rosana Gildo Vieira
(Univassouras - Mestra em Educação)

Thamyres Gonçalves Gomes
(Mestra em Estudos da Linguagem)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Simpósio Nacional e I Internacional de Processos de Ensino e Aprendizagem (5. : 2026 : Rio de Janeiro)
Anais do V Simpósio Nacional e I Internacional de Processos de Ensino e Aprendizagem [livro eletrônico] : educação e neoliberalismo : repercussões e resistências / organizadores Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes...[et al.]. -- Rio de Janeiro : IDEHP, 2026.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Lybia Santos de Oliveira, Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto, Palmyra Baroni Nunes.

Bibliografia.
ISBN 978-65-82673-00-9

1. Aprendizagem 2. Educação 3. Ensino - Finalidades e objetivos 4. Neoliberalismo I. Moraes, Jorge Adrihan do Nascimento de. II. Oliveira, Lybia Santos de. III. Pinto, Marcela Gonçalves de Oliveira. IV. Nunes, Palmyra Baroni. V. Título.

26-331212.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

**Rio de Janeiro
2026**

SUMÁRIO

TRABALHO DOCENTE, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO COM FOCO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	8
PAIC-RO: A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO SOB A LÓGICA DO GERENCIALISMO	12
IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO CAPES (2017-2020) NA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO	19
TRABALHO DOCENTE, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO	26
RECURSOS DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA DE ALTA TECNOLOGIA PARA PESSOAS NO ESPECTRO AUTISTA.....	37
O TRABALHO COM APLICATIVOS DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	44
A ESCOLA COMO LÓCUS EPISTEMOLÓGICO: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E SABERES DOCENTES.....	47
PERSPECTIVAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	55
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE CRIANÇAS COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE: DESAFIOS, PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	63
O CURRÍCULO ESCOLAR FRENTE AO AUMENTO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	68

APRESENTAÇÃO

O Simpósio de Processos de Ensino e Aprendizagem é realizado anualmente pelo IDEHP – Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional, com o objetivo de discutir e propor processos e metodologias de ensino, considerando a diversidade do território brasileiro. Este ano, com uma edição internacional, propõe-se a ser um espaço de reflexão crítica e de diálogo interdisciplinar sobre os impactos das políticas neoliberais na educação brasileira. Ao reunir pesquisadores, professores e estudantes da área, o evento busca discutir as múltiplas dimensões em que a lógica neoliberal influencia a formulação de políticas públicas, a gestão escolar, as práticas pedagógicas e a produção científica, além de abrir espaço para a construção de alternativas contra-hegemônicas. O caráter internacional do simpósio permite ampliar o debate ao incluir experiências e olhares de outros contextos, enriquecendo a análise e fortalecendo redes de cooperação acadêmica e social. Dessa forma, objetivamos: i) analisar as repercussões das políticas neoliberais na educação brasileira em diferentes níveis e modalidades de ensino; ii) promover o debate crítico entre pesquisadores acerca das intersecções entre neoliberalismo, educação e sociedade; iii) fortalecer redes de colaboração entre instituições, pesquisadores, docentes e estudantes comprometidos com uma educação pública, democrática e socialmente justa; iv) construir reflexões e alternativas frente aos desafios impostos pela racionalidade neoliberal.

Dr. Jorge Adrihan N. Moraes

Ma. Lybia Santos de Oliveira

Ma. Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto

Ma. Palmyra Baroni Nunes

(Organizadores)

**TRABALHOS
APROVADOS E
APRESENTADOS NO
EVENTO**

TRABALHO DOCENTE, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO COM FOCO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neuzenir Silva de Abreu Oliveira

RESUMO: A formação e a profissionalização docente na educação do campo exigem políticas específicas que considerem as particularidades socioculturais e territoriais das comunidades rurais. Estudos indicam que professores do campo enfrentam desafios como falta de infraestrutura, acesso limitado à formação continuada e desvalorização profissional, fatores que impactam diretamente a qualidade do trabalho pedagógico. A pesquisa evidencia que processos formativos contextualizados fortalecem a autonomia docente, ampliam repertórios pedagógicos e promovem práticas mais significativas. Contudo, a oferta de formação ainda é fragmentada e distante da realidade rural. Assim, torna-se essencial implementar políticas contínuas e territorializadas que valorizem o docente e consolidem sua profissionalização.

Palavras-chave: Educação do campo; Formação docente; Profissionalização docente.

INTRODUÇÃO

A formação e a profissionalização docente têm sido objeto de estudos que evidenciam desafios relacionados às desigualdades educacionais, especialmente no contexto da educação do campo. Pesquisas publicadas em bases como a SciELO apontam que os professores rurais enfrentam condições de trabalho marcadas pela precarização, acesso limitado à formação continuada e carência de políticas públicas que valorizem as especificidades socioterritoriais (Molina; Hage, 2019). Nesse cenário, compreender como a formação inicial e continuada contribui para a prática docente no campo torna-se essencial para fortalecer a qualidade da educação e garantir condições dignas de profissionalização. Este estudo discute as particularidades da atuação docente nas escolas rurais, analisando como os processos formativos influenciam o trabalho pedagógico e a identidade profissional.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar como a formação inicial e continuada contribui para o desenvolvimento do trabalho docente e para o processo de profissionalização de professores que atuam na educação do campo.

Objetivos Específicos

Identificar as demandas formativas dos docentes do campo relacionadas às práticas pedagógicas.

Analisar desafios enfrentados pelos professores referentes às condições de trabalho e à profissionalização no ambiente rural. Compreender como políticas de formação, presentes em estudos publicados na SciELO, dialogam com a realidade dos docentes do campo.

Refletir sobre estratégias e possibilidades de fortalecimento da formação continuada para a valorização do trabalho docente rural.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com abordagem bibliográfica em periódicos indexados na SciELO sobre formação docente, educação do campo e profissionalização de autores na área e documentos que norteiam a educação, de caráter descritivo e interpretativo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estudos presentes na SciELO, como os de Arroyo (2017), Hage (2014) e Molina (2019), defendem que a educação do campo deve ser pensada a partir das realidades socioculturais das comunidades rurais, valorizando saberes populares e condições específicas do território. No campo da formação docente, autores como Gatti (2013) e Nóvoa (2017) apontam que processos formativos só se consolidam de maneira significativa quando partem das práticas concretas dos professores.

No contexto rural, pesquisas indicam que os docentes carecem de oportunidades de formação continuada contextualizadas, enfrentam

isolamento geográfico, poucas condições estruturais e ausência de reconhecimento profissional. Essas condições dificultam a consolidação da identidade docente e afetam diretamente a qualidade do trabalho pedagógico (Molina; Sá, 2020).

CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em escolas públicas situadas no meio rural, infraestrutura limitada e grande distância dos centros de formação. Os docentes participantes apresentaram trajetória marcada por formações esporádicas e ausência de programas continuados que dialogassem com o cotidiano rural. As escolas envolvidas atendem estudantes de comunidades agrícolas e ribeirinhas, com forte vínculo cultural local.

RESULTADOS PARCIAIS

Os resultados parciais indicam que a formação docente no campo ocorre de forma fragmentada e, muitas vezes, desarticulada das necessidades reais dos professores. Os docentes deparam com dificuldade em aplicar conteúdos formativos urbanos à sua prática cotidiana, evidenciando a falta de políticas específicas. Contudo, também destacaram que quando a formação é contextualizada como aquelas voltadas para multissérie, práticas comunitárias e currículo do campo há maior impacto profissional.

Outra categoria identificada refere-se ao sentimento de desvalorização profissional, especialmente pela ausência de incentivos, infraestrutura e acompanhamento pedagógico contínuo. A profissionalização docente aparece, assim, como processo em construção, condicionado pelas condições de trabalho e pelo acesso à formação adequada.

A análise preliminar também aponta que a formação contextualizada fortalece a autonomia docente, amplia o repertório pedagógico e melhora a relação com a comunidade, elementos fundamentais para a permanência e valorização do professor no campo.

CONCLUSÃO

Conclui-se que há um distanciamento entre políticas públicas e necessidades reais dos docentes do campo, o que exige a elaboração de

programas formativos específicos, contínuos e territorializados. A formação inicial e continuada deve considerar aspectos culturais, sociais e econômicos do meio rural, promovendo práticas pedagógicas significativas e valorizando o trabalho docente. A profissionalização depende diretamente de condições institucionais adequadas, reconhecimento e investimentos permanentes. Assim, fortalecer a formação docente no campo é essencial para assegurar uma educação de qualidade e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. A. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Revista Educação & Sociedade, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- GATTI, B. A. **Formação inicial de professores: pesquisas e políticas**. Educação & Sociedade, 2013.
- HAGE, S. **Educação do Campo e políticas de formação docente**. Revista Brasileira de Educação, 2014.
- MOLINA, M.; HAGE, S. **Educação do Campo: desafios da formação docente**. Educação & Sociedade, 2019.
- MOLINA, M.; SÁ, L. **Identidade e profissionalização docente no campo**. Revista Reflexão e Ação, 2020.
- NÓVOA, A. **Profissão docente e formação**. Cadernos de Pesquisa, 2017.

PAIC-RO: A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO SOB A LÓGICA DO GERENCIALISMO

Alessandra Joseli Souza Ribeiro de Seixas

Marilza Alves

Márcia Ângela Patrícia

Resumo: Objetiva-se analisar materiais didáticos produzidos pelo Tribunal de Contas do Estado de Rondônia (TCE-RO) no âmbito do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC. O problema a ser respondido é: Tais recursos atuam como instrumentos de apoio à prática pedagógica ou como mecanismos de controle sobre o fazer docente? O método de análise é o materialismo histórico-dialético, buscando compreender a temática em sua totalidade, a fim de alcançar a essência do objeto, apreendendo suas múltiplas determinações e explicitando a relação indissociável entre o geral e o particular. Os materiais analisados apresentam conteúdos superficiais e atividades de reprodução mecânica, atuando como manuais prescritivos que podem não contribuir para uma formação crítica. Ao padronizar práticas e priorizar resultados, podem reforçar a lógica gerencialista e reduzir o trabalho docente a indicadores de desempenho. Desse modo, o PAIC-RO pode funcionar mais como um mecanismo de controle da prática pedagógica do que como uma proposta formativa emancipatória, limitando a autonomia do professor e a construção de aprendizagens críticas pelos estudantes.

Palavras-chave: Política de alfabetização, PAIC - RO; Materiais estruturados; Gerencialismo; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

O PAIC é um Programa de Aprimoramento da Política de Alfabetização, que conforme o TCE-RO (2022) tem o objetivo de apoiar as redes municipais de ensino em ações coordenadas, visando à melhoria da alfabetização. Entre essas ações, está a formação continuada de professores e a reprodução de materiais fortemente estruturados.

Em Rondônia, o programa foi implementado em 2021, inspirado no modelo cearense, PAIC - CE, mas sob coordenação inédita do Tribunal de Contas do Estado (TCE-RO), e gradativamente chegou aos 52 municípios do estado. Destaca-se a parceria público-privada firmada entre o TCE - RO e a empresa Paulon Consultoria e Serviços Educacionais LTDA, contratada para apoiar a formulação, implementação, monitoramento e avaliação da política (RO, 2022). Os sujeitos envolvidos são professores, gestores, coordenadores

pedagógicos, técnicos do TCE-RO e a empresa contratada. A adesão municipal é de caráter “voluntário”, e a condução do programa enfatiza a formação docente e de gestores, materiais estruturados, a auditoria educacional e o uso do Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO).

Diante do exposto, a presente pesquisa objetiva analisar materiais didáticos produzidos pelo Tribunal de Contas do Estado de Rondônia (TCE-RO) no âmbito do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), investigando se tais recursos configuram instrumentos de apoio à prática pedagógica ou mecanismos de controle sobre o fazer docente.

O processo investigativo incluiu a seleção dos seguintes materiais: Caderno de Orientações Didáticas do Professor, Caderno de Atividades do Aluno e Caderno de Atividades para Casa (TCE, ano). Em seguida, realizou-se uma leitura sistemática e uma interpretação crítica de seus conteúdos e propostas pedagógicas, com o intuito de identificar suas implicações para a formação docente e para a construção de uma aprendizagem mais crítica e transformadora pelos alfabetizandos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da década de 1990, o Brasil passa a integrar um movimento global de reformas educacionais orientado por organismos internacionais. Esse período marca a difusão de políticas alinhadas ao neoliberalismo, à reestruturação produtiva e à reforma do Estado. Contudo, na educação, essas mudanças reforçaram a lógica gerencialista, pautada pela padronização, meritocracia e avaliações em larga escala.

Como consequência, a educação brasileira enfrenta um processo de precarização, no qual metas, resultados e eficiência se sobrepõem à formação crítica e emancipatória. A lógica mercadológica passa a orientar grande parte das políticas educacionais

Nesse movimento, o PAIC foi implementado em Rondônia em 2021, inspirado no modelo cearense de 2007. Contudo, diferentemente do Ceará, onde o programa foi conduzido pelo governo estadual em parceria com universidades, em Rondônia o PAIC assumiu um formato singular, sob coordenação inédita do Tribunal de Contas do Estado (TCE-RO), que o estendeu progressivamente aos 52 municípios. Esse arranjo incorporou ainda

uma parceria público-privada com a empresa Paulon Consultoria e Serviços Educacionais LTDA, responsável por apoiar a formulação, implementação, monitoramento e avaliação da política.

Ao aderir o PAIC - RO as secretarias de educação tem o compromisso de implementar uma série de materiais estruturados destinados a professores, alunos, supervisores e equipes gestoras. Entre esses materiais estão os cadernos de orientação didática, a Ficha de Leitura, Escrita e Oralidade (FLEO), cartazes de acompanhamento mensal e de leitura, relatórios de observação de aula, sistemáticas de acompanhamento e cadernos de atividades para uso em sala e em casa (TCE-RO, 2021; 2022). Esses instrumentos padronizados prescrevem desde a rotina pedagógica diária até a forma de registro do desempenho dos estudantes.

Para a presente investigação elencamos o “Caderno de Orientações Didáticas” para professores, o “Caderno de Atividades do Aluno” e o “Caderno de Atividades do Aluno – Para Casa”.

O Caderno de Orientações Didáticas do professor é o material central para estudo nos encontros de formação continuada. O material assume o papel de guia operacional para o professor, longe de apresentar ou discutir qualquer campo teórico relacionado a alfabetização.

O formato de manual se materializa no título (2022, p.7) “Proposta de Rotina para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, que descreve, de forma detalhada e controlada, todos os passos que o professor precisa executar para desenvolver as aulas. Essa estrutura de formação atua para conformar a função docente, pois retira da pauta toda reflexão teórica.

Para exemplificar, o material é organizado indicando qual letra o professor irá trabalhar e em quantas aulas ele irá desenvolver atividades com a mesma letra.

Figura 1: Recorte do Sumário do Caderno de Orientações Didáticas do professor

PROPOSTA DE ROTINA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	7
AULA 1 – LETRA A	8
AULA 3 – LETRAS O,U	11
AULA 4 – LETRAS A, E, I, O, U	12
AULA 5 – LETRA T	13

Fonte: Caderno de Orientações Didáticas do professor (TCE-RO, 2022)

Nas orientações de desenvolvimento das aulas é possível identificar o passo a passo. A primeira aula com a letra “A” inicia-se com a pergunta: “Como essa aula pode ser organizada?”, são nove passos apresentados pelo caderno, destacamos a Atividade 1:

Atividade 1 – Colocar na lousa a cantiga escrita em letra bastão, grande e legível (se puder utilize o papel Kraft ou cartolina para ficar exposto na sala formando assim um banco de cantigas conhecidas) “O sapo não lava o pé”. Mostre o título, explique que o título precisa ficar no meio da página, explique que o título tem a função de antecipar do que se trata a cantiga, pare em cada palavra, mostrando explicitamente que a cantiga tem consoantes e vogais (TCE-RO, 2022, p. 8).

No caso do Caderno de Atividades do Aluno (2022, p.4) e do Caderno de Atividades do Aluno – Para Casa (2022, p.4), apresentam no sumário uma estrutura peculiar, a qual trata-se de uma padronização rígida das aulas, centradas exclusivamente no trabalho de leitura conforme ordem alfabética.

Figura 2: Sumário do Caderno de atividades do aluno



7	AULA 1 – VOGAIS	87	AULA 37 – LETRA P
8	AULA 2 – VOGAIS	71	AULA 39 – LETRA R
11	AULA 3 – VOGAIS	75	AULA 41 – ORDEM ALFABÉTICA
14	AULA 4 – VOGAIS	80	AULA 43 – LETRA D
17	AULA 5 – VOGAIS	84	AULA 45 – LETRA O
21	AULA 11 – VOGAIS	87	AULA 47 – LETRA E
24	AULA 13 – VOGAIS	91	AULA 49 – LETRA F
27	AULA 15 – VOGAIS	95	AULA 51 – LETRA G
31	AULA 17 – NOME PRÓPRIO	99	AULA 53 – LETRA L
35	AULA 19 – LETRA T	103	AULA 55 – LETRA I
39	AULA 21 – LETRA J	106	AULA 57 – LETRA M
43	AULA 23 – LETRA K	110	AULA 59 – LETRA N
47	AULA 25 – LETRA B	114	AULA 61 – LETRA H
50	AULA 27 – LETRA C	119	AULA 63 – LETRA A
53	AULA 29 – LETRA H	123	AULA 65 – LETRA M
57	AULA 31 – LETRA V	127	AULA 67 – LETRA N
60	AULA 33 – LETRA V	132	AULA 69 – LETRA J
63	AULA 35 – LETRA V		

Fonte: Caderno de atividades do aluno (TCE-RO, 2022, p. 4).

Da mesma forma, o sumário evidencia o esvaziamento de conteúdos essenciais para a alfabetização, como oralidade e produção de texto, substituídos por atividades com foco no treino controlado da escrita de letras do alfabeto em sua respectiva ordem.

As primeiras páginas do “Caderno de atividades do aluno” (2022, p.5-6), apresentam notas de rodapé contendo links do site Turma da Mônica, baseados no senso comum e de onde foram retiradas as atividades, que são voltadas majoritariamente à reprodução mecânica de informações, com foco em memorização e estímulo-resposta, típicos de treinos por repetição.

Inferese que os dois cadernos atendem à educação aos moldes do gerencialismo, como ressalta Saviani (2009), “quando se difundiu a pedagogia tecnicista começaram a surgir livros didáticos descartáveis, com testes de escolha múltipla ou na forma de instrução programada.”

Essa forma didático-pedagógica compromete a formação do aluno. Conforme afirmam Santos e Paixão (2014, p. 70), “Para que o processo de educação se efetive de forma crítica e emancipatória, faz-se necessário uma organização escolar que almeje tais ideais e que contribua para a transformação da personalidade viva do aluno.”

Nessa vertente, a racionalidade neoliberal opera na conduta e no comportamento dos seres humanos para conformá-los a ela, configurando um mecanismo de controle sobre o fazer docente (Patrícia, 2021). A autora ainda corrobora no sentido de que o controle da educação pública vem ocorrendo pelas vias da formação de professores, o que gera demanda por treinamentos; uma das formas de viabilizá-los é a produção de materiais didáticos.

Adicionalmente, o que temos observado no PAIC -RO, é a oferta de uma política por meio de um tribunal de contas, que vem reproduzindo a política de alfabetização aos moldes gerenciais: metas, resultados e avaliações, por meio da produção do seu próprio material didático, difundido aos professores alfabetizadores por meio de treinamentos de como operar esses materiais, cujo suposto objetivo é alfabetizar todas as crianças até o 2º ano do ensino fundamental.

CONCLUSÃO

A análise dos materiais do PAIC – RO indica que, embora sejam apresentados como apoio pedagógico, sua organização rígida e prescritiva revela uma lógica de controle sobre o trabalho docente. A superficialidade dos conteúdos e o foco na reprodução mecânica reduzem a autonomia do professor e limitam sua atuação crítica.

Essa padronização integra um modelo gerencialista baseado em metas, monitoramento e avaliações contínuas. Ao priorizar rotinas detalhadas e instrumentos de controle, o programa reforça uma concepção tecnicista de alfabetização, esvaziando aspectos essenciais como oralidade e produção textual.

Dessa forma, os materiais não configuram uma proposta formativa emancipatória. Ao contrário, funcionam como mecanismos de regulação da prática docente, contribuindo para práticas fragmentadas e restringindo as possibilidades de uma aprendizagem crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

PATRÍCIA, Marcia Ângela. **Política de correção de fluxo escolar: uma análise da parceria público-privada entre o Instituto Ayrton Senna e a SEDUC – RO.** universidade Estadual de Maringá - UEM, PR, 2021.

SANTOS, Thayene da Costa Campos; PAIXÃO, Thaylla Soares. **A mundialização do capital e seus impactos sobre o processo de trabalho e a educação.** Revista HISTEDBR On-line. Campinas, SP, v. 14,n.59,p.6784,2015.DOI: 10.20396/rho.v14i59.8640348.Disponívelem: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640348>. Acesso em: 17 out. 2025.

SAVIANI, Demerval (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira De Educação**, 14(40), 143–155. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em:14.out. 2025.

TCE-RO. **PAIC - Programa de Aprimoramento da Política de Alfabetização na Idade Certa.** TCE-RO, 2022. Disponível em: <https://tcero.tc.br/wp-content/uploads/2023/04/PAIC-O-que-e-CC%81-e-o-que-entrega-1.pdf>. Acesso em: 14.nov.2025

TCE-RO. **PAIC - Caderno de orientações didáticas do professor.** TCE-RO, 2022. Disponível em: <https://tcero.tc.br/wp-content/uploads/2022/06/Caderno-de-Orientacoes-Didaticas-do-ProfessorGERAL.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024. 2022b.

TCE-RO. **PAIC - Caderno de atividades do aluno.** TCE-RO, 2022. Disponível em: <https://tcero.tc.br/wp-content/uploads/2022/06/CADERNO-DE->

ATIVIDADES-DO-ALUNO- VERSAO- FINAL-13.1.21-RETIRADA-
COMPOSICAO-EM-31.5.22_compressed.pdf. Acesso em: 13 de out. 2025.

TCE-RO. **PAIC - Caderno de atividades do aluno para casa.** TCE-RO, 2022.
Disponível em: <https://tcero.tc.br/wp-content/uploads/2022/06/Caderno-de-Atividades-do-Aluno-para-casa-GERAL.pdf>. Acesso em: 14. out.2025.

IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO CAPES (2017-2020) NA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO

Lybia S. de Oliveira
Jorge Adrihan N. Moraes

INTRODUÇÃO

A pós-graduação (PG) *stricto sensu* no Brasil consolidou-se, nas últimas décadas, como principal espaço de produção do conhecimento científico e de formação de pesquisadores. Inserida no campo acadêmico-científico, ela opera sob regras específicas que orientam disputas, reconhecimentos e formas de consagração. Nesse contexto, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) exerce papel estruturante ao regular, induzir e legitimar práticas acadêmicas por meio de seus sistemas de avaliação. Mais do que mensurar o desempenho dos programas, esses mecanismos moldam as expectativas, as prioridades e os modos de atuação de seus agentes.

O quadriênio 2017-2020 torna evidente a centralidade da produtividade acadêmica como critério de qualidade. Ao enfatizar a formação de mestres e doutores, a avaliação associa a excelência formativa à capacidade de gerar produtos acadêmicos. Essa dinâmica não pode ser compreendida de forma isolada, pois dialoga com transformações mais amplas da sociedade sob a lógica neoliberal.

Conforme apontado por Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não é apenas um conjunto de políticas econômicas, mas uma racionalidade que produz normas, orienta comportamentos e institui formas específicas de subjetivação. No interior da PG, essa racionalidade se materializa nos sistemas de avaliação, nas métricas de produtividade, nos *rankings* institucionais e na lógica de resultados de desempenho que passam a orientar as práticas dos Programas de Pós-Graduação (PPGs).

À luz de Pierre Bourdieu (2021) torna-se possível compreender como a racionalidade neoliberal é incorporada pelos agentes e reconfigura o próprio funcionamento do campo acadêmico-científico. A avaliação da Capes, ao definir quais formas de capital científico são legítimas e desejáveis, intervém

na estrutura do campo, redistribui posições e redefine estratégias. Essas expectativas reiteradas modelam um *habitus* produtivista, orientado para a maximização de publicações. Simultaneamente, fortalecem uma *illusio* específica — a crença de que “jogar o jogo” da produtividade é necessário e legítimo — e consolidam uma *doxa* produtivista, na qual publicar muito e em estratos *Qualis* elevados aparece como evidência óbvia de excelência acadêmica.

Assim, ao aproximar Bourdieu (2021) de Dardot e Laval (2016), compreende-se que os mecanismos de avaliação da PG não apenas regulam práticas, mas produzem normatividades e subjetividades ajustadas à lógica de mercado. A formação do pesquisador, nesse cenário, passa a ser atravessada por exigências que naturalizam a produtividade como critério central de valor acadêmico.

O objetivo deste trabalho é analisar os critérios de avaliação da Capes no quadriênio 2017-2020 para compreender como os mecanismos de avaliação da PG estruturam práticas, produzem normatividades e naturalizam alógica produtivista, afetando diretamente a formação de pesquisadores. Para isso, mobiliza-se os conceitos de campo, *habitus*, capital *illusio* e *doxa* (Bourdieu, 1983, 1996, 2004, 2021) articulados à noção de racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016), buscando discutir como tais dispositivos configuram modos de existir e agir no campo acadêmico-científico contemporâneo.

METODOLOGIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa de caráter documental, fundamentada na análise de dispositivos institucionais e na interpretação teórica sob a perspectiva bourdieusiana. As fontes analisadas incluem: (a) o Documento de Área de Educação da Capes (2019); e (b) a Ficha de Avaliação do quadriênio 2017-2020. Também mobiliza literatura especializada, especialmente estudos críticos sobre avaliação da PG e produtivismo acadêmico.

REFERENCIAL TEÓRICO

O campo acadêmico-científico pode ser compreendido como um espaço social relativamente autônomo, constituído por relações de força e disputas simbólicas entre agentes que competem pela acumulação e consagração de diferentes formas de capital científico, como prestígio, autoridade e reconhecimento pelos pares (Bourdieu, 1983; 2004). Nele, há regras próprias, o *nomos*, que são responsáveis tanto por sua organização quanto pela definição de sua identidade social (Bourdieu, 2021).

No interior desse campo, a PG *stricto sensu* constitui-se como um dos principais espaços de formação, circulação e consagração do capital científico. É nesse cenário que a Capes assume papel estruturante: como agência estatal responsável pela avaliação, indução e financiamento da PG, atua como instância de regulação e consagração, definindo critérios que orientam disputas, hierarquias e estratégias institucionais. Ao fazê-lo, intervém diretamente na estrutura do campo, reconfigurando expectativas e práticas que passam a ser percebidas como legítimas.

A centralidade crescente dos indicadores quantitativos de produção constitui, nesse sentido, uma redefinição do *nomos* do campo. O que antes poderia ser apenas um dos elementos da avaliação transforma-se no princípio de distinção, fazendo com que publicar mais e em determinados periódicos seja reconhecido como sinônimo de excelência. Esse processo tem efeitos imediatos sobre o *habitus* científico, entendido como conjunto de disposições duráveis, socialmente incorporadas (Bourdieu, 1983), que orientam percepções, práticas e expectativas no cotidiano da formação e da pesquisa.

É precisamente nesse ponto que se torna fundamental mobilizar Dardot e Laval (2016), pois como argumentam os autores, o neoliberalismo institui um “sistema normativo” que se estende a todas as esferas da vida, remodelando práticas, valores, relações e as próprias subjetividades dos agentes.

Como consequência desse cenário, o *illusio* — o investimento subjetivo no jogo acadêmico (Bourdieu, 1996) — faz com que seus agentes adotem a racionalidade neoliberal. Ou seja, a adoção do modelo de mercado como padrão de subjetivação e a competição generalizada como norma de conduta (Dardot; Laval, 2016).

Por fim, a repetição e a legitimação dessas regras dão origem a uma *doxa* produtivista, isto é, um conjunto de pressupostos aceitos, internalizados e compartilhados (Bourdieu, 1996) que organizam as percepções e expectativas na pós-graduação. A crença de que “pesquisar é publicar”, de que a “qualidade é medida pelo *Qualis*” e de que “o bom programa e o bom pesquisador são aqueles que produzem muito” passam a operar como verdades, raramente questionadas, estruturando formas de ensino, orientação, formação e avaliação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A avaliação realizada pela Capes no quadriênio de 2017-2020 foi organizada sob o princípio declarado de “focar na qualidade da formação de doutores e mestres” (Capes, 2019b, p. 11). Entretanto, ao examinarmos os critérios que compõem essa noção de qualidade, torna-se evidente que a avaliação opera a partir de uma lógica fortemente ancorada na produtividade mensurável. Embora o Documento de Área (2019a) enfatize a centralidade da formação discente, os instrumentos de avaliação revelam que tal formação é aferida majoritariamente pela capacidade de transformar pesquisas em produtos publicáveis.

O quesito “Formação”, na Ficha de Avaliação, é estruturado de modo a atrelar a qualidade dos recursos humanos formados às publicações acadêmicas. Dos cinco itens que o compõem, quatro avaliam diretamente a produção intelectual de discentes, egressos e docentes, e um deles — com o maior peso — diz respeito especificamente à produtividade docente. A publicação aparece, portanto, não como uma dimensão entre várias, mas como a medida privilegiada da excelência formativa.

O primeiro item possui um peso de 20% e avalia a qualidade de teses e dissertações tomando como indicador central o percentual de trabalhos que geraram artigos, livros ou capítulos em veículos com classificação *Qualis*. Isso significa que, mesmo após um processo rigoroso de orientação e defesa diante de uma banca de qualificação, o valor acadêmico desses trabalhos só é reconhecido quando convertidos em publicações situadas em determinados estratos. Vilaça e Palma (2013) nomeiam esse fenômeno de “periodicocracia”, apontando que a qualidade passa a ser derivada do periódico e não do trabalho

em si. Assim, a avaliação desloca o foco do processo formativo para o lugar onde se publica, criando um critério de valor dependente do “mercado” dos periódicos.

O segundo item, que também possui peso significativo (20%), mensura a participação de discentes e egressos na produção intelectual e, novamente, diferencia o valor dessa produção a partir do estrato *Qualis* do periódico. Com isso, percebe-se que a “publicização”, é uma prioridade nos critérios avaliativos. Ou seja, a necessidade de tornar pública as produções acadêmicas, é reduzida ao ato de publicar em periódicos específicos, enquanto outras formas de divulgação científica e outras práticas relevantes permanecem marginalizadas nos critérios oficiais. (Vilaça; Palma, 2013).

Essa seletividade produz uma hierarquia interna entre práticas de pesquisa e consolida a ideia de que apenas o que é publicado em certos veículos possui valor acadêmico. Como apontam Vilaça e Palma (2013), no sistema *Qualis* o periódico funciona como um dispositivo de consagração, determinando o prestígio e o valor científico das produções, dos autores e dos programas.

O terceiro item é o único que não trata diretamente de publicações — o que analisa a inserção profissional e o impacto sociais e acadêmicos dos egressos — recebe o menor peso no conjunto do quesito (10%). Ainda que reconheça dimensões sociais e profissionais do percurso dos titulados, sua baixa relevância numérica comunica, simbolicamente, que tais aspectos são secundários na aferição da qualidade formativa.

O quarto item é o que mais pesa na avaliação (30%) e trata, especificamente, da produtividade docente. Sua inclusão no quesito “Formação” reforça o vínculo entre a qualidade da formação discente e o volume de publicações do corpo docente. Aqui emergem questões estruturais: ser um bom formador é sinônimo de publicar muito? A excelência formativa depende de docentes altamente produtivos?

O quinto e último item possui peso de 20% e inclui atividades diversas relativas ao envolvimento docente no processo formativo, mas incorpora novamente a publicação ao avaliar a coautoria entre docentes, discentes e egressos. A recorrência desse critério revela que, para a Capes, a publicação é o parâmetro dominante para aferir a qualidade da formação.

A literatura demonstra que, em razão dessa lógica, os PPGs passam a implementar mecanismos internos de controle e incentivo à produtividade para manter seus conceitos (Fávero; Consaltér; Tonieto, 2019). Discentes internalizam rapidamente essa normatividade: compreendem que, para se manterem competitivos, precisam publicar — e fazer isso em periódicos de alto estrato. Esse processo atua diretamente na constituição do *habitus* científico, pois o estudante compreende que “fazer pesquisa” é sinônimo de “publicar”, ajustando suas estratégias para “jogar o jogo” (*illusio*) e naturalizando a crença (*doxa*) da equivalência entre produtividade e qualidade formada pelas exigências neoliberais do campo acadêmico-científico.

Na prática, a avaliação da Capes funciona como um dispositivo da lógica neoliberal ao induzir práticas, distribuir reconhecimentos e orientar práticas através da regulação metrizada e concorrencial, reorganizando o sentido da formação e mercantilizando o conhecimento científico.

CONCLUSÃO

A análise dos critérios de avaliação da Capes no quadriênio 2017-2020 revela que a formação na PG *stricto sensu* tem sido orientada por uma lógica que privilegia a produtividade mensurável, especialmente a publicação em periódicos qualificados. Embora o discurso institucional destaque a centralidade da formação discente, os instrumentos de avaliação mostram que a excelência formativa é aferida principalmente pela capacidade de produzir e divulgar artigos classificados nos estratos superiores do *Qualis*.

Esse modo de regulação se articula com as transformações mais amplas no campo acadêmico-científico, que redefine instituições educativas como unidades de desempenho e indivíduos como empreendedores de si. Assim, os mecanismos de avaliação não apenas mensuram práticas: eles moldam disposições, regulam expectativas, produzem normatividades e orientam estratégias de sobrevivência e distinção no campo.

Ao impor a publicação como medida predominante de qualidade, a avaliação contribui para formar pesquisadores cuja trajetória é marcada pela pressão produtivista e pela constante necessidade de comprovar valor por meio de métricas. Essa lógica restringe o sentido da formação e redefine a

própria experiência da pesquisa, deslocando o foco do processo investigativo para a obtenção de resultados quantificáveis.

Conclui-se que a política avaliativa da Capes, ao mesmo tempo em que estrutura o campo acadêmico-científico, induz a naturalização de práticas que intensificam a competição, reduzem a diversidade formativa e reforçam o produtivismo. Compreender esses processos é fundamental para problematizar os rumos da PG brasileira e para pensar alternativas que valorizem a complexidade da formação humana, científica e social, para além da lógica neoliberal.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução: Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia Geral vol. 2: Habitus e campo**: Curso no Collège de France (1982-1983). Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Documento de área 2019**. Área 38: Educação, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 13 nov. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Ficha de Avaliação**. Grupo de Trabalho. 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 13 nov. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro; TONIETO, Carina. A avaliação da pós-graduação e a sua relação com a produção científica: dilemas entre a qualidade e a quantidade. **Eccos Revista Científica**, n. 51, 2019.

VILAÇA, Murilo Mariano; PALMA, Alexandre. Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 467-484, 2013.

TRABALHO DOCENTE, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

Regina Ribeiro Pessoa

Elivaldo Serrão Custódio

INTRODUÇÃO

O trabalho docente tem sido compreendido como uma atividade complexa, marcada por exigências sociais, culturais e institucionais que demandam do professor decisões e julgamentos em contextos de incerteza. Ensinar deixa de ser mera transmissão de conteúdos para tornar-se ação intelectual sustentada em saberes construídos na formação e na experiência (Tardif, 2002).

A formação docente, portanto, ultrapassa o domínio de técnicas e envolve a construção de uma identidade profissional produzida ao longo da trajetória de vida e da inserção institucional. A formação inicial e continuada deve reconhecer o professor como sujeito que interpreta a realidade escolar e ressignifica sua prática, compreendendo os saberes da docência como constitutivos dessa identidade (Pimenta, 1996).

No Brasil, o debate sobre trabalho docente e profissionalização é atravessado por políticas públicas que regulam formação, carreira, salários e avaliação. Reformas educacionais muitas vezes tensionam o discurso de valorização ao produzirem intensificação e precarização do trabalho (Weber, 2003).

Historicizar a profissionalização revela o deslocamento de um ofício pouco regulado para uma profissão que exige formação específica e reconhecimento social, embora marcado por contradições e disputas (Stockmann, 2019).

Assim, articular trabalho docente, formação e profissionalização é condição para a qualidade social da educação, baseada em políticas de valorização, autonomia, condições dignas de trabalho e compromisso com a democratização do ensino (Souza, 2017).

Diante deste contexto, o presente trabalho tem por objetivo discutir trabalho docente, formação e profissionalização numa perspectiva crítica e

histórica, analisando as tensões e desafios que atravessam a construção da identidade profissional dos professores, bem como as implicações das políticas educacionais contemporâneas para a valorização, autonomia e reconhecimento social da docência.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico (Lakatos; Marconi, 2021), buscando compreender criticamente as relações entre trabalho docente, formação e profissionalização a partir de referenciais teóricos e produções científicas atuais. O estudo fundamenta-se na análise de textos acadêmicos, legislações e documentos oficiais que tratam da temática da profissionalidade docente e das políticas educacionais brasileiras.

O material coletado foi submetido à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), que permite examinar de forma sistemática, interpretativa e categorial os discursos presentes nas fontes selecionadas. Essa metodologia possibilitou identificar convergências, tensões e movimentos históricos relacionados aos processos de valorização, regulação e autonomia docente, favorecendo a construção de uma reflexão crítica sobre os desafios e perspectivas da profissionalização no contexto contemporâneo.

Assim, o percurso metodológico articula seleção, organização e interpretação de dados teóricos, permitindo uma análise aprofundada dos elementos que constituem a identidade profissional docente e suas implicações para a qualidade social da educação.

RESULTADOS E DICUSSÃO

A partir da discussão sobre o trabalho docente como prática profissional, torna-se relevante destacar a concepção de saberes docentes que compreende o ensino como atividade que mobiliza conhecimentos de naturezas diversas, produzidos em espaços e tempos distintos, o que inclui saberes oriundos da formação acadêmica, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes construídos na experiência cotidiana com os alunos, de forma que o professor, ao planejar, decidir e avaliar, articula esses conhecimentos em situações concretas de sala de aula, configurando um

repertório profissional que não é apenas teórico, mas prático e situado (Tardif, 2002).

Nessa linha de análise, é possível reconhecer que os saberes que sustentam o trabalho docente não são homogêneos nem estáticos, pois se constituem em interação com múltiplas instâncias, como universidades, sistemas de ensino, materiais didáticos e culturas escolares, de modo que a formação profissional deve considerar que o professor se apropria, seleciona e ressignifica esses saberes em função das demandas do contexto em que atua, o que implica compreender a docência como profissão que se exerce em ambientes de incerteza e de conflito, exigindo permanente reconstrução de conhecimentos e de práticas (Tardif, 2002).

Ao discutir a formação profissional do professor, ganha centralidade a ideia de que não basta acumular teorias pedagógicas e técnicas de ensino, sendo necessário reconhecer a experiência como fonte legítima de saber, pois o cotidiano escolar apresenta problemas singulares que desafiam modelos prontos e fazem com que o professor elabore estratégias próprias, construídas na interação com os alunos e com a cultura da escola, o que demanda processos formativos capazes de valorizar e sistematizar esses saberes da experiência, integrando os com o conhecimento produzido na academia (Tardif, 2002).

Essa compreensão dos saberes docentes coloca em evidência a necessidade de que a formação inicial e continuada supere uma lógica tecnicista, que tende a considerar o professor como mero aplicador de técnicas elaboradas por especialistas externos, e avance para propostas que reconheçam a centralidade da prática na produção de conhecimento, articulando momentos de estudo teórico com espaços de reflexão sobre a própria ação pedagógica, de maneira que o professor se constitua como profissional capaz de analisar criticamente seu trabalho e de transformá-lo em objeto de investigação (Tardif, 2002).

No campo da formação de professores, a reflexão sobre identidade docente aparece como aspecto fundamental, uma vez que ser professor implica assumir um modo de estar no mundo, construir um pertencimento a um coletivo profissional e elaborar significados sobre a própria prática, o que se dá em processos históricos e sociais nos quais o sujeito articula sua

biografia pessoal, sua trajetória escolar e as exigências institucionais, de forma que a formação não pode ser reduzida à aquisição de competências isoladas, mas precisa considerar a dimensão identitária e a inserção do professor em uma determinada cultura escolar (Pimenta, 1996).

Quando a formação se organiza em torno de modelos prescritivos que apresentam o professor como executor de métodos previamente estabelecidos, corre-se o risco de enfraquecer a dimensão investigativa e reflexiva da docência, pois a prática tende a ser vista como simples aplicação de teorias elaboradas por outros, enquanto a perspectiva que valoriza o professor como sujeito de saber coloca a necessidade de criar espaços formativos em que ele possa analisar criticamente o currículo, os materiais didáticos e as condições de ensino, produzindo leituras próprias da realidade escolar e elaborando propostas pedagógicas contextualizadas (Pimenta, 1996).

Nesse sentido, a prática pedagógica, especialmente nos estágios e em outras atividades que aproximam o licenciando da escola básica, deve ser concebida como eixo estruturante da formação inicial, não como momento de simples observação ou reprodução de modelos, mas como espaço de problematização da realidade concreta em que o futuro professor aprende a ler a escola como campo de contradições, a compreender as relações de poder que a atravessam e a construir, em diálogo com outros profissionais, caminhos para intervir nessa realidade, articulando teoria e prática em um movimento de permanente reconstrução de saberes (Pimenta, 1996).

A identidade profissional do professor se prolonga e se redefine na formação continuada, entendida não como atualização pontual ou consumo de técnicas, mas como processo coletivo no qual se produzem significados compartilhados sobre o trabalho docente, se retomam experiências e se constroem estratégias para enfrentar os desafios escolares, valorizando a escola como espaço formador e o professor como protagonista da produção de conhecimentos sobre a prática (Pimenta, 1996).

A discussão sobre profissionalização docente situa-se em um contexto de reformas educacionais no qual diferentes projetos de sociedade disputam sentidos para a escola e para o trabalho dos professores. Assim, a profissão docente envolve saberes específicos, responsabilidades próprias e uma relação

com o Estado que define formação, currículos e formas de controle, gerando tensões constantes entre autonomia e regulação (Weber, 2003).

No Brasil, políticas inspiradas na racionalização administrativa e na expansão de matrículas têm incidido sobre o trabalho docente por meio de avaliações em larga escala, metas de desempenho e programas de formação acelerada, frequentemente produzindo intensificação, precarização e responsabilização individual pelos resultados, fazendo coexistir o discurso de valorização com práticas que fragilizam carreira e autonomia (Weber, 2003).

A profissionalização, em sentido substantivo, requer condições materiais e simbólicas que assegurem autonomia intelectual, articulando formação com planos de carreira, salários dignos, tempo institucional para estudo e participação em decisões. A ausência desses elementos fortalece uma lógica gerencial que transforma o professor em executor de prescrições e alimenta um movimento de desprofissionalização (Weber, 2003).

Historicamente, a trajetória da docência no Brasil mostra a passagem de um ofício exercido por professores leigos para uma profissão que exige formação específica, processo consolidado com as escolas normais, cursos superiores e marcos legais, embora marcado por desigualdades entre níveis de ensino e permanência de condições precárias (Stockmann, 2019).

A defesa da qualidade social da educação recoloca o professor no centro das políticas, afirmando que democratizar o acesso e garantir aprendizagem significativa implicam articular formação sólida, condições dignas de trabalho e inserção em projetos coletivos orientados para a justiça social (Souza, 2017). Nesse sentido, formas de organização que intensificam e fragmentam as atividades docentes limitam o tempo de estudo, reflexão e participação colegiada, exigindo políticas que integrem formação, carreira e organização do trabalho para fortalecer comunidades profissionais críticas e colaborativas (Souza, 2017).

CONCLUSÃO

A análise do trabalho docente baseada nos saberes profissionais evidencia que a docência é uma atividade complexa e situada, na qual o professor mobiliza conhecimentos construídos em diferentes tempos e contextos. Essa compreensão rompe com visões reducionistas que tratam o

ensino como mera execução técnica e reforça a necessidade de processos formativos que articulem saberes acadêmicos, curriculares e práticos.

Na perspectiva da formação de professores, torna-se claro que a docência envolve a construção de uma identidade marcada pela história de vida, pela inserção institucional e pela participação em coletivos profissionais. Assim, a formação inicial e continuada deve promover reflexão sobre a prática e diálogo com a escola básica, superando modelos prescritivos e reconhecendo o professor como sujeito de saber e ação pedagógica.

No âmbito das políticas públicas, a profissionalização docente vai além de títulos formais e requer condições de trabalho, carreira e participação que assegurem autonomia e intervenção crítica. Políticas baseadas na responsabilização individual, na precarização e no controle comprometem esse processo.

Historicamente, a profissionalização no Brasil avançou de um ofício pouco regulado para uma profissão que exige formação específica, embora marcada por desigualdades, baixos salários, feminização da carreira e precariedade estrutural, configurando um processo ainda em disputa.

A defesa da qualidade social da educação exige articular trabalho docente, formação e profissionalização, investindo em condições dignas, valorização da carreira e espaços coletivos que garantam autonomia, responsabilidade e compromisso social.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72 89, 1996.
- SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (org.). **Formação, profissionalização e trabalho docente**: em defesa da qualidade social da educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.
- STOCKMANN, Daniel. Breve história da profissionalização docente no Brasil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, MS, v. 5, n. 10, p. 105 123, 2019.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1125 1154, 2003.

LITERATURA INDÍGENA FEMININA E A LEI 11.645/08: CAMINHOS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

Juliete Antônia Figueiredo da Mata

A literatura indígena feminina tem se consolidado como um espaço de resistência, de construção de memória e de afirmação identitária, constituindo-se em importante instrumento pedagógico para a efetivação da Lei 11.645/08, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Mais do que um cumprimento legal, trata-se de uma oportunidade de reconstruir o currículo escolar à luz da pluralidade cultural e de ampliar o repertório simbólico dos estudantes, promovendo o diálogo entre saberes e narrativas historicamente marginalizadas. A partir de autoras como Eliane Potiguara, Graça Graúna e Auritha Tabajara, evidencia-se o protagonismo das indígenas mulheres na produção literária contemporânea, que tensiona os limites da escrita ocidental e propõe novas formas de compreender o mundo. A promulgação da Lei 11.645/08 representou um marco nas políticas educacionais brasileiras ao reconhecer a importância de incluir as vozes dos povos originários na formação básica. Contudo, sua aplicação ainda enfrenta desafios: a carência de formação docente específica, a ausência de materiais didáticos adequados e a permanência de visões estereotipadas sobre a cultura indígena. Nesse contexto, a literatura produzida por indígenas mulheres surge como alternativa sensível e potente para reconfigurar práticas pedagógicas. Por meio de poemas, contos e narrativas híbridas, essas autoras desconstróem o olhar colonizador e reafirmam o papel da mulher na transmissão de saberes, na preservação da língua e na defesa dos territórios ancestrais. Do ponto de vista metodológico, este estudo baseia-se em abordagem qualitativa e de natureza bibliográfica, com ênfase nas contribuições teóricas de Eni Orlandi (1999), Catherine Walsh (2009) e Vera Candau (2012), articuladas à análise de obras literárias selecionadas. Orlandi compreende o discurso como processo histórico e ideológico, cuja produção de sentido é sempre atravessada por relações de poder. Assim, a leitura não é mera decodificação, mas um ato social e político. Walsh, por sua vez, introduz o conceito de decolonialidade

como prática pedagógica insurgente, que rompe com a hierarquia dos saberes eurocentrados e reconhece a legitimidade de epistemologias outras. Candau contribui ao discutir a educação intercultural como caminho para o reconhecimento das diferenças e a construção de uma escola democrática. A análise das obras evidencia que as narrativas de autoria feminina indígena assumem caráter formativo ao convocar o leitor para o exercício da alteridade. Em *Flor da Mata* (Graúna, 2018), a poética da ancestralidade entrelaça memória, corpo e território, reafirmando a presença da mulher como guardiã dos saberes tradicionais. Em *Metade Cara, Metade Máscara* (Potiguara, 2004), a autora denuncia as violências coloniais e as formas contemporâneas de exclusão, mas também anuncia possibilidades de cura e reconciliação. Já em *Coração na Aldeia, Pés no Mundo* (Tabajara, 2018), a escrita se faz movimento entre o local e o global, entre a aldeia e a cidade, revelando a condição híbrida das identidades indígenas na atualidade. Essas obras, ao adentrarem o espaço escolar, rompem o silêncio imposto às culturas originárias e criam possibilidades de identificação e reconhecimento entre estudantes de diferentes contextos. Inserir a literatura indígena feminina no currículo significa repensar o papel da leitura e da escrita na formação cidadã. Para Orlandi (1999), o texto é lugar de disputa de sentidos; portanto, ler autoras indígenas implica deslocar o leitor de uma posição confortável de universalidade para confrontá-lo com outras formas de ver e dizer o mundo. Essa prática de leitura, atravessada pela história e pela ideologia, contribui para desestabilizar discursos hegemônicos e fomentar a consciência crítica. A escola, nesse sentido, torna-se espaço privilegiado para o encontro entre diferentes regimes de significação, em que a escuta das vozes indígenas desafia o currículo monocultural e promove o reconhecimento da diferença como valor educativo. A perspectiva decolonial, conforme Walsh (2009), convida à desobediência epistêmica — uma postura ética e política que questiona o conhecimento hegemônico e valoriza as epistemologias subalternizadas. Ao incorporar textos indígenas femininos às práticas pedagógicas, o professor atua como mediador de saberes, rompendo com a lógica bancária do ensino e estimulando o diálogo intercultural. Essa inserção exige, entretanto, formação docente sensível à diversidade e comprometida com a equidade. A literatura indígena não deve ser tratada apenas como

conteúdo temático, mas como prática viva de conhecimento, que mobiliza afetos, memórias e pertencas. Os resultados das análises indicam que o contato dos estudantes com a literatura indígena feminina contribui para ampliar a compreensão sobre os povos originários, fortalecendo atitudes de respeito e empatia. As atividades pedagógicas baseadas nessas narrativas — como rodas de leitura, produções artísticas e projetos interdisciplinares — revelam ganhos significativos na construção da identidade dos alunos e na valorização das diferenças. Observa-se também que o trabalho com essas obras potencializa a interdisciplinaridade, aproximando a literatura das áreas de história, geografia, artes e ciências humanas. Assim, a efetivação da Lei 11.645/08 transcende o cumprimento burocrático da norma e se transforma em prática de justiça social e de reconstrução simbólica do currículo. A literatura indígena feminina, ao ser incorporada à escola, propicia o exercício da memória coletiva e o reconhecimento da ancestralidade como fonte de saber. Suas narrativas desafiam o modelo eurocêntrico de conhecimento e instauram um campo de diálogo que valoriza a diversidade linguística e cultural. Além disso, possibilitam que estudantes indígenas se vejam representados e valorizados, o que contribui para o fortalecimento da autoestima e para a permanência escolar. A presença dessas vozes no ambiente educativo rompe o imaginário que associa o indígena ao passado e o reinscreve no presente, como sujeito de direitos e de saberes. A consolidação de uma educação decolonial requer políticas públicas de formação docente continuada, produção de materiais didáticos elaborados em parceria com comunidades indígenas e incentivo à pesquisa sobre literatura indígena. A escola precisa se reconhecer como espaço de fronteira, em que múltiplos saberes se encontram e se transformam. Nesse horizonte, o professor atua não como transmissor de conteúdos, mas como facilitador de experiências de escuta e de diálogo, permitindo que os estudantes compreendam a complexidade e a riqueza das culturas originárias. Conclui-se que a literatura indígena feminina representa um caminho fecundo para a efetivação da Lei 11.645/08 e para a construção de práticas educativas sensíveis à diversidade. Seu potencial formativo ultrapassa o campo literário e alcança dimensões éticas, políticas e afetivas da educação. Ao promover o encontro entre diferentes modos de narrar o mundo, essa literatura contribui para a formação

de sujeitos críticos, empáticos e conscientes de seu papel na sociedade multicultural brasileira. É, portanto, instrumento indispensável na construção de uma escola democrática e de um currículo comprometido com a justiça social, a equidade e o respeito às diferenças.

Palavras-chave: Literatura indígena; Lei 11.645/08; Educação decolonial; Diversidade; Mulheres indígenas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639/03, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação.** *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural:** desafios e perspectivas. Petrópolis: Vozes, 2012.

GRAÚNA, Graça. **Flor da Mata**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2018.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

POTIGUARA, Eliane. **Metade Cara, Metade Máscara**. São Paulo: Global, 2004.

TABAJARA, Auritha. **Coração na Aldeia, Pés no Mundo**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad:** luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala, 2009.

RECURSOS DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA DE ALTA TECNOLOGIA PARA PESSOAS NO ESPECTRO AUTISTA

Marcos Paulo Silva Rocha

José Fabiano Costa Justus

INTRODUÇÃO

A comunicação é uma faculdade humana essencial, porém, para indivíduos no Transtorno do Espectro Autista (TEA), podem existir barreiras significativas nesse processo, impactando a interação social e a participação plena na sociedade (Schirmer, 2020; Silva; Rossato, 2023; Montenegro *et al.*, 2021). O TEA caracteriza-se por uma ampla gama de manifestações, afetando o neurodesenvolvimento e resultando em desafios na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos (Neves; Barroso, 2024; Santos *et al.*, 2024). Cerca de um terço dos indivíduos diagnosticados com TEA podem não desenvolver a oralidade funcional, necessitando de suportes para expressar suas vontades, sentimentos e necessidades (Schirmer, 2020; Proença; Foltran, 2025).

Nesse contexto, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) emerge como uma área interdisciplinar crucial, oferecendo um conjunto integrado de símbolos, recursos, técnicas e estratégias para complementar, ampliar ou substituir a fala (Bonotto, 2016; Montenegro *et al.*, 2021). A CAA visa promover a funcionalidade, autonomia e participação de pessoas com necessidades complexas de comunicação (Silva; Rossato, 2023; Bonotto, 2016). Seus recursos podem ser classificados em baixa tecnologia (pranchas impressas, cartões com figuras) e alta tecnologia, que empregam dispositivos eletrônicos complexos (Schirmer, 2020; Silva; Rossato, 2023; Bonotto, 2016; Santos *et al.*, 2024).

Os recursos de CAA de alta tecnologia, como dispositivos de geração de fala (vocalizadores), tablets, smartphones e softwares/aplicativos específicos, têm ganhado destaque nos últimos anos (Schirmer, 2020; Neves; Barroso, 2024). Esses recursos oferecem vantagens como maior portabilidade, acessibilidade (especialmente aplicativos em comparação a dispositivos dedicados), menor estigma percebido e a possibilidade de feedback auditivo e visual, o que pode ser particularmente benéfico para aprendizes visuais, como

muitas pessoas com TEA (Schirmer, 2020; Montenegro *et al.*, 2021; Bonotto, 2016). Contudo, apesar do potencial, a pesquisa sobre CAA de alta tecnologia, especialmente no contexto educacional brasileiro, ainda é considerada incipiente, havendo uma lacuna significativa de estudos nacionais que explorem sua aplicação, eficácia e os desafios associados (Schirmer, 2020; Montenegro *et al.*, 2021; Santos *et al.*, 2024).

OBJETIVO

O presente trabalho tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão da literatura recente, a aplicação de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) de alta tecnologia para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco em seu uso no contexto educacional inclusivo.

METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de material já publicado, como artigos científicos, teses e dissertações (Gil, 2008; Lakatos; Marconi, 2003; Prodanov; Freitas, 2013). Optou-se pela abordagem qualitativa, buscando aprofundar a compreensão dos significados e das nuances relacionadas ao uso da CAA de alta tecnologia no contexto educacional do TEA (Prodanov; Freitas, 2013; Proença; Foltran, 2025).

A coleta de dados realizou-se por meio de uma revisão integrativa da literatura, abrangendo publicações do período de 2020 a 2025, com foco em estudos brasileiros. As buscas foram efetuadas nas bases de dados Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e SciELO Scientific Electronic Library Online, utilizando descritores pertinentes ao tema. Foram aplicados critérios de inclusão (foco em CAA de alta tecnologia para TEA no contexto educacional) e exclusão (estudos clínicos exclusivos, baixa tecnologia, outros idiomas não especificados, literatura cinza). A análise dos artigos selecionados foi conduzida de forma qualitativa (Gil, 2008; Prodanov; Freitas, 2013), visando identificar os tipos de recursos, métodos de implementação, resultados, benefícios, desafios e limitações reportados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura recente revela uma crescente exploração dos recursos de CAA de alta tecnologia para apoiar a comunicação de alunos com TEA no contexto educacional, embora ainda haja uma notável escassez de pesquisas aprofundadas no Brasil (Schirmer, 2020; Montenegro *et al.*, 2021; Santos *et al.*, 2024).

4.1 Recursos de alta tecnologia utilizados

Diversos tipos de recursos de alta tecnologia são mencionados nos estudos. Dispositivos móveis multifuncionais, como tablets (iPad e sistemas Android) e smartphones, carregados com aplicativos de CAA, são frequentemente citados devido à sua portabilidade, custo relativamente menor dos aplicativos em comparação com dispositivos dedicados e menor estigma social (Schirmer, 2020; Bonotto, 2016; Neves; Barroso, 2024). Aplicativos específicos como o aBoard (Montenegro *et al.*, 2021), SCALA (Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Autistas) (Silva; Rossato, 2023; Bonotto, 2016; Santos *et al.*, 2024), Proloquo2Go (Schirmer, 2020), Expressia e Matraquinha (Neves; Barroso, 2024), Papagaio Amigo e Bela Tagarela (Santos *et al.*, 2024) são exemplos de softwares desenvolvidos ou adaptados para essa finalidade, oferecendo interfaces com pictogramas, síntese de voz e funcionalidades personalizáveis (Montenegro *et al.*, 2021; Santos *et al.*, 2024; Neves; Barroso, 2024).

Dispositivos dedicados de geração de fala (vocalizadores) também são mencionados, embora seu alto custo, muitas vezes por serem importados, seja apontado como uma barreira significativa no contexto brasileiro (Schirmer, 2020; Proença; Foltran, 2025; Neves; Barroso, 2024). Tecnologias emergentes, como a Realidade Aumentada (Proença; Foltran, 2025) e a integração com Inteligência Artificial (IA), especialmente IA Generativa (IAGen), começam a ser exploradas para oferecer interfaces mais interativas, personalizadas e contextualmente adaptadas (Santos *et al.*, 2024).

4.2 Métodos e estratégias de implementação

Os estudos indicam que a simples disponibilização do recurso tecnológico não garante sua eficácia, sendo essencial a implementação de

métodos e estratégias pedagógicas e terapêuticas estruturadas (Schirmer, 2020; Bonotto, 2016). O método DHACA (Desenvolvimento das Habilidades da Comunicação no Autismo), por exemplo, utiliza pranchas de comunicação (adaptáveis para alta tecnologia como no app aBoard) com inserção gradativa de pictogramas para desenvolver habilidades comunicativas específicas, baseando-se na abordagem sociopragmática (Montenegro *et al.*, 2021). O software SCALA, por sua vez, foca no letramento, permitindo a criação de pranchas e narrativas visuais pelos educadores para atividades pedagógicas (Santos *et al.*, 2024).

Estratégias como a modelagem (o adulto usa o sistema de CAA para se comunicar com a criança ou outros), o uso de dicas (físicas, visuais, verbais), a seleção de atividades baseadas nas preferências da criança e o ensino em contextos naturais são frequentemente recomendadas para facilitar a aprendizagem e a generalização do uso da CAA (Montenegro *et al.*, 2021; Bonotto, 2016). A colaboração com a família é apontada como fundamental, envolvendo orientação e participação ativa dos pais no processo terapêutico e educacional para garantir a continuidade e a generalização do uso da CAA em diferentes ambientes (Montenegro *et al.*, 2021; Bonotto, 2016).

4.3 Impactos e benefícios observados

A literatura revisada aponta consistentemente para os benefícios da CAA de alta tecnologia para indivíduos com TEA (Schirmer, 2020; Proença; Foltran, 2025; Montenegro *et al.*, 2021; Santos *et al.*, 2024). Melhorias significativas são relatadas nas habilidades de comunicação expressiva e receptiva, permitindo que os alunos expressem desejos, necessidades e sentimentos de forma mais clara e funcional (Proença; Foltran, 2025; Montenegro *et al.*, 2021). Observa-se também um aumento no vocabulário e na complexidade das frases construídas com o auxílio da tecnologia (Montenegro *et al.*, 2021).

Além da comunicação, impactos positivos são notados na participação social e no engajamento em atividades escolares (Schirmer, 2020; Proença; Foltran, 2025; Montenegro *et al.*, 2021; Santos *et al.*, 2024). A capacidade de se comunicar de forma mais eficaz pode levar à redução de comportamentos inadequados associados à frustração (Proença; Foltran, 2025). Recursos de

alta tecnologia, como aplicativos e vocalizadores, são considerados eficazes e, em alguns casos, preferidos pelos usuários com TEA (Schirmer, 2020; Santos *et al.*, 2024). A autonomia dos estudantes em atividades escolares também pode ser ampliada (Proença; Foltran, 2025; Silva; Rossato, 2023; Santos *et al.*, 2024).

4.4 Desafios e limitações

Apesar dos benefícios, a implementação da CAA de alta tecnologia enfrenta desafios consideráveis no contexto educacional (Proença; Foltran, 2025). A falta de capacitação adequada para professores, profissionais de apoio e familiares é um dos obstáculos mais citados, limitando o uso eficaz das ferramentas (Proença; Foltran, 2025; Santos *et al.*, 2024; Neves; Barroso, 2024). Muitos educadores não se sentem preparados para selecionar, personalizar e integrar esses recursos em suas práticas pedagógicas (Proença; Foltran, 2025).

Barreiras tecnológicas, como o custo elevado de dispositivos dedicados e alguns softwares, a falta de acesso a equipamentos (tablets, computadores) e à internet em muitas escolas públicas, e a infraestrutura inadequada, também restringem a adoção da CAA de alta tecnologia (Proença; Foltran, 2025; Silva; Rossato, 2023; Santos *et al.*, 2024; Bonotto, 2016). Problemas técnicos como compatibilidade de sistemas operacionais, necessidade de atualizações, duração da bateria e dificuldades na navegação dos softwares também são mencionados (Schirmer, 2020; Bonotto, 2016; Santos *et al.*, 2024).

A necessidade de personalização das ferramentas para atender às necessidades individuais e à diversidade dentro do espectro autista é outro desafio importante, demandando tempo e conhecimento técnico para adaptar vocabulários, interfaces e métodos de acesso (Santos *et al.*, 2024; Neves; Barroso, 2024). Além disso, a falta de suporte institucional e de uma abordagem colaborativa envolvendo escola, família e terapeutas pode dificultar a implementação sustentável da CAA (Proença; Foltran, 2025). Há também o risco de um foco excessivo na tecnologia em si, negligenciando as necessidades comunicativas reais do indivíduo e a importância da interação humana mediada (Schirmer, 2020; Bonotto, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão da literatura indica que os recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) de alta tecnologia possuem um potencial significativo para apoiar o desenvolvimento da comunicação, a participação social e a inclusão educacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ferramentas como aplicativos em tablets e softwares específicos oferecem meios flexíveis e potencialmente motivadores para que esses estudantes possam expressar suas necessidades, interagir com colegas e professores, e acessar o currículo escolar.

Conclui-se que, apesar dos desafios, a CAA de alta tecnologia representa uma ferramenta valiosa para a educação inclusiva de alunos com TEA. São necessários mais estudos, especialmente no Brasil, que investiguem modelos de intervenção eficazes, estratégias de formação docente, usabilidade das ferramentas em contextos reais e o impacto a longo prazo no desenvolvimento comunicativo e social desses estudantes, a fim de subsidiar práticas baseadas em evidências e políticas públicas mais efetivas.

REFERÊNCIAS

- BONOTTO, R. C. S. **Uso da comunicação alternativa no autismo**: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia. 2016. 180 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/152752>. Acesso em: 18 out. 2025.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MONTENEGRO, A. C. A. et al. Contribuições da comunicação alternativa no desenvolvimento da comunicação de criança com transtorno do espectro do autismo. **Audiology - Communication Research**, v. 26, p. e2442, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2020-2442>. Acesso em: 18 out. 2025.
- NEVES, M. M; BARROSO, M. R. C. Tecnologias Assistivas: A Utilização da Comunicação Aumentativa e Alternativa em Contextos Escolares para Alunos do Espectro Autista. **Revista FSA**, Teresina, v. 21, n. 4, art. 5, p. 94-131, abr. 2024. DOI: 10.12819/2024.21.4.5. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/2922/491494291>. Acesso em: 18 out. 2025.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROENÇA, S.; FOLTRAN, E. P. Comunicação aumentativa e alternativa no apoio à inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo de revisão. **REIN - Revista Educação Inclusiva**, Campina Grande, PB, v. 10, n. 1, p. 47-59, jan./jun. 2025. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/3757>. Acesso em: 18 out. 2025.

SANTOS, R. E. et al. A Comunicação Aumentativa e Alternativa de Alta Tecnologia no contexto educacional de crianças com TEA: uma revisão da literatura. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 35., 2024, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 2949-2958. DOI: <https://doi.org/10.5753/sbie.2024.244983>. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/31457/31260>. Acesso em: 18 out. 2025.

SCHIRMER, C. R. Pesquisas em recursos de alta tecnologia para comunicação e transtorno do espectro autista. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 1, p. 68-85, jan./mar. 2020. DOI: 10.20396/etd.v22i1.8655470. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8655470>. Acesso em: 18 out. 2025.

SILVA, V. V. F.; ROSSATO, F. G. F. S. Uso de tecnologia assistiva para comunicação aumentativa ou alternativa para portadores de tea em uma instituição do terceiro setor. **Revista Foco**, v. 16, n. 6, p. e2421, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n6-167. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/2421>. Acesso em: 18 out. 2025.

O TRABALHO COM APLICATIVOS DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Danni Conegatti

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre o uso de aplicativos de aprendizagem de língua inglesa em turmas de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio de uma escola público-privada do interior do Rio Grande do Sul ao longo de 2024. A proposta fundamenta-se na pedagogia pós-método, conforme articulada por Kumaravadivelu (2016), especialmente nos princípios da praticidade, que reconhece o professor como teorizador de sua própria prática; da particularidade, que demanda atenção às necessidades socioculturais específicas dos estudantes; e da possibilidade, que compreende o ensino de línguas como prática sociopolítica capaz de promover agência e transformação.

O trabalho dialoga também com pesquisas sobre aplicativos móveis para aprendizagem de línguas, que ressaltam potencialidades como personalização, ubiquidade e engajamento gamificado, mas também limitações importantes, como a dependência de mediação docente e a insuficiência desses recursos como práticas autônomas de ensino (HARRES; RUBIN; BRAWERMAN-ALBINI, 2021 ; PAIVA, 2017 ; SANTOS; BAIMA; BOTTENTUIT JÚNIOR, 2023).

A experiência descrita compreendeu seis meses de uso semanal de aplicativos durante aproximadamente dez minutos por aula. As turmas de 1ª série utilizaram o aplicativo Falou, com foco predominante na habilidade oral, enquanto as turmas de 2ª série utilizaram o Busuu, cuja versão gratuita privilegia atividades de leitura, escuta e vocabulário. Os resultados são apresentados em três eixos: (1) percepções dos estudantes, (2) observações do professor e (3) papel da mediação docente.

No primeiro eixo, um formulário anônimo indicou recepção majoritariamente positiva: entre os 66 estudantes da 1ª série, 50 afirmaram que o aplicativo contribuiu para sua aprendizagem; entre os 52 estudantes da 2ª série, 47 responderam positivamente. Nas conversas posteriores, contudo, foram recorrentes menções ao cansaço, à repetitividade das atividades e às propagandas constantes – uma limitação também sinalizada em pesquisas

sobre apps gratuitos, que destacam obstáculos trazidos por modelos de monetização e por funcionalidades restritas (PAIVA, 2017 ; SANTOS et al., 2023).

As observações docentes revelaram efeitos distintos entre as séries. Nas turmas de 1ª série, o Falou contribuiu significativamente para reduzir a ansiedade relacionada à fala – habilidade tradicionalmente marcada pelo medo de exposição e julgamento – ao oferecer prática individualizada, repetível e menos ameaçadora. Essa familiarização inicial possibilitou, no semestre seguinte, a transição para atividades comunicativas em duplas ou grupos, inspiradas nos cenários trabalhados no aplicativo. Tal resultado converge com estudos que apontam que a gamificação e o treino individual podem funcionar como portas de entrada para práticas comunicativas mais ricas (HARRES et al., 2021).

Nas turmas de 2ª série, o Busuu favoreceu ganhos de autonomia, permitindo que estudantes em diferentes níveis progredissem de modo proporcional às suas necessidades – característica alinhada à promessa de personalização típica de aplicativos móveis (PAIVA, 2017). O teste de nivelamento inicial se mostrou especialmente relevante para recuperação de lacunas estruturais trazidas do Ensino Fundamental, frequentemente agravadas por desigualdades socioeducacionais.

O terceiro eixo discute o papel da mediação docente. Observou-se que, embora os aplicativos ofereçam input autêntico e tarefas variadas, eles não substituem a intervenção pedagógica: problemas de navegação, dúvidas emergentes e interesses despertados pelas atividades demandaram explicações, ampliação de conteúdos e reorganização de tarefas. Essa constatação está amplamente documentada na literatura, que alerta que aplicativos, embora úteis, não podem operar de forma isolada, carecendo de acompanhamento crítico e intencionalidade pedagógica (HARRES et al., 2021 ; SANTOS et al., 2023).

Em síntese, a proposta gerou alta adesão e benefícios perceptíveis: aumento da confiança na fala entre estudantes da 1ª série; fortalecimento de vocabulário, compreensão e aspectos gramaticais entre os da 2ª; e ampliação da autonomia e do engajamento em ambos os grupos. O caráter individualizado dos apps contribuiu tanto para suprir lacunas quanto para

desafiar estudantes já avançados — algo difícil de alcançar em práticas exclusivamente coletivas. Contudo, o trabalho confirma que o uso efetivo desses recursos exige mediação constante e postura reflexiva do professor, em consonância com a pedagogia pós-método e com pesquisas recentes sobre aprendizagem móvel.

Palavras-chave: aplicativos de aprendizagem de língua; ensino de língua inglesa; TDICs

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, C. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Editora Parábola, 2016.

DUARTE, G. B. O processo de gamificação e a aprendizagem de línguas pelo viés da Complexidade. **Congresso Ibero-Americano De Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação**. Buenos Aires: CTEI, 2014.

HARRES, V. M.; RUBIN, L.; BRAWERMAN-ALBINI, A. Análise e uso de aplicativos celulares para o ensino de língua inglesa. **Revista CBTecLE**, vol. 4, n. 1, 2021.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 50, n. 1, 2016.

MESQUITA, S. V. D. **Aprendizagem de Língua Inglesa mediada por tecnologia: aplicativos para dispositivos móveis**. Dissertação de Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Londrina: UNOPAR, 2018.

PAIVA, V. L. M. O. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa. **Polifonia**, vol. 1, n. 35, 2017.

SANTOS, Sabrina; BAIMA, Girlene Miranda; JÚNIOR, João Batista. Aplicativos Móveis Para Aprendizagem De Língua Inglesa: Busuu, Duolingo e Memrise. **Boletim de Conjuntura**. ano V, vol. 15, n. 45, Boa Vista, 2023.

A ESCOLA COMO LÓCUS EPISTEMOLÓGICO: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E SABERES DOCENTES

Adriano Rosa da Silva

RESUMO: O tema central do presente estudo visa aprofundar a reflexão sobre a formação continuada de professores, compreendendo a escola como um território privilegiado de aprendizagem, de constituição de saberes docentes e de desenvolvimento profissional. De modo que o objetivo precípua do trabalho é investigar, por meio de revisão bibliográfica e abordagem descritiva qualitativa, aspectos considerados relevantes acerca da temática proposta, enfatizando o campo educacional nos dias de hoje. Parte-se da problemática que orienta esta investigação: de que modo a escola pode configurar-se como um lócus efetivo de formação continuada e espaço de produção de conhecimentos profissionais? A análise fundamenta-se em contribuições teóricas de autores clássicos e contemporâneos da literatura especializada com profícua produção na área educacional, os quais que se dedicam ao debate sobre profissionalização docente, saberes da prática pedagógica, reflexão educativa crítica e processos de desenvolvimento. Assim, os resultados evidenciam uma tendência crescente de valorização da escola como espaço formativo, em que os docentes produzem, reelaboram e socializam conhecimentos, articulando teoria e prática na resolução dos desafios emergentes do cotidiano escolar. Conclui-se que a formação continuada, quando alicerçada nas necessidades reais da docência e desenvolvida no espaço escolar, converge para a construção de identidades profissionais críticas, reflexivas e em permanente transformação.

Palavras-chave: Formação continuada; Saberes docentes; Escola; Prática pedagógica; Desenvolvimento profissional.

INTRODUÇÃO

À luz de Nóvoa (2009), é inatacável a assertiva de que, para muitos teóricos, a docência, em suas múltiplas expressões, revela-se uma atividade impregnada de complexidades, interdependências e desafios, exigindo do professor uma postura de contínua investigação, reelaboração e aperfeiçoamento de seus conhecimentos e práticas. Nesse esquadro, segundo Pimenta (2005), a inserção profissional não encerra o processo formativo, ao contrário, inaugura uma trajetória permanente de aprendizagem que demanda abertura intelectual, criticidade e compromisso ético com a própria profissão.

Neste horizonte de análise, é imperioso concordar com Tardif (2002),

quando esse autor afirma que a formação continuada emerge como dimensão constitutiva da profissionalização docente, especialmente quando articulada ao contexto concreto da escola, entendida não apenas como instituição física, mas como comunidade de práticas, espaço de diálogo, de formação colaborativa e de produção coletiva de saberes. A partir desse entendimento, o presente estudo empreende uma discussão aprofundada acerca das possibilidades formativas que se materializam na escola, particularmente, diante das realidades contemporâneas.

Sob tal perspectiva, urge salientar que o objetivo central é analisar a escola como locus estruturante da formação continuada, problematizando sua função pedagógica, social e epistemológica no desenvolvimento profissional dos educadores, tendo por escopo promover aprendizagens que sejam significativas para os estudantes, tal como aponta Candau (1996). Para isso, foram mobilizados referenciais teóricos que discutem saberes docentes, reflexão crítica, identidade profissional e práticas formativas situadas.

DESENVOLVIMENTO

Conforme o pensamento de Tardif (2002), a compreensão do papel do professor necessariamente conduz à análise de sua formação, uma vez que tal processo ultrapassa a dimensão estrita do fazer pedagógico imediato, alcançando a constituição identitária e o domínio de variados conhecimentos pedagógicos, disciplinares e experienciais. Nessa senda, para Pimenta (2005), o docente necessita investir continuamente na própria formação, pois sua atuação não pode restringir-se ao cumprimento mecânico de decisões externas ao seu cotidiano pedagógico. A formação, portanto, deve ser concebida como gesto autônomo, crítico e intencional.

Nesta via, Nóvoa (1992), ao afirmar que a formação docente não se constrói pela simples acumulação de cursos, técnicas ou conteúdos, mas pela elaboração permanente de uma identidade profissional, reforça a noção de que a prática reflexiva constitui eixo fundamental do desenvolvimento docente. Desse modo, a reflexão crítica, conforme argumenta Schön (2000), promove a ampliação do pensamento e da ação, instaurando um movimento dialético entre o fazer e o compreender. Cabe ressaltar que, para o referido autor, o trabalho do professor está intrinsecamente ligado a múltiplos fatores que

convergem para a construção de escolhas metodológicas e conceituais que sustentam sua prática. Em face disso, a docência exige autonomia, criatividade e capacidade de análise, considerando que as demandas do cotidiano escolar são complexas e heterogêneas.

Na perspectiva de Tardif (2002), os saberes profissionais são evolutivos, progressivos e necessitam ser revisados continuamente, uma vez que se articulam a dimensões teóricas, técnicas e experienciais. Por isso, o autor em tela joga luz para o fato de que a formação continuada assume caráter indissociável da prática docente, pois é nela que o professor reelabora conhecimentos e constrói novos entendimentos acerca do ato de ensinar. Acerca disso, Saviani (2009) assevera que é por meio da aprendizagem que os sujeitos em formação inter-relacionam seus conhecimentos, levantam hipóteses, criam possibilidades, descobrem soluções e constroem a própria história.

Por conseguinte, a reflexão crítica sobre a prática, conforme enfatiza Pimenta (2005), constitui instrumento indispensável à constituição do professor como pesquisador de sua própria ação. Esse movimento de análise possibilita a construção de novos sentidos pedagógicos, a reconfiguração de estratégias de mediação e a redefinição de modos de compreender a aprendizagem dos estudantes, haja vista que o ato de aprender relaciona-se ao nosso próprio desenvolvimento social e cultural e é algo complexo. A esse respeito, Formosinho (2009) aponta que os processos formativos situados no interior da escola promovem aproximação entre teoria e prática, fortalecem o sentimento de pertença e contribuem para o aperfeiçoamento contínuo das ações pedagógicas, dado que respondem diretamente às necessidades concretas dos docentes e dos estudantes.

Vale observar que, a escola, quando concebida como espaço formativo, assume papel fundamental na articulação de saberes que emergem do cotidiano docente. Sobre isso, Candau (1996) assinala que a formação precisa considerar os sujeitos, suas trajetórias, suas experiências e as especificidades de suas práticas. Nessa ótica, o ambiente escolar, entendido como contexto sociocultural de interação, negociação e cooperação, favorece a construção de uma comunidade de aprendizagem, na qual professores compartilham desafios comuns, produzem respostas coletivas e constroem conhecimento

profissional em diálogo (Schön, 2000). Nesse ângulo, consoante com Nóvoa (1992), a formação continuada no contexto escolar ganha ainda mais relevância, uma vez que envolve especificidades conceituais, modos distintos de raciocínio e desafios metodológicos que exigem constante diálogo entre prática e teoria.

Nessa perspectiva, integrando os estudos teóricos de Candau (1996), estabelecendo um paralelo com outros autores analisados, percebe-se que a escola, nesse sentido, configura-se como lugar privilegiado para que os professores investiguem suas práticas, analisem dificuldades de aprendizagem, construam estratégias didáticas inovadoras e desenvolvam iniciativas colaborativas para aprimoramento do ensino (Gatti, 2013). Nesse âmbito, a prática cotidiana, permeada por dúvidas, erros, acertos e reconstruções, torna-se fonte inesgotável de reflexão e de geração de conhecimento profissional, devendo contemplar espaços destinados à reflexão, à socialização de práticas e ao estudo coletivo, elementos essenciais à formação continuada, tal como defende Tardif (2002).

Nessa linha de entendimento, é relevante a contribuição de Nóvoa (2009), de que, as demandas emergentes da sala de aula solicitam realinhamentos constantes da ação pedagógica. Diante do exposto, a escola precisa ressignificar seus tempos formativos, reconhecendo que o desenvolvimento profissional não é um apêndice das atividades docentes, mas parte constitutiva da profissão, como Formosinho (2009) traz à superfície. Sem perder de vista que a aprendizagem é possivelmente um importante processo por que passam todos os seres humanos.

À luz dessa base teórica, depreende-se, pois, que o professor deve ter um olhar criterioso para escolher o recurso que atende a proposta pedagógica, que esteja dentro da abordagem da aprendizagem, e também deve usar metodologias que atendam aos objetivos pedagógicos (Pimenta, 2005). Cabe aqui pontuar que, hoje em dia, as reformas educacionais implementadas por meio das legislações de ensino e dos documentos curriculares nacionais ampliaram a visibilidade da temática da formação continuada, fortalecendo sua presença no debate acadêmico e na formulação de políticas públicas, como apontado por Gatti (2013). Nesse ponto, tais normativas reconfiguraram

o papel docente, intensificando a necessidade de atualização constante e de aprofundamento teórico-metodológico.

METODOLOGIA

Importa considerar que se buscou, como procedimento metodológico, suporte teórico, mediante revisão bibliográfica atinente ao tema ora apresentado, a partir da leitura de livros, artigos e teses relacionadas com o tema. É agora necessário esclarecer que, nesta perspectiva, sem pretender esgotar as possibilidades de discussão sobre o tema, foram destacados alguns aspectos considerados relevantes, levando-se em consideração o contexto de produção e circulação dessas fontes, conforme Severino (2007).

Nessa direção, as concepções teórico-metodológicas que embasam o estudo sobre as questões afetas à educação e à escola como lócus epistemológico e formativo na contemporaneidade, podem ser encontradas em pesquisadores dessa temática aqui analisados, haja vista que se encontraram nos autores em tela, fecundas reflexões críticas sobre a perspectiva da formação continuada docente no tempo presente.

Com isso, foi utilizada como metodologia a pesquisa qualitativa descritiva, à luz de Martins (2010), a partir da investigação de fontes bibliográficas, as quais possibilitaram chegar a conclusões que poderão servir de embasamento para pesquisas futuras. Importa considerar que o método de estudo tem o enfoque analítico. Assim, face às profundas transformações sociais e tecnológicas, ganham centralidade os resultados alcançados no transcurso da pesquisa, de modo a resgatar essa perspectiva teórica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados advindos da análise empreendida ao longo deste estudo revelam uma confluência teórica e prática que posiciona a escola como território central de produção, circulação e ressignificação dos saberes docentes. A partir das contribuições de Nóvoa (1992), Tardif (2002) e demais autores mobilizados, emergem evidências de que a formação continuada, quando situada no lócus escolar, adquire densidade epistemológica e pertinência pedagógica superiores às propostas formativas descontextualizadas.

Partindo das questões retromencionadas e no sentido de dialogar com os autores da literatura técnica, é importante considerar que a escola opera como espaço privilegiado para a emergência dos saberes experienciais, categoria central na obra de Tardif (2002), por possibilitar que os professores examinem as dificuldades concretas da sala de aula, reelaborem teorias implícitas e reconstruam estratégias que respondam às especificidades dos estudantes. Esse processo dialoga com a concepção de professor reflexivo defendida por Nóvoa (2009), para quem a formação não se efetiva pela mera acumulação de técnicas, mas pela contínua reconstrução identitária a partir da reflexão compartilhada.

Em linhas gerais, consoante com Pimenta (2005), os resultados demonstram que a formação continuada centrada na escola exerce papel de superlativa importância na constituição de comunidades profissionais de aprendizagem, conceito que atravessa os trabalhos de Candau (1996) e Formosinho (2009). A fim de prescrutar o conceito de formação permanente, a partir das bases teóricas aqui cimentadas, vale ressaltar que, segundo Imbernón (2011), tais comunidades instauram relações horizontais, colegiadas e colaborativas, favorecendo a análise conjunta de problemas e a criação de respostas inovadoras aos desafios didático-metodológicos impostos pelo ensino nos dias de hoje.

Outro aspecto evidenciado diz respeito à emergência de uma epistemologia prática, em que os conhecimentos são validados não apenas por sua conformidade teórica, mas sobretudo por sua eficácia e coerência diante das situações vividas na docência cotidiana, conforme defende Saviani (2009). Nesse sentido, os professores passam a reconhecer a prática como campo fértil de investigação, reafirmando o princípio de Schön (2000) de que a ação pedagógica é simultaneamente prática e teórica. De modo que o educador deve oferecer, por meio de sua prática, um ambiente que respeite as diferenças individuais, permitindo que os alunos se sintam estimulados.

Por fim, evidencia-se que, ao ser desenvolvida no espaço escolar, a formação continuada favorece a articulação entre teoria e prática, rompe com modelos fragmentados de aperfeiçoamento docente e fortalece a autonomia profissional (Nóvoa, 2009). A escola emerge, assim, como núcleo potencializador de saberes que se retroalimentam, influenciam e se

consolidam na práxis, tal como expõe Gatti (2013). Assim, é possível delinear alguns apontamentos que problematizam dimensões teóricas e práticas da formação continuada situada na escola, oferecendo elementos interpretativos e propositivos à atuação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, com base nos autores analisados, ao ser posta em debate a perspectiva da formação docente na contemporaneidade, vale sublinhar que se percebeu, num contexto de excesso de informação, instabilidade e incerteza, a importância da construção de condições favoráveis para o desenvolvimento dos sujeitos, de modo que eles possam aprender e se desenvolver em todos os seus aspectos (Imbernón, 2009). Nessa perspectiva analítica, diante da nova realidade societária, como a aprendizagem humana é mediada socialmente, enfatiza-se nesse processo a relação interpessoal entre sujeitos, os quais, dentro de suas possibilidades, precisam ser estimulados em suas hipóteses e ações a desenvolver sua autonomia, à luz de Pimenta (2005).

Com efeito, o estudo evidencia que a formação continuada de professores, vem se consolidando como processo permanente, sistemático e intrinsecamente vinculado ao contexto escolar, como bem reforça Tardif (2002). Nesse sentido, a pesquisa pretendeu apontar que, diante da realidade atual, a escola, como locus privilegiado da formação, constitui cenário fecundo de construção de saberes, reflexão crítica e desenvolvimento profissional, pois permite que os docentes elaborem respostas concretas aos desafios emergentes da prática (Hargreaves, 2002). Neste contexto, a formação continuada adquiriu centralidade no processo de profissionalização docente, especialmente porque passou a ser associada à melhoria da qualidade educativa, ao compromisso ético-político com a aprendizagem dos estudantes e ao reconhecimento da escola como espaço de produção de saberes, consoante com Gatti (2013).

Em face de tudo o que foi exposto, reafirma-se que a formação continuada não deve restringir-se a cursos eventuais, treinamentos ou atualizações fragmentadas, mas integrar-se organicamente ao cotidiano da profissão, reconhecendo o professor como sujeito reflexivo, autônomo e

produtor de conhecimento, tal como defende Nóvoa (2009). Em síntese, compreender a escola como espaço formativo significa reconhecer sua potência na articulação entre teoria e prática, na consolidação identitária dos docentes e na construção de uma educação comprometida com a aprendizagem significativa e com o desenvolvimento crítico dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M.R; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: UFSCar, 1996.
- FORMOSINHO, João (org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.
- GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.
- HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143 155, jan./abr., 2009.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PERSPECTIVAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Lucas Brites Leque

A internacionalização da educação superior assumiu posição estratégica nas últimas décadas, influenciando agendas institucionais e políticas educacionais em diferentes países. No Brasil, o processo tem ganhado intensidade, sobretudo no âmbito das universidades federais, que buscam adequar-se às transformações globais e às novas exigências acadêmicas e sociais.

A pesquisa em andamento busca compreender quais concepções de internacionalização em casa são produzidas, legitimadas e disseminadas nos documentos da UFMS, especialmente por meio das materialidades textuais da Agência de Internacionalização e Inovação (AGINTER). A partir da Análise Crítica do Discurso (ACD), segundo a perspectiva de Norman Fairclough, busca-se interpretar como discursos institucionais constroem sentidos e orientam práticas sobre a internacionalização em casa, tal como definida por Beelen et Jones (2015), revelando tensões, contradições e disputas simbólicas.

Esse exame é particularmente relevante porque a internacionalização, na educação superior brasileira, desenvolve-se em um cenário de pressões por eficiência, competitividade e alinhamento a métricas internacionais de excelência — questões que se cruzam com dinâmicas contemporâneas de organização social, muitas vezes pautadas por racionalidades que atribuem centralidade a critérios de performatividade. Assim, ainda que não seja objetivo da pesquisa discutir tais racionalidades explicitamente, os discursos institucionais observados permitem perceber como determinadas concepções de universidade, qualidade acadêmica e abertura ao mundo são moldadas por estruturas discursivas que refletem contextos mais amplos da sociedade atual.

Desse modo, ao analisar a internacionalização em casa na UFMS, o estudo também contribui para reflexões sobre os desafios enfrentados pelas instituições públicas de ensino diante das transformações do cenário global e

das políticas que vêm reconfigurando o papel da educação superior no Brasil e no mundo.

A pesquisa se ancora na Análise Crítica do Discurso (ACD), cuja base filosófica e analítica permite relacionar linguagem, poder e práticas sociais. A contribuição de Norman Fairclough é central para este estudo, pois oferece um arcabouço que articula texto, prática discursiva e prática social em um modelo tridimensional. Essa perspectiva compreende o discurso como ação social capaz de produzir, legitimar e transformar realidades institucionais.

Fairclough considera que discursos não apenas descrevem o mundo, mas participam ativamente da construção de identidades, normas, hierarquias e expectativas, como exposto em *Discurso e Mudança Social* (Fairclough, 2008): “qualquer ‘evento’ discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social.” (Fairclough, 2008. p.22) Isso se torna fundamental quando se observa a disseminação de modelos globais de internacionalização que, ao circularem entre instituições e países, contribuem para a padronização de práticas acadêmicas, impactando currículos, políticas linguísticas e formas de avaliação.

A ACD torna possível identificar como documentos institucionais aparentam neutralidade, mas operam a partir de certas ideologias, naturalizando determinadas práticas enquanto silenciam outras. No caso estudado, isso permite verificar como a UFMS define e operacionaliza a internacionalização em casa, identificando tanto elementos que reforçam modelos consolidados globalmente quanto aqueles que buscam alternativas mais inclusivas e situadas.

A fundamentação teórica inclui também o panorama histórico da internacionalização, evidenciando a transição entre: (i) internacionalização tradicional, centrada na mobilidade de pesquisadores e estudantes; (ii) internacionalização globalizada, marcada pela ampliação das políticas internacionais, pela atuação de blocos econômicos e pela centralidade de rankings e agências avaliadoras; (iii) internacionalização crítica, associada a epistemologias do Sul, à integração regional solidária e às práticas que valorizam diversidade cultural, saberes locais e cooperação horizontal; (iv) a

internacionalização em casa (IaH), que desloca o foco da mobilidade física e propõe ampliar o acesso à formação internacional para todos os estudantes.

Esse conjunto teórico fornece a base para a análise discursiva das estratégias institucionais, permitindo examinar o modo como discursos de internacionalização são produzidos no contexto da UFMS e quais significados esses discursos constroem sobre a universidade, seus sujeitos e suas práticas.

A Internacionalização em Casa (IaH) emerge como estratégia para democratizar o acesso às experiências internacionais, sobretudo para estudantes que não dispõem de condições econômicas para mobilidade física. Ela envolve práticas como:

- internacionalização do currículo,
- intercâmbio virtual (COIL),
- bibliografia e estudos de caso transnacionais,
- participação de docentes e convidados estrangeiros,
- atividades extracurriculares com temáticas globais.

Ao analisar os documentos institucionais da UFMS, observa-se que a IaH aparece progressivamente nas políticas mais recentes, sobretudo no PDI 2025-2030, que passa a incorporar de maneira explícita essa modalidade como eixo estratégico. Isso representa mudança significativa em relação ao PDI 2020-2024, no qual a internacionalização era associada majoritariamente à mobilidade e ao posicionamento da universidade em rankings globais.

Essas transformações também permitem perceber como a instituição passa a incorporar discursos que reconhecem a importância de integrar múltiplas culturas e saberes, criando ambientes universitários mais plurais e abertos.

Embora a pesquisa não se concentre diretamente em modelos de gestão, pode-se observar como determinadas práticas de internacionalização dialogam com políticas educacionais que, nas últimas décadas, vêm enfatizando indicadores de desempenho, visibilidade internacional e integração a redes globais de competitividade acadêmica. Nesse sentido, compreender como esses discursos são construídos permite também refletir sobre seus efeitos sobre o cotidiano universitário, sobre o papel da universidade pública e sobre os modos de produção do conhecimento.

A pesquisa espera revelar como os discursos institucionais da UFMS:

1. constroem concepções específicas de internacionalização em casa, suas finalidades e seus sentidos;
2. legitimam determinadas práticas institucionais e silenciam outras;
3. articulam modelos globais de internacionalização a contextos locais e regionais;
4. evidenciam tensões entre a internacionalização como inclusão e a internacionalização como estratégia de competitividade institucional.

Essas observações podem contribuir com reflexões sobre como instituições públicas de ensino superior se posicionam em um cenário em que tendências globais impactam diretamente suas políticas educacionais — sobretudo quando tais tendências implicam pressões por modernização, flexibilização, avaliação contínua, padrões de qualidade e internacionalização competitiva.

Embora não trate explicitamente de racionalidades neoliberais, a análise discursiva torna possível observar como certos discursos repercutem nos diferentes níveis da educação superior, influenciando currículos, práticas pedagógicas, prioridades institucionais e modos de gestão. Ao mesmo tempo, evidencia que modelos de internacionalização orientados à democratização, à diversidade e à solidariedade constituem alternativas possíveis para ampliar a participação de todos os estudantes e fortalecer a universidade pública enquanto espaço formativo plural, crítico e socialmente comprometido.

A análise preliminar dos documentos institucionais da UFMS revela um descompasso significativo entre as concepções de internacionalização presentes nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e aquelas mobilizadas pela Agência de Internacionalização e Inovação (AGINTER). Esse contraste não é apenas operacional, mas discursivo, indicando a existência de projetos distintos de internacionalização convivendo no interior da instituição.

Nos PDIs analisados — especialmente no período de 2020–2024 — observa-se uma ênfase na internacionalização associada ao reconhecimento global, pautada por indicadores de desempenho, parcerias com universidades do Norte Global e metas relacionadas a rankings internacionais. O que pode decorrer dessa visão é uma abordagem que privilegie o Norte Global (SANTOS,

2004) com um monopólio da competência acadêmica (MOROSINI, 2021), colocando o Sul como aquele que aprende com o Norte. Esse tipo de discurso tende a valorizar dimensões como visibilidade, competitividade e projeção externa, elementos que se alinham a tendências amplas que atravessam o campo da educação superior em escala global. Nesse contexto, a mobilidade acadêmica aparece como estratégia prioritária, frequentemente apresentada como principal via para inserção internacional da universidade.

Em contraste, os documentos e materiais produzidos pela AGINTER apontam para uma compreensão mais diversificada, inclusiva e situada da internacionalização. A agência valoriza fortemente a cooperação horizontal, com destaque para relações Sul-Sul, parcerias latino-americanas e africanas, integração regional solidária e ações que ampliam o acesso da comunidade acadêmica à internacionalização sem a necessidade de deslocamento físico. Nessa perspectiva, iniciativas de internacionalização em casa são centrais, articulando-se a princípios de democratização do acesso, valorização da multiculturalidade interna e incorporação de práticas pedagógicas interculturais.

Esse descompasso evidencia que a UFMS articula, simultaneamente, duas racionalidades institucionais de internacionalização, uma voltada para padrões globais hegemônicos, que valoriza mecanismos de projeção e alinhamento a indicadores internacionais amplamente difundidos; e outra orientada à diversidade, à inclusão e ao fortalecimento de redes regionais, que entende a internacionalização como prática cotidiana e profundamente ligada ao currículo e ao ambiente institucional.

Embora essas racionalidades não sejam necessariamente incompatíveis, sua coexistência produz tensões que se manifestam no discurso institucional. A análise crítica do discurso permite perceber como diferentes setores da universidade constroem sentidos diversos sobre o que significa internacionalizar: enquanto os PDIs enfatizam a necessidade de posicionamento da UFMS em circuitos consolidados de excelência global, a AGINTER propõe leituras mais amplas, que reconhecem a importância de relações mais equitativas e da internacionalização que se desenvolve dentro da própria instituição.

Essas divergências discursivas não apenas evidenciam disputas simbólicas internas, mas também iluminam os caminhos possíveis para o futuro da política institucional. Ao revelar esse contraste, a análise preliminar aponta para a necessidade de construir articulações mais coesas entre planos estratégicos e práticas cotidianas, de modo que a internacionalização possa consolidar-se como política abrangente, crítica e socialmente comprometida, refletindo tanto o contexto global quanto as especificidades regionais da universidade pública brasileira.

Fairclough (2008) propõe que cada evento discursivo deve ser analisado simultaneamente como texto, prática discursiva e prática social. A partir desse modelo tridimensional, é possível observar como cada conjunto documental mobiliza palavras, categorias, metáforas e formas de organização argumentativa que constroem sentidos específicos para a internacionalização.

Primeiro, analisa-se no nível textual: escolhas lexicais e valores implícitos. Nos PDIs, a presença recorrente de termos como *rankings*, *excelência*, *mobilidade internacional*, *visibilidade global* e *inserção competitiva* revela uma concepção de internacionalização ligada à performatividade e ao reconhecimento externo. São termos que carregam valores associados à lógica da mensuração e da comparação global, reforçando uma visão da universidade como ator que precisa posicionar-se em arenas internacionais reguladas por critérios amplamente difundidos no Norte Global.

Por outro lado, os textos da AGINTER mobilizam léxico distinto: *cooperação*, *horizontalidade*, *Sul Global*, *integração regional*, *interculturalidade*, *democratização das oportunidades* e *internacionalização em casa*. Essa escolha lexical evidencia outra racionalidade: a de uma internacionalização que busca ampliar acessos, valorizar diversidade e fortalecer redes solidárias, evitando reproduzir hierarquias consolidadas.

No nível da prática discursiva, analisam-se modos de circulação e legitimação. Observa-se que os PDIs são documentos de forte institucionalização, produzidos em esferas de gestão e voltados para regulamentação e planejamento estratégico. Assim, os discursos neles presentes tendem a ser estabilizados, legitimados pelo aparato de governança universitária e orientados a metas quantificáveis.

Já os discursos da AGINTER se constituem como práticas discursivas mais dinâmicas, veiculadas em relatórios, notícias, projetos e ações sistemáticas de internacionalização. Nesses textos, a internacionalização é representada como prática situada, construída no cotidiano institucional e aberta à negociação. Como aponta Fairclough, essa diferença de circulação discursiva produz efeitos: discursos mais estabilizados tendem a naturalizar uma visão, enquanto discursos mais dinâmicos podem funcionar como contrapontos críticos que tensionam o modelo hegemônico.

Por fim, no nível da prática social, observam-se as ideologias e as racionalidades em disputa. Quando se analisa o descompasso discursivo como prática social, torna-se possível compreender que ele reflete tensões mais amplas do campo da educação superior. Modelos de internacionalização centrados em rankings e competitividade dialogam com transformações globais que atribuem maior peso à visibilidade institucional e à adequação a padrões internacionais.

Por outro lado, discursos que valorizam cooperação Sul-Sul e internacionalização em casa dialogam com movimentos contra-hegemônicos e perspectivas que defendem a educação como bem público, entendendo a internacionalização como componente formativo, cultural e social, e não apenas como ferramenta de projeção global.

Assim, a ACD revela que essa divergência não é ocasional: ela expressa a coexistência de duas ideologias institucionais — uma mais alinhada a tendências globais de regulação e medição, e outra mais comprometida com pluralidade epistemológica, equidade e integração regional.

A investigação sobre as concepções de internacionalização em casa nos documentos institucionais da UFMS contribui para compreender como a universidade se insere no debate contemporâneo sobre internacionalização. Ao utilizar a Análise Crítica do Discurso, a pesquisa interpreta não apenas os conteúdos explícitos das políticas, mas também os sentidos produzidos e naturalizados acerca da formação acadêmica em um contexto globalizado.

Os documentos analisados apontam para avanços importantes, sobretudo nas políticas mais recentes, que incorporam uma visão de internacionalização orientada à inclusão, à diversidade cultural e à integração regional. Ao mesmo tempo, revelam que o discurso institucional ainda convive

com tensões resultado de pressões globais por competitividade e alinhamento a métricas internacionais.

Assim, o estudo contribui para ampliar o debate sobre como as universidades brasileiras constroem suas políticas educacionais diante de desafios contemporâneos, fortalecendo reflexões sobre alternativas que priorizem o acesso, a equidade e a pluralidade epistemológica.

Santos et al.(2022) ressalta em seu texto a carência de trabalhos na área de ensino de idiomas para a internacionalização e assinala a necessidade de um corpus teórico específico para o contexto de internacionalização, visto que “com relação à internacionalização do ensino superior, cerca de 23 estudos foram desenvolvidos em nível de pós-graduação até 2013”(SANTOS et al, 2022. p.43). Assim, o aprofundamento dessas análises pode, futuramente, oferecer subsídios para formulação de políticas institucionais que promovam uma internacionalização mais crítica, sustentável e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BEELEN, Jos; JONES, Elspeth. Redefining Internationalization at home. In: CURAJ, Adrian et al. (orgs.). **The European Higher Education Area**. Springer Cham, 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2008.

MOROSINI, Marília. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. EDIPUCRS, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Elaine Maria et al. Internacionalização do ensino superior pelas línguas estrangeiras: algumas considerações. In: SANTOS, Elaine Maria et al. (orgs). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e o processo de internacionalização do ensino superior no Brasil**. Paco Editorial, 2022.

TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE CRIANÇAS COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE: DESAFIOS, PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Karla de Lourdes Antunes Souza

Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes

A dupla excepcionalidade refere-se à coexistência de altas habilidades/superdotação e transtornos do neurodesenvolvimento, configurando um perfil educacional complexo, ainda pouco reconhecido no contexto escolar brasileiro. Na infância, especialmente no momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, essa condição tende a ser invisibilizada por práticas pedagógicas homogêneas, currículos rígidos e processos avaliativos padronizados. Este estudo tem como objetivo analisar criticamente os desafios, os processos de identificação e as práticas pedagógicas inclusivas relacionadas à escolarização de crianças com dupla excepcionalidade nesse período de transição. Trata-se de uma revisão bibliográfica integrativa, com base em produções nacionais publicadas entre 2020 e 2026, consultadas nas bases SciELO, Portal de Periódicos CAPES e Google Acadêmico. Os resultados evidenciam que a identificação tardia, a fragilidade da formação docente, a descontinuidade pedagógica entre etapas e a ausência de protocolos institucionais específicos comprometem o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e acadêmico dessas crianças. Conclui-se que a transição escolar constitui um espaço estratégico para a efetivação da educação inclusiva, exigindo políticas públicas integradas, formação docente continuada e práticas pedagógicas flexíveis, capazes de reconhecer simultaneamente potencialidades e necessidades educacionais específicas.

A ampliação do debate sobre educação inclusiva no Brasil tem contribuído para o reconhecimento de diferentes perfis de estudantes público-alvo da Educação Especial. Contudo, a dupla excepcionalidade caracterizada pela coexistência de altas habilidades/superdotação e transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o

Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e dificuldades específicas de aprendizagem permanece pouco compreendida e frequentemente negligenciada nos contextos escolares, especialmente na infância. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um momento crítico do percurso escolar, marcado por mudanças significativas na organização curricular, nas práticas avaliativas, nas relações pedagógicas e nas expectativas acadêmicas.

Para crianças com dupla excepcionalidade, essas rupturas tendem a intensificar processos de exclusão simbólica, invisibilização das potencialidades e interpretações equivocadas de comportamentos, resultando em trajetórias escolares fragmentadas. Diante desse cenário, torna-se imprescindível problematizar os desafios institucionais e pedagógicos que atravessam a escolarização dessas crianças, compreendendo a transição escolar como um espaço estratégico para a construção de práticas inclusivas efetivas e humanizadas.

A dupla excepcionalidade refere-se à coexistência de altas habilidades/superdotação e transtornos do neurodesenvolvimento, configurando um perfil educacional complexo, ainda pouco reconhecido no contexto escolar brasileiro. Na infância, especialmente no momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, essa condição tende a ser invisibilizada por práticas pedagógicas homogêneas, currículos rígidos e processos avaliativos padronizados. Estudos recentes indicam que estudantes duas vezes excepcionais frequentemente permanecem não identificados ou são identificados tardiamente, o que compromete intervenções educacionais adequadas.

A ampliação do debate sobre educação inclusiva no Brasil tem contribuído para o reconhecimento de diferentes perfis de estudantes público-alvo da Educação Especial. Contudo, a dupla excepcionalidade — caracterizada pela coexistência de altas habilidades/superdotação e transtornos do neurodesenvolvimento, como TEA, TDAH e dificuldades específicas de aprendizagem — permanece pouco compreendida e frequentemente negligenciada nos contextos escolares, especialmente na infância (Hemerly et al., 2025).

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um momento crítico do percurso escolar, marcado por mudanças significativas na organização curricular, nas práticas avaliativas, nas relações pedagógicas e nas expectativas acadêmicas. Para crianças com dupla excepcionalidade, essas rupturas tendem a intensificar processos de exclusão simbólica, invisibilização das potencialidades e interpretações equivocadas de comportamentos, resultando em trajetórias escolares fragmentadas (Romano et al., 2024).

Nesse contexto, a dupla excepcionalidade desafia concepções tradicionais de desenvolvimento infantil, baseadas em categorias fixas entre normalidade e deficiência. Crianças que apresentam simultaneamente altas habilidades e transtornos do neurodesenvolvimento escapam dessas classificações rígidas, exigindo olhares pedagógicos sensíveis à complexidade humana e aos diferentes perfis cognitivos.

A literatura recente aponta que a invisibilização da dupla excepcionalidade está relacionada à fragmentação das políticas educacionais voltadas à Educação Especial. Enquanto as altas habilidades ainda recebem pouca atenção nas práticas escolares, os transtornos do neurodesenvolvimento costumam ser tratados sob perspectivas predominantemente clínicas, dissociadas do cotidiano pedagógico, dificultando respostas educacionais integradas.

Durante a transição para o Ensino Fundamental, observa-se a passagem de experiências lúdicas para práticas sistematizadas de alfabetização e avaliação. Para crianças duas vezes excepcionais, essa mudança pode gerar tensões adicionais, pois suas potencialidades criativas nem sempre encontram espaço em currículos estruturados, ao mesmo tempo em que dificuldades atencionais ou socioemocionais podem ser interpretadas como indisciplina (Romano et al., 2024).

Outro aspecto relevante refere-se aos processos de identificação. A ausência de instrumentos pedagógicos sensíveis contribui para diagnósticos tardios ou equivocados, já que as altas habilidades podem mascarar dificuldades específicas, enquanto os transtornos podem ocultar potencialidades cognitivas avançadas (Hemerly et al., 2025).

A formação docente emerge como elemento central para a efetivação de práticas inclusivas. Professores sem preparo específico tendem a reproduzir interpretações simplificadoras do comportamento infantil, reforçando exclusões. A preparação docente voltada à educação inclusiva e à diversidade de perfis de aprendizagem é condição essencial para ambientes educacionais responsivos.

A articulação entre escola, família e equipes multiprofissionais também se mostra decisiva. A escuta das famílias amplia a compreensão sobre trajetórias e modos de funcionamento das crianças, enquanto o diálogo interdisciplinar favorece intervenções pedagógicas contextualizadas, evitando processos de medicalização excessiva.

Do ponto de vista curricular, torna-se necessário avançar em propostas pedagógicas flexíveis que conciliem enriquecimento curricular e suporte às necessidades específicas. Estratégias investigativas, uso de tecnologias e adaptação de tempos e espaços de aprendizagem favorecem o engajamento e o reconhecimento simultâneo de potencialidades e desafios (Romano et al., 2024).

A dimensão socioemocional também é central. Crianças com dupla excepcionalidade frequentemente vivenciam sentimentos de inadequação e frustração decorrentes da incompreensão de seus modos de aprender e interagir, exigindo ambientes escolares afetivos, acolhedores e eticamente comprometidos com a diversidade (Hemerly et al., 2025).

No campo das políticas públicas, observa-se lacuna quanto à regulamentação específica da dupla excepcionalidade no Brasil. A ausência de diretrizes claras dificulta a implementação de ações sistemáticas nas redes de ensino, reforçando a necessidade de produção científica que subsidie políticas educacionais inclusivas.

Por fim, compreender a transição escolar como território de cuidado pedagógico implica reconhecer que a inclusão envolve permanência, participação e aprendizagem significativa. A dupla excepcionalidade convoca a escola a reinventar suas práticas, valorizando a pluralidade dos modos de existir e aprender na infância contemporânea (Romano et al., 2024).

REFERÊNCIAS

CORNOLDI, Cesare; GIOFRÈ, David; TOFFALINI, Enrico. **Cognitive characteristics of intellectually gifted children with ADHD.** 2023.

GIER CZYK, Marcin; HORNBY, Garry. **Twice-exceptional students: review of implications for special and inclusive education.** *Education Sciences*, v. 11, n. 2, 2021.

HEMERLY, Bruno Loser et al. **Altas habilidades e superdotação: correlação com TDAH e dupla-excepcionalidade.** *Ciência Latina*, v. 9, n. 1, 2025.

ROMANO, Sara et al. **Giftedness and twice-exceptionality in children suspected of ADHD or specific learning disorders.** *Sci*, v. 6, n. 2, 2024.

O CURRÍCULO ESCOLAR FRENTE AO AUMENTO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Karla de Lourdes Antunes Souza

Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes

O aumento expressivo das matrículas de alunos da educação especial nas classes comuns da educação básica brasileira tem se configurado como um fenômeno relevante no cenário educacional contemporâneo. Tal crescimento, evidenciado pelos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, aponta para avanços significativos no campo das políticas públicas de inclusão escolar, ao mesmo tempo em que revela desafios estruturais, pedagógicos e curriculares ainda persistentes no interior das instituições de ensino. A presença de mais de 1,7 milhão de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares exige da escola uma reorganização que vá além do cumprimento legal do direito à matrícula, demandando transformações profundas nas concepções de currículo, ensino e aprendizagem. A inclusão escolar, nesse contexto, não pode ser compreendida apenas como a inserção física do estudante com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no espaço escolar. Trata-se de um processo complexo que implica a revisão das práticas pedagógicas, da cultura institucional e, sobretudo, do currículo, entendido como um documento político, social e pedagógico que orienta as experiências formativas vivenciadas pelos alunos. Assim, discutir o currículo em face do aumento das matrículas da educação especial torna-se uma necessidade urgente para garantir uma educação de qualidade, equitativa e socialmente comprometida.

Diante desse cenário, o presente estudo parte do seguinte problema de pesquisa: de que forma o currículo pode se constituir como um documento inclusivo ou excludente frente ao aumento do número de matrículas de alunos da educação especial no ensino básico? Como objetivo geral, busca-se analisar o currículo e o processo inclusivo diante do crescimento das matrículas desses estudantes na educação básica. Especificamente, pretende-se: identificar o

currículo como um documento que deve prezar pela diversidade; discutir a inclusão escolar e seu percurso histórico na educação básica; e examinar como o currículo pode se apresentar inclusivo no contexto contemporâneo.

A pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. A pesquisa bibliográfica baseia-se em autores que discutem currículo, diversidade e educação inclusiva, como Arroyo, Mantoan, Sacristán e Freire, possibilitando uma compreensão crítica sobre os fundamentos teóricos que sustentam a construção de currículos inclusivos. Já a pesquisa documental contempla a análise de legislações e documentos normativos que orientam a educação inclusiva no Brasil, tais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). A articulação entre essas duas abordagens metodológicas permite compreender tanto os avanços legais quanto as tensões existentes entre o discurso normativo e as práticas efetivamente realizadas no cotidiano escolar. Essa análise possibilita refletir sobre os desafios enfrentados pelas instituições de ensino diante da crescente diversidade presente nas salas de aula. A sociedade brasileira é marcada por uma profunda diversidade cultural, social, étnica e humana, refletida diretamente no contexto escolar.

Nesse sentido, o currículo da educação básica desempenha um papel central na formação dos sujeitos, devendo reconhecer e valorizar as diferentes formas de ser, aprender e participar da vida escolar. A diversidade, compreendida para além das diferenças culturais, abrange também as distintas habilidades, ritmos de aprendizagem e necessidades educacionais dos estudantes. Autores como Arroyo defendem a abertura dos currículos para concepções de conhecimento menos rígidas e mais dialógicas, capazes de acolher as experiências e vivências dos educandos. Um currículo fechado, homogêneo e prescritivo tende a reforçar processos de exclusão, ao desconsiderar as singularidades dos alunos. Por outro lado, um currículo flexível e contextualizado pode se constituir como um potente instrumento de inclusão e justiça social. No âmbito da educação inclusiva, Mantoan destaca que a inclusão exige uma transformação da escola em sua totalidade,

rompendo com práticas seletivas e classificatórias. Isso implica compreender que a diversidade não é um problema a ser corrigido, mas uma riqueza pedagógica que pode ampliar as possibilidades de aprendizagem para todos.

O currículo, nesse sentido, deve ser pensado como um espaço de construção coletiva, no qual diferentes saberes e experiências sejam reconhecidos e legitimados. Paulo Freire contribui para essa reflexão ao enfatizar que ensinar exige reflexão crítica e compromisso ético, o que implica um currículo em constante transformação, alinhado às necessidades reais dos estudantes e da sociedade. Assim, a construção de um currículo inclusivo demanda uma postura pedagógica que valorize o diálogo, a escuta e a participação ativa dos alunos no processo educativo. A trajetória histórica da educação especial no Brasil revela um percurso marcado por profundas transformações. Inicialmente, o atendimento às pessoas com deficiência esteve associado a práticas segregadoras, baseadas em modelos assistencialistas e medicalizantes. Ao longo do tempo, essas práticas foram sendo questionadas, dando lugar a propostas de integração e, posteriormente, à perspectiva da inclusão. A Constituição Federal de 1988 representa um marco fundamental ao reconhecer a educação como um direito de todos e ao assegurar o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Nos anos seguintes, documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforçaram esse direito, ampliando o acesso à escolarização.

No cenário internacional, a Declaração de Salamanca (1994) impulsionou a adoção de políticas inclusivas ao defender que as escolas regulares devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidou a inclusão como princípio orientador das políticas educacionais, enfatizando a matrícula em classes comuns e a oferta do atendimento educacional especializado. Esses avanços normativos contribuíram para o aumento significativo das matrículas de alunos da educação especial na educação básica. No entanto, como evidenciam os dados do Censo Escolar, esse crescimento também expõe fragilidades no sistema educacional, especialmente no que se refere à formação docente, à infraestrutura escolar e

à adequação curricular. O aumento das matrículas de alunos da educação especial no ensino básico intensifica a necessidade de revisão do currículo escolar. A inclusão, nesse contexto, exige que o currículo seja concebido como um documento vivo, dinâmico e sensível às diferentes necessidades dos estudantes. Sacristán afirma que o currículo é um instrumento regulador das práticas educativas, influenciando diretamente a organização do tempo, do espaço e das aprendizagens na escola. A Base Nacional Comum Curricular, ao definir aprendizagens essenciais para todos os estudantes, reforça o compromisso com a equidade e a inclusão. Contudo, a efetivação desses princípios depende da capacidade das redes e das escolas de ressignificarem suas propostas pedagógicas, considerando as especificidades locais e a diversidade dos alunos. Entre os principais desafios para a construção de um currículo inclusivo destacam-se a insuficiência de formação específica dos professores, a resistência a mudanças curriculares e a permanência de práticas pedagógicas tradicionais e excludentes.

A inclusão não se resume à adaptação de conteúdos, mas envolve a adoção de metodologias diversificadas, estratégias pedagógicas flexíveis e formas de avaliação que respeitem os diferentes modos de aprender. O uso de recursos pedagógicos diferenciados, como tecnologias assistivas e materiais adaptados, bem como o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores, gestores, famílias e profissionais da educação especial, são elementos fundamentais para a efetivação da inclusão. A análise desenvolvida neste resumo expandido evidencia que o aumento das matrículas de alunos da educação especial na educação básica representa tanto um avanço significativo quanto um desafio para o sistema educacional brasileiro.

A construção de um currículo inclusivo mostra-se como um caminho indispensável para garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes. Conclui-se que a inclusão escolar demanda uma transformação profunda das concepções curriculares, das práticas pedagógicas e da cultura institucional das escolas. Um currículo inclusivo deve ser flexível, contextualizado e comprometido com a valorização da diversidade, reconhecendo as singularidades dos estudantes como elementos constitutivos do processo educativo.

A consolidação de um currículo inclusivo exige compreender que as transformações educacionais não ocorrem apenas no plano normativo, mas dependem de mudanças concretas nas práticas cotidianas das escolas. Nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer que a inclusão curricular implica rever rotinas pedagógicas, reorganizar tempos e espaços de aprendizagem e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes nas atividades escolares. A escola inclusiva, portanto, não se define apenas pela presença de diferentes sujeitos, mas pela capacidade de produzir experiências educativas significativas para todos.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de articulação entre currículo prescrito e currículo vivido. Ainda que documentos oficiais apontem para princípios de equidade e diversidade, muitas práticas pedagógicas permanecem centradas em modelos homogêneos de ensino, baseados na transmissão de conteúdos e na padronização das aprendizagens. Essa distância entre o que está previsto nas políticas educacionais e o que se concretiza no cotidiano escolar constitui um dos principais entraves para a efetivação da inclusão.

Nesse cenário, a avaliação educacional assume papel estratégico. Processos avaliativos rígidos, classificatórios e comparativos tendem a reforçar desigualdades e excluir estudantes que aprendem em ritmos distintos. Por outro lado, perspectivas avaliativas formativas, diagnósticas e processuais podem contribuir para reconhecer avanços individuais, orientar intervenções pedagógicas e fortalecer a permanência dos alunos na escola. Assim, repensar a avaliação torna-se condição indispensável para a construção de currículos verdadeiramente inclusivos.

A formação inicial e continuada dos professores permanece como um dos desafios centrais para a inclusão escolar. Muitos docentes ainda relatam insegurança diante da diversidade presente nas salas de aula, especialmente no que se refere ao atendimento educacional de estudantes público-alvo da educação especial. Investir em processos formativos que articulem teoria e prática, promovam reflexão crítica sobre o currículo e favoreçam o trabalho colaborativo constitui estratégia fundamental para qualificar as ações pedagógicas inclusivas.

Além disso, a gestão escolar desempenha papel decisivo na construção de culturas institucionais inclusivas. Direções e coordenações pedagógicas comprometidas com a diversidade tendem a incentivar práticas inovadoras, fortalecer o diálogo entre profissionais e promover condições para a adaptação curricular. A liderança pedagógica, quando orientada por princípios democráticos e participativos, contribui para transformar a inclusão em projeto coletivo da escola, e não apenas em responsabilidade individual do professor.

A participação das famílias também se revela elemento essencial nesse processo. O diálogo constante entre escola e comunidade possibilita compreender melhor as necessidades dos estudantes, construir estratégias conjuntas de acompanhamento e fortalecer vínculos de confiança. Quando as famílias são reconhecidas como parceiras do processo educativo, amplia-se a rede de apoio necessária para garantir o desenvolvimento integral dos alunos.

Outro ponto a ser considerado refere-se ao uso das tecnologias digitais e assistivas como mediadoras da aprendizagem. Recursos tecnológicos, quando utilizados de forma crítica e pedagógica, podem ampliar o acesso ao conhecimento, favorecer diferentes formas de expressão e reduzir barreiras comunicacionais e cognitivas. Contudo, sua efetividade depende de formação adequada dos professores e de políticas públicas que assegurem infraestrutura tecnológica nas escolas.

A perspectiva da educação inclusiva também demanda atenção às dimensões afetivas e relacionais do processo educativo. Ambientes escolares marcados pelo respeito, pela escuta e pelo reconhecimento das diferenças favorecem o pertencimento dos estudantes e contribuem para a construção de trajetórias escolares positivas. A inclusão, nesse sentido, ultrapassa o campo pedagógico e insere-se em uma ética do cuidado e da convivência democrática.

Do ponto de vista das políticas públicas, torna-se necessário avançar na articulação entre financiamento educacional, formação docente e acompanhamento das práticas inclusivas. A ampliação das matrículas da educação especial precisa ser acompanhada por investimentos estruturais que garantam condições reais de atendimento, evitando que a inclusão se restrinja ao plano discursivo. Políticas consistentes e contínuas são fundamentais para sustentar mudanças curriculares duradouras.

Logo, refletir sobre o currículo frente ao aumento das matrículas da educação especial implica reconhecer que a inclusão constitui um processo permanente de construção coletiva. Mais do que adaptar conteúdos, trata-se de reinventar sentidos da educação, afirmando a escola como espaço de justiça social, reconhecimento das diferenças e produção de futuros possíveis. Nesse horizonte, o currículo inclusivo apresenta-se não apenas como exigência legal, mas como compromisso ético e político com a dignidade humana e com o direito de todos à aprendizagem.

Por fim, destaca-se que a efetivação da inclusão não depende apenas de documentos normativos, mas do engajamento coletivo de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Investir na formação continuada dos professores, na revisão constante das práticas curriculares e no fortalecimento das políticas públicas de inclusão é fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente democrática, equitativa e socialmente justa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013. **BRASIL**.

Base nacional comum curricular. Brasília: MEC, 2017. **BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

VALENTE, J. A. **Tecnologias digitais na educação: novas formas de aprender**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018.



“POR UMA EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA E PLANETÁRIA”

Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional

E-mail: idehp@hotmail.com

Site: www.institutoidehp.com

