

RESIANE SILVEIRA (Org.)

EPISTEME EM MOVIMENTO 2

ESTUDOS EM CONVERGÊNCIA

RESIANE SILVEIRA (Org.)

EPISTEME EM MOVIMENTO 2

ESTUDOS EM CONVERGÊNCIA

uniatual
EDITORA

© 2026 – Uniatual Editora

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Uniatual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587p Episteme em Movimento: Estudos em Convergência - Volume 2
/ Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG):
Uniatual Editora, 2026. 181 p.: il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-6170-004-7
DOI: 10.5281/zenodo.19265318

1. Coletânea. 2. Conhecimento. 3. Transformação. 4. Cultura. I.
Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 001.4
CDU: 001

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Uniatual Editora
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniatual.com.br
universidadeatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniatual.com.br/2026/03/episteme-em-movimento-volume-2.html>



Episteme em Movimento: Estudos em Convergência

Volume 2

Autores

Alinne Silva Sousa

Allysson Barbosa Fernandes

André Luis Bispo

Bruna Garcia Toledo

Carlos Alberto dos Santos Lima

Davi da Costa Almeida

Débora Nogueira da Silva

Dhinayra Lindalva Batalha da Silva

Douglas Willyam Rodrigues Gomes

Fagner Gomes do Nascimento

Guilherme Rodrigues Sousa

Isis de Castro Alencar

João Luis Josino Soares

Jociene Araujo Lima

Júlia Lívia Viana França

Kaliane Adriele Silva da Hora

Maria de Fatima Oliveira Santos

Raissa do Santos Chaves

Rayne Vitória Meireles da Silva

Regislandio Sousa do Nascimento

Rose Cléia Schuencker Silva

Thamires dos Santos da Silva

Werislano Levy Magalhães Tavares

APRESENTAÇÃO

Em um tempo histórico marcado pela intensificação das interconexões, pela fluidez das fronteiras disciplinares e pela crescente complexidade dos fenômenos sociais, científicos e culturais, torna-se imperativo repensar os modos de produção, circulação e validação do conhecimento. É nesse cenário que se insere a presente obra, *Episteme em Movimento: Estudos em Convergência*, cuja proposta não apenas dialoga com os desafios contemporâneos, mas também os incorpora como elemento estruturante de sua reflexão.

A noção de *episteme*, tradicionalmente compreendida como o conjunto de condições que tornam possível o conhecimento em determinada época, é aqui deslocada de uma perspectiva estática para uma concepção dinâmica, processual e relacional. Ao assumir o conhecimento como algo em constante transformação, esta coletânea reconhece que os saberes não se organizam mais em compartimentos rígidos, mas emergem da interação entre diferentes campos, metodologias e paradigmas. Trata-se, portanto, de uma obra que se posiciona na confluência entre múltiplas áreas, promovendo um diálogo fecundo e, por vezes, tensionado entre distintas formas de pensar.

A expressão “em movimento” não é meramente metafórica: ela traduz uma postura epistemológica que valoriza a transitoriedade, a incerteza e a abertura ao novo. Em vez de buscar verdades absolutas ou modelos totalizantes, os estudos aqui reunidos assumem a complexidade como princípio e a convergência como método. Nesse sentido, o livro convida o leitor a percorrer trajetórias intelectuais que se entrelaçam, se cruzam e, em muitos casos, se reinventam, produzindo novas possibilidades interpretativas.

A convergência, por sua vez, deve ser compreendida não como homogeneização, mas como encontro entre diferenças. Os capítulos que compõem esta obra evidenciam que o avanço do conhecimento depende, em grande medida, da capacidade de estabelecer pontes entre perspectivas diversas, respeitando suas especificidades, mas também explorando seus pontos de interseção. Tal abordagem revela-se particularmente relevante em um contexto no qual os grandes problemas da humanidade — sejam eles de ordem ambiental, tecnológica, social ou ética — exigem soluções que transcendam os limites tradicionais das disciplinas.

Outro aspecto digno de destaque é o rigor metodológico que permeia os textos apresentados. Ainda que oriundos de distintas áreas do saber, os trabalhos compartilham

um compromisso comum com a consistência teórica, a clareza argumentativa e a relevância científica. Essa convergência de princípios confere à obra uma unidade que vai além da mera justaposição de estudos, configurando-se como um verdadeiro mosaico de investigações que se complementam e se enriquecem mutuamente.

Ademais, esta coletânea cumpre um papel significativo ao fomentar a circulação de ideias e a formação de redes de conhecimento. Ao reunir autores com diferentes trajetórias acadêmicas e experiências de pesquisa, o livro se torna um espaço privilegiado de interlocução, no qual emergem não apenas resultados, mas também questionamentos, hipóteses e caminhos futuros. Nesse sentido, *Episteme em Movimento* não se encerra em si mesma; ao contrário, projeta-se como ponto de partida para novas investigações e debates.

Importa ressaltar, ainda, o caráter formativo da obra. Para estudantes, pesquisadores e profissionais das mais diversas áreas, o contato com perspectivas múltiplas e interdisciplinares representa uma oportunidade ímpar de ampliação do repertório intelectual. Ao mesmo tempo, a leitura dos textos aqui reunidos estimula o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e aberta ao diálogo — qualidades indispensáveis à produção de conhecimento relevante e socialmente comprometido.

Por fim, este livro reafirma a importância da ciência como empreendimento coletivo, plural e em constante construção. Em tempos de rápidas transformações e, não raramente, de questionamento das bases do saber científico, obras como esta desempenham um papel fundamental ao evidenciar a vitalidade, a diversidade e a capacidade de reinvenção da produção acadêmica contemporânea.

Que o leitor encontre, nas páginas que se seguem, não apenas respostas, mas sobretudo inquietações produtivas; não apenas certezas, mas também possibilidades; não apenas convergências, mas também os férteis desencontros que impulsionam o pensamento. Afinal, é no movimento — e não na estagnação — que a episteme se renova, se expande e se afirma como instrumento essencial para a compreensão e a transformação do mundo.

SUMÁRIO

Capítulo 1	
IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS CONTÁBEIS	11
Guilherme Rodrigues Sousa; João Luis Josino Soares; Allysson Barbosa Fernandes; Douglas Willyam Rodrigues Gomes	
Capítulo 2	
A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E AS REPERCUSSÕES NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO	32
Carlos Alberto dos Santos Lima	
Capítulo 3	
A INFLUÊNCIA DO JUS COGENS NA CONSTITUIÇÃO ECONÔMICA DE 1988: PERSPECTIVAS DO DIREITO CONSTITUCIONAL ECONÔMICO	43
Bruna Garcia Toledo; André Luis Bispo	
Capítulo 4	
RPG NO ENSINO DE QUÍMICA: EVIDÊNCIAS QUALITATIVAS NO ENSINO DA TABELA PERIÓDICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	57
Júlia Lívia Viana França	
Capítulo 5	
NEOLIBERALISMO, PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E POSITIVIDADE TÓXICA NA EDUCAÇÃO	77
Jociene Araujo Lima; Maria de Fatima Oliveira Santos	
Capítulo 6	
OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES	97
Alinne Silva Sousa; Raissa do Santos Chaves; Rose Cléia Schuencker Silva; Thamires dos Santos da Silva; Fagner Gomes do Nascimento	
Capítulo 7	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRINCÍPIOS, NECESSIDADES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	108
Dhinayra Lindalva Batalha da Silva; Rayne Vitória Meireles da Silva; Fagner Gomes do Nascimento	
Capítulo 8	
POLÍTICAS DE INCLUSÃO EM PRÁTICA: O PAPEL DO NAPNE NO IFCE CAMPUS TABULEIRO DO NORTE	123
Júlia Lívia Viana França; Davi da Costa Almeida	
Capítulo 9	
BRANDING E CONSTRUÇÃO DE MARCAS LOCAIS EM PEQUENOS NEGÓCIOS DE CAUCAIA: IDENTIDADE VISUAL E MARKETING DIGITAL	142
Werislano Levy Magalhães Tavares; Isis de Castro Alencar; Kaliane Adriele Silva da Hora; Débora Nogueira da Silva; Regislandio Sousa do Nascimento; João Luis Josino Soares	

Capítulo 10

OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O AUTISMO NO BRASIL

Carlos Alberto dos Santos Lima

154

Capítulo 11

PERFIL DE ATUAÇÃO DO NAPNE DO IFCE CAMPUS TABULEIRO DO NORTE: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR

Júlia Lívia Viana França; Davi da Costa Almeida

168

Capítulo 1
IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS CONTÁBEIS

Guilherme Rodrigues Sousa
João Luis Josino Soares
Allysson Barbosa Fernandes
Douglas Willyam Rodrigues Gomes

IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS CONTÁBEIS

Guilherme Rodrigues Sousa

Acadêmico do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis do Centro Universitário FATENE – UniFATENE. E-mail: guilherme.rodrigues7773@gmail.com

João Luis Josino Soares

Mestre em Economia Rural pela Universidade Federal do Ceará. Docente no Centro Universitário FATENE – UniFATENE. E-mail: joaojosinoadm@gmail.com

Allysson Barbosa Fernandes

Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia. Docente no Centro Universitário Maciço de Baturité - UniMB. E-mail: allyssonfernandes611@gmail.com

Douglas Willyam Rodrigues Gomes

Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará. Docente na Universidade de Fortaleza – UNIFOR. E-mail: douglaswillyam@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar os impactos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas práticas contábeis, destacando como a digitalização tem transformado a atuação do profissional da contabilidade. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre os principais avanços tecnológicos aplicados ao setor e, posteriormente, uma pesquisa de campo com profissionais contábeis, a fim de identificar percepções, desafios e benefícios associados ao uso dessas tecnologias. Os resultados demonstram que as TICs estão amplamente presentes nas rotinas contábeis, sendo utilizadas diariamente pela maioria dos profissionais. Ferramentas como softwares

integrados, sistemas ERP e plataformas em nuvem contribuem significativamente para a redução de erros, aumento da eficiência, automatização de processos e melhoria na precisão das informações financeiras. Apesar dos benefícios, foram identificados desafios como falta de capacitação, resistência à mudança, custos de implementação e limitações estruturais. Conclui-se que a adoção das TICs fortalece o papel estratégico do contador, ampliando sua capacidade analítica e sua participação no processo de tomada de decisões. Contudo, para que a transformação digital seja plenamente efetiva, é necessário investimento contínuo em qualificação profissional e infraestrutura tecnológica.

Palavras-chave: Contabilidade. Tecnologias da Informação. Transformação digital. Sistemas contábeis. Automação

ABSTRACT

This study aims to analyze the impacts of Information and Communication Technologies (ICTs) on accounting practices, highlighting how digital transformation has reshaped the work of accounting professionals. A bibliographic review was conducted to identify the main technological advances applied to the field, followed by a field survey with accounting professionals to assess their perceptions, challenges, and the benefits associated with the use of these technologies. The results show that ICTs are widely integrated into accounting routines, being used daily by most professionals. Tools such as integrated software systems, ERP platforms, and cloud-based solutions significantly contribute to reducing errors, increasing efficiency, automating processes, and improving the accuracy of financial information. Despite these benefits, some challenges were identified, including lack of training, resistance to change, implementation costs, and technological infrastructure limitations. It is concluded that the adoption of ICTs strengthens the strategic role of accountants by enhancing their analytical skills and participation in decision-making processes. However, to ensure the full effectiveness of digital transformation, continuous investment in professional training and technological infrastructure is necessary.

Keywords: Accounting. Information Technology. Digital transformation. Accounting systems. Automation.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 1990, os avanços nas Tecnologias da informação e Comunicação (TICs) vêm promovendo transformações profundas no ambiente empresarial. As TICs podem ser definidas como o conjunto de recursos tecnológicos destinados à coleta, processamentos, armazenamento e disseminação de informações, incluindo computadores, softwares de gestão, redes digitais, inteligência artificial, computação em nuvem e ferramentas de automação. Tais tecnologias desempenham papel central na organização, controle e análise das informações empresariais, impactando diretamente os processos contábeis.

Historicamente, a contabilidade era baseada em registros manuais, rotinas burocráticas e no uso do papel como principal meio de armazenamento e controle das informações financeiras. Com a popularização dos computadores e da internet, a prática contábil passou por um processo de modernização, que introduziu automação, integração de sistemas e maior rapidez na obtenção e processamento de dados, permitindo uma gestão financeira mais eficiente. O impacto das TICs no ambiente contábil é significativo e multifacetado.

O contador deixou de atuar apenas como executor de tarefas operacionais e cumpridor de obrigações fiscais e legais, passando a desempenhar uma função estratégica dentro das organizações, voltada à análise de dados e à tomada de decisões gerenciais.

O uso de sistemas ERP, plataformas de escrituração digital, ferramentas de inteligência de negócios e recursos de automação tornou-se essencial, promovendo maior precisão, transparência e confiabilidade nas informações contábeis. Além disso, as TICs ampliaram a capacidade de gerar relatórios gerenciais em tempo real, auxiliando a alta administração na definição de estratégias empresariais. Apesar dos benefícios, a incorporação das TICs também apresenta desafios importantes. Muitos profissionais enfrentam dificuldade de adaptação, seja por falta de formação adequada, resistência às mudanças ou limitações financeiras e estruturais nas organizações.

A implementação de sistemas como o Sistema Público de Escrituração Digital (SPED), embora contribua para a transparência e precisão das informações, exige maior responsabilidade, domínio técnico e capacidade de adaptação frente às constantes mudanças regulatórias e tecnológicas.

Diante desse cenário, formula-se a seguinte problemática de pesquisa: ***De que maneira a adoção das tecnologias da informação e comunicação (TICs) tem influenciado a atuação contábil nas organizações e quais são os principais desafios para os profissionais no contexto de digitalização e automação dos processos contábeis?***

Embora os avanços tecnológicos tragam benefícios claros, existem lacunas na literatura sobre os efeitos concretos da adoção das TICs nas rotinas contábeis e nas competências exigidas dos profissionais. Poucos estudos analisam de forma sistemática se os contadores estão efetivamente preparados para lidar com essas transformações e quais desafios emergem no dia a dia da profissão.

Dessa forma, este estudo justifica-se por sua relevância prática, ao fornecer subsídios para a compreensão dos desafios enfrentados por contadores em um cenário de constante inovação, e por sua importância acadêmica e social, ao contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a integração das TICs na contabilidade e fortalecer o debate sobre o papel estratégico do contador na era digital.

O objetivo geral deste trabalho é analisar os impactos das tecnologias da informação e Comunicação (TICs) nas práticas contábeis, considerando as transformações que essas inovações vêm provocando na forma como as atividades contábeis são planejadas e executadas, promovendo maior agilidade, precisão e segurança na geração e no controle das informações financeiras.

Para alcançar esse objetivo, o estudo se propõe a atingir os seguintes objetivos específicos: a) identificar os principais benefícios proporcionados pelas TICs nas rotinas contábeis; b) apontar os desafios enfrentados pelos profissionais da contabilidade diante da adoção e uso contínuo de tecnologia digitais; c) analisar a evolução do perfil profissional do contador diante das exigências tecnológicas e do novo papel estratégico que passa a exercer nas organizações.

Apesar dos avanços tecnológicos, a falta de formação adequada e a resistência à mudança ainda dificultam a adaptação dos profissionais contábeis, criando uma lacuna entre teoria e prática que justifica a realização deste estudo. Dessa forma, o trabalho apresenta relevância social, ao propor subsídios para o desenvolvimento de competências profissionais mais alinhadas às demandas do mercado, e importância acadêmica, ao contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a integração das TICs na contabilidade, fortalecendo o debate sobre a modernização do setor e o papel estratégico do contador na era digital.

REVISÃO DE LITERATURA

Tecnologias da informação e comunicação (TICs)

As Tecnologias da informação e Comunicação (TICs) abrangem um conjunto de recursos tecnológicos utilizados para captar, armazenar, processar e disseminar informações no ambiente organizacional. Compreendem desde sistemas computacionais, redes de comunicação, softwares especializados, até plataformas de colaboração em nuvem e soluções baseadas em inteligência artificial. No contexto atual, caracterizado por

rápidas transformações digitais, as TICs exercem papel central na reconfiguração dos processos empresariais.

Segundo Gonçalves et al. (2022), a transformação digital promovida pela TICs tem impulsionado mudanças significativas nos modelos de gestão, na forma de tomada de decisão e nas relações entre empresas e clientes. Essa transformação se estende também ao campo contábil, exigindo dos profissionais novas competências técnicas e operacionais.

A adoção de tecnologias como Big Data, blockchain, computação em nuvem e automação está diretamente relacionada à busca por maior agilidade, segurança e precisão na gestão das informações contábeis. Um estudo de revisão bibliométrica realizado entre 2019 e 2023 identificou que essas tecnologias estão entre as mais discutidas na literatura contábil recente, evidenciando seu impacto crescente nas práticas da área (Oliveira, Mateus Costa de Revista FT, 2025).

Além disso, Arkhipova et al. (2024) destacam que a evolução das TICs vem alterando o perfil dos profissionais da contabilidade gerencial, ao demandar maior domínio sobre ferramentas digitais e capacidade de análise de dados em tempo real. Essas mudanças exigem não apenas atualização técnica, mas também adaptação estratégica por parte dos escritórios e departamentos contábeis.

No Brasil, a Contabilidade 4.0 representa essa nova fase da profissão, marcada pela intensa digitalização e pela integração de tecnologias disruptivas aos processos contábeis. De acordo com Souza, Carvalho e Bressan (2024), o uso eficiente das TICs permite não apenas a automação de tarefas operacionais, mas também a ampliação da atuação estratégica do contador nas organizações.

Portanto, compreender o papel das TICs é fundamental para analisar a atual dinâmica das práticas contábeis. Mais do que ferramentas de apoio, essas tecnologias passaram a ser elementos estruturantes da contabilidade contemporânea, influenciando desde o registro das transações até a geração de relatórios financeiros e cumprimento de obrigações fiscais.

A Contabilidade na Era Digital

A era digital tem transformado significativamente os processos contábeis, impulsionando uma reconfiguração profunda do papel do contador e da forma como as

informações financeiras são produzidas, armazenadas, analisadas e comunicadas. A contabilidade, tradicionalmente baseada em registros manuais e análises retrospectivas, passa a operar em tempo real, como apoio de tecnologias que promovem automação, integração de sistemas e inteligência analítica.

Segundo Gonçalves, Silva e Ferreira (2022), a transformação digital tem alterado não apenas os instrumentos utilizados na contabilidade, mas também a natureza do trabalho contábil, exigindo dos profissionais uma postura mais estratégica, voltada à análise de dados e à geração de valor para a organização. Ferramentas como inteligência artificial, blockchain, computação em nuvem e Big Data vêm sendo incorporadas de forma crescente às rotinas contábeis, promovendo maior agilidade, precisão e transparência nos processos.

No contexto Brasileiro, o conceito de “contabilidade 4.0” tem ganhado destaque. De acordo com Souza, Carvalho e Bressan (2024), essa nova abordagem representa a convergência entre a contabilidade tradicional e as tecnologias emergente da quarta Revolução Industrial. o estudo aponta que a atuação do contador está sendo impactada tanto na execução de tarefas operacionais com uso de softwares integrados quanto na sua função consultiva, com apoio em sistemas de análise em tempo real e relatórios personalizados.

A importância da adoção de softwares contábeis modernos também é destacada por Lima Nyland (2023), que enfatiza que empresas que investem em soluções digitais com funcionalidades avançadas de gestão e análise obtêm ganhos relevantes em automação de lançamentos, integração com o fisco, gestão de documentos eletrônicos e geração de relatórios financeiros em tempo real.

Além disso, um estudo publicado na Revista Brasileira de Gestão de Negócios mostra que escritórios contábeis vêm desenvolvendo capacidades de inovação voltadas à digitalização de seus serviços, apesar de enfrentarem desafios como altos custos de implementação, necessidade de capacitação contínua e resistência cultural às mudanças (RBGN, 2024)

No setor público, a digitalização também tem influenciado diretamente as práticas contábeis, especialmente no que se refere ao planejamento orçamentário e à prestação de contas. Lino, Azevedo e Belote (2023) demonstram que os sistemas digitais adotados pelo tribunal de contas brasileiros impactam a estrutura dos relatórios e exigem uma

padronização e controle mais rígido das informações contábeis, promovendo maior transparência e novos desafios técnicos para os profissionais do setor.

Dessa forma, observa-se que a contabilidade digital não se limita à substituição de ferramentas, mas representa uma mudança estrutural nas práticas, exigindo a reconfiguração do perfil do contador, novas competências e um alinhamento contínuo com as inovações tecnológicas que moldam o ambiente empresarial contemporâneo.

Impactos das TICs nas Práticas Contábeis

A incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas práticas contábeis não se limita à modernização de ferramentas, ela gera impactos profundos em eficiência, confiabilidade, competências profissionais e na própria função estratégica do contador.

Um estudo recente de Nascimento e Silva (2025) analisou o uso de TICs no contexto contábil, identificando que a automação de etapas funcionais aumentou significativamente a eficiência operativa, reduziu erros humanos e realinhou o perfil do contador para atuar de forma estratégica nas decisões organizacionais.

Esse trabalho aponta que os sistemas digitais permitem melhor conformidade com normas fiscais, maior rapidez nos processos de auditoria interna e financeira, além de uma resposta mais ágil às exigências regulatórias. Outro impacto observado refere-se ao uso de Sistemas de Informação Contábil (SICs) nos escritórios de contabilidade. Benedicto, Reinaldi e Prado (2023), numa revisão de literatura, destacam que esses sistemas promovem confiabilidade dos dados, melhoria nos prazos de entrega de relatórios e maior transparência nos processos internos, embora enfrentem desafios como custo de implantação, resistência à mudança e necessidade de treinamento contínuo.

No Brasil, o artigo “Contabilidade 4.0: o impacto das tecnologias digitais na atuação do profissional contábil” (Souza, Carvalho e Bressan, 2024) mostra como profissionais contábeis de municípios diversos descrevem estar em uma jornada de adaptação diária. Eles relatam que, além de lidar com novas plataformas e softwares, há uma necessidade constante de atualização de habilidades, inclusive no campo digital, para não ficar defasado frente às exigências da prática.

Uma investigação sobre contabilidade digital e gestão de processos, realizada por Santos & Santos (2023), relata que a digitalização dos processos contábeis auxilia no alívio de sobrecargas operacionais, permitindo que o contador dedique mais tempo às funções estratégicas. Entretanto, esse estudo também alerta para os altos custos de desenvolvimento, implantação e manutenção desses sistemas, bem como para os riscos associados à segurança da informação.

Há ainda trabalhos que discutem como as tecnologias da informação transformam profundamente as rotinas profissionais, impactando desde atividades operacionais até funções mais complexas de análise e tomada de decisão. Segundo Laudon e Laudon (2020), avanços como automação, inteligência artificial e sistemas integrados de informação alteram o modo como os profissionais executam tarefas, ampliam sua capacidade analítica e exigem novas competências técnicas. Os autores destacam que esses recursos tecnológicos também fortalecem processos de controle, auditoria e suporte a decisões em tempo real, modificando significativamente o ambiente de trabalho contábil.

No contexto da Contabilidade 4.0, conceito que se refere à integração de tecnologias digitais avançadas, como automação, inteligência artificial, análise de dados e sistemas em nuvem, no trabalho contábil as organizações têm enfrentado transformações significativas em seus processos informacionais. Segundo Laudon e Laudon (2020), a crescente digitalização dos sistemas de informação modifica profundamente os fluxos de trabalho, ampliando a automação de rotinas, fortalecendo mecanismos de controle e aumentando a capacidade analítica das empresas. Esses avanços impactam diretamente o cotidiano do profissional contábil, que passa a atuar não apenas em funções operacionais, mas também em atividades estratégicas, envolvendo auditoria contínua, análise de dados em tempo real, interpretação de informações complexas e apoio à tomada de decisão gerencial.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem quantitativa e qualitativa, pois busca analisar os impactos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas práticas contábeis, compreendendo tanto aspectos mensuráveis quanto percepções subjetivas dos profissionais da área. Quanto aos

objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, uma vez que pretende identificar e analisar as transformações ocorridas no exercício da contabilidade a partir da adoção das TICs, bem como os desafios enfrentados pelos profissionais diante das inovações tecnológicas.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas complementares. A primeira consistiu em um levantamento bibliográfico, realizado em bases de dados acadêmicas como SciELO, Google Scholar e Periódicos CAPES, abrangendo artigos científicos, livros, dissertações e legislações que abordam a relação entre contabilidade e tecnologia. Essa etapa teve como finalidade fundamentar teoricamente o estudo e oferecer subsídios para a elaboração do instrumento de coleta de dados.

Na segunda etapa, foi conduzida uma pesquisa de campo mediante a aplicação de um questionário estruturado junto a alunos do curso de Ciências Contábeis que já atuam profissionalmente na área, bem como contadores já formados (colegas de profissão). A amostra foi composta por 40 participantes.

O instrumento de coleta foi composto por 11 questões, todas fechadas e de múltipla escolha, elaboradas com base nas dimensões identificadas na revisão de literatura, contemplando aspectos como nível de utilização das TICs, benefícios percebidos, desafios enfrentados e competências necessárias no contexto digital. O questionário foi aplicado de forma online, por meio da plataforma Google Forms, o que possibilitou maior alcance e praticidade no processo de coleta.

Os dados obtidos foram organizados e analisados de forma descritiva, com o auxílio de gráficos, permitindo identificar tendências, percepções e padrões nas respostas dos participantes.

A adoção dessa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender tanto aspectos mensuráveis quanto significados atribuídos pelos profissionais às inovações tecnológicas. A pesquisa descritiva mostra-se adequada ao objetivo do estudo, uma vez que, segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa busca “descrever características de determinada população ou fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis”, permitindo caracterizar de forma detalhada os impactos das TICs na atuação contábil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

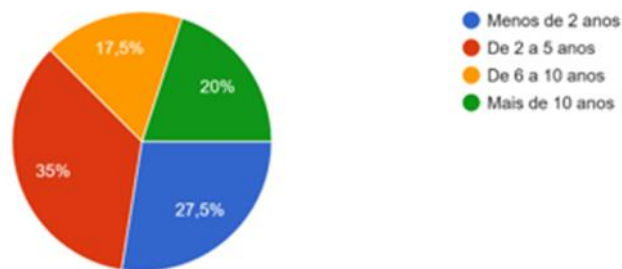
Este capítulo apresenta a análise completa dos resultados obtidos por meio da pesquisa aplicada aos profissionais da área contábil, abordando o uso das Tecnologias da

Informação e Comunicação (TICs) nas rotinas do setor. A seguir, cada gráfico é apresentado com sua respectiva interpretação.

Análise dos resultados

A pesquisa iniciou com a indagação a respeito do tempo de atuação dos respondentes na área contábil, conforme Gráfico 1. Com esta base, observa-se que, 27,5% atuam há menos de 2 anos, constando a maior parcela, 35% entre 2 e 5 anos de experiência. Já 17,5% trabalham na área há 6 a 10 anos, enquanto 20% dos respondentes possuem mais de 10 anos de atuação. Esses dados demonstram que o grupo pesquisado é composto por profissionais com diferentes níveis de experiência, permitindo uma análise mais ampla e diversificada sobre a prática contábil.

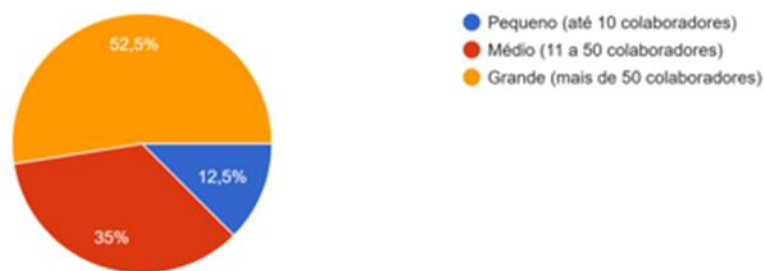
Gráfico 1 – Atuação na área contábil



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Posteriormente, referente ao porte do escritório em que os entrevistados atuam, observa-se que 12,5% trabalham em escritórios de pequeno porte (até 10 colaboradores). Já 35% atuam em escritórios de médio porte (11 a 50 colaboradores) e nota-se que a maior parte dos respondentes, 52,5%, está inserida em escritórios de grande porte, com mais de 50 colaboradores, conforme Gráfico 2. Esses dados indicam que a maioria dos participantes exerce suas atividades em ambientes organizacionais mais estruturados e complexos, o que pode influenciar diretamente na dinâmica e nas práticas contábeis adotadas.

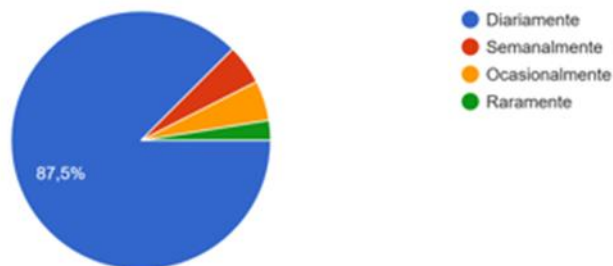
Gráfico 2 – Porte do escritório contábil de atuação



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Quando indagados a respeito da frequência de utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas atividades do escritório, verifica-se que a grande maioria dos participantes, 87,5%, utiliza essas tecnologias diariamente. Além disso, 5% dos respondentes afirmam utilizar as TICs semanalmente, enquanto outros 5% as utilizam ocasionalmente. Apenas 2,5% relataram utilizar essas ferramentas raramente, conforme gráfico 3. Esses dados evidenciam que as TICs desempenham papel central na rotina dos profissionais contábeis, sendo amplamente integradas às atividades operacionais e de gestão.

Gráfico 3 – Frequência de uso de TICs

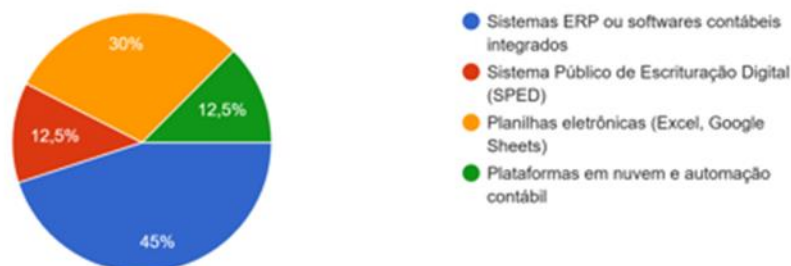


Fonte: dados da pesquisa (2025)

Ao abordar as ferramentas tecnológicas mais utilizadas pelos profissionais nos escritórios contábeis, observa-se que 45% dos participantes fazem uso de sistemas ERP ou softwares contábeis integrados, evidenciando a predominância de soluções completas e automatizadas na rotina de trabalho. Além disso, 12,5% utilizam o Sistema Público de Escrituração Digital (SPED), enquanto outros 12,5% fazem uso de plataformas em nuvem e ferramentas de automação contábil. Já 30% dos respondentes afirmam utilizar planilhas eletrônicas, como Excel ou Google Sheets, conforme ilustrados no gráfico 4. Esses dados mostram que, embora os sistemas integrados se destaquem como principal recurso

tecnológico, ainda há espaço para ferramentas complementares que auxiliam no processamento e organização das informações contábeis.

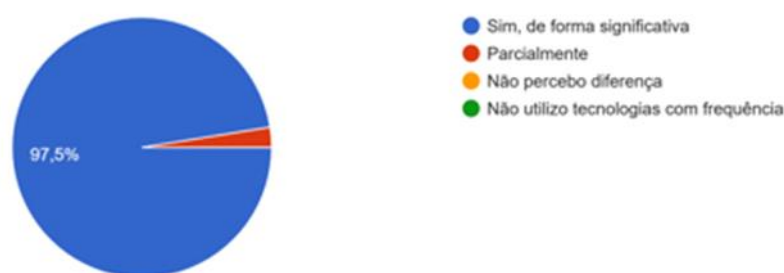
Gráfico 4 – Frequência de uso de TICs



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Ao tratar a respeito da percepção dos respondentes sobre a contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para a eficiência e a precisão das informações contábeis, observa-se no gráfico 5 que 97,5% dos participantes afirmam que as TICs contribuem de forma significativa para a melhoria desses processos. Já 2,5% dos entrevistados consideram que essa contribuição ocorre parcialmente. Esses dados revelam um elevado nível de reconhecimento da importância das TICs dentro da prática contábil, reforçando seu papel essencial no aprimoramento das atividades profissionais.

Gráfico 5 – Contribuição das TICs para eficiência e precisão



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Quando indagados acerca da percepção dos profissionais sobre o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na execução das atividades rotineiras dos escritórios contábeis, verifica-se que 87,5% dos participantes afirmam que as TICs tornaram o trabalho mais ágil e eficiente. Já 12,5% dos respondentes indicam que, em parte, as tecnologias contribuíram para a melhoria do trabalho, embora ainda existam dificuldades de adaptação, conforme gráfico 6. Esses resultados reforçam que, para a

maioria dos profissionais, as TICs desempenham um papel fundamental na otimização dos processos do cotidiano contábil.

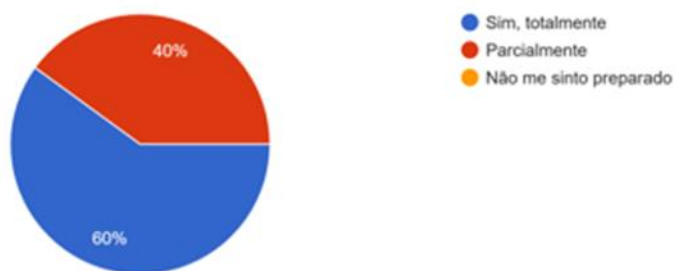
Gráfico 6 – Execução das atividades com as TICs



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Ao avaliar o nível de preparo dos profissionais para lidar com as inovações tecnológicas aplicadas à contabilidade, observa-se no gráfico 7 que 60% dos participantes afirmam sentir-se totalmente preparados para acompanhar e utilizar essas inovações no cotidiano de trabalho. Por outro lado, 40% dos respondentes declaram sentir-se parcialmente preparados, indicando que, embora possuam certo conhecimento, ainda percebem a necessidade de aprimoramento. Esses resultados revelam que a maior parte dos profissionais demonstra confiança em relação ao uso das novas tecnologias, mas ainda há espaço para capacitação e desenvolvimento contínuo.

Gráfico 7 – Preparo dos profissionais com a inovação tecnológica



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Observa-se que 55% dos participantes afirmam que a empresa oferece treinamentos ou capacitações voltados ao uso de novas tecnologias contábeis frequentemente. Já 35% relatam que esses treinamentos são oferecidos ocasionalmente. Além disso, 7,5% dos respondentes afirmam receber esse tipo de capacitação raramente, enquanto 2,5% indicam que a empresa nunca oferece treinamentos voltados ao uso de

novas tecnologias, conforme Gráfico 8. Esses dados evidenciam que, embora a maioria das organizações promova ações de capacitação, ainda existe uma parcela que disponibiliza treinamentos de forma limitada ou inexistente, o que pode impactar o desenvolvimento tecnológico dos profissionais.

Gráfico 8 – Treinamentos e capacitações



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Ao ser indagados sobre os principais desafios enfrentados no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos escritórios contábeis, observa-se que 42,5% dos participantes apontam a falta de capacitação técnica como o principal obstáculo. Além disso, 22,5% relatam resistência à mudança, demonstrando dificuldades na adaptação a novos sistemas e ferramentas. Já 15% dos respondentes indicam limitações de infraestrutura tecnológica, enquanto 20% destacam os custos elevados de implantação como um desafio significativo, conforme gráfico 9. Esses resultados evidenciam que os desafios relacionados ao uso das TICs envolvem tanto fatores humanos quanto estruturais, exigindo investimentos contínuos em qualificação e modernização tecnológica.

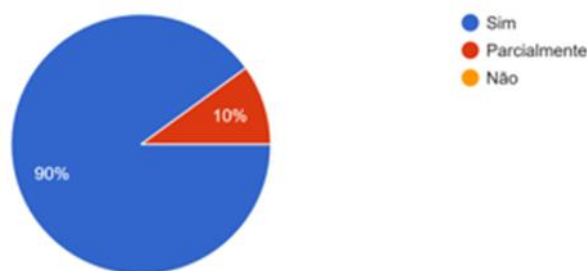
Gráfico 9 – Desafios enfrentados com as TICs



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Ao analisar a percepção dos profissionais sobre o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no fortalecimento do papel estratégico do contador nas organizações, observa-se que 90% dos participantes acreditam que as TICs fortalecem esse papel. Já 10% dos respondentes afirmam que esse fortalecimento ocorre parcialmente, conforme gráfico 10. Esses resultados mostram que há um reconhecimento expressivo, por parte dos profissionais, de que as TICs ampliam a capacidade analítica, a eficiência e a atuação estratégica da contabilidade dentro das empresas.

Gráfico 10 – Impactos das TICs



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Quanto aos benefícios mais significativos proporcionados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas rotinas contábeis constantes no gráfico 11, observa-se que 65% dos participantes destacam a agilidade na execução das tarefas como principal vantagem. Além disso, 17,5% apontam a melhor organização e armazenamento das informações, enquanto 15% consideram a redução de erros e retrabalho como o benefício mais relevante. Por fim, 2,5% dos respondentes indicam a facilidade no acesso a dados e relatórios. Esses resultados demonstram que a percepção predominante entre os profissionais está relacionada ao impacto das TICs na otimização das atividades e no aumento da eficiência operacional.

Gráfico 10 – Benefícios das TICs nas rotinas contábeis



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Discussão

Os resultados evidenciam que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão amplamente incorporadas às rotinas contábeis, independentemente do porte do escritório ou da experiência profissional, fenômeno já apontado por Marion (2018) ao destacar que a contabilidade moderna depende cada vez mais de sistemas informatizados. A elevada frequência de uso diário (87,5%) e a predominância de ERPs confirmam a tendência de automação dos processos, o que, segundo Padoveze (2020), contribui para maior precisão, integração e confiabilidade na geração de informações contábeis. A percepção quase unânime (97,5%) de melhoria na precisão e eficiência reforça a visão de Albuquerque e Espejo (2021), que destacam as TICs como ferramentas centrais para reduzir erros, agilizar operações e fortalecer o controle interno.

Apesar dos impactos positivos, os resultados também revelam desafios significativos relacionados à capacitação técnica (42,5%) e à resistência à mudança (22,5%). Esses achados dialogam com Santos e Silva (2019), que argumentam que a adoção tecnológica exige não apenas investimento em infraestrutura, mas também desenvolvimento contínuo de competências digitais. O fato de 40% dos profissionais sentirem-se apenas parcialmente preparados evidencia a necessidade de programas estruturados de formação, como também defendem Chiavenato (2021) e Oliveira (2020) ao tratar da importância do treinamento contínuo em ambientes organizacionais tecnologicamente dinâmicos.

Outro ponto relevante é que 90% dos respondentes reconhecem que as TICs fortalecem o papel estratégico do contador, corroborando Schmidt, Santos e Gomes (2022), que apontam a evolução da profissão para um perfil mais analítico e consultivo, em sintonia com as demandas de tomada de decisão nas empresas. Por fim, os benefícios percebidos como agilidade, melhor organização dos dados e redução de erros confirmam que as TICs impactam positivamente a eficiência operacional, ainda que tais avanços dependam da superação dos desafios humanos e estruturais identificados na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar os impactos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas práticas contábeis, destacando como a digitalização

vem transformando o exercício profissional do contador e trazendo novos desafios e oportunidades para as organizações. A partir da revisão de literatura e da pesquisa aplicada com profissionais da área, foi possível compreender que as TICs assumem papel central na modernização dos processos contábeis, influenciando diretamente a eficiência, a precisão e a gestão das informações financeiras.

Os resultados evidenciaram que as TICs estão amplamente integradas às rotinas contábeis, sendo utilizadas diariamente pela grande maioria dos profissionais. Ferramentas como sistemas ERP, softwares contábeis integrados e planilhas eletrônicas são essenciais para a execução das atividades, permitindo maior agilidade, redução de erros e melhoria no armazenamento e análise dos dados. Além disso, verificou-se que o uso de plataformas em nuvem, automação de processos e soluções digitais favorece a transparência, o controle e o cumprimento das obrigações fiscais, reforçando o papel estratégico do contador nas organizações.

Outro ponto relevante diz respeito à percepção dos profissionais sobre os benefícios das TICs. A ampla maioria afirma que essas tecnologias contribuem de forma significativa para a eficiência e a precisão das informações contábeis, além de facilitar a execução das atividades rotineiras. Isso confirma que a digitalização não apenas moderniza a prática contábil, mas também potencializa a capacidade analítica e a tomada de decisões dentro das organizações.

Apesar dos avanços, os desafios permanecem. A pesquisa revelou limitações como falta de capacitação técnica, resistência à mudança, infraestrutura inadequada e custos elevados de implantação. Esses fatores indicam que a transformação digital exige investimentos contínuos, atualização profissional e mudanças culturais dentro dos escritórios contábeis. Também foi observado que, embora muitos profissionais se considerem preparados para lidar com as novas tecnologias, uma parcela significativa ainda enfrenta dificuldades de adaptação, o que reforça a necessidade de treinamentos frequentes e políticas de qualificação.

Conclui-se, portanto, que as TICs exercem impacto decisivo no cenário contábil contemporâneo, redefinindo a atuação do contador e exigindo novas competências técnicas e comportamentais. As organizações que investem em tecnologia e capacitação tendem a alcançar melhores resultados, enquanto aquelas que resistem à inovação podem enfrentar limitações competitivas. Assim, este estudo contribui para o entendimento das

transformações tecnológicas na contabilidade e destaca a importância da formação contínua, da inovação e da adaptação às novas demandas da era digital.

Por fim, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem a investigação para outros contextos organizacionais, explorem o impacto específico de tecnologias emergentes como Inteligência Artificial, Big Data e blockchain e analisem como essas ferramentas podem transformar ainda mais o papel estratégico do profissional contábil nos próximos anos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. F.; ESPEJO, M. M. S. B. Transformação digital e contabilidade: impactos das tecnologias nas rotinas profissionais. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 15, n. 3, p. 314-330, 2021.

ARKHIPOVA, N. et al. Digital transformation and managerial accounting competencies. **Informatics**, v. 11, n. 2, 2024.

Disponível em: <<https://www.mdpi.com/2227-9709/11/2/37>>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BENEDICTO, M. L.; REINALDI, M. A. A.; PRADO, E. R. A importância do uso de sistemas de informações contábeis nos escritórios de contabilidade da era digital: uma revisão de literatura. **Revista Foco**, v. 16, n. 12, 2023.

Disponível em: <https://revistafoco.emnuvens.com.br/foco/article/view/3102>. Acesso em: 20 nov. 2025.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 5. ed. Barueri: Manole, 2021.

GONÇALVES, M. J. A.; SILVA, A. C. F.; FERREIRA, C. G. The future of accounting: how will digital transformation impact the sector? **Informatics**, v. 9, n. 1, 2022.

Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-9709/9/1/4>. Acesso em: 20 nov. 2025.

JAAFAR, A. Assessing the transformative impact of AI adoption on efficiency, fraud detection, and skill dynamics in accounting practices. **Journal of Risk and Financial Management**, v. 17, n. 12, 2024.

Disponível em: <https://www.mdpi.com/1911-8074/17/12/423>. Acesso em: 20 nov. 2025.

LAUDON, Kenneth C.; LAUDON, Jane P. **Sistemas de Informação Gerenciais**. 14. ed. São Paulo: Pearson, 2020.

Disponível em: <https://www.pearson.com.br> (página da editora)

<https://www.amazon.com.br/dp/8543024975>

Acesso em: 04 dez. 2025.

LIMA NYLAND, J. J. A. O. Trend of digital accounting: the importance of good software. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 3, 2023.

Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35213>. Acesso em: 20 nov. 2025.

LINO, A.; AZEVEDO, R. R.; BELOTE, G. The influence of public sector audit digitalisation on local government budget planning: evidence from Brazil. **Journal of Public Budgeting, Accounting & Financial Management**, v. 35, n. 2, 2023.

Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JPBAFM-04-2022-0062/full/html>. Acesso em: 20 nov. 2025.

MARION, J. C. **Contabilidade empresarial**. 18. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

NASCIMENTO, E. L.; SILVA, R. B. The impact of information and communication technologies on accounting practices. **Research, Society and Development**, v. 14, n. 7, 2025.

Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/48239>. Acesso em: 20 nov. 2025.

OLIVEIRA, L. M. **Sistemas de informações contábeis**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

OLIVEIRA, F. et al. Digital transformation and its impact on organizational processes. **Journal of Business Research**, 2024.

Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0148296323004736>. Acesso em: 20 nov. 2025.

PADOVEZE, C. L. **Contabilidade gerencial**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

PEREIRA, E.; PEREIRA, F. Contabilidade 4.0: impactos da transformação digital na atuação contábil. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, v. 10, n. 2, 2020.

Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/financ/article/view/10353>. Acesso em: 04 dez. 2025.

RBGN – Revista Brasileira de Gestão de Negócios. On the path to innovation: analysis of accounting companies' innovation capabilities in digital technologies. **RBGN**, v. 26, n. 1, 2024.

Disponível em: <https://rbgn.fecap.br/RBGN/article/view/4379>. Acesso em: 20 nov. 2025.

SANTOS, A. E.; SILVA, J. A. Capacitação tecnológica e desafios profissionais na era digital. **Revista de Contabilidade e Organizações**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, p. 45-60, 2019.

SANTOS, J. C. O.; SANTOS, W. J. R. Contabilidade digital e o impacto da tecnologia da informação na gestão de processos. **Revista Interface Tecnológica**, v. 20, n. 2, 2023.

Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/index.php/interfacetecnologica/article/view/872>. Acesso em: 20 nov. 2025.

SCHMIDT, P.; SANTOS, J. L.; GOMES, S. Transformações na atuação do contador frente às tecnologias emergentes. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 1-20, 2022.

SOUZA, A. M. C.; CARVALHO, R. A.; BRESSAN, I. C. Contabilidade 4.0: o impacto das tecnologias digitais na atuação do profissional contábil. **Revista Delos**, 2024.

Disponível em: <https://revistadelos.com/article/view/7953>. Acesso em: 20 nov. 2025.

Capítulo 2
A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
E AS REPERCUSSÕES NO CAMPO EDUCACIONAL
BRASILEIRO

Carlos Alberto dos Santos Lima

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E AS REPERCUSSÕES NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Carlos Alberto dos Santos Lima

Graduando em pedagogia, carlossantosedc@gmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa a trajetória histórica da pessoa com deficiência e suas repercussões na organização do campo educacional brasileiro, com o objetivo de compreender como as concepções construídas ao longo do tempo influenciaram a consolidação dos direitos educacionais desse público. A pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e exploratória, fundamentada em estudos publicados entre 2016 e 2025 e em documentos normativos nacionais e internacionais que orientam a educação inclusiva no Brasil. A análise foi realizada por meio de leitura seletiva e interpretativa, identificando transformações conceituais da deficiência e seus desdobramentos no sistema educacional. Os resultados evidenciam que, nas sociedades antigas, predominavam práticas de exclusão, reforçadas posteriormente pelo modelo médico, que compreendia a deficiência como problema individual. A partir da segunda metade do século XX, com o fortalecimento dos direitos humanos e a consolidação do modelo social, houve uma ruptura paradigmática ao reconhecer as barreiras sociais como fatores determinantes da exclusão. No Brasil, a educação especial, inicialmente segregacionista, foi gradativamente substituída por políticas inclusivas respaldadas pela Constituição de 1988, pela LDB nº 9.394/1996 e pela Lei Brasileira de Inclusão. Conclui-se que, apesar dos avanços legais, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios estruturais, formativos e culturais, exigindo compromisso contínuo para garantir acesso, permanência e aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Políticas públicas; Deficiência.

ABSTRACT

This article analyzes the historical trajectory of the disabled person and its repercussions in the organization of the Brazilian educational field, with the aim of understanding how the conceptions built over time influenced the consolidation of the educational rights of this public. The research has a qualitative, bibliographic and exploratory approach, based on studies published between 2016 and 2025 and in national and international normative documents that guide inclusive education in Brazil. The analysis was carried out through selective and interpretive reading, identifying conceptual transformations of disability

and its outcomes in the educational system. The results showed that in ancient societies, exclusion practices predominated, reinforced later by the medical model, which understood disability as an individual problem. From the second half of the twentieth century, with the strengthening of human rights and the consolidation of the social model, there was a paradigm break in recognizing social barriers as determinants of exclusion. In Brazil, special education, initially segregationist, was gradually replaced by inclusive policies supported by the 1988 Constitution, LDB no 9.394/1996 and the Brazilian Inclusion Law. It is concluded that, despite legal advances, the realization of inclusive education still faces structural, formative and cultural challenges, requiring continuous commitment to ensure access, permanence and meaningful learning.

Keywords: Inclusive education; Public policies; Disability.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a pessoa com deficiência foi compreendida a partir de concepções que variaram entre a exclusão, o assistencialismo e, mais recentemente, o reconhecimento de direitos. Em diferentes períodos da história, as sociedades atribuíram significados distintos à deficiência, influenciadas por fatores culturais, religiosos, econômicos e científicos.

Essas concepções não apenas determinaram o lugar social ocupado por essas pessoas, mas também moldaram as práticas educacionais e as políticas públicas voltadas a esse público, revelando que a organização da escola reflete os paradigmas predominantes em cada contexto histórico.

Durante séculos, prevaleceram modelos centrados na incapacidade individual, os quais justificavam práticas segregacionistas e a institucionalização em espaços específicos. Contudo, a partir da segunda metade do século XX, impulsionado pelo fortalecimento dos direitos humanos, iniciou-se um movimento em prol dos direitos da pessoa com deficiência.

Documentos internacionais e nacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), (BRASIL, 2008), são exemplos importantes de políticas de direitos para esse público.

Diante disso, o presente artigo fundamenta-se na análise das concepções históricas da deficiência e de sua influência na construção dos direitos educacionais, bem como nas repercussões dessas transformações no campo educacional brasileiro. O objetivo deste

estudo consiste em analisar a trajetória histórica da pessoa com deficiência e suas implicações na organização e consolidação do sistema educacional brasileiro.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e exploratória, utilizando como base teórica estudos acadêmicos e documentos oficiais sobre a histórica da pessoa com deficiência e os marcos legais que orientam a consolidação dos direitos educacionais desse público no Brasil.

Foram analisados artigos e publicações entre 2016 e 2025 que abordam temas como concepções históricas da deficiência, educação inclusiva e políticas educacionais, além de documentos normativos nacionais e internacionais que fundamentam e regulamentam o atendimento educacional especializado e asseguram o direito a educação da pessoa com deficiência.

A análise do material ocorreu por meio de leitura seletiva e interpretativa, buscando identificar categorias temáticas relacionadas à trajetória histórica da deficiência, às transformações conceituais e às implicações dos marcos legais no campo educacional brasileiro. O estudo teve caráter descritivo-analítico, priorizando a compreensão das mudanças paradigmáticas e suas repercussões na construção de um sistema educacional inclusivo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Concepções históricas da pessoa com deficiência

As transformações nos termos utilizados para designar as pessoas com deficiência ao longo da história evidenciam mudanças profundas nas relações sociais, nos valores culturais e nas formas de organização econômica de cada período. Isso demonstra que cada sociedade constrói suas próprias formas de integrar ou excluir determinados sujeitos, o que implica reconhecer que os significados atribuídos às palavras e às práticas relacionadas à deficiência não são estáticos, ou mas se modificam conforme o contexto histórico e cultural (Piccolo, 2022)

Na sociedade grega consolidou-se a valorização da harmonia entre corpo e mente, porém sempre dentro de um padrão de excelência e normalidade. Nesse contexto,

indivíduos que não correspondiam aos ideais físicos e sociais estabelecidos eram considerados incapazes de contribuir para a coletividade, sendo vistos como inferiores. Assim, práticas de exclusão e até eliminação de crianças com deficiência eram socialmente aceitas e justificadas, inclusive com respaldo de pensadores influentes como Platão e Aristóteles (Corrent, 2016).

Na Roma Antiga as leis não asseguravam proteção às pessoas que nasciam com deficiência, sendo socialmente aceita a prática de eliminação dessas crianças, inclusive por meio do afogamento ou do abandono em locais públicos e considerados sagrados, como o Rio Tibre. Aqueles que sobreviviam frequentemente eram explorados para pedir esmolas ou utilizados como forma de entretenimento em circos (Pereira, 2017).

Com o advento do cristianismo, no período que corresponde à Idade Média, a compreensão sobre a pessoa com deficiência passou a ser fortemente influenciada pelas concepções religiosas predominantes. Não houve uma visão única acerca da deficiência, pois, conforme destaca Piccolo (2022), as corporalidades consideradas fora dos padrões eram interpretadas de maneiras distintas ao longo do período medieval.

Na Alta Idade Média, essas pessoas eram vistas como parte da diversidade da criação divina, o que favorecia práticas de compaixão e caridade; entretanto, na Baixa Idade Média, passaram a ser associadas a manifestações demoníacas ou a castigos espirituais, reforçando estigmas e processos de exclusão (Piccolo, 2022).

Ainda nesse cenário, os chamados bufões ou bobos da corte, frequentemente indivíduos com deformidades físicas, deficiência intelectual ou comportamentos considerados excêntricos, ocupavam uma posição social ambígua, pois, ao mesmo tempo em que eram alvo de zombarias e desprezo, também detinham a permissão para realizar críticas sociais, inclusive direcionadas às figuras de poder (Piccolo, 2022).

No contexto brasileiro, a trajetória das pessoas com deficiência foi marcada, inicialmente, por práticas de invisibilidade e assistencialismo, herdadas das concepções europeias vigentes durante o período colonial. Durante a Colônia e o Império, não havia políticas públicas voltadas para esse público, sendo comum que essas pessoas permanecessem sob os cuidados familiares ou fossem encaminhadas para instituições de caráter filantrópico e religioso (Figueira, 2021).

No período imperial surgiram as primeiras iniciativas institucionais voltadas ao atendimento dessas pessoas. A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant), e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857 (atual

INES), representa um marco na história da educação especial no Brasil, mas mesmo assim, tais iniciativas estavam restritas a grupos específicos e mantinham uma perspectiva segregacionista, pois não promoviam a inclusão social ampla, mas sim o atendimento em espaços separados (Figueira, 2021).

As mudanças advindas com o avanço das ciências trouxeram novas formas de conceber a deficiência, entre elas o Modelo Médico, esse modelo estrutura-se na racionalidade científica que passa a compreender o corpo como objeto de estudo, classificável e passível de intervenção, deslocando a deficiência para o campo biológico e individual (Foresti; Bousfield, 2022).

Em contraposição a essa concepção, o Modelo Social da deficiência emerge nas décadas de 1960 a 1980, conforme destacam Foresti e Bousfield (2022), esse modelo foi impulsionado por estudiosos e militantes com deficiência, como Paul Hunt e Michael Oliver, que criticaram a centralidade do corpo como causa das desigualdades e passaram a compreender a deficiência como resultado das barreiras sociais, econômicas e culturais impostas por uma sociedade excludente.

A construção dos direitos educacionais da pessoa com deficiência

A construção dos direitos educacionais destinados às pessoas com deficiência se deu de maneira gradual, como resultado de intensas transformações sociais, políticas e jurídicas ao longo da história. Inicialmente marcados por práticas de exclusão e segregação, esses direitos foram sendo reconhecidos à medida que os movimentos em defesa dos direitos humanos passaram a questionar modelos assistencialistas e institucionalizados (Rodrigues; Nozu; Neto, 2019).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas em 1948, representou um marco fundamental ao afirmar, em seu artigo 26, que a educação é um direito de todos, incluindo as pessoas com deficiência. (Unicef, 1948, s/p)

Em 1994, a Declaração de Salamanca, elaborada pela UNESCO, consolidou avanços significativos no debate internacional sobre educação inclusiva ao estabelecer princípios, políticas e práticas voltadas às necessidades educacionais especiais ao reconhecer que cada criança possui características, interesses, habilidades e ritmos próprios de

aprendizagem, defendendo que estudantes com necessidades educacionais especiais devem ser matriculados em escolas regulares (UNESCO, 1994).

Com a criação desses tratados internacionais, o Brasil passou a repensar suas bases legais e suas políticas públicas no campo educacional. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 institui a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, conforme estabelece o artigo 205 (BRASIL, 1988).

Além disso, no artigo 208, inciso III, o texto constitucional assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 garantiu também o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, além de também enfatizar a necessidade de qualificação e formação continuada dos professores (BRASIL, 1996).

O Decreto nº 3.956/2001 incorporou ao ordenamento jurídico brasileiro a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, conhecida como Convenção da Guatemala. Ao promulgar esse tratado, o Brasil assumiu o compromisso de combater práticas discriminatórias e promover condições de igualdade de direitos às pessoas com deficiência em diferentes esferas sociais, inclusive na educação (BRASIL, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, consolidou a educação inclusiva como princípio orientador das políticas educacionais brasileiras, estabeleceu diretrizes voltadas à organização de serviços, recursos e estratégias pedagógicas para estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular (BRASIL, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representou um avanço significativo na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. No campo educacional, a legislação reforça a obrigatoriedade de assegurar condições de acessibilidade nas instituições de ensino, abrangendo dimensões arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas, tanto na rede pública quanto na privada (BRASIL, 2015).

ANÁLISES E DISCUSSÕES

A análise da trajetória histórica da pessoa com deficiência evidencia que as concepções sociais construídas ao longo dos séculos exerceram influência direta sobre as práticas educacionais destinadas a esse público. Os dados teóricos de Corrent (2016) e Pereira (2017) indicam que, nas sociedades antigas, predominava uma lógica de exclusão legitimada por valores culturais e filosóficos.

No caso das sociedades de Grécia e Roma, a deficiência era associada à incapacidade e à inutilidade social. Essa perspectiva estava alinhada a um ideal de corpo perfeito e produtivo, o que revela que a exclusão não era apenas moral, mas também de natureza estrutural.

Essas concepções permitem compreender que a deficiência era interpretada sob uma ótica essencialista, centrada no indivíduo, desconsiderando as condições sociais que produziam a marginalização. Tal entendimento encontra ressonância no que, séculos depois, se consolidaria como Modelo Médico da deficiência, o qual, segundo Foresti e Bousfield (2022), desloca a questão para o campo biológico, compreendendo o corpo como objeto de correção e normalização.

Contudo, a emergência do Modelo Social, impulsionada por intelectuais como Paul Hunt e Michael Oliver, representou uma ruptura epistemológica de grande importância. Ao afirmar que a deficiência resulta das barreiras sociais, e não exclusivamente das limitações corporais, esse modelo redefine o problema: a exclusão deixa de ser consequência natural da condição física e passa a ser entendida como produto de uma sociedade estruturada de forma excludente.

Essa mudança paradigmática tem implicações diretas no campo educacional, pois, se no modelo médico, a solução estava na segregação institucional e no atendimento especializado em espaços apartados, no modelo social a resposta passa a ser a transformação da escola comum, de modo que ela se torne acessível e inclusiva. Assim, a análise evidencia que a educação especial segregada não surge apenas como estratégia pedagógica, mas como expressão de uma concepção social sobre deficiência.

No contexto brasileiro, a criação do Instituto Benjamin Constant, em 1954, e do Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1957, representou um marco histórico na institucionalização do atendimento educacional às pessoas com deficiência. Entretanto,

esses acontecimentos demonstram que tais iniciativas, embora pioneiras, estavam fundamentadas em uma lógica segregacionista.

Essas instituições garantiam acesso à instrução, mas reforçavam a separação entre estudantes com e sem deficiência. Assim, ao mesmo tempo em que simbolizavam avanço em relação à completa invisibilidade social, mantinham a ideia de que esses sujeitos deveriam ser educados em espaços distintos.

Observa-se, portanto, que a educação especial brasileira nasceu marcada pela ambivalência: inclusão pelo acesso, mas exclusão pela estrutura. Esse movimento revela que a ampliação de direitos nem sempre significa superação de paradigmas excludentes.

A partir da segunda metade do século XX, especialmente com a promulgação da Organização das Nações Unidas por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, consolida-se a educação como direito universal. No entanto, apenas com a UNESCO e a publicação da Declaração de Salamanca é que o princípio da inclusão escolar passa a ser explicitamente defendido no cenário internacional.

No Brasil, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece, em seu artigo 205, a educação como direito de todos, e no artigo 208 assegura o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular. Esse dispositivo revela uma mudança significativa: a inclusão deixa de ser facultativa e passa a constituir dever do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 reforça esse compromisso ao garantir o atendimento educacional especializado e enfatizar a formação docente. Entretanto, os estudos analisados apontam que a efetivação desses direitos enfrenta desafios estruturais, como insuficiência de formação continuada, precarização das condições de trabalho e ausência de recursos pedagógicos adequados.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representa um marco ao consolidar a educação inclusiva como princípio orientador das políticas públicas. Contudo, sua implementação depende de investimentos, articulação intersetorial e mudança cultural nas instituições escolares.

Por sua vez, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015 amplia a compreensão de acessibilidade, abrangendo dimensões arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas. A da LBI evidencia que o direito à educação inclusiva não se restringe à matrícula, mas envolve permanência, participação e aprendizagem com qualidade.

Embora o arcabouço legal brasileiro seja considerado avançado, a literatura recente (2016–2025) aponta que persistem tensões entre o que está previsto na legislação e o que ocorre na prática escolar. Os estudos demonstram que a inclusão ainda é frequentemente compreendida como responsabilidade exclusiva do professor do atendimento educacional especializado, e não como compromisso coletivo da escola.

Essa dissociação revela que a mudança normativa não garante, por si só, a transformação das práticas pedagógicas. A superação do paradigma integracionista, no qual o aluno deve adaptar-se à escola, exige que a própria instituição se reorganize curricular e metodologicamente.

Portanto, a análise evidencia que a trajetória histórica da pessoa com deficiência no Brasil não pode ser compreendida apenas como sequência linear de avanços, mas como processo marcado por disputas, permanências e rupturas. As repercussões no campo educacional demonstram que a consolidação de um sistema inclusivo depende não apenas de marcos legais, mas de mudanças culturais, formativas e estruturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises, observou-se que as concepções históricas construídas ao longo dos séculos influenciaram diretamente a organização das práticas educacionais no Brasil, revelando que a exclusão, a segregação e, posteriormente, a inclusão não ocorreram de forma linear, mas como resultado de disputas paradigmáticas e transformações sociopolíticas. No contexto brasileiro, embora os marcos legais tenham consolidado o direito à educação inclusiva, persistem desafios relacionados à efetivação das políticas públicas, à formação docente e às condições estruturais das escolas. Conclui-se, portanto, que a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo demanda não apenas respaldo jurídico, mas compromisso ético, investimento contínuo e transformação cultural das instituições escolares, de modo a garantir não somente o acesso, mas a permanência, a participação e a aprendizagem significativa das pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2026.

CORRENT, Nikolas. **Da antiguidade a contemporaneidade: a deficiência e suas concepções**. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXVI, n. 000089, 2016.

FIGUEIRA, Emílio. **As Pessoas Com Deficiência na História do Brasil: uma trajetória de silêncio e gritos!**. Wak, 2021.

FORESTI, Taimara; BOUSFIELD, Andréa Barbará S. Barbará Silva. **A compreensão da deficiência a partir da teoria dos modelos médico e social**. Revista Psicologia Política, v. 22, n. 55, 2022.

PEREIRA, MÁRCIO. **A história da pessoa com deficiência**. Ciências Gerenciais em Foco, v. 8, n. 5, 2017.

PICCOLO, Gustavo Martins. **O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária**. Editora Appris, 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 13 fev. 2026.

Capítulo 3
A INFLUÊNCIA DO JUS COGENS NA CONSTITUIÇÃO
ECONÔMICA DE 1988: PERSPECTIVAS DO DIREITO
CONSTITUCIONAL ECONÔMICO

Bruna Garcia Toledo

André Luis Bispo

A INFLUÊNCIA DO *JUS COGENS* NA CONSTITUIÇÃO ECONÔMICA DE 1988: PERSPECTIVAS DO DIREITO CONSTITUCIONAL ECONÔMICO

Bruna Garcia Toledo

*Mestrandos Acadêmicos em Direito Constitucional Econômico das Faculdades Alves Faria –
UNIALFA. Goiânia-GO. E-mail: brunagarcia Toledo@hotmail.com e
andreluisbispo@gmail.com*

André Luis Bispo

*Mestrandos Acadêmicos em Direito Constitucional Econômico das Faculdades Alves Faria –
UNIALFA. Goiânia-GO. E-mail: brunagarcia Toledo@hotmail.com e
andreluisbispo@gmail.com*

RESUMO

O presente artigo analisa criticamente a influência das normas de *jus cogens* na conformação da Constituição Econômica brasileira de 1988, investigando de que forma princípios internacionais de caráter imperativo — como dignidade da pessoa humana, justiça social, função social da propriedade e desenvolvimento sustentável — foram incorporados ao texto constitucional, e quais barreiras estruturais dificultam sua efetivação. Partindo de uma abordagem teórico-dogmática, com método dedutivo e pesquisa bibliográfica e documental, o estudo examina a interseção entre o direito constitucional econômico e o direito internacional, à luz das transformações normativas pós-Segunda Guerra Mundial. A análise evidencia que, embora a Constituição de 1988 dialogue amplamente com os valores do *jus cogens*, persistem obstáculos políticos, econômicos e institucionais que comprometem sua eficácia material, como demonstra o impacto de reformas econômicas recentes. Argumenta-se que a ordem econômica constitucional brasileira se estrutura como projeto normativo com pretensão transformadora, cuja realização exige compatibilização entre soberania nacional e obrigações internacionais. Conclui-se que o *jus cogens* opera não apenas como critério de validade das normas constitucionais e infraconstitucionais, mas também como instrumento crítico de resistência a retrocessos e de afirmação de uma racionalidade econômica orientada por direitos fundamentais.

Palavras-chave: *Jus cogens*. Constituição Econômica. Soberania. Direitos Fundamentais. Justiça Social.

ABSTRACT

This article critically analyzes the influence of *jus cogens* norms on the structure of Brazil's 1988 Economic Constitution, examining how peremptory principles of international law — such as human dignity, social justice, the social function of property, and sustainable development — have been incorporated into the constitutional text and what structural obstacles hinder their effective implementation. Based on a theoretical-dogmatic approach, using a deductive method and bibliographic and documentary research, the study explores the interface between Economic Constitutional Law and International Law, especially in light of post-World War II normative transformations. The analysis reveals that, although the 1988 Constitution reflects strong alignment with *jus cogens* values, the realization of its normative commitments faces persistent challenges from political, economic, and institutional frameworks — particularly in the context of austerity measures. The paper argues that Brazil's Economic Constitution is not a neutral regulatory framework, but rather a transformative project requiring a balance between national sovereignty and binding international obligations. It concludes that *jus cogens* functions not only as a criterion for the validity of constitutional and legal norms, but also as a critical tool against normative regression and as a foundation for an economic rationality grounded in fundamental rights.

Keywords: *Jus Cogens*. Canotilho. Economic Constitutionalism. National Constitutional Orders. Legal Validity.

1. Introdução

Nas últimas décadas, o direito internacional público passou por um processo de densificação normativa, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, quando a humanidade enfrentou os horrores do totalitarismo, do genocídio e da negação sistemática de direitos fundamentais. A resposta da comunidade internacional a tais atrocidades deu origem a uma nova racionalidade jurídica, alicerçada na busca por uma ordem global baseada na paz, na dignidade humana e na responsabilidade coletiva. Esse movimento culminou na criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, e na formulação de instrumentos normativos que afirmaram valores universais inderrogáveis, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e, posteriormente, os Pactos Internacionais de Direitos Civis, Políticos, Econômicos, Sociais e Culturais.

Foi nesse contexto de reconstrução normativa do pós-guerra que emergiu a concepção de *jus cogens* — normas imperativas de direito internacional geral, que, conforme consagrado no artigo 53 da Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados (1969), não admitem derrogação. A jurisprudência dos Tribunais de Nuremberg, ao

afirmar a responsabilidade penal individual por crimes contra a humanidade, também contribuiu decisivamente para a consolidação desse novo patamar normativo. Desde então, o *jus cogens* passou a ocupar papel central na hierarquia do direito internacional, condicionando a validade de atos estatais à sua conformidade com princípios ético-jurídicos universais.

A partir desse cenário, o presente artigo propõe-se a analisar a influência das normas de *jus cogens* na conformação da Constituição Econômica brasileira de 1988, buscando compreender os nexos entre a incorporação desses valores no texto constitucional e os desafios estruturais enfrentados para sua efetivação no campo das políticas públicas, da legislação infraconstitucional e da jurisprudência constitucional. A pesquisa parte da hipótese de que a Constituição de 1988, embora tenha sido elaborada em um contexto de redemocratização e transição econômica global, absorveu parte relevante dos princípios de *jus cogens*, estruturando uma ordem econômica orientada por finalidades sociais, distributivas e ambientais. Contudo, essa incorporação não se traduziu, necessariamente, em efetividade prática, em razão de fatores como a rigidez fiscal, o protagonismo de diretrizes neoliberais e a assimetria de forças no interior do Estado e da economia.

A relevância do tema se evidencia diante das contradições observáveis entre o projeto normativo da Constituição Econômica de 1988 e os marcos legais e orçamentários que se consolidaram nas décadas seguintes. Tais medidas, embora revestidas de legalidade formal, suscitam dúvidas sobre sua compatibilidade material com o núcleo axiológico da Constituição, o que justifica um exame mais detido à luz do *jus cogens* como parâmetro de interpretação, controle e transformação do direito econômico interno. Nesse contexto, torna-se fundamental questionar: até que ponto os princípios de *jus cogens* servem como limite ético-jurídico à reforma da ordem econômica constitucional, e em que medida a resistência à sua aplicação reflete a persistência de modelos decisórios excludentes, insensíveis às exigências de justiça social e equidade?

Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa e interdisciplinar, valendo-se do método dedutivo e das técnicas de análise bibliográfica e documental, com base em doutrina nacional e estrangeira, normas jurídicas, decisões judiciais e tratados internacionais.

O artigo está estruturado em quatro seções, além desta introdução. A primeira parte apresenta o conceito e a natureza jurídica do *jus cogens*, com ênfase em sua função

na limitação da soberania estatal e na reconstrução do constitucionalismo em chave internacionalista. Em seguida, a segunda seção aborda os elementos definidores da Constituição Econômica de 1988, situando-a em seu contexto histórico e político e identificando os compromissos fundantes assumidos pelo Estado brasileiro. A terceira seção explora a forma como os princípios de *jus cogens* foram absorvidos pelo texto constitucional e os dispositivos em que se manifestam, direta ou indiretamente. Por fim, a quarta seção problematiza os entraves à efetividade desses princípios, evidenciando a ambivalência entre o discurso constitucional e as práticas econômicas dominantes. A conclusão sintetiza os achados e propõe caminhos interpretativos e institucionais para o fortalecimento da ordem econômica fundada em direitos.

2. O *jus cogens* e sua projeção na ordem constitucional

A compreensão do *jus cogens* exige, inicialmente, uma incursão pela evolução do direito internacional contemporâneo, que progressivamente consolidou um conjunto de normas imperativas dotadas de hierarquia superior inderrogáveis. Trata-se de princípios que exprimem valores ético-jurídicos universais e indispensáveis à convivência da comunidade internacional, sob pena de comprometer a legitimidade das ordens jurídicas que os violam.

Do ponto de vista conceitual, o *jus cogens* pode ser compreendido como categoria normativa de dupla natureza: formal e material. A dimensão formal refere-se à sua superioridade hierárquica e à inderrogabilidade, como previsto na Convenção de Viena. Já a dimensão material diz respeito ao conteúdo ético-jurídico que o sustenta — valores mínimos indispensáveis à dignidade humana, à paz, à autodeterminação dos povos e à integridade ambiental. Trata-se, portanto, de um núcleo de princípios que compõe a consciência jurídica universal.

Conforme expressa o artigo 53 da Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados (1969):

“É nula qualquer disposição de um tratado que conflite com uma norma imperativa de direito internacional geral. Para os efeitos da presente Convenção, uma norma imperativa de direito internacional geral é uma norma aceita e reconhecida pela comunidade internacional dos Estados no seu conjunto como norma que não admite derrogação e que só pode ser modificada por uma norma ulterior de direito internacional geral com o mesmo caráter.” (CONVENÇÃO DE VIENA SOBRE O DIREITO DOS TRATADOS, 1969, art. 53)

Esse reconhecimento não se dá por positivação formal, mas pela consagração reiterada de determinados valores fundamentais, como a dignidade da pessoa humana, a proibição da tortura, o combate ao genocídio, e, mais recentemente, a proteção ambiental e o direito ao desenvolvimento sustentável.

O *jus cogens* surgiu no contexto pós-Segunda Guerra Mundial e da criação das Nações Unidas, em reação aos horrores do totalitarismo e às graves violações de direitos humanos promovidas por regimes autoritários. Desde então, a positivação de tratados internacionais de direitos humanos, ambientais e humanitários passou a refletir a consolidação desses princípios como limites materiais à soberania.

Nesse cenário, o *jus cogens* funciona como um mecanismo de convergência constitucional, influenciando não apenas a interpretação dos textos constitucionais já existentes, mas também a redação de novas constituições. A título de ilustração, no Brasil, embora a Constituição de 1988 não mencione expressamente o *jus cogens*, grande parte de seus fundamentos — como a dignidade da pessoa humana (art. 1º, III), os objetivos de erradicação da pobreza (art. 3º, III) e os princípios da ordem econômica (art. 170) — dialogam diretamente com esse núcleo axiológico.

No campo teórico, José Joaquim Gomes Canotilho oferece uma definição clara de sua força vinculante e de seu impacto sobre as constituições nacionais: “As normas de *jus cogens* são normas cogentes e inderrogáveis por atos e convenções entre Estados. [...] Não são apenas normas superiores, são normas que vinculam pela sua própria natureza e que, por isso, se impõem aos Estados, mesmo contra sua vontade.” (CANOTILHO, 2003, p. 127).

Essa força normativa desafia a concepção clássica de soberania como autonomia absoluta, inaugurando uma nova lógica de produção e controle do direito, fundada em valores universais. Complementando essa perspectiva, Piovesan reforça a função do *jus cogens* como parâmetro ético universal, o *jus cogens* representa um “patamar ético mínimo do sistema internacional, que influencia a legitimidade interna dos ordenamentos jurídicos” (PIOVESAN, 1997, p. 96).

No plano constitucional, a ascensão do *jus cogens* tem implicado sua incorporação como cláusula de validade material das normas nacionais. Assim, constituições democráticas, ao se integrarem ao espaço jurídico internacional, reconhecem como inadmissíveis políticas públicas, normas ou decisões que contrariem esses princípios. Tal fenômeno projeta o *jus cogens* como critério normativo de compatibilidade vertical entre o direito internacional e os textos constitucionais, sobretudo nas áreas em que a proteção

de direitos fundamentais se entrelaça com estruturas econômicas.

Do ponto de vista econômico, o *jus cogens* representa um freio ético à lógica de mercado absoluto, exigindo que o funcionamento do sistema capitalista seja balizado por parâmetros de justiça, equidade e proteção dos vulneráveis. Esse papel contrasta com a ideia de neutralidade econômica do Estado, ao reforçar a necessidade de que políticas fiscais, tributárias e orçamentárias estejam em conformidade com compromissos internacionais que não podem ser flexibilizados em nome da eficiência ou da estabilidade macroeconômica.

Do ponto de vista do Direito Constitucional Econômico o *jus cogens* adquire centralidade teórica e prática ao impor ao Estado o dever de estruturar sua ordem econômica não apenas segundo critérios de eficiência, mas sobretudo de justiça, solidariedade e sustentabilidade. Como se verá nas seções seguintes, essa tensão entre imperativos éticos globais e modelos econômicos localizados será central para compreender os desafios enfrentados pela Constituição brasileira de 1988.

3. A Constituição econômica de 1988: fundamentos, diretrizes e influências internacionais

A Constituição de 1988 surge em um contexto de redemocratização interna e reinserção do Brasil em uma ordem internacional que se reconfigurava após o fim da Guerra Fria. A Assembleia Nacional Constituinte brasileira não apenas respondeu à demanda interna por garantias democráticas, mas também buscou posicionar o país diante dos compromissos globais emergentes. Como destaca Luís Werneck Vianna (2005), a Constituição de 1988 representa um “projeto civilizatório” que visava reorganizar o Estado a partir de uma nova gramática de direitos e de participação cidadã, em consonância com as transformações do constitucionalismo global.

Esse período foi marcado pela crescente influência das ideias neoliberais, que passaram a orientar as agendas econômicas internacionais com o apoio de organismos como o FMI, o Banco Mundial e a OCDE. A Constituição de 1988, nesse cenário, tentou equilibrar a abertura ao mercado com a imposição de limites constitucionais claros, fundados nos princípios da dignidade da pessoa humana, da função social da propriedade, da justiça social e do desenvolvimento sustentável. Como observa André Ramos Tavares:

“O capitalismo em voga não é mais essencialmente liberal individualista, tendo, inclusive, assimilado conceitos socialistas, mas sem que para o socialismo pretenda caminhar. E ele exemplifica com o respeito à função social da propriedade e a aplicação de recursos estatais em políticas públicas de educação, saúde e saneamento.” (TAVARES, 2011, p. 43-44).

Esse esforço constitucional de “ajuste simbólico” dos princípios — dignidade humana, função social da propriedade, justa distribuição de bens — operou como um “filtro axiológico” para limitar os danos de liberalizações desreguladas no Estado brasileiro. Portanto, é possível afirmar que a Constituição Econômica brasileira de 1988 foi profundamente influenciada pelos debates e normas internacionais, incluindo o núcleo ético do *jus cogens*.

Do ponto de vista doutrinário, a Constituição Econômica pode ser compreendida como o “conjunto de normas constitucionais que disciplinam os fins e os meios da atuação do Estado na vida econômica” (BASTOS, 2006, p. 43). Ela estrutura a atuação estatal nas esferas da intervenção econômica, do planejamento, da política fiscal e tributária, da ordem financeira, entre outras. No Brasil, esse núcleo assume uma posição de destaque pela densidade normativa que o sustenta, como se observa nos artigos 170 a 192 da Carta Magna, podendo-se afirmar que a Constituição Econômica brasileira foi permeada por influências internacionais, refletindo o “consenso civilizatório mínimo” do pós-guerra e os compromissos universais com a dignidade da pessoa humana, o desenvolvimento sustentável e os direitos sociais.

Como aponta Gilberto Bercovici, “a Constituição de 1988 procurou construir uma ordem econômica fundada na justiça social e na função social da propriedade, o que representa, em si, uma ruptura com a tradição patrimonialista e autoritária do constitucionalismo brasileiro” (BERCOVICI, 2012, p. 88).

Contudo, a internalização desses princípios não se dá de forma isenta de contradições. A complexidade da Constituição de 1988 reside justamente em sua natureza híbrida: simultaneamente garantista e funcionalista, transformadora e conciliadora, resultando uma tensão permanente entre os dispositivos protetivos e as normas de austeridade e ajuste estrutural. Exemplo disso foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, conhecida como a PEC do Teto de Gastos, que instituiu severas limitações ao aumento real de despesas públicas por vinte anos, afetando diretamente o financiamento de direitos sociais previstos na própria Constituição. Também as reformas trabalhista e previdenciária ilustram a crescente fricção entre o projeto constitucional de justiça

econômica e as exigências de contenção fiscal, muitas vezes em dissonância com os imperativos do *jus cogens*.

Como destaca Eros Grau, a Constituição Econômica brasileira não é neutra nem tecnocrática: “é uma constituição política que estabelece os limites e as finalidades da atividade econômica” (GRAU, 2000, p. 27). Nessa perspectiva, a Constituição Econômica de 1988 se revela um campo de disputa entre a normatividade dos direitos fundamentais econômicos e sociais e os imperativos de competitividade e estabilidade exigidos por um sistema internacional assimétrico. É nesse espaço que se insere o debate sobre a influência do *jus cogens*, não apenas como padrão abstrato de validade, mas como instrumento de crítica e superação das insuficiências da prática estatal.

4. A influência do *jus cogens* na conformação da constituição econômica de 1988

Partindo da ideia de que as normas de *jus cogens* atuaram como vetor de conformação ética e material da Constituição Econômica, ainda que de forma implícita, constatamos que tais normas manifestaram-se nas escolhas constitucionais que priorizam a justiça social, a função social da propriedade, a erradicação da pobreza e a promoção do bem de todos.

A presença desses elementos no texto constitucional é reveladora. O artigo 3º da Constituição elenca como objetivos fundamentais da República a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais. Esses objetivos, longe de serem meros programas políticos, constituem normas de eficácia plena que, segundo a doutrina de Luís Roberto Barroso (2017, p. 38), “impõem ao Estado o dever de organizar sua ação legislativa, administrativa e jurisdicional em conformidade com tais valores”.

Ao mesmo tempo, a ordem econômica constitucional brasileira incorpora valores que coincidem substancialmente com os princípios do *jus cogens*. A dignidade da pessoa humana, a livre iniciativa, a justiça social e a função social da propriedade são balizas para a formulação e a implementação de políticas econômicas que visem não apenas o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), mas a realização de um desenvolvimento humano, sustentável e inclusivo.

Contudo, o simples reconhecimento formal desses princípios não assegura sua efetividade. O que se observa, em muitos momentos, é a adoção de medidas de política

econômica que desconsideram o núcleo normativo do *jus cogens* em nome de racionalidades fiscais, interesses financeiros e pressões externas. A utilização de normas de ajuste estrutural impostas por instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), por exemplo, nem sempre leva em conta os compromissos constitucionais e internacionais com os direitos sociais, gera situações de possível inconstitucionalidade material da política econômica adotada.

Raquel Z. de Queiroz (2020, p. 57), ao afirmar que “a força vinculante do *jus cogens*, embora formalmente universal, é materialmente seletiva, reproduzindo desigualdades normativas no sistema internacional”. Nesse diapasão o Brasil adota uma Constituição Econômica que se alinha a princípios globais de justiça, equidade e sustentabilidade, não apenas reafirma compromissos internacionais, mas também reivindica a possibilidade de construir sua própria leitura desses compromissos, a partir de sua realidade social. Nesse sentido, o papel do jurista constitucional não é apenas o de aplicador da norma, mas também de intérprete do processo de internalização de valores internacionais.

5. *Jus cogens*, Constituição Econômica e os desafios de sua efetividade na prática estatal brasileira

A Constituição de 1988 incorporou de forma expressiva valores alinhados às normas de *jus cogens*, sobretudo no que diz respeito à dignidade da pessoa humana, justiça social e desenvolvimento sustentável. Esses elementos aparecem reiteradamente em dispositivos que estruturam a chamada Constituição Econômica — entendida como o conjunto de normas constitucionais que regulam a atuação do Estado na economia e os limites da iniciativa privada em nome do interesse público.

Como salienta Flávia Piovesan (1997, p. 104), “as normas de *jus cogens* expressam valores universais de tal magnitude que operam como limite material à autonomia estatal e, por conseguinte, à própria soberania constitucional”. No contexto brasileiro, esses valores se materializam especialmente nos artigos 1º, 3º, 5º e 170 da Constituição, os quais orientam a estrutura econômica em direção à promoção da justiça distributiva e da inclusão social.

Entretanto, a eficácia prática desses princípios enfrenta obstáculos estruturais relevantes. Há uma ambivalência entre o discurso normativo de proteção aos direitos fundamentais e as escolhas políticas e econômicas que frequentemente se afastam desse

projeto. Como observa Gilberto Bercovici (2012, p. 89), “a Constituição de 1988 incorporou elementos do constitucionalismo social e do modelo de Estado intervencionista, mas convive com práticas legislativas e administrativas que esvaziam sua força normativa”.

A Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o teto de gastos públicos, impôs restrições orçamentárias à realização de direitos sociais constitucionalizados. Nesse cenário, o papel do Poder Judiciário torna-se ainda mais relevante, pois é ele o guardião da integridade do texto constitucional frente a retrocessos normativos. No entanto, sua atuação tem sido frequentemente tímida ou conivente com medidas de austeridade que atingem o núcleo essencial dos direitos sociais. Como adverte Ingo Wolfgang Sarlet (2006, p. 185), “a invocação genérica da reserva do possível, desacompanhada de uma análise criteriosa da real disponibilidade de recursos e das prioridades constitucionais, implica grave risco de legitimar a inconstitucionalidade por omissão”. Como afirma estudo publicado na Revista De Informação Legislativa Do Senado Federal, “o teto de gastos públicos do governo federal brasileiro, implementado pela EC 95/2016, é, portanto, uma ofensiva conservadora de retirada de direitos sociais” (BORGES, 2022).

Como alerta Eros Grau (2004, p. 37), “a Constituição Econômica brasileira não é neutra; ela carrega um projeto político explícito de transformação social, o que implica limites materiais à atuação do legislador ordinário”. Essa ambivalência reside justamente no fato de que essa ordem econômica constitucional, embora juridicamente estruturada por princípios de justiça social, depende de vontade política para se efetivar.

Além disso, o próprio conceito de *jus cogens*, embora fundado em pressupostos universais, sofre críticas quanto à sua aplicação seletiva e à sua origem predominantemente eurocêntrica. Raquel Z. de Queiroz (2020, p. 57) destaca que “a força vinculante do *jus cogens*, embora formalmente universal, é materialmente seletiva, reproduzindo desigualdades normativas no sistema internacional”. Essa observação é relevante para a realidade brasileira, na medida em que muitas vezes se exige do país o cumprimento de metas e compromissos econômicos internacionais.

A Constituição de 1988, ao incorporar esses valores globais, tentou construir um ponto de equilíbrio entre a soberania nacional e o diálogo com o sistema internacional de proteção de direitos. Contudo, esse equilíbrio permanece instável, sobretudo quando políticas econômicas internas são desenhadas mais por exigências externas do que pela materialidade das necessidades sociais brasileiras.

Nesse contexto, a efetividade dos princípios de *jus cogens* na ordem econômica brasileira depende não apenas de sua consagração formal, mas de uma cultura constitucional comprometida com sua concretização. Assim, a Constituição Econômica de 1988, ao incorporar valores de justiça social, dignidade da pessoa humana e desenvolvimento sustentável, estrutura uma ordem econômica com função normativa e finalística que, confrontada com o *jus cogens*, revela-se como espaço normativo de concretização de direitos universais, não apenas em sua função interna, mas também como projeção da responsabilidade internacional do Estado.

6. Conclusão

Considerando todo o panorama exposto, a partir de abordagem teórico-dogmática e da análise de fundamentos históricos, constitucionais e internacionais, constatou-se que a Constituição de 1988 não apenas incorpora valores compatíveis com o *jus cogens*, mas os assume como fundamentos estruturantes do projeto constitucional econômico brasileiro.

Entre esses valores, destacam-se a dignidade da pessoa humana, a função social da propriedade, a justiça social, o desenvolvimento sustentável e o combate às desigualdades sociais e regionais. Esses princípios, embora não expressamente rotulados como *jus cogens* no texto constitucional, alinham-se aos compromissos assumidos pelo Brasil na arena internacional.

No entanto, observou-se que a consagração formal desses princípios não tem sido suficiente para garantir sua eficácia material. A realidade constitucional brasileira revela tensões significativas entre o conteúdo normativo da Constituição Econômica e as escolhas políticas e legislativas adotadas em nome da racionalidade fiscal e das exigências de mercado.

Medidas como a Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu um teto de gastos públicos por duas décadas, têm suscitado preocupações quanto à compatibilidade entre política fiscal e os direitos sociais assegurados constitucionalmente.

Além disso, a concretização dos valores do *jus cogens* depende decisivamente da atuação do Poder Judiciário no controle de constitucionalidade e na defesa de direitos econômicos fundamentais, reclamando não apenas decisões corretas, mas também uma cultura jurídica que reconheça o caráter materialmente cogente dos direitos econômicos

e sociais.

Conclui-se, assim, que a influência do *jus cogens* na Constituição Econômica brasileira é ambivalente: de um lado, configura elemento normativo e axiológico de grande densidade; de outro, enfrenta barreiras político-institucionais, culturais e econômicas que comprometem sua concretização. É necessário o fortalecimento de uma cultura jurídica comprometida com os valores materiais da Constituição, bem como a reconstrução de uma racionalidade econômica voltada à realização de direitos sociais e não apenas ao equilíbrio fiscal.

REFERÊNCIAS

BERCOVICI, Gilberto. Constituição e desenvolvimento: uma crítica à Constituição Econômica do Brasil. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BORGES, André. *O teto de gastos e a luta de classes no Brasil: uma ofensiva de retirada de direitos sociais*. Revista de Informação Legislativa, v. 59, n. 234, p. 169-195, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rinc/a/wJb3fZFMmZh65KfmrcWkDrp/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2025.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. Direito constitucional e teoria da constituição. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

CONVENÇÃO DE VIENA SOBRE O DIREITO DOS TRATADOS (1969). Concluída em Viena em 23 de maio de 1969. Promulgada pelo Decreto nº 7.030, de 14 de dezembro de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7030.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

GRAU, Eros Roberto. A ordem econômica na Constituição de 1988. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos e o direito constitucional internacional. São Paulo: Saraiva, 1997.

QUEIROZ, Raquel Z. de. *A seletividade material do jus cogens no constitucionalismo periférico*. Revista de Direito Internacional, v. 17, n. 1, p. 57-74, 2020. Disponível em:

<https://www.publicacoes.uniceub.br/rdi/article/view/6280>. Acesso em: 13 set. 2025.

SARLET, Ingo Wolfgang; FENSTERSEIFER, Tiago. *Estado socioambiental de direito: direitos fundamentais, políticas públicas e sustentabilidade*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*. 9. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

TAVARES, André Ramos. *Direito constitucional econômico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2011.

Capítulo 4
RPG NO ENSINO DE QUÍMICA: EVIDÊNCIAS QUALITATIVAS
NO ENSINO DA TABELA PERIÓDICA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
Júlia Lívia Viana França

RPG NO ENSINO DE QUÍMICA: EVIDÊNCIAS QUALITATIVAS NO ENSINO DA TABELA PERIÓDICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Júlia Livia Viana França

(Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); E-mail: jliviviana@gmail.com.)

RESUMO

A pesquisa analisou a aplicação de um jogo didático em RPG como estratégia de ensino de Química, com foco na Tabela Periódica, a 22 discentes do 3º ano do ensino médio técnico integrado do IFCE campus Tabuleiro do Norte, utilizando a pesquisa-ação, de abordagem qualitativa. A intervenção consistiu no desenvolvimento e na aplicação em sala de aula de um jogo didático em RPG, avaliada por meio de uma Roda de Conversa com seis participantes voluntários, cujas falas foram gravadas, transcritas e organizadas em corpus textual. Os dados foram examinados no software IRAMUTEQ por meio de Estatísticas textuais clássicas, Nuvem de palavras, Análise de similitude, Classificação Hierárquica Descendente e Análise Fatorial de Correspondência. Os resultados indicam aumento do engajamento, da colaboração e da mobilização do pensamento crítico, além de percepções positivas quanto à integração entre elementos lúdicos e conceituais. As análises lexicais revelaram associações expressivas entre termos relacionados à aprendizagem, à interação e à dinâmica do jogo, sugerindo que o RPG atuou como mediador de processos cognitivos e sociointeracionais. Conclui-se que a estratégia baseada em RPG apresenta potencial para ampliar as possibilidades didáticas no ensino de Química na Educação Profissional e Tecnológica, especialmente em contextos de formação técnica integrada ao ensino médio.

Palavras-chave: Ensino de Química. RPG educacional. IRAMUTEQ.

ABSTRACT

The search analyzed the application of a didactic Role-Playing Game (RPG) as a strategy for teaching Chemistry, focusing on the Periodic Table, with 22 third-year students from an integrated technical high school at IFCE, Tabuleiro do Norte campus, using an action-research design with a qualitative approach. The intervention consisted of the

development and classroom implementation of an RPG-based didactic activity, evaluated through a Conversation Circle with six voluntary participants whose statements were recorded, transcribed, and organized into a textual corpus. The data were examined using IRAMUTEQ through classical textual statistics, word cloud, similarity analysis, Descending Hierarchical Classification, and Correspondence Factor Analysis. The results indicate increased engagement, collaboration, and activation of critical thinking, as well as positive perceptions regarding the integration of ludic and conceptual elements. Lexical analyses revealed expressive associations among terms related to learning, interaction, and gameplay dynamics, suggesting that the RPG functioned as a mediator of cognitive and socio-interactional processes. It is concluded that the RPG-based strategy shows potential to expand didactic possibilities in Chemistry teaching within Professional and Technological Education, especially in contexts of integrated technical high school education.

Keywords: Chemistry Teaching. Educational RPG. IRAMUTEQ.

INTRODUÇÃO

A educação geral, considerando a formação integral, se torna parte inseparável da educação profissional em todos os sentidos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, assim como na formação inicial ou no ensino técnico, no tecnológico ou no superior, inferindo-se que devemos buscar enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (GRAMSCI, 1981).

De acordo com Moura (2008), a formação dos estudantes deve ocorrer na perspectiva de uma prática social mais ampliada, incluindo a formação para o trabalho e para a vida em sociedade, em tempo real, pois a vida está em constante movimento simultaneamente enquanto o aluno está na escola, sendo um espaço por excelência, de socialização, de construção do caráter e da personalidade de todos que compartilham esse ambiente.

Os jogos didáticos, segundo Fernandes (2015), utilizados como metodologia facilitadora do processo de ensino aprendizagem, ensinam habilidades sociais e cognitivas, além de promover o exercício da memória e das habilidades de tomada de decisão dos discentes.

Constata-se, portanto, tanto na literatura quanto na prática docente, uma baixa afinidade dos estudantes com os conteúdos de Química, sendo o principal fator apontado

a predominância de métodos tradicionais de ensino, que, ao se associarem à complexidade própria da disciplina, tornam as aulas monótonas e pouco estimulantes.

Segundo Soares et al (2003), para estimular e resgatar o interesse dos discentes pelas aulas de química é fundamental que o professor busque metodologias diferenciadas daquelas utilizadas no ensino tradicional que os auxiliem no processo de ensino aprendizagem. O desenvolvimento de estratégias modernas e simples, utilizando experimentos, jogos educativos e outros recursos didáticos, é recomendado para dinamizar o processo de aprendizagem em Química.

O Ensino da Química e, em particular, o conteúdo de Tabela Periódica, praticado em muitas escolas, está muito distante do que se propõe, isto é, o ensino atual privilegia aspectos teóricos de forma tão complexa que se torna abstrato para o educando. [...] A elaboração da tabela periódica tal qual é conhecida hoje é um bom exemplo de como o homem, através da ciência, busca a sistematização da natureza. A tabela reflete, assim, de forma bastante intensa, o modo como o homem raciocina e como ele vê o Universo que o rodeia (TRASSI e COLS., 2001).

O uso do jogo didático em RPG: *“Role Playing Game”*, que em tradução para o português significa “jogo de interpretação de papéis”, como metodologia alternativa de ensino, proporciona ao aluno a capacidade de construir conhecimento de maneira lúdica, utilizando na prática os conteúdos transmitidos nas aulas, o que é consonante com o conceito de práxis (RIYIS, 2004; MARCATTO, 1996).

Considerando a dinamicidade e a estrutura proporcionada pelo RPG, alguns pesquisadores da área educacional acreditam em seu potencial como ferramenta no processo de ensino aprendizagem, como um meio de tornar o processo e o ambiente educacional mais atrativo e mais motivador devido ao caráter lúdico, além de estimular o desenvolvimento da criatividade, do raciocínio lógico, da abstração, da resolução de problemas, da cooperação, da diminuição da timidez e da interdisciplinaridade – pois suas histórias podem abranger fatos históricos, cálculos matemáticos, características regionais, princípios de ecologia, dentre outros assuntos (MARCATTO, 1996; RIYIS, 2004; PAVÃO, 2000).

A proposta de trabalhar com o RPG em sala de aula, de acordo com Marcatto et al. (1996), promove melhorias no processo de ensino aprendizagem, sem substituir a prática tradicional de ensino, apresentando-se como uma forma de acrescentar mais um recurso

para o processo de ensino-aprendizagem, visando uma estimulação ampla dos potenciais cognitivos e afetivos dos discentes.

Embora ainda existam poucos estudos científicos na literatura sobre o uso de RPG no ensino de Química, ainda são menos frequentes investigações que descrevam, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, como o RPG didático é percebido pelos estudantes e quais dimensões (cognitivas, sociais e formativas) se evidenciam de sua aplicação. Dessa forma, esta pesquisa busca responder à seguinte questão de pesquisa: “Como os discentes do 3º ano do ensino médio técnico integrado relacionam os conceitos das Bases Conceituais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com o meio em que estão inseridos, correlacionado com o assunto de Tabela Periódica, a partir da aplicação do jogo didático na metodologia RPG, com o intuito de fortalecer o conceito de práxis?”.

O interesse em pesquisar mais profundamente sobre esta vertente, ocorreu ao longo do processo como discente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), considerando também a formação acadêmica em Licenciatura em Química e a trajetória profissional, embasada no desenvolvimento de jogos didáticos, como proposta de metodologia mediadora e facilitadora no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Química aplicado ao ensino médio.

O objetivo geral da pesquisa foi o desenvolvimento e aplicação de um jogo didático em RPG, como estratégia para ser utilizada no ensino do conteúdo de Tabela Periódica aos discentes do ensino médio técnico integrado. De forma específica, buscou-se analisar qualitativamente, a partir dos dados provenientes de uma Roda de Conversa com os participantes, as percepções discentes acerca do engajamento, da aprendizagem e das dimensões formativas mobilizadas pela experiência, com ênfase no desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e das interações colaborativas.

A metodologia utilizada na pesquisa foi a pesquisa-ação, que segundo Thiollent (2009), é um tipo de pesquisa social com função política, na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, associada com a abordagem qualitativa, através da Roda de Conversa.

O jogo didático desenvolvido na metodologia RPG, foi aplicado aos 22 discentes da turma, que compareceram ao dia de aplicação, em sala de aula, no IFCE *campus* Tabuleiro do Norte. Como forma de avaliação da proposta do jogo didático em RPG, após a sua aplicação em sala de aula, foi realizada uma Roda de Conversa, com uma amostra de seis

discentes voluntários, equivalente a 27,27% dos participantes do jogo didático desenvolvido na metodologia RPG.

A escolha de seis participantes foi adequada devido aos fatores como: a questão de logística, a preocupação com a condução do momento e com a análise e a interpretação dos dados. A Roda de Conversa constituiu-se como estratégia de coleta de dados, favorecendo a interação e a expressão dos participantes, sendo desenvolvido através de perguntas subjetivas acerca do conhecimento contextualizado sobre a Tabela Periódica, assim como também através de outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à troca de experiências.

As respostas oriundas do momento de uma Roda de Conversa, segundo Manzini (1990/1991) não estão condicionadas a uma padronização de alternativas, pois durante o momento de diálogo, os discentes falam sobre as suas individualidades e as suas subjetividades individuais. De acordo com Melo (2014), esta metodologia apresenta uma aproximação no âmbito do sujeito pedagógico, em torno de expressões, de diálogos e do saber escutar o outro e a si mesmo, tendo como principal objetivo promover a interação, a expressão e a autonomia dos discentes, por meio de conversas informais, de trocas de experiências, de conversas, de discussões, da construção e da divulgação coletiva de conhecimentos.

Considerando a utilização da abordagem qualitativa para análise desse momento e, de acordo com os pressupostos estabelecidos por Nunes et al. (2017), nos quais estabelece que a análise dos dados, utilizando essa abordagem, é construída de forma indutiva, a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações sobre o significado dos dados.

Nesse sentido, a Roda de Conversa possibilitou analisar o impacto pedagógico e o impacto sobre as habilidades cognitivas e emocionais vinculadas à formação acadêmica e profissional dos discentes participantes, além de evidenciar aspectos vinculados à construção da autonomia intelectual, reflexiva, humana e crítica.

No momento de diálogo, o jogo didático em RPG foi considerado um método de ensino atrativo e inovador, o qual proporcionou uma aprendizagem de outras habilidades e a utilização de outras estratégias, possibilitando através disso, o desenvolvimento do potencial do discente, para além do conteúdo abordado na metodologia proposta.

Além disso, o jogo didático despertou a curiosidade e o interesse pelo aprofundamento dos conteúdos trabalhados, sendo também percebido como uma

transgressão em relação ao ensino tradicional, ao possibilitar a ressignificação das práticas pedagógicas em sala de aula. As características do jogo didático em RPG, tais como a curiosidade e a imaginação, além dos aspectos sociais trabalhados durante a sua aplicação, tais como a coletividade e a empatia, foram percebidos pelos sujeitos da pesquisa, o que sugere adequação do enredo e da narrativa do jogo didático. Ademais, todos os sujeitos participantes do momento da Roda de Conversa afirmaram que os conceitos e as regras do jogo didático estavam bem esclarecidos, considerando a opinião até daqueles que nunca haviam jogado um jogo didático em RPG, contudo, essa afirmação é contrária ao que foi observado durante o momento de aplicação do jogo didático.

O conhecimento prévio sobre o conteúdo de Tabela Periódica foi considerado relevante por todos os discentes participantes do momento da Roda de Conversa, enquanto que a maioria reconheceu que o jogo didático deveria ser aplicado somente aos estudantes do ensino médio, embora possa ser aplicado a qualquer faixa etária e em qualquer nível de escolaridade, desde que antes da sua aplicação, seja ministrado o conteúdo abordado no jogo didático, visando um melhor aproveitamento de desenvolvimento dos discentes durante o enredo.

A partir da opinião de todos os discentes participantes do momento da Roda de Conversa, o jogo didático em RPG colaborou para pôr em prática as concepções e as reflexões sobre a relação da Tabela Periódica com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), influenciando na formação crítica, humana e integral dos sujeitos da pesquisa, impactando na formação e no desenvolvimento integral do ser humano, contribuindo para além da sua formação educacional, ao trabalhar outros aspectos, de forma transversal e transgredindo espaços e papéis sociais ocupados pelos discentes.

Esses aspectos foram percebidos pelos discentes, destacando-se o reconhecimento da força coletiva e da integralidade, bem como o respeito às trajetórias individuais e o desenvolvimento da empatia. Ainda com relação aos princípios da EPT, o pensamento crítico foi algo notado pelos discentes que participaram da aplicação do jogo didático, por meio do incentivo ao questionamento e à análise dos fatos para que conseguissem tomar decisões com mais discernimento, além de analisar as situações e as experiências para a construção de uma opinião própria.

O momento da Roda de Conversa também proporcionou a experiência inédita dos seis discentes discutirem sobre um jogo didático, inclusive dois que nunca haviam participado de um momento de discussão como esse, além de proporcionar o

reconhecimento e o respeito à individualidade de cada um, os momentos de fala e também de escuta, além de possibilitar a abertura de novas possibilidades para que vejam situações de um jeito que ainda não tinha visto, com intuito de construir um conhecimento crítico.

Este momento foi considerado muito significativo, pois os discentes conseguiram explanar bem a satisfação de ter a liberdade de falar e expor o que sente e também de conseguir escutar o outro de forma ativa.

A roda de conversa foi gravada, transcrita integralmente e organizada em um único corpus textual para análise no IRAMUTEQ, sendo utilizados os cinco tipos de análise disponíveis no referido sistema: Estatísticas Textuais Clássicas; Nuvem de Palavras; Análise de Similitude; Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e Análise Fatorial de Correspondência (AFC).

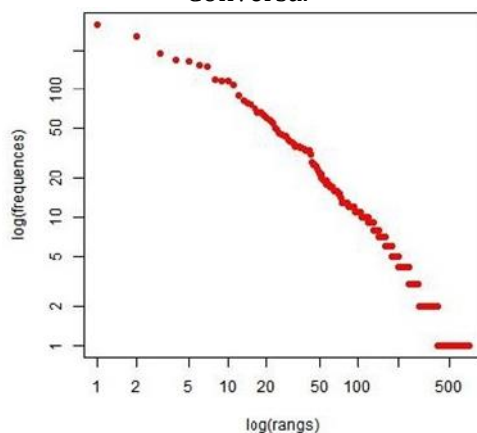
Os textos analisados no IRAMUTEQ foram oriundos das transcrições das falas dos participantes e para a garantia do anonimato dos participantes do momento da Roda de Conversa, utilizou-se um código alfanumérico relacionado aos 6 participantes do estudo (- *aluno_) (1 a 6), seguindo a ordem estabelecida de participação.

O primeiro tipo de análise realizada foi denominada de “Estatística Textual Clássica”, a qual possibilitou uma análise inicial do corpus, apresentando a relação entre a frequência e a quantidade de unidades léxicas no texto. O corpus textual gerado sem lematização foi dividido em 11 textos, com uma totalidade de 5.906 ocorrências, sendo 1.038 vocábulos distintos, dos quais 48,65% de única ocorrência (hápax), com média de ocorrência por texto de 505 vocábulos.

Para a construção do Diagrama de Zipf, foi atribuído o valor de 1 para as seguintes classes gramaticais: adjetivo, advérbio, nome comum (substantivo) e verbo e o valor de 2 para formas não reconhecidas e selecionou a opção ‘Ok’, gerando o Diagrama de Zipf (Figura 1), uma forma visual de demonstrar o comportamento das palavras no corpus textual, ao ilustrar, na vertical, no eixo Y, a frequência de ocorrência das palavras ao longo do texto e na horizontal, no eixo X, o número de ordem/ranqueamento das palavras, com o valor 1 para a mais recorrente, 2 para a seguinte e, assim, sucessivamente.

A partir disso, foi possível observar uma curva decrescente no referido Diagrama, no qual os pontos localizados no limite superior do gráfico, mais próximos ao Eixo Y, representam as palavras com uma alta frequência de repetição, porém menos recorrentes no material analisado, conforme indica o Eixo X.

Figura 1 – Diagrama de Zipf com o comportamento das palavras no corpus textual da Roda de Conversa.



Fonte: Software IRAMUTEQ (2024).

Portanto, para o lado esquerdo da curva verifica-se que há poucas palavras que se repetem muitas vezes e do lado direito há muitas que se repetem poucas vezes. Por conseguinte, reforça-se que palavras com frequência 1 (hápax), ou seja, que foram citadas uma vez no texto, foram recorrentes ($f= 536,91$), representando 4,99% das ocorrências e 41,90% das formas, como é visível ao final do Eixo X.

Embora a estatística textual clássica ofereça uma visão inicial do corpus, a centralidade de termos associados ao jogo e à argumentação sugere que a experiência mobilizou não apenas participação, mas também a elaboração discursiva dos estudantes. Em contextos de ensino de Química, esse padrão é relevante porque indica deslocamento de uma postura passiva para uma participação mais explicativa e justificativa, aspecto valorizado em abordagens ativas de aprendizagem. Assim, a frequência lexical observada constitui indício preliminar de envolvimento cognitivo com a proposta.

Por outro lado, apenas quatro formas ativas, após a lematização, apareceram mais de cinquenta vezes, nos 11 textos transcritos dos três momentos da Roda de Conversa, compondo o grupo das mais recorrentes, no topo do Eixo Y (linha vertical). Por ordem de ranqueamento essas formas ativas foram: jogo ($f=89$), não ($f=80$), muito ($f=66$) e porque ($f=59$). Enquanto as formas complementares, apenas dez delas, após a lematização, apareceram mais de cem vezes, compondo o grupo das mais recorrentes, também no topo do Eixo Y, que por ordem de ranqueamento foram: de ($f=313$), que ($f=257$), a ($f=188$), o ($f=170$), ser ($f=166$), em ($f=154$), ir ($f=120$), ter (116), você ($f=116$) e eu ($f=110$).

Na interpretação dos dados fornecidos pelo software, verificou-se que o emprego desses termos de uso das formas ativas, se justifica pela aplicação do jogo didático na

metodologia RPG, com a maioria dos discentes participantes da pesquisa que nunca haviam jogado jogos didáticos em RPG, que assim como outros expuseram a sua opinião sobre a utilização de jogo físico, durante o momento da Montagem da Pauta, por exemplo, como exemplifica os segmentos de texto:

*“um ponto muito importante foi uma coisa inovadora, algo que a gente nunca viu, principalmente porque a maioria não tinha tido contato com esse tipo de jogo, do meu grupo ninguém tinha jogado RPG”. (- *aluno_6).*

*“no jogo físico, é muito divertido porque é tudo você, você que tá imaginando, é você quem faz tudo” (- *aluno_4).*

Ao integrar os conteúdos escolares sobre a Tabela Periódica com os desafios e o enredo do jogo, a metodologia em RPG tende a favorecer conexões entre conhecimentos prévios e novas informações, condição necessária para aprendizagem significativa. Os dados qualitativos indicam que a experiência foi percebida como “divertida” e “diferente do tradicional”, o que pode reduzir barreiras afetivas associadas à disciplina e abrir espaço para maior disposição para aprender.

Para a construção da Nuvem de Palavras, manteve-se as mesmas propriedades já utilizadas para a elaboração do Diagrama de Zipf.

Segundo Camargo e Justo (2013), a nuvem de palavras projeta as palavras estruturadas em forma de nuvem, com tamanhos diferentes, sendo as maiores aquelas que detêm certa importância, por se repetirem mais vezes no corpus textual, além disso, é considerada uma análise lexical mais simples, porém graficamente bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras-chave de um corpus.

Figura 2 – Nuvem de Palavras sobre a Roda de Conversa.



Fonte: Software IRAMUTEQ (2024).

Assim, com base no indicador de frequência, verificou-se as palavras de maior preponderância, ilustradas pelas maiores e localizadas de forma mais central que as demais (Figura 2).

Verifica-se que os termos “não”, “jogo”, “muito” e “porque” estão em destaque no conjunto das palavras, corroborando com a análise anterior feita através do Diagrama de Zipf.

A centralidade de conectores argumentativos (por exemplo, “porque”) sugere que os participantes mobilizaram justificativas para avaliar a experiência, indicando um discurso reflexivo e explicativo, típico de processos de significação coletiva.

Em seguida, os termos que também estão em destaque na Nuvem de Palavras são: gente (f= 49), estar (f= 48), coisa (f= 45), então (f= 38), mais (f= 37), achar (f= 36), sim (f= 36), mesmo (f= 33), aprender (f= 33), saber (f= 31) e jogar (f= 33).

Os dados indicam que os termos pronunciados pelos discentes, relacionados a Química, com frequência de até duas repetições, foram: químico (f= 35), distribuição (f= 7), tabela (f= 6), elemento (f= 6), metal (f= 6), periódico (f= 5), valência (f= 2), camada (f= 2) e alcalino (f= 2).

A predominância de termos associados a ‘aprender’, ‘jogar’ e ‘interação’ sugere que os estudantes não perceberam o RPG apenas como atividade lúdica, mas como experiência vinculada ao processo de aprendizagem. Esse achado é pedagogicamente relevante, pois indica integração entre dimensão motivacional e cognitiva, condição frequentemente apontada como necessária para aprendizagem significativa em conteúdos abstratos como a Tabela Periódica. No contexto da EPT, o que pode favorecer maior articulação entre saber conceitual e experiência formativa.

Observou-se que os termos pronunciados pelos discentes, relacionados ao jogo didático desenvolvido na pesquisa, na metodologia RPG, com frequência de até duas repetições, foram: jogo (f= 89), jogar (f= 33), história (f= 13), imaginar (f= 11), regra (f= 10), tabuleiro (f= 9), reino (f= 8), intelecto (f= 5), enredo (f= 4), desafio (f= 4), criatividade (f= 4), portal (f= 3), mestre (f= 3), imaginação (f= 3), personagem (f= 2), narrativa (f= 2), medieval (f= 2), magia (f= 2) e improviso (f= 2).

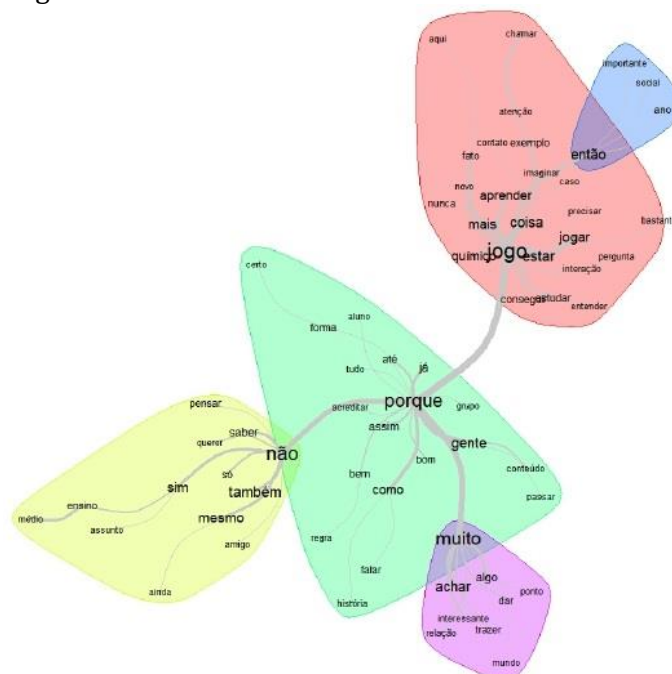
Os termos pronunciados pelos discentes, relacionados aos aspectos sociais, aos de aprendizagem, aos relacionados ao jogo didático e aos motivacionais, trabalhados durante e através da aplicação do jogo didático, com frequência de até duas repetições, tais quais foram: aprender (f= 33), ensino (f= 18), assunto (f= 15), grupo (f= 12), conteúdo (f= 11),

social (f= 10), interação (f=10), influenciar (f= 9), divertir (f= 9), dificuldade (f=9), conversa (f= 9), conhecimento (f= 9), método (f = 8), empatia (f= 8), questionar (f= 6), opinião (f= 6), legal (f= 5), interesse (f= 5), pensamento (f= 4), reflexão (f= 3), interagir (f= 3), lousa (f= 2), fixação (f= 2), experiência (f= 2), escutar (f= 2), curiosidade (f= 2) e colaboração (f= 2).

Além das análises de Estatística Textual Clássica e da Nuvem de Palavras, foi feita a Análise de Similitude, baseada na teoria de grafos, sendo possível identificar além das ocorrências das palavras, as indicações das conexidades.

Destaca-se que, para essa análise, constatou-se que as quatro palavras que mais se destacaram (jogo, não, muito e porque), como já mencionado, assumiram posições de centralidade em quatro grupos de termos que geraram distintas ramificações, com realce novamente para o termo “porque” por ser o mais central e com o maior número de conexões.

Figura 3 – Análise de Similitude da Roda de Conversa.



Fonte: Software IRAMUTEQ (2024).

A partir da Análise de Similitude (Figura 3), compreende-se que as ramificações das palavras centrais para outros vocábulos que se conectam entre si, permitindo uma ampliação na interpretação dos dados. Com isso, identificou-se o caminho pelo qual as

palavras foram enunciadas e suas interligações dentre as quais, as mais fortes e recorrentes são representadas por linhas mais espessas.

Portanto, os resultados apontam que a partir das falas dos participantes apresentaram-se referências que fazem parte do processo de avaliação do jogo didático, desenvolvido na metodologia RPG, inferindo a evidência minuciosa do ‘porque o jogo chamou atenção’ e ‘porque o jogo interfere e contribui na formação crítica, humana e integral’, abordando, inclusive, os porquês nas visões discente em que defendem que o jogo didático não deve ser aplicado somente no ensino médio, como revelam os segmentos de texto a seguir:

*“Como eu já falei anteriormente o que mais me chamou atenção mesmo, sem sombra de dúvidas, foi a criatividade, o contato com isso, a imaginação, de você ter que imaginar a história, se imaginar dentro da história”. (- *aluno_1)*

*“O que mais me chamou atenção foi o fato de que a gente precisou muito se aliar pra poder fazer as coisas do jogo, ou seja, se alguém não sabia alguma coisa, eu poderia ir lá, pegar o walkie-talkie e ajudar ele a responder, dizer o que ele podia fazer, dizer o que provavelmente seria a resposta, a gente concordar entre si o que seria a resposta e eu acho muito interessante isso porque deixa de ser um jogo independente dos seus amigos e é muito bom não só pra você conviver em sociedade mas também pensar em grupo, trabalhar em grupo”.(- *aluno_4)*

*“...e o fato como o *_aluno_4 falou de ter essa interação da equipe, é, não era um jogando contra o outro, mas era uma colaboração”. (- *aluno_6)*

*“Eu acho que influencia bastante no fato de a gente estar se divertindo e aprendendo ao mesmo tempo, eu acho que deveria ser fixo essa ideia de que jogos deveriam ser inseridos no meio de estudo dos alunos, porque o fato do aluno se divertir e saber do assunto para se divertir é algo que vai na cabeça dele ser influenciada e ele vai pensar que se ele quiser ter aquilo, ele vai precisar buscar e estudar pra isso, ou seja, se ele quiser se divertir nesse jogo de química, é preciso que ele estude química, então eu acho que influencia bastante, ajuda bastante a aprender, no intelecto, no social, em convívio com as pessoas que você está jogando junto”. (- *aluno_4)*

“Sim, com certeza, eu acho que não só pro ensino médio, como também pro ensino fundamental porque é uma boa iniciativa da matéria, mesmo que ele não tenha acesso a matéria de forma gratuita no ensino fundamental, é uma boa iniciativa, até porque são coisas que você vai adquirindo no passado, você vai fixar isso na cabeça, pelo menos por um

bom tempo, dá pra usar no jogo como forma de apresentar a química ao estudante". (-*aluno_3)

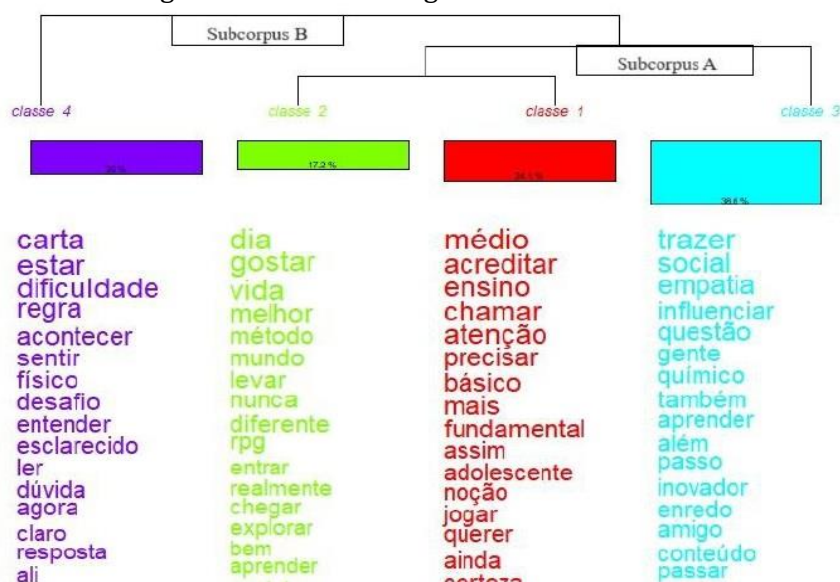
A natureza narrativa do RPG favorece a participação ativa e a tomada de decisão colaborativa, pois a aprendizagem ocorre enquanto o estudante interpreta papéis, negocia significados e resolve problemas em grupo. Nesse sentido, os relatos de colaboração e “aliança” entre colegas sugerem que o jogo operou como mediador de interações, potencializando dimensões sociais do aprender.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, a proposta dialoga com a formação integral ao mobilizar dimensões cognitivas e socioemocionais, tais como a colaboração, a empatia e a argumentação, para além da memorização de conceitos químicos. Assim, os sentidos atribuídos pelos estudantes ao trabalho em grupo e à reflexão podem ser interpretados como indícios de uma prática pedagógica alinhada à práxis, na medida em que articula conhecimento escolar e ação mediada por problemas.

Como quarto método utilizado no IRAMUTEQ, utilizou-se a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), denominada de método Reinert.

Na análise CHD, foi obtido 83,82% de aproveitamento. Portanto, por meio desta análise, foram encontrados 173 segmentos de texto, com classificação de 145 deles, ou seja, houve um aproveitamento de 83,82%. A lematização resultou em 704 lemas e, dentre as formas ativas, 612 eram analisáveis e 224 apresentaram frequência $\geq$ três. Na análise CHD, demonstrada pelo dendrograma (Figura 4), foram geradas quatro classes de segmentos de textos distintos que demonstram os conteúdos semânticos de cada classe.

Figura 4 – Dendrograma na CHD dos segmentos de texto da Roda de Conversa.



Fonte: Software IRAMUTEQ (2024).

A análise apresentou estabilidade e, conseqüentemente, as quatro classes foram estáveis, ou seja, foram compostas por segmentos de texto (ST) com vocábulos semelhantes. No dendrograma, o corpus textual foi particionado em dois blocos (subcorpus) independentes: A e B.

O primeiro subcorpus, denominado de A, foi composto por uma subdivisão incluindo a Classe 3 - Aspectos trabalhados na utilização do RPG com 38,6% (56 ST) e por uma segunda subdivisão incluindo a Classe 1 - Aplicação de jogo didático no ensino de química com 24,1% (35 ST) e a Classe 2 - Jogo didático em RPG como metodologia de ensino com 17,2% (25 ST), o que demonstra maior proximidade e homogeneidade entre as duas, essas duas classes que compõem o primeiro subcorpus possuem conteúdos semânticos mais próximos, mas, ainda, com certa diferenciação, devido estarem subdivididas dentro do bloco.

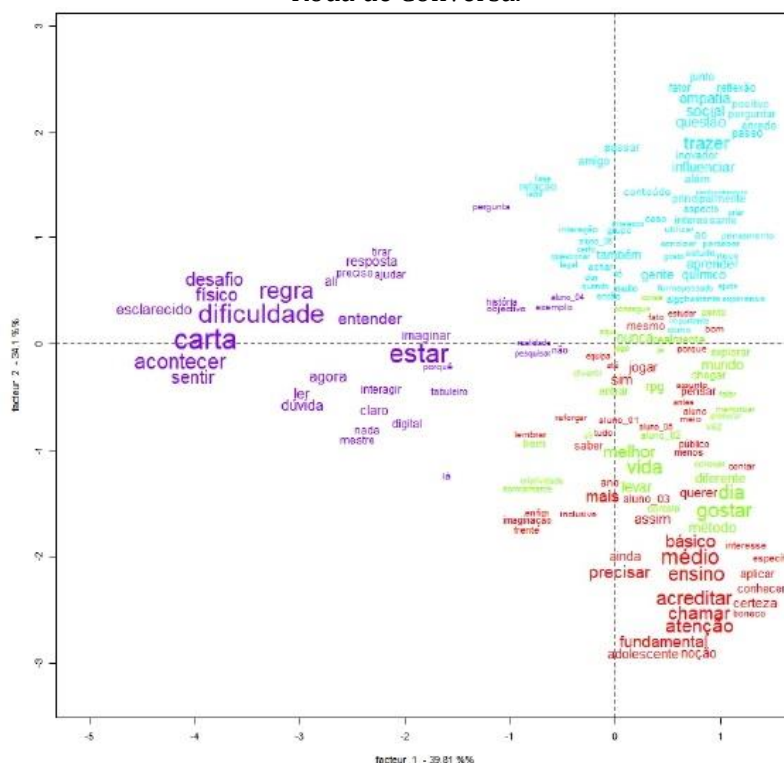
O segundo subcorpus, denominado de B, foi composto pela Classe 4 - Aspectos relacionados aos jogos didáticos em RPG com 20,0% (29 ST), apresentando-se como a mais estável das demais.

A nomeação das classes ocorreu a partir da consideração do universo semântico de cada uma, ou seja, a partir das principais palavras associadas, da leitura das mesmas e do contexto semântico em que se encontravam inseridas e, a partir disso, a interpretação do conjunto dessas repartições permitiu alcançar a compreensão de como os participantes analisaram a utilização do jogo didático em RPG, como metodologia facilitadora do processo de ensino-aprendizagem no ensino de química, elencando suas vantagens, assim como também os aspectos intrínsecos relacionados aos jogos didáticos em RPG.

O quinto método de análise dos dados utilizado no IRAMUTEQ foi a Análise Fatorial por Correspondência (AFC), que relaciona as formas linguísticas e variáveis de contexto com as classes resultantes da CHD, favorecendo a visualização do vocabulário típico de cada classe em distintos mundos lexicais ou contextos semânticos.

A AFC resultou em três fatores que explicam 39,813%, 34,097 e 26,088%, no acumulado de 100% do modelo. A análise através do plano fatorial revela como as falas dos discentes que formam as Classes se distribuem nos quadrantes, desta forma podemos compreender quais palavras estão mais próximas umas das outras no conteúdo em análise e, a partir disso, verificar o que há de diferente entre as Classes (Figura 5).

Figura 5 – Análise Fatorial por Correspondência (AFC) dos segmentos de texto relacionados a Roda de Conversa.



Fonte: Software IRAMUTEQ (2024).

Com base nas palavras observadas em cada Classe, identificamos mundos lexicais relacionados com discursos distintos em relação a utilização do jogo didático na metodologia RPG no ensino médio integrado.

A Classe 4 aparece mais afastada das demais classes, formando um mundo lexical no corpus textual, indicando pouca afinidade contextual com as demais classes, enquanto as Classes 1 e 2 formam um outro mundo lexical, indicando que ambas têm afinidade contextual, enquanto ambas também formam um mundo lexical com a Classe 3.

Segundo Nascimento e Menandro (2006) a lógica da AFC é a de que quanto mais distantes os elementos dispostos estiverem no plano, menos eles falam das mesmas coisas. A partir disso, podemos inferir que para estes discentes, a utilização do jogo didático desenvolvido na metodologia RPG é particularizada em duas perspectivas que não se associam (Classes 3 e 4) e em duas que se associam (1 e 2).

A partir disso, tem-se questões que tratam das dificuldades encontradas pelos discentes ao utilizar jogos didáticos em RPG, assim como tem outras que implicam o uso de jogos didático em RPG no ensino médio e no fundamental, como método alternativo de ensino, assim como também tem outras relativas aos aspectos trabalhados durante a

utilização de jogos didáticos em RPG. Assim, as temáticas que foram identificadas parecem se conectar no discurso do corpo discente participante da pesquisa.

A partir da AFC, verificou-se que, em geral, as palavras mais importantes, com χ^2 maiores, logo, de tamanhos maiores na imagem, de todas as classes, apresentam-se num segmento mais centralizado, enquanto as outras expandem-se para a periferia. Como por exemplo, na Classe 4, as palavras “carta” e “estar” encontram-se centralizadas, enquanto “realidade” e “pesquisar” encontram-se mais em zonas periféricas do quadrante, devido ao número χ^2 ser menor.

Ademais, poucas palavras da Classe 4 dispersam-se aos outros quadrantes do lado direito, seja superior ou inferior, assim como também poucas palavras da Classe 3 se dispersam para o quadrante superior esquerdo, enquanto nenhuma palavra dispersa-se para os quadrantes inferiores direito e esquerdo. A Classe 4 (quadrante superior e inferior esquerdo), na cor roxa, é a mais isolada no plano cartesiano, sem avançar para nenhum outro quadrante do lado direito, seja superior ou inferior, portanto, menos associada às outras classes e com um mundo lexical muito particular.

Na CHD, a classe 4 trata das dificuldades encontradas pelos discentes na utilização da metodologia RPG, assim como também sobre a sua utilização em meio físico e não digital. Também foi possível confirmar que as classes 1 e 2, representadas nas cores vermelha e verde (quadrante inferior direito), aparecem associadas entre si. Isto ocorre na medida que os participantes tratam a utilização do jogo didático desenvolvido na metodologia RPG como método de ensino, diferente da metodologia utilizada no ensino tradicional e, discutem a sua aplicação para além do público discente que cursa o ensino médio, logo, as palavras das duas classes mesclam-se no quadrante inferior direito.

Infere-se que ambas as classes 1 e 2 têm um pouco de correlação com a Classe 3, pois os discentes também correlacionam aspectos trabalhados durante a aplicação do jogo didático. Por fim, as classes 1, 2 e 3, vermelho, verde e azul (quadrante superior direito), respectivamente, estão correlacionadas no plano fatorial, por terem vocabulários mais próximos referentes aos aspectos trabalhados durante a aplicação do jogo didático, incluindo a contribuição na formação crítica, humana e integral do discente, a partir da participação dele no jogo didático, incluindo a construção do pensamento crítico, a empatia, a colaboração e o diálogo durante o aprendizado.

Na análise interpretativa da Figura 5, verificou-se que, principalmente, os discentes que nunca jogaram RPG apresentaram dificuldades mais com relação à

organização do kit do jogo didático, com as cartas e os livretos e não com relação às regras do jogo didático em si.

Além disso, observou-se que, majoritariamente, a escolha pelo jogo físico se sobressai com relação ao jogo em formato digital. Os discentes, de uma forma geral, coadunam com a defesa de utilização desse método de ensino, transpondo a proposta estabelecida no ensino tradicional, aplicado ao ensino médio, assim também no fundamental, seja como forma de apresentar o conteúdo didático, seja como forma também de revisão dele.

As dificuldades iniciais com a organização do kit (cartas, livretos e dinâmica) não reduzem a relevância da estratégia; ao contrário, sinalizam a necessidade de aprimoramento da proposta didática. Os resultados das diferentes análises lexicais convergem ao indicar que o jogo didático em RPG funcionou como dispositivo pedagógico capaz de mobilizar engajamento, colaboração e reflexão sobre o conteúdo químico. Ainda que tenham emergido dificuldades operacionais iniciais, os sentidos atribuídos pelos estudantes apontam para a viabilidade da estratégia no ensino médio integrado. Esses achados reforçam a pertinência de explorar metodologias narrativas e colaborativas no ensino de Química, especialmente em contextos da Educação Profissional e Tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do software IRAMUTEQ, nessa pesquisa qualitativa, foi significativa, pois permitiu a análise dos dados e o aprimoramento deles no manejo de um software analítico, além disso, sua aplicabilidade favoreceu a operacionalização dos dados, principalmente, quanto à organização e a separação de um grande volume textual de forma rápida e singular. Logo, facilitou-se, inclusive, a interpretação dos achados de maneira objetiva, na medida em que os segmentos de texto são facilmente recuperados, pois o software é gratuito, o que possibilitou um bom processamento dos dados textuais.

Depreende-se que foi desenvolvida uma proposta pedagógica, através da utilização de um jogo didático em RPG, totalmente diferente da utilizada no ensino tradicional, transgredindo-o, através da utilização do ensino lúdico para ensinar ou revisar o conteúdo de Tabela Periódica, indicando potencial para contribuir com o processo formativo dos discentes, podendo até, consequentemente, despertá-los para o

interesse em utilizar um novo tipo de jogo didático, que é o RPG, em espaços para além dos educacionais.

Além disso, foi construída uma memória, ratificada pela fala do discente Al02, durante o momento da Roda de Conversa, o qual disse que nunca vai esquecer do dia da aplicação do jogo, seja positiva ou negativa, no ensino médio dos participantes, favorecendo de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem destes discentes, contribuindo para o desenvolvimento de aspectos, sejam humanos, cognitivos ou sociais.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de texts et de Quaestionnaires)**. Florianópolis: 2018. Disponível em: <<http://iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel/portugais-22-11-2018>>. Acesso em: 12 jan. 2026.

FERNANDES, D. Práticas de ensino e de avaliação de docentes de quatro universidades portuguesas. Em: *Avaliação, ensino e aprendizagens em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas*. Lisboa: Educa, 2014. p. 97-135. v. I.

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Fontamara, 1981.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCATTO, A. *Saindo do Quadro: Uma Metodologia Educacional Lúdica e Participativa baseada no Role Playing Game*. São Paulo: Exata Comunicação e Serviços S/C LTDA. 1996. 185p.

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. RODA DE CONVERSA: **UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DE DIÁLOGO NO ENSINO MÉDIO**. *Imagens da Educação*, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MOURA, D. H. EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DUALIDADE HISTÓRICA E PERSPECTIVAS DE INTEGRAÇÃO. **HOLoS**, [S. l.], v. 2, p. 4-30, 2008. DOI: 10.15628/holos.2007.11. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 27 maio. 2023.

NASCIMENTO, A. R. A., & MENANDRO, P. R. M. (2006). Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(2), 72-88. Recuperado de <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11028>.

NUNES, J. V. et al. **A pesquisa qualitativa apoiada por softwares de análise de dados:** uma investigação a partir de exemplos. *Fronteiras - estudos midiáticos*, v. 19, n. 2, 11 abr. 2017.

PAVÃO, A. *Aventura da Leitura e da Escrita Entre Mestres de Roleplaying Game (RPG)*. 2.ed. São Paulo: Devir. 2000. 232p.

RIYIS, M. T. *Simples, manual para uso do RPG na Educação*. São Paulo: Ed. do Autor .2004. 88p.

SOARES, M. H. F. B.; OKUMURA, F.; CAVALHEIRO, T. G. Proposta de um jogo didático para ensino do conceito de equilíbrio químico. **Química Nova na Escola**, n. 18, p. 13-17, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRASSI, R.C.M.; CASTELLANI, A.M.; GONÇALVES, J.E. e TOLEDO, E.A. **Tabela periódica interactiva: um estímulo à compreensão**. *Acta Scientiarum*, v. 23, n. 6, p. 1335-1339, 2001.

Capítulo 5
NEOLIBERALISMO, PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E
POSITIVIDADE TÓXICA NA EDUCAÇÃO

Jociene Araujo Lima
Maria de Fatima Oliveira Santos

NEOLIBERALISMO, PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E POSITIVIDADE TÓXICA NA EDUCAÇÃO

Jociene Araujo Lima

Doutoranda em Educação e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação Intercampi em Educação e Ensino (PPGEEN); Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). e-mail: jociene.araujo@uece.br.

Maria de Fatima Oliveira Santos

Graduada em Educação Física na Universidade Regional do Cariri (URCA). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (GPEEL), Especialista em Educação Física Escolar pela FACUMINAS e Mestre no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE). E-mail: mariaoli9627@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar as relações entre o neoliberalismo, a precarização do trabalho e a positividade tóxica na educação, sob a luz do pensamento do filósofo sul-coreano Byung-Chul-Han. Assim, pretende-se discutir como a cultura do "sim", que valoriza a positividade acima de tudo, tem gerado uma pressão constante sobre os trabalhadores da educação, levando à exaustão emocional e à supressão de emoções negativas. Essa pesquisa é de cunho exploratório e de natureza bibliográfica e se pauta nos estudos de Han (2017), Dardot e Laval (2016), Bourdieu (1998), Foucault (1987), dentre outros autores. A pesquisa também tem como base o pensamento de Han (2017), que busca compreender as consequências psicológicas e sociais do neoliberalismo na educação e refletir sobre a importância da valorização da saúde mental dos trabalhadores da educação e investir em políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho e valorização profissional. Por fim, concluímos, que a teoria da positividade tem gerado um sentimento de "autoculpabilização", e de forte individualismo nos profissionais de educação o que deflagrando novos quadros de doenças relacionadas com o trabalho, como o workaholismo, burnout, depressão, ansiedade e ect. neste contexto neoliberal, é importante que sejam acomodadas políticas públicas que visem a valorização dos profissionais da educação e a garantia de uma educação pública, gratuita e de

qualidade para todos. É fundamental que o Estado assuma o papel de garantidor do direito à educação e invista em políticas que possam garantir condições de trabalho e formação para os profissionais da educação.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Produtividade. Positividade. Profissão Docente.

ABSTRACT

This work has the general objective of analyzing the relationships between neoliberalism, the precariousness of work and toxic positivity in education, in the light of the thoughts of the South Korean philosopher Byung-Chul-Han. Thus, we intend to discuss how the "yes" culture, which values positivity above all else, has generated constant pressure on education workers, leading to emotional exhaustion and the suppression of negative emotions. This research is exploratory and bibliographic in nature and is based on studies by Han (2017), Dardot and Laval (2016), Bourdieu (1998), Foucault (1987), among other authors. The research is also based on the thinking of Han (2017), who seeks to understand the psychological and social consequences of neoliberalism in education and reflect on the importance of valuing the mental health of education workers and investing in public policies that guarantee adequate conditions of work and professional development. Finally, we conclude that the theory of positivity has generated a feeling of "self-blame" and strong individualism in education professionals, which has triggered new conditions of work-related illnesses, such as workaholism, burnout, depression, anxiety, etc. In this neoliberal context, it is important that public policies be accommodated that aim to value education professionals and guarantee free, quality public education for all. It is essential that the State assumes the role of guarantor of the right to education and invests in policies that can guarantee working and training conditions for education professionals.

Keywords: Neoliberalism; Productivity; Positivity; Teaching Profession.

INTRODUÇÃO

Conforme aponta os estudos acerca do mundo do trabalho no contexto de crise estrutural (Alves, 2011; Dal Rosso, 2017), podemos afirmar que o contexto neoliberal tem promovido diversas transformações significativas na organização do trabalho para responder à crise econômica dos anos 1970 – que afetou os trabalhadores de forma geral –, tanto os estão inseridos no mundo do trabalho, quanto os que não estão inseridos no mundo do trabalho, e trabalham na informalidade.

Para Han (2017) estamos vivendo nos últimos anos, sobre este contexto neoliberal e capitalista uma nova forma de dinâmica social. Antunes (2009) chama atenção para as mudanças no mundo do trabalho, da qual, agora o sujeito possui sobre o discurso do capital o privilégio de servir a essa política neoliberal reprodutivista, para o autor essa servidão se baseia na sociedade produtiva. Nos últimos anos a produtividade vem sendo a principal característica de trabalhadores bem sucedido nos discursos do capital,

adaptando o trabalhador a uma ideologia, da qual, ele vem sendo escravo e senhor dele mesmo, o próprio trabalhador tem se cobrado muito mais por produtividade diante do contexto de rotatividade que o capital tem imposto.

Para Dardot e Laval (2016, p. 350), esse alto desempenho individual é no contexto neoliberal uma estratégia criada pelo capitalismo para construir um trabalhador alienado, que acredita que a auto produtividade trabalhista será “instrumento ótimo de seu próprio sucesso social e profissional”. Assim, enquanto os sujeitos concorrem entre si, e se esforçam o máximo para serem o mais produtivo e otimista possível, o capitalismo não apenas se mantém como expandir seu poderio pelo esforço advindo do desempenho e produtividade que cada indivíduo, multiplicando as situações de sofrimento para aqueles que não consegue alcançar o sucesso na vida profissional, mesmo desempenhando alto desempenho.

Além da pressão gerada pelo próprio indivíduo nessa sociedade da produtividade, algumas profissões têm exigido ainda mais produtividade desse trabalhador, como é o caso da profissão docente. Sguissardi e Silva Júnior (2009), identificam que há um processo de intensificação e precarização do trabalho docente, que associado à ideologia do "produtivismo", no âmbito do ensino superior temos o "produtivismo acadêmico", que existe no professor esteja sempre nos padrão de produção acadêmica exigido pela CAPES, já na esfera no ensino fundamental termos o produtivismo das avaliações externas que colocam metas a serem cumpridas. Este contexto tem gerado consequência gravíssima para estes trabalhadores, gerando a intensificação da jornada de trabalho, causando doença física e mental, invadindo a esfera pessoal e familiar, e algumas vezes traduzindo-se em frustração e adoecimento.

De forma semelhante, Costa Júnior e Bittar (2012, p. 276) observam que “existe um fenômeno de intensificação e precarização do trabalho docente que se revela num aumento brutal da carga de trabalho que, entre outras coisas, desqualificam sua produção, ao restringir o tempo necessário e a autonomia para a criação e a produção.”

Baseado nessa discussão, este trabalho tem como objetivo geral analisar as relações entre o neoliberalismo, a precarização do trabalho e a positividade tóxica na educação, sob a luz do pensamento do filósofo sul-coreano Byung-Chul-Han. Essa pesquisa se justifica na medida que se pretende discutir como a cultura do "sim", tão presente na nossa sociedade, que valoriza a positividade acima de tudo, tem gerado uma pressão constante sobre os trabalhadores em geral, principalmente nos trabalhadores da

educação, levando à exaustão emocional e à supressão de emoções negativas, provocando inúmeras consequências no trabalhador, desde de adoecimento físicos e mentais.

Essa pesquisa é de cunho exploratório e de natureza bibliográfica e se pauta nos estudos de Dardot e Laval (2016), Bourdieu (1998), Foucault (1987), dentre outros autores. A pesquisa também tem como base o pensamento de Byung-Chul-Han, que busca compreender as consequências psicológicas e sociais do neoliberalismo na educação e refletir sobre a importância de se valorizar a saúde mental dos trabalhadores da educação e investir em políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho e valorização profissional.

Essa pesquisa é de cunho exploratório e de natureza bibliográfica e se pauta nos estudos de Han (2017), Dardot e Laval (2016), Bourdieu (1998), Foucault (1987), dentre outros autores. Serão selecionados textos de Byung-Chul-Han e de outros autores que abordam as temáticas do neoliberalismo, precarização do trabalho e positividade tóxica na educação. A escolha pela pesquisa bibliográfica se deu por acreditar que ela pode fornecer uma base teórica do que já foi pesquisado e compreendido sobre a reflexão proposta.

A pesquisa bibliográfica é um método de pesquisa que informa ao pesquisador sobre o assunto em várias perspectivas das quais já foram estudadas, e que podem ser estudadas. Para Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa bibliográfica tem o poder de inserir o pesquisador no contato direto com toda a produção escrita sobre a temática pesquisada. Para esses autores, “Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Para Pizzani et al. (2012, p. 54), a pesquisa bibliográfica pode ser analisada como “[...] a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico” e o levantamento bibliográfico pode ser realizado “[...] em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes”. É diante destes fatos que destacamos a importância de estudarmos, na literatura, o que se sabe sobre a teoria da positividade e quanto isso afeta negativamente a profissão docente.

Foram utilizadas fontes como livros, artigos científicos, teses e dissertações disponíveis em bibliotecas e em bases de dados online. A partir da análise dos textos selecionados, serão desenvolvidos tópicos que abordam a relação entre o pensamento de Byung-Chul-Han e as temáticas propostas, com o objetivo de refletir sobre as

consequências do neoliberalismo na educação e sobre as possibilidades de valorização dos trabalhadores da educação e de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O texto se apresenta dividido em três tópicos. No primeiro tópico foi feita uma análise da influência do neoliberalismo na cultura do trabalho contemporâneo, da qual buscamos verificar como o atual contexto neoliberal que vivemos, tem imposto nos trabalhadores a lógica da maximização do desempenho e produtividade como algo positivo e essencial na empregabilidade. No segundo tópico foi realizado a luz do pensamento do filósofo sul-coreano Byung-Chul-Han a cultura do "sim" e a positividade tóxica, analisando as constantes pressões que neoliberalismo prega para manter o trabalhador sempre motivado e feliz para a trabalho, principalmente com relação ao profissional da educação. E por último, foi feita uma análise documental da precarização do trabalho na educação, apontando a redução do papel do Estado com principal fator da privatização do ensino e da falta de investimentos na valorização dos profissionais da educação.

A CULTURA DO "SIM" E A POSITIVIDADE TÓXICA: A PRESSÃO CONSTANTE PARA ESTAR SEMPRE MOTIVADO E FELIZ PARA A TRABALHO NA EDUCAÇÃO

O pensamento do filósofo sul-coreano Byung-Chul-Han é uma importante referência para se compreender as relações entre o neoliberalismo, a precarização do trabalho e a positividade tóxica na educação. Han (2017) tem se dedicado a analisar as consequências psicológicas e sociais do neoliberalismo, evidenciando a sua lógica de maximização do desempenho e produtividade, que impõe uma pressão constante aos trabalhadores.

Segundo Han (2017), o neoliberalismo tem gerado uma cultura do "sim" em que a positividade é valorizada acima de tudo, estando enraizado nos sujeitos que, mesmo que a situação trabalhista não seja a mais adequada, todo trabalhador deve trabalhar sem reclamar, o ato de aceitar o trabalho com alegria fará ele crescer na carreira (Petersen, 2021 Apud Marino, 2021) este tipo de atitude ou pensamento ignora as angústias e os limites dos trabalhadores. Essa cultura gera uma pressão constante para que os trabalhadores estejam sempre felizes e motivados, o que pode levar à exaustão emocional e à supressão de emoções negativas, o que pode ser prejudicial à saúde mental.

Nesse sentido, para Han (2017), a cultura do sim é a cultura da positividade, em que as pessoas estão sempre dizendo "sim" para tudo, sem questionar, sem dizer "não". Essa cultura valoriza a produtividade, o desempenho e a felicidade a todo custo, criando uma pressão constante para que as pessoas sejam sempre positivas, otimistas e produtivas. Essa cultura do sim é um dos sintomas do neoliberalismo, que valoriza a autoexploração e a autopressão, transformando as pessoas em "empresários de si mesmos".

Para Han (2017), a cultura do "sim" é um fenômeno que ocorre na sociedade contemporânea, em que o indivíduo se torna seu próprio opressor, estabelecendo uma pressão interna por desempenho constante. Nessa cultura, a negatividade é reprimida e a positividade é valorizada, criando uma sociedade que valoriza a produtividade, o desempenho e a felicidade a todo custo, criando uma pressão constante para que as pessoas sejam sempre positivas, otimistas e produtivas. A cultura do "sim" incentiva a conformidade, a submissão e a aceitação passiva das condições impostas pelo sistema, sem questionar ou resistir.

Essa cultura, assim como aponta Han (2017) é característica do neoliberalismo e pode levar a uma pressão constante sobre os indivíduos para se adequar às demandas do mercado, tornando-os cada vez mais preocupados em agradar aos outros e em obter reconhecimento social. Com isso, as pessoas podem acabar se esgotando emocional e fisicamente, perdendo a capacidade crítica e criativa e se tornando "empresários de si mesmos", ou seja, indivíduos que se veem como uma marca e que buscam vender sua imagem e suas habilidades no mercado de trabalho.

Foucault (1987) em seus estudos no destacava que com a ascensão do capitalismo houve uma mudança na forma da sociedade se comportar, a sociedade da transição do poder monárquico era conhecida como uma sociedade disciplinar, as instituições sociais exercem extrema vigilância, controle e punição sobre os indivíduos, sendo ela considerada uma sociedade da negatividade, naturalizada como a ideia de não ter direitos. No capitalismo a sociedade não é mais disciplinar, ela pode ser considerada uma sociedade do desempenho, por ela buscar novas formas de ascensão social. Os sujeitos do desempenho e produção, ele são mais rápido e produtivo e possui o desejo de maximizar a produção (Han, 2017).

Para Foucault (1987), a positividade e docilidade dos corpos passou a ser um estado de sociedade hegemônica durante o período da Segunda Guerra, marcado pela

ideia que os soldados de guerra deveriam ser fabricados, moldados para agir conforme os interesses do senhorio. Definiu-se neste período o corpo e a mente como objeto e alvo do poder, que se é possível manipular, treinar e que consequentemente vai obedecer e ser hábil e positivo (Mateus, 2021).

Na educação, essa cultura do "sim" tem se traduzido em uma pressão por resultados e produtividade, que muitas vezes se sobrepõe à qualidade da educação. Os trabalhadores da educação são incentivados a estar sempre motivados e engajados, independentemente das condições precárias de trabalho e das dificuldades que enfrentam diariamente. O professor na sociedade do desempenho não é submisso apenas ao sistema, mas também a si mesmo, lhe dando uma perspectiva de libertação que é ilusória e coercitiva, pois o professor resultado deste sujeito do desempenho é ao mesmo tempo o explorador e o explorado. Podemos relacionar este fenômeno a globalização que a partir dos anos 2000, vem influenciando a competição entre sujeito, com fortaleceu a flexibilização organizacional (Fiates, 2001 Citado Por Sanosonowicz Cândido, 2019; Deluiz, 2004).

Além disso, a lógica neoliberal também tem contribuído para a precarização do trabalho na educação, com a redução do papel do Estado na economia e a privatização do ensino. A falta de investimentos na formação continuada, na infraestrutura das escolas e na valorização dos profissionais da educação também tem contribuído para a precarização do trabalho na área.

Nesse sentido, as reflexões de Han (2017) apontam para a importância de se repensar a cultura do "sim" e valorizar a importância do bem-estar e da saúde mental dos trabalhadores. É preciso compreender que a positividade tóxica pode ser prejudicial e que é preciso valorizar a expressão e a compreensão das emoções negativas. Além disso, é preciso implementar políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho para os profissionais da educação e valorizem o seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No contexto educacional, pode ser visualizada essa positividade tóxica na pressão por resultados, que valoriza excessivamente a produtividade e o desempenho dos trabalhadores, criando uma expectativa de que eles devem estar sempre motivados, engajados e felizes com seu trabalho. Esse discurso pode ser prejudicial à saúde mental dos trabalhadores, pois cria uma pressão por estar sempre feliz e motivado, o que pode levar à exaustão emocional e ao adoecimento mental.

Nesse sentido, com base em Han (2017), a cultura do "sim" e a positividade tóxica são fenômenos culturais que vêm ganhando força nas últimas décadas, principalmente no mundo do trabalho. Segundo Han (2017), essa cultura se caracteriza pela pressão constante para estar sempre motivado e feliz, para ser positivo e otimista em todas as situações. Na educação isso pode ter impactos particularmente perigosos, pois os professores muitas vezes sentem uma pressão ainda maior para serem positivos e motivados o tempo todo, quando a sua realidade trabalhista e social não colabora para isso. Dessa forma, este fenômeno pode levar a uma cultura de silêncio e medo, em que os professores têm medo de expressar suas preocupações e problemas, com medo de serem rotulados como negativos ou desmotivados.

O filósofo Byung-Chul Han (2017) argumenta que essa cultura do "sim" e da positividade tóxica tem suas raízes na sociedade neoliberal e na sua ênfase no individualismo e na competição. Segundo ele, a cultura neoliberal exige que todos sejam empreendedores de si mesmos, constantemente trabalhando para se tornarem mais produtivos e bem-sucedidos. Isso leva a uma cultura de auto exploração e auto opressão, em que as pessoas se culpam por suas falhas e fracassos e sentem a necessidade de estar sempre trabalhando em si mesmas. Para Oliveira, Moita e Aquino (2016) a "autoculpabilização", o forte individualismo; o isolamento social e perda de vínculos, inclusive deflagrando novos quadros de doenças relacionadas com o trabalho, como o workaholismo e o burnout" (p.216), tudo isso são efeitos que podemos perceber sobre os trabalhadores derivado dessa pressão por ser bem sucedido no mundo empreendedor. Han (2017, p. 71), ainda acrescenta o cansaço como ponto central, enfatizando que "O cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando".

Segundo Han (2017), vivemos em uma sociedade em que a pressão para o desempenho constante e o culto à produtividade têm levado a um esgotamento generalizado das pessoas. Nessa sociedade, o indivíduo é visto como responsável por seu próprio sucesso ou fracasso, e a competição constante para ser melhor do que os outros cria uma atmosfera de isolamento e solidão.

É importante notar que os sujeitos da sociedade do cansaço não são apenas trabalhadores (ras) da educação, mas também incluem pessoas em todos os setores da sociedade. Qualquer um que sinta a pressão constante para produzir mais e ser mais eficiente pode ser considerado um "sujeito" dessa sociedade.

A cultura do "sim" e a positividade tóxica na educação é um tema complexo sem muitos referenciais, mas de forma ampla podemos incluir a filosofia de Byung-Chul Han e outros autores que podem enriquecer essa discussão tais como Barbara Ehrenreich, Oliver Burkeman, Alfie Kohn, Brene Brown, que pode mostrar como esse fenômeno afeta a sociedade e consequentemente aos trabalhadores da educação.

Barbara Ehrenreich (2010), em seu livro "Sorria ou morra: como a positividade tóxica se tornou obrigatória e prejudica a América", argumenta que a cultura da positividade é uma forma de controle social, na qual as pessoas são obrigadas a suprimir suas emoções negativas e se concentrar apenas no positivo. Essa cultura da positividade, segundo ela, pode levar a uma negação da realidade e dificultar a resolução de problemas.

No caso, Ehrenreich (2010) mostra como a cultura da positividade é uma forma de autoengano, que nos impede de ver a realidade como ela é. E a positividade tóxica nos leva a ignorar nossos problemas e dificuldades, em vez de lidar com eles de forma construtiva. Na educação, isso pode se manifestar na pressão constante para os professores estarem sempre motivados e felizes, independentemente das dificuldades que enfrentam.

Oliver Burkeman, em seu livro "*The Antidote: Happiness for People Who Can't Stand Positive Thinking*", argumenta que a cultura da positividade tóxica nos faz sentir pior, não melhor. Ele afirma que a pressão constante para sermos felizes e motivados o tempo todo nos faz sentir culpados quando estamos tristes ou desmotivados. Na educação, isso pode levar a uma cultura de silêncio, em que os professores têm medo de expressar suas preocupações e dificuldades.

De acordo com HAN (2017, p. 15), a pressão constante entre a conformidade com a positividade e as crenças individuais no mundo do trabalho moderno cria ambições que dividem a força dos trabalhadores. Além disso, a subjetividade neoliberal produz gerações de indivíduos com síndrome e sem perspectivas, resultando em uma epidemia de depressão como sintoma social. Aqueles que não conseguem se adaptar às mudanças neoliberais se sentem deslocados e fora do ritmo social (Kehl, 2009, p. 171). O depressivo é aquele que resiste com sua lentidão e angústia em um tempo estagnado que parece não passar.

Brene Brown, em seu livro "*The Gifts of Imperfection*", argumenta que a cultura da positividade tóxica nos impede de sermos autênticos e vulneráveis. Ela afirma que a vulnerabilidade é uma força positiva em nossas vidas, que nos permite nos conectarmos com os outros e sermos mais resilientes.

Alfie Kohn (2006), em seu livro "Não há tempo para brincar na escola: a obsessão com as notas e o fracasso do amor pelo aprendizado", critica a ênfase excessiva na produtividade e no sucesso acadêmico na educação. Ele argumenta que a cultura da competitividade na educação pode levar a uma pressão excessiva nos alunos e professores.

Nesse marco, a cobrança exacerbada dos professores por resultados é um tema que deve ser colocado em discussão na área da educação, e alguns autores já abordaram essa questão. A seguir, apresentamos algumas referências importantes que tratam desse assunto.

No livro "A Política do Excel e a Educação Brasileira" (2018), o pesquisador Simon Schwartzman discute como a cultura da avaliação e a cobrança por resultados têm impactado a educação no Brasil. Segundo ele, a pressão por resultados tem levado a uma "cultura do medo" entre os professores, que se sentem ameaçados por possíveis punições caso seus alunos não atinjam as metas estabelecidas.

Em seu artigo "A Responsabilização dos Professores por Resultados de Aprendizagem" (2017), a pesquisadora Viviane de Oliveira Silva discute como a cobrança por resultados pode levar a uma visão simplista do processo educacional, em que o professor é responsabilizado pelos resultados de aprendizagem dos alunos, sem levar em conta outros fatores que influenciam o processo educativo.

No livro "Ensino: As Abordagens do Processo" (2016), os autores António Nóvoa e Pedro Ferreira argumentam que a cobrança por resultados tem levado a uma visão utilitarista da educação, em que o objetivo principal é a produção de conhecimento que possa ser aplicado imediatamente na resolução de problemas práticos. Segundo eles, essa visão ignora a importância da formação cidadã e do desenvolvimento humano integral.

Em seu artigo "*The Tragicomedy of Teaching: An Autoethnographic Account of Life in the Classroom*" (2014), o professor Robert Nash relata suas experiências como professor em uma universidade americana e discute como a pressão por resultados pode levar a uma cultura de competição e isolamento entre os professores, que se veem como concorrentes na busca por melhores avaliações e promoções.

Essas referências mostram como a cobrança exacerbada dos professores por resultados pode ter impactos negativos na educação, na saúde mental dos professores e no próprio processo de ensino-aprendizagem. É importante que as avaliações e metas sejam contextualizadas e levem em conta os diversos fatores que influenciam.

Ao pensarmos em conjunto as ideias desses autores com as de Byung-Chul Han, podemos entender a positividade tóxica como um sintoma da cultura neoliberal, que valoriza a produtividade e a competição acima de tudo. A cultura da positividade tóxica nos faz sentir como se nunca estivéssemos fazendo o suficiente, o que pode levar a uma cultura de autoexploração e auto opressão. Na educação, isso pode ser particularmente perigoso, pois os professores são frequentemente submetidos a altas expectativas de produtividade e desempenho.

A resistência contra a submissão ideológica às "leis" do neoliberalismo é praticamente inevitável, visto que o projeto neoliberal propõe a substituição da consciência plural pelo pensamento singular em relação à cidadania. Esse pensamento singular nos ensina que, para ser incluído e pertencer, é necessário excluir outro para tomar seu lugar. Assim como aponta Han (2017), a sociedade neoliberal é caracterizada como um campo de batalha, onde o outro é visto como um concorrente e um adversário a ser superado, e onde a subjetividade empresarial é vista como a marca do "empresário de si mesmo". Em certos momentos, o self e os outros se tornam uma limitação para qualquer possibilidade de progresso em termos de solidariedade social. Portanto, o neoliberalismo é um sistema que prega a competição generalizada nas relações humanas, em que aquele que mais exige do empregado é ele mesmo. Isso gera um desejo particular e uma exigência interna por desempenho, transformando o trabalhador em um "escravo de si mesmo".

Isso ocorre porque, segundo Antunes (2018), o modelo neoliberal defende que o crescimento econômico e o desenvolvimento social estão intrinsecamente ligados a novas formas de estimular a competitividade do mercado financeiro. Para isso, é necessário que o Estado flexibilize sua vigilância em relação aos princípios e garantias que buscam determinar equilíbrio no campo do trabalho. Dessa forma, emerge uma nova classe social mundial, o "precariado", que se caracteriza pela precarização das condições de trabalho e pela falta de estabilidade no emprego. Essa nova classe social é a consequência das práticas e políticas de flexibilização e da nova era do desempenho que reforçam a modulação de todos os aspectos da vida pela lógica do mercado.

4. PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO: A REDUÇÃO DO PAPEL DO ESTADO, A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO E A FALTA DE INVESTIMENTOS NA VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A precarização do trabalho na educação tem sido um tema recorrente nas discussões sobre políticas públicas e educação. A redução do papel do Estado, a privatização do ensino e a falta de investimentos na valorização dos profissionais da educação são fatores que ocorreram para o agravamento da precarização do trabalho no setor.

De acordo com Dardot e Laval (2016), a precarização do trabalho é uma das características do neoliberalismo, que defende a diminuição da intervenção do Estado na economia e a privatização dos serviços públicos. Nesse contexto, a educação se torna um negócio, em que a qualidade do ensino e a valorização dos profissionais são colocadas em segundo plano em detrimento do lucro.

De acordo com Lopes e Macedo (2019), a precarização do trabalho na educação é resultado da adoção de políticas neoliberais, que priorizam a redução de custos e a maximização dos lucros, em detrimento da qualidade do ensino e das condições de trabalho dos professores. Essas políticas levaram à precarização dos contratos de trabalho, à desvalorização do magistério e à intensificação do trabalho docente.

Segundo Silva (2018), a precarização do trabalho na educação está associada também à crescente privatização do ensino, que tem como objetivo reduzir os gastos públicos e aumentar os lucros das empresas que participam nesse mercado. Essa privatização tem levado à criação de escolas precárias, com condições de trabalho e de ensino casados, além de bênçãos e benefícios abaixo dos tributos pelo setor público.

Além disso, a falta de investimentos na formação e na valorização dos profissionais da educação tem contribuído para a precarização do trabalho na área, como aponta Souza e Santos (2020). A ausência de políticas de formação continuada e de planos de carreira para os professores tem levado a um quadro de desmotivação e desvalorização desses profissionais, o que afeta diretamente a qualidade do ensino oferecido.

Diante desse cenário, torna-se urgente a adoção de políticas que promovam a valorização dos profissionais da educação, a garantia de condições adequadas de trabalho e de ensino, bem como a oferta de um ensino de qualidade para todos. Somente assim será

possível superar a precarização do trabalho na educação e garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade para toda a sociedade.

A privatização da educação e a redução do papel do Estado na oferta de serviços educacionais são temas discutidos por autores como Ball (2012) e Bourdieu (1998). Para esses autores, a privatização da educação leva à exclusão social, já que o acesso à educação de qualidade se torna restrito a uma elite, enquanto a maioria da população é privada desse direito fundamental.

Além disso, a falta de investimentos na valorização dos profissionais da educação é uma realidade em muitos países. Segundo Nóvoa (1995), a desvalorização dos professores é uma das principais causas da precarização do trabalho na educação. A falta de condições de trabalho cumpridas, a sobrecarga de trabalho e a baixa admissão são fatores que originaram para o desânimo e a desmotivação dos profissionais da educação.

A redução do papel do Estado, a privatização do ensino e a falta de investimentos na valorização dos profissionais da educação são alguns dos fatores que criaram para esse processo. A falta de condições de trabalho cumpridas, a sobrecarga de tarefas e a baixa remuneração são alguns dos direitos dessa precarização sobre os professores, o que pode levar ao ingresso da cultura do "sim".

Essa cultura, como destacado por Han (2017), é caracterizada pela necessidade de sempre dizer "sim" às demandas e pressão do mercado e da sociedade, sem questionar ou resistir. Esse comportamento pode ser visto como uma forma de sobrevivência diante da insegurança e instabilidade do trabalho precarizado na educação. No entanto, a cultura do "sim" pode ter consequências negativas tanto para os professores quanto para a qualidade do ensino, pois leva à perda da capacidade crítica e criativa do indivíduo, bem como ao esgotamento físico e emocional.

A precarização do trabalho na educação é uma realidade preocupante que tem sido observada em diversos países ao redor do mundo. A redução do papel do Estado na gestão da educação, a privatização do ensino e a falta de investimentos na valorização dos profissionais da educação são alguns dos fatores que contribuíram para essa situação. Como resultado, temos uma cultura do "sim" em que os professores são forçados a se adaptar às novas condições de trabalho, muitas vezes em detrimento de sua saúde emocional e física, perdendo sua capacidade crítica e criativa.

Esse fenômeno é preocupante não apenas para os profissionais da educação, mas também para os estudantes e para a sociedade como um todo. A educação é um dos pilares

fundamentais de qualquer sociedade, e a qualidade do ensino está diretamente relacionada à valorização dos profissionais que atuam nessa área. Além disso, a falta de investimentos na educação pode perpetuar a desigualdade social, já que os estudantes de baixa renda são os mais atendidos pela falta de qualidade de ensino e pela precarização do trabalho dos professores.

A sociedade contemporânea tem sido identificada como uma "sociedade do desempenho", em que a produtividade e a eficiência são os principais valores que regem as relações de trabalho. Nesse contexto, a precarização do trabalho se tornou uma realidade para muitos profissionais, inclusive os da área de educação. Com a redução do papel do Estado na educação e a privatização do ensino, há uma falta de investimentos na valorização dos profissionais da área, o que leva à precarização das condições de trabalho.

Essa precarização pode ter efeitos influenciados na saúde física e mental dos professores, bem como em sua capacidade de cumprir seu papel educativo de forma eficaz. A cultura do "sim", que exige que os trabalhadores demonstrem uma disponibilidade constante para o trabalho e a adaptabilidade às mudanças, pode ser um fator adicional que contribui para a precarização do trabalho e para a preocupação das condições de vida dos trabalhadores da educação.

Além disso, a cultura do desempenho e a lógica da competitividade, presentes na sociedade contemporânea, podem fortalecer a precarização do trabalho na educação. A busca constante por resultados e a avaliação baseada em indicadores de desempenho podem levar a uma pressão excessiva sobre os professores, que muitas vezes precisam lidar com turmas grandes e condições prematuras de trabalho. Isso pode resultar em um ambiente de trabalho estressante e desmotivador, o que pode impactar a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Boaventura de Sousa Santos. Em sua obra "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes", ele argumenta que a precarização do trabalho é uma característica fundamental do capitalismo contemporâneo, que se baseia na exploração cada vez mais intensa dos trabalhadores e na concentração de riqueza nas mãos de uma pequena elite. Para ele, a precarização é uma forma de manter os trabalhadores em condições de insegurança e vulnerabilidade, o que permite aos empregadores impor salários mais baixos e jornadas de trabalho mais extenuantes, maximizando seus lucros. Assim, a precarização é um mecanismo central de reprodução do capitalismo, que se alimenta da exploração e da opressão dos trabalhadores.

Nesse sentido, Santos (2020) traz que a cultura do desempenho pode levar à chamada "fábrica de resultados", em que os professores se tornam meros executores de um processo padronizado de ensino, sem espaço para criatividade e inovação. Além disso, a avaliação baseada em indicadores pode levar a uma visão reducionista da educação, que enfatiza apenas resultados quantitativos em detrimento da formação integral dos alunos.

Já Nóvoa (2018) destaca que a pressão por resultados pode levar à competição entre escolas e professores, em vez de uma cooperação para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos. Isso pode levar à exclusão de alunos que não se encaixam nos padrões de desempenho esperados, reforçando desigualdades sociais já existentes.

Para Hyeda e Handar (2011), que são estudiosos especialistas em medicina do trabalho afirma que a competição e esgotamento nessa sociedade da produtividade, como é caso dos professores pode gerar diversos problemas graves de saúde, entre eles a síndrome de *burnout* que se caracteriza "por acometer trabalhadores que sofreram "esgotamento profissional", estando sua ocorrência relacionada à exposição contínua a estressores emocionais e interpessoais ocupacionais" (p.79), como é o caso dos profissionais da educação que têm adaptado suas rotinas escolares às pressões das avaliações externas.

Essa pressão por resultados e produtividade na educação também pode levar a uma sobrecarga de trabalho dos professores, que precisam lidar com tarefas administrativas e burocráticas além das atividades de sala de aula. Segundo Perrenoud (2000), essa sobrecarga pode afetar a saúde física e mental dos professores, além de comprometer a qualidade do ensino oferecido.

Perlman e Hartman (1982) já enfatizam que a categoria docente tem sido a categoria mais acometida por depressões, ansiedade e a Síndrome de Burnout. Não é ato que a profissão docente tem sido considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), como uma das profissões mais estressantes, com forte incidência de problemas mentais. E nos últimos anos com teste padronizado o estresse tem feito com que a profissão chegue ao topo de carreira mais atingida por problema físico e mental, tanto em caráter nacional como mundial (Gil-Monte, 2008).

Para Bianchetti e Machado (2007) não apenas os professores de ensino básico tem sofrido com pressões sobre produtividade, o trabalho docente do ensino superior ou envolvidos na pós-graduação defrontam-se cotidianamente com o "publicar ou morrer?!", tornando-se "reféns da produtividade". O resultado seria,

[...] o inventário dos riscos de longa lista de sintomas, associados a exigências que se sobrepõem umas às outras – de maneira que nem deuses dotados de ubiquidade poderiam satisfazer – pressão e colesterol altos, infartos, tendinites, solicitações contraditórias, imperiosa presença em vários lugares distintos e distantes ao mesmo tempo (parcialmente viabilizados pela tecnologia). Problemas de memória, relatórios, avaliação de artigos para periódicos, eventos e editais, trabalhos para congressos, palestras, conferências, apresentações, aulas na graduação e PG, supervisões; viagens, busca de financiamento; gestão de contas bancárias, reuniões, orientações; escrita, leituras, coleta Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Lattes... Enfim... Custo de trabalho vivo não contabilizado, recurso à força de trabalho, degradação de amplo espectro. (Machado; Bianchetti, 2011, p. 245).

É importante lembrar que a busca por resultados, tanto na graduação como na educação básica, não deve ser vista como um fim em si mesma, mas sim como um meio para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos. É preciso encontrar um equilíbrio entre a avaliação baseada em indicadores e a formação integral dos alunos, garantindo condições adequadas de trabalho para os professores e uma educação de qualidade para todos.

Diante disso, é fundamental que o Estado assuma um papel mais ativo na valorização dos profissionais da educação, com investimentos adequados em salários, formação continuada, infraestrutura e condições de trabalho. Além disso, é importante repensar a cultura do desempenho e da competitividade, promovendo uma cultura de cooperação e colaboração entre professores e escolas, e valorizando outras dimensões do trabalho docente, como a formação cidadã e o desenvolvimento pessoal dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar as relações entre o neoliberalismo, a precarização do trabalho e a positividade tóxica na educação, sob a luz do pensamento do filósofo sul-coreano Byung-Chul-Han. Podemos constatar ao longo do estudo que o contexto neoliberal, o trabalhador vive em uma constante exploração no mundo do trabalho, promovido pelo neoliberalismo e efetuado por meio de várias instituições, como a escola, do próprio trabalho, as mídias digitais e tecnológica.

Dentre as profissões mais atingidas por essa precarização, temos os profissionais de educação que vivem em um regime de trabalho que coloca estes profissionais em grave sofrimento psíquico, seja pela alta demanda de trabalho ou pela alta produtividade que é

cobrada a todos os trabalhadores. A psiquiatria e a neuropsiquiatria afirmam que a teoria da positividade tem gerado um sentimento de “autoculpabilização”, e de forte individualismo nos profissionais de educação o que deflagrando novos quadros de doenças relacionadas com o trabalho, como o workaholismo, burnout, depressão, ansiedade e muitos outros.

Diante desse contexto, é importante que sejam acomodadas políticas públicas que visem a valorização dos profissionais da educação e a garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. É fundamental que o Estado assuma o papel de garantidor do direito à educação e invista em políticas que possam garantir condições de trabalho e formação para os profissionais da educação.

Concluirmos restaurando a relevância do pensamento de Byung-Chul-Han para a reflexão sobre as relações entre neoliberalismo, precarização do trabalho e positividade tóxica na educação e ressaltar a valorização dos profissionais da educação para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 606-639, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018. 325 p.
- BOURDIEU, Pierre. **A essência do neoliberalismo**. Le Monde Diplomatique, São Paulo, p. 10-13, fev. 1998.
- BURKEMAN, Oliver. **O antídoto: Felicidade para pessoas que não suportam pensamentos positivos**. Publicação de texto, 2013.
- BROWN, Brené. **The gifts of imperfection: Let go of who you think you're supposed to be and embrace who you are**. Hazelden Publishing, 2010.
- COSTA JÚNIOR, Wercy Rodrigues; BITTAR, Mariluce. Política de avaliação da pós-graduação e suas consequências no trabalho docente. **Perspectiva**, v. 30, n. 01, p. 253-281, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2012v30n1p253/22194/82073>. Acesso em: 2 jun. 2023.

DAL ROSSO, Sadi. **O ardil da flexibilidade: os trabalhadores e a teoria do valor**. Boitempo Editorial, 2017.

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

DELEUZE, Gilles. Conversações Rio de Janeiro: Editora 34. 1992.

EHRENREICH, Babara. **Bright-sided: How positive thinking is undermining America**. Picador, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

HAN, Byung Chul. Sociedade do cansaço. 2ª edição ampliada: Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

HYEDA, Adriano; HANDAR, Zuher. Avaliação da produtividade na síndrome de burnout. **Rev Bras Med Trab**, v. 9, n. 2, p. 78-84, 2011.

Gil-Monte, P. R., Peiró, J. M., & Valcárcel, P. A model of burnout process development: An alternative from appraisal models of stress. **Comportamento Organizacional e Gestão**, 4(1), 1998, p.165-179. Disponível em: https://www.uv.es/unipsico/pdf/Publicaciones/Articulos/01_SQT/1998_Portugal.pdf. Acesso: 01 de fev de 2023.

KOHN, A. **Não há tempo para brincar na escola: a promoção da infância**. Summus Editorial, 2006.

LOPES, L.; MACEDO, E. Precarização do trabalho docente e formação de professores: uma análise crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, n. 148, pág. 739-754, 2019.

MACHADO, Ana Maria Netto; BIANCHETTI, Lucídio. (Des)Fetichização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 51, n. 3, p. 244-254, mai./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/HhVmD7c5VMpzJkL8zLhvh8C/>. Acesso em: 12 de mai de 2023.

MARINO, Caroline. Produtividade Tóxica. VOCÊ RH, São Paulo, Editora Abril, Edição 77. 2021, p.24 a 37. Disponível em: <https://vocerh.abril.com.br/edicoes/77>. Acesso em: 21 de mai de 2023.

MATEUS, Allann Peter Zanelatto. Sociedade do cansaço: a auto exploração do indivíduo associada ao excesso de positividade na sociedade do desempenho. 2021. 20 f. **Monografia (Graduação em Administração)** - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021. Disponível em: <https://www.monografias.ufop.br/handle/35400000/4241>. Acesso em: 02 de jul de 2023.

NÓVOA, A., & Ferreira, P. D. **Ensino: As abordagens do processo**. Porto Editora, 2016. Nóvoa, A.). **Para uma educação pós-moderna**. Lisboa: Educa. 2018.

NASH, R. J. The Tragicomedy of Teaching: An Autoethnographic Account of Life in the Classroom. In J. A. Hatch (Ed.), *Autoethnography and Feminist Theory at the Water's Edge: Unsettled Islands* (pp. 101-118), 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Edições Almedina, SA, 2020. **Temporalidades**, v. 12, n. 2, p. 556-570, 2020.

SCHULTZ, Theodor W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SANOSNOWICZ CANDIDO, Kalinka. Organizações e a Sociedade do Cansaço. 42 p. 2019. **Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração)**, Departamento de Ciências da Administração, Centro Socioeconômico. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SGUISSARDI, Valdemar.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pósgraduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SELIGMAN, M. E. Flourish: **A visionary new understanding of happiness and well-being**. Free Press, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. **A Política do Excel e a Educação Brasileira**. Zahar, 2018.

SILVA, V. O. A Responsabilização dos Professores por Resultados de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, 22, 2017.

SILVA, A.S. A precarização do trabalho na educação: uma análise das políticas educacionais brasileiras na perspectiva neoliberal. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 21, n. 3, pág. 471-480, 2018.

SOUZA, DC; SANTOS, EF. A precarização do trabalho docente e a desvalorização do magistério. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 54, pág. 75-93, jan./mar. 2020.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar; trad. **Patrícia Chittoni Ramos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERLMAN, Baron; HARTMAN, E. Alan. Burnout: Summary and future research. **Human relations**, v. 35, n. 4, p. 283-305, 1982.

PIZZANI, L. et al. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53-66, jul./dez, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

Capítulo 6
OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

Alinne Silva Sousa
Raissa do Santos Chaves
Rose Cléia Schuencker Silva
Thamires dos Santos da Silva
Fagner Gomes do Nascimento

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

Alinne Silva Sousa

Graduanda em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

E-mail: alinnesousasilva04@gmail.com

Raissa do Santos Chaves

Graduanda em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

E-mail: raissinhachaves97@gmail.com

Rose Cléia Schuencker Silva

Graduanda em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

E-mail: schuenckersilvarosecleia@gmail.com

Thamires dos Santos da Silva

Graduanda em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

E-mail: thamiressantos5656@gmail.com

Fagner Gomes do Nascimento

Doutorando em Letras, pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Mestre em Letras, (UFMA), e Graduado em Letras – Português/Inglês (UEMA).

E-mail: fagnernascimento@yahoo.com.br

RESUMO

A alfabetização em uma perspectiva inclusiva constitui um desafio central para a escola contemporânea, que precisa garantir o direito de aprender a todos os estudantes, respeitando suas singularidades, ritmos e formas de interação com o conhecimento. Nesse contexto, torna-se essencial compreender que a alfabetização não se limita à decodificação, mas envolve processos cognitivos, sociais e culturais que demandam práticas pedagógicas flexíveis e mediadas de forma sensível pelo professor. Este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades da alfabetização no contexto da educação inclusiva, discutindo contribuições teóricas que auxiliam na construção de práticas promotoras da equidade. A fundamentação teórica apoia-se nas ideias de Ferreiro e Teberosky, que entendem a alfabetização como um processo construtivo baseado na elaboração de hipóteses; de Mantoan, que destaca que a inclusão escolar implica participação efetiva e reorganização das práticas pedagógicas; e de Vygotsky, cuja perspectiva sociocultural enfatiza o papel da interação e da mediação no desenvolvimento. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de obras que discutem alfabetização, inclusão e práticas docentes. Conclui-se que a alfabetização inclusiva exige do professor uma postura reflexiva e acolhedora, capaz de adaptar estratégias e considerar a diversidade presente na sala de aula. Promover a alfabetização inclusiva significa fortalecer uma educação humanizada, que assegura a cada aluno o direito de aprender de acordo com suas potencialidades.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas. Diversidade. Mediação Docente.

ABSTRACT

Literacy within an inclusive education perspective represents a significant challenge for contemporary schools, which must ensure every student's right to learn while respecting their uniqueness, learning pace, and ways of interacting with knowledge. In this context, it is essential to understand that literacy is not restricted to decoding, but involves cognitive, social, and cultural processes that require flexible pedagogical practices and sensitive teacher mediation. This article aims to analyze the challenges and possibilities of literacy in inclusive educational settings, discussing theoretical contributions that support the development of equitable teaching practices. The theoretical framework is based on the ideas of Ferreiro and Teberosky, who understand literacy as a constructive process in which children formulate and test hypotheses; Mantoan, who argues that inclusive education implies effective participation and the reorganization of pedagogical practices; and Vygotsky, whose sociocultural perspective highlights the role of interaction and mediation in learning and development. Methodologically, this study is a qualitative bibliographic research grounded in the analysis of works that address literacy, inclusion, and teaching practices. The findings indicate that inclusive literacy requires a reflective and welcoming teacher posture, capable of adapting strategies and considering the diversity present in the classroom. Promoting inclusive literacy means strengthening a humanized education that guarantees every student the right to learn according to their potential and individual characteristics.

Keywords: Literacy. Inclusive Education. Pedagogical Practices. Diversity. Teacher Mediation.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização em nosso país, tem sido alvo de um processo de reconfiguração pedagógica e igualmente normativa, o que impulsiona políticas públicas que tem por objetivo assegurar aprendizagem a todos os estudantes. A BNCC tem por meta que todas as crianças desenvolvam habilidades de leitura e escrita ao longo do ciclo de alfabetização. Associada a BNCC tem-se a Política Nacional de Alfabetização – PNA, que estabelece que a alfabetização precisa acontecer no início da escolaridade, e, orienta a busca por práticas pedagógicas que sejam exitosas.

Contudo, e, em se tratando da alfabetização de pessoas com deficiência em um cenário de inclusão, as políticas outrora citadas dialogam com as Diretrizes de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, este documento orienta os sistemas de ensino de todo Brasil a garantir o acesso, a participação dos estudantes que são público-alvo da educação especial (PAEE). Aqui reside o problema, a articulação entre BNCC, PNA e educação inclusiva. Como atender às demandas singularidades dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento dentre outras deficiências. Daí surge uma importante questão problema que o trabalho pretende contribuir na construção de uma resposta: por que alfabetizar na educação inclusiva continua sendo um desafio, apesar dos avanços normativos e de diversas possibilidades pedagógicas disponíveis?

O reconhecimento e o acolhimento das diferentes necessidades educacionais de cada aluno constituem um desafio central para a pedagogia moderna, exigindo mais do que simples adaptações ao currículo. Compreender a individualidade do estudante implica reconhecer que cada criança chega à escola com uma história, um ritmo e uma forma única de aprender. Nesse sentido, repensar sobre práticas pedagógicas de fato inclusivas torna-se essencial para que o processo educativo faça sentido no cotidiano da sala de aula e assegure a participação de todos.

No contexto da alfabetização, esse desafio se intensifica, uma vez que assegurar que cada estudante usufrua do processo de aprendizagem requer considerar diferentes ritmos, necessidades e potencialidades. Assim, a alfabetização inclusiva demanda metodologias flexíveis, estratégias diversificadas e práticas que melhorem o acesso ao conhecimento, respeitem a diversidade e assegurem o direito de todos de aprender.

Este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades da alfabetização no contexto da educação inclusiva, discutindo práticas pedagógicas que

valorizem a equidade, o respeito às diferenças e o ensino colaborativo. A pesquisa se encontra em fase teórica e fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, realizada a partir de autores que discutem alfabetização, inclusão escolar e práticas pedagógicas. Desse modo, busca-se compreender como diferentes estratégias e concepções podem contribuir para a construção de uma escola mais acolhedora e comprometida com o direito de cada estudante à aprendizagem.

Justifica-se a importância da problematização sobre alfabetização na perspectiva da educação inclusiva do âmbito científico pela contribuição na produção do conhecimento em uma área que carece de uma produção maior e sistematizada. Já na dimensão social, compreende-se que a alfabetização se configura em dos principais fatores na produção de autonomia e cidadania, principalmente quando se trata da pessoa com deficiência. Já na perspectiva educacional a pesquisa pode ajudar na construção de práticas que se permitam ser efetivamente inclusivas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), a alfabetização é um processo de construção ativa do conhecimento sobre o sistema de escrita, no qual a criança cria hipóteses e as testa constantemente. Para as autoras, o professor não transmite um saber pronto, mas ajuda a criança a tomar consciência de distinções que já realiza intuitivamente, pois “[...] não se trata de ensinar as crianças a fazer uma distinção, mas sim de levá-las a se conscientizarem de uma diferença que já sabiam fazer.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 27).

Essa perspectiva, surgida a partir dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita, contrapõe-se com a visão tradicional que considerava a alfabetização como mera decodificação de letras e sílabas, e reconhece a criança como sujeito ativo que busca compreender o funcionamento da língua escrita a partir de suas experiências, interações e hipóteses sobre o mundo letrado.

Nesse sentido, cabe ao professor ser mediador do conhecimento, criando atividades pedagógicas que estimulem a reflexão e favoreçam o avanço das hipóteses das crianças. Ferreiro e Teberosky defendem práticas pedagógicas que valorizem o erro como parte do processo de aprendizagem e reconheçam a trajetória individual de cada aluno.

Essa visão é importante no contexto da educação inclusiva, pois reconhece os diversos ritmos e formas de aprender presentes em uma sala de aula.

No contexto da educação inclusiva, autores como Mantoan (2003) destacam que a inclusão não se limita à mera matrícula dos alunos, mas implica sua real participação e aprendizagem significativa. “[...] O mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida Escolar.” (MANTOAN, 2003, p. 16).

A autora destaca que incluir significa transformar a escola para que ela se torne capaz de atender todos os alunos, com ou sem deficiência, respeitando suas diferenças e habilidades individuais. Mantoan defende que a inclusão escolar exige repensar o currículo, as metodologias e as formas de avaliação, se desapropriando de modelos padronizados e excludentes.

Para a autora, o verdadeiro desafio da alfabetização inclusiva está justamente em compreender que as dificuldades de aprendizagem não podem ser vistas como incapacidade ou fracasso do aluno, mas como urgência e necessidade nas práticas pedagógicas. O professor, portanto, precisa desenvolver uma atitude reflexiva sobre o próprio fazer pedagógico, buscando diferentes estratégias, recursos e linguagens que promovam a aprendizagem significativa.

Além disso, Mantoan ressalta que a formação docente é um aspecto fundamental para o sucesso da inclusão, sendo necessário investir em capacitações que abordem tanto os aspectos teóricos quanto as práticas pedagógicas.

Segundo Vygotsky (1988) apresenta uma visão sociocultural do desenvolvimento humano, destacando o papel das interações sociais no processo de aprendizagem. Para o autor, o conhecimento é construído por meio das relações entre o sujeito e o meio que ele está inserido, e a linguagem exerce papel essencial nesse processo. Nesse sentido, Vygotsky afirma que “[...] Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronte na escola tem sempre uma história prévia.” (VYGOTSKY, 1988, p. 94).

Um de seus conceitos mais importantes, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), explica que o aprendizado acontece de forma mais eficaz quando o aluno é desafiado a fazer tarefas que estão um pouco além de suas capacidades atuais, com o apoio do professor ou de colegas mais experientes.

Aplicando essa teoria ao processo de alfabetização, entende-se que o professor deve ser o mediador, criando situações em que o aluno possa progredir a partir do que

ele já sabe, conhecendo novas possibilidades de leitura e escrita. No contexto da inclusão, a teoria de Vygotsky reforça ainda mais a importância da colaboração e da interação entre os alunos, valorizando o trabalho coletivo como forma de vencer barreiras de aprendizagem e promover o desenvolvimento integral de todos.

2.1 Revisão de Literatura

Optou-se por fazer uma revisão de literatura com o objetivo de fundamentar e ampliar as discussões sobre a temática alvo deste trabalho. Foi escolhido o banco de dados da SciELO (Scientific Electronic Library Online) pela sua relevância, visibilidade e acessibilidade. O critério descritor foi “Alfabetização e Educação Inclusiva”, o recorte temporal selecionado foi 2023 a 2025.

Foram selecionados 05 artigos, o que coloca de início um problema de escassez na produção de conhecimento na área utilizada como critério descritor. Foi possível observar que em 2013 houve inúmeras publicações nesta área tendo uma diminuição considerável ao longo dos anos.

Antes das análises, segue uma tabela com um panorama geral, a partir dos periódicos publicados, dos temas e datas de publicação dos artigos.

Tabela 1- Quadro demonstrativo de publicação

	PERIÓDICO	TÍTULO DO ARTIGO	DATA
01	Revista Brasileira de Educação Especial	O uso da comunicação alternativa para a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual	31/10/2023
02	Cadernos de Pesquisa	Mediação pedagógica e deficiência intelectual: Um estudo de caso sobre a alfabetização	02/07/2023
03	Educação & Sociedade	Educação Inclusiva: Diferenças entre acesso e qualidade	02/07/2023
04	Revista Educação Especial	Currículo, alfabetização e interseccionalidade na educação de pessoas surdas	25/05/2024
05	Revista Brasileira de Educação Especial	Alfabetização de Estudantes Cegos: O que revela a produção periódica nacional?	21/11/2024

Fonte: produzido pelos autores (2025)

Com efeito, o artigo de Costa (2023) coloca em relevo a negação histórica de acesso aos processos de escolarização da pessoa com algum tipo de deficiência. O artigo citado é

um estudo de caso realizado em uma escola pública da rede municipal de Recife, e teve a participação de uma criança com deficiência intelectual ainda na fase inicial do processo de alfabetização e apropriação da escrita. O resultado mostrou que o estudante em questão se tornou mais ativo no seu próprio processo de aprendizagem, o que é obviamente muito positivo, porém, no recorte que fizemos de 2023 a 2025 foi o único trabalho propositivo de um processo diferente que tivesse como objetivo a alfabetização de uma criança alvo da educação inclusiva.

Já o artigo de Silva & Oliveira (2023) abordam um ponto importante e sensível da alfabetização no contexto da educação inclusiva, a falta de pesquisas na área de práticas pedagógicas diretas a alfabetização da pessoa com deficiência. Segundo as autoras existem um número significativo de estudantes com deficiência analfabetos por falta de pesquisas, estudos e problematização sobre este tema.

Freire (2023) problematiza a escolarização de pessoas com deficiência, utilizando as categorias conceituais de acessibilidade e inclusão. O autor observa que estas categorias são utilizadas no processo de escolarização da pessoa com deficiência como se fossem sinônimas e não são, o que causa um entrave no processo de inserção e escolarização da pessoa com deficiência. O autor conclui que é preciso repensar a escola como um sistema, sistema esse que precisa ser necessariamente inclusivo.

Silva & Ferreira (2024) trazem aspectos importantes para serem ampliados nos olhares para as demais deficiências, pois os autores centralizam sua abordagem nos alunos surdos, que são os aspectos de gênero, classe social e raça e suas influências no processo de alfabetização destes alunos. A pesquisa em questão foi um estudo de caso realizado com alunos do EJA na cidade de Belo Horizonte/MG. Os resultados, segundo os autores evidenciam a importância do contexto de vida dos alunos no processo de aprendizagem.

Almeida & Sousa (2024) faz uma importante revisão de literatura sobre alfabetização de pessoas cegas. O autor fez o recorte temporal entre 2007 a 2022 encontrando apenas 7 artigos o que evidencia um problema da própria produção os artigos encontrados. O estudo evidencia a relevância do braile no processo de alfabetização e pessoas cegas sem trazer nada de novo no processo de alfabetização.

A presente revisão de literatura coloca em revelo uma baixa produção de pesquisas na área de alfabetização na educação inclusiva, é significativo que não foi encontrado, por exemplo, nenhum trabalho sobre alfabetização para alunos com Transtorno do Espectro

Autista -TEA, sendo que inegavelmente o número de crianças laudadas tenham aumentado significativamente.

3. Metodologia

Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo e descritivo, quanto aos procedimentos foi bibliográfica. Optou-se pela abordagem qualitativa, pois dizendo como Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22).

O procedimento metodológico consistiu na leitura e análise de obras e autores que discutem a alfabetização e a educação inclusiva, como Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Mantoan e Vygotsky.

A partir das ideias desses teóricos, buscou-se compreender como as práticas pedagógicas podem ser adaptadas para atender às diferentes necessidades dos alunos, valorizando seus ritmos, potencialidades e formas de aprender. O estudo também propõe reflexões sobre o papel do professor como mediador do conhecimento, destacando a importância de criar estratégias pedagógicas que favoreçam a participação e o aprendizado de todos.

Utilizou-se também da revisão de literatura narrativa, com o objetivo de compreender a alfabetização no contexto inclusivo, através da produção científica de autores que problematizassem este tema.

Assim, esta metodologia tem como objetivo promover uma análise reflexiva sobre a alfabetização inclusiva, entendendo-a como um processo que vai além da aquisição da leitura e da escrita, abrangendo o respeito à diversidade e o comprometimento com uma educação verdadeiramente inclusiva e humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização no contexto da educação inclusiva demanda mais do que a simples adaptação de conteúdos se faz necessário uma mudança de olhar sobre o processo de ensinar e aprender. Cada aluno é singular e possui um modo próprio de compreender o mundo e construir o conhecimento, e o papel da escola é justamente reconhecer e valorizar essa diversidade existente na realidade escolar.

As reflexões apresentadas neste estudo reforçam que o sucesso da alfabetização inclusiva está diretamente relacionado à postura do professor como mediador sensível e reflexivo, capaz de adaptar metodologias, utilizar recursos variados e promover o envolvimento de todos os estudantes.

Autores como Ferreiro, Teberosky, Mantoan e Vygotsky contribuem para compreender que a aprendizagem é um processo ativo, social e significativo, que se fortalece nas interações e nas experiências coletivas. Assim, promover a alfabetização inclusiva é afirmar o compromisso com uma educação humanizada, que permite e garante a cada aluno o direito de aprender de acordo com suas potencialidades, respeitando suas singularidades e assegurando a equidade no ambiente escolar.

Quando inicialmente colocou-se a questão: por que alfabetizar na educação inclusiva continua sendo um desafio, apesar dos avanços normativos e de diversas possibilidades pedagógicas disponíveis? Não tínhamos a dimensão do quão difícil seria encontrar respostas, porém, compreende-se que é preciso continuar colocando a questão, problematizando, tentando encontrar não só respostas, mas, novas perguntas, novos olhares, pois os sujeitos alvos da educação inclusiva são singulares, riquíssimos nas possibilidades educativas.

REFERÊNCIAS

COSTA, A. M. **O uso da comunicação alternativa para a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 25, n. 3, p. 445-462, jul./set. 2023

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, S. M.; VALADARES, J. M. **Educação inclusiva: diferenças entre acesso e qualidade.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 41, e221234, 2023. DOI: 10.1590/es0101-73302020221234

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 17 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, J. M. da; OLIVEIRA, R. P. de. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual: um estudo de caso sobre a alfabetização.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1024-1046, out./dez. 2023

SILVA, C. R. da; FERREIRA, L. M. **Currículo, alfabetização e interseccionalidade na educação de pessoas surdas.** Revista Educação Especial, Marília, v. 36, n. 67, p. 1-20, maio/ago. 2024.

SOUZA, R. M. de; ALMEIDA, M. A. **Alfabetização de estudantes cegos: o que revela a produção periódica nacional?** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 28, n. 4, p. 667-684, out./dez. 2022

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Capítulo 7
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRINCÍPIOS, NECESSIDADES E
DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dhinayra Lindalva Batalha da Silva

Rayne Vitória Meireles da Silva

Fagner Gomes do Nascimento

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRINCÍPIOS, NECESSIDADES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dhinayra Lindalva Batalha da Silva

Graduanda em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

E-mail: dhinayralindalva@gmail.com

Rayne Vitória Meireles da Silva

Graduanda em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

E-mail: raynevictoria2@gmail.com

Fagner Gomes do Nascimento

Doutorando em Letras, pela Universidade Federal do Rio

*Grande - FURG. Mestre em Letras, (UFMA), e Graduado em Letras – Português/Inglês
(UEMA).*

E-mail: fagnernascimento@yahoo.com.br

RESUMO

A educação infantil constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência. Nesse contexto, a atuação do professor com visão positiva sobre a educação inclusiva é decisiva para o sucesso do processo educativo. A construção de uma escola inclusiva desde a educação infantil requer reorganizar espaços, tempos, recursos e práticas, garantindo acesso, permanência e desenvolvimento pleno para alunos com necessidades educacionais especiais. O estudo evidencia a necessidade de repensar a prática pedagógica como eixo central da inclusão, entendendo-a como a combinação entre o conhecimento acumulado pelo professor e sua disposição para buscar novas estratégias que atendam à diversidade. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-exploratório, fundamentada em literatura especializada e marcos legais. Os resultados indicam que a formação docente em perspectiva inclusiva e a resistência de alguns

familiares em aceitar a deficiência dos filhos são fatores que influenciam diretamente a efetivação da inclusão na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Infantil. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Early childhood education is a fundamental stage for the development of all children, including those with disabilities. In this context, the teacher's role and particularly a positive view of inclusive education is decisive for the success of the educational process. Building an inclusive school from early childhood requires reorganizing spaces, schedules, resources, and pedagogical practices to ensure access, participation, and full development for students with special educational needs. The study highlights the need to rethink pedagogical practice as a central element of inclusion, understood as the combination of the teacher's accumulated knowledge and their willingness to seek new strategies that address student diversity. Methodologically, this research is a bibliographic study with a qualitative, descriptive-exploratory approach, grounded in specialized literature and legal framework. The results indicate that teacher training from an inclusive perspective and the resistance of some families to accepting their child's disability are factors that directly influence the effectiveness of inclusion in early childhood education.

Keywords: Inclusive Education. Early Childhood Education. Pedagogical Practice

1. O RECONHECIMENTO DOS DIREITOS

A escolha desta temática de Educação Inclusiva surgiu para causar uma reflexão sob a sociedade do grande processo da inclusão escolar em nossa sociedade, abrangendo quais foram os caminhos percorridos para a concretização desta proposta educacional. Buscando conhecer a legislação, que garante o direito a uma prática na escola regular, abordando dos desafios para que permaneça a inserção do aluno com necessidades especiais na escola, garantindo a socialização e o aprendizado a todos da mesma forma. Com o objetivo central de identificar os obstáculos no percurso da educação inclusiva e buscar novas formas e melhoras nesse processo de aprendizagem, buscando sempre uma melhor alternativa de fornecer um bom ambiente de estudos, brincadeiras e profissionais preparados.

Ao longo do caminho, será apresentado referências publicadas de livros e sites que abordam o propósito de acordo com o tema proposto. O processo de inclusão é entendido como um movimento que promove a ação de indivíduos com deficiência que buscam garantir seus direitos e igualdade em meio a sociedade, se fundamentando principalmente em suas diversidades. Dando pauta para compreensão do conceito de igualdade e equidade, em que Ferreira (1986, p. 915) se refere à igualdade como “relação

entre os indivíduos na qual todos eles são portadores dos mesmos direitos fundamentais” e que equidade “significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem” segundo Ferreira (1986, p. 915). Vindo deste ponto é nítido que mesmo a unidade escolar tendo princípios a seguir, ainda existe o preconceito em relação as diferenças e as necessidades de outros indivíduos deixando claro seu aspecto.

A educação inclusiva pressupõe uma reorganização no sistema educacional de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda população em idade escolar. Embora que seja abrangente e englobe uma variedade de segmentos, nesta reflexão vamos nos fixar a um segmento populacional específico, alunos com deficiência, que, por características distintas, muitas vezes requerem da escola ações diferenciadas e atenção dobrada.

A história da educação de pessoas com deficiência apresenta um quadro de significativo de exclusão. Esses indivíduos eram institucionalizados e viviam longe do convívio social geral, passando por períodos em que eram separados em escolas ou classes especiais estabelecidas de acordo com as características de suas deficiências, entendendo que sua participação em ambientes comuns só seria possível mediante um processo de normalização, até o momento atual que prevê direitos educacionais iguais e equidade educacional.

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. (Morin 2011, p. 49-50)

Diante deste cenário, a concepção de educação inclusiva tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la respeitando as diversidades, acima de tudo, valorizando ela como um elemento crucial para construir

uma sociedade mais justa e igualitária. Essa concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se reformular para atender todos os alunos, principalmente os com deficiência, exercendo seu papel social. Esperando da escola inclusiva competência um amparo completo e preparado fornecendo um total desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de forma equitativa, em condições de acessarem oportunidades iguais no mercado de trabalho e sociedade. Desta maneira podemos assegurar que a inclusão tem não só a necessidade de envolver todos sem distinção mais também proporcionar ensino holístico, interação e capacidade de se desenvolver em meio a sociedade.

Com isso, o trabalho a partir de temáticas abordadas da seguinte forma: em primeiro a discussão discorre em volta da construção da proposta de educação brasileira, assim como pretendemos conhecer o desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil; em um terceiro momento, vamos entre o contexto da exclusão e integração. Finalmente, debatemos sobre os desafios encontrados para desenvolver um ambiente em que haverá respeito, educação e uma boa equipe de profissionais especializados, tudo para fornecer não só uma boa educação mais também prover uma estabilidade mental para que as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver na sociedade.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, até meados do século XIX, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos em instituições como creches praticamente não existia, devido à estrutura familiar da época, moldada tradicionalmente, onde o pai de família trabalhava em busca do sustento e a mãe cuidava dos filhos. Na época, a maioria da população se concentrava na área rural e pequena parte nas cidades, havia muitas crianças órfãs de escravos e índias (que geralmente eram frutos de abusos sexuais pelos homens brancos) estas crianças eram adotadas pelas famílias dos grandes fazendeiros. Nas cidades, as crianças abandonadas eram recolhidas nas “Rodas dos Expostos”, que eram orfanatos da época (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

No final do século XIX, começa a ser discutido no Brasil as concepções elaboradas na Europa sobre a Educação Infantil. A partir deste período, foram criadas as primeiras instituições voltadas para o atendimento de crianças pobres. Posteriormente, surgiram os primeiros jardins-de-infância públicos voltados para as crianças mais ricas.

Diferentemente dos países europeus, no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Outro elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira, já que as crianças “[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado” (RIZZO, 2003, p. 37).

No ano de 1940 foi criado o Departamento Nacional da Criança – DNCR (Ministério da Educação e Saúde) com a função de orientar as creches que agora estavam sobre o patrocínio da assistência privada ou pública. A política elaborada pelo Departamento Nacional da Criança pretendia, em linhas gerais, combater a mortalidade infantil através do pré-natal e da educação materna. Segundo o Artigo Primeiro do Decreto:

Será organizada, em todo o país, a proteção à maternidade, à infância e à adolescência. Buscar-se-á, de modo sistemático e permanente, criar para as mães e para as crianças favoráveis condições que, na medida necessária, permitam àquelas uma sadia e segura maternidade, desde a concepção até a criação do filho, e a estas garantam a satisfação de seus direitos essenciais no que respeita ao desenvolvimento físico, à conservação da saúde, do bem estar e da alegria, à preservação moral e à preparação para a vida. (DECRETO LEI N. 2.024/40).

Com a entrada das crianças das camadas populares na escola, a partir dos anos 1950, e o fracasso escolar dessas crianças, a pré-escola assumiu caráter compensatório e preparatório, a fim de desenvolver hábitos e habilidades necessários para adaptação à rotina escolar. Nesse contexto, exigia-se dos profissionais a formação, no então curso de magistério de 2º grau, que capacitava para desenvolver atividades de treino psicomotor com as crianças em idade pré-escolar (4 a 6 anos). Para trabalhar com as crianças menores (0 a 3 anos), assumindo os cuidados com o corpo da criança (sono, higiene, alimentação), admitiam-se pessoas sem qualquer qualificação profissional: bastava gostar de crianças. Como salienta Lobo (2011)

[...] a política assistencialista presente historicamente na dinâmica do atendimento à infância brasileira fez com que a formação e a especialização do profissional na área se tornassem desnecessárias, pois, para tanto, segundo a lógica dessa concepção, bastariam a boa vontade, gostar do que se faz e ter muito amor pelas crianças.

Em meados de 1970, iniciam-se movimentos sociais organizados por mulheres moradoras das periferias e grandes centros urbanos que acabam culminando com o fim da tutela filantrópica das creches e expandindo estas por todo o país. Segundo Rosenberg (2002), foram criados no período de 1970 dois grandes programas de âmbito federal: o Programa Casulo, administrado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), e o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, implantado pelo Ministério da Educação. Para a autora, os efeitos dos modelos de Educação Infantil de massa “retardaram o processo de construção nacional de um modelo de educação infantil democrático, de qualidade, centrado na criança, isto é, em suas necessidades e cultura” (ROSENBERG, 2002, p. 39).

Nos anos 80, com o processo de abertura política, houve pressão por parte das camadas populares para a ampliação do acesso à escola. A educação da criança pequena passou a ser reivindicada como um dever do Estado que, até então, não havia se comprometido legalmente com essa função.

Desde 1988, devido à grande pressão dos movimentos feministas e dos movimentos sociais, a Constituição reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado. Ela estabeleceu que as creches e pré-escolas fariam parte dos sistemas educacionais, mas foi só com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro, que a determinação constitucional ganha estatuto legal definido mais claramente.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a educação infantil começou a ser encarada como parte do sistema educacional brasileiro. Acreditamos que hoje tenhamos conseguido, pelo menos em parte, retirar o cunho assistencialista e preparatório que antes envolvia algumas instituições. Começamos a enxergar a Educação Infantil como um espaço de aprendizagens, onde as crianças podem e devem fazer relações e estabelecer conexões que as ajudarão ao longo de sua vida escolar, tornando suas experiências acadêmicas cada vez mais prazerosas, por despertar o desejo de construir novos conhecimentos, aproveitando para testar as hipóteses que eles/elas levantam e que vão surgindo ao longo de sua vida escolar.

Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças de 0 à 6 anos de idade. Ele representa um avanço na busca de se estruturar melhor o papel da Educação Infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, o que é hoje um dos maiores desafios da Educação Infantil. É preciso afirmar que as propostas trazidas

pelo RCNEI só podem se concretizar na medida em que todos os envolvidos no processo busquem a efetiva implantação das novas propostas, senão o mesmo continuará sendo apenas um conjunto de normas que não saem do papel.

A história dos dispositivos legais acerca da infância, seus direitos e sua educação retrata um percurso histórico marcado por propostas fragmentadas e antagônicas entre a assistência e a educação. Atualmente, após o reconhecimento da criança enquanto sujeito histórico-social e detentora de direitos, coloca a Educação Infantil como uma exigência social, ocupando no cenário da educação brasileira um espaço significativo e relevante. Paralelamente ao quadro de transformações societárias aliadas aos movimentos sociais e estudos acerca da infância, tem sido intensificado o reconhecimento da importância da educação das crianças para o pleno desenvolvimento das potencialidades do ser humano.

Hoje em dia, as crianças são assistidas por diversas instituições de Educação Infantil, ou seja, a Educação Infantil é ofertada geralmente em Centros de Educação Municipais, em creches conveniadas (público não estatal/PPP-Parceria Público Privado), em instituições privadas, ou ainda em instituições clandestinas e domiciliares. Independente da instituição de ensino infantil, é importante reconhecer os desafios que os profissionais da área educacional passam e, com este novo paradigma da inclusão.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA- HISTÓRICO DO SURGIMENTO

É importante contextualizar a Educação Inclusiva desde os seus primórdios até a atualidade, para que se perceba que as escolas inclusivas são as principais responsáveis pelos avanços da inclusão, longe de serem responsáveis pela negação do direito das pessoas com necessidades educacionais especiais, de terem acesso à educação. Evidencia-se que a inclusão ou a exclusão das pessoas com deficiência estão intimamente ligadas às questões culturais.

No Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Inclusiva. Foi a partir de 1970, que a educação inclusiva passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais.

Hoje, muitos autores defendem este sistema de Ensino inclusivo paralelo, criado para educar os portadores de uma diferença, contribuem também para que sejam

segregados, e excluídos da sociedade que os nega. Estes autores parecem que desconhecem a importância de se construir um processo de inclusão, gradativo, que é aconselhado por muitos. A educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de uma pessoa conviver com qualidade na sociedade, tendo, portanto, um caráter cultural acentuado, viabilizando a integração do indivíduo com o meio.

Tem-se a Declaração de Salamanca (1994) como marco e início da caminhada para a Educação Inclusiva. A inclusão é um processo educacional através do qual todos os alunos, incluído, com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular. Enquanto educadores, nosso papel frente à inclusão, reside em acreditar nas possibilidades de avanços acadêmicos dos alunos denominados normais, terão de se tornar mais solidários, acolhedores diante das diferenças e, crer que a escola terá que se renovar, pois a nova política educacional é construída segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei que abrange as pessoas de todas as classes sociais.

A prática da educação inclusiva merece cuidado especial, pois estamos falando do futuro de pessoas com necessidades educacionais especiais. Antes mesmo de incluir, é importante certificar-se dos objetivos dessa inclusão, para o aluno, quais os benefícios/avanços, ele poderá ter, estando junto aos alunos da rede regular e produzir transformações. A educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes e a educação inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994), a partir da aprovação da constituição de 1988 e da LDB 1996.

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial. A deficiência principalmente a mental tem características de doenças exigindo cuidados clínicos e ações terapêuticas. A educação dessas pessoas é denominada de educação especial em função da “clientela” a que se destina e para a qual o sistema deve oferecer “tratamento especial” tal como contido nos textos da lei 4024/61 e da 5692/71, hoje substituída pela nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96. 4

Como se pode constatar na atual LDB, há sensível evolução, embora o alunado continue com “clientela” e a educação especial esteja conceituada como modalidade de

educação escolar oferecida a educandos portadores de necessidades especiais. Segundo a filósofa Hannah Arendt: A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele. É, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Gil (2005, p. 18) revela que:

[...] a melhor resposta para o aluno com deficiência e para todos os demais alunos é uma educação que respeite as características de cada estudante, que ofereça alternativas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais de cada aluno: uma escola que ofereça tudo isso num ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos possam conviver e aprender com as diferenças.

Portanto, trabalhar com crianças com deficiência e que necessite de estratégias de ensino específicos no âmbito da escola regular requer dos profissionais uma observação, dinamismo e uma maneira de atuar com ações diferenciadas no processo escolar, sendo estes sempre compartilhados por todos, tendo como principal finalidade elaborar e conhecer caminhos que são necessários para a criança aprender a se desenvolver.

4. O PANORAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS DESAFIOS.

Com a aprovação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n 4.024, a legislação conta com o apoio totalmente voltado para que indivíduos com deficiência tenham direito na educação sem nenhuma distinção. Entretanto, neste contexto ainda há muito o que dialogar e reformular nesta área. Em 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como estatuto da pessoa com deficiência. Esta vem com o capítulo IV, em que sua finalidade é oferecer total acesso à educação, proteção e leis ao seu favor que garante respeito e seus direitos legais.

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Lei nº 13.146, 2015, cap. IV)

Embora o Brasil passe uma imagem de país que possui uma das melhores políticas de educação inclusiva, com várias leis que tratam da educação inclusiva e que permitem conhecer não só os direitos da pessoa com deficiência, como também os ajustes sociais e educacionais que permitem a sua participação na comunidade. Porém, apenas a existência de leis não é suficiente para enfrentar os desafios da educação inclusiva, levando isso em conta, afirma Mantoan:

Problemas conceituais, desrespeito a preceito constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceito distorcem o sentido da inclusão escolar [...] Tais barreiras objetivam retroceder às posições inovadoras para a educação de alunos em geral. Estamos diante de avanços, mas também de muitos impasses da legislação. (Mantoan 2010, p. 38)

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, permitindo dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2003, p.13)

Mesmo com os avanços da educação inclusiva e os número de matrículas registradas ter aumentado ao longo dos últimos anos, a educação inclusiva ainda luta contra alguns desafios que surgem em meio do seu percurso como: a política que deveria prestar total apoio, se torna uns dos principais fatores para o atraso da educação inclusiva. Mesmo com políticas direcionadas para essa área não é garantida sua efetuação no campo, visto que: Em 2019, não houve destinação de recursos para o programa. No ano seguinte, o orçamento previa quase R\$ 254 milhões e em 2021, cerca de R\$ 65 milhões. O MEC reduziu a verba em quase 75% de um ano para o outro ainda que ela não tenha sido usada (UOL. 2021). De tal maneira, que a falta de investimentos para essa causa já agrava não só a situação dos profissionais da educação de maneira que muitos não recebem formação necessária para atender a demanda de estudantes, mais também as reformas das unidades escolares para dar acesso, segurança e total mobilidade.

A educação inclusiva vem sofrendo Capacitismo inclusive de figuras que deveriam ser o principal apoio dentro da política, no caso do ex-presente, Jair Bolsonaro que

durante seu mandato instituiu a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que tende a incentivar a matrícula de pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação não em escolas regulares mais em escolas especiais, voltadas apenas para o público da PNEF, afirmando que:

“O que acontece na sala de aula: você tem um garoto muito bom, você pode colocar na sala com melhores. Você tem um garoto muito atrasado, você faz a mesma coisa. O pessoal acha que juntando tudo, vai dar certo. Não vai dar certo. A tendência é todo mundo ir na esteira daquele com menor inteligência. Nivela por baixo. É esse o espírito que existe no Brasil” (Jair Bolsonaro. 2020).

Em função de tudo que se conquistou até hoje em termos de educação inclusiva, pode-se considerar um retrocesso com tais eventos que vão degradando cada vez mais sua situação, como desconhecimento dos direitos, falta de compromisso com as leis que tratam da inclusão da pessoa com deficiência, falta formação de professores preparados e profissionais de apoio.

5. A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES NO CAMPO

De modo que, a educação inclusiva tem como finalidade o atendimento a todos os alunos e, para isso, é necessário que o currículo esteja acessível às diferenças e garanta o direito à construção de valores que transformem a escola em um espaço mais inclusivo (TEIXEIRA, 2010). Por isso, para que tal educação esteja capacitada para desenvolver o público alvo, é necessário que os profissionais estejam aptos a novas competências para que possam atender todos os alunos. Sendo adequado para que possa fornecer condições e novas metodologias de aprendizagens afim de um desenvolver as crianças intelectualmente, já que:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização das condições atuais da maioria das nossas escolas [...] ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. Mantoan (2003, p. 57)

Sendo assim, o educador ao ministrar conteúdos as aulas e conteúdo, deve estar capacitado e conhecedor de que cada educando aprende de uma maneira e em ritmos diferentes. Entretanto, vivemos em um realidade em que nem todos os profissionais estão

preparados para assumir determinado cargo na sala de aula e principalmente para atender o público com suas diversidades nem as inovações que são impostas cotidianamente. Desse modo, o educador, no que campo da educação inclusiva, tem um grande desafio no decorrer de sua carreira, já que sugere a aprendizagem e realização de variadas metodologias, junto com várias formações e capacitações para oferecer o melhor apoio pedagógico, para que o currículo inclusivo seja posto em prática, é preciso educadores comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem.

Além dos educadores, é primordial a presença de outros profissionais no processo da inclusão escolar: A educação especial, como o próprio nome indica, lida uma deficiência específica por escola e existem as especiais para deficientes visuais, outra para deficientes auditivos e ainda outra para deficientes mentais. Campbell (2009, p. 157).

Dessa forma as dificuldades de aprendizagem são tratadas por psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, ou seja, um especialista por área. Já na área da educação inclusiva, a avaliação dos educandos é desenvolvida e entendida pelos vários níveis de compreensão, considerando que cada sujeito assimila de acordo com suas potencialidades, limitações e também progressos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, conclui-se que a educação inclusiva até os anos atuais obteve muitas conquistas, visto que a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais partir de 1970, e teve seu início da caminhada para a Educação Inclusiva com a declaração de Salamanca em 1994. Diante destes fatos a educação inclusiva começou a luta por seu lugar no mundo da educação, mas diante desse percurso veio também grandes obstáculos e preconceitos até sua total introdução na educação brasileira. Com a Lei Brasileira de Inclusão aprovada em 2015 (LBI), também conhecida como estatuto da pessoa com deficiência que vem com o capítulo IV, em que sua finalidade é oferecer total acesso à educação, proteção e leis ao seu favor que garante respeito e seus direitos legais e também.

Evidencia-se a falta de apoio que as instituições dão para que a política de inclusão escolar seja cumprida, ocasionando que os professores não estejam capacitados para

atuar ou não tenham quantidade suficiente e eficaz de recursos e estratégias. Assim como a falta de compreensão dos professores sobre a política de educação especial.

Aponta-se a importância da presença de profissionais especializados para dar suporte aos professores, seja para confecção e adaptação dos recursos e estratégias, como para conhecer a deficiência e necessidades pessoais de cada aluno.

Ressalta-se a escassez de estudos nacionais sobre a temática e a atuação de profissionais de outras áreas, como a da saúde, exemplificando os Terapeutas Ocupacionais, na Educação Inclusiva. Dessa forma considera-se a importância de investimentos com estudos sobre as contribuições que os profissionais da área da saúde podem dar pensando na relação entre recurso terapêutico e a prática educacional

Sobre facilitadores e limitações do processo de inclusão escolar na visão dos professores. Os resultados apontam a importância de um olhar amplo sobre a educação inclusiva e a grande necessidade de adaptações para a efetivação deste processo. Foram poucas as publicações que explicitaram sobre os sentimentos vivenciados pelos professores frente às dificuldades oriundas do processo de inclusão escolar. Sendo apontados na maioria dos artigos apenas os aspectos técnicos fundamentais para a efetivação do ensino aprendizagem de alunos com NEEs, não dando importância para os sentimentos dos professores neste processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

Brasil. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em:. Acesso em: 21 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

GIL, Marta. **Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** Universidade de São Paulo, 2005.

LOBO, Ana Paula. **Políticas públicas para educação infantil: uma releitura na legislação brasileira.** In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) Educação da infância: história e política. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 133-163

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez Brasília, UNESCO, 2011.

“Retrocesso de 60 anos”: O Decreto de Bolsonaro para a Educação Especial | Guia do Estudante (abril.com.br)

Capítulo 8
POLÍTICAS DE INCLUSÃO EM PRÁTICA: O PAPEL DO
NAPNE NO IFCE CAMPUS TABULEIRO DO NORTE

Júlia Livia Viana França
Davi da Costa Almeida

POLÍTICAS DE INCLUSÃO EM PRÁTICA: O PAPEL DO NAPNE NO IFCE CAMPUS TABULEIRO DO NORTE

Júlia Livia Viana França

Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); E-mail: jliviaiviana@gmail.com

Davi da Costa Almeida

Professor efetivo e vice-coordenador do curso em especialização em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA); doutor em Educação e em Filosofia; E-mail: davi.almeida@ufersa.edu.br

RESUMO

A pesquisa analisa o perfil de atuação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Tabuleiro do Norte, sob a perspectiva dos princípios da educação inclusiva. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e documental, que utilizou um questionário com questões abertas aplicado aos membros do núcleo. O instrumento de coleta de dados passou por processo de validação prévia e os dados foram examinados por meio de análise interpretativa. Os resultados evidenciam que, embora o NAPNE demonstre compromisso institucional com a educação inclusiva e desenvolva ações relevantes de apoio educacional especializado, ainda persistem limitações operacionais significativas. Dentre elas, destacam-se a insuficiência de formação continuada dos membros, o uso ainda restrito de recursos pedagógicos especializados e a ausência de Sala de Recursos Multifuncionais no campus. Observa-se também que a maioria dos participantes reconhece a importância do aperfeiçoamento contínuo e manifesta interesse em ampliar suas competências relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado. Ademais, o estudo indica que a efetividade das

práticas inclusivas depende do fortalecimento do apoio institucional, da melhoria das condições materiais e do investimento sistemático na qualificação profissional dos membros do núcleo e de toda a comunidade escolar. Conclui-se que, apesar dos desafios identificados, o NAPNE do campus investigado vem construindo, de forma progressiva, uma cultura institucional mais sensível à inclusão, demandando esforços articulados para a consolidação da educação inclusiva no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. **Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial. NAPNE.

ABSTRACT

This search analyzes the performance profile of the Support Center for People with Specific Educational Needs (NAPNE) at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE), Tabuleiro do Norte campus, from the perspective of inclusive education principles. The research is qualitative in nature, with a descriptive and documentary design, and employed a questionnaire with open-ended questions administered to members of the center. The data collection instrument underwent prior validation, and the data were examined through interpretive analysis. The findings reveal that, although NAPNE demonstrates institutional commitment to inclusive education and develops relevant specialized educational support actions, significant operational limitations persist, including insufficient continuing education for members, the still limited use of specialized pedagogical resources, and the absence of a Multifunctional Resource Room on campus. It was also observed that most participants recognize the importance of continuous professional development and express interest in expanding their competencies related to Specialized Educational Assistance. Furthermore, the study indicates that the effectiveness of inclusive practices depends on strengthening institutional support, improving material conditions, and systematically investing in the professional qualification of NAPNE members and the broader school community. It is concluded that, despite the identified challenges, the NAPNE at the investigated campus has been progressively building a more inclusion-sensitive institutional culture, requiring coordinated efforts to consolidate inclusive education within the scope of Professional and Technological Education.

Keywords: Specialized Educational Assistance. Special Education. NAPNE.

INTRODUÇÃO

No cotidiano das instituições de ensino, a efetivação da educação inclusiva depende, consideravelmente, das práticas desenvolvidas por equipes locais responsáveis pela mediação das políticas institucionais relacionadas ao tema. Nesse cenário, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) assume função estratégica ao operacionalizar, no espaço escolar, ações voltadas ao acesso, à permanência e à participação dos estudantes público-alvo da educação especial.

A educação especial contempla estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação. O número de estudantes matriculados na

educação especial aumentou 58,7%, em relação a 2020, segundo dados do Censo Escolar (INEP/Censo Escolar 2024).

Portanto, considerando também o aumento do número de estudantes público-alvo da educação especial no IFCE campus Tabuleiro do Norte, torna-se fundamental compreender como vem sendo conduzido o processo de inclusão desses discentes no sistema formal de ensino, especialmente no que se refere à atuação do NAPNE dentro do referido campus.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), de acordo com as reflexões de Pacheco e Silva (2009), tem como uma de suas diretrizes a formação humana e integral do indivíduo, de forma inclusiva e emancipatória, adotando uma educação comprometida com a emancipação dos setores explorados de nossa sociedade, conforme estabelece Pacheco (2010).

O trabalho educativo realizado nos IFs, ainda segundo Pacheco (2010), visa uma formação integrada, na qual todos os integrantes da escola são considerados partícipes ativos do processo de ensino-aprendizagem, inclusive aqueles que necessitam de atendimento educacional especializado, visando uma escola integrativa, inclusiva e colaborativa.

Nesta perspectiva, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) instituiu os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), por meio da Resolução nº 50 de 2015 do CONSUP-IFCE, revogada pela Resolução nº 143 de 2023, de 20 de dezembro de 2023, que estabeleceu um novo regulamento para o funcionamento dos NAPNEs.

Durante a sua implantação e, segundo o que estabelece a Resolução 143/2023, os NAPNEs vinculam-se, institucionalmente, à Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) e, no contexto de cada campus, à respectiva Diretoria-Geral, configurando-se como um agente articulador de ações que promovem a equidade e a justiça social no cotidiano acadêmico e institucional, com a finalidade de fornecer apoio, promover o acesso, a permanência e o êxito educacional dos discentes e dos servidores com necessidades educacionais específicas.

A referida resolução ainda define que os Núcleos promoverão, em conjunto com os demais setores do IFCE, suporte laboral e apoios técnico, científico, acadêmico, pedagógico e psicossocial necessários às atividades de ensino, da pesquisa e da extensão,

desenvolvidas na área de acessibilidade e inclusão, sob a perspectiva dos direitos humanos e da diversidade (IFCE, 2023).

Os Núcleos, dentro do âmbito do IFCE, em consonância com o que constitui a referida resolução, também deverão atuar na assessoria de planejamento e na execução de projetos de formação continuada de servidores, sobre a Educação Inclusiva, destinados à comunidade interna e externa do IFCE.

De acordo com o que estabelece o Artigo 6, da Resolução 143/2023, o NAPNE deve ser constituído, preferencialmente, por uma equipe multidisciplinar do campus (pedagogo, assistente social, psicólogo, docentes e técnicos administrativos, dentre outros), bem como discentes e membros da sociedade civil.

Na equipe que constitui o NAPNE deverá haver pelo menos um discente regularmente matriculado (preferencialmente que seja pessoa com necessidades educacionais específicas) e servidores de setores relativos ao ensino, pesquisa, extensão e assuntos estudantis e, preferencialmente, um dos membros do núcleo deve possuir algum conhecimento e/ou experiência profissional em políticas de atenção a pessoas com deficiência e/ou em políticas públicas voltadas para público que necessitem de ações afirmativas.

A estrutura de constituição dos NAPNEs possibilita uma maior participação de toda a comunidade acadêmica, favorecendo um ambiente aberto e acessível para que ocorram discussões, diálogos e escutas ativas, permitindo espaços reflexivos de forma a desconstruir e a ressignificar conceitos e posturas diante das possibilidades e respeitando as diversidades de vivências e de dimensões estruturais de vida, em prol da promoção de ações inclusivas. Assim como estabelece Mendes (2017), entre as ações realizadas pelos NAPNEs, evidencia-se também a grande quantidade de iniciativas para a “conscientização” da causa inclusiva.

Diante desse cenário, este trabalho surgiu a partir da reflexão da atuação dos profissionais da educação, membros do NAPNE do IFCE campus Tabuleiro do Norte, sobre as demandas dos alunos com necessidades educacionais específicas, assim também como se estes profissionais são capacitados para lidar com estas demandas e quais as ações, os recursos e as estratégias estão sendo utilizadas para que ocorra um atendimento eficaz desses alunos.

O público-alvo da pesquisa foi composto pelos componentes do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFCE campus

Tabuleiro do Norte, designados pela PORTARIA Nº 5922/GAB-TAB/DG-TAB/TABULEIRO, DE 12 DE JUNHO DE 2025, composto por dezessete membros, quais sejam do campus Tabuleiro do Norte: cinco discentes, uma enfermeira, cinco docentes, uma técnica em assuntos educacionais, uma técnica em secretariado, uma assistente social, uma pedagoga e quais sejam externos ao IFCE: uma cuidadora e um docente. Contudo, a pesquisa alcançou um público de dezesseis membros, que responderam ao formulário online disponibilizado.

A escolha do lócus de investigação vincula-se à trajetória profissional no campus Tabuleiro do Norte, contexto em que foram identificadas demandas recorrentes vinculadas à organização do Atendimento Educacional Especializado, motivando a presente investigação sob o enfoque na atuação dos membros do NAPNE.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as ações desenvolvidas pelo NAPNE do IFCE campus Tabuleiro do Norte, bem como verificar o nível de capacitação de seus membros e a disponibilidade de recursos destinados ao Atendimento Educacional Especializado, considerando as percepções dos integrantes do núcleo sobre sua atuação e sobre as práticas inclusivas implementadas no campus, buscando evidenciar como a política se materializa no cotidiano institucional.

A metodologia utilizada na pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, do tipo documental, haja vista que o instrumento de coleta de dados utilizado consistiu em um questionário semiestruturado, composto por questões abertas e aplicado aos integrantes do NAPNE do IFCE campus Tabuleiro do Norte.

De acordo com Trivinos (1987), a abordagem qualitativa é utilizada com vista a compreender a complexidade do comportamento humano e social, utilizando dados não numéricos para a análise, como os questionários ou entrevistas, enquanto a natureza descritiva, ainda segundo o autor, é caracterizada pela descrição de fatos ou fenômenos de determinada realidade.

O questionário, ferramenta utilizada na pesquisa, é a mais utilizada no meio científico, segundo Miranda (2020), possibilitando uma busca de informações direta com o sujeito pesquisado. Ainda segundo o autor, os questionários podem ser aplicados de duas formas: pelo entrevistador ou serem de autoaplicação, sendo este o método utilizado na pesquisa.

Durante a elaboração dos questionários utilizados na pesquisa, de acordo com Hoss e Caten (2010), é recomendável que alguém experiente no assunto faça uma

avaliação e consequente aprovação das questões, antes de avançar à etapa de validação interna.

Portanto, o instrumento passou por processo de validação prévia com especialista da área e com quatro servidores técnico-administrativos do IFCE, integrantes do NAPNE, incluindo a coordenadora do Núcleo, visando assegurar clareza e coerência das questões. Posteriormente, o formulário foi disponibilizado em ambiente digital aos membros do núcleo, com garantia de anonimato dos participantes.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), uma das vantagens da utilização dos questionários como ferramenta de levantamento de dados é que a identidade do entrevistado (a) é preservada e, como há o respeito sobre o anonimato dele (a), não há pressão por estar participando da pesquisa, ademais, o custo de aplicação é menor.

Como desvantagem, os autores ainda apontam a tendência de baixa taxa de devolução dos instrumentos. Contudo, tal limitação não se confirmou no presente estudo, pois, entre os dezessete participantes, apenas um deixou de devolver o questionário devidamente preenchido.

Segundo os pesquisadores Medeiros, Steiner Neto e Zotto (2000), o desenvolvimento de ferramentas digitais, com o surgimento das novas tecnologias, permitiram que os questionários pudessem ser aplicados por meio do ambiente virtual, apresentando retornos mais favoráveis do que os questionários aplicados por papel, pois é produzido, compartilhado e enviado de forma mais célere aos participantes da pesquisa, fato que permitiu que os questionários aplicados à gestão atual do campus e aos membros do NAPNE fossem respondidos em uma semana.

Os procedimentos metodológicos foram iniciados a partir do contato com o atual diretor geral do IFCE campus Tabuleiro do Norte, para dialogar sobre a pesquisa, os seus objetivos e para solicitar autorização para realizar a pesquisa no campus.

Após o contato favorável do diretor geral, houve o contato com a coordenadora atual do NAPNE, designada pela PORTARIA Nº 5922/GAB-TAB/DG-TAB/TABULEIRO, DE 12 DE JUNHO DE 2025, para explicar a pesquisa e os seus objetivos e para intermediar o contato com os demais componentes do núcleo.

Posteriormente, houve o diálogo com a coordenadora do NAPNE sobre a situação atual do campus Tabuleiro do Norte, sob o aspecto que envolve a educação inclusiva e, foi encaminhada uma planilha que consta, entre o período de 2023 a 2025, a quantidade de

discentes com necessidades educacionais específicas, matriculados no campus Tabuleiro do Norte entre os cursos técnico integrado, técnico subsequente e superior.

Foi apresentado à coordenadora do NAPNE o questionário que seria aplicado aos demais membros do núcleo e solicitou a indicação de quatro servidores técnico-administrativos, membros do núcleo, para responderem ao questionário, como forma de validá-lo, a fim de que analisassem e sugerissem o acréscimo ou a retirada de questões, antes de ser aplicado aos demais membros.

O questionário inicialmente foi aplicado à coordenadora do NAPNE e aos quatro servidores técnico-administrativos e foi composto por 11 questões, sendo apenas uma objetiva (de múltipla escolha) e dez subjetivas, quais sejam: “Qual o seu cargo no NAPNE (membro, coordenador)?”; “Você já fez alguma formação/capacitação para atender adequadamente os estudantes que precisam de atendimento educacional especializado?”; “Se sim, como adquiriu a formação/capacitação?”; “Caso tenha respondido “Outros meios” na pergunta anterior, exemplifica quem forneceu a formação/capacitação e a modalidade (online ou presencial)?”; “Caso já tenha formação/capacitação sobre o assunto, você considera somente essa formação/capacitação suficiente para que você consiga realizar o AEE de forma eficaz?”; “Caso ainda não tenha formação/capacitação sobre o assunto, você tem interesse em adquirir esse conhecimento? Por quê?”; “Como você avalia o seu conhecimento sobre o AEE?”; “Quais são os recursos utilizados por você, para que o AEE ocorra efetivamente ao aluno com necessidade especial?”; “Como você avalia a atuação do NAPNE no campus?”; “Como você avalia a sua atuação dentro do NAPNE?”; “Quais ações do NAPNE, realizadas no último ano, você considera que contribuíram para a inclusão do aluno com necessidade especial na escola?”.

Após o envio pela coordenadora do NAPNE, da planilha que consta, entre o período de 2023 a 2025, a quantidade de discentes com necessidades educacionais específicas, laudados e matriculados no IFCE campus Tabuleiro do Norte, entre os cursos técnico integrado, técnico subsequente e superior, constatou-se que o campus atualmente tem 4 alunos com TDAH matriculados nos cursos técnico integrado em manutenção automotiva e eletromecânica, 2 alunos com TEA matriculados nos cursos técnico integrado em manutenção automotiva, 6 alunos com TEA e TDAH matriculados nos cursos técnico integrado em manutenção automotiva e eletromecânica, 1 aluno com Deficiência Física (membros superiores) matriculado no curso técnico integrado em eletromecânica, 1 aluno com Deficiência Física matriculado no curso superior em Análise e

Desenvolvimento de Sistemas e 1 aluno com Deficiência Auditiva matriculado no curso técnico subsequente em administração.

A partir desses dados, constatando a existência expressiva da quantidade de alunos com necessidades educacionais específicas matriculados no campus, a atual coordenadora do NAPNE, considerou pertinente às questões levantadas no questionário, pois os resultados podem ser apresentados posteriormente ao diretor geral, a fim de solicitar a efetivação das políticas públicas já existentes, assim como também possibilitar a solicitação de capacitações aos membros do núcleo que ainda não a tem, assim como também reivindicar recursos adequados para que o atendimento educacional especializado ocorra de forma efetiva e eficaz no espaço escolar, como a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que o campus não tem e também não utiliza as salas de outras escolas.

Durante a fase de validação do questionário, aplicado inicialmente à atual coordenadora do núcleo e à quatro servidores técnico-administrativos, que compõem o núcleo, não foi sugerido nenhum acréscimo ou retirada das questões propostas no questionário.

Logo, houve a aplicação do questionário destinado aos integrantes do NAPNE, aos componentes do Núcleo, verificando-se que a partir da questão “Qual o seu cargo no NAPNE (membro, coordenador)?”.

Obtiveram-se respostas de 13 membros do Núcleo, da Coordenadora, da Secretária e do Vice-coordenador, verificando-se apenas um caso de não resposta, portanto, não foi possível verificar qual deles não respondeu, pois no questionário não constava identificação do participante.

Infere-se, portanto, que por mais que o questionário tenha sido aplicado de forma digital e no período de uma semana, 16 membros do núcleo responderam-no, o que demonstra um número significativo na participação da pesquisa, fornecendo um número relevante de respostas e, conseqüentemente, uma maior diversidade de resultados e uma maior abrangência de possibilidades nas respostas.

A segunda questão do questionário, qual seja: “Você já fez alguma formação/capacitação para atender adequadamente os estudantes que precisam de atendimento educacional especializado?”.

Obteve-se como resposta que 4 participantes da pesquisa (a Secretária e 3 membros do Núcleo) dos 16 que responderam ao questionário nunca fizeram nenhuma

formação ou capacitação sobre AEE, mas 12 dos 16 responderam que já fizeram alguma formação ou capacitação sobre o referido assunto.

Isto demonstra um cenário favorável para que ocorra um trabalho educacional inclusivo de forma eficaz, pois a maioria dos membros do núcleo já teve alguma formação sobre o assunto, o que indica que a equipe multidisciplinar designada para compor o núcleo tem algum conhecimento prévio sobre o que se trata a educação inclusiva e as formas como desempenhá-la de forma efetiva no campus.

A terceira questão do questionário, qual seja: “Se sim, como adquiriu a formação/capacitação?”.

Verificou-se que dos 12 que responderam que já tinham alguma capacitação sobre o assunto, 7 tiveram capacitação fornecida pela escola, dentre os quais 3 não especificaram o local e nem como foi a capacitação e 4 participaram de formação fornecida pelo NAPNE do IFCE campus Tabuleiro do Norte.

A partir disso, verificou-se que o NAPNE do referido campus é atuante dentro da própria equipe multidisciplinar, demonstrando preocupação em promover momentos de discussão ativa entre os próprios membros sobre a temática, bem como em aperfeiçoar o caráter dinâmico do processo educativo, com ênfase na educação inclusiva.

Portanto, 5 membros do núcleo afirmaram ter obtido capacitação por outros meios, o que demonstra o interesse em adquirir e aperfeiçoar o conhecimento sobre o assunto, buscando outros meios, seja porque a escola não forneceu ou se forneceu, quis buscar outras fontes de conhecimento.

Adicionalmente, demonstra que a maioria dos integrantes do NAPNE, já esteve ou está atualmente inserido em um ambiente escolar, em que há uma preocupação com a forma com que os alunos com necessidades educacionais específicas são tratados e, por isso, tem momentos formativos com intuito de atendê-los da forma mais justa, igualitária e isonômica possível.

Na quarta questão do questionário, qual seja: “Caso tenha respondido “Outros meios” na pergunta anterior, exemplifique quem forneceu a formação/capacitação e a modalidade (online ou presencial)”.

Verificou-se que os 5 que responderam que tiveram capacitação por outros meios, os exemplificam-nos como: dois tiveram através da coordenação do NAPNE; um por meio de formações ofertadas pela CRED, um por meio de uma capacitação que teve dentro de

uma disciplina do curso na faculdade e outro por meio de curso de libras e de momentos formativos em outras instituições de ensino, de forma online.

Este fato demonstra que por mais que a capacitação tenha ocorrido por outros meios, mais do que o conteúdo e a experiência ser considerado válida, a atitude de buscar outros meios para aprender e se desenvolver sobre o assunto, demonstra que a educação inclusiva está presente e inserida em vários locais e instituições, que permitem discussões sobre o assunto.

A quinta questão do questionário, qual seja: “Caso já tenha formação/capacitação sobre o assunto, você considera somente essa formação/capacitação suficiente para que você consiga realizar o AEE de forma eficaz?”.

Registrou-se que 14 participantes da pesquisa afirmaram que consideram o nível de capacitação insuficiente para que consiga realizar um atendimento educacional especializado de forma eficaz no seu ambiente de atuação.

Surgem, portanto, diversos questionamentos acerca dos motivos que limitam a ampliação da capacitação desses profissionais, seja por restrições orçamentárias, por indisponibilidade de tempo ou, ainda, por desconhecimento de instituições que ofertam formações sobre a temática.

À luz desse quadro, podem-se propor a ocorrência de mais momento formativos a nível operacional à gestão escolar do campus, não considerando somente os membros do NAPNE como público-alvo, mas para toda a comunidade escolar, ademais, haver a disponibilização de recursos orçamentários para que ocorram mais capacitações desses profissionais que estão à frente destas demandas, assim como a inclusão destas capacitações na carga horária dos profissionais, principalmente para os servidores técnico-administrativos, que não tem uma carga horária de trabalho destinado ao ensino, à pesquisa e à extensão, como os docentes têm.

Observa-se, ainda, que apenas dois participantes da pesquisa consideraram suficiente o próprio nível de capacitação. Um deles relatou possuir sete especializações e um mestrado na área, enquanto o outro não especificou sua formação, embora tenha afirmado apresentar deficiência.

Tal cenário evidencia posições distintas e, em certa medida, extremas: de um lado, um participante com ampla trajetória formativa, o que não implica domínio absoluto sobre a temática e, de outro, um membro do núcleo que cuja condição de pessoa com deficiência, por si só, não garante conhecimento aprofundado sobre o assunto. Ressalta-

se, contudo, que este último demonstrou interesse em aprofundar-se na temática ao responder à sexta questão do questionário, possivelmente em razão de sua vivência pessoal.

A sexta questão do questionário, qual seja: “Caso ainda não tenha formação/capacitação sobre o assunto, você tem interesse em adquirir esse conhecimento? Por quê?”.

Constatou-se que 14 dos 16 participantes da pesquisa responderam que têm interesse em adquirir, 1 não respondeu e 1 respondeu que não tem interesse em adquirir conhecimento sobre o assunto, porque segundo ele (a): “cada aluno com TEA é único e apresenta necessidades educacionais específicas, sendo necessário ir além da formação inicial e adaptar constantemente as estratégias do AEE”.

Observa-se, contudo, possível inconsistência na resposta de um dos participantes, cuja justificativa indica reconhecimento da importância da formação, apesar de ter assinalado não possuir interesse em adquiri-la. Tal aspecto pode sinalizar uma compreensão parcial da questão.

Os motivos dos quais os 14 dos 16 participantes da pesquisa responderam que têm interesse em adquirir conhecimento sobre o assunto são diversos, tais como: “Para atender melhor os alunos”; “Para ter uma consciência sobre educação especial”; “Porque se acontecer de na sala existirem pessoas que necessitem, terei como auxiliar”; “Pelo crescente número de pessoas com neuropatias e pela garantia da inclusão”; “Porque se faz necessário estar sempre em formação continuada”; “Porque sou uma pessoa com deficiência e tenho interesse em me aprofundar sobre o tema”; “Para promover um atendimento de qualidade, possibilitando o desenvolvimento das pessoas atendidas”; “O meu interesse é contínuo, devido ao avanço na área”; “Para adquirir conhecimento”; “Para que possa entrar em sala de aula preparada para as adversidades que vou encontrar, como sou aluna de Licenciatura, me interessa muito”; “Para ter conhecimento próprio e ter uma visão mais empática sobre as necessidades dos outros”; “Para lidar corretamente com as pessoas que têm essas características, principalmente para quem trabalha com este público”, enquanto 2 dos 16 participantes da pesquisa não disseram o motivo pelo qual querem adquirir o conhecimento sobre o assunto.

Contudo, verifica-se que a maioria tem uma consciência coletiva e empática em buscar adquirir conhecimento sobre a temática, a fim de promover um bem-estar escolar

inclusivo, realizando aos discentes um atendimento adequado e o desenvolvimento adequado às suas necessidades educacionais específicas.

A partir da sétima questão do questionário, qual seja: Como você avalia o seu conhecimento sobre o AEE?”.

Observou-se que dentre os 16 participantes da pesquisa, 1 considerou como “Muito bom” o conhecimento que tem sobre o AEE; 7 consideraram como “Intermediário” o conhecimento que tem, inclusive dois dos participantes que responderam que nunca fizeram capacitação sobre o assunto, o que é muito incoerente, pois levanta-se o questionamento sobre como se tem um nível de conhecimento considerado intermediário se nunca se fez uma capacitação sobre o assunto; 6 consideraram como “Superficial” o conhecimento que tem sobre o assunto e 2 responderam que não tem conhecimento sobre o assunto, justamente os dois que responderam que não nunca fizeram capacitação sobre a temática.

A oitava questão do questionário, qual seja: “Quais são os recursos utilizados por você, para que o AEE ocorra efetivamente ao aluno com necessidade especial?”.

Constatou-se que 9 dos participantes da pesquisa não utilizam recursos; 1 utiliza o xadrez; 1 utiliza recursos pedagógicos; 1 utiliza adaptações de materiais (mas não especificou quais são); 1 utiliza o PEI-AC; 1 utiliza recursos visuais, materiais concretos e adaptados, jogos pedagógicos, estratégias de comunicação alternativa, uso de softwares educativos acessíveis, ferramentas digitais interativas e recursos sensoriais; 1 utiliza orientação com a família e cuidadores, auxílio na adaptação de provas (redução de texto, inserção de imagens, quantidade de itens por questão), sugestão de provas/trabalhos para explorar a oralidade e socialização dos estudantes, acompanhamento pedagógico (escuta dos estudantes, análise do rendimento acadêmico, conversa com os responsáveis, escuta dos colegas de classe e professores), intervenções pedagógicas com as turmas (discussão de temas como bullying, cyberbullying, respeito às diferenças, entre outros) e outro, que trabalha em uma escola que tem a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), utiliza recursos pedagógicos adaptados, jogos pedagógicos acessíveis (com letras ampliadas, símbolos visuais, braille ou áudio); materiais concretos; atividades produzidas com ajuda dos alunos, livros acessíveis (fonte ampliada, braille ou audiolivros); atividades adaptadas às suas atipicidades, alguns recursos de tecnologia assistiva, algumas estratégias e metodologias como o PEI, além disso, ressalta que os recursos só têm real

efeito quando articulados com a mediação do professor do AEE, o envolvimento da família, a parceria com professores da sala regular e o apoio institucional.

Os dados indicam que a realidade da maioria dos componentes do NAPNE do IFCE campus Tabuleiro do Norte não utilizam recursos pedagógicos destinados à educação inclusiva, talvez porque não têm conhecimento sobre quais recursos devem utilizar ou talvez porque não estão inseridos diretamente em salas de aulas.

Como não há sala de recursos multifuncionais, a maioria dos componentes do do núcleo não lidam com essas ferramentas pedagógicas, entretanto, há profissionais na equipe que utilizam diversos recursos, tais como os visuais, os pedagógicos e os lúdicos que podem e devem ser ensinados a como serem utilizados pela equipe multidisciplinar, respeitando a competência individual de cada um, de forma articulada e interdisciplinar, com um só objetivo que é a assistência adequada às necessidades educacionais específicas dos discentes que precisam de um atendimento diferenciado.

A nona questão do questionário, qual seja: “Como você avalia a atuação do NAPNE no campus?”.

Registrou-se que 1 dos participantes da pesquisa considera que tem uma excelente atuação, pois segundo ele (a), existe uma equipe multiprofissional, há um coordenador ou responsável definido, há a identificação e o acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais específicas, há intermediação entre professores e estudantes para adaptações e recursos, há o acompanhamento da evolução acadêmica e social do estudante, há o trabalho de forma integrada com coordenações de curso, assistência estudantil e direção; há indicadores de permanência e conclusão dos cursos, há a satisfação dos alunos quanto ao apoio recebido, há o apoio aos professores e há o oferecimento de capacitações e de formações continuadas sobre inclusão.

Ademais, 4 membros consideram que tem uma boa atuação; 2 consideram que tem uma ótima atuação; 2 consideram que as suas atuações estão em construção; 1 afirmou que enfrentam dificuldades mas não especificou quais sejam; 1 afirmou que precisa melhorar a atuação; 2 afirmaram que o núcleo está em crescimento e há um longo processo para que a inclusão de efetive, pois nem a sala de recursos multifuncionais o campus tem, mas conta com profissionais capacitados e comprometidos; 1 afirmou que tem atuações pontuais em casos específicos no campus; 1 afirmou que vê que o NAPNE tem desenvolvido o acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas, buscando também aproximar os docentes para a discussão do tema, buscando

também incentivar a participação ativa das famílias na escola para compreender a dinâmica familiar e o desenvolvimento social/escolar dos estudantes ao longo dos anos e, a partir disso, poder prestar orientações e, o último, afirmou que o núcleo precisa se apropriar mais das discussões e dos documentos institucionais, assim como precisa colocar em prática as ações que já vem sendo operacionalizadas nos outros campi do IFCE.

A partir disso, tem-se que a maioria dos integrantes do NAPNE observam o NAPNE com uma boa atuação nas demandas existentes no campus, buscando romper e resistir ao ensino tradicional e excludente, o que é considerado uma boa avaliação interna, sem considerar também uma avaliação externa, proveniente da comunidade escolar, incluindo àqueles que precisam do atendimento educacional especializado.

A décima questão do questionário, qual seja: “Como você avalia a sua atuação dentro do NAPNE?”.

Observou-se que 5 dos participantes da pesquisa são membros recentes, então não participaram das atuações ainda; 1 afirmou que considera sua atuação pouco relevante, pois é um membro voluntário; 1 considerou que precisa melhorar a sua atuação, embora tenha respondido que não tem formação/capacitação sobre o assunto, mas considerou que têm um conhecimento mediano sobre o tema, o que é considerado contraditório; 5 considerou que de forma “regular/mediana” as suas atuações e 4 consideraram de forma “boa” as suas atuações dentro do NAPNE, sendo uma que não justificou a sua resposta; uma que afirmou que participou de reuniões e ministra palestras, sendo bem ativa sobre a temática; outra que não tem formação/capacitação sobre o assunto e considera sua atuação “boa”, o que é incoerente, visto que para ter uma boa atuação, é necessário ter um conhecimento pelo menos básico sobre o assunto; e outra que além de vice coordenadora, tem projetos de extensão sobre letramento inclusivo.

A décima primeira questão do questionário, qual seja: “Quais ações do NAPNE, realizadas no último ano, você considera que contribuíram para a inclusão do aluno com necessidade especial na escola?”.

Verificou-se que todos os participantes responderam listando algumas ações desenvolvidas pelo NAPNE, exceto um que afirmou que não tem conhecimento das ações do NAPNE no campus, o que causa uma certa estranheza e levanta vários questionamentos, pois como uma integrante do NAPNE não tem conhecimento sobre as ações em que ela mesmo teria que organizar e participar? Sendo que todos os outros

participantes da pesquisa, que responderam ao questionário, responderam listando ações estruturadas pelo NAPNE.

As ações citadas pelos 15 participantes da pesquisa foram: a formação para os docentes, auxiliando-os na elaboração do PEI (Plano de Estudo Individual), o atendimento individual ao discente e à família, a execução de oficinas recreativas, o incentivo aos jogos escolares, as palestras relacionadas ao AEE, os diálogos formais, as trocas de informações, os vídeos e os encaminhamentos aos órgãos públicos de saúde e socioassistencial quando necessário.

A partir disso, verificou-se que por mais que o campus Tabuleiro do Norte tenha poucos recursos, o NAPNE vem realizando muitas ações relevantes no âmbito da educação inclusiva, mas é necessário que ocorram mais reuniões, mesas redondas e rodas de conversas entre os componentes do NAPNE, assim como também momentos formativos com a gestão atual do campus, a fim de possam, além de avaliar as ações que vêm sendo executadas, planejar as futuras ações e apropriar-se também dos documentos institucionais e das ações que vêm sendo executadas em outros campi, assim como tentar viabilizá-las no campus, a fim de compreender que o trabalho em rede, colaborativo e integrativo é resistente quando se tem profissionais capacitados e interessados em fazer a diferença no processo educativo inclusivo, de forma sistêmica e integralizada.

Além disso, sabe-se que outros problemas permeiam o trabalho dos NAPNEs, que segundo Mendes (2017), perpassam sobre a contratação de pessoal (equipe multidisciplinar); sobre a contratação de docentes temporários para atuarem como profissionais de apoio aos discentes, assim também como o ingresso de professores para o Atendimento Educacional Especializado.

Entretanto, pode-se pensar em alternativas, sejam elas integrar os discentes do IFCE campus Tabuleiro do Norte nas salas de recursos multifuncionais (SRM) de outras escolas, com intermédio de um dos membros do NAPNE, que trabalha em outra escola que tem a estrutura da SRM.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, portanto, permite que o AEE deva ser oferecido, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização, podendo ser realizado também em centros de Atendimento Educacional Especializado).

Entretanto, compreende-se que existem obstáculos, principalmente, sobre a logística de transporte de alunos no interior, que depende muitas vezes da prefeitura do

município, das famílias que precisam compreender e aceitar o processo inclusivo e da carga horária de aulas dos alunos matriculados em cursos técnicos integrado, os quais na maioria das vezes tem aulas no contraturno.

Além disso, é necessário que o NAPNE requeira aos órgãos superiores, como no caso, à gestão do campus e também à Reitoria do IFCE, momentos formativos, recursos e profissionais qualificados para atender à esta demanda crescente e permitir, conseqüentemente, a permanência e o êxito dos alunos com necessidades específicas no IFCE. Ademais, o que não estiver da competência ou atribuição dos profissionais no âmbito escolar, que se façam os devidos encaminhamentos aos outros órgãos de saúde, assim como já é realizado pelo campus, para que o atendimento ocorra de forma íntegra, humana e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, o IFCE campus Tabuleiro do Norte registrou o aumento no número de estudantes com necessidades educacionais específicas, o que amplia a responsabilidade institucional frente à inclusão, exigindo não apenas reconhecimento formal da demanda, mas uma organização institucional integrada e investimento continuado em inclusão.

Os dados da pesquisa indicam que o NAPNE do IFCE campus Tabuleiro do Norte vem construindo, de forma progressiva, uma cultura institucional mais sensível à inclusão. Todavia, a ampliação da efetividade das ações do núcleo demanda o fortalecimento de processos formativos continuados, a ampliação das estratégias e recursos pedagógicos e a estruturação de condições materiais e físicas que sustentem, no plano cotidiano, o Atendimento Educacional Especializado.

Em razão da realidade da inclusão ser bem divergente do que se propõe na legislação vigente no País, principalmente, a realidade de uma cidade do interior do Ceará, que lida diariamente com desafios sobre a questão da permanência e do êxito dos discentes com necessidades educacionais específicas, é necessário que se construam mais espaços de discussão sobre a disponibilidade de uma igualdade de direito a uma educação de qualidade e justa para todos os alunos com necessidades educacionais específicas.

Recomenda-se, portanto, o fortalecimento institucional do NAPNE por meio de políticas sistemáticas de formação continuada, ampliação da infraestrutura de apoio e

consolidação de práticas colaborativas no campus. Tais medidas podem contribuir significativamente para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado e para a construção de uma cultura inclusiva mais consistente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Crescem matrículas de alunos com transtorno do autista. 2025. Disponível em:< <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>>. Acesso em: 8 jan. 2026.

_____. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Diário Oficial da União. Brasília:CNE/CP, 2009.

GÜNTER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 22, n. 2, pp. 201-210, 2006.

HOSS, M. e CATEN, C. S. Processo de Validação Interna de um Questionário em uma Survey Research Sobre ISO 9001:2000. *Produto & Produção*, v. 11, n. 2, pp. 104-119, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (IFCE). Resolução CONSUP / IFCE nº 143, de 20 de dezembro de 2023: Regulamento dos NAPNES.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p.

MENDES, Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação especial inclusiva nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia brasileira**. 2017. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MEDEIROS, Carolina Beltrão de; STEINER NETO, Pedro José; ZOTTO, Ozir Francisco de Andrade. Usando questionários virtuais em pesquisas quantitativas. In: BALAS 2000 CONFERENCE, 1., 2000, Caracas. **Anais BALAS CONFERENCE**. Caracas: Balas Conference, 2000. p. 1-3.

MIRANDA, Gilberto José. Elaboração e aplicação de questionários. In: NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa *et al* (org.). **Trabalho de Conclusão de Curso: uma abordagem leve, divertida e prática**. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. p. 216-229.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução da educação, profissional e tecnológica**. [Ebook]. Brasília, 2010.

PACHECO, E. M.; SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. Natal, IFRGN, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Capítulo 9
BRANDING E CONSTRUÇÃO DE MARCAS LOCAIS EM
PEQUENOS NEGÓCIOS DE CAUCAIA: IDENTIDADE VISUAL E
MARKETING DIGITAL

Werislano Levy Magalhães Tavares

Isis de Castro Alencar

Kaliane Adriele Silva da Hora

Débora Nogueira da Silva

Regislandio Sousa do Nascimento

João Luis Josino Soares

BRANDING E CONSTRUÇÃO DE MARCAS LOCAIS EM PEQUENOS NEGÓCIOS DE CAUCAIA: IDENTIDADE VISUAL E MARKETING DIGITAL

Werislano Levy Magalhães Tavares

Acadêmico do Curso de Bacharelado em Administração do Centro Universitário

FATENE - UniFATENE. E-mail:

Isis de Castro Alencar

Acadêmica do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis do Centro Universitário

FATENE - UniFATENE. E-mail:

Kaliane Adriele Silva da Hora

Acadêmica do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis do Centro Universitário

FATENE – UniFATENE. E-mail:

Débora Nogueira da Silva

Acadêmica do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis do Centro Universitário

FATENE – UniFATENE. E-mail:

Regislandio Sousa do Nascimento

MBA em Controladoria e Finanças pela Faculdade Focus. Bacharel em Administração pelo

Centro Universitário FATENE – UniFATENE. E-mail:

regislandiosnascimento20@gmail.com

João Luis Josino Soares

Mestre em Economia Rural pela Universidade Federal do Ceará. Docente no Centro

Universitário FATENE – UniFATENE. E-mail: joaojosinoadm@gmail.com

RESUMO

A construção de marcas locais sólidas tem se configurado como um fator estratégico para a competitividade e sustentabilidade dos pequenos negócios, especialmente em municípios fora dos grandes centros urbanos, como Caucaia, no Ceará. Nesse contexto, o *branding*, aliado à identidade visual e ao uso de ferramentas de marketing digital, desempenha papel importante na diferenciação mercadológica e na aproximação com o consumidor local. Este artigo tem como objetivo analisar como pequenos negócios de Caucaia utilizam princípios de *branding* na construção de suas marcas, tanto a identidade visual quanto as estratégias de marketing digital empregadas. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas junto a três empresários locais, cujos dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que, embora os empreendedores reconheçam a importância do *branding*, a aplicação das estratégias ocorre de forma intuitiva e pouco planejada, tanto no desenvolvimento da identidade visual quanto no uso das ferramentas digitais. Conclui-se que a ausência de capacitação técnica e de suporte especializado limita o potencial competitivo das marcas locais, reforçando a necessidade de políticas e ações voltadas à qualificação dos pequenos empreendedores.

Palavras-chave: Branding. Identidade visual. Marketing digital.

ABSTRACT

Building strong local brands has become a strategic factor for the competitiveness and sustainability of small businesses, especially in municipalities outside major urban centers, such as Caucaia, Ceará. In this context, branding, combined with visual identity and the use of digital marketing tools, plays an important role in market differentiation and in connecting with local consumers. This article aims to analyze how small businesses in Caucaia use branding principles in building their brands, both in terms of visual identity and the digital marketing strategies employed. The research adopts a qualitative approach, conducting semi-structured interviews with three local entrepreneurs, whose data were analyzed using content analysis techniques. The results show that, although entrepreneurs recognize the importance of branding, the application of strategies occurs intuitively and with little planning, both in the development of visual identity and in the use of digital tools. It is concluded that the lack of technical training and specialized support limits the competitive potential of local brands, reinforcing the need for policies and actions aimed at qualifying small entrepreneurs.

Keywords: Branding. Visual identity. Digital marketing.

INTRODUÇÃO

A marca configura-se como um dos ativos intangíveis mais relevantes para as organizações contemporâneas, desempenhando papel na geração de valor, na diferenciação competitiva e na construção de relacionamentos duradouros com os consumidores. Em mercados cada vez mais saturados e dinâmicos, a capacidade de uma organização comunicar claramente sua identidade, seus valores e sua proposta de valor

torna-se fundamental para sua sobrevivência e crescimento (Aaker, 1998; Kotler; Keller, 2012).

No contexto dos pequenos negócios, especialmente aqueles situados em economias locais e regionais, como o município de Caucaia, no Ceará, a construção de uma marca sólida apresenta desafios adicionais. Esses empreendimentos, em geral, operam com recursos financeiros e humanos limitados, o que impacta diretamente a profissionalização das práticas de marketing e gestão da marca. Ainda assim, os pequenos negócios desempenham papel estratégico no desenvolvimento socioeconômico local, sendo responsáveis por parcela significativa da geração de emprego e renda (SEBRAE, 2022).

Marcas locais tendem a estabelecer vínculos mais próximos com seus consumidores, baseados em confiança, identidade cultural e pertencimento territorial (Holt, 2004). Nesse sentido, o *branding* local emerge como uma estratégia capaz de valorizar atributos simbólicos e culturais do território, fortalecendo a competitividade dos pequenos negócios frente a grandes marcas nacionais e globais.

Entre os principais elementos do *branding*, destaca-se a identidade visual, composta por logotipo, cores, tipografia e demais elementos gráficos que materializam a marca e facilitam seu reconhecimento pelo público (Strunck, 2012). A identidade visual diferencia a marca e comunica significados, sensações e valores, influenciando diretamente a percepção do consumidor e suas decisões de compra (Lindstrom, 2012).

Paralelamente, o avanço das tecnologias digitais e a popularização das redes sociais transformaram profundamente as estratégias de comunicação e relacionamento entre marcas e consumidores. O marketing digital ampliou as possibilidades de visibilidade, interação e segmentação de público, tornando-se uma alternativa viável e relativamente acessível para pequenos negócios (Kotler; Kartajaya; Setiawan, 2017). Contudo, o uso eficaz dessas ferramentas exige conhecimento técnico, planejamento estratégico e capacidade de análise de dados, aspectos que nem sempre estão presentes na realidade dos empreendedores locais.

Diante desse cenário, este estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: de que forma os pequenos negócios de Caucaia estão construindo suas marcas a partir da identidade visual e do uso de ferramentas de marketing digital? O objetivo geral consiste em analisar as práticas de *branding* adotadas por pequenos empreendimentos locais,

tanto os elementos visuais da marca quanto as estratégias digitais empregadas, bem como as principais dificuldades enfrentadas pelos empreendedores nesse processo.

REFERENCIAL TEÓRICO

***Branding* e construção de marcas**

O conceito de *branding* refere-se ao conjunto de ações estratégicas voltadas à criação, gestão e fortalecimento das marcas ao longo do tempo. Para Aaker (1998), o *branding* está diretamente relacionado à construção do *brand equity*, ou valor da marca, que resulta da associação de ativos e passivos ligados ao nome e símbolo da marca, capazes de agregar ou subtrair valor aos produtos e serviços.

Kotler e Keller (2012) ampliam essa perspectiva ao afirmarem que a marca representa uma promessa de valor ao consumidor, envolvendo expectativas de qualidade, desempenho e experiência. Assim, o *branding* não se restringe a elementos visuais ou comunicacionais, mas abrange a totalidade das interações entre a marca e seus públicos.

No contexto dos pequenos negócios, o *branding* assume características específicas, pois frequentemente está associado à figura do próprio empreendedor, aos valores locais e à cultura do território onde a empresa está inserida. Holt (2004) argumenta que marcas com forte identidade cultural tendem a estabelecer conexões emocionais mais profundas com seus consumidores, aspecto particularmente relevante para marcas locais.

Além disso, o *branding* local pode ser compreendido como uma estratégia de diferenciação baseada na autenticidade, na proximidade e na personalização do relacionamento com o cliente. Para pequenos negócios, essa abordagem pode representar uma vantagem competitiva sustentável, desde que haja coerência entre discurso, identidade e prática organizacional.

Identidade visual como elemento estratégico

A identidade visual constitui a expressão gráfica da marca, sendo responsável por tornar visíveis e reconhecíveis seus valores, personalidade e posicionamento. Segundo Strunck (2012), uma identidade visual eficaz deve ser coerente, consistente e adequada ao público-alvo, permitindo que a marca seja facilmente identificada em diferentes pontos de contato.

Os elementos que compõem a identidade visual como logotipo, paleta de cores, tipografia e símbolos gráficos exercem influência direta sobre a percepção do consumidor. Lindstrom (2012) destaca que cores e formas despertam respostas emocionais e sensoriais, contribuindo para a construção de significados associados à marca.

Entretanto, nos pequenos negócios, a criação da identidade visual frequentemente ocorre de forma empírica, baseada em preferências pessoais do empreendedor ou em soluções de baixo custo, como modelos prontos e ferramentas digitais simplificadas. Embora essas alternativas ampliem o acesso ao design, a ausência de planejamento estratégico pode comprometer a coerência e a eficácia da identidade visual ao longo do tempo.

Dessa forma, a identidade visual deve ser compreendida como um elemento estético e como um recurso estratégico de *branding*, capaz de reforçar o posicionamento da marca, gerar reconhecimento e contribuir para a construção de confiança junto ao consumidor.

Marketing digital e marcas locais

O marketing digital pode ser definido como o conjunto de estratégias e ações de marketing realizadas por meio de canais digitais, como redes sociais, sites, mecanismos de busca e plataformas de anúncios online (Kotler; Kartajaya; Setiawan, 2017). Para pequenos negócios, essas ferramentas representam oportunidades de ampliar a visibilidade da marca, fortalecer o relacionamento com o público e competir em mercados antes restritos a grandes empresas.

As redes sociais digitais, em especial, tornaram-se canais prioritários para a comunicação de marcas locais, devido ao baixo custo de entrada e à possibilidade de interação direta com os consumidores. Segundo Tiago e Veríssimo (2014), o uso estratégico das redes sociais pode contribuir para o fortalecimento da marca, desde que esteja alinhado a objetivos claros e a um planejamento consistente.

Apesar dessas potencialidades, estudos indicam que muitos pequenos empreendedores utilizam o marketing digital de forma intuitiva, sem domínio de conceitos como segmentação de público, análise de métricas e planejamento de conteúdo.

Essa limitação reduz a efetividade das ações e dificulta a mensuração dos resultados obtidos.

Assim, o marketing digital, quando integrado a uma estratégia de *branding* consistente, pode potencializar a construção de marcas locais fortes. Contudo, sua eficácia depende do nível de conhecimento, capacitação e suporte disponível aos empreendedores.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, uma vez que busca compreender como os pequenos negócios do município de Caucaia, Ceará, utilizam os princípios de *branding* na construção de suas marcas, com ênfase na identidade visual e nas estratégias de marketing digital. A abordagem qualitativa mostra-se adequada por possibilitar a análise aprofundada das percepções, práticas e experiências dos empreendedores, permitindo captar significados e interpretações atribuídos ao fenômeno investigado (Minayo, 2014; Gil, 2019).

Quanto aos procedimentos técnicos, o estudo adotou a pesquisa de campo, realizada junto a três empresários de pequenos negócios locais, selecionados por meio de amostragem intencional, considerando como critérios de inclusão: atuação no município de Caucaia, tempo mínimo de um ano de funcionamento e utilização, ainda que básica, de identidade visual e/ou ferramentas de marketing digital em seus negócios. Essa estratégia permitiu o acesso a sujeitos diretamente envolvidos no processo de construção e gestão de marcas locais.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e realizadas no mês de setembro de 2025; conduzidas com base em um roteiro previamente elaborado, contendo questões abertas relacionadas à compreensão dos empreendedores sobre *branding*, identidade visual, posicionamento de marca e uso de mídias digitais. As entrevistas foram realizadas de forma presencial ou virtual, conforme a disponibilidade dos participantes, e posteriormente transcritas na íntegra para fins de análise.

Para o tratamento e interpretação dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A partir desse processo, foram identificadas categorias analíticas que permitiram compreender os padrões,

limitações e estratégias adotadas pelos pequenos empresários na construção de suas marcas.

Por fim, ressalta-se que a pesquisa observou os preceitos éticos, garantindo o anonimato dos participantes, o uso das informações exclusivamente para fins acadêmicos e a livre concordância dos entrevistados em participar do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa evidenciam que os pequenos negócios de Caucaia reconhecem a relevância do *branding* como elemento estratégico para a construção e consolidação de suas marcas, ainda que sua aplicação ocorra de maneira predominantemente intuitiva e pouco sistematizada. Tal constatação reforça a ideia de que, em contextos locais e periféricos aos grandes centros, o *branding* é frequentemente compreendido mais como um conjunto de ações visuais e promocionais do que como um processo estratégico contínuo (Kotler; Keller, 2018).

Com o intuito de sintetizar e integrar os principais resultados da pesquisa, a Figura 1 apresenta uma triangulação analítica dos resultados, contemplando três dimensões centrais da construção de marcas locais nos pequenos negócios de Caucaia: identidade visual, marketing digital e a integração entre esses dois elementos.

Essa representação permite visualizar, de forma articulada, como as práticas adotadas pelos empreendedores, embora reconhecidas como relevantes, são marcadas por limitações estratégicas e operacionais, evidenciando pontos de convergência que impactam diretamente o fortalecimento do *branding* local. A partir dessa triangulação, torna-se possível compreender de maneira mais clara as fragilidades e potencialidades presentes no processo de construção das marcas, servindo como base para a discussão detalhada dos resultados a seguir.

Figura 1 – Triangulação entre identidade visual, marketing digital e integração entre eles



Fonte: dados da pesquisa (2026)

Identidade visual na construção das marcas locais

No que se refere à identidade visual, observou-se que a maioria dos empresários atribui elevada importância aos elementos visuais básicos da marca, sobretudo ao logotipo e à escolha das cores. Os entrevistados relataram que as cores utilizadas em suas marcas foram selecionadas com o intuito de transmitir valores como confiança, proximidade e identificação com o público local, aspectos considerados fundamentais para a relação com os consumidores de Caucaia. Esses achados dialogam com a literatura que destaca a identidade visual como um dos principais instrumentos de reconhecimento e diferenciação da marca no mercado (Aaker, 2015; Wheeler, 2019).

Entretanto, apesar dessa preocupação inicial, os resultados indicam que poucos empresários desenvolveram uma identidade visual de forma estratégica e integrada. Em geral, a criação dos elementos visuais ocorreu de maneira isolada, sem a definição clara de um posicionamento de marca ou de uma proposta de valor consistente. Essa ausência de planejamento compromete o potencial de reconhecimento e memorização da marca, uma vez que a coerência visual ao longo do tempo é fundamental para o fortalecimento da identidade corporativa (Kapferer, 2012).

A discussão dos dados sugere que a limitação técnica em *branding* e design gráfico constitui um dos principais entraves para o desenvolvimento de identidades visuais mais completas. Embora os empresários reconheçam a importância de investir na aparência da marca, a falta de capacitação específica e de acesso a profissionais especializados resulta

em soluções visuais simplificadas, muitas vezes baseadas em modelos prontos ou decisões empíricas. Tal cenário reforça estudos que apontam a fragilidade da gestão de marca em pequenos negócios, sobretudo em contextos locais, onde o empreendedor acumula múltiplas funções e dispõe de recursos limitados (SEBRAE, 2022).

Uso do marketing digital nos pequenos negócios

No que diz respeito às estratégias de marketing digital, os resultados preliminares indicam que as redes sociais, especialmente Instagram e Facebook, são as principais ferramentas utilizadas pelos pequenos empresários de Caucaia para divulgação de produtos e serviços. Essas plataformas são percebidas como acessíveis, de fácil utilização e com potencial para alcançar o público local de forma rápida e direta, o que corrobora estudos que destacam o papel das mídias sociais na democratização do marketing para pequenos empreendimentos (Tuten; Solomon, 2020).

Todavia, verificou-se que a utilização dessas ferramentas ocorre, majoritariamente, de forma intuitiva, sem um planejamento estratégico estruturado. Os empresários relataram dificuldades relacionadas à definição de objetivos, à segmentação do público-alvo e à análise de métricas de desempenho das campanhas digitais. A ausência de conhecimento técnico sobre análise de dados e comportamento do consumidor digital limita a capacidade dos empreendedores de avaliar a efetividade de suas ações e de ajustar suas estratégias de comunicação.

A discussão aponta que a capacitação em marketing digital ainda é incipiente entre os entrevistados, sendo poucos os empresários que buscaram cursos, treinamentos ou consultorias especializadas. Essa lacuna de conhecimento compromete o aproveitamento pleno das ferramentas digitais, que, embora amplamente disponíveis, exigem planejamento, monitoramento e alinhamento com a identidade da marca para gerar resultados consistentes (Kotler; Kartajaya; Setiawan, 2021).

Integração entre identidade visual e marketing digital

De forma geral, os resultados revelam uma fragilidade na integração entre identidade visual e marketing digital nos pequenos negócios analisados. Observou-se que, em muitos casos, os conteúdos publicados nas redes sociais não mantêm um padrão visual

consistente, o que enfraquece o posicionamento da marca e dificulta sua identificação pelo público. Essa falta de alinhamento entre os elementos visuais e as estratégias digitais reforça a ideia de que o *branding* ainda não é compreendido como um processo integrado, mas como ações pontuais e desconectadas.

Nesse sentido, os resultados indicam que a ausência de planejamento estratégico e de suporte técnico limita o potencial competitivo das marcas locais. Para que o *branding* cumpra seu papel de diferenciação e fortalecimento da relação com o consumidor, torna-se fundamental investir em capacitação, orientação profissional e políticas de apoio aos pequenos empreendedores, especialmente em municípios como Caucaia, onde os negócios locais desempenham papel relevante no desenvolvimento econômico e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou como pequenos negócios de Caucaia aplicam os princípios de *branding* na construção de suas marcas, considerando a identidade visual e o uso de ferramentas de marketing digital. Constatou-se que, embora exista consciência sobre a importância da marca, as estratégias adotadas são predominantemente empíricas e pouco estruturadas.

Conclui-se que o fortalecimento das marcas locais depende do uso de elementos visuais e digitais e de uma abordagem estratégica integrada de *branding*. Recomenda-se o investimento em capacitação, consultorias e políticas públicas voltadas ao desenvolvimento das competências em marketing e *branding* dos pequenos empreendedores.

Como limitação do estudo, destaca-se o número reduzido de participantes, o que não permite generalizações. Sugere-se que pesquisas futuras ampliem a amostra e investiguem o impacto do *branding* no desempenho econômico dos pequenos negócios.

REFERÊNCIAS

AAKER, D. A. ***Marcas: brand equity gerenciando o valor da marca***. São Paulo: Negócio, 1998.

AAKER, David A. **On branding: 20 princípios que decidem o sucesso das marcas**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- HOLT, D. **How brands become icons**. Boston: Harvard Business School Press, 2004.
- KAPFERER, Jean-Noël. **As marcas: capital da empresa – criar e desenvolver marcas fortes**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.
- KOTLER, P.; KELLER, K. L. **Administração de marketing**. 14. ed. São Paulo: Pearson, 2012.
- KOTLER, P.; KARTAJAYA, H.; SETIAWAN, I. **Marketing 4.0**. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.
- KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de marketing**. 15. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2018.
- KOTLER, Philip; KARTAJAYA, Hermawan; SETIAWAN, Iwan. **Marketing 5.0: tecnologia para a humanidade**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.
- LINDSTROM, M. **A lógica do consumo**. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2012.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- SEBRAE. **Relatório sobre pequenos negócios no Brasil**. Brasília: SEBRAE, 2022.
- SEBRAE. **Gestão de marcas para pequenos negócios**. Brasília: SEBRAE, 2022.
- STRUNCK, G. **Como criar identidades visuais para marcas de sucesso**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2012.
- TIAGO, M. T. P. M. B.; VERÍSSIMO, J. M. C. Digital marketing and social media: Why bother? **Business Horizons**, v. 57, n. 6, p. 703–708, 2014.
- TUTEN, Tracy L.; SOLOMON, Michael R. **Social media marketing**. 3. ed. Los Angeles: Sage Publications, 2020.
- WHEELER, Alina. **Design de identidade da marca**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2019.

The background features a light beige horizontal band across the top. Below this, the main area is white. The top-left and bottom-right corners are filled with dark brown geometric shapes. In the top-right corner, there are several small, light brown circles of varying sizes.

Capítulo 10
OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O
AUTISMO NO BRASIL
Carlos Alberto dos Santos Lima

OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O AUTISMO NO BRASIL

Carlos Alberto dos Santos Lima

Graduando em Pedagogia, Universidade Estadual do Maranhão, Campus Santa Inês, E-mail: carlossantosedc@gmail.com

RESUMO

O artigo analisa os marcos legais e as políticas públicas que sustentam a inclusão escolar no Brasil, com foco nos avanços e desafios relacionados à educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A inclusão escolar é um princípio fundamental para a construção de uma sociedade equitativa e democrática, consolidado por legislações como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, e tratados internacionais como o Decreto nº 3.956/2001. A pesquisa destaca a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que ampliaram os direitos dos estudantes com TEA. Apesar dos avanços, o estudo evidencia desafios persistentes, como a formação inadequada de professores, escassez de recursos pedagógicos adaptados, infraestrutura insuficiente e barreiras atitudinais. O artigo conclui que a efetivação da inclusão escolar requer maior sensibilização, investimento contínuo e adaptações que respeitem as especificidades de cada estudante.

Palavras-chave: Políticas; Inclusão; TEA.

ABSTRACT

This article analyzes the legal frameworks and public policies that support school inclusion in Brazil, focusing on the advances and challenges related to the education of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). School inclusion is a fundamental principle for building an equitable and democratic society, established by legislations such as the Federal Constitution of 1988, the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB) Nº 9,394/1996, and international treaties like Decree Nº 3,956/2001. The research highlights the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008) and Law Nº 12,764/2012 (Berenice Piana Law), which expanded the rights of students with ASD. Despite the advancements, the study highlights persistent challenges, such as inadequate teacher training, a shortage of adapted educational resources, insufficient infrastructure, and attitudinal barriers. The article concludes that

the realization of school inclusion requires greater awareness, continuous investment, and adaptations that respect the specificities of each student.

Keywords: Policies; Inclusion; ASD.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar no Brasil é uma política que busca garantir a participação de todos os estudantes no ambiente educacional, independentemente de suas condições ou necessidades específicas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça esse compromisso ao estabelecer que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, incluindo o Transtorno do Espectro Autista (TEA), e altas habilidades/superdotação devem ser inseridos na rede regular de ensino, com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Embora tenha havido avanços, como maior visibilidade do tema e ampliação do acesso à escola regular para estudantes com TEA, desafios persistem, especialmente na formação de professores e na adequação dos recursos escolares. Diante desse contexto, o presente artigo busca analisar os principais marcos legais que norteiam as políticas educacionais inclusivas no Brasil, com ênfase na inclusão de alunos com TEA. A problemática que orienta este estudo pode ser sintetizada na seguinte questão: como os marcos legais e as políticas públicas têm impactado a inclusão escolar de estudantes com autismo?

O objetivo do trabalho é examinar as principais legislações e políticas que sustentam a inclusão escolar no Brasil, identificar avanços e desafios na implementação dessas normativas e propor reflexões sobre como aprimorar a educação inclusiva para estudantes com TEA.

A relevância deste estudo se justifica pela crescente demanda por práticas educacionais inclusivas que assegurem a efetiva participação e aprendizado de alunos com autismo, bem como pela necessidade de alinhar a implementação dessas políticas às determinações legais existentes. Além disso, discutir a inclusão educacional é essencial para promover uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

O artigo está estruturado em três seções principais. Inicialmente, são analisados os marcos legais e históricos que fundamentam a inclusão escolar no Brasil. Em seguida, discute-se avanços e desafios na implementação de políticas educacionais inclusivas para

alunos com TEA. Por fim, as considerações finais apresentam as reflexões gerais e sugestões para o fortalecimento das políticas educacionais inclusivas especialmente para estudantes com TEA.

2 METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois busca compreender e interpretar os marcos legais e as políticas públicas relacionadas à educação inclusiva e ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando seus significados, contextos e implicações no campo educacional. Conforme Gil, a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação dos fenômenos sociais (GIL, 2017).

Quanto aos objetivos, a pesquisa classifica-se como exploratória e descritiva. Exploratória, por proporcionar maior familiaridade com o tema da educação inclusiva e do autismo no contexto das políticas públicas brasileiras; e descritiva, por buscar descrever e analisar os principais marcos legais que fundamentam a inclusão escolar no Brasil.

No que se refere aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de produções que abordam a educação inclusiva, o autismo e as políticas educacionais.

A pesquisa documental concentrou-se na análise de legislações, decretos, leis e documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) e a Lei nº 13.977/2020 (Lei Romeo Mion).

O levantamento do material teórico foi realizado por meio de buscas em bases de dados científicas, como Google Acadêmico e SciELO, além de documentos disponibilizados por órgãos oficiais do governo brasileiro. Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou a construção de uma análise crítica e fundamentada sobre as políticas públicas inclusivas no Brasil, contribuindo para a compreensão dos impactos dos marcos legais na efetivação da educação inclusiva.

3 MARCOS LEGAIS FUNDAMENTAIS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

A inclusão educacional é um princípio fundamental na construção de uma sociedade mais equitativa e democrática, refletindo o compromisso de garantir a todos o direito de acesso à educação de qualidade, independentemente de suas particularidades. No Brasil, esse ideal está intrinsecamente relacionado à luta por igualdade e cidadania, sustentado por marcos legais que promovem a dignidade da pessoa humana e asseguram oportunidades igualitárias no sistema educacional.

Nesse sentido, a Constituição Federal, principal norma jurídica do Brasil, promulgada em 1988, estabelece no artigo 205 que:

Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, on line).

No que tange à educação especial, a Constituição Federal, em seu artigo 208, Inciso III, garantiu o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, on-line). A partir dessa promulgação, um novo marco foi estabelecido para os direitos sociais no Brasil, e diversas políticas públicas e normas legais começaram a ser formuladas, com destaque para a educação inclusiva.

Nesse sentido, em 13 de julho de 1990, foi sancionada pelo Congresso Nacional a Lei nº 8.069, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA assegurou o direito à educação para todas as crianças e adolescentes, conforme expresso no artigo 53:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

Esse conjunto de normativas reflete um compromisso com a educação como um direito universal, essencial para o desenvolvimento pleno e a inclusão social de todos,

independentemente de suas condições.

A inclusão educacional no Brasil foi consolidada por meio de vários marcos legais, com ênfase na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 1996. A LDB é a principal legislação que regula a educação no país, definindo as normas para a estruturação e funcionamento do sistema educacional. Ela aborda questões como currículos, métodos de ensino, acesso à educação, formação de docentes e a integração de alunos com deficiência, assegurando o direito à educação para todos os indivíduos. Em seu artigo 59, a ldb destaca que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

1. - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
2. - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns;
- 1) - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- 2) - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, p. 24).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 foi crucial para a promoção da inclusão educacional no Brasil, estabelecendo normas que garantem a educação para todos, incluindo alunos com deficiência, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades. Ela assegura a adaptação de currículos, métodos e recursos para atender às necessidades específicas desses alunos, além de exigir formação adequada para os professores, tanto para o atendimento especializado quanto para a inclusão nas classes regulares. A LDB também propõe formas de flexibilização do ensino, como a terminalidade específica para quem não consegue concluir o ensino fundamental e a aceleração para superdotados.

O Decreto nº 3.956/2001, ao promulgar no Brasil a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, representou um marco fundamental para a inclusão escolar no país. Este

documento reafirmou o compromisso do Estado com a garantia de direitos iguais às pessoas com deficiência, destacando a proibição de discriminação em ambientes educacionais e a promoção de medidas que assegurem o acesso, a permanência e a participação ativa desses estudantes nas escolas. Além disso, enfatizou a necessidade de adaptações razoáveis nos sistemas educacionais, um princípio essencial para assegurar a plena inclusão e equidade no ensino.

Esse decreto, ao conectar-se a outros tratados internacionais e à legislação nacional, como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), proporcionou uma convergência entre políticas públicas e reforçou a base legal para a educação inclusiva no Brasil. Mais do que apenas um marco teórico, ele trouxe diretrizes práticas que serviram como referência para políticas futuras, consolidando a educação como um pilar essencial para a promoção da cidadania e da igualdade de oportunidades.

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, representou um marco essencial ao propor a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns do ensino regular.

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), reconhecendo-as como pessoas com deficiência para fins legais e assegurando seu direito ao acesso e à permanência em instituições de ensino regular. A legislação também exige que o poder público adote medidas para garantir a plena participação dessas pessoas em igualdade de condições.

Embora positiva, a aplicação da lei enfrenta desafios, como a falta de formação específica para professores, recursos pedagógicos e tecnologias assistivas, além da infraestrutura inadequada em muitas escolas. Barreiras atitudinais, como preconceitos e resistência em algumas redes de ensino, também evidenciam a necessidade de maior conscientização sobre inclusão.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi criada para assegurar a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência, garantindo direitos e liberdades em condições de igualdade. Antes de sua vigência, faltava clareza sobre a implementação da inclusão educacional nas escolas. A lei reflete o compromisso do Brasil com esses direitos,

abrangendo áreas como educação, trabalho, acessibilidade e saúde.

Inspirada na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008, busca promover a dignidade, os direitos humanos e a igualdade de oportunidades globalmente. A Lei nº 13.146/2015 é uma resposta à necessidade de uma legislação mais robusta e clara para efetivar a inclusão das pessoas com deficiência:

"Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua plena participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas."

Essa definição é central na Lei Brasileira de Inclusão, pois estabelece os parâmetros para reconhecer as condições que configuram a deficiência e como essas condições podem afetar a participação social da pessoa com deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão reforça a necessidade de combate à discriminação e à violência contra as pessoas com deficiência, criando um marco legal que assegura que seus direitos sejam reconhecidos, respeitados e efetivamente aplicados no Brasil.

A Lei nº 13.977/2020, conhecida como "Lei Romeo Mion", reforça os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo inclusão social e cidadania no Brasil. Seu principal destaque é a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), que facilita o acesso a serviços públicos e privados e garante atendimento prioritário em saúde, educação e assistência social.

Complementando a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que assegurava direitos fundamentais às pessoas com TEA, a Lei Romeo Mion agrega a CIPTEA como um documento gratuito que fortalece a visibilidade e o respeito às necessidades específicas dessa população.

O artigo 3º-A da Lei Romeo Mion especifica claramente as atribuições da CIPTEA:

É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.

O dispositivo visa garantir que pessoas com TEA recebam tratamento adequado e

respeitoso, atendendo à demanda por reconhecimento e atenção especial. A CIPTEA se torna um importante instrumento de visibilidade e efetivação dos direitos, especialmente em situações que exigem cuidados diferenciados.

A lei é relevante ao tratar da invisibilidade social das pessoas com autismo, proporcionando uma identidade institucional e facilitando o acesso a serviços prioritários. Ela torna o autismo visível de forma oficial, promovendo a compreensão e a adaptação dos serviços.

Embora seja um avanço expressivo, a efetiva inclusão exige políticas públicas abrangentes, que envolvam educação, trabalho e conscientização social contínua, para combater o preconceito e garantir a igualdade de direitos.

4 AVANÇOS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLITICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

A inclusão educacional, assegurada pela Constituição Brasileira e por legislações nacionais e internacionais, tem ganhado destaque nas políticas educacionais do país. Entre os avanços, destacam-se o aumento de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares e a expansão de salas de recursos multifuncionais, refletindo o compromisso com a educação inclusiva, respaldado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Esses progressos reforçam o direito universal à educação inclusiva, promovendo maior acesso e participação de alunos com deficiência no ambiente escolar.

Outro grande avanço foi a expansão das salas de recursos multifuncionais, que oferecem apoio pedagógico especializado aos alunos com deficiência, garantindo uma educação mais personalizada e adaptada às necessidades desses estudantes. Essas salas de apoio são fundamentais para proporcionar a inclusão plena, já que permitem que o aluno com deficiência tenha suporte pedagógico, psicológico e fisioterapêutico, entre outros, de maneira integrada e adaptada. Embora não seja em todas as escolas do Brasil, esse modelo tem permitido que mais alunos com deficiência participem das atividades regulares, com a devida assistência, contribuindo para seu desenvolvimento acadêmico e social.

Apesar dos avanços alcançados, os desafios para a implementação eficaz das políticas educacionais inclusivas permanecem consideráveis. Um dos principais obstáculos é a falta de formação especializada para os professores. Embora a inclusão

educacional seja uma diretriz nacional, muitos docentes ainda não estão adequadamente preparados para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula. A formação inicial e continuada de professores muitas vezes não contempla estratégias e metodologias pedagógicas que atendam às necessidades de alunos com diferentes tipos de deficiência. Sem a capacitação adequada, os educadores podem se sentir despreparados e inseguros para implementar práticas inclusivas, o que compromete a qualidade da educação oferecida.

Além disso, a carência de infraestrutura nas escolas é um desafio persistente. Muitas escolas, especialmente nas regiões periféricas e em áreas rurais, não possuem a estrutura necessária para receber alunos com deficiência de forma adequada. A falta de rampas de acesso, banheiros adaptados e outros recursos de acessibilidade torna a inclusão, em muitos casos, uma meta distante da realidade.

Outro desafio crucial é a dificuldade de articulação entre a família e a escola. A colaboração entre a família, a escola e os profissionais de apoio é essencial para o sucesso da inclusão educacional. No entanto, em muitos contextos, essa articulação é frágil ou inexistente, dificultando o acompanhamento e o suporte necessário para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Muitos pais não se sentem suficientemente informados sobre os direitos e recursos disponíveis para seus filhos, o que gera uma lacuna no processo educacional.

Embora o Brasil tenha avançado no desenvolvimento de marcos legais robustos para a educação inclusiva, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a lacuna entre o que é previsto na legislação e a realidade prática nas escolas é ampla. As normas estabelecem direitos, mas a efetivação desses direitos nas escolas depende de uma série de condições que, na prática, nem sempre são atendidas.

Em muitas regiões do Brasil, especialmente nas mais carentes, a falta de recursos financeiros, infraestrutura inadequada e a escassez de profissionais especializados dificultam a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Além disso, o processo de avaliação e acompanhamento dos alunos com deficiência, conforme previsto nas políticas públicas, nem sempre é realizado de forma eficaz. A falta de avaliações adequadas, que considerem as especificidades de cada aluno, contribui para a permanência de práticas pedagógicas inadequadas que não atendem à diversidade dos alunos com deficiência.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos marcos legais e das políticas públicas relacionadas à educação inclusiva e ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) evidencia avanços significativos no campo normativo brasileiro, ao mesmo tempo em que revela importantes desafios no processo de efetivação desses direitos no cotidiano escolar. Os resultados obtidos a partir da pesquisa bibliográfica e documental demonstram que o Brasil possui um arcabouço legal amplo e consistente, alinhado a tratados internacionais e fundamentado nos princípios da dignidade humana, da igualdade e da não discriminação.

Entre os principais resultados, estão o reconhecimento legal das pessoas com TEA como pessoas com deficiência, assegurado pela Lei nº 12.764/2012 e reafirmado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Esse reconhecimento representa um avanço fundamental, pois garante o acesso a direitos educacionais, como a matrícula na rede regular de ensino, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a oferta de recursos pedagógicos e de acessibilidade. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) também se apresenta como um marco relevante, ao defender a escolarização de estudantes com deficiência em classes comuns, rompendo com práticas segregadoras historicamente presentes no sistema educacional brasileiro.

Outro resultado importante é a ampliação do acesso de alunos com deficiência às escolas regulares, evidenciada pelo aumento das matrículas e pela expansão das salas de recursos multifuncionais. Esses espaços têm contribuído para o suporte pedagógico especializado, favorecendo o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com TEA. No entanto, a análise dos documentos revela que a existência desses recursos não garante, por si só, uma inclusão efetiva, sendo necessária uma articulação mais ampla entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas.

No campo das discussões, é possível observar uma discrepância entre o que é assegurado pela legislação e a realidade vivenciada nas escolas. Apesar das garantias legais, a falta de formação inicial e continuada dos professores constitui um dos principais entraves à inclusão escolar de alunos com TEA. Muitos docentes não se sentem preparados para lidar com a diversidade presente em sala de aula, o que compromete a adoção de metodologias inclusivas e a adaptação curricular necessária para atender às especificidades desses estudantes.

Além disso, a precariedade da infraestrutura escolar, especialmente em regiões

mais vulneráveis, limita a efetivação das políticas inclusivas. A ausência de acessibilidade arquitetônica, recursos didáticos adequados e tecnologias assistivas demonstra que a inclusão ainda enfrenta obstáculos estruturais que dificultam a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência. Esses fatores evidenciam que a inclusão escolar não se resume ao acesso à matrícula, mas envolve condições concretas de participação e aprendizagem.

Outro aspecto relevante discutido diz respeito às barreiras atitudinais, como o preconceito, a resistência institucional e a falta de conscientização sobre o autismo. Mesmo com leis como a Lei Romeo Mion (Lei nº 13.977/2020), que promove a visibilidade das pessoas com TEA por meio da CIPTEA, ainda persiste a necessidade de ações educativas e formativas que promovam uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, os resultados e discussões apontam que, embora o Brasil tenha avançado significativamente na construção de um sólido marco legal para a educação inclusiva, a efetivação desses direitos ainda depende de investimentos contínuos em formação docente, infraestrutura escolar, articulação entre família e escola e acompanhamento sistemático das políticas públicas. A inclusão de estudantes com TEA exige não apenas respaldo legal, mas também compromisso político, pedagógico e social para que a educação inclusiva se concretize de maneira plena e equitativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar os principais marcos legais que fundamentam a educação inclusiva no Brasil, com ênfase na inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir da análise bibliográfica e documental realizada, foi possível compreender que o país possui um arcabouço jurídico consistente, alinhado aos princípios constitucionais e a convenções internacionais, que assegura o direito à educação inclusiva e à igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência.

O estudo também revelou que a existência de legislações e políticas públicas não é suficiente para assegurar, por si só, a efetivação da inclusão escolar. Persistem desafios relacionados à formação inicial e continuada dos professores, à precariedade da infraestrutura escolar, à insuficiência de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas,

bem como à presença de barreiras atitudinais e institucionais que dificultam a plena participação dos estudantes com TEA no ambiente escolar.

Em suma, entende-se que a educação inclusiva, especialmente de estudantes com TEA, deve ser compreendida como um processo contínuo, que vai além do cumprimento legal, exigindo compromisso político, social e pedagógico. Espera-se que este estudo contribua para reflexões críticas sobre a efetivação dos marcos legais da educação inclusiva no Brasil e incentive novas pesquisas e práticas que fortaleçam a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Decreto nº 3.956**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

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

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 28 dez. 2024.

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

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/politica-educacao-especial>. Acesso em: 28 dez. 2024.

DE MENEZES, J. B. Tomada de decisão apoiada: instrumento de apoio ao exercício da capacidade civil da pessoa com deficiência instituído pela lei brasileira de inclusão (Lei n. 13.146/2015). **Revista Brasileira de Direito Civil**, [S. l.], v. 9, n. 03, 2017. Disponível em: <https://rbdcivil.emnuvens.com.br/rbdc/article/view/53>. Acesso em: 3 jan. 2025

GIL, Antonio Carlos, 1946 **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antonio Carlos Gil. – 6. ed. – São Paulo : Atlas, 2017.

Capítulo 11
PERFIL DE ATUAÇÃO DO NAPNE DO IFCE CAMPUS
TABULEIRO DO NORTE: UMA ANÁLISE SOB A
PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR

Júlia Lívia Viana França
Davi da Costa Almeida

PERFIL DE ATUAÇÃO DO NAPNE DO IFCE CAMPUS TABULEIRO DO NORTE: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR

Júlia Lívia Viana França

(Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); E-mail: jliviaviana@gmail.com.)

Davi da Costa Almeida

(Professor efetivo e vice-coordenador do curso em especialização em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA); doutor em Educação e em Filosofia; E-mail: davi.almeida@ufersa.edu.br.)

RESUMO

A pesquisa analisa as condições institucionais relacionadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Instituto Federal do Ceará (IFCE), campus Tabuleiro do Norte, sob a perspectiva da gestão escolar. O estudo insere-se no campo das políticas de educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, considerando o papel estratégico da gestão na mediação das condições de acesso, permanência e êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-documental, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário aberto aplicado ao diretor-geral do campus. As respostas foram examinadas considerando o referencial teórico da educação inclusiva e da legislação vigente sobre o AEE. Os resultados evidenciam que, embora haja reconhecimento institucional da importância da educação inclusiva e do papel do NAPNE, persistem fragilidades estruturais e formativas, destacando-se a inexistência de Sala de Recursos Multifuncionais no campus, além de limitações no quadro de profissionais especializados e insuficiência de ações sistemáticas de formação continuada à comunidade escolar. Conclui-se que a consolidação do AEE no campus requer

planejamento estratégico integrado, investimento institucional contínuo e fortalecimento das ações de gestão voltadas à educação inclusiva, de modo a garantir condições efetivas de participação, permanência e êxito acadêmico desse público.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Gestão escolar. Educação inclusiva. NAPNE.

ABSTRACT

This study analyzes the institutional conditions related to the provision of Specialized Educational Assistance (AEE) at the Federal Institute of Ceará (IFCE), Tabuleiro do Norte campus, from the perspective of school management. The research is situated within the field of inclusive education policies in Professional and Technological Education, considering the strategic role of management in mediating conditions for access, permanence, and academic success of students with specific educational needs. Methodologically, the study is characterized as qualitative, with a descriptive-documentary nature, using an open-ended questionnaire applied to the campus general director as the data collection instrument. The responses were examined in light of the theoretical framework of inclusive education and the current legislation regarding AEE. The results reveal that, although there is institutional recognition of the importance of inclusive education and the role of the NAPNE, structural and training-related weaknesses persist. Notably, the campus lacks a Multifunctional Resource Room, and there are limitations in the number of specialized professionals as well as insufficient systematic continuing education actions for the school community. It is concluded that consolidating AEE at the campus requires integrated strategic planning, continuous institutional investment, and the strengthening of management actions focused on inclusive education to ensure effective conditions for participation, retention, and academic success of this student population.

Keywords: Specialized Educational Assistance. School Management. Inclusive Education. NAPNE.

INTRODUÇÃO

A consolidação da educação especial, no cenário contemporâneo da educação brasileira, como modalidade transversal, disponibiliza os recursos e os serviços, assim como também orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Tais recursos e serviços, segundo Mazzotta (1989, p.39), são organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais específicas.

A partir desta perspectiva, é necessário que a escola juntamente com o professor e com todos os partícipes ativos do processo de ensino-aprendizagem, repensem nas suas

estratégias de ensino, como também nas suas práticas pedagógicas, direcionadas à permanência e ao êxito de todos os alunos, de forma isonômica, igualitária e inclusiva, a fim de formar cidadãos críticos, humanos, conscientes e questionadores, que se preocupem com o bem-estar coletivo e que pensem e tomem atitudes de forma coletiva.

Segundo Sassaki (1999, p.41), a inclusão social é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

A partir dos pressupostos estabelecidos por Sampaio (2009), a interação entre crianças com e sem deficiência trouxe, para a sala de aula, efetivamente a oportunidade de trabalhar o respeito ao outro e a solidariedade, assim como a empatia, tais valores tão fundamentais e tão esquecidos no mundo competitivo no qual vivemos”.

Conforme estabelece Bauch (2014, p.5) atualmente há uma percepção entre a comunidade escolar, incluindo os professores, que as diferenças devem ser aceitas para que a construção da educação seja mais completa e eficaz, possibilitando a necessidade de rever conceitos e paradigmas, construindo uma nova concepção educativa.

Segundo Mendes (2006), no século XVI, começou a delinear a história da educação especial no mundo, quando a percepção de alguns estudiosos mudou com relação à possibilidade de educar os que até então eram considerados ineducáveis.

A partir da publicação da Declaração de Salamanca (ONU/ UNESCO,1994), que foi o marco que oficialmente reconheceu a escola inclusiva por diversos países, influenciando diretamente na formulação das políticas públicas de educação inclusiva, houve, em alguns anos depois, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), sendo publicado outro documento internacional significativo para a temática, incorporado à nossa legislação, com equivalência de uma emenda constitucional (2008).

A partir da publicação deste documento, o governo brasileiro ratificou o seu compromisso com os princípios da autonomia e da independência da pessoa, do respeito pela diferença, da não discriminação e acessibilidade, comprometendo-se a promover e a assegurar de forma plena e efetiva a participação e a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. (SAMPAIO 2009, p.24)

Nesta perspectiva, foi instituída, pelo Governo Federal, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), com objetivo no acesso, na participação e na aprendizagem desse público nas escolas

regulares, garantindo, entre outros, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), caracterizando-se pela realização de atividades, diferentes das praticadas em sala de aula comum, em busca de eliminar as barreiras educacionais, visando a participação efetiva desses estudantes, levando em consideração as suas necessidades específicas e individuais.

Segundo o PNEEPEI (2008), tais atividades não devem ser substitutivas à escolarização, mas devem ser de natureza complementar e/ou suplementar à formação do público-alvo da educação especial, estimulando a autonomia individual dos alunos tanto dentro como fora das escolas.

A partir disso, de acordo com Poker *et al* (2013, p. 15), crianças com necessidades educacionais especiais passam a ter a garantia de uma pedagogia diferenciada, capaz de identificar e satisfazer as suas especificidades, proporcionando-lhes condições de desenvolvimento e de aprendizagem de forma efetiva.

Contudo, para que ocorram resultados significativos tanto no ensino regular, como no Atendimento Educacional Especializado, de acordo com Antunes (2016), é necessário que a família ou o responsável pelo aluno com necessidades especiais apresente à escola uma comprovação especificando a tipologia da deficiência, ou seja, o laudo médico, a fim de que o apoio educacional seja realizado de maneira satisfatória, direcionada e eficiente.

Ressalta-se que, embora a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleça que o Estado deva garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais específicas, preferencialmente na rede regular de ensino, com a finalidade de assegurar o direito à uma educação de qualidade aos estudantes com necessidades educacionais especiais, sem distinção dos demais estudantes, sendo respeitado as particularidades de cada um e fornecendo orientações aos sistemas de ensino para que atendam esta demanda oferecendo os recursos materiais pedagógicos e didáticos necessários e adequados.

Segundo Batista e Mantoan (2006), é notável que não há uma verdadeira socialização, nem a construção de relações interpessoais, nem sociais e nem cognitivas, mas sim uma espécie de tolerância da presença do aluno com necessidades educacionais específicas em sala de aula, causando consequentemente a perpetuação da segregação, embora este aluno esteja frequentando um ambiente escolar comum.

Conforme estabelecido nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a partir do teor da Resolução nº 2/2001, do Conselho Nacional de

Educação (CNE), a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ocorrer nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), em horário oposto ao atendimento regular, segundo o que estabelece o MEC (2001), a fim de assegurar aos alunos, que apresentam necessidades educacionais específicas, as condições necessárias para uma educação de qualidade.

O programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, promovido pela Secretaria de Educação Especial/MEC, de acordo com Pasian *et al* (2014), tem o objetivo de assegurar condições de acesso, de participação e de aprendizagem no ensino comum, ao aluno com necessidades educacionais específicas, possibilitando a oferta do Atendimento Educacional Especializado, de forma não substitutiva à escolarização.

Segundo Brasil (2009), o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Tem-se, portanto, que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) se configura como um espaço destinado ao atendimento e serviço aos alunos com necessidades educacionais, sobre a ótica de um sistema educacional inclusivo (LOPES; MARQUEZINE, 2012).

Segundo o Documento Orientador do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais estabelecido pelo Ministério da Educação, em 2012, elas devem ser constituídas de um espaço que apresente condições de acessibilidade e materiais pedagógicos adequados para o desenvolvimento do AEE.

A Sala de Recursos Multifuncionais contribui para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, por meio das atividades educativas inclusivas, com o objetivo de fortalecer o desenvolvimento das habilidades e das competências dos discentes, havendo, portanto, conforme estabelece Carleto *et al* (2013), a necessidade de diálogo constante entre o professor da sala de recursos e os professores das salas de aulas do ensino regular, como também com os profissionais da escola e, principalmente, com a família dos alunos.

A sala de recursos multifuncionais, conforme estabelece a Resolução Nº 4/2009, precisa predispor de um espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, além de equipamentos específicos e professores com formação na área.

Segundo Bauch (2014), neste ambiente educacional precisam ser realizadas atividades que estimulem a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, a imaginação, a criatividade, a linguagem, dentre outras atividades.

As salas de recursos multifuncionais, de acordo com Alves e Andrade (2015), podem ser classificadas em dois tipos: as salas do tipo I, idealizadas e concretizadas para receber os alunos com diversos tipos de deficiências, exceto a deficiência visual e as salas do tipo II, planejadas especialmente para receber apenas os alunos com deficiência visual, utilizando todos os recursos da sala do tipo I.

De acordo com o teor da Nota Técnica nº 11/2010, estabelecida pelo Ministério da Educação em 2010, a organização da prática pedagógica na SRM deve acontecer a fim de assegurar aos alunos com necessidades educacionais específicas, tais como com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades e com superdotação, o direito à educação plena e participativa, em igualdade com os demais alunos.

Para que isso ocorra, é necessário que seja elaborado um plano de AEE, a fim de que a prática educativa esteja articulada às habilidades e às necessidades educacionais específicas dos alunos, assim como também, que ocorra um planejamento de oferta do atendimento de forma individual e/ou grupal.

No AEE, o professor é o sujeito que organiza seu cronograma de atendimentos, de acordo com as características das questões apresentadas pelo aluno, entretanto, a partir da realidade escolar e de tantas especificidades a serem tratadas, muitas vezes, faz com que o professor ultrapasse a sua carga horária de trabalho.

Segundo Rocha (2017), a comunidade escolar, incluindo os professores, devem buscar novas posturas, novas habilidades e um bom aperfeiçoamento profissional para que permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações que se deparam, além de serem atuantes na construção de uma proposta pedagógica inclusiva, buscando promover mudanças significativas para além do contexto escolar, considerando as diferentes necessidades dos alunos.

Nas últimas décadas, a ampliação das políticas de educação inclusiva tem provocado mudanças significativas na organização das instituições de ensino,

especialmente no que se refere à garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse contexto, os Institutos Federais passam a lidar com demandas crescentes relacionadas ao acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas e, a partir da ampliação das políticas de educação inclusiva, houve uma demanda na reorganização dos Institutos Federais, especialmente diante do crescimento das matrículas de estudantes com necessidades educacionais específicas. Tal cenário impõe à gestão escolar o desafio de estruturar condições materiais, humanas e formativas capazes de sustentar o funcionamento do NAPNE e do AEE no campus.

Sob essa perspectiva, a pesquisa enfatiza o papel da gestão escolar do IFCE campus Tabuleiro do Norte, na mediação das políticas inclusivas, considerando sua função estratégica na provisão de condições institucionais para o funcionamento do NAPNE no referido campus.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar, sob a perspectiva da gestão escolar, as condições institucionais de oferta do Atendimento Educacional Especializado no IFCE campus Tabuleiro do Norte, considerando a disponibilidade de recursos e de profissionais qualificados para atender às demandas inclusivas, com o propósito de analisar a disponibilidade de recursos e de profissionais qualificados em AEE no campus, assim como também verificar se já houve capacitação fornecida pela instituição de ensino aos profissionais que lidam com demandas inclusivas e quais as dificuldades enfrentadas pelo campus sobre o AEE.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa insere-se na abordagem qualitativa, com delineamento descritivo-documental, realizando a interpretação das informações fornecidas pela gestão do campus. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário composto por questões abertas, com intuito de reunir informações sobre a percepção da gestão do campus acerca das condições institucionais do AEE.

Na etapa de construção do instrumento de coleta, procedeu-se à avaliação prévia por profissional com experiência na temática, conforme recomendam Hoss e Caten (2010), antes de sua validação interna, realizada por meio do auxílio do coordenador do curso de especialização em AEE, que fez a aprovação das questões.

Os procedimentos metodológicos foram iniciados a partir do contato da pesquisadora com o atual diretor geral do IFCE campus Tabuleiro do Norte, para dialogar

sobre a pesquisa, os seus objetivos e para solicitar autorização para realizar a pesquisa no campus, que se manifestou favorável à aplicação da pesquisa.

Reconhece-se como limitação da pesquisa o fato de que a coleta de dados seja realizada com apenas um participante da equipe gestora do campus, o que restringe a amplitude das interpretações. Contudo, a opção metodológica se justifica pelo caráter exploratório da investigação e pela centralidade do gestor na mediação das políticas institucionais.

O questionário destinado à gestão escolar, aplicado especificamente ao atual Diretor Geral do campus, foi desenvolvido de forma digital, no Google Formulários e disponibilizado com o prazo de uma semana para resposta, sendo composto por 5 questões, todas subjetivas, quais sejam: “A escola possui sala de recursos multifuncionais? Se sim, como funciona o atendimento ao discente que precisa de atendimento na sala? Se não, há previsão de construção da sala?”; “Quais os recursos são fornecidos pela escola para que os professores realizem um AEE adequado e eficaz?”; “Há profissionais especializados na escola (tais como o professor de AEE, com formação em educação especial e o profissional de apoio escolar) para realizar um atendimento adequado de estudantes que necessitem de AEE? Se sim, quais?”; “A escola já forneceu capacitação sobre AEE aos professores e aos profissionais que lidam diretamente com as demandas do ensino/pesquisa e extensão (CAE/CTP/CCA/COPEX)? Se sim, qual a periodicidade da capacitação e a modalidade (online ou presencial)? Se não, há previsão que ocorra essa capacitação?”; “Qual a maior dificuldade que a escola enfrenta com o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?”.

As respostas à aplicação do questionário destinado à gestão escolar, aplicado especificamente ao atual Diretor Geral do campus, ocorreu de forma bem concisa, apresentando caráter sintético, limitando o aprofundamento e a discussão analítica pretendida.

A primeira questão do questionário aplicado à gestão escolar do IFCE campus Tabuleiro do Norte, qual seja: “A escola possui sala de recursos multifuncionais? Se sim, como funciona o atendimento ao discente que precisa de atendimento na sala? Se não, há previsão de construção da sala?” teve como resposta “Não”, ou seja, não houve nenhuma resposta quanto à previsão de construção da sala na escola, embora na segunda questão a seguir, o diretor informou que está em fase de compras de recursos.

A resposta da gestão quanto à inexistência de Sala de Recursos Multifuncionais evidencia uma lacuna estrutural relevante para a consolidação do Atendimento Educacional Especializado no campus. Embora haja menção à previsão orçamentária para aquisição de recursos, na segunda questão a seguir, a ausência do espaço específico sinaliza um descompasso entre o alinhamento normativo e a materialização institucional das políticas inclusivas no campus Tabuleiro do Norte do IFCE.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para o AEE (Brasil, 2009), a Sala de Recursos Multifuncionais constitui elemento central na organização do atendimento educacional especializado, devendo dispor de recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade adequada. Conforme estabelecem os pressupostos de Pasian, Mendes e Cia (2014) a inexistência desse espaço compromete a sistematização das práticas inclusivas e dificulta o planejamento pedagógico articulado e inclusivo.

A segunda questão do referido questionário, qual seja: “Quais os recursos são fornecidos pela escola para que os professores realizem um AEE adequado e eficaz?” foi respondida informando que está em fase de compras.

A resposta revela uma movimentação institucional, porém a efetivação ainda se encontra em estágio inicial, evidenciando a necessidade de planejamento estratégico mais consolidado. Tal cenário indica que o campus se encontra em processo de adequação às normativas, mas ainda não dispõe das condições concretas para o funcionamento pleno do AEE.

Conforme Lopes e Marquezine (2012), a disponibilização de recursos materiais deve estar articulada a um projeto pedagógico inclusivo, não se restringindo à aquisição de equipamentos. Assim, a consolidação do atendimento educacional especializado requer não apenas investimento financeiro, bem como uma organização sistemática da oferta, o acompanhamento e a avaliação contínua das ações implementadas.

A terceira questão do referido questionário, qual seja: “Há profissionais especializados na escola (tais como o professor de AEE, com formação em educação especial e o profissional de apoio escolar) para realizar um atendimento adequado de estudantes que necessitem de AEE? Se sim, quais?” Foi respondido apenas que há uma cuidadora na escola, entretanto, a resposta não contemplou informações sobre a atuação do NAPNE que atua no campus.

A ausência de menção explícita ao professor especializado sugere fragilidade na estrutura de pessoal do campus destinada ao atendimento ao público-alvo da educação inclusiva.

Mendes (2006) aponta que um dos pilares para a efetividade da inclusão escolar é a formação docente, materializada na presença de um professor especializado na escola, que tenha o conhecimento técnico e uma fundamentação teórica adequada para o uso de práticas pedagógicas inclusivas.

Desse modo, evidencia-se que o desafio não se limita à contratação de profissionais, mas envolve investimento contínuo em qualificação docente e na integração entre áreas institucionais.

A quarta questão do referido questionário, qual seja: "A escola já forneceu capacitação sobre AEE aos professores e aos profissionais que lidam diretamente com as demandas do ensino/pesquisa e extensão (CAE/CTP/CCA/COPEX)? Se sim, qual a periodicidade da capacitação e a modalidade (online ou presencial)? Se não, há previsão que ocorra essa capacitação?" Foi respondida que em várias ocasiões foram realizados eventos sobre o tema, mas o diretor não especificou quais foram estas capacitações, nem o público-alvo, nem a periodicidade e nem a modalidade.

A resposta da gestão sem detalhamento quanto à periodicidade ou abrangência, sugere ausência de política formativa sistematizada e contínua. Conforme estabelece Bauch (2014), ações pontuais não são suficientes para consolidar práticas inclusivas no âmbito escolar.

A formação continuada, quando estruturada de maneira permanente e articulada ao projeto pedagógico institucional, contribui para o fortalecimento da cultura inclusiva e para a superação de práticas exclusivamente integradoras. Assim, a falta de clareza sobre a política formativa pode indicar que a inclusão ainda não se encontra plenamente institucionalizada no planejamento estratégico do campus.

A quinta questão do referido questionário, qual seja: "Qual a maior dificuldade que a escola enfrenta com o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?", foi respondida indicando que a principal dificuldade reside na falta de conhecimento técnico sobre o tema.

Contudo, ao analisar o conjunto das respostas obtidas, ainda que externamente à realidade cotidiana do campus, compreende-se que tais dificuldades se manifestam, sobretudo, no plano técnico-formativo. A efetivação prática do AEE exige consistente

fundamentação teórica que subsidie ações pedagógicas capazes de atender às demandas individuais e específicas dos estudantes público-alvo da educação especial.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental alinhar a atuação institucional aos dispositivos normativos, resoluções e legislações vigentes, de modo a garantir a operacionalização qualificada do atendimento educacional especializado.

Desse modo, evidencia-se a importância da clareza quanto aos direitos dos estudantes e aos deveres institucionais, a fim de garantir o alcance dos objetivos educacionais, respeitados os limites de atuação de cada instância envolvida.

A análise das respostas evidencia que o campus ainda apresenta lacunas estruturais importantes para a consolidação do Atendimento Educacional Especializado. Destaca-se, portanto, a inexistência de Sala de Recursos Multifuncionais, embora haja indicação de planejamento orçamentário para aquisição de materiais.

No que se refere aos recursos humanos, verificou-se a presença de profissional cuidador, porém sem a constituição plena de equipe especializada em AEE. Ademais, a gestão reconhece a limitação do conhecimento técnico como principal entrave à efetivação das práticas inclusivas, revelando que a própria gestão reconhece lacunas formativas.

Tal reconhecimento demonstra abertura para avanços, mas também evidencia que a consolidação do AEE no campus Tabuleiro do Norte depende de investimento sistemático em formação à comunidade escolar envolvida com o público-alvo da educação inclusiva.

Observa-se, portanto, que, embora haja reconhecimento institucional da demanda, a materialização das políticas inclusivas ainda se encontra em estágio inicial, exigindo planejamento sistêmico e investimento continuado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa evidenciam que o IFCE campus Tabuleiro do Norte tem avançado no reconhecimento das demandas relacionadas à escolarização inclusiva; entretanto, persistem lacunas estruturais e formativas que requerem maior protagonismo da gestão escolar na consolidação de políticas institucionais mais efetivas.

A ausência da Sala de Recursos Multifuncionais, associada à necessidade de ampliação da formação continuada dos profissionais, evidencia que a consolidação do

AEE no campus depende de priorização institucional efetiva e não apenas de alinhamento normativo. É necessário, portanto, a adoção de planejamento estratégico integrado, capaz de articular recursos, formação continuada e monitoramento sistemático das ações inclusivas.

A pesquisa contribui ao evidenciar desafios concretos enfrentados pelo IFCE campus Tabuleiro do Norte na materialização das políticas inclusivas. Recomenda-se que estudos futuros ampliem o número de participantes e incluam diferentes segmentos da comunidade escolar, a fim de aprofundar a compreensão acerca da efetividade do Atendimento Educacional Especializado na Educação Profissional e Tecnológica.

A gestão escolar, assim como toda a comunidade escolar, que lida com a educação inclusiva, inclusive o NAPNE do campus, precisa conhecer as leis vigentes e suas prerrogativas legais para cobrar o que é de direito do aluno e compreender qual o dever da escola, ou seja, é notável que este é um caminho longo de mudanças que tem que ocorrer e que requerem a colaboração e a integração de toda a comunidade escolar, com um objetivo em comum, que é fornecer assistência diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas, promovendo ações destinadas à permanência e ao êxito desses alunos de forma isonômica, portanto, torna-se imprescindível que a gestão adote planejamento estratégico voltado à educação inclusiva, articulando recursos, formação continuada e acompanhamento sistemático das ações.

REFERÊNCIAS

ALVES, C.R.S.T; ANDRADE, M.P.F. A Sala de Recursos Multifuncional como um ingrediente essencial na inclusão de crianças especiais, na escola regular de ensino. *Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão*, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, p.320- 326, fev. 2015.

ANTUNES, K.C.V. EXCLUSÃO E INCLUSÃO: DOIS LADOS DA MESMA MOEDA. *Revista Faces de Clio*, Juiz de Fora, v. 2, n. 3, p. 54-78, jun. 2016.

BATISTA, C. A. M; MANTOAN, M. T. E. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília/DF: MEC/SEESP, 2006.

BAUCH, K.B. *Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE*. Versão 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Presidência da República*, [2019].

_____. Ministério da Educação (2001). **Diretrizes nacionais para a educação especial educação básica.**

_____. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Diário Oficial da União. Brasília: CNE/CP, 2009.

CARLETO, E. A. et al. Sala de recursos multifuncionais: inclusão ou exclusão escolar? *Revista História e Diversidade*, Cáceres v.2, n.1, p.129-154, jun. 2013.

HOSS, M. e CATEN, C. S. Processo de Validação Interna de um Questionário em uma Survey Research Sobre ISO 9001:2000. *Produto & Produção*, v. 11, n. 2, pp. 104-119, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (IFCE). Resolução CONSUP / IFCE nº 143, de 20 de dezembro de 2023: Regulamento dos NAPNES.

MAZZOTTA, M. J. S. (1989). *Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

MENDES, E. G. (2006). **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Revista de Educação*, 11(33), 387–405.

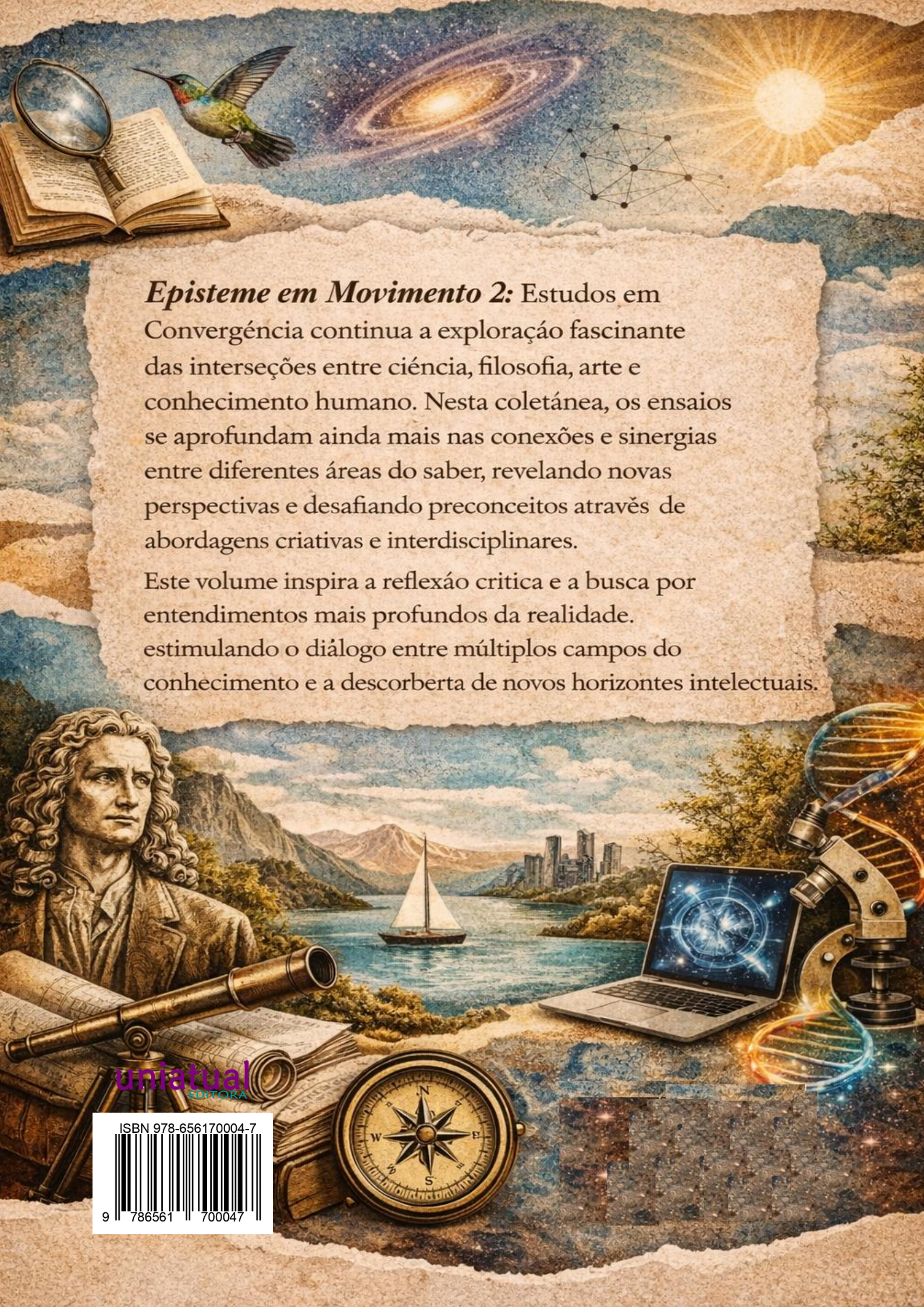
PASIAN, M.S., MENDES, E.G., CIA, F. Salas de recursos multifuncionais: Revisão de artigos científicos. *Revista Eletrônica de Educação*, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 213-225, nov. 2014.

POKER, Rosimar B. [et. al.]. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

ROCHA, A.B.O. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 7, n. 2, dez. 2017.

SAMPAIO, Cristiane T. SAMPAIO, Sônia M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.



Episteme em Movimento 2: Estudos em Convergência continua a exploração fascinante das interseções entre ciência, filosofia, arte e conhecimento humano. Nesta coletânea, os ensaios se aprofundam ainda mais nas conexões e sinergias entre diferentes áreas do saber, revelando novas perspectivas e desafiando preconceitos através de abordagens criativas e interdisciplinares.

Este volume inspira a reflexão crítica e a busca por entendimentos mais profundos da realidade, estimulando o diálogo entre múltiplos campos do conhecimento e a descoberta de novos horizontes intelectuais.

uniatual
EDITORA

ISBN 978-656170004-7



9

786561

700047