

# GUETO

ISSN 2319-0752

REVISTA ACADÊMICA

21ª EDIÇÃO  
JUNHO 2025

● **“A CERTIDÃO DE ÓBITO VEIO LAVRADA DESDE OS NEGREIROS”: EXTENSÃO E EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE MENTAL DIANTE DA PRODUÇÃO SOCIAL DO BANZO CONTEMPORÂNEO**

● **LICENCIANDOS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS EMERGENTES NA CRIAÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS INOVADORES**

● **CAPOEIRIZANDO A ESCOLA: UM JOGO ANCESTRAL PARA A INCLUSÃO AMPLA**

# SUMÁRIO

A certidão de óbito veio lavrada desde os negreiros”: extensão e educação popular em saúde mental diante da produção social do banzo contemporâneo	<b>01</b>
Capoeirizando a escola: um jogo ancestral para a inclusão ampla	<b>20</b>
Crenças e atitudes sobre variação e ensino de gramática de dois professores das cidades de Lauro de Freitas - BA e Wenceslau Guimarães - BA	<b>38</b>
Educação do campo, surdez e matemática: reflexões a partir do que narram os professores de Santo Estevão – BA	<b>59</b>
Entre ecos e reflexos: a jornada silenciosa da saúde mental dos professores da educação especial	<b>78</b>
Licenciandos e inteligência artificial: o impacto das tecnologias emergente na criação de recursos pedagógicos inovadores	<b>94</b>
Navegando pelas emoções: a chave para a aprendizagem e inclusão das pessoas com deficiência	<b>107</b>
Significados dos estágios curriculares entre estudantes concluintes de psicologia	<b>125</b>
Entre sombras e horizontes: a travessia e os atravessamentos da exclusão à inclusão	<b>145</b>

# **“A certidão de óbito veio lavrada desde os negreiros”: Extensão e Educação Popular em saúde mental diante da produção social do banzo contemporâneo**

**Silier Andrade Cardoso Borges<sup>1</sup>**  
**Helena Ayla Monteiro Gama<sup>2</sup>**  
**Ingrid da Silva Bitencourt<sup>3</sup>**  
**Shirley Gonçalves Amaral dos Santos<sup>4</sup>**  
**Maria Eduarda Bonfim da Silva<sup>5</sup>**

## **Resumo**

Este artigo consiste em um relato de experiência de docente e discentes extensionistas vinculados ao projeto “Escutatórias: ajuda e suporte mútuos em saúde mental e educação popular no território”, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, desenvolvido durante o ano de 2024 em um bairro popular de Santo Antônio de Jesus. Neste relato, buscamos compartilhar as angústias e os dilemas vividos pela equipe, bem como refletimos sobre os horizontes que guiaram as nossas práticas. Ainda, nos propomos a refletir sobre o processo ensino-aprendizagem em extensão e educação popular de docentes e estudantes de graduação em territórios periféricos. Compartilhamos nossas angústias, os dilemas vividos e os horizontes que guiaram essa clínica artesanal efetuada em território. Entendemos que as experiências em extensão e educação popular contribuem para reorientar os itinerários formativos em saúde do ponto de vista técnico, ético e político, em razão de seu compromisso com o encontro, o diálogo e a imersão crítica na realidade. Ademais, a extensão popular reconhece a legitimidade das dores e fortalece a potência dos vínculos comunitários entre mulheres negras e periféricas, submetidas à continuada experiência de dor pelo extermínio de seus filhos e netos e decorrente de um projeto político de produção de desesperanças.

**Palavras-chave:** Extensão popular. Educação popular. Educação e saúde.

## **Abstract**

The article comprises an experience report of professors and extension students associated to the project "Active Listening: mutual aid and support in mental health and popular education

---

<sup>1</sup> Doutor em Saúde Pública pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (ISC/ UFBA). Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: silier@ufrb.edu.br

<sup>2</sup> Discente do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde com terminalidade em Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: helenaayla@aluno.ufrb.edu.br

<sup>3</sup> Discente do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde com terminalidade em Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: ingridbitencourt@aluno.ufrb.edu.br

<sup>4</sup> Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: shirleyamarall@hotmail.com

<sup>5</sup> Discente do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde com terminalidade em Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: mariaeduarda@aluno.ufrb.edu.br

in the territory", of the Health Sciences Center, at the Federal University of Recôncavo da Bahia, carried out during 2024 in a popular neighborhood of Santo Antônio de Jesus. In this report, we seek to share the anguish and dilemmas experienced by the team, as well as to reflect on the perceptions that guided our practices. It is also proposed to reflect on the teaching-learning process in extension and popular education of professors and undergraduate students in peripheral territories. Anxieties, dilemmas experienced and the insights that guided this artisanal practice carried out in the territory are shared. Experiences in extension and popular education are understood to contribute towards readdressing health training programs from a technical, ethical and political standpoint, due to their commitment towards the encounters, dialogues and critical immersion into reality. Additionally, popular extension recognizes the legitimacy of pain and strengthens the power of community bonds between black and peripheral women, subjected to the continued experience of pain resulting from the extermination of their children and grandchildren and from a political project producing hopelessness.

**Keywords:** Popular extension. Popular education. Education and health.

## **Introdução**

Conceição Evaristo, em sua poesia “certidão de óbito”, nos ensina que “[...] a terra está coberta de valas/ e a qualquer descuido da vida/ a morte é certa. / A bala não erra o alvo, no escuro / um corpo negro bambeia e dança”. Isso porque “a certidão de óbito, os antigos sabem, / veio lavrada desde os negreiros” (Evaristo, 2017, p. 17).

Em 2022, 76,5% das vítimas de homicídio no Brasil foram negras. Para cada pessoa não negra no Brasil, 2,8% negros são mortos. Neste mesmo ano, de todas as unidades da federação, a Bahia apresentou a maior taxa de homicídios registrados de pessoas negras a cada 100 mil habitantes (51,6), maior que a média nacional (29,7). Conforme dados apontados pelo IPEA, em todos os estados, uma pessoa negra corre maior risco de ser vítima letal do que uma pessoa branca: para cada pessoa não negra assassinada no Brasil, 2,8 negros são mortos (Cerqueira; Bueno, 2024).

O Brasil ainda carece de produção de conhecimentos, métodos e estratégias que subsidiem o manejo clínico dos efeitos subjetivos do racismo por meio da produção de saúde mental junto à população negra. Consequentemente, o sofrimento psíquico de pessoas negras tende a se agravar quando o profissional de saúde mental não reconhece o racismo como um determinante social (Tavares, 2019).

No caso das mães que perdem seus filhos para a “guerra às drogas” e os conflitos com o tráfico, é notório como essas mulheres são alocadas em uma espécie de não-lugar, submetidas à impossibilidade de viver o luto não reconhecido socialmente, desqualificado e

deslegitimado, e por isso mesmo inviabilizado quanto a sua elaboração no universo do simbólico. Todavia, a experiência da desqualificação do sofrimento e o sentimento de desvalor não se reduzem à vivência de dor das mães enlutadas. Muito antes, pode ser verificada quando os jovens negros são destituídos do direito à presunção de inocência durante a abordagem policial ou perante o juiz e sua aplicação de pena, ou mesmo quando são submetidos à execução nas cenas urbanas e lançados à expiação pública por meio dos suplícios modernos dos noticiários.

Neste modelo orwelliano em que guerra é sinônimo de paz, ampla produção aponta que as raízes da “guerra às drogas” estão muito bem situadas como parte do projeto neoliberal que subjaz ao Estado Penal, legitimando as incursões militares, a ocupação massiva dos territórios periféricos tornados zonas perpétuas de conflito armado pelo terrorismo de Estado e a violência da criminalidade, ao mesmo tempo em que populariza o argumento do controle social da população negra e periférica por meio da “guerra às drogas”, sequestrando a opinião pública através dos discursos médico-jurídico-moral e do marketing midiático com forte apelo emocional (Franco, 2014; Cunda; Silva, 2014; Oliveira; Ribeiro, 2018; Borges; Santos; Porto, 2018).

Configura-se assim não exatamente uma cenário de guerra, mas de banalização do morticínio que incide sobre corpos destituídos de valor (cf. Cerqueira; Bueno, 2024), engendramento esse que se instaura por meio da naturalização da violência através da socialização de jovens negros nas periferias, na demarcação persistente das fronteiras entre a favela e o “asfalto” e pelas formas inúmeras e continuadas de relativização da noção de estado democrático à serviço da vigilância, punição, suspensão da lei e desumanização dos subalternizados, restringidos aos espaços provisórios onde podem circular ou existir.

Ocorre que a narrativa bem sucedida sobre tolerância étnica (ou “mito da democracia racial”), sustentada por aquilo que Lélia Gonzalez (2020) chamou de racismo por denegação, confere validação à ideologia sobre uma suposta igualdade de oportunidades entre brancos e negros, escamoteando as diferenciações de poder entre os grupos raciais e perpetuando desigualdades que, ainda que estruturam historicamente a sociedade brasileira, são atualizadas no presente por meio da omissão ou da ação cotidiana daqueles que se beneficiam ao herdar e concentrar privilégios materiais e simbólicos desde a fundação do Brasil enquanto nação.

Estes são os conflitos, os dilemas e as questões que circundam o projeto de extensão intitulado “Escutatórias: ajuda e suporte mútuos em saúde mental e educação popular no

território”, vinculado a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e desenvolvido durante o ano de 2024 em um bairro periférico do município de Santo Antônio de Jesus, Bahia.

Neste artigo, nos propomos a relatar a experiência e os desafios postos no processo de ensino-aprendizagem no projeto “Escutatórias”, tanto na perspectiva do professor coordenador quanto de estudantes dos cursos de graduação em Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e em Psicologia que participaram do projeto de extensão dedicado à produção de saúde mental comunitária com mulheres periféricas em situação de profundo sofrimento psíquico.

Muitas perguntas foram acionadas: quais estratégias podem ser acionadas para o cuidado à saúde mental comunitária de mulheres negras e periféricas submetidas à continuada experiência de dor pelo extermínio de seus descendentes, aquilo que nós conceituamos como produção social do banzo contemporâneo (cf. Borges, 2023a)? Quais foram as angústias, quais os dilemas vividos e quais os horizontes que guiaram essa clínica ampliada, artesanal e efetuada em território desprotegido? Como as experiências em extensão popular contribuem para repensar e reorientar a formação em saúde, do ponto de vista técnico, ético e político?

Como já apontamos em outro momento, entendemos a impossibilidade do enfrentamento às injustiças raciais instauradas pela colonialidade “sem que se conceba a educação como espaço de transgressão e de construção de barricadas no mercado das trocas afetivas” (Borges, 2023b, p. 3).

## **Metodologia**

Este artigo consiste em um relato de experiência de discentes e docente extensionistas vinculados ao projeto “Escutatórias: ajuda e suporte mútuos em saúde mental e educação popular no território”, realizado por meio do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e desenvolvido durante o ano de 2024 em um bairro popular de Santo Antônio de Jesus/BA.

Neste relato, buscamos compartilhar as angústias, os dilemas vividos e refletimos sobre os horizontes que guiaram as práticas orientadas pela clínica ampliada e artesanal. Igualmente, nos propomos a refletir sobre o processo ensino-aprendizagem em extensão

popular de docentes e estudantes de graduação junto com as mulheres negras, idosas em territórios periféricos.

No território, as extensionistas textualizavam a experiência a partir da escrita semanal de seus diários de campo. Entendemos o diário como uma ferramenta que, embora originada da etnografia e parte do trabalho antropológico, possibilita a presentificação do passado por meio do ato de escrever. Por meio do diário escrito em campo e das reflexões posteriores ensejadas, pode-se constituir o conhecimento, no intermédio entre observação, escuta e textualização da experiência, isto é, entre o olhar, o ouvir e o escrever (Oliveira, 1996).

O projeto “Escutatórias” tem por finalidade promover espaços de cuidado, fortalecimento de vínculos comunitários e promoção à saúde de pessoas residentes de territórios periféricos e vulnerabilizados, em especial junto às mulheres negras e idosas de uma comunidade periférica. Nesta edição do projeto, em articulação com um Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), desenvolvemos nossas ações junto às mulheres idosas que participam do conjunto de atividades oferecidas pelo referido equipamento da Proteção Social Básica da Assistência Social e pela associação de moradores do bairro, viabilizando nossa aproximação com o campo.

Partimos do suposto de que ouvir é um desafio que nos é colocado no cotidiano dos serviços, dada a dificuldade de fazer ouvir aqueles que permanecem silenciados por processos históricos de subalternização: a população negra e periférica que habita territórios violentados, agravados por marcadores de gênero, classe e idade. Por esta razão, o nome do projeto faz referência ao poema “Escutatória”, de Rubem Alves.

Assumimos como fundamentação teórica a produção epistêmica situada no campo transdisciplinar da saúde mental, os estudos sobre relações raciais e processos de subjetivação. Do ponto de vista metodológico, adotamos a Terapia Comunitária Integrativa (TCI).

A TCI é uma prática de intervenção coletiva que visa fortalecer os laços sociais, valendo-se de recursos da própria comunidade para criar soluções para as dificuldades que decorrem da dinâmica grupal. Nesse sentido, a TCI se distingue das psicoterapias de grupo, podendo inclusive ser exercida por atores sociais do território, na perspectiva da ajuda e suporte mútuos. A TCI é reconhecida como Prática Integrativa e Complementar do SUS (PICS), por meio da Portaria MS n. 849/2017 (Brasil, 2017).

Realizamos encontros semanais de estudos teóricos e mediação de grupos de ajuda mútua orientados pelos princípios e métodos da TCI (cf. Barreto, 2008).

A TCI se aproxima da lógica que orienta os grupos de ajuda mútua. Estes grupos objetivam a acolhida, troca de experiências e apoio emocional entre pessoas que compartilham de experiências de sofrimento assemelhadas. Contudo, os grupos de ajuda mútua são geralmente facilitados por essas mesmas pessoas, tendo os profissionais o papel de oferecer suporte indireto aos facilitadores da comunidade. São reconhecidos os benefícios dos grupos de ajuda e suporte mútuos, pois possibilitam o acolhimento e o apoio emocional das participantes, na medida em que se recebe e se reconhece que somos também capazes de apoiar outras pessoas com formas análogas de sofrer; fortalecimento da esperança; ampliação das redes de sociabilidade e da construção de vínculos duradouros e profundos; espaço para trocas de saberes, de informações sobre o cuidado à saúde e as maneiras de levar a vida, bem como troca de experiências sobre os desafios da vida no lidar com o sofrimento mental e outras formas de adoecimento (Vasconcelos, 2013).

Por isso, após o momento de compartilhamento, em algum momento do encontro, o terapeuta perguntará o mote ao grupo: “quem já viveu alguma situação parecida e o que fez ou está fazendo para superar ou lidar melhor com esse problema?”, tornando o encontro não só espaço para a catarse de sentimentos e experiências represadas mas, fundamentalmente, contexto apropriado ao aprofundamento dos vínculos, da amorosidade e da construção de redes de apoio solidárias e acolhedoras.

Da mesma forma, os grupos de ajuda mútua possibilitam que seus participantes construam, aos poucos, estratégias para lutar contra a solidão e o isolamento, bem como contribui para o fortalecimento do controle social no contexto dos serviços, por meio da problematização, da construção compartilhada do conhecimento e do fomento à emancipação enquanto projeto coletivo, em consonância com a Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS) (Brasil, 2013).

Em paralelo aos estudos teóricos, realizamos na universidade rodas de TCI (intituladas “rodas de apoio e escuta mútuas”) apenas com o grupo de extensionistas e, nos encontros subsequentes, abertas à comunidade acadêmica. Estes encontros, ao mesmo tempo formativos e afetivos, foram importantes para a construção das relações vinculares entre a equipe de extensionistas, que puderam experimentar a produção do cuidado e do vínculo por meio do compartilhamento de suas vivências e de suas dores em espaço seguro, enquanto

desenvolviam, na dialética entre teoria e prática, a escuta sensível e não valorativa e o reconhecimento do sofrimento do outro (e de si na relação eu-outro).

Em seguida, passamos para a aproximação com o campo e pactuação das ações com as lideranças comunitárias, que também participaram das rodas e foram importantes parceiras na divulgação junto às mulheres em situação de sofrimento no território. Nos meses subsequentes, empreendemos os encontros que contavam com dez extensionistas e, em média, oito a doze participantes da comunidade por encontro.

A cada “roda de apoio e escuta mútua”, mediadas em duplas ou trios, as discentes se alternavam na assunção de papéis de terapeuta e co-terapeutas, ora como participantes. Assim procedemos, de maneira a possibilitar que todas as extensionistas pudessem participar das rodas de TCI a partir de diferentes lugares e perspectivas, horizontalizando e dinamizando o processo ensino-aprendizagem. Cada roda desenvolvida em campo foi sucedida por um encontro de supervisão, de modo que toda a equipe de extensionistas pudessem refletir coletivamente sobre o encontro, identificando os limites e as potencialidades, bem como as expectativas e desafios postos para os encontros subsequentes.

Desta maneira, investimos na construção de um espaço formativo circular, capaz de operar na

dimensão da ação-reflexão-ação posta pelos encontros de discussão teórica, imersão em campo, textualização da experiência e avaliação processual em supervisão [que] teve por finalidade fazê-las perceber que o espaço da micropolítica é dinâmico, permeado por forças, tensionamentos e linhas de ação que podem produzir o movimento do cuidado nos serviços ou, pelo contrário, que podem ser capturadas por aquilo que chamamos de ‘desejos de colonialidade’. Para tanto, é necessário o investimento em itinerários formativos que reiterem certo grau de liberdade e autonomia de estudantes e extensionistas para a invenção de planos de cuidado [...] (BORGES, 2024, p. 258-259).

Ademais, entendemos que a universidade deve se definir enquanto instituição social compromissada com a efetivação de valores republicanos e democráticos. A universidade não deve reduzir a educação à prestação mercantilizada de serviços educativos (Chauí, 2003). Tampouco deve buscar substituir os vazios assistenciais resultantes das escolhas de governos locais, mas se consolidar enquanto instituição provocativa que aspira ao valor da universalidade como princípio inalienável. É nestes termos que justificamos este projeto de extensão. Se é parte do compromisso das nossas universidades públicas participar da construção de uma sociedade equânime na invenção do inédito-viável, entendemos que a via mais aguerrida para essa participação é a própria extensão universitária.

A extensão popular se caracteriza pela imersão na realidade como parte da produção do conhecimento, bem como pelo diálogo e convívio entre diferentes sujeitos e suas culturas. Para tanto, propõe-se a romper com as dicotomias entre conhecimento e ação, de modo que se busque conhecer para melhor agir sobre a realidade, almejando transformá-la com as pessoas e não para elas, o que exige o envolvimento da comunidade e o estímulo à participação popular na iniciativa, pois quem vivencia o problema deve ser co-partícipe de sua solução (Araújo; Cruz, 2022).

É a Política Nacional de Extensão Universitária (Brasil, 2012) que define como diretrizes a interação dialógica, a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como o impacto na formação do estudante e o impacto e transformação social a partir do lastro social da universidade.

Nesse sentido, buscamos contribuir para uma práxis educativa extensionista implicada técnico e ético-politicamente com transformações estruturais, atenta aos marcadores sociais de raça, gênero, classe e etário, bem como a constituição de competências profissionais de manejo individuais e coletivas que envolvam a habilidade de escutar, acolher e reconhecer as diferenças em interação dialógica, o exercício da interprofissionalidade no processo de trabalho e a capacidade de transitar entre diferentes saberes, inclusive populares.

### **“No escuro, um corpo negro bambeia e dança”: desafios para a escuta sensível na extensão popular na perspectiva do docente**

Caminhando por quase quarenta minutos, percorremos a pé semanalmente a distância entre o campus e a comunidade, entre ruas, vielas e largos sob o sol do recôncavo baiano. O encontro com o campo e aquelas mulheres possibilitou, de início, compreender que havia ali vínculos afetivos e comunitários que antecedem em muito a nossa chegada na associação de moradores.

E ao longo das semanas fomos escutando biografias dolorosas marcadas por lutos, lutas, desamparo e vazio. Não foram poucas aquelas mulheres que compartilhavam suas “insubmissas lágrimas” e as suas histórias de perda de seus filhos e netos, pois “a bala não erra o alvo, corpos negros que, no escuro, bambeiam e dançam”, como na poesia de Conceição Evaristo (2017) intitulada “certidão de óbito”. Mulheres que tiveram seus temas escolhidos para serem contextualizados e refletidos pelo grupo nos encontros semanais.

Algumas delas compartilharam dores que ultrapassaram algo em torno de uma década, mas que se faziam presentificadas pela dor de um luto socialmente não reconhecido. Outras, igualmente adoecidas, desenvolviam quadros graves de ansiedade e depressão ante o temor pela vida dos seus filhos que, contrariando as probabilidades, ainda permaneciam vivos.

Embora já tivessem vínculo entre si, foram aos poucos, durante “as rodas de apoio e escuta mútuas”, na verdade aprendendo a escutar umas às outras, reconhecendo-se no outro a dor que também é sua, suspendendo provisoriamente o julgamento moralizante ou as soluções mágico-religiosas produzidas pelo discurso colonialista eurocristão.

Sem a pretensão de confrontar em campo a ideologia e culpabilizadora neopentecostalista que atribui a origem do sofrimento à “fé insuficiente em Deus”, mas problematizá-la, fomos reconhecendo e refletindo, em supervisão e em grupo, que o mundo vivido exige ser descodificado, produzindo, em termos freireanos, o trânsito da consciência ingênua à consciência crítica da redescoberta do sujeito como instaurador do mundo e da experiência. Diante do fatalismo imobilista avassalador escamoteado no discurso religioso, fomos convocados à tarefa, ainda inconclusa (vale frisar), de estimular a consciência complexa de si e do mundo.

Sabemos das dificuldades, dos limites e da natureza inconclusa do nosso trabalho de desmontagem da ideologia fatalista, justamente porque reconhecemos nela aquilo que Freire define como parte da desumanização:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica - a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (Freire, 2018, p. 43).

Todavia, não deixamos de reconhecer que o manejo do grupo de extensionistas em aprendizado e as regras da TCI (não dar conselhos; falar da própria experiência, na primeira pessoa do singular; não fazer discursos, sermões ou julgamentos etc.), lembradas no início de cada roda e a cada momento em que se fez necessário, foram auxiliando aquelas mulheres a descobrir que não se encontram sozinhas no mundo e que podem se amparar umas às outras, apostando na vitalidade transformativa e embrionária que reside naquele vínculo comunitário

e rejeitando, no contexto do grupo, valores hegemônicos como individualismo, desconsideração e competitivismo.

Assim, aprendiam as mulheres da comunidade e nós extensionistas na lida cotidiana do manejo grupal, já que ninguém se conscientiza separado dos demais. No que tange aos extensionistas, pude perceber que a imersão em campo, o protagonismo no manejo do grupo, a processualidade do aprender, fundada na coletivização e na horizontalidade da relação entre ensinar e aprender, possibilitou transformações políticas e subjetivas que não seriam possíveis de serem alcançadas por meio de uma outra práxis educativa que não fosse orientada pela Extensão Popular. A teoria se fez embebida no mundo da experiência, de modo que as linguagens diversificadas (textos acadêmicos, crônicas, poesias, escrita em diários de campo) foram acionadas, lidas e discutidas nas supervisões para reorientar nosso olhar para a dimensão sutil e sofisticada dos acontecimentos que se sucediam nas rodas.

Desta forma, a superação da contradição também foi um fenômeno que nós trilhamos, a medida em que, rejeitando os desejos de colonialidade, nos dedicamos enquanto grupo não somente a conscientizarmos uns aos outros por meio de uma compreensão intelectualizada e distante das mazelas vividas por essas mulheres diante de uma realidade dura, violenta e domesticadora, mas sobretudo por meio de nosso engajamento na práxis libertadora da solidariedade, da abertura afetiva e da exposição de nossas fragilidades por meio de nossas histórias também compartilhadas, reconhecendo-nos no outro também as nossas próprias dores.

Como já dizia o educador Rubem Alves (1999), sempre se vê anunciados cursos de oratória, mas que não se costuma ver a divulgação de cursos de “escutatória”. Isso porque todos querem aprender a falar, mas poucos anseiam o aprendizado desafiador de escutar. Para além do ruído das cidades, seus fluxos e não lugares, longe dos falatórios, o cuidado em saúde mental nos desafia à abertura de portas que pedem passagens, no silêncio que cessa os ruídos. Para começar a ouvir e, portanto, verdadeiramente se aproximar desse outro, o educador nos aponta que o primeiro passo exige não só o silêncio de fora, mas o silêncio de dentro.

Se ouvir é parte importante do desafio que nos é colocado na rotina da vida urbana e no cotidiano dos serviços públicos de saúde, ainda mais difícil tem sido aos beneficiários de heranças simbólicas e materiais ouvir aqueles que permanecem silenciados por processos históricos de produção da subalternidade.

Dentre essas populações vulnerabilizadas, dos quais nos debruçamos neste projeto, aqui salientamos as pessoas que apresentam sofrimento psíquico, sobretudo mulheres idosas e responsáveis pela subsistência da família, e que em razão do sofrimento são incompreendidas, negligenciadas ou com vínculos familiares e comunitários fragilizados, com seus sofrimentos agudizados pela perda de seus filhos através do extermínio necropolítico estatal, expressão máxima da soberania que define quem deve viver ou morrer nos territórios periféricos dos centros urbanos.

Nos dizeres de Achille Mbembe (2016, p. 129), nessa forma bélica de exercício da política, “a racionalidade da vida passa pela morte do outro”. São, portanto, aquelas que habitam o outro lado das linhas abissais, distribuídas segundo uma geopolítica do conhecimento que deslegitima seus saberes ancestrais em território sem lei, as zonas coloniais incrustadas na cidade onde o domínio do direito não é aplicável, aí incluído não apenas o direito à saúde, mas o direito à vida e mesmo o reconhecimento de sua humanidade (Santos, 2007).

Não é indiferente essa relação de apropriação, estratificação social e violência racial resulte no processo perverso de agudização do sofrimento psíquico entre aqueles situados no outro lado das linhas abissais. Afinal, não é sem consequências que ocorre a “distribuição da morte como exercício organizado do poder de Estado, as topografias militarizadas onde gerações passaram a ser socializadas pela experiência do enterro precoce de seus pares”, nos dizeres de Nathália Oliveira e Eduardo Ribeiro (2018, p. 1), que sintetizam com precisão como a chacina e o medo fazem parte da experiência negra desde a infância, como reflexo do regime necropolítico produtor de adoecimento psíquico e desesperança.

Esses são os sentimentos que Cornel West (2021) reconheceu como a grande ameaça niilista às populações negras da América. Para o filósofo, não basta a crítica às estruturas reprodutoras de desigualdades raciais (isto é, reduzidas à dimensão econômica e política subjacentes à discriminação racial e outras formas de violência), enquanto se desconsidera as consequências advindas da produção de subjetividades (des)orientadas pela falta de propósito, de vínculos, perspectivas, de esperanças e de amor, nos impulsionando à fragmentação e aos escapes oferecidos pelo consumismo.

Se entendemos que o banzo representa a apatia, os sonhos esmagados, a perda da vontade de viver e de toda a esperança, a morte simbólica e psicológica que precede a morte física entre negros escravizados, como já observou Abdias do Nascimento (1978), precisamos

reconhecer que o racismo não se extinguiu ou se diluiu com as transformações operadas na mudança do modelo produtivo que resultou no fim do escravismo no “Novo Mundo”, fundando um novo racismo cotidiano que é, ao mesmo tempo, reencenação do passado colonial e realidade traumática (Kilomba, 2019).

Por esta razão, entendemos que as vivências das mulheres que acompanhamos nas “rodas de apoio e de escuta mútuas” expressam o que definimos como produção social do banzo contemporâneo, naquilo que tem de dor e de resistência possível, no cotidiano das vidas descartáveis:

Assim como a colonialidade sobreviveu ao colonialismo, consideramos que o banzo adquiriu novos contornos e se atualizou em modos de expressão contemporâneos. [...] Entendemos o banzo contemporâneo como um modo específico de produção do sofrimento social que traz efeitos nefastos sobre a subjetividade de pessoas negras e que não se circunscribe à história da diáspora, sobrevivendo muito após o fim do modelo de produção de base escravista. Como fenômeno contemporâneo, o banzo contemporâneo apresenta suas raízes rizomáticas a partir de múltiplas linguagens e formas muito heterogêneas, como a seletividade penal e o encarceramento em massa da juventude negra, tornando-nos alvos preferenciais da guerra às drogas e das diferentes formas de morticínio, como a violência e a tortura policial, a relativização do direito à presunção da inocência na esfera pública, à fome, ao subemprego e às de técnicas arquitetônicas hostis dirigidas às pessoas em situação de rua, bem como outras formas inventivas de humilhação, subjugação e exposição de pessoas negras à experiência traumática do racismo cotidiano (BORGES, 2023a, p. 65).

Todavia, entendemos que, ao seu próprio modo e dentro dos limites possíveis à mudança, as mulheres também empreendem formas de contestação e buscam, na ação coletiva, expressar modos de re-existência perante as formas de violência física e simbólica impostas pela produção social de banzo contemporâneo. Afinal, não é mera casualidade o fato dessas mulheres participarem ativamente e com assiduidade do planejamento e das realização das atividades pedagógicas, terapêuticas ou lúdicas propostas pela associação de moradores, liderada por mulheres da própria comunidade. Trata-se da emergência da pulsão palmarina, conceito proposto pelo professor Wade Nobles (2009) e que ilustra bem a vocação, o desejo e a aspiração de negros e negras diaspóricos pela liberdade.

### **“Cuidando de nossa dolorida memória”: desafios para a escuta sensível na extensão popular na perspectiva das extensionistas**

Há dois fatos que percebemos ao longo da nossa experiência no projeto “Escutatórias”: primeiro, nunca sabemos o que esperar do campo; segundo, que o cuidado em

saúde é trabalho vivo que se faz em ato (Franco; Merhy, 2012). Mesmo com os vários encontros teóricos e discussões preparatórias para o manejo das possíveis situações que enfrentaríamos, nada se comparou à experiência vivida.

Ao longo de nossa trajetória extensionista, foi possível perceber, dentre muitas descobertas, a potência transformadora do contato com o campo e do encontro com o outro. De fato, não finalizamos nossas atividades da mesma forma com que iniciamos. Nos primeiros encontros, o sentimento geral que perdurava era o de angústia frente à imprevisibilidade do contato. Foi preciso o movimento mútuo de abertura ao território e do próprio campo ao nosso grupo para que a verdadeira força mobilizadora pudesse ser construída, força esta que se estabeleceu através dos afetos, das conexões intersubjetivas e das disposições do coletivo: “O afeto vai e vem. O compartilhamento é coisa que rende” (Santos, 2023, p. 36).

Compor as rodas de terapia comunitária integrativa com aquelas mulheres, com quem desenvolvemos laços que transcendem a dimensão técnica, pois foi algo profundamente significativo e transformador para todas. Essas vivências nos marcaram enquanto pessoas que se percebiam naquele território (algumas de nós também vindas de periferias) e enquanto psicólogas em formação, que se constituem enquanto tais no compartilhamento afetivo dos relatos marcados pela injustiça social.

Nas idas à associação de moradores, fomos atravessadas por uma gama de afetos. Os momentos antes de ir a campo pela primeira vez foram carregados de expectativas e tensões. Apesar de todos os medos e incertezas, também havia a “vontade de fazer”. Estávamos otimistas, pois acreditamos na proposta do projeto e nos encontrávamos incentivadas pela acolhida que recebemos. Além disso, conhecíamos a estrutura das rodas de Terapia Comunitária Integrativa (TCI) e os benefícios que ela poderia trazer para aquela comunidade, pois já havíamos participado ou mediado rodas de TCI conosco e com a comunidade acadêmica. Assim, apostamos nas rodas como uma forma de possibilitar que aquelas mulheres pudessem ouvir e serem ouvidas e, aos poucos, a insegurança foi sendo amenizada, deixando de ser um obstáculo paralisador graças ao horizonte ético e político que se sobrepôs ao medo.

E assim fomos percebendo que a potência do “Escutatórias” reside na própria comunidade, como força centrífuga aberta à interlocução com a universidade, por sua vez disponível pela via da extensão popular. Nessa dialética, logo nos vimos transformadas:

inicialmente acanhadas, dificilmente projetando a voz naquele salão da associação de moradores, pouco atentas aos sinais implícitos do campo... e, no entanto, cada vez mais abertas ao vínculo, à amorosidade, mais dialógicas e problematizadoras diante daquelas realidades.

Ao longo de cada momento vivido, ouvimos relatos que nos sensibilizaram e nos conectamos com a dor daquelas que partilhavam suas experiências. Também elas foram aprendendo a escutar. Estar ali exigia mais do que mera presença física, mas se despir das resistências para ir ao encontro do dito e do não-dito. Encontrar, nas histórias que nos foram confiadas, nosso próprio reflexo e humanidade.

Durante os encontros, aprendemos que nem tudo estará sob nosso controle, dando passagem ao inédito-viável. Isso foi possível pelo apoio entre as extensionistas, todas se percebendo como responsáveis pelas rodas e dando suporte umas às outras diante de imprevistos.

Ao longo do projeto, construímos uma relação de proximidade que possibilitou um encontro genuíno entre as mulheres e extensionistas. A abertura que as mulheres deram ao grupo foi indispensável para que essa relação se formasse a partir do momento em que nos receberam no espaço delas, mas que se tornou também um pouquinho nosso. Foi bonito perceber o processo gradual de aproximação e familiarização, a medida em que as participantes puderam se apropriar do formato e das regras grupais e, à sua própria maneira, tornaram-se também mediadoras dos encontros.

O desmonte de nossas certezas e expectativas diz respeito àquilo que os antropólogos costumam chamar de “transformar o familiar em exótico e o exótico em familiar”. Tanto nossa quanto delas: a curiosidade das mulheres em relação ao nosso projeto foi, pouco a pouco, transformando-se em um sólido, regular e profundo engajamento em nossas atividades. A cada novo encontro, fomos surpreendidas com mais cadeiras preenchidas e rostos já familiares que retornavam. Recebemos cada vez mais retorno sobre a potência de nosso projeto, tanto pelo que nos foi compartilhado pelas mulheres, quanto naquilo que discutimos entre nós, extensionistas. E assim comemoramos o desenvolvimento progressivo de nossas formas de cuidar, na dimensão relacional do acolhimento.

Desse modo, acompanhamos tanto a nossa própria mudança, quanto a transformação das mulheres em relação ao nosso projeto. As desconfianças iniciais já haviam sido há muito superadas. Se no início tivemos obstáculos em relação à participação ativa nas etapas da TCI,

em poucos encontros nos deparamos com um grupo engajado e cada vez mais auto suficiente, abundante na produção de vínculos e de compartilhamentos acolhedores.

Muitos desses encontros tiveram como pano de fundo o contexto político e sociorracial de Santo Antônio de Jesus e, como se fosse uma pequena amostra, refletiu o cenário nacional: pessoas negras que habitam territórios vulnerabilizados tornando-se alvos preferenciais do terrorismo de Estado. Todas as biografias daquelas mães ou avós, com suas particularidades e idiossincrasias, colhiam “as nossas perenes lágrimas pelos mortos de hoje”, parafraseando a poesia de Evaristo.

Não foram poucos os relatos compartilhados expressavam o sofrimento que decorria da insegurança no bairro, o sentimento de impotência e de medo ao verem seus filhos e filhas saírem para trabalhar, temendo que não retornassem, diante de tantas perdas e de lutos socialmente não reconhecidos.

“Cuidando de nossa dolorida memória”, o grupo se constituiu como espaço de organização e resistência micropolítica e instituiu rodas de mulheres que se fortalecem mutuamente, companheiras-amigas que materializam a potência da comunidade diante das dores e injustiças do banzo contemporâneo.

## **Considerações finais**

O projeto “Escutatórias” (apelidado de “Grupo de Amigos” por algumas das participantes) surge, portanto, com lugar de encontro entre saberes tradicionais, competências locais, saber acadêmico e modos de vida, em relação de circularidade.

Com circularidade, recorremos ao conceito de Antonio Bispo dos Santos (2023). Se para o colonialismo a água anda em linha reta, na circularidade a água volta para o lugar de onde veio, fortalecendo na correnteza, fluindo por outros espaços, evaporando, formando nuvens, desencadeando chuvas: “ao mesmo tempo que algo vai, fica; ao mesmo tempo que fica, vai – sem se desconectar” (Santos, 2023, p. 50).

Sendo assim, entendemos que não estávamos no campo para desenvolver “intervenções” objetivando “o desenvolvimento da comunidade” mas, partindo de uma cosmologia não colonizadora, indo ao encontro em circularidade, sem desconectar, enquanto seres compartilhantes que somos. Sabemos que é possível fazer usos profundamente autoritários e verticais do desgastado, mal utilizado e mal compreendido conceito de

“conscientização”. Não protagonizamos a mudança, fomos apenas parte dela: facilitadoras abertas às afetações, confluindo com elas, também participantes abertas e disponíveis à transfluência de um “em-comum”, mutuamente capazes de mobilizá-las e nos mobilizarmos na resolução dos próprios conflitos.

A teoria, dotada de importância, nos ofereceu as ferramentas conceituais para entendermos os tentáculos do racismo e, com elas, construir barricadas. Acontece que para nós, “a teoria emergia molhada da prática vivida” (Freire, 2001, p. 264). Aqui, a escuta de uma mãe que perdeu seu filho para o projeto genocida da juventude negra não pode se reduzir a um dado de pesquisa. São as “negras estrelas tingidas de sangue [que] elevam-se das profundezas do tempo”, citadas na poesia de Conceição Evaristo (2017), “certidão de óbito”.

A partir das vivências do docente e de graduandas do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS), foram evidentes as metamorfoses formativas e subjetivas advindas da experiência coletiva no projeto de extensão “Escutatórias”. No lugar da episteme e da técnica fria, dura ou neutra, a cosmologia do riso, abraço e festa. Seguindo os ensinamentos do pensador quilombola, começo, meio e começo.

## Referências

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. 8 ed. São Paulo: Papirus, 1999.

ARAÚJO, R. S. de; CRUZ, P. J. S. C. Extensão popular: trabalho social que se dá com base no encontro humano, no diálogo com o outro e na imersão crítica na realidade. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, p. 1–8, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/67429>

BARRETO, A. P. **Terapia comunitária passo a passo**. 4 ed. Fortaleza: Gráfica LCR, 2008.

BORGES, S. A. C.; BITENCOURT, I. da S.; SANTOS, S. G. A. dos; SOARES, C. dos S.; DIAS, L. M. B. Tecendo escutatórias na formação em saúde: o lugar de ensinante da escuta sensível na clínica artesanal. In: MOREIRA, A.; GOMES, K. V.; ROCHA, R. V. S. **Psicologia em saúde no Brasil: boas práticas no Sistema Único de Saúde**. Catu: Bordô-Grená, 2024.

BORGES, S. A. C.; BITENCOURT, I. da S.; SANTOS, S. G. A. dos; SOARES, C. dos S.; DIAS, L. M. B. Notas preliminares para a descolonização da educação em saúde no Brasil. Práticas e Cuidado: **Revista de Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 4, p. e18947, 2023b. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/saudecoletiva/article/view/18947>

BORGES, S. A. C. **“Eu saí da rua, mas a rua não saiu de mim”**: narrativas de pessoas em situação de rua em ações coletivas de luta e resistência. Tese (doutorado) – Instituto de Saúde Coletiva. Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2023a.

BORGES, S. A. C.; SANTOS, M. L. R.; PORTO, P. N. Discurso Jurídico-Moral Humanizador sobre drogas e violência sanitária na saúde da família. **Saúde em Debate**, v. 42, p. 430-441, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104201811707>

BRASIL. Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. FORPROEX, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 849, de 27 de março de 2017**. Inclui a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares. Diário Oficial da União. 28 Mar 2017.

CERQUEIRA, D.; BUENO, S. (coord.). **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031>

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5–15, set. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>

- CUNDA, M. F.; SILVA, R. A. N. O crack em um cenário empedrado: articulações entre os discursos jurídico, médico e midiático. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. spe, p. 245–255, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000500025>
- EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- FRANCO, M. **UPP: a redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro**. [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro, UFF, 2014.
- FRANCO, T. B.; ELIAS MERHY, E. Cartografias do trabalho e cuidado em saúde. **Tempus – Actas de Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. Pág. 151–163, 2012. Disponível em: <https://tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/1120>
- FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259–268, maio, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GONZALEZ, L. **Por um feminismo-afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (orgs.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- KILOMBA, M. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MBEMBE, A. Necropolítica. **Artes e Ensaios**, v. 15, n. 32, p. 123-151, 2016.
- NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NOBLES, W. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. 398 p
- OLIVEIRA, N.; RIBEIRO, E. O massacre negro brasileiro na guerra às drogas. **Revista Sur**, v. 15, n. 28, p. 1-4, 2018.
- OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever**. Revista de antropologia, p. 13-37, 1996.
- SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: UBU Editora, 2023.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, p. 71-94, 2007.
- TAVARES, J. S. C.; KURATANI, S. M. DE A.. Manejo Clínico das Repercussões do Racismo entre Mulheres que se “Tornaram Negras”. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. e184764, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003184764>

VASCONCELOS, E. M. **Manual de ajuda e suporte mútuos em saúde mental:** para facilitadores, trabalhadores e profissionais de saúde e saúde mental. Rio de Janeiro: Escola do Serviço Social da UFRJ; Brasília: Ministério da Saúde, Fundo Nacional de Saúde, 2013.

WEST, C. **Questão de raça.** São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

## CAPOEIRIZANDO A ESCOLA: UM JOGO ANCESTRAL PARA A INCLUSÃO AMPLA

Humberto Nascimento Dias Santos Filho<sup>1</sup>

Leonardo Assis de Almeida<sup>2</sup>

Donaldo Rico de Souza Tavares<sup>3</sup>

Luiza Rayla Fialho Araújo<sup>4</sup>

Paoly Moreira de Souza<sup>5</sup>

Ronaldo Cavalcante Silva<sup>6</sup>

### RESUMO

**Introdução:** Este estudo investiga a capoeira como prática educacional, analisando seus fundamentos históricos e culturais, possibilidades pedagógicas e desafios para sua implementação nas escolas. **Objetivos:** Analisar o potencial da capoeira como estratégia pedagógica para a inclusão ampla no ambiente escolar; Investigar

---

<sup>1</sup> Mestrando em Gestão Social e Desenvolvimento Territorial (PDGS-UFBA, 2023), Pós-graduação Latu-Sensu em Educação Física Escolar (Unileya - DF, 2022), em Fisiologia do Exercício (UVA-RJ, 2006), Licenciatura em Pedagogia (Intervale- MG, 2023), Licenciatura plena em Educação Física pela UFBA (2004), Professor Universitário e Preceptor de estágio da Baiana e da UCSal (Desde 2021).  
E-mail: [humbertosf@yahoo.com.br](mailto:humbertosf@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Mestrando do Programa De Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Linha de pesquisa 3 - Direitos Sociais e Novos Direitos, Construção de Sujeitos e Cidadania (PPG PSC – UCSal). Poeta; Escritor; Licenciado em Pedagogia e Educação Física (UNEB); Bacharel em Educação Física (UCSal). Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia (UNIFACS). E-mail: [leonardoassis.uneb@gmail.com](mailto:leonardoassis.uneb@gmail.com).

<sup>3</sup> Mestrando do Programa De Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Linha de pesquisa 3 - Direitos Sociais e Novos Direitos, Construção de Sujeitos e Cidadania (PPG PSC – UCSal). Licenciado em Pedagogia (UNEB); Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia (UNIFACS). 2º Diretor de Relações Públicas da Associação Brasileira de Psicopedagogia Sessão Bahia. E-mail: [donaldo.rico03@gmail.com](mailto:donaldo.rico03@gmail.com).

<sup>4</sup> Bacharel em Educação Física (UCSal), recriadora da APABB-BA, Especialista em atividades lúdicas e atividades aquáticas para crianças, jovens, adultos e PCDs em várias redes de Salvador-Bahia.  
E-mail: [raylafialho123@gmail.com](mailto:raylafialho123@gmail.com).

<sup>5</sup> Licenciatura em Educação Física (UCSal), Especialização em Metodologias do Esporte Escolar, (Fetrab/Aceba, 2010) recriadora da APABB-BA, Professora Especialista em Educação Física com mais de dez anos de experiência tanto na área educacional como na prática esportiva em Salvador-Bahia. E-mail: [polly.moreira@gmail.com](mailto:polly.moreira@gmail.com).

<sup>6</sup> Licenciatura em Educação Física (UCSal), Especialização em Educação Física Escolar e Psicomotricidade – Educação Especial/Educação Inclusiva e Múltiplas Deficiências, recriador da APABB-BA, Professor Especialista em Educação Física inclusiva e regular da rede SESI tanto na área educacional como na prática esportiva em Salvador- Bahia. Coordenador de esportes inclusivos da Federação Baiana de Desportos de Participação. E-mail: [ronaldocavalcante23@yahoo.com.br](mailto:ronaldocavalcante23@yahoo.com.br)

percepções de professores e alunos; Identificar desafios e propor estratégias para sua implementação. **Metodologia:** Utilizou-se o método de revisão bibliográfica qualitativa, conforme Gil (2019), complementado por análises de conteúdo segundo Bardin (2016). Foram selecionados artigos, livros, teses e dissertações disponíveis em bases de dados como Scielo, Google Scholar e Periódicos CAPES, com recorte temporal entre 2015 e 2024, seguindo os critérios de Creswell e Poth (2018). **Resultados:** A roda de capoeira, enquanto espaço simbólico e coletivo, revela-se inclusiva ao integrar indivíduos de diferentes realidades, como neurodivergentes, pessoas com deficiência, idosos, quilombolas, indígenas e grupos que sofrem bullying. A prática valoriza a singularidade de cada participante, estimula a convivência e fortalece identidades culturais, promovendo um ambiente acolhedor e colaborativo. **Discussão:** A capoeira contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, englobando aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, e facilita o cumprimento de marcos legais, como a Lei 10.639/2003. Contudo, desafios como a falta de formação docente, infraestrutura inadequada e preconceitos culturais limitam sua adoção em escolas. Iniciativas que envolvem parcerias com mestres de capoeira e políticas públicas inclusivas mostram-se eficazes para superar essas barreiras. **Conclusão:** A capoeira é uma prática essencial para o fortalecimento de uma educação inclusiva, crítica e plural, promovendo valores como respeito, diversidade e cidadania, ao mesmo tempo em que preserva uma herança cultural de imenso valor para a sociedade brasileira. **Palavras-chave:** Capoeira; Inclusão escolar; Cultura afro-brasileira; Educação inclusiva.

## ABSTRACT

**Introduction:** This study investigates capoeira as an educational practice, analyzing its historical and cultural foundations, pedagogical possibilities, and challenges for its implementation in schools. **Objectives:** To analyze the potential of capoeira as a pedagogical strategy for broad inclusion in the school environment; To investigate the perceptions of teachers and students; To identify challenges and propose strategies for its implementation. **Methodology:** A qualitative bibliographic review method was used, according to Gil (2019), complemented by content analysis as per Bardin (2016). Articles, books, theses, and dissertations available in databases such as Scielo, Google Scholar, and CAPES Periodicals, published between 2015 and 2024, were selected, following the criteria of Creswell and Poth (2018). **Results:** The capoeira circle, as a symbolic and collective space, proves to be inclusive by integrating individuals from different realities, such as neurodivergent individuals, people with disabilities, the elderly, quilombolas, indigenous people, and groups that suffer from bullying. The practice values the uniqueness of each participant, stimulates coexistence, and strengthens cultural identities, promoting a welcoming and collaborative environment. **Discussion:** Capoeira contributes to the integral development of students, encompassing physical, cognitive, and socio-emotional aspects, and facilitates compliance with legal milestones such as Law 10.639/2003. However, challenges such as the lack of teacher training, inadequate infrastructure, and cultural prejudices limit its adoption in schools. Initiatives involving partnerships with capoeira masters and inclusive public policies have proven effective in overcoming these barriers. **Conclusion:** Capoeira is an essential practice for strengthening inclusive, critical, and plural education, promoting values such as

respect, diversity, and citizenship, while preserving a cultural heritage of immense value to Brazilian society.

**Keywords:** Capoeira; School inclusion; Afro-Brazilian culture; Inclusive education.

## 1. INTRODUÇÃO

A capoeira, expressão cultural brasileira que mistura dança, luta e música, possui profundas raízes históricas e sociais. Originada como uma forma de resistência dos povos escravizados no Brasil, ela transcende o aspecto físico para se tornar um poderoso instrumento de identidade cultural e transformação social. A escola, como espaço privilegiado de formação e socialização, apresenta-se como um ambiente propício para integrar práticas culturais como a capoeira, promovendo valores de respeito, diversidade e inclusão. Segundo Moraes (2015), a capoeira pode atuar como um catalisador para o desenvolvimento de competências socioemocionais, fundamentais em um contexto escolar cada vez mais diverso e plural. A aplicação da capoeira em escolas, além de valorizar uma manifestação cultural genuinamente brasileira, contribui para a educação integral ao englobar aspectos cognitivos, afetivos e corporais. A reflexão sobre essas possibilidades insere-se no debate sobre a importância de práticas educativas inclusivas que respeitem as diferenças e promovam o reconhecimento mútuo entre os indivíduos (SANTOS; SILVA, 2018).

A inclusão escolar, compreendida como a garantia de acesso, permanência e sucesso de todos os estudantes no processo educativo, ainda enfrenta desafios significativos no Brasil. Entre eles, destacam-se a discriminação social e étnico-racial, bem como a exclusão de alunos com deficiência e outras necessidades específicas. A capoeira, por sua natureza inclusiva e coletiva, apresenta-se como um potente instrumento para a superação dessas barreiras, ao criar um ambiente de acolhimento e empoderamento. Estudos recentes apontam que atividades corporais e culturais, como a capoeira, têm contribuído para a ampliação da participação e da convivência democrática nos espaços escolares (PEREIRA et al., 2019). Nesse sentido, a inserção da capoeira no contexto escolar não apenas valoriza as culturas afro-brasileiras, mas também fortalece o compromisso com a educação inclusiva e de qualidade para todos.

Contudo, a implementação de práticas pedagógicas inovadoras que utilizem a capoeira como ferramenta de inclusão ainda encontra resistência devido a fatores como preconceito, falta de formação docente específica e limitações estruturais das escolas. É essencial compreender de que maneira a capoeira pode ser introduzida e adaptada ao contexto escolar, respeitando as particularidades de cada comunidade e garantindo o protagonismo dos envolvidos. Assim, a questão que se coloca é: como a capoeira, enquanto prática ancestral e educativa, pode ser utilizada nas escolas como um meio eficaz de inclusão ampla e transformação social?

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o potencial da capoeira como estratégia pedagógica para a inclusão ampla no ambiente escolar. Para atingir esse objetivo, propõe-se: (i) investigar as percepções de professores e alunos sobre a prática da capoeira nas escolas; (ii) identificar os principais desafios e possibilidades para sua implementação como atividade regular; e (iii) propor estratégias que integrem a capoeira ao currículo escolar, valorizando sua dimensão cultural e inclusiva.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de promover uma educação que respeite a diversidade e valorize as culturas afro-brasileiras, em consonância com a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas. A capoeira, enquanto manifestação cultural afrodescendente, possui um caráter educativo único, capaz de promover o diálogo entre diferentes saberes e práticas. Além disso, ao abordar a capoeira como instrumento de inclusão, o trabalho contribui para o avanço das políticas públicas educacionais, respondendo a demandas sociais urgentes, como o combate ao racismo e à exclusão. Por fim, ressalta-se a importância de proporcionar aos alunos experiências que transcendam os conteúdos tradicionais, envolvendo-os em práticas significativas que fomentem o desenvolvimento integral (SILVA et al., 2020).

Em suma, compreender o papel da capoeira no contexto escolar vai além de uma simples atividade física ou cultural. Trata-se de uma proposta pedagógica inovadora e inclusiva que dialoga com os desafios contemporâneos da educação brasileira. A valorização dessa prática promove não apenas a preservação de um patrimônio cultural imaterial, mas também a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e plural (OLIVEIRA; MENEZES, 2021).

## 2. METODOLOGIA

A presente pesquisa utiliza o método de revisão bibliográfica qualitativa como principal abordagem, buscando compreender o papel da capoeira como prática educativa inclusiva no contexto escolar. A revisão bibliográfica caracteriza-se pela análise e síntese de produções científicas já publicadas, permitindo uma visão ampla e aprofundada do tema em questão. Conforme Gil (2019), a revisão bibliográfica é fundamental para identificar lacunas no conhecimento e contextualizar os achados do estudo dentro de uma perspectiva histórica e teórica. Para esta pesquisa, foram selecionados artigos científicos, livros, teses e dissertações disponíveis em bases de dados como Scielo, Google Scholar e Periódicos CAPES, com recorte temporal entre 2015 e 2024, de modo a garantir atualidade e relevância.

A abordagem qualitativa fundamenta-se na análise interpretativa dos dados coletados, privilegiando a compreensão das relações, significados e dinâmicas inerentes ao tema estudado. Segundo Creswell e Poth (2018), a pesquisa qualitativa é ideal para explorar questões complexas, permitindo um exame detalhado e contextualizado de fenômenos sociais. Assim, os materiais foram analisados à luz de categorias teóricas previamente definidas, como "inclusão escolar", "cultura afro-brasileira" e "práticas pedagógicas inovadoras". As categorias emergiram da leitura preliminar da literatura e foram refinadas à medida que os dados eram examinados. Essa estratégia garantiu rigor analítico e coerência entre os objetivos da pesquisa e os resultados obtidos.

Para garantir a confiabilidade e a validade do estudo, foram adotados critérios rigorosos na seleção das fontes. Somente foram incluídos materiais que apresentavam revisão por pares e relevância direta para a temática. Além disso, seguiu-se uma abordagem sistemática, que incluiu as etapas de formulação da questão de pesquisa, definição dos critérios de inclusão e exclusão, busca e seleção dos estudos, leitura analítica e síntese dos resultados. A técnica de análise de conteúdo foi empregada para identificar padrões e tendências nos textos analisados, conforme orientações de Bardin (2016). Essa técnica possibilitou a organização dos

dados de forma estruturada, permitindo a identificação de convergências e divergências entre os estudos, bem como a construção de uma narrativa coerente sobre as contribuições da capoeira no contexto escolar.

A metodologia adotada baseou-se na perspectiva de que a revisão bibliográfica não é meramente um levantamento descritivo de publicações, mas um processo crítico-reflexivo que contribui para a construção do conhecimento científico. Este estudo reforça a importância de investigar as práticas pedagógicas inclusivas a partir de um diálogo interdisciplinar, envolvendo a educação, a antropologia e a sociologia. Como afirmam Santos e Silva (2020), a revisão qualitativa não apenas oferece subsídios para a compreensão teórica, mas também aponta caminhos práticos para a transformação social.

### **3. DESENVOLVIMENTO**

A capoeira, enquanto prática cultural ancestral, apresenta múltiplas dimensões que podem ser exploradas no contexto educacional para promover inclusão, cidadania e reconhecimento cultural. Este capítulo estrutura-se em três seções: a primeira aborda os fundamentos históricos e culturais da capoeira, destacando seu papel como resistência e preservação cultural; a segunda explora o potencial da capoeira como estratégia pedagógica no ambiente escolar; e a terceira discute os desafios e as possibilidades de implementação dessa prática em escolas públicas brasileiras. A análise baseia-se em literatura acadêmica recente e busca integrar perspectivas teóricas e práticas sobre o tema.

#### **3.1 Fundamentos Históricos e Culturais da Capoeira**

A capoeira emergiu no Brasil colonial como uma forma de resistência dos povos africanos escravizados, mesclando elementos de luta, dança e música em uma prática que transcende o físico e se insere em um contexto simbólico de liberdade e identidade (REIS, 2015). Embora reprimida por séculos, a capoeira foi transformada de prática marginalizada para um símbolo da cultura brasileira, sendo reconhecida como patrimônio cultural imaterial pela UNESCO em 2014. Essa

trajetória evidencia seu papel como uma forma de preservação das heranças africanas no Brasil, contribuindo para a manutenção de uma memória coletiva (NASCIMENTO, 2018).

No contexto educacional, compreender a capoeira exige atenção às suas raízes históricas e ao significado atribuído a seus rituais, como a roda e o jogo. Segundo Oliveira e Santos (2019), esses elementos possuem forte potencial educativo, pois incorporam valores de solidariedade, respeito mútuo e resistência. Além disso, a capoeira promove uma reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e raciais que persistem na sociedade brasileira. Por meio de sua musicalidade e narrativa oral, ela atua como um veículo de transmissão de saberes ancestrais (PEREIRA; CARVALHO, 2020).

A relação entre cultura e identidade também se destaca na capoeira, que promove um sentimento de pertencimento entre os praticantes. Estudos indicam que sua prática pode fortalecer a autoestima de crianças e adolescentes, especialmente daqueles pertencentes a grupos marginalizados (SILVA; MENEZES, 2021). Isso reforça o papel da capoeira não apenas como uma manifestação cultural, mas como um instrumento de construção de identidades positivas no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante é a musicalidade da capoeira, que integra ritmos e cantos afro-brasileiros. Segundo Santos et al. (2020), as músicas utilizadas na capoeira carregam mensagens de resistência e ensinamentos históricos, tornando-se uma ferramenta poderosa de educação cultural. Assim, a capoeira, enquanto prática educativa, não apenas ensina movimentos corporais, mas também estimula uma compreensão mais ampla sobre a história e a cultura afro-brasileira.

A roda de capoeira, enquanto espaço simbólico e coletivo, desempenha um papel fundamental na preservação de valores culturais e na prática da inclusão ampla. Dentro da roda, todos são convidados a participar, independentemente de sua condição física, idade ou origem cultural, tornando-a um ambiente democrático e acolhedor (NASCIMENTO, 2018). Os movimentos realizados na roda dialogam com os princípios da ancestralidade africana, promovendo a conexão com os saberes tradicionais e reforçando o senso de pertencimento entre os participantes, em especial aqueles que pertencem a grupos marginalizados, como quilombolas e indígenas.

Além disso, a roda de capoeira incorpora valores éticos e sociais que dialogam diretamente com os princípios da inclusão. A prática enfatiza o respeito às diferenças, a cooperação e o reconhecimento mútuo, aspectos essenciais em um ambiente escolar multicultural e diverso (SANTOS; LIMA, 2020). O canto e os instrumentos musicais utilizados na capoeira também promovem a participação ativa de todos os envolvidos, oferecendo uma oportunidade para a expressão de talentos individuais e coletivos. Isso é particularmente relevante para estudantes neurodivergentes, pois a musicalidade e o ritmo podem estimular habilidades cognitivas e emocionais (OLIVEIRA et al., 2019).

Outro aspecto relevante é a ressignificação do corpo dentro da roda de capoeira. Ao contrário de práticas que privilegiam a competição e a padronização, a capoeira valoriza a singularidade de cada movimento, permitindo que indivíduos com deficiências ou limitações físicas encontrem formas criativas de participar. Conforme Silva e Costa (2022), essa flexibilidade torna a capoeira uma prática altamente inclusiva, incentivando o protagonismo de cada aluno. Além disso, a roda promove o aprendizado pela observação e pela imitação, respeitando o ritmo e as capacidades individuais de cada participante.

A interação multicultural na roda de capoeira também cria oportunidades para o diálogo entre diferentes grupos étnicos e sociais. Por exemplo, quilombolas e indígenas podem trazer suas próprias tradições e incorporá-las ao jogo, enriquecendo a experiência coletiva. Isso contribui para o fortalecimento da identidade cultural e para a construção de um ambiente escolar que valoriza a diversidade e combate o preconceito (FERREIRA; OLIVEIRA, 2021).

Na perspectiva de uma educação inclusiva, a roda de capoeira atua como um espaço de socialização e empoderamento, especialmente para alunos que enfrentam bullying ou exclusão social. Segundo Santos et al. (2020), a prática coletiva da capoeira pode melhorar a autoestima e promover a integração desses estudantes, transformando a dinâmica social na escola.

A roda de capoeira, com seus rituais e valores ancestrais, não é apenas uma prática física, mas também uma aula de cidadania e ética. Ela promove o respeito às regras, o reconhecimento do outro e a celebração das diferenças, aspectos que estão no cerne da educação inclusiva (MENEZES; SILVA, 2021).

A ancestralidade da capoeira está profundamente ligada à preservação da memória dos povos africanos no Brasil, sendo transmitida de geração em geração como uma forma de resistência e perpetuação cultural. Essa transmissão ocorre de maneira oral e prática, mantendo vivos os ensinamentos e valores que compõem a essência da roda. Na escola, a valorização dessa herança histórica é uma oportunidade de ressignificar o aprendizado, conectando os estudantes às suas raízes e promovendo um sentimento de pertencimento (NASCIMENTO, 2018). A integração de narrativas históricas à prática da capoeira permite que os alunos compreendam o contexto de opressão e resistência que originou essa manifestação cultural, reforçando a importância da luta por igualdade e respeito na contemporaneidade.

A roda de capoeira, além de espaço cultural, é um cenário de aprendizado ético e social. Dentro dela, a dinâmica do jogo reforça valores como disciplina, empatia e cooperação, essenciais para a construção de um ambiente inclusivo. Para os grupos indígenas e quilombolas, por exemplo, a roda torna-se um espaço de intercâmbio cultural, onde seus próprios saberes podem ser valorizados e compartilhados, enriquecendo a experiência coletiva (SILVA; MENEZES, 2021). Essa abordagem fortalece a identidade cultural dos alunos ao mesmo tempo em que promove uma convivência multicultural, fundamental para a educação no século XXI.

Os cânticos da capoeira, por sua vez, desempenham um papel pedagógico essencial. Suas letras frequentemente narram histórias de resistência, liberdade e superação, servindo como veículo de ensino e reflexão. Para alunos que sofrem bullying ou exclusão social, essas narrativas podem atuar como inspiração e incentivo, mostrando que as adversidades podem ser enfrentadas com criatividade e resiliência (SANTOS et al., 2020). Além disso, os cânticos estimulam a oralidade e a memória, habilidades valiosas no processo de aprendizado.

A musicalidade também desempenha um papel crucial na inclusão de alunos neurodivergentes. Estudos indicam que o ritmo dos instrumentos da capoeira, como o berimbau e o atabaque, pode ter efeitos terapêuticos, auxiliando no desenvolvimento motor e cognitivo desses alunos (OLIVEIRA et al., 2019). Isso evidencia a flexibilidade e a riqueza da capoeira como prática cultural e educativa.

A roda de capoeira, com seu caráter democrático, transforma-se em um laboratório de cidadania, onde os alunos aprendem a negociar, dialogar e respeitar

as regras coletivas. Esses aspectos são fundamentais para a formação de cidadãos éticos e críticos, capazes de atuar em uma sociedade plural e diversa (FERREIRA; OLIVEIRA, 2021). Assim, a capoeira não apenas resgata a história, mas também prepara os estudantes para o futuro.

### **3.2 Capoeira como Estratégia Pedagógica no Ambiente Escolar**

A integração da capoeira ao ambiente escolar promove uma abordagem pedagógica inovadora que combina aspectos físicos, cognitivos e emocionais. Segundo Almeida (2017), a capoeira proporciona um aprendizado experiencial, onde os alunos participam ativamente, desenvolvendo competências como trabalho em equipe, criatividade e resiliência. No contexto escolar, a capoeira pode ser usada para ensinar conteúdos curriculares de forma interdisciplinar, conectando história, música e educação física.

A capoeira também favorece a inclusão de estudantes com deficiência, uma vez que sua prática pode ser adaptada para atender diferentes necessidades. Oliveira et al. (2018) apontam que a capoeira tem sido implementada com sucesso em programas de educação especial, promovendo a participação ativa de todos os alunos e desafiando preconceitos. A dinâmica coletiva da roda de capoeira cria um ambiente acolhedor e igualitário, onde todos têm voz e lugar.

Além disso, a capoeira contribui para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Segundo Vieira e Souza (2020), atividades culturais como a capoeira ajudam a reduzir conflitos, melhorar a convivência escolar e fortalecer laços sociais. Essas habilidades são essenciais em um ambiente escolar que busca formar cidadãos éticos e conscientes.

A valorização da cultura afro-brasileira também é um aspecto central. Conforme a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, a capoeira atua como uma ferramenta prática para atender essa demanda curricular (SANTOS; LIMA, 2020). Nesse sentido, sua prática no ambiente escolar promove o reconhecimento da diversidade cultural como uma riqueza nacional, contribuindo para o combate ao racismo e à exclusão social.

O jogo de capoeira, enquanto manifestação artística e corporal, possui características que o tornam ideal para a inclusão de grupos historicamente excluídos do ambiente escolar. Por sua dinâmica fluida e adaptativa, o jogo permite que todos os participantes contribuam de acordo com suas capacidades e limitações, criando um espaço de igualdade e reconhecimento mútuo (ALMEIDA, 2017). Para estudantes com deficiências, a capoeira pode ser uma porta de entrada para o engajamento em atividades físicas e sociais, pois valoriza a criatividade e a singularidade de cada movimento.

A flexibilidade pedagógica da capoeira permite que ela seja usada para atender as necessidades específicas de diferentes grupos. Por exemplo, para alunos neurodivergentes, os movimentos rítmicos e repetitivos podem servir como estímulos sensoriais positivos, enquanto os cantos podem facilitar a comunicação e o engajamento social (VIEIRA; SOUZA, 2020). Já para idosos inseridos em programas de educação intergeracional, a capoeira pode promover o fortalecimento físico e emocional, além de criar um espaço de troca de saberes e experiências com os mais jovens.

A valorização da multiculturalidade também se destaca no uso pedagógico da capoeira. Estudantes quilombolas e indígenas, por exemplo, podem reconhecer aspectos de suas próprias culturas no jogo, o que contribui para o fortalecimento de suas identidades e para a promoção de um ambiente escolar mais equitativo (SILVA; MENEZES, 2021). Além disso, a capoeira oferece uma oportunidade para discutir temas relevantes como racismo, exclusão social e preconceitos históricos, promovendo uma educação crítica e reflexiva.

Outro ponto importante é a capacidade da capoeira de promover a convivência e a integração social no ambiente escolar. Segundo Santos e Lima (2020), atividades coletivas como a roda de capoeira ajudam a reduzir os índices de bullying e a construir uma cultura escolar baseada no respeito e na colaboração. A interação constante entre os praticantes cria um senso de comunidade que pode transformar as relações interpessoais na escola.

A dimensão interdisciplinar da capoeira também é relevante para seu uso pedagógico. Ela pode ser integrada a disciplinas como história, geografia e artes, oferecendo aos alunos uma abordagem holística e engajante do currículo escolar. Por meio da capoeira, é possível abordar temas como a diáspora africana, a

resistência cultural e a importância da diversidade na formação da sociedade brasileira (PEREIRA; CARVALHO, 2020).

O jogo de capoeira, enquanto estratégia pedagógica, promove uma educação que vai além do cognitivo, englobando o desenvolvimento físico, emocional e social dos alunos. Esse enfoque integral está alinhado com os princípios da educação inclusiva, que busca atender às necessidades de todos os estudantes de maneira equitativa e significativa (OLIVEIRA et al., 2023).

A capoeira, enquanto prática pedagógica, apresenta-se como uma ferramenta inovadora para a inclusão ampla, ao permitir que alunos de diferentes realidades e condições participem ativamente do processo educativo. Para idosos inseridos em programas de educação intergeracional, por exemplo, a capoeira oferece uma oportunidade única de integração com os mais jovens, promovendo o fortalecimento de laços afetivos e o compartilhamento de experiências (SANTOS; LIMA, 2020). Essa interação não apenas beneficia os idosos, mas também enriquece a vivência dos estudantes, que aprendem a valorizar a sabedoria e a história dos mais velhos.

Outro ponto relevante é a possibilidade de adaptar os movimentos e atividades da capoeira às necessidades individuais dos alunos. Para estudantes com deficiência física, por exemplo, a capoeira pode ser ajustada para que participem plenamente do jogo, fortalecendo sua autoconfiança e promovendo sua integração no grupo. Essa adaptabilidade, aliada ao caráter lúdico da prática, torna a capoeira uma opção inclusiva e acolhedora (VIEIRA; SOUZA, 2020).

A interdisciplinaridade é outro elemento que torna a capoeira uma estratégia pedagógica eficaz. Suas conexões com disciplinas como história, música e educação física permitem que os professores integrem conteúdos curriculares de forma criativa e significativa. Por meio da capoeira, os alunos podem aprender sobre a diáspora africana, a resistência cultural e o papel das manifestações populares na construção da identidade brasileira, promovendo uma educação mais crítica e engajada (PEREIRA; CARVALHO, 2020).

Além disso, a capoeira oferece uma abordagem única para a promoção do desenvolvimento socioemocional. Dentro da roda, os alunos aprendem a lidar com frustrações, a celebrar conquistas e a reconhecer o valor do trabalho coletivo. Essas habilidades são essenciais em um ambiente escolar que busca formar cidadãos éticos e resilientes (SILVA; COSTA, 2022).

A capoeira também pode atuar como mediadora de conflitos no ambiente escolar. Sua prática coletiva cria um espaço de diálogo e respeito mútuo, onde as diferenças são valorizadas e as tensões podem ser resolvidas de forma colaborativa. Isso contribui para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo (OLIVEIRA et al., 2023).

### **3.3 Desafios e Possibilidades de Implementação da Capoeira nas Escolas**

Embora os benefícios da capoeira sejam amplamente reconhecidos, sua implementação no contexto escolar enfrenta desafios significativos. Entre eles estão a falta de formação específica para professores e o preconceito cultural em relação às práticas de origem afro-brasileira. Segundo Costa e Silva (2019), a formação continuada de professores é essencial para que a capoeira seja adequadamente integrada ao currículo escolar.

Outro obstáculo é a infraestrutura das escolas. Muitos estabelecimentos não possuem espaços adequados para a prática da capoeira, como quadras ou salas de aula adaptadas. Além disso, a falta de materiais, como berimbaus e outros instrumentos musicais, limita a implementação dessa prática (FERREIRA et al., 2021).

No entanto, iniciativas bem-sucedidas têm demonstrado que a parceria com comunidades locais e grupos de capoeira pode superar essas dificuldades. Conforme Oliveira et al. (2023), projetos realizados em colaboração com mestres de capoeira têm conseguido integrar a prática ao ambiente escolar, promovendo um aprendizado significativo e engajado.

É importante destacar o papel das políticas públicas na promoção da capoeira nas escolas. Programas governamentais que incentivam a cultura afro-brasileira podem proporcionar os recursos e o apoio necessários para expandir a prática da capoeira, beneficiando cada vez mais alunos (SILVA; COSTA, 2022).

A implementação da capoeira nas escolas enfrenta desafios estruturais que demandam soluções criativas e colaborativas. A falta de espaços adequados para a prática e a carência de recursos materiais, como instrumentos e uniformes, são barreiras comuns, especialmente em escolas públicas localizadas em áreas periféricas (FERREIRA et al., 2021). No entanto, iniciativas que envolvem parcerias

com comunidades locais e grupos de capoeira têm demonstrado ser eficazes na superação desses obstáculos.

Outro desafio significativo é a formação de professores capacitados para integrar a capoeira ao currículo escolar. A capoeira exige não apenas habilidades técnicas, mas também uma compreensão profunda de seus valores culturais e educativos. Nesse sentido, programas de formação continuada que incluam mestres de capoeira como instrutores podem desempenhar um papel crucial (COSTA; SILVA, 2019).

Além das barreiras práticas, existem desafios relacionados ao preconceito e à resistência cultural. A capoeira, por suas origens afro-brasileiras, ainda enfrenta estigmas que dificultam sua aceitação em algumas comunidades escolares. Para superar esse problema, é essencial promover campanhas de conscientização sobre o valor educativo e cultural da capoeira, envolvendo alunos, professores e famílias no processo (SANTOS; LIMA, 2020).

As possibilidades de implementação, por outro lado, são amplas e promissoras. A capoeira pode ser introduzida como uma atividade extracurricular, um componente das aulas de educação física ou até mesmo como parte de projetos interdisciplinares. Essa flexibilidade permite que a prática seja adaptada às necessidades e recursos de cada escola, garantindo sua viabilidade (OLIVEIRA et al., 2023).

Outra possibilidade é o uso da capoeira como ferramenta de mediação de conflitos no ambiente escolar. Estudos mostram que práticas culturais coletivas, como a capoeira, podem reduzir significativamente os níveis de agressividade e promover a construção de um ambiente mais harmônico e colaborativo (SILVA; COSTA, 2022).

A capoeira pode se tornar um elemento central de políticas públicas voltadas para a promoção da inclusão escolar. A criação de programas específicos que incentivem sua prática em escolas públicas pode trazer benefícios a longo prazo, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e plural (MENEZES; SILVA, 2021).

A implementação da capoeira nas escolas exige o enfrentamento de desafios estruturais e culturais que limitam sua adoção em larga escala. Um dos principais entraves é a falta de formação específica para os professores. Embora a capoeira

tenha um grande potencial inclusivo, é necessário que os educadores compreendam seus fundamentos históricos e culturais, além de dominarem as técnicas básicas para conduzir a prática. Programas de capacitação que integrem mestres de capoeira como formadores podem ser uma solução eficaz para esse problema (COSTA; SILVA, 2019).

Outro desafio significativo é a resistência cultural que ainda persiste em algumas comunidades escolares. Por suas origens afro-brasileiras, a capoeira muitas vezes enfrenta preconceitos que dificultam sua aceitação como prática educativa. Para superar esse obstáculo, é fundamental promover campanhas de conscientização sobre o valor cultural e pedagógico da capoeira, envolvendo alunos, famílias e gestores escolares no processo (SANTOS; LIMA, 2020).

Apesar dessas dificuldades, as possibilidades de implementação da capoeira nas escolas são amplas e promissoras. Parcerias com grupos de capoeira e comunidades locais têm demonstrado ser uma estratégia eficaz para superar barreiras logísticas e financeiras, permitindo que a prática seja integrada ao cotidiano escolar de maneira sustentável (OLIVEIRA et al., 2023).

Além disso, a capoeira pode ser utilizada como parte de programas de educação integral, que buscam promover o desenvolvimento físico, emocional e social dos alunos. Essa abordagem está alinhada com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância de uma educação holística e inclusiva (FERREIRA; OLIVEIRA, 2021).

É essencial que políticas públicas específicas incentivem a prática da capoeira nas escolas, fornecendo recursos materiais e apoio institucional para sua implementação. A criação de programas governamentais que valorizem a cultura afro-brasileira e promovam a inclusão escolar pode trazer benefícios significativos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e plural (MENEZES; SILVA, 2021).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A capoeira, como prática cultural ancestral e expressão de resistência, apresenta-se como um potente instrumento para a promoção da inclusão ampla no ambiente escolar. Ao longo deste estudo, foi possível identificar como a capoeira,

por meio de seus fundamentos históricos, culturais e pedagógicos, contribui para o fortalecimento de valores como respeito, diversidade e solidariedade. A roda de capoeira, enquanto espaço simbólico e democrático, revela-se um ambiente inclusivo, capaz de integrar indivíduos de diferentes origens, condições físicas e realidades sociais, incluindo neurodivergentes, idosos, pessoas com deficiência, quilombolas, indígenas e outros grupos minoritários frequentemente excluídos.

Como estratégia pedagógica, a capoeira transcende a dimensão física e atinge aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Sua musicalidade, movimentos adaptáveis e caráter interdisciplinar permitem uma abordagem educativa que contempla o desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, sua prática no ambiente escolar reforça o cumprimento de marcos legais, como a Lei 10.639/2003, ao valorizar a história e a cultura afro-brasileira, promovendo uma educação mais equitativa e conectada com a realidade sociocultural do país.

Apesar dos desafios, como a falta de formação docente específica, infraestrutura inadequada e resistências culturais, as possibilidades de implementação da capoeira nas escolas são amplas e promissoras. Iniciativas que envolvem parcerias com mestres de capoeira e comunidades locais, além de políticas públicas que fomentem sua prática, podem viabilizar sua inclusão no cotidiano escolar. Assim, a capoeira não apenas enriquece o currículo, mas também promove a convivência, a mediação de conflitos e o fortalecimento de identidades culturais.

Conclui-se que a capoeira é uma ferramenta indispensável para a construção de uma educação inclusiva, crítica e plural. Sua inserção no ambiente escolar representa não apenas uma oportunidade de preservar uma herança cultural inestimável, mas também de transformar a escola em um espaço de acolhimento e empoderamento para todos os estudantes. Dessa forma, reafirma-se a necessidade de promover estudos e iniciativas que fortaleçam a capoeira como uma prática educativa essencial para a formação de uma sociedade mais justa e diversa.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. Capoeira e educação: perspectivas pedagógicas. **Revista Educação Contemporânea**, v. 12, n. 3, p. 56-74, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

COSTA, A.; SILVA, R. Formação docente para a capoeira: desafios e possibilidades. **Revista Educação & Cultura**, v. 15, n. 1, p. 112-130, 2019.

CRESWELL, J. W.; POTTH, C. N. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018.

FERREIRA, L.; OLIVEIRA, R.; PEREIRA, T. Capoeira na escola: análise das condições estruturais. **Revista Movimento**, v. 26, n. 2, p. 78-95, 2021.

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

MENEZES, J.; SILVA, R. A capoeira e os desafios da inclusão: uma análise educacional. **Revista Brasileira de Inclusão**, v. 10, n. 1, p. 34-49, 2021.

MORAES, M. A. A capoeira como prática educacional inclusiva: perspectivas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 3, p. 371-390, 2015.

NASCIMENTO, C. O legado cultural da capoeira no Brasil. **Revista Brasileira de História**, v. 34, n. 4, p. 22-38, 2018.

OLIVEIRA, A. P.; MENEZES, L. F. Educação, capoeira e inclusão: possibilidades e desafios. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, n. 1, p. 80-95, 2021.

OLIVEIRA, A.; SANTOS, L. A musicalidade na capoeira como prática educativa. **Revista Educação e Arte**, v. 20, n. 2, p. 102-120, 2019.

OLIVEIRA, J.; SILVA, M.; MENEZES, G. Projetos pedagógicos em capoeira: parcerias e resultados. **Revista Educação e Sociedade**, v. 45, n. 3, p. 87-104, 2023.

PEREIRA, L. S.; OLIVEIRA, R. C.; CARVALHO, F. R. Capoeira e inclusão: experiências de ensino em escolas públicas brasileiras. **Revista Movimento**, v. 25, n. 1, p. 89-102, 2019.

PEREIRA, L.; CARVALHO, F. A integração da capoeira ao ambiente escolar. **Revista Educação Física e Sociedade**, v. 25, n. 2, p. 45-65, 2020.

SANTOS, C. A.; SILVA, E. M. Inclusão e cultura na educação: reflexões sobre práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 2, p. 105-125, 2020.

SANTOS, C.; MENEZES, A. Capoeira e diversidade no contexto escolar. **Revista Psicopedagogia Escolar**, v. 17, n. 3, p. 45-70, 2020.

SANTOS, C.; SILVA, E. M. A importância da capoeira no desenvolvimento integral dos alunos. **Revista Educação e Cultura**, v. 15, n. 2, p. 45-60, 2018.

SANTOS, R.; LIMA, V. Lei 10.639/2003 e a valorização da capoeira nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 2, p. 65-83, 2020.

SILVA, J. A.; PONTES, G. C.; BARROS, T. S. Capoeira na escola: uma proposta de educação inclusiva. **Revista Educação em Perspectiva**, v. 10, n. 1, p. 15-30, 2020.

SILVA, P.; COSTA, F. Políticas públicas e inclusão da capoeira na educação básica. **Revista Educação em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 45-60, 2022.

SILVA, R.; MENEZES, J. Identidade cultural e autoestima na prática da capoeira. **Revista Educação e Cultura Afro-brasileira**, v. 9, n. 1, p. 23-40, 2021.

VIEIRA, M.; SOUZA, T. Capoeira e convivência escolar: uma análise socioemocional. **Revista Psicopedagogia**, v. 18, n. 2, p. 59-77, 2020.

# **Crenças e atitudes sobre variação e ensino de gramática de dois professores das cidades de Lauro de Freitas - BA e Wenceslau Guimarães - BA<sup>1</sup>**

**Jeferson Almeida dos SANTOS<sup>2</sup>**

**Isis Juliana Figueiredo de BARROS<sup>3</sup>**

**Resumo:** A presente pesquisa tem por objetivo investigar as crenças e atitudes de dois professores de língua portuguesa das cidades de Lauro de Freitas - BA e Wenceslau Guimarães - BA em relação ao ensino de variação e gramática, tendo por suporte os pressupostos teóricos da Sociolinguística Laboviana (Labov, 1972 [2008]) e da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005, 2008; Bagno, 1999; Cyranka, 2007, 2014; Faraco, 2005, 2008). No que se refere à metodologia, esta pesquisa baseou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa de caráter interpretativista que, de acordo com Paiva (2019), permite uma compreensão mais profunda e contextualizada de fenômenos sociais. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário, contendo alguns testes de crenças e atitudes compartilhados com os informantes por meio da ferramenta *online Google forms*. Os principais resultados demonstram que ambas as informantes apresentam um sistema de crenças, que ao reconhecer a existência das diferentes normas, contemplando também o caráter variável da língua. Contudo, os testes de atitudes demonstraram, de forma parcial, uma prática de ensino de gramática mais tradicional, já que, apesar de mencionarem o uso de abordagens reflexivas em suas aulas, ambas as informantes não forneceram informações suficientes que pudessem esclarecer se as reflexões levantaram crenças positivas ou negativas em relação aos fenômenos linguísticos.

**Palavras-chaves:** Ensino de gramática; Crenças Linguísticas; Sociolinguística Educacional.

**Abstract:** This research aims to investigate the beliefs and attitudes of two Portuguese language teachers from the cities of Lauro de Freitas - BA and Wenceslau Guimarães - BA regarding the teaching of variation and grammar, based on the theoretical foundations of Labovian Sociolinguistics (Labov, 1972 [2008]) and Educational Sociolinguistics (Bortoni-Ricardo, 2005, 2008; Bagno, 1999; Cyranka, 2007, 2014; Faraco, 2005, 2008). Methodologically, this study draws on the principles of qualitative research with an interpretivist approach, which, according to Paiva (2019), enables a deeper and more contextualized understanding of social phenomena. Data collection was conducted via a questionnaire containing belief and

---

<sup>1</sup>Artigo apresentado pelo discente como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores, Amargosa, Bahia.

<sup>2</sup>Licenciando em Letras pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: jeferson.21@aluno.ufrb.edu.br.

<sup>3</sup> Doutora em Língua e Cultura (UFBA). Professora Adjunta no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: isis.barros@ufrb.edu.br

attitude tests, which was distributed to the informants using the online tool Google Forms. The main results showed that both informants hold belief systems that acknowledge the existence of different language norms and recognize the variable nature of language—something that can be viewed positively. However, the attitude tests partially revealed a more traditional approach to grammar instruction. Although both informants mentioned employing reflective strategies in their classes, they did not provide enough detail to clarify whether these reflections fostered positive or negative beliefs about linguistic phenomena.

**Keywords:** Grammar teaching; Linguistic beliefs; Educational sociolinguistics.

## **Primeiras palavras**

William Labov desenvolveu por meio dos seus estudos a Teoria da Variação, também denominada Sociolinguística, que examina como a língua é usada em diferentes contextos sociais (Labov, 1972 [2008]). Posteriormente a Sociolinguística se desenvolveu e concentrou seus estudos no contexto educacional, dando origem ao que passou a ser denominada “sociolinguística educacional”, principal base teórica deste trabalho, que reconhece a língua como dinâmica e em constante transformação, destacando a variação linguística como um fenômeno que abrange diversas formas de expressão nas diferentes comunidades de fala.

Compreender tal fenômeno é essencial para o reconhecimento de que todas as normas linguísticas possuem seu valor e, principalmente para desfazer estigmas relacionados às normas que não ocupam lugar de prestígio na sociedade (Bortoni-ricardo, 2005, Cyranka, 2015). No Brasil, especificamente no âmbito da escola, esse debate se torna ainda mais necessário, uma vez que se observa no país um foco maior na norma-padrão, tomada como modelo ideal de língua a ser alcançado nas aulas de gramática tradicional, e o apagamento dos aspectos peculiares à diversidade linguística presente nos diferentes falares do português brasileiro (PB).

Neste cenário, este trabalho tem por objetivo investigar as crenças e atitudes relacionadas ao ensino de gramática de duas professoras de língua portuguesa (doravante LP) das cidades de Lauro de Freitas e Wenceslau Guimarães, ambas localizadas no Estado da Bahia, envolvendo as práticas pedagógicas que, muitas vezes podem reforçar o apagamento de determinadas normas.

Com o intuito de orientar essa investigação, foram definidas as seguintes perguntas de pesquisa: I) Considerando a sua atuação como professoras de LP, que sistema de crenças e que tipo de prática pedagógica revelam as informantes em relação ao tratamento da variação

linguística? (II) Em que medida as suas crenças e atitudes refletem a sua formação inicial e continuada?

A fim de cumprir com o objetivo mencionado anteriormente, esse estudo tem por principal base teórica os pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional, emergida na Sociolinguística Laboviana, a qual desafia a antiga tradição de uma única norma linguística, norma padronizada, e distante da realidade sociolinguística observada na sociedade e numa menor dimensão social, a sala de aula (Bortoni-Ricardo, 2005, 2008; Bagno, 1999; Faraco, 2005, 2008). Sobre isso, Faraco (2005, 2008) menciona que a norma-padrão explorada ao longo dos anos na escola não é a única, na verdade, sequer existe no mundo real, porque é ideológica e inalcançável. Ao contrário, para esse autor, há diferentes normas linguísticas que são reais e igualmente válidas e importantes

A pesquisa está estruturada da seguinte forma: após a introdução, discute-se a origem da Sociolinguística Educacional e o desenvolvimento da gramática nas seções “Sociolinguística Educacional (2)” e “Ensino de gramática: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas (3)”. Em seguida, aborda-se o impacto dos estudos de crenças e atitudes no contexto educacional na seção “O estudo de crenças e atitudes (4)”. A metodologia da pesquisa é descrita na seção “Metodologia (5)”. A seção “Descrição e análise de dados (6)” apresenta os principais resultados sobre as crenças e atitudes das informantes em relação ao ensino de gramática e variação, e, por fim, as considerações finais.

## **2 A Sociolinguística Educacional: principais fundamentos**

Predominantemente, até meados do século XX, os estudos voltados para a linguagem desconsideravam os fatores históricos e sociais que influenciam a língua, a exemplo da abordagem estruturalista, conforme apontado na introdução, voltava-se para a análise formal das línguas, ou seja, exclusivamente para as estruturas gramaticais (Coelho *et al.*, 2010).

Posteriormente, William Labov trouxe como resultados dos seus primeiros estudos desde a década de 1963 um novo modelo teórico-metodológico focado em examinar como as pessoas usavam a língua em diferentes contextos sociais. Esse modelo ficou conhecido como Teoria da Variação ou Sociolinguística laboviana (Labov, 1972 [2008]). O principal objetivo dessa teoria é estudar a língua em uso, dados os contextos sociais em que ela é utilizada.

Essa nova concepção de língua colocou em evidência o aspecto variável e mutável das línguas humanas (Bortoni-Ricardo, 2014; Tarallo, 2005). Esse campo de pesquisa concentra-se na investigação da heterogeneidade linguística, analisando como variáveis sociais podem afetar os padrões de uso da língua, e desempenhando um papel crucial na ruptura de estereótipos linguísticos e na valorização da diversidade linguística como um elemento enriquecedor de nossa interação comunicativa (Faraco, 2008, 2015).

Com o desenvolvimento dessa ciência, estudiosos da área começaram a investigar a relação entre língua e sociedade no contexto educacional. Como resultado nasce a Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005, 2008; Bagno, 1999; Cyranka, 2007, 2014; Faraco, 2005, 2008), linha teórica central desta pesquisa. Ela propõe uma reflexão sobre a discriminação dos registros linguísticos de indivíduos que não dominam a norma de prestígio, geralmente pertencentes às camadas sociais menos privilegiadas (Cyranka, 2015).

Ao romper com esses estigmas, a Sociolinguística Educacional reafirma a existência de diferentes formas de se falar uma mesma língua, oferecendo o tratamento adequado para a heterogeneidade linguística no contexto de ensino, possibilitando que os professores elevem a consciência do estudante de que a língua é variável e que o português pode sofrer mudanças ao longo do tempo, as quais são influenciadas por fatores sociais, econômicos, regionais, etários, dentre outros (Cyranka, 2015).

Considerando que a Sociolinguística Educacional trouxe à tona a importância de levar em conta outras normas linguísticas, é essencial compreender a pluralidade do termo “norma”, pois tal compreensão possibilita a valorização e o reconhecimento de diversas formas de expressão da língua e promove o respeito à diversidade presente na sala de aula através de diferentes normas linguísticas.

Faraco (2008) afirma que o conceito de norma é multifacetado e pode ser interpretado de diferentes formas, pois envolve diversos elementos. Ele destaca duas dimensões principais: a "norma normal", que se refere aos fenômenos linguísticos comuns compartilhados pelos membros de uma comunidade de falantes no cotidiano, e a "norma normativa", que busca a padronização linguística, estabelecendo diretrizes e regulamentos para promover a uniformidade na comunicação.

Compreender o conceito de norma é essencial para que os educadores percebam quais práticas pedagógicas têm sido adotadas por eles em sala de aula e reflitam sobre a forma com a qual lidam com outras normas da língua, como as normas populares, a fim de evitar

estigmas linguísticos e ampliar as possibilidades de usos diversificados da língua (Faraco, 2006, 2008).

Na próxima seção (3), serão discutidos aspectos relevantes sobre a origem da gramática, suas dimensões, desenvolvimento ao longo da história e sua relação com o ambiente escolar.

### **3 Ensino de gramática: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas**

A gramática, popularmente compreendida como um sistema de regras de “bom” uso de uma língua, não se limita apenas à sua modalidade normativa. Pois ela abrange dimensões que refletem a complexidade e a riqueza de todas as línguas naturais (Antonio, 2006; Geraldí, 2002; Silva, 2001).

Travaglia (2001) e Possenti (2011) mencionam três sentidos para o conceito de gramática. O primeiro sentido, corresponde a gramática normativa, refere-se ao conjunto de regras prescritivas do que seria o bom uso da língua. Esse conjunto de regras seria, então, aplicado tanto à fala quanto à escrita, validando apenas a norma-padrão ou a norma culta. Essa abordagem pode ser analisada criticamente por não dar conta das normas linguísticas presentes em diferentes contextos sociais, como, por exemplo, de comunidades linguísticas socioeconomicamente vulneráveis e/ou que não tiveram acesso aos textos clássicos da literatura.

Segundo esses autores, o segundo sentido da gramática atrela-se à descrição e funcionamento da língua. Diferentemente da primeira abordagem, nesta, não existem os conceitos de certo e errado nem forma de padronização da fala e da escrita. A perspectiva descritiva considera diferentes normas da língua, validando a realidade sociolinguística de uma comunidade de falantes. Nela, insere-se os estudos sociolinguísticos sobre língua.

Por fim, a terceira concepção de gramática, a internalizada, corresponde ao conjunto de regras que o falante adquire naturalmente ao longo da vida, permitindo que o indivíduo construa e compreenda sentenças gramaticais mesmo antes de frequentar a escola (António, 2006; Barros e Neves, 2018; Possenti, 2011).

Como consequência do desenvolvimento da gramática, a sociedade passou a excluir alguns usos da língua (como a variedade rural, por exemplo) e outros pertencentes à norma normativa, nos termos de Faraco (2006), passaram a ser impostos, os quais, ao se distanciarem da realidade heterogênea da língua, limita o repertório linguístico dos alunos e

perpetua o que Bagno (1999) conceituou de “preconceito linguístico”. Essa forma de preconceito tem impactos profundos no modo que o falante enxerga sua própria língua e identidade, prejudicando a autoestima dos alunos e dificultando o processo de aprendizagem na escola (Bagno, 1999; Faraco, 2005).

A respeito disso, Cyranka (2014) enfatiza que a heterogeneidade linguística está diretamente ligada à identidade do falante. Para a autora, ao entender que a língua não é estática e possui uma estrutura variacional, o aluno poderá não só reconhecer e valorizar a própria essência, como também fazer o uso adequado da língua de acordo com o contexto comunicacional no qual estiver inserido.

Ademais, Faraco (2008) diz que a língua representa um conjunto de normas trazidas pelos falantes como resultado das diferentes interações vividas por eles, principalmente do convívio familiar. Logo, é de se esperar que os estudantes levem para a escola sua própria gramática internalizada. Possenti (2000) reforça que a linguagem não é algo que se aprende, mas que se desenvolve no curso de nossa vida, o que leva muitas crianças a produzirem expressões que jamais ouviram e a opere livremente sobre essas expressões usando os recursos do seu próprio sistema linguístico interno.

Em relação a esse debate, Zilles e Faraco (2015) postulam que, apesar de toda a pluralidade linguística presente no espaço escolar, o que se observa ainda é um ensino de língua pautado pelo privilégio da norma-padrão. Essa situação torna-se problemática, porque, além de não acolher grande parte do público escolar, é um equívoco forçar os alunos a aprender uma norma que é totalmente dissociada da vida cotidiana (Zilles e Faraco, 2015).

De maneira propositiva, Antunes (2014) defende uma abordagem mais comunicativa e contextualizada no ensino de gramática normativa, de modo que as regras sejam ensinadas e aprendidas de maneira significativa, considerando a função comunicativa da linguagem. Nesse, o que a Sociolinguística Educacional postula é que não existe falante com cultura ou norma linguística superior ao outro, mas uma diversidade cultural com realidades linguísticas diferentes.

No entanto, ao analisar o cenário educacional o que se observa são práticas pedagógicas desatualizadas, que não acompanham as demandas educacionais contemporâneas. Com isso, a habilidade nas práticas de linguagem dos alunos é definida a partir do domínio de regras prescritivas, que envolve muito mais decorar conceitos do que de fato aplicá-los

Sobre isso, Santos (1996) defende que tal fixação foi adotada também pela tradição linguística em seus estudos iniciais, que, apesar de enxergar a realidade heterogênea da língua, tinha como foco as questões normativas. Desse modo, as normas que fugissem do modelo de gramática eleito como o “ideal” passaram a ser desqualificadas e estigmatizadas; por conseguinte, fenômenos variáveis da língua passaram a ser vistos como um “mal” a ser combatido.

O ponto crítico é que, ao excluir outras normas linguísticas, a escola reproduz preconceitos e julgamentos sobre a língua fundamentados em sentimentos de aversão, ideias e opiniões negativas, falsas impressões (Cyranka, 2014; Geraldi *et al.*, 2011; Santos, 1996). Na próxima seção (4) deste trabalho, veremos como esse conjunto de percepções, também conhecido como “crenças e atitudes”, está conectado à prática docente, podendo influenciar no tipo de tratamento dado às normas populares no contexto escolar.

#### **4 O estudo de crenças e atitudes**

De acordo com Santos (1996), crenças são convicções íntimas que uma pessoa pode assumir sobre um determinado objeto. Também é através delas que os indivíduos determinam seus comportamentos diante de algum fato, situação, opiniões uns sobre os outros e sobre si mesmos (Botassini, 2013; Aguillera, 2014). Os estudos de crenças e atitudes estão inteiramente conectados. Enquanto crenças são formas de pensamentos e maneiras de ver o mundo, as atitudes são o meio pelo qual essas crenças se manifestam (Santos, 1996).

Se tratando do contexto educacional, Cyranka (2007) postula que é necessário refletir sobre a questão das crenças e atitudes do sujeito em relação à língua, pois uma das formas de garantir o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos é fazendo com que eles desenvolvam crenças positivas sobre suas capacidades linguísticas, compreendendo que eles já possuem um sistema próprio adquirido naturalmente ao longo da vida e ao ingressarem na escola, esse sistema será ampliado para que eles conheçam outros recursos linguísticos a serem usados em situações distintas. Vale ressaltar que a atitude de um indivíduo envolvendo uma crença só poderá de fato ser julgada quando essa crença é vista e analisada sob diferentes lados e perspectivas.

Ainda segundo Cyranka (2007) existe um outro conceito relevante nos estudos de crenças e atitudes, sendo esse a “avaliação linguística”. A autora argumenta que é por meio

das avaliações linguísticas que o falante desenvolve seus julgamentos acerca da língua, podendo esse julgamento ser positivo, negativo ou neutro. Nesse sentido é necessário refletir sobre a questão das crenças e atitudes do sujeito em relação à língua, pois uma das formas de garantir o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos é fazendo com que estes desenvolvam crenças positivas sobre suas capacidades linguísticas.

Pinto e Ribeiro (2018) corroboram essa visão ao mencionarem que as crenças não são estáticas, estão em constante construção e podem sofrer modificações ao longo do tempo. Nesse sentido é possível que novas crenças sejam formuladas acerca do ensino de língua portuguesa (LP) nas escolas para que novas atitudes sejam tomadas tanto por professores quanto pela escola, o que envolve a implementação de um ensino reflexivo acerca da realidade heterogênea da língua. Estudos dessa natureza são de grande relevância pois através deles é possível depreender os problemas que existem na imposição de uma norma padronizada que não leva em consideração o fato de que toda língua possui uma natureza variável.

Em relação a isso Cyranka (2007) menciona que a imposição de uma norma padrão não é o suficiente para fazer com que o educando faça o uso dela. Mais do que isso, é necessário reconhecer a cultura do estudante, suas vivências, contexto familiar, entre outros fatores que estão associados à suas identidades. A autora enfatiza que a escola é uma grande formadora de crenças, daí a importância de investir e ampliar seus recursos na busca de um ensino que transforme positivamente as crenças de seus alunos em relação ao uso da língua.

Infelizmente, ao se observar a realidade escolar, muitos alunos reproduzem a ideia equivocada de que falam errado, e de que existe tão somente uma única norma, sem levar em consideração a existência da heterogeneidade da língua; conseqüentemente desenvolvem e alimentam a crença de que não sabem falar português (Santos, 1996; Cyranka, 2007).

## **5 Metodologia**

Esta pesquisa fundamenta-se nos princípios teóricos e metodológicos das pesquisas em Crenças e Atitudes Linguísticas, à luz da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005, 2008; Bagno, 1999; Faraco, 2005, 2008), com o objetivo de investigar as crenças e atitudes de dois professores de LP do Estado da Bahia sobre o ensino de gramática.

A análise empreendida é qualitativa de caráter interpretativista que, conforme Paiva (2019), permite uma compreensão mais profunda dos fenômenos sociais, focando na qualidade das informações em vez de quantidades numéricas, explorando as percepções, interpretações e experiências dos participantes.

O *corpus* é composto por dados de *surveys* obtidos por meio de um questionário de crenças e atitudes, enviado aos participantes via e-mail, utilizando a ferramenta *Google Forms*. O questionário foi elaborado pela equipe do Projeto Varia - Variação e Ensino de Gramática na Bahia, vinculado ao Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, coordenado pela Profa. Dra. Isis Juliana Figueiredo de Barros.

O questionário contém as seguintes seções: 1) Crenças sobre fala; 2) Crenças sobre escrita; 3) Crenças sobre gramática; 4) Crenças sobre a língua portuguesa; 5) Crenças sobre literatura e gêneros textuais; 6) Práticas pedagógicas no ensino de gramática; 7) Percepções de realizações linguísticas fora da norma padrão; 8) Perguntas abertas. As participantes marcaram as alternativas conforme suas crenças e visões de mundo. As respostas "concordo" são classificadas como "positivas", "discordo" como "negativas", e "não concordo nem discordo" como "neutras". Segundo Gil (2002), o uso de questionários é fundamental na coleta de dados em pesquisas sociais, pois permite entender as opiniões, crenças, sentimentos e experiências de um grupo selecionado.

A análise e descrição dos dados, foca nas seções que abordam as crenças e atitudes sobre variação e ensino de gramática normativa. As perguntas incluem respostas abertas e fechadas, refletindo as práticas de ensino das professoras.

A seguir, apresentamos um quadro com as informações socioprofissionais das informantes. Para proteger suas identidades, adotamos nomes fictícios: a informante 1 é “Laura” e a informante 2 é “Wilma”.

**Quadro 1** - Informações socioprofissionais dos informantes

<b>Dados</b>	<b>Informante 1 (Laura)</b>	<b>Informante 2 (Wilma)</b>
Idade	Entre 31 e 45 anos	Entre 31 e 45 anos
Sexo	Feminino	Feminino
Formação acadêmica	Mestrado profissional	Especialização / Pós-graduação Lato Sensu
Tempo de formação	Há mais de 10 anos	Entre 5 e 10 anos

Área de pesquisa	Fonologia, variação e ensino	Ensino Fundamental
Etapa em que atua	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental
Tempo de atuação	Há mais de 10 anos	Há mais de 10 anos

Fonte: elaboração própria a partir do questionário

No que se refere ao *lôcus* da pesquisa, foram selecionados dois municípios: Laura de Freitas, localizado na região metropolitana da cidade de Salvador – B, que, com aproximadamente 203.331 habitantes, segundo o censo de 2022, é conhecida pelas suas belas praias e a rica herança cultural africana;<sup>4</sup> Wenceslau Guimarães - BA, famoso pelo grande cultivo de cacau e banana da terra, localizando-se na mesorregião do Sul da Bahia, com uma população estimada em 24.474 de habitantes<sup>5</sup>

## 6 Descrição e análise de dados

Conforme aponta Santos (1996) e Cyranka (2007, 2014), por meio das crenças, os indivíduos determinam sua postura diante de algum fato ou situação. Estudos dessa natureza são extremamente necessários no contexto educacional, pois podem ajudar a compreender as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos. No ensino de gramática, para superar essas dificuldades, o tratamento dado pelo professor à norma-padrão da LP pode influenciar diretamente na motivação dos alunos em sala, seu interesse e, conseqüentemente, seu desempenho nas atividades relacionadas à LP (Antunes, 2007, 2014).

A seguir é apresentada a descrição dos sistemas de crenças dos professores acerca do ensino de gramática normativa, e seguido de alguns testes de atitudes e percepções.

### 6.1 Crenças dos informantes em relação ao ensino de gramática

Nesta seção do trabalho, serão apresentadas as crenças dos informantes em relação à gramática, conforme demonstra as respostas do quadro abaixo.

---

<sup>4</sup> Informação obtida através do site da prefeitura do município. Disponível em: <https://laurodefreitas.ba.gov.br/2022/noticia/historia-do-municipio/118>

<sup>5</sup> Informação obtida através do site Wikipedia. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Wenceslau\\_Guimar%C3%A3es](https://pt.wikipedia.org/wiki/Wenceslau_Guimar%C3%A3es)

**Quadro 2** - Crenças dos professores em relação à gramática

	<b>Crenças em relação ao ensino de gramática</b>	<b>Informante Laura</b>	<b>Informante Wilma</b>
<b>1</b>	Meu aluno não saberá português se não souber as regras da gramática normativa	Negativa	Neutro
<b>2</b>	É necessário aprender as regras de gramática para saber escrever bem	Negativa	Positiva
<b>3</b>	É necessário ensinar gramática para que meu aluno não fale errado	Negativa	Neutro
<b>4</b>	As regras da gramática normativa são as únicas corretas	Negativa	Negativa
<b>5</b>	Como a norma-padrão é a variedade de prestígio, esta deve ser priorizada em sala de aula	Positiva	Neutro
<b>6</b>	Se um aluno produz um desvio gramatical, é necessário corrigi-lo, pois os outros podem	Negativa	Negativa
<b>7</b>	Uma das funções do professor de Língua Portuguesa é corrigir a fala de seus alunos	Negativa	Negativa
<b>8</b>	Uma das funções do professor de Língua Portuguesa é corrigir a escrita de seus alunos	Positiva	Neutro
<b>9</b>	Ao aprender a norma-padrão, o aluno evolui enquanto pessoa e cidadão	Negativa	Neutro
<b>10</b>	Toda manifestação linguística que não estiver de acordo com a gramática normativa é um erro	Negativa	Negativa
<b>11</b>	Há outras regras no português além das encontradas na gramática normativa	Positiva	Positiva
<b>12</b>	Meu aluno sabe falar independentemente de saber as regras da gramática	Positiva	Positiva
<b>13</b>	Não é necessário aprender a gramática para saber falar português bem	Positiva	Positiva
<b>14</b>	Expressões como “A gente acorda” e “Nós acordamos” possuem um mesmo valor de verdade	Positiva	Positiva

**Fonte:** elaboração própria a partir do questionário

A descrição e análise, a seguir, seguem a ordem das respostas que apresentam as crenças positivas e depois negativas.

Chama-se, no quadro 2, a atenção para o fato de que a informante Wilma apresentou crença positiva para a afirmação “É necessário aprender as regras de gramática para saber escrever bem” em 2. Essa postura, eventualmente, aponta para um propósito mais conservador de ensino de gramática, conforme discutimos na seção “Ensino de gramática: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas”, porque associa o ensino de gramática aos atos de escrita. Apesar disso, analisando essa opção isoladamente, não é possível saber se a

professora compreende por regras de gramática aquelas que não são previstas na norma-padrão.

A informante Laura aparentemente demonstrou uma crença mais tradicional ao apresentar crença positiva para a afirmação “como a norma-padrão é a variedade de prestígio, esta deve ser priorizada em sala de aula”, em 5, no quadro 2. O fato de ser essa a norma de maior prestígio social não significa que ela deva receber um foco maior em sala de aula (Antunes, 2007). Tendo em vista que tal prestígio corresponde a um projeto de padronização linguístico, como aponta Faraco (2008). Dessa forma, cabe ao professor de LP explicitar para os alunos que não existe língua certa ou errada, mas sim adequadas e inadequadas dependendo do contexto de comunicação.

Além disso, a professora Laura também apresentou crença positiva para a afirmação em 8 no quadro 2, “uma das funções do professor de Língua Portuguesa é corrigir a escrita de seus alunos”. Essa crença demonstra que a professora reconhece a correção da escrita como uma das funções atribuídas ao papel do educador. No entanto, esse processo precisa ser conduzido de modo a considerar outros aspectos importantes das produções dos alunos.

Destaca-se ainda o fato de que a informante compreende que o ensino de gramática serve para neutralizar na escrita os fenômenos linguísticos presentes na oralidade, como se observa no quadro a seguir.

**Quadro 3** - crenças dos professores em relação à gramática

<b>Ensinar gramática serve para...</b>	
Informante Laura	“normatizar a escrita neutralizando a variação linguística presente na oralidade”

**Fonte:** elaboração própria a partir do questionário

A escolha dos verbos “normatizar” e “neutralizar” feita pela informante indica que possivelmente ela compreende o texto escrito como restrito à esfera das práticas formais de linguagem ou entende a escrita como um domínio onde a variação não deve ocorrer. É válido ressaltar que a norma padrão representa uma das muitas variedades à disposição do estudante, mas não a única e sua aplicabilidade pode vir a ser uma inadequação a depender do gênero textual trabalhado. Faraco (2006) menciona que o melhor caminho para alcançar o domínio dessa norma é justamente o contato com a língua viva, o que contempla os fenômenos linguísticos presentes na oralidade.

Já a informante Wilma acredita que o ensino de gramática pode ser útil para melhorar o uso da norma culta. Vejamos:

**Quadro 4** - crenças dos professores em relação à gramática

<b>Ensinar gramática serve para...</b>	
Informante Wilma	“Melhorar o uso de uma variante da língua que é necessária em muitos contextos de comunicação. Esta variante é a norma culta.”

**Fonte:** elaboração própria a partir do questionário

De fato, existem contextos de comunicação nos quais os alunos precisarão demonstrar domínio no uso da norma culta (não da norma padrão). Contudo, é necessário analisar como vem sendo conduzido esse trabalho em sala de aula, pois, muitas vezes, o que se averigua são ações repetitivas e exaustivas, disfarçadas de aprendizagem e quando se encontram diante de situações reais que exigem a aplicação dos conteúdos gramaticais, os alunos não o fazem com êxito. Por essa razão, Antunes (2007) defende que o bom uso da língua é aquele que se adequa às situações de uso. Nesse sentido uma educação linguística eficaz compreende a aplicação de mais de um método de ensino, e principalmente promover reflexões críticas sobre o uso da língua.

Apesar dessas crenças apontarem uma postura aparentemente mais conservadora sobre ensino de gramática, as demais crenças positivas, que associam a língua na visão da Sociolinguística e o ensino de gramática, entre 11 e 14 no quadro 2, as professoras demonstram ter consciência de que as regras internalizadas observadas nos diferentes modos de falar não se baseiam unicamente no domínio das regras previstas na gramática normativa.

Sobre as crenças negativas, ambas as informantes negaram as crenças que revelam posturas linguisticamente preconceituosas e corretivas sobre a fala do aluno, em 4, 6, 7 e 10, demonstrando que as professoras possuem um sistema de crenças que valoriza a diversidade linguística e eventualmente.

No mesmo passo, a professora Laura, ao apresentar crenças negativas em relação às afirmações que relacionam a necessidade imperativa do ensino de gramática ao bem falar ou domínio da LP, em 1 e 3, é coerente com as demais crenças, porque respeita a diversidade observada na fala dos seus alunos, mas prioriza o ensino de gramática para a escrita. Esse fato indica que no tocante à prática de ensino, a professora assume uma postura mais

tradicionalista, voltada à valorização da modalidade escrita da língua em detrimento da fala, o que muitas vezes gera uma ênfase excessiva na correção nas produções textuais dos alunos de acordo com os preceitos da gramática normativa, desconsiderando a variação linguística como parte da realidade escolar.

Ao que tudo indica as professoras possuem consciência do caráter variável das línguas, sobretudo na modalidade falada, mas possivelmente, não promovem em suas práticas de aula de gramática a reflexão linguística sobre variação. Pode-se dizer que a consciência crítica é um passo importante para as reais mudanças que desejamos no ensino de LP na Bahia, uma vez que provavelmente essas professoras acreditam na comunicação eficaz e na funcionalidade da língua em contextos reais de uso (Bortoni-Ricardo, 2005; Faraco, 2006, 2007), com respeito à diversidade linguística na fala de seus alunos, contribuindo na construção de um ensino mais produtivo.

Faraco (2006) defende que conhecer as regras da norma padrão é parte fundamental no amadurecimento das nossas competências linguísticas e, por isso, não deve ser excluído. Contudo, esse não é o único caminho. Segundo o autor o ensino de norma-padrão deve ser acompanhado de estratégias reflexivas, o que contempla desenvolver uma atitude científica de observar e descrever a estrutura organizacional da linguagem. Na seção seguinte (6.2) serão apresentados alguns testes de atitudes envolvendo a prática docente.

## 6.2 Testes de Atitudes

No primeiro teste sobre as práticas em sala de aula, os informantes deveriam responder qual atitude teriam diante da frase “vou no banheiro, pró” dita por um aluno. A informante Laura indicou que posteriormente em algum momento usaria a situação para refletir com a turma sobre o uso das preposições “em” e “a” na função do verbo “ir”, enquanto a informante Wilma informou que não faria nada. Vejamos a seguir.

**Quadro 5** - Atitudes dos informantes em relação à gramática

<b>Respostas das informantes</b>	
Informante Laura	“Tomo nota do desvio para refletir depois sobre o uso de “em” e “a” com o verbo “ir” com a turma.”
Informante Wilma	“Não faço nada.”

**Fonte:** elaboração própria a partir do questionário

Nesse quadro podemos observar que apesar de ter mencionado um trabalho reflexivo com o uso da preposição “em” com o artigo definido “a” e o verbo “ir”, a informante Laura não especificou como procederia com tal reflexão, o que pode indicar tanto uma ênfase na aplicação das regras gramaticais de acordo com a gramática normativa, ou uma reflexão voltada para a variação linguística, demonstrando que existem diferentes formas de expressar uma mesma ideia.

Já a informante Wilma, ao responder que não interviria, aponta para uma postura imparcial frente à variante que não segue o padrão estabelecido pela gramática normativa, o que pode ser interpretado como uma atitude não corretiva, mas também não reflexiva. Nesse contexto, a Sociolinguística Educacional desempenha um papel importante em sala de aula, visto que, é por meio dela que a escola lança um olhar reflexivo e positivo para os diferentes registros linguísticos oferecendo um tratamento adequado para a heterogeneidade linguística, como mencionado por Cyranka (2015).

No próximo teste, foi apresentada uma carta<sup>6</sup>, contendo diversos fenômenos variáveis observados no português. Ao fazer análise, os participantes da pesquisa deveriam apontar os “desvios” que mais foram percebidos por eles.

Vejam no quadro, a seguir, quais fenômenos foram percebidos pelas professoras:

**Quadro 6** - “Desvios” mais percebidos pelos informantes

<b>Respostas das informantes</b>	
Informante Laura	Concordância verbal, nominal e pronominal
Informante Wilma	Falta de concordância nominal de número, falta de concordância verbal de número e pessoa, flexão verbal inadequada quanto ao modo e ao tempo. Uso inadequado do pronome e de algumas conjunções.

**Fonte:** elaboração própria a partir do questionário

Apesar dos diferentes níveis de detalhamento, as duas informantes identificaram, como desvios gramaticais a concordância verbal, a concordância nominal e a concordância

---

<sup>6</sup> Disponível no questionário aplicado.

pronominal. Tal fenômeno é bastante marcado e estigmatizado socialmente principalmente por ser falado pelas classes sociais mais populares.

No quadro 7, a seguir, as professoras indicaram qual postura teriam caso os alunos solicitassem ajuda para revisão da carta antes do envio e quais são os desvios de morfossintaxe mais percebidos por elas nas produções de seus alunos.

**Quadro 7-** Atitudes dos informantes em relação à gramática

<b>Respostas das informantes</b>	
Informante Laura	Corrigiria de acordo com a norma-padrão, mas levando em consideração o modo de escrita do aluno e levantaria algumas reflexões sobre a língua.
Informante Wilma	Corrigiria de acordo com a norma-padrão, mas levando em consideração o modo de escrita do aluno e levantaria algumas reflexões sobre a língua.

**Fonte:** Elaboração própria a partir do questionário

No tocante à forma que fariam a correção da carta, ambas as professoras destacaram a correção de acordo com a norma-padrão, mas que também considerariam o estilo de escrita de seus alunos, o que pode ser visto como um ponto positivo, pois levar em conta o modo de escrita do aluno demonstra sensibilidade o que pode incentivá-lo a tornar a correção um processo menos desmotivador.

No quadro 8, a seguir, solicitou-se que as professoras apontassem os “desvios” mais recorrentes entre seus alunos.

**Quadro 8-** Percepção dos desvios de morfossintaxe

<b>Respostas das informantes</b>	
informante Laura	Falta de concordância nominal de número, Falta de concordância verbal de número e pessoa, Inadequação de colocação pronominal, Problemas de regência e uso inadequado de preposições, Vírgulas separando sujeito de verbo e verbo de objeto, Uso inadequado do tempo verbal, Problemas de paralelismo sintático (informante Laura).
Informante Wilma	Falta de concordância nominal de número, Falta de concordância verbal de número e pessoa,

	Uso inadequado do modo verbal, Uso inadequado do tempo verbal.
--	--

**Fonte:** Elaboração própria a partir do questionário

Observa-se que as duas professoras enfrentam realidades parecidas no contexto de ensino ao perceberem desvios morfosintáticos semelhantes nas produções de seus alunos, como apontou o quadro 8. Isso pode indicar que as dificuldades enfrentadas no aprendizado da gramática normativa são similares em algumas áreas do Estado, o que pode justificar a semelhança vista também nas práticas de ensino das informantes apresentadas ao longo da análise.

Na questão a seguir, os participantes da pesquisa deveriam indicar qual a melhor forma de ensinar gramática a partir da perspectiva da própria experiência profissional.

**Quadro 9** - Ensino de gramática

<b>Respostas das informantes</b>	
Informante Laura	O ensino de aspectos da gramática se faz presente em minhas aulas quando identifico nos textos dos estudantes problemas que merecem atenção. Sempre parto das produções orais e escritas, problematizando alguns conceitos, provocando reflexões e, finalmente, sistematizando o assunto conforme as normas gramaticais.
Informante Wilma	Partindo do texto e relacionando com a vivência do aluno.

**Fonte:** elaboração própria a partir do questionário

A informante Laura respondeu que a sua prática de ensino de gramática está voltada na identificação de problemas nos textos dos alunos. Já a informante Wilma respondeu que partiria do texto e em seguida relacionaria com a vivência dos alunos. As informantes mencionaram o trabalho com o texto, no entanto, partindo de abordagens diferentes. Desse modo, a informante Wilma não forneceu informações sobre como seria conduzida a relação entre texto e a vivência dos alunos. Já a informante Laura mencionou problematizar alguns conceitos, provocando reflexões.

Destaca-se que a informante Wilma obteve um número maior de respostas neutras, como observado em 1, 3, 5, 8 e 9, no quadro 2, o que sugere uma postura imparcial em relação ao privilégio da norma padrão em sala de aula. No entanto, ela considera necessário

aprender as regras da gramática para escrever bem (2), o que evidencia uma atitude contraditória. Por outro lado, a informante Laura apresentou maior número de respostas negativas, conforme as questões 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9 e 10, indicando sua compreensão de que as regras da gramática normativa não são as únicas válidas. Apesar disso, ela mantém uma postura conservadora ao acreditar que o trabalho com a norma padrão deve ser priorizado em sala de aula (questão 5), posição confirmada em sua resposta no quadro 3, onde defende que o ensino de gramática deve neutralizar a variação linguística na escrita.

## **7 Considerações finais**

Ao investigar as crenças e as atitudes sobre o ensino de gramática de dois professores de LP das cidades de Lauro de Freitas - BA e Wenceslau Guimarães-BA, espera-se que essa pesquisa possa auxiliar na compreensão de que o ensino de LP necessita de abordagens pedagógicas que contemplem a realidade da sala de aula. Sendo este um espaço diversificado e um reflexo da própria sociedade.

Ao analisar as questões de pesquisa, observa-se que, apesar das professoras apresentarem uma postura parcialmente conservadora quanto à prática pedagógica, suas crenças indicam uma consciência sobre a variação linguística. Assim, as crenças das informantes não refletem completamente sua formação inicial e continuada.

Os testes de atitudes indicaram que, embora mencionem abordagens reflexivas, as informantes não especificaram se essas reflexões influenciaram positivamente ou negativamente a visão sobre a variação linguística. Como discutido, é essencial que o professor construa um sistema de crenças positivas sobre os fenômenos variáveis.

Embora os resultados não representem a realidade de todas as escolas de Lauro de Freitas e Wenceslau Guimarães, o estudo aponta semelhanças nas dificuldades relatadas, sugerindo que professores de diferentes localidades enfrentam desafios semelhantes no ensino de LP. Isso reforça a necessidade de uma análise mais profunda da educação no estado da Bahia.

## **Referências**

ANTONIO, Juliano Desidrato. O ensino de gramática na escola: uma nova embalagem para um antigo produto. **Estudos Lingüísticos XXXV**, Departamento de Letras, Universidade

Estadual de Maringá (UEM), p. 1052-1061, 2006. Disponível em: Microsoft Word - artigo gel 2005.doc (usp.br). Acesso em: 08 Abr. 2024.

ANTUNES, Irandé. A norma socialmente prestigiada não é a única norma linguisticamente válida. *In*: ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 86-106.

ANTUNES, Irandé. Linguagem como interação social: língua, gramática e ensino. *In*: ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 15-29.

ANTUNES, Irandé. Não basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso. *In*: ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 56-68.

ANTUNES, Irandé. O Ensino das normas gramaticais. *In*: ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 67-70.

ANTUNES, Irandé. O trabalho com a gramática. *In*: ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 31-33.

BAGNO, Marcos. A desconstrução do preconceito linguístico. *In*: BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 115-139.

BAGNO, Marcos. O círculo vicioso do preconceito linguístico. *In*: BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 73-94.

BARROS, Diana Luz Pessoa; NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). **A gramática e seu interfaceamento com os campos de atuação na comunidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. A Sociolinguística: um novo modo de ler o mundo. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 11-23.

BORTONI-RICARDO, S. M. Tem a Sociolinguística efetiva contribuição a dar à educação? *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.p.127-147.

CALLOU, Dinah. Conceitos básicos. *In*: BRANDÃO, Silvia Figueiredo; VIEIRA, Silvia Rodrigues (org). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2011.p.11-31.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação é possível? *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, Carlos Alberto.(Org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo:Parábola Editorial, 2015. p. 31-51.

FARACO, Carlos Alberto. Afinando conceitos. *In*: FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Edições Loyola, 2012 .p.33-71

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-30.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópico**, Rio Grande do Sul, V. 4, n. 1, p. 15-2, p. 15-26, 2006. Disponível em: Vista do Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? (unisin.br). Acesso: 01 mai.2024.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Ática, 1991.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é Mesmo "gramática"?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, João Wanderley., (org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Associações de Leitura do Brasil (ALB), 2011.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. **Working papers em Linguística**, v. 10, n. 1, p. 73-91, 2009. Disponível em: Vista do Variação linguística e ensino de gramática (ufsc.br). Acesso: 20 Jul.2023.

ILARI, Rodolfo. Por que (não) ensinar gramática na escola. **Educação & Sociedade**, v. 60, 1997. Disponível: Rev60-10.P65 (scielo.br). Acesso: 30 Jul. 2023.

LABOV, W. (1972). Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLLICA, M.C.; Roncarati, C. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M, *et.al.* (org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.p.217-248.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

POSSENTI, Sírio. Primeira parte. *In*: POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.p.15-41

SANTOS, Emmanoel. dos. **Certo ou errado**: atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SILVA, Fatima. Entre a gramática tradicional e a gramática de valências. Faculdade de letras da Universidade do Porto. 2001. Disponível: [7288000082264.pdf \(up.pt\)](#). Acesso: 10 Abr. 2024.

ZILLES, A.; FARACO, C. A(org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.



# EDUCAÇÃO DO CAMPO, SURDEZ E MATEMÁTICA: REFLEXÕES A PARTIR DO QUE NARRAM OS PROFESSORES DE SANTO ESTEVÃO – BA

Ivonice da Conceição Santos <sup>1</sup>

Nanci Rodrigues Orrico <sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo apresenta pesquisa desenvolvida enquanto Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Educação do Campo, cujo objetivo foi analisar, a partir das narrativas dos professores de Matemática moradores do município de Santo Estevão/Bahia, as dinâmicas educacionais e situações vividas quando estes têm estudantes surdos nas salas. No decorrer do estudo, refletiu-se também sobre aspectos referentes à cultura surda, as metodologias usadas no ensino da Matemática e os desafios que os professores desta área enfrentam para atender a estes estudantes. Para este estudo, as discussões se embasaram e foram fundamentadas nas escritas de autores que versam sobre as temáticas centrais da pesquisa, como Souza (2008), Nogueira (2013), Vargas e Dorneles (2013), Rodrigues e Geller (2014), Cruz e Lautert (2014). A partir da metodologia investigativa do estudo de caso, foram analisadas falas e experiências vivenciadas por professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental II, tendo sido realizadas entrevistas semi-estruturadas com estes professores colaboradores. A pesquisa concluiu que os docentes entrevistados reconhecem que os estudantes surdos do campo têm desenvolvido uma grande luta ao longo da sua jornada escolar, mas ainda não se vêem atendidos em seus direitos educacionais. Torna-se essencial, então, que as políticas públicas sejam garantidas e os professores recebam formação específica e apoio de profissionais especializados, tais como intérpretes de Libras e professor de sala de atendimento multifuncional, para que possam criar metodologias apropriadas para que estes tenham uma compreensão melhor sobre os conceitos matemáticos.

**Palavras chaves:** Educação do Campo, Surdez, Ensino da Matemática.

## ABSTRACT

This article presents research conducted as a Final Undergraduate Project for a Degree in Rural Education. The objective was to analyze, based on stories from Mathematics teachers living in the municipality of Santo Estevão, Bahia, the educational dynamics and situations experienced when they have deaf students in their classrooms. Throughout the study, reflections were also made on aspects related to Deaf culture, the methodologies used in the teaching of Mathematics, and the challenges these teachers face in assisting such students. For this research, the discussions were grounded in and

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. (CETENS/ UFRB) E-mail: [santosivonice904@gmail.com](mailto:santosivonice904@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura em Educação Especial Inclusiva. E-mail: [nancierrico@ufrb.edu.br](mailto:nancierrico@ufrb.edu.br).

supported by the works of authors who address the central themes of the study, such as Souza (2008), Nogueira (2013), Vargas and Dorneles (2013), Rodrigues and Geller (2014), and Cruz and Lautert (2014). Using the case study as the investigative methodology, the research analyzed statements and experiences shared by teachers at Secondary School, with semi-structured interviews conducted with these participating educators. The study concluded that the interviewed teachers acknowledge that deaf students in rural areas have faced a significant struggle throughout their educational journey, yet still do not feel that their educational rights are being fulfilled. It is therefore essential that public policies are guaranteed and that teachers receive specific training and support from specialized professionals, such as Libras interpreters and multifunctional resource room teachers, so they can develop appropriate methodologies to enhance these students' understanding of mathematical concepts.

**Keywords:** Rural Education, Deafness, Mathematics Teaching.

## **Introdução**

*“A inclusão acontece quando  
se aprende com as diferenças  
e não com as igualdades”  
(FREIRE, 1996).*

O presente artigo busca refletir sobre temáticas que são essenciais para pensarmos a educação ofertada aos sujeitos do campo nos dias atuais, em especial aos moradores das áreas campesinas que nascem ou se tornam surdos e usam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para se comunicar. Algumas questões surgem ao pensar nesse contexto, dentre elas: Como estes surdos moradores de regiões campesinas têm sido tratados nas escolas? Como são ensinados e têm aprendido? Ressalta-se que foi feita a opção pela área da Matemática, já que a pesquisa se desenvolve enquanto trabalho de conclusão de curso de uma licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática e surge a partir de reflexões suscitadas durante as aulas e em meio a um trabalho do componente curricular “Educação Especial nas escolas do campo”.

Tal trabalho evidenciou a falta de políticas públicas de inclusão nas escolas do campo e também que a nação brasileira ainda não valoriza o professor da Educação Básica, dando formação e materiais necessários, principalmente os que atuam com os grupos minoritários, a exemplo dos sujeitos campesinos e surdos. Sendo assim, os objetivos da pesquisa giraram em torno de promover a escuta dos professores de Matemática que atuam com estes grupos específicos, buscando entender suas vivências e experiências e de que modo os professores de Matemática que atuam no município de

Santo Estevão estão ensinando e entendendo as pessoas surdas, sua língua e cultura. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa foram quatro professores do município pesquisado e a estratégia metodológica de pesquisa se constituiu em um estudo de caso, já que este permite uma investigação mais detalhada sobre o objeto estudado, no caso o ensino de Matemática para estudantes surdos moradores do campo do município de Santo Estevão/BA.

Sobre o município onde aconteceu a pesquisa, ressalta-se que Santo Estevão é um município brasileiro do estado da Bahia, localizado na mesorregião do Centro Norte Baiano, localizado a 157 km da capital, Salvador. A cidade é reconhecida por sua cultura, é referência na época de festa junina, reunindo mais de 30 mil pessoas na praça Sete de Setembro, no centro, na época do festejo. As escolas nas quais os professores atuam ficam situadas no centro da cidade, pois no município existem poucas escolas localizadas no campo, fazendo com que grande parte dos estudantes camponeses precisem se deslocar para estudar na sede da cidade. Como forma de obter respostas para os questionamentos feitos no decorrer da pesquisa, foram aplicados questionários aos professores colaboradores do estudo. As respostas foram analisadas a partir de uma reflexão com as teorias que embasam as temáticas centrais - Educação do Campo, Surdez e Matemática.

Para que tais temáticas sejam discutidas de forma mais clara, o artigo foi dividido em seções. Além da Introdução, na qual é feita uma apresentação do estudo, temos seções nas quais discutiremos a Educação do Campo e as pessoas público alvo da Educação Especial, no caso específico desta pesquisa, as pessoas surdas. Também refletiremos, em outra seção, a Língua Brasileira de Sinais (a Libras) e o ensino de Matemática para pessoas surdas, enfocando também a situação do município pesquisado. Por fim, serão apresentadas e analisadas as falas dos professores de Matemática sobre o ensino da matéria para os surdos do campo e, logo em seguida, nas Considerações Finais, será feita uma síntese sobre a pesquisa realizada e uma reflexão sobre os objetivos do estudo e narrativas dos professores colaboradores.

### **Reflexões sobre Educação do Campo, deficiência e in/exclusão**

O Movimento Nacional por uma Educação do Campo foi projetado no Brasil na década de 90, resultado da luta de diversos movimentos sociais locais e de instituições sociais que buscavam o direito à educação e condições melhores de estudo aos sujeitos

que vivem no campo. Tal iniciativa lutava para que acontecesse a valorização dos sujeitos do campo, o reconhecimento de suas identidades e pela compreensão do campo como um espaço de vida, um território em busca de seus direitos, delineados por um conjunto de políticas públicas.

Toda essa luta acontecia porque a educação para os povos do campo sempre foi marcada por sofrimento, descaso político e más condições de ensino e aprendizagem. Muitas pessoas moradoras do campo não tiveram direito de estudar e quando estudavam, era em um contexto que não dialogava com a sua realidade. Nesse sentido, a luta por morar no campo e estudar com melhores condições fica mais forte a partir da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que aconteceu em 1988. De acordo com Caldart (2019), a Educação do Campo nasceu da vontade e união das pessoas que não aceitavam mais a negação dos seus direitos e que sonhavam em ter escolas públicas “[...] no campo, e que possam se construir como escolas do campo (p.59)”. Isso quer dizer que não é só ter escolas nas regiões camponesas, mas as escolas precisam ter identidade e cultura do campo.

Nesse sentido, as autoras Borghi, Orrico e Mendes (2021), falam deste movimento dizendo que esta luta não se trata apenas de pessoas em busca dos seus direitos, são lutas de coletivos, com suas singularidades, em torno de lutas comuns, “[...] chama atenção as três raízes originárias da Educação do campo: i) a luta dos sujeitos coletivos, ii) a agricultura camponesa, iii) a concepção emancipatória da educação.” ( p. 120). Então, além de ter escolas no campo, que respeitem a cultura e identidade dos sujeitos do campo, estes locais precisam promover uma educação emancipatória.

Com isso, a partir do século XX, o Movimento da Educação do Campo toma força a partir da luta de movimentos sociais do campo e da mobilização dos trabalhadores destas áreas, através de uma organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego e da precarização do ensino nestes locais.

A Educação do Campo ainda luta para alcançar seu espaço, mas está progressivamente realizando conquistas para além dos locais em que ocorre, ocupando as discussões nas agendas políticas de instâncias municipal, estadual e federal (SOUZA, 2008). Nos últimos anos, esse tema passou a gerar debates nas comunidades, escolas e instituições, no intuito de integrá-la a uma política educacional do Brasil, de modo a valorizar mais o sujeito do campo não entendendo mais o local como atrasado, como diz Souza (2008).

Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável (SOUZA, 2008, p. 1090).

Nessa concepção sobre quem está envolvido na Educação do Campo e quais valores serão priorizados, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) é um dos principais responsáveis pela reivindicação de escolas públicas de qualidade e de formação de profissionais para atuarem nas escolas de campo. Refletir sobre a concepção de quem está presente no campo também se faz relevante, já que entendemos que o campo é:

(...) lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas (...). (FERNANDES *et al.*, 2004, p. 137).

Assim, faz-se imprescindível o desenvolvimento de trabalhos que verifiquem e exponham como ocorre a educação para as diferentes comunidades do campo, quais as metodologias que têm sido usadas e como vem acontecendo a formação de professores para atuar nas escolas do campo.

Em se tratando de Educação Especial, foco desta pesquisa, é importante observar que, nas escolas do campo existem ainda muitos desafios. Mas, antes de refletir sobre a Educação Especial nas escolas do campo, vale ressaltar que esse estudo defende a concepção de que a Educação Especial deve ser entendida a partir de uma perspectiva de uma educação inclusiva e associada à ideias que possam promover um ensino que seja para todos, respeitando as peculiaridades de cada sujeito e possibilitando a integração e a interação de todos. Nesse sentido, defende-se o que trata a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº9394/96, em seu artigo 58, ao destacar que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente a rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Sabendo que a educação para os sujeitos do campo tem sido marcada por lutas por melhores condições de ensino, logo surge uma questão, que é saber como têm sido tratados os sujeitos com deficiência que nascem, moram e estudam no campo. Estudo feito por Schwartz (2021), intitulado “Desafios da Educação Especial nas escolas do campo”, mostra o desenvolvimento de uma pesquisa, vinculada ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina que revelou o quanto a Educação Especial nas escolas do campo das comunidades estudadas esbarra em dificuldades, como a falta de formação inicial e continuada dos/as professores/as, a falta de incentivo para qualificação do trabalho, além da falta de estrutura nas escolas, que não são apropriadas para receber estudantes com deficiência.

A autora do estudo concluiu que faltam políticas públicas e investimentos para a educação especial nas escolas do campo, gerando inclusive para os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo uma insegurança em trabalhar com estudantes com deficiências, mesmo cursando as disciplinas do curso que são voltadas para essa formação. Essa realidade acontece também na região Nordeste, pois, mesmo tendo as leis que garantem os direitos das pessoas com deficiência, os estudantes do campo são excluídos nas escolas campesinas e muitos não têm seus direitos garantidos.

Amma e Martins (2020) chamam a atenção para o fato que a legislação garante o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência e transtornos matriculados na rede de ensino regular desde a educação infantil, porém, nas escolas do campo isso não vem acontecendo e os estudantes não têm nem acessibilidade (física, lingüística...) nos espaços educacionais. Os autores apontam que foi identificado um grande número de matrículas de estudantes que estavam totalmente excluídos nas escolas do campo e uma dificuldade por parte dos professores em atender as necessidades destes sujeitos, por falta de investimentos, formação, estrutura física, profissionais de apoio e uma série de outras questões.

A partir destas reflexões, surge uma indagação: *E o estudante surdo nas escolas do campo?* Nesse sentido, este trabalho apresenta como objetivo ratificar a importância da educação especial e da inclusão dos sujeitos surdos do campo nas

escolas regulares de ensino, mas se propõe também a entender melhor como isso vem acontecendo e quais as concepções dos professores sobre estes estudantes.

### **Os sujeitos do campo surdos e a situação de Santo Estevão/BA**

A definição de surdez diz que esta é a diminuição da capacidade de ouvir, levando-se em consideração os níveis definidos como normais, podendo ser leve, moderada ou grave. A Organização Mundial de Saúde (OMS), afirma que pelos menos 800 milhões de pessoas sofrem de alguma perda auditiva, entre 20 e 40 anos de idade, a surdez atinge 15% e acima dos 70 anos pode chegar a 50%. No Brasil, são 10 milhões de pessoas surdas, ou seja, 5% da população brasileira, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

As pessoas com deficiências auditivas, ao longo dos anos, sempre foram vistas como minorias, fora dos padrões exigidos por uma sociedade excludente, que vê os surdos como pessoas incapazes. Tais pessoas sempre sofreram preconceitos até mesmo o uso da língua de sinais era proibido. A inclusão desses sujeitos surdos no ensino regular traz à escola e aos professores novos desafios, especialmente no caso dos surdos que estudam nas escolas do campo, nas quais eles são minorias e muitos não conhecem nem a Língua Brasileira de Sinais.

Segundo Rodrigues, Lago e Paz (2023), que desenvolveram estudo sobre acessibilidade de surdos, devido às barreiras de comunicação, a comunidade surda de municípios da Bahia, sofre dificuldade de acesso e atendimento a direitos básicos, tais como educação e atendimento nos serviços de saúde públicos, pois o Estado não promove estratégias de acessibilidade nos espaços de saúde e educacionais, fazendo com que o surdo seja totalmente excluído, já que as pessoas que convivem com ele não têm formação em Libras e muitas vezes até ao próprio surdo é negado o direito de aprendizagem da sua língua.

Nota-se então uma grande lacuna quando pensamos em discutir surdez e educação do campo, já que o professor teria que ter formação para desenvolver práticas que privilegiam os saberes do homem do campo, para adaptar as atividades para seus estudantes surdos e ainda contar com profissionais de apoio, tais como interpretes de Libras, professores de atendimento educacional especializado, etc.

Antes de discutir aprendizagem da Matemática para estudantes surdos, seria preciso pensar em como garantir a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras)

e do português dentro da escola a partir de uma proposta de educação bilíngue, o que ainda é muito distante nas escolas da Bahia, especialmente aquelas que estão localizadas no campo. No caso de Santo Estevão/BA, município pesquisado, observa-se que os desafios para o ensino de Matemática aos estudantes surdos moradores do campo ainda são muitos.

Em diálogo com servidora da Secretaria de Educação do município responsável pela Educação Inclusiva em Santo Estevão, algumas informações relevantes foram obtidas. Segundo ela, no momento existem seis estudantes surdos matriculados nas escolas do município, quatro em escolas da zona urbana e dois em escolas da zona rural. Além de assistentes de salas, o município tenta disponibilizar intérpretes de Libras em todas as escolas que possuem estudantes surdos, mas ela reconhece que nem sempre isso acontece. Para suprir as carências dos professores que trabalham com estes estudantes, ela observou que o Setor de Educação Inclusiva tenta fornecer assistência a esses alunos da melhor forma possível, com assistente de sala, formação aos professores e acompanhamento pedagógico nas escolas, além de visitas e conversas com os professores, buscando formas para que os estudantes surdos não sejam prejudicados nos estudos.

Sobre a questão de se há um acompanhamento específico para o estudante surdo do campo, a entrevistada falou que não. Que todo o processo de atendimento é igual, lembrando ela que os desafios para o setor são muitos, já que eles não trabalham só com a deficiência auditiva e sim com todas e que infelizmente não consegue atender todos devidamente como queriam, mas que buscam sempre incluir estes alunos e não fazer tratamento diferenciado. Diante das respostas obtidas com esse diálogo, aumentou o desejo de escutar os professores sobre essa situação e refletir a partir do que eles falam. Daí justifica-se a opção pelo estudo de caso, para se refletir melhor sobre a realidade de Santo Estevão.

A pesquisadora Marli André (2013, p.97) explica que o estudo de caso na área da Educação surge com um sentido específico: “[...] o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade.” Os estudos de casos, segundo a autora, têm sido usados nas pesquisas educacionais para descrever e analisar um fenômeno, uma realidade, uma unidade social, sempre considerando as múltiplas dimensões da situação analisada. Sendo assim, para entender

melhor a situação dos surdos do campo de Santo Estevão, foi preciso pesquisar sobre a educação no município.

Santo Estêvão é um município brasileiro do estado da Bahia que faz parte do Vale do Paraguaçu. Distante de Salvador apenas 157 km, o município possui uma população de 52.276 habitantes de acordo com o último Censo populacional (IBGE, 2022) e se localiza às margens da BR 116, na Microrregião de Feira de Santana, tendo como municípios vizinhos Ipecaetá, Rafael Jambeiro, Antônio Cardoso, Castro Alves e Cabaceiras do Paraguaçu. Tem a topografia em forma de tabuleiros, assim como Feira de Santana e clima comum ao agreste baiano. Tem extensa área rural e muitas escolas estão localizadas no campo. Segundo dados da Secretaria de Educação do município, existem 21 (vinte e uma) escolas localizadas no campo e 17 (dezesete) na área urbana.

Apesar do grande número de escolas localizadas no campo, não há uma Coordenação em Educação do Campo na Secretaria de Educação e os professores que atuam nessas escolas do campo não têm formação sobre o que é Educação do Campo. Sobre a questão da inclusão nas escolas do campo, as informações obtidas são de que as escolas têm, em sua maioria, acessibilidade. Essa informação consta até do Censo Escolar. Entretanto, as falas dos professores entrevistados e o diálogo com a servidora do município que nos cedeu entrevista mostram outra realidade, especialmente no que diz respeito aos surdos e a acessibilidade lingüística para os sujeitos surdos moradores do campo. São estas falas dos professores que analisaremos no decorrer do estudo.

### **A Libras e o ensino de Matemática para estudantes surdos**

A Libras, sigla para a Língua Brasileira de Sinais, é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos de palavras, de um léxico (o conjunto das palavras de uma língua), que se estruturam a partir de mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam especificidades, mas seguem também princípios básicos gerais. Essa língua sinalizada é utilizada pela comunidade surda brasileira. Geralmente, a sociedade não tem uma visão ampla sobre a pessoa surda, muitas pessoas, inclusive, acreditam que o termo surdo seja uma designação pejorativa e que os sinais utilizados podem ser comparados à mímica e facilmente compreendidos pela comunidade surda.

O decreto brasileiro de nº 5.626/05 respeita a cultura e a clínica, separando as duas categorias, como citado em seu Artigo 2º que:

Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005).

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua natural que os surdos do Brasil usam. Tal como a Língua Portuguesa, a espanhola, inglesa ou qualquer outra; a Libras é uma língua rica, e com características gramaticais. Libras é um conjunto de formas sinalizadas usadas por surdos para a comunicação entre eles e outras pessoas, sejam elas surdas ou ouvintes.

Borges e Nogueira (2013), ao investigarem os principais aspectos discutidos nas investigações atuais que envolvem o ensino de Matemática e a inclusão de surdos, apontam os seguintes tópicos: o início da escolarização do aluno surdo e a Matemática escolar como um dos momentos de grande dificuldade para o ensino desses estudantes, considerando que eles não chegam à escola com um desenvolvimento adequado da língua materna, da linguagem e de conhecimentos matemáticos prévios; os problemas matemáticos cujos enunciados, apresentados em uma língua que os surdos não dominam completamente, acabam por dificultar a interpretação desses textos e, conseqüentemente, o aprendizado em Matemática; o embate entre as concepções de ensino oralista e bilingue como um fator que demandou muito tempo e discussão acerca do ensino de surdos, deixando para um segundo plano, por exemplo, a preocupação com metodologias de ensino adequadas para estes estudantes; e o fato de que as explorações de elementos visuais são de fundamental importância para o ensino de surdos. (BORGES; NOGUEIRA, 2013, pp. 15 - 17).

Nesta perspectiva, os autores expõem as dificuldades enfrentadas no ensino de Matemática para alunos surdos, de acordo com as demandas existentes para esta comunidade, e deixam claro que se faz necessário reverter este cenário existente nas redes de ensino das escolas públicas do nosso país. Os autores Borges e Nogueira (2013) em artigo intitulado “Quatro aspectos necessários para se pensar o ensino de Matemática para surdos”, apresentam uma pesquisa acerca do ensino de Matemática que contempla tanto o ensino inclusivo quanto o especializado, na qual foi feita uma revisão da literatura que trata do Ensino de Matemática para surdos, em que se conclui a importância de novas práticas didáticas, que possam alcançar todos os alunos inclusive aprimorar novas práticas para a inclusão dos surdos.

Vargas e Dorneles (2013), no texto “Uma intervenção em contagem com duas crianças surdas”, buscam investigar se crianças surdas, filhas de pais surdos, estão em vantagem para aprender conceitos numéricos comparados com crianças surdas, filhas de pais ouvintes. Em sua investigação, as autoras realizaram um estudo de caso com duas crianças surdas de seis anos, sendo uma delas filha de pais ouvintes e a outra de pais surdos. Os autores concluem que a compreensão na composição aditiva e no uso de procedimentos econômicos pode ter grandes avanços na aprendizagem matemática, principalmente nas resoluções de problemas matemáticos.

No artigo “Reflexões sobre o Ensino de Conceitos Numéricos para Alunos Surdos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, Rodrigues e Geller (2014) fazem uma investigação acerca das estratégias para o ensino de conceitos numéricos nos Anos Iniciais de escolarização de alunos surdos, na qual se verifica a importância da utilização do material didático permitindo a manipulação realizada pela criança, no qual prevalece ainda o papel do professor frente a esses recursos metodológicos, a fim de promover uma aprendizagem significativa.

No artigo “Que fatores interferem na resolução de problemas de multiplicação por crianças surdas: a língua ou os suportes de representação?” Cruz e Lautert (2014) realizaram um estudo com o objetivo de investigar o efeito de diferentes formas de apresentação dos problemas matemáticos. Fica notório que a Língua Portuguesa escrita favoreceu as crianças ouvintes e que a apresentação dos problemas em Libras, para as crianças surdas, torna entendível o conteúdo, em enunciados matemáticos que apresentam a realidade dessas crianças surdas, contribuindo, assim, para um bom desempenho escolar desses estudantes.

Já no artigo “Práticas visuais com alunos surdos: o visual e o escrito nas aulas de matemática”, Kipper, Oliveira e Thoma (2015) buscam problematizar uma prática matemática visual, em formato de oficina, realizada com alunos surdos de uma escola especial para surdos, outra maneira de tornar acessível o conteúdo e o aprendizado para este público.

Observa-se que é fundamental a comunicação com o estudante surdo para que haja aprendizagem da Matemática e o que acontece muitas vezes nas escolas do campo é que tal realidade não acontece, com estudantes que não têm garantido sequer o direito à aprendizagem da sua língua materna, a Libras. Sendo assim, este estudo se propõe a desenvolver uma reflexão sobre o ensino de Matemática para estudantes surdos a partir

do que falam os professores, pois são eles que recebem os estudantes e precisam garantir a aprendizagem deles.

### **(Re)pensando as temáticas centrais a partir do que narram os professores colaboradores**

Dúvidas e despreparo potencializam a angústia da falta de preparo para receber esses sujeitos na sala de aula. São depoimentos de professores da rede de ensino do município de Santo Estevão BA, que expressam a falta de formação continuada para atender de forma qualificada esses sujeitos.

Reconhecendo a importância do preparo e a formação continuada de orientação e de serem escutados na inteireza de suas profissões enquanto educadores e suas peculiaridades em relação aos sujeitos surdos moradores do campo, os quatro professores de Matemática participantes da pesquisa, ao narrarem seu cotidiano e vivências, permitiram que nós adentrássemos, de forma respeitosa, nas suas práticas didáticas, partilhando, suas experiências, suas angústias, suas necessidades e suas fraquezas.

De forma clara e objetiva, eles foram trazendo, em suas vivências, falas de extrema importância e a relevância das suas vozes nos faz pensar sobre como estão organizadas as suas práticas didáticas para que possam atender e compreender os estudantes surdos. Entendendo essas situações, podemos juntos desenvolver dinâmicas e atividades que possam incluir e não excluir tais alunos das atividades e criar vínculo com eles, com os colegas, como cita Paulo Freire, em seu livro "Pedagogia do Oprimido", ao falar da relação entre o educador e o educado, levando sempre em conta o pressuposto do "diálogo existencial". O autor em seus argumentos diz que a educação dialógica é um modelo de educação libertadora para as massas oprimidas, sem excluí-las em nenhum processo de aprendizagem.

Apesar de perceber a importância da inclusão, os relatos destes professores terminam muitas vezes com uma interrogação ao final de suas falas.

Será que nós, enquanto educadores e cidadãos, estamos preparados para essa responsabilidade? **(Professor 2)**

São questionamentos válidos para a sociedade que vivemos e vivenciamos situações que nos fazem pensar e questionar a empatia do ser humano. Reconhecendo a importância de seus papéis enquanto educadores, a fala do Professor 2 deixa explícito

uma lacuna na formação do professor. Essa mesma situação é relatada em outras entrevistas:

Já é um desafio a educação do Brasil, imagine nós professores criar meios para incluir esses sujeitos na sala de aulas para eles se sentirem incluídos pois não recebemos suporte, orientação, formações.... Simplesmente o aluno é matriculado e nós temos que nos virar. **(Professor 1)**

Não me sinto preparada, pois não tenho domínio e tem o porém que não é só conhecer ou ter domínio da língua de sinais e sim conhecer novas metodologias e práticas pedagógicas de ensino que envolva toda sala pois aí sim estaremos fazendo inclusão. **(Professor 3)**

Os professores têm consciência que o papel da escola ou do professor é incluir, acolher esses sujeitos de forma que lhe façam entender que eles fazem parte de uma sociedade e têm os mesmos direitos e deveres como os demais sujeitos que a sociedade abriga, além de proporcionar conhecimentos e aprendizagens, mas as narrativas docentes mostram que isso não acontece na prática, pois os professores dizem não ter como garantir essa realidade sem apoio das escolas e secretarias de educação. Essa situação é reafirmada por pesquisadores da temática. Schwartz (2021) aponta que historicamente as pessoas surdas e com outras deficiências tiveram seus direitos negados, dentre eles o acesso à educação. Apesar das conquistas recentes, tais como o aumento progressivo das matrículas de tais estudantes, a exclusão escolar ainda ocorre. Dentre os motivos desta exclusão, destaca-se a forma como estes estudantes são tratados nos espaços educacionais.

É notório perceber que às vezes o próprio professor se sente angustiado, ele segue uma linha de orientação acadêmica que fica evidente as lacunas para lidar com as diferenças e aí as angústias, as preocupações e os sentimentos abafados aparecem, além da vontade de gritar por socorro por esses sujeitos que já vem de uma trajetória escolar e de vida oprimida, por não receberem as condições necessárias e obrigatórias por lei. Isso aparece nas falas dos professores:

Quando se iniciou o ano letivo em 2019, tive meu primeiro contato não só com um aluno surdo, mas com a primeira pessoa surda, imaginem minha reação, enquanto professor e pessoa, pois eu não

tinha conhecimento algum sobre a língua de sinais e para piorar, mas minha situação e dos meus colegas de trabalho não enviaram intérprete. Eu, junto com os demais professores, tive que mudar as aulas e buscar meios para que não prejudicasse o aluno. (**Professor 3**)

É visível que algumas falas merecem ênfase, pois podemos apontar como um grande fator que contribui bastante para que prevaleça os obstáculos no processo de inclusão de um aluno surdo em sala de aula, como não observar que muitos professores formados em Licenciatura em Matemática a muitos anos atrás não tinham em suas grades curriculares um componente voltado para a Educação Especial, mas atualmente se faz necessário esse conhecimento específico e os professores se preocupam em como fazer essa preparação sem prejudicar esses alunos que se sente excluído.

Enquanto educadora não me sinto preparada para trabalhar com qualquer aluno que seja portador de uma deficiência porque nós não somos assistidos ou ouvidos quando passamos nossas dificuldades em sala de aula. (**Professor 1**)

As dificuldades relatadas nas falas nos fazem refletir sobre os objetivos da Educação Inclusiva que são criar um ambiente de igualdade com possibilidades e oportunidades para que todos possam ter acesso a uma educação de qualidade e que considere as particularidades de cada indivíduo. Tal situação nos faz pensar também sobre o que a psicopedagoga Daniela Alonso (2013), especialista em Educação Inclusiva, fala no seu artigo “Educação Inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula.”. A autora ressalta a importância da formação inicial e continuada em Educação Inclusiva para os que os educadores possam olhar para as competências dos alunos, e não apenas para suas limitações.

Observa-se que as falas dos professores estão muito voltadas para as limitações dos estudantes:

A educação pode ser ofertada com qualidade para qualquer sujeito em qualquer lugar, porém nossa realidade diz o contrário, pois não se consegue oferecer ensino com qualidade para os sujeitos que a sociedade diz ser normais, imagine para esses sujeitos que necessita de cuidados, adequação no ambiente, assistentes ou intérprete no caso dos surdos, infelizmente estamos longe desse contexto de educação inclusiva para todos. (**Professor2**)

Já tive vários estudantes com necessidades especiais e me sinto uma inútil, pois não sou preparada, não recebo formações. **(Professor 1)**

Uma das docentes entrevistadas se diferenciou dos demais, pois esta relatou que, ao encarar um estudante surdo na sala, foi estudar e buscar maneiras de promover a aprendizagem para seu aluno, mas ainda sente dificuldades.

Não tive auxílio do núcleo pedagógico da escola ou da secretaria de educação, talvez seja por trabalhar por contrato, só tive a disciplina na minha formação (graduação), porém não foi algo que me dediquei e hoje compreendo que é algo muito importante na trajetória acadêmica de um professor principalmente da rede pública de ensino. Já trabalhei com um aluno surdo no sexto ano em 2022 e a experiência foi algo que marcou minha trajetória profissional e me fez buscar meios de melhorar minhas metodologias e práticas didáticas na sala. Hoje me sinto capaz de desenvolver práticas de acolher esses sujeitos, mas as dificuldades sempre vão existir principalmente para nós que sabemos libras. **(Professor 4)**

Também o professor 1 disse que pagou por um curso de Libras com recursos próprios, mas ainda sente falta de apoio da secretaria de educação.

Eu fiz o curso básico de Libras devido a um aluno surdo que tenho e os custos saíram do meu bolso. **(Professor 1)**

Sobre os desafios da educação para os surdos nas escolas urbanas e rurais, os entrevistados, a partir das suas falas, concordam que no campo é mais complicado para o estudante.

Os alunos do centro têm mais facilidades de ensino e tratamento do que os alunos da zona rural, pois custear o deslocamento de profissionais para atender dois ou três da zona rural é algo desafiador **(Professor 4)**

Trabalho em duas escolas na zona rural e urbana, em ambas escolas tenho alunos com deficiências na urbana tenho aluno surdo que se desloca da zona rural para cidade, as dificuldades desse aluno já começam no seu deslocamento pois ele não tem um intérprete dentro do ônibus ou um assistente para lhe auxiliar e muito menos dentro da

sala de aula, não há nenhum intérprete de Libras para ele. **(Professor 1)**

Os alunos da cidade têm certa facilidade de ter acesso aos serviços oferecidos a eles, enquanto o do campo às vezes não tem recursos para se deslocar. **(Professor 3)**

Podemos observar que a Educação Inclusiva ainda tem um longo caminho para que todos os sujeitos que tenham algum tipo de deficiência tenha seus direitos atendidos, sem a necessidade de lutar ou ir à justiça para garantir. O aluno surdo e do campo sofre ainda mais do que os demais, pois muitas vezes nem o transporte para ter um atendimento educacional especializado lhe é garantido. Entretanto, a falta de formação para os professores e de intérpretes de Libras chama a atenção nos relatos.

Incluir alunos surdos nas salas não é só utilizar a Libras, é também a construção de novas práticas pedagógicas, que valorizem o desenvolvimento escolar dos estudantes, pois é no processo diário que a inclusão acontece de fato. É necessário que deixemos de ver o aluno surdo como uma pessoa portadora de uma deficiência e sim como alguém capaz de aprendizagens múltiplas desde que suas diferenças sejam respeitadas. Para isso, a formação continuada e o apoio da Secretaria de Educação têm que acontecer.

É evidente o quanto os relatos dos professores entrevistados mostra suas angústias e inseguranças geradas pelas ausências das políticas públicas para os surdos. Com isso, a inclusão não acontece e a desigualdade é visível em suas salas de aula e os professores não conseguem ensinar a Matemática, já que os estudantes não sabem a Libras ou não têm intérpretes ou recursos adequados. Nesse sentido, o estudo mostra que é preciso romper as barreiras que deixam estes sujeitos surdos do campo excluídos e que esta pesquisa possa também revelar a necessidade de ouvir quem ensina, entendendo que estes relatos podem ser um ponto de partida para a busca de novos caminhos.

### **Considerações finais**

Falar sobre educação de surdos no contexto das escolas do campo é algo necessário na atualidade. Isso porque a realidade nos mostra o quanto estes estudante têm sido excluídos na sociedade e também nas escolas e salas de aulas. A pesquisa desenvolvida buscou entender como tem sido o ensino de Matemática para surdos que moram nas regiões campesinas e, para isso, ouviu quatro professores desta área que lecionam no

município de Santo Estevão/Bahia a partir de entrevistas como forma de entender melhor a realidade do município pesquisado. Como modo de se apropriar mais acerca deste contexto, foi feita entrevista também com a funcionária responsável pelo Setor de Educação Inclusiva em Santo Estevão.

Após a pesquisa de campo e os estudos teóricos realizados, fica notório que os alunos surdos do campo têm uma grande luta ao longo da sua jornada escolar, uma luta por igualdade na educação regular, luta para que os cidadãos ouvintes respeitem seus direitos, que sejam considerados também como cidadãos e para que faça parte da sociedade o princípio de igualdade de direitos de todos. Tais valores deveriam ser trabalhados em salas de aulas e mas precisamente com os professores, pois é através destes sujeitos que os discentes se sentem capazes de aprender e como parte do grupo em que estão.

Entender que o aluno surdo é um ser humano que se comunica de uma forma diferente, que tem uma cultura e expressão própria é extremamente importante. E para que isso aconteça não precisa somente de formação e sim de conhecimento sobre o assunto e de empatia. É evidente que as formações são essenciais e os profissionais de apoio também, como intérprete de Libras, professores de sala de atendimento multifuncional, tutores, etc. Mas observa-se que há uma lacuna muito grande na trajetória acadêmica e profissional dos docentes desse conhecimento básico sobre educação de surdos e as potencialidades destes estudantes.

Entendemos que, na sala de aula, o professor tem como função atender as especificações dos alunos dentro da sua função de ensino, porém, no caso do aluno surdo do campo, que foi nosso foco no nosso estudo, percebe que os docentes não vêm conseguindo considerar suas características linguísticas, suas ideias de como ver mundo a sua volta, seus aspectos culturais e o modo como os mesmos têm capacidade de assimilar novos conhecimentos. Para que tal realidade mude, é muito importante que seja feita uma reflexão sobre as práticas para mobilizar metodologias e práticas pedagógicas para proporcionar um bom desenvolvimento no processo de aprendizagem do aluno surdo do campo.

A Secretaria de Educação do município precisa reconhecer que inclusão não é só permitir que um aluno surdo do campo adentre a sala de aula de uma escola regular, mas sim proporcionar, aos profissionais de ensino, formação, apoio e melhores condições para que eles possam oferecer e atender as necessidades de seus alunos de

forma coerente e pedagógica. Que esta pesquisa possa servir de alerta para que essa realidade seja mais vista e repensada.

## REFERÊNCIAS

BORGES, F. A. **A educação inclusiva para surdos: uma análise do saber matemático intermediado pelo Intérprete de Libras**. 2013. 262 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática). Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2013.

BORGES, F. A.; NOGUEIRA, C. M. I. Quatro aspectos necessários para se pensar o ensino de Matemática para surdos. **Revista em Teia**. Recife, v. 4, n. 3, pp. 1-19, 2013.

BORGES, F. A.; NOGUEIRA, C. M. I. Uma análise do desenvolvimento em atividades matemáticas de alunos surdos inclusos com a intermediação do tradutor intérprete de Libras. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**. São Paulo, v. 8, p. 155-181, 2014.

BRASIL. Lei nº 7.853/ Dispõe sobre Normas **gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social**. Brasília, 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394 – **Dispõe sobre a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social de todo e qualquer cidadão**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P.; CALDART, R.S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. *In*: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

GUARINELLO, A. C. *et al.* A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, p. 317-330, 2006.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**. v. 9, n. 2, dezembro 2003.

KIPPER, D.; OLIVEIRA, C. J.; THOMA, A. S. Práticas visuais com alunos surdos: o visual e o escrito nas aulas de matemática. **Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática**. n. 67, p. 4-14, 2015.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. *In*: RODRIGUES, D.(org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

RODRIGUES, R. S.; GELLER, M. Reflexões sobre o Ensino de Conceitos Numéricos para Alunos Surdos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**. Canoas, v. 16, n. 3, p. 472-488, 2014.

SALES, E. R.; PENTEADO, M. G.; MOURA, A. Q. A Negociação de Sinais em Libras como Possibilidade de Ensino e de Aprendizagem de Geometria. **Boletim de Educação Matemática**. Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 1268-1286, 2015.

SOUZA, M. A. de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 1089-1111, 2008.

VARGAS, R. C.; DORNELES, B. V. Uma intervenção em contagem com duas crianças surdas. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 33, n. 91, p. 411-427, 2013.

## ENTRE ECOS E REFLEXOS:

### A Jornada Silenciosa da Saúde Mental dos Professores da Educação Especial

Humberto Nascimento Dias Santos Filho<sup>1</sup>

Leonardo Assis de Almeida<sup>2</sup>

Donaldo Rico de Souza Tavares<sup>3</sup>

Luiza Rayla Fialho Araújo<sup>4</sup>

Paoly Moreira de Souza<sup>5</sup>

Ronaldo Cavalcante Silva<sup>6</sup>

#### Resumo

**Introdução:** Neste estudo, desbrava-se a saúde mental dos professores da educação especial, indivíduos que, como ecos das salas de aula, enfrentam desafios e pressões singulares. A compreensão e valorização de sua saúde mental são vitais para a construção de um ambiente educacional inclusivo e saudável. A questão norteadora é: Quais são os principais fatores que influenciam a saúde mental dos professores da educação especial? **Objetivo Geral:** Analisar as condições de saúde mental dos professores que atuam na educação especial. **Objetivos Específicos:** Desvendar os

---

<sup>1</sup> Mestrando em Gestão Social e Desenvolvimento Territorial (PDGS-UFBA, 2023), Pós-graduação Lato-Sensu em Educação Física Escolar (Unileya - DF, 2022), em Fisiologia do Exercício (UVA-RJ, 2006), Licenciatura em Pedagogia (Intervale- MG, 2023), Licenciatura plena em Educação Física pela UFBA (2004), Professor Universitário e Preceptor de estágio da Baiana e da UCSal (Desde 2021).

E-mail: [humbertosf@yahoo.com.br](mailto:humbertosf@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, Linha de Pesquisa III: Direitos Sociais e Novos Direitos, Construção de Sujeitos e Cidadania (PPGPSC UCSal). Poeta; Escritor; Licenciado em Pedagogia e Educação Física (UNEB); Bacharel em Educação Física (UCSal). Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia (UNIFACS). E-mail: [leonardoassis.uneb@gmail.com](mailto:leonardoassis.uneb@gmail.com).

<sup>3</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, Linha de Pesquisa III: Direitos Sociais e Novos Direitos, Construção de Sujeitos e Cidadania (PPGPSC UCSal). Licenciado em Pedagogia (UNEB); Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia (UNIFACS). E-mail: [donaldo.rico03@gmail.com](mailto:donaldo.rico03@gmail.com).

<sup>4</sup> Bacharel em Educação Física (UCSal), recreadora da APABB-BA, Especialista em atividades lúdicas e atividades aquáticas para crianças, jovens, adultos e PCDs em várias redes de Salvador-Bahia. E-mail: [raylafialho123@gmail.com](mailto:raylafialho123@gmail.com).

<sup>5</sup> Licenciatura em Educação Física (UCSAL, 2007), Especialização em Metodologias do Esporte Escolar, (Fettab/Aceba, 2010) recreadora da APABB-BA, Professora Especialista em Educação Física com mais de dez anos de experiência tanto na área educacional como na prática esportiva em Salvador- Bahia. E-mail:

[polly.moreira@gmail.com](mailto:polly.moreira@gmail.com)

<sup>6</sup> Licenciatura em Educação Física (UCSal), Especialização em Educação Física Escolar e Psicomotricidade – Educação Especial/Educação Inclusiva e Múltiplas Deficiências, recreador da APABB-BA, Professor Especialista em Educação Física inclusiva e regular da rede SESI tanto na área educacional como na prática esportiva em Salvador- Bahia. Coordenador de esportes inclusivos da Federação Baiana de Desportos de Participação. E-mail: [ronaldocavalcante23@yahoo.com.br](mailto:ronaldocavalcante23@yahoo.com.br)

fatores estressores no ambiente escolar que afetam esses professores; mapear as estratégias de enfrentamento que eles utilizam; e propor intervenções para melhorar sua saúde mental. **Metodologia:** Este estudo adota uma abordagem qualitativa, pesquisa exploratória, utilizando-se de procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental de natureza aplicada. **Discussão:** Os dados coletados revelam uma conexão profunda entre os níveis de estresse e a carência de recursos e suporte no ambiente escolar, apontando para a necessidade urgente de programas de apoio e qualificações contínuas. **Resultados:** Observou-se que os professores enfrentam uma carga emocional significativa, frequentemente manifestada em sintomas de estresse e esgotamento físico e mental. **Conclusão:** A saúde mental dos professores da educação especial exige maior atenção e intervenções adequadas para assegurar uma educação inclusiva de qualidade e um ambiente de trabalho saudável.

**Palavras-chave:** Saúde mental. Educação especial. Bem-estar docente.

### **Abstract**

**Introduction:** This study explores the mental health of special education teachers, individuals who, like echoes of the classroom, face unique challenges and pressures. Understanding and valuing their mental health is vital for the construction of an inclusive and healthy educational environment. The guiding question is: What are the main factors influencing the mental health of special education teachers? **General Objective:** To analyze the mental health conditions of special education teachers. **Specific Objectives:** To uncover the stress factors in the school environment that affect these teachers; to map the coping strategies they use; and to propose interventions to improve their mental health. **Methodology:** This study adopts a qualitative, exploratory approach, using bibliographic and documentary research procedures of an applied nature. **Discussion:** The collected data reveal a deep connection between stress levels and the lack of resources and support in the school environment, pointing to the urgent need for support programs and continuous training. **Results:** It was observed that teachers face a significant emotional burden, often manifested in symptoms of stress and physical and mental exhaustion. **Conclusion:** The mental health of special education teachers requires greater attention and adequate interventions to ensure quality inclusive education and a healthy work environment.

**Keywords:** Mental health. Special education. Teacher well-being.

### **Introdução**

Neste estudo, desbrava-se a saúde mental dos professores da educação especial, indivíduos que, como ecos das salas de aula, enfrentam desafios e pressões singulares. A importância de compreender e valorizar sua saúde mental é fundamental, pois ela é vital para a construção de um ambiente educacional inclusivo e saudável. Nesse contexto, a questão norteadora deste estudo é: Quais são os principais fatores que influenciam a saúde mental dos professores da educação especial?

A saúde mental dos professores que atuam na educação especial é um aspecto muitas vezes negligenciado, embora seja essencial para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Estes profissionais enfrentam uma série de desafios, como a falta de

recursos adequados, a necessidade de adaptar metodologias de ensino e a pressão constante para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Dessa maneira, o objetivo geral deste estudo é analisar as condições de saúde mental dos professores que atuam na educação especial. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos três objetivos específicos: desvendar os fatores estressores no ambiente escolar que afetam esses professores; mapear as estratégias de enfrentamento que eles utilizam; e propor intervenções que possam melhorar sua saúde mental.

Ademais, este estudo adota uma abordagem qualitativa, pesquisa exploratória, utilizando-se de procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental de natureza aplicada. Este método permite uma compreensão mais profunda dos fatores que impactam a saúde mental dos professores, bem como das estratégias que podem ser adotadas para mitigar esses impactos.

Os dados coletados revelam uma conexão profunda entre os níveis de estresse e a carência de recursos e suporte no ambiente escolar. Essa relação destaca a necessidade urgente de programas de apoio e qualificações contínuas para os professores da educação especial, visto que essas medidas podem contribuir para a redução do estresse e do esgotamento emocional.

Observou-se que os professores enfrentam uma carga emocional significativa, frequentemente manifestada em sintomas de estresse e esgotamento físico e mental. Esses sintomas não apenas afetam a qualidade de vida dos docentes, mas também podem comprometer a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, conclui-se que a saúde mental dos professores da educação especial exige maior atenção e intervenções adequadas. As políticas públicas e as iniciativas institucionais devem ser direcionadas para a promoção da saúde mental e do bem-estar desses profissionais, assegurando uma educação inclusiva de qualidade e um ambiente de trabalho saudável.

Em suma, garantir a saúde mental dos professores da educação especial é essencial para que eles possam desempenhar seu papel com eficácia. Além disso, um ambiente escolar que valoriza a saúde mental contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva.

Bem como, a valorização da saúde mental dos professores também reflete na redução dos índices de absenteísmo e na melhoria da qualidade de vida no trabalho. Isso traduz-se em benefícios tanto para os professores quanto para os alunos e a comunidade escolar como um todo.

Desse modo, este estudo busca não apenas identificar os fatores que influenciam a saúde mental dos professores da educação especial, mas também propor soluções práticas e viáveis para melhorar suas condições de trabalho e bem-estar.

Assim, é imperativo que desenvolvam-se programas de apoio psicológico, qualificações contínuas e melhorias nas condições de trabalho. Essas ações são fundamentais para criar um ambiente educacional mais saudável e acolhedor para todos.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para um maior reconhecimento da importância da saúde mental dos professores da educação especial e inspire novas pesquisas e políticas públicas voltadas para essa temática. Afinal, a qualidade da educação inclusiva depende diretamente do bem-estar e da saúde mental de seus profissionais.

### **Fatores Estressores**

Conforme observado nas pesquisas, a sobrecarga de trabalho é um dos principais fatores que influenciam negativamente a saúde mental desses profissionais (Silva, 2018). A quantidade de tarefas administrativas e pedagógicas que os professores precisam executar pode ser avassaladora, contribuindo significativamente para o aumento do estresse e do cansaço físico e emocional (Böck, 2004).

Além disso, a pressão constante para atender às demandas específicas dos alunos com necessidades educativas especiais é outro fator estressor importante (Barasuol, 2004). Frequentemente, os professores precisam adaptar suas metodologias de ensino para garantir que todos os alunos recebam uma educação adequada, o que pode ser uma tarefa desafiadora e exaustiva (Carlotto, 2002). Essa pressão é ainda mais intensificada pela expectativa de que os professores proporcionem um ambiente inclusivo e de alta qualidade (Felden, 2011).

Outro fator estressor significativo é a falta de recursos adequados dentro das escolas (Padilha, 2012). Muitas vezes, os professores da educação especial trabalham em condições adversas, sem os materiais e equipamentos necessários para atender adequadamente às necessidades de seus alunos (Silva, 2009). Essa falta de recursos pode dificultar ainda mais o trabalho dos professores, aumentando o nível de frustração e desgaste emocional (Carlotto & Câmara, 2004).

A tensão na relação aluno-professor também é um fator estressor relevante (Silva & Carlotto, 2003). Gerenciar comportamentos desafiadores e a dinâmica complexa das interações em sala de aula pode ser extremamente desgastante para os

professores (Orsi, 2006). Além disso, a falta de apoio por parte da administração escolar e dos colegas de trabalho pode exacerbar ainda mais essa situação (Leite & Souza, 2007).

A falta de segurança no ambiente ocupacional é outro fator que contribui para o estresse dos professores da educação especial (Batista, 2010). Muitas escolas não possuem medidas adequadas para garantir a segurança dos professores, o que pode gerar um ambiente de trabalho tenso e inseguro (Vale et al., 2015). Essa insegurança pode levar a um aumento dos níveis de ansiedade e estresse entre os professores (Silva, 2009).

Os baixos salários também afetam negativamente a saúde mental dos professores (Paiva, 1999). A remuneração inadequada pode causar insatisfação profissional e desmotivação, agravando ainda mais o estresse e o desgaste emocional (Braun, 2013). Essa situação é exacerbada pela percepção de que os professores não são devidamente valorizados e reconhecidos por seu trabalho (Baptista, 2013).

A escassez de recursos dentro da instituição contribui para a sobrecarga de trabalho dos professores (Coletta, 2017). Muitas vezes, os professores precisam improvisar e buscar soluções alternativas para suprir a falta de materiais e equipamentos, o que aumenta ainda mais o nível de estresse e frustração (Silveira et al., 2014).

Além disso, lidar com políticas governamentais e reformas educacionais que frequentemente alteram as diretrizes e expectativas para o trabalho docente também é um fator estressor significativo (Vale et al., 2015). Essas mudanças constantes podem criar um ambiente de incerteza e instabilidade, aumentando o nível de ansiedade dos professores (Landini, 2006).

A sobrecarga de trabalho é exacerbada pela necessidade de os professores da educação especial dedicarem atenção constante aos alunos, às suas famílias e à sociedade em geral (Batista, 2010). Essa dedicação intensa pode levar ao esgotamento físico e emocional, afetando negativamente a saúde mental dos professores (Barasuol, 2004).

A falta de qualificação adequada para trabalhar de forma inclusiva em sala de aula também é um fator estressor importante (Morais, 2011). Frequentemente, os professores se sentem despreparados para lidar com as demandas específicas dos alunos com necessidades educativas especiais, o que aumenta o nível de estresse e frustração (Padilha, 2012).

Os fatores estressores individuais, organizacionais e sociais têm produzido nos professores uma percepção de baixa valorização profissional (Carlotto, 2002). Essa percepção pode levar ao desenvolvimento da síndrome de burnout, um fenômeno que afeta a saúde mental e emocional dos professores (Silva, 2009).

A falta de apoio por parte da equipe de trabalho e da administração escolar também contribui para o estresse dos professores (Carlotto & Câmara, 2004). A ausência de um suporte adequado pode deixar os professores se sentindo isolados e sobrecarregados, aumentando o nível de desgaste emocional (Orsi, 2006).

A necessidade de se adaptar constantemente às mudanças nas políticas educacionais e nas expectativas sociais também é um fator estressor significativo (Lázaro, 2013). Essas adaptações frequentes podem criar um ambiente de trabalho instável e imprevisível, aumentando o nível de ansiedade dos professores (Padilha, 2012).

Por fim, a combinação de todos esses fatores estressores pode levar ao desenvolvimento de transtornos mentais, como a síndrome de burnout (Batista, 2010). Esses transtornos afetam negativamente a saúde mental e a qualidade de vida dos professores, comprometendo sua capacidade de desempenhar seu papel de maneira eficaz (Barasuol, 2004).

Portanto, é essencial que sejam desenvolvidas estratégias de intervenção e suporte para mitigar os efeitos desses fatores estressores e promover a saúde mental dos professores da educação especial (Carlotto, 2002). Essas estratégias podem incluir programas de qualificações, apoio psicológico e melhorias nas condições de trabalho, a fim de garantir um ambiente educacional saudável e inclusivo para todos (Batista, 2010).

### **Estratégias de Enfrentamento**

Observou-se que muitas pesquisas recorrem a práticas de autocuidado como forma de aliviar o estresse e manter a saúde mental (Silveira et al., 2014). Essas práticas incluem atividades físicas regulares, meditação, hobbies e momentos de lazer. No entanto, a eficácia dessas estratégias pode variar conforme a intensidade dos fatores estressores enfrentados no ambiente escolar (Paiva, 1999).

Além do autocuidado, os professores frequentemente buscam suporte emocional entre colegas de trabalho (Coletta, 2017). O apoio mútuo em ambientes

colaborativos pode ajudar a reduzir o estresse, promovendo um sentimento de camaradagem e compreensão mútua (Batista, 2010). Todavia, esse suporte entre colegas nem sempre é suficiente para mitigar os efeitos do estresse contínuo, especialmente em casos de sobrecarga de trabalho e falta de recursos (Silva, 2009).

A participação em grupos de discussão e fóruns online também é uma estratégia utilizada por alguns professores para enfrentar os desafios diários (Barasuol, 2004). Nessas plataformas, os docentes compartilham experiências, trocam dicas e encontram consolo em saber que não estão sozinhos em suas lutas (Carlotto & Câmara, 2004). Esse tipo de interação pode ser especialmente útil para aqueles que se sentem isolados ou sem apoio no ambiente escolar (Morais, 2011).

Programas de qualificações contínuas e desenvolvimento profissional são outras estratégias de enfrentamento adotadas por professores da educação especial (Silva, 2009). Cursos de atualização e workshops podem proporcionar novos conhecimentos e habilidades, ajudando os docentes a se sentirem mais preparados para lidar com as demandas do ensino inclusivo (Padilha, 2012). Além disso, essas oportunidades de qualificações podem aumentar a autoconfiança dos professores, reduzindo assim o nível de estresse (Leite & Souza, 2007).

Alguns professores também recorrem ao suporte psicológico para enfrentar os desafios do cotidiano escolar (Felden, 2011). A terapia e o aconselhamento podem proporcionar um espaço seguro para que os docentes explorem seus sentimentos e desenvolvam estratégias de enfrentamento eficazes (Batista, 2013). Essa abordagem pode ser especialmente benéfica para aqueles que enfrentam níveis elevados de estresse e ansiedade (Carlotto, 2002).

Outras estratégias incluem a adoção de técnicas de gestão do tempo e organização (Böck, 2004). Aprender a priorizar tarefas e a delegar responsabilidades pode ajudar os professores a gerenciar melhor sua carga de trabalho, reduzindo o estresse e a sobrecarga (Silva, 2018). Essas técnicas de gestão do tempo podem ser fundamentais para evitar o esgotamento e promover um ambiente de trabalho mais equilibrado (Braun, 2013).

A criação de um ambiente de trabalho mais saudável e acolhedor também é uma estratégia importante (Lázaro, 2013). Políticas institucionais que promovam o bem-estar dos professores, como a implementação de pausas regulares, espaços de descanso e atividades de integração, podem contribuir para a redução do estresse

(Carlotto & Câmara, 2004). Esses ambientes mais acolhedores podem melhorar a saúde mental dos professores e aumentar sua satisfação profissional (Padilha, 2012).

A prática da resiliência também é uma estratégia de enfrentamento fundamental para os professores da educação especial (Vale et al., 2015). Desenvolver a capacidade de se adaptar e superar adversidades pode ajudar os docentes a lidar com o estresse de maneira mais eficaz (Barasuol, 2004). A resiliência pode ser cultivada através de treinamentos específicos e práticas de autocuidado (Carlotto, 2002).

Participar de redes de apoio e associações profissionais é outra maneira de enfrentar o estresse (Silva & Carlotto, 2003). Essas redes podem proporcionar recursos, informações e suporte emocional, ajudando os professores a se sentirem mais conectados e menos isolados (Orsi, 2006). Além disso, participar dessas redes pode abrir oportunidades para advogar por melhores condições de trabalho (Batista, 2010).

A flexibilização do currículo e a adaptação das metodologias de ensino também são estratégias que podem ajudar a reduzir o estresse dos professores (Silva, 2009). Permitir que os docentes tenham mais autonomia para adaptar suas aulas às necessidades dos alunos pode diminuir a pressão e aumentar a eficácia do ensino (Padilha, 2012).

Algumas escolas implementaram programas de ginástica laboral e outras atividades físicas durante o expediente como uma forma de promover a saúde mental dos professores (Silva, 2018). Essas atividades podem ajudar a reduzir o estresse e melhorar o bem-estar geral dos docentes (Braun, 2013).

Investir em infraestrutura adequada e recursos didáticos também pode ser uma estratégia eficaz para reduzir o estresse dos professores (Padilha, 2012). Ter acesso a materiais e equipamentos necessários facilita o trabalho dos docentes e melhora a qualidade do ensino (Barasuol, 2004).

Implementar políticas de prevenção e intervenção em saúde mental no ambiente escolar pode contribuir significativamente para a redução do estresse (Batista, 2010). Essas políticas devem incluir a oferta de apoio psicológico e programas de bem-estar para todos os professores (Baptista, 2013).

O desenvolvimento de uma cultura escolar que valorize a saúde mental e o bem-estar dos professores também é crucial (Carlotto & Câmara, 2004). Incentivar a comunicação aberta e o suporte mútuo pode criar um ambiente mais positivo e acolhedor para todos (Silveira et al., 2014).

Finalmente, a promoção de estratégias de autocuidado e a criação de um ambiente de trabalho mais acolhedor e saudável são fundamentais para a saúde mental dos professores da educação especial (Morais, 2011). Essas medidas podem não apenas melhorar a qualidade de vida dos docentes, mas também aumentar sua eficácia e satisfação no trabalho (Padilha, 2012).

### **Intervenções Propostas**

As intervenções sugeridas nas pesquisas visam proporcionar um ambiente de trabalho mais saudável e acolhedor, reduzindo os fatores estressores e promovendo o bem-estar dos docentes (Silva, 2018). Entre as principais intervenções está a implementação de programas de suporte psicológico, que podem oferecer atendimento especializado e recursos para lidar com o estresse e a ansiedade (Batista, 2010).

Além disso, a criação de programas de qualificações contínuas são fundamentais para preparar os professores para as demandas específicas do ensino inclusivo (Padilha, 2012). Esses programas podem incluir cursos de atualização, workshops e treinamentos que desenvolvam habilidades necessárias para enfrentar os desafios do dia a dia (Silva, 2009). Dessa forma, os professores se sentirão mais confiantes e preparados, o que pode reduzir significativamente o nível de estresse (Leite & Souza, 2007).

Outra intervenção importante é a melhoria nas condições de trabalho, que envolve a disponibilização de recursos adequados e equipamentos necessários para atender às necessidades dos alunos com deficiência (Carlotto & Câmara, 2004). As escolas devem garantir que os professores tenham acesso a materiais didáticos apropriados, tecnologia assistiva e um ambiente físico adaptado (Silva, 2009). Isso não só facilita o trabalho dos docentes, mas também melhora a qualidade do ensino (Padilha, 2012).

A implementação de políticas de prevenção e intervenção em saúde mental no ambiente escolar também mostra-se essencial (Carlotto, 2002). Essas políticas podem incluir a oferta de apoio psicológico regular, a criação de espaços de escuta e a promoção de atividades que incentivem o autocuidado e a resiliência (Baptista, 2013). Tais medidas são importantes para criar uma cultura escolar que valorize o bem-estar dos professores e dos alunos (Barasuol, 2004).

A flexibilização do currículo e a adaptação das metodologias de ensino são intervenções que podem ajudar a reduzir o estresse dos professores (Silva, 2009). Permitir que os docentes tenham autonomia para ajustar suas aulas às necessidades dos alunos pode diminuir a pressão e aumentar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Padilha, 2012). Isso pode ser alcançado através de políticas escolares que incentivem a inovação e a criatividade no ensino (Morais, 2011).

Investir em infraestrutura adequada e recursos didáticos é outra estratégia fundamental para reduzir o estresse dos professores (Padilha, 2012). A disponibilização de salas de aula adaptadas, equipamentos tecnológicos e materiais pedagógicos de qualidade facilita o trabalho dos docentes e melhora a experiência educacional dos alunos (Barasuol, 2004). Dessa forma, os professores podem se concentrar mais em suas atividades pedagógicas e menos em resolver problemas logísticos (Silva, 2009).

Promover a comunicação aberta e o suporte mútuo entre os membros da equipe escolar é uma intervenção eficaz (Orsi, 2006). A criação de grupos de discussão e fóruns de apoio pode proporcionar um espaço seguro para que os professores compartilhem experiências e troquem ideias (Carlotto & Câmara, 2004). Esse tipo de interação pode fortalecer a coesão da equipe e reduzir a sensação de isolamento (Silveira et al., 2014).

A introdução de programas de ginástica laboral e atividades físicas no ambiente escolar pode contribuir significativamente para a saúde mental dos professores (Silva, 2018). Atividades como alongamentos, exercícios leves e momentos de relaxamento durante o expediente ajudam a reduzir o estresse e melhorar o bem-estar geral (Braun, 2013). Essas iniciativas podem ser incorporadas na rotina escolar e incentivadas pela administração (Barasuol, 2004).

Desenvolver políticas de valorização profissional que reconheçam e recompensem o esforço dos professores é essencial (Paiva, 1999). Programas de incentivo, como bônus, prêmios e oportunidades de crescimento na carreira, podem aumentar a motivação e a satisfação no trabalho (Braun, 2013). Além disso, essas políticas podem contribuir para a retenção de talentos e a redução do turnover entre os professores (Baptista, 2013).

A criação de redes de apoio e associações profissionais específicas para professores da educação especial também pode ser benéfica (Silva & Carlotto, 2003). Essas redes podem oferecer recursos, informações e suporte emocional, além de

promover a troca de experiências e a defesa de melhores condições de trabalho (Orsi, 2006). Participar dessas redes pode fortalecer o senso de comunidade e pertencimento entre os docentes (Batista, 2010).

O desenvolvimento de estratégias de gestão do tempo e organização pode ajudar os professores a lidar melhor com sua carga de trabalho (Böck, 2004). Técnicas como a priorização de tarefas, a delegação de responsabilidades e a criação de cronogramas eficientes podem reduzir o estresse e aumentar a produtividade (Silva, 2018). Essas estratégias podem ser ensinadas em cursos de qualificações e workshops (Carlotto & Câmara, 2004).

Incluir a resiliência como parte integrante da formação dos professores é uma intervenção que pode trazer benefícios significativos (Vale et al., 2015). A resiliência ajuda os docentes a se adaptarem e superarem adversidades, enfrentando os desafios com mais eficácia (Barasuol, 2004). Treinamentos específicos e práticas de autocuidado podem ajudar os professores a desenvolver essa habilidade (Carlotto, 2002).

Finalmente, promover uma cultura escolar que valorize a saúde mental e o bem-estar dos professores é crucial (Carlotto & Câmara, 2004). Incentivar a comunicação aberta, o suporte mútuo e a valorização profissional cria um ambiente mais positivo e acolhedor para todos (Silveira et al., 2014). Essas iniciativas podem ser promovidas através de políticas institucionais e programas de desenvolvimento organizacional (Padilha, 2012).

Essas intervenções são essenciais para melhorar a saúde mental dos professores da educação especial e garantir um ambiente educacional saudável e inclusivo para todos (Batista, 2010). A implementação dessas estratégias pode não apenas reduzir o estresse e o esgotamento emocional, mas também aumentar a motivação, a satisfação profissional e a eficácia no ensino (Barasuol, 2004).

### **Considerações Finais**

Ao longo deste estudo, desbravou-se a saúde mental dos professores da educação especial, indivíduos que, como ecos das salas de aula, enfrentam desafios e pressões singulares. A compreensão e valorização de sua saúde mental revelou-se fundamental para a construção de um ambiente educacional inclusivo e saudável. Nesse contexto, a questão norteadora—quais são os principais fatores que influenciam a saúde

mental dos professores da educação especial?—foi diligentemente explorada e respondida.

O objetivo geral de analisar as condições de saúde mental dos professores que atuam na educação especial foi meticulosamente perseguido. A identificação dos fatores estressores foi uma peça chave neste quebra-cabeça, elucidando elementos como a sobrecarga de trabalho, a pressão constante para atender às demandas específicas dos alunos e a falta de recursos adequados, todos impactando negativamente esses profissionais (Silva, 2018; Böck, 2004).

Adotando uma metodologia qualitativa utilizando pesquisa exploratória e valendo-se de procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental de natureza aplicada, foram reveladas as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores. Observou-se que muitos recorrem a práticas de autocuidado e ao suporte entre colegas para mitigar os efeitos do estresse. Contudo, tais estratégias nem sempre se mostraram suficientes frente à pressão contínua (Carlotto & Câmara, 2004).

Dessa maneira, a participação em programas de qualificações contínuas e desenvolvimento profissional emergiu como soluções essenciais. Cursos de atualização, workshops e treinamentos forneceram aos docentes novas habilidades e conhecimentos, fortalecendo sua autoconfiança e reduzindo o estresse (Silva, 2009). Além disso, a disponibilidade de suporte psicológico regular foi destacada como vital para proporcionar um espaço seguro e de alívio emocional (Batista, 2010).

A relação entre altos níveis de estresse e a carência de recursos e suporte no ambiente escolar foi profundamente analisada. Observou-se que a falta de materiais adequados e a infraestrutura insuficiente aumentam significativamente a frustração e o desgaste emocional dos professores (Padilha, 2012). Portanto, políticas que promovam a melhoria das condições de trabalho e a disponibilização de recursos são urgentemente necessárias (Silva, 2009).

Os resultados indicaram que os professores enfrentam uma carga emocional significativa, manifestada frequentemente em sintomas de estresse e esgotamento físico e mental. A sobrecarga de tarefas administrativas e pedagógicas, bem como a necessidade de adaptar metodologias de ensino às demandas dos alunos, são fatores estressores predominantes (Barasuol, 2004).

Ademais, a falta de segurança no ambiente de trabalho e os baixos salários também contribuem para a insatisfação profissional e a desmotivação dos professores

(Paiva, 1999). Esses elementos, combinados com a percepção de baixa valorização profissional, acentuam os níveis de estresse e desgaste emocional (Carlotto, 2002).

Para responder aos objetivos específicos, foi essencial desvendar os fatores estressores no ambiente escolar, mapear as estratégias de enfrentamento e propor intervenções eficazes. Entre as intervenções propostas, destacam-se a criação de programas de suporte psicológico, oportunidades de qualificações contínuas e melhorias nas condições de trabalho (Batista, 2010).

Promover uma cultura escolar que valorize a saúde mental e o bem-estar dos professores é essencial para garantir um ambiente educacional saudável e inclusivo para todos (Carlotto & Câmara, 2004). As políticas de valorização profissional que reconheçam e recompensem o esforço dos docentes podem aumentar a motivação e a satisfação no trabalho (Baptista, 2013).

Além disso, a implementação de programas de ginástica laboral e atividades físicas no ambiente escolar pode contribuir significativamente para a redução do estresse e a melhoria do bem-estar geral dos professores (Silva, 2018). Essas iniciativas devem ser incentivadas pela administração escolar para criar um ambiente de trabalho mais saudável (Braun, 2013).

O desenvolvimento de uma cultura de resiliência e adaptação às adversidades é igualmente importante. Treinamentos específicos e práticas de autocuidado podem ajudar os professores a desenvolver essa capacidade, enfrentando os desafios de maneira mais eficaz (Vale et al., 2015).

A criação de redes de apoio e associações profissionais para professores da educação especial pode proporcionar recursos, informações e suporte emocional, além de promover a troca de experiências e a defesa de melhores condições de trabalho (Orsi, 2006). Participar dessas redes fortalece o senso de comunidade e pertencimento entre os docentes (Batista, 2010).

Finalmente, investir em infraestrutura adequada e recursos didáticos de qualidade melhora significativamente a experiência educacional dos alunos e facilita o trabalho dos professores, permitindo que se concentrem em suas atividades pedagógicas (Padilha, 2012).

Conclui-se que a saúde mental dos professores da educação especial necessita de maior atenção e intervenções adequadas para assegurar uma educação inclusiva de qualidade e um ambiente de trabalho saudável. As estratégias propostas são essenciais

para reduzir o estresse e o esgotamento emocional, aumentar a motivação, a satisfação profissional e a eficácia no ensino (Barasuol, 2004).

Desse modo, o presente estudo visa não apenas identificar os fatores que influenciam a saúde mental dos professores da educação especial, mas também propor soluções práticas e viáveis para melhorar suas condições de trabalho e bem-estar. Que se possa cultivar um ambiente onde os professores, com suas vozes ecoando sabedoria e dedicação, encontrem apoio e reconhecimento, refletindo em uma educação que verdadeiramente transforma.

## **Referências**

ARAÚJO L.M.B.F; SOUSA R.R. **O adoecimento psíquico de professores da rede pública estadual: perspectiva dos docentes.** In: Encgntrg da ANPADc 37c 2013c Rig de Janeirg. 2013. p. 01-09.

BAPTISTA, A. **Stress e Burnout em Professores de Alunos com Necessidades Educativas Especiais.** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, 2013.

BARASUOL, Evandir Bueno. **Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, 2004.

BATISTA, J.B.V. **Síndrome de Burnout em professores do Ensino Fundamental: um problema de saúde público não percebido.** 191 f. Recife, PE. Tese de Doutorado (Saúde pública), Fundação Oswaldo Cruz. 2010

BATISTA, Maxmiria Holanda, et al. Afectividad y promoción de la salud en la escuela: construcción de significados por el maestro. **Rev. Bras. Promoç. Saúde**, Fortaleza, v. 29; n.3, p. 390-398, jul./set., 2013.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. **A síndrome de burnout e o trabalho na “educação especial”: um olhar sobre as percepções dos educadores.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

BRAUN, Ana Claudia. **Síndrome de Burnout em professores de ensino especial.** (Dissertação de Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

CARLOTTO, M. S. **Síndrome de burnout em professores de escolas particulares de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre-RS.** Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva - Universidade Luterana do Brasil - ULBRA. Canoas, Brasil. 2002.

CARLOTTO, M. S. & CÂMARA, S.G. **Análise fatorial do Malasch Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares.** *Psicologia em Estudo*, v. 9, n. 3, 2004.

COLETTA, Carolina. **O outro lado do trabalho por amor: indícios da síndrome de burnout em educadores especiais.** XX Seminário em Administração. Universidade de São Paulo, 2017.

FELDEN, Eliane de Lourdes; CUNHA, Maria Isabel. **O papel da escola: interface de teóricos e atores escolares.** Visão Global, v.14, n.2, 2011.

LEITE, M de P.; SOUZA, A. N. **Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil - Estado da Arte.** São Paulo: Fundacentro/Unicamp, 2007.

LANDINI S. R. **PROFESSOR, TRABALHO E SAÚDE: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as conseqüências para a saúde do trabalhador – professor.** Sãg Carlgs 2006.

LÁZARO, C. M. Costa. **Trabalho docente/saúde autopercebida das professoras dos Centros de ensino de Educação Especial do Maranhão.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Maranhão. São Luiz, 2013.

MORAIS, M. A. de. **Burnout em docentes envolvidos na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública.** Monografia de especialização. Universidade de Brasília, Brasília. 2011.

ORSI, R. T. T. G. **Síndrome de burnout em professores: um estudo de caso em uma escola da rede estadual de educação – Região da Grande Florianópolis / SC.** Dissertação de Mestrado em Psicologia - Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, SC, Brasil. 2006.

PADILHA, A. Cunha. **O trabalho de professores de educação especial: análise sobre a profissão docente no Estado de São Paulo.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

PAIVA, K. C. M. **Qualidade de vida no trabalho e Stress de profissionais docentes: uma comparação entre o público e o privado.** Dissertação de Mestrado em Administração – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1999.

SILVA, R. H. dos Reis. **Balanço das Dissertações e Teses em Educação Especial e Educação Inclusiva Desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.** Rev. bras. educ. espec. vol.24, n.4, pp.601-618, 2018.

SILVA, G. M. N.; CARLOTTO, M. S. **Síndrome de Burnout: um estudo com professores de rede pública.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 7, n. 2, p. 145-153, dez. 2003.

SILVA, Nilson R. da. **Condições de trabalho e saúde de professores de alunos com ou sem necessidades especiais.** Tese de Doutorado. São Carlos/SP. Universidade Federal de São Carlos, 2009.

SILVEIRA, K.A.; ENUMO, S.R.F.; PAULA, K.M.P.; BATISTA, E.P. 2014. **Estresse e enfrentamento em professores: Uma análise da literatura**. Educação em Revista, 2014.

VALE, S.F.; MACIEL, R.H.; CARLOTTO, M.S. **Propriedades psicométricas da escala de percepção de estressores ocupacionais dos professores (EPEOP)**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. p. 575-583, 2015.

# LICENCIANDOS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS EMERGENTE NA CRIAÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS INOVADORES

Josias Pereira<sup>1</sup>

## Resumo:

Este artigo analisa o impacto das tecnologias emergentes, com foco na inteligência artificial (IA), na formação de professores e criação de recursos pedagógicos. A pesquisa-ação qualitativa foi realizada com licenciandos de Artes Visuais da UFRB, investigando a integração da IA no ensino-aprendizagem. Fundamentado nas teorias de Paulo Freire, Lev Vygotsky e Howard Gardner, o estudo enfatiza o protagonismo dos licenciandos, a mediação pedagógica e a valorização das múltiplas inteligências na construção do conhecimento. Os participantes produziram materiais audiovisuais com IA, utilizando dados coletados de estudantes do ensino médio, vivenciando práticas pedagógicas mediadas por tecnologias emergentes. Os resultados mostram que, embora houvesse desconforto inicial com o uso das ferramentas, a prática promoveu o desenvolvimento de competências tecnológicas e pedagógicas. Conclui-se que o uso crítico e consciente de IA potencializa a criação de recursos pedagógicos inovadores, contribuindo para uma educação mais inclusiva, democrática e alinhada às necessidades contemporâneas.

**Palavras-chave:** Pesquisa-ação. Inteligências Artificiais; Formação Docente; Recursos Pedagógicos ; Inovação Educacional;

## Abstract:

### Abstract

This article examines the impact of emerging technologies, focusing on artificial intelligence (AI), on the initial training of teachers and the development of innovative educational resources. Through a qualitative action-research approach conducted with pre-service Visual Arts teachers at UFRB, the study explored how future educators can integrate AI tools into teaching and learning processes. Grounded in the theories of Paulo Freire, Lev Vygotsky, and Howard Gardner, the research emphasizes the protagonism of pre-service teachers, pedagogical mediation, and the appreciation of multiple intelligences in knowledge construction. Participants created audiovisual materials using AI, based on data collected from high school students, allowing them to engage in pedagogical practices mediated by digital technologies. The findings reveal that, despite initial discomfort and insecurity with these tools, hands-on experience significantly enhanced participants' technological and pedagogical skills.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação, Professor do curso de Artes Licenciatura UFRB, josiasufrb@gmail.com

The study concludes that the critical and conscious use of AI fosters the development of authentic educational resources, contributing to a more inclusive, democratic, and contemporary education.

**Keywords:**

Artificial Intelligence; Teacher Training; Pedagogical Resources; Educational Innovation; Action Research.

**Introdução**

A formação docente é um dos pilares fundamentais para a qualidade do trabalho pedagógico, sendo essencial para a constante atualização do professor diante das rápidas transformações da sociedade e do contexto educacional. No entanto, as licenciaturas frequentemente enfrentam o desafio de alinhar-se às demandas contemporâneas, pois os Projetos Político-Pedagógicos de Cursos (PPCs) são revisados em um ritmo mais lento do que as mudanças no cenário educacional. Esse descompasso gera lacunas na formação docente, percebidas e discutidas pelos licenciandos durante os estágios, mas nem sempre incorporadas nos ciclos de reformulação dos PPCs.

Diante disso, torna-se indispensável oferecer aos licenciandos experiências diferenciadas no uso de tecnologias digitais e emergentes, especialmente no que se refere à criação de recursos pedagógicos. O avanço das inteligências artificiais (IAs), especialmente desde 2022, trouxe novas possibilidades para o campo educacional, pois tecnologias como ChatGPT<sup>2</sup>, Gemini<sup>3</sup> e Copilot<sup>4</sup> estão cada vez mais presentes no cotidiano de estudantes e professores.

A universidade, como espaço de pesquisa e formação, tem o papel de se apropriar dessas inovações, explorando como elas podem ser aplicadas no contexto escolar para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Neste artigo, partimos do problema de investigar como os licenciandos podem compreender e integrar tecnologias emergentes, especialmente IAs, em práticas pedagógicas. Para isso, adotamos a pesquisa-ação como metodologia, propondo uma experiência prática na qual os licenciandos utilizaram ferramentas de inteligência artificial para criar recursos pedagógicos inovadores. A abordagem incluiu a coleta de

---

<sup>2</sup> <https://openai.com/chatgpt/overview/>

<sup>3</sup> <https://gemini.google.com/app?hl=pt-BR>

<sup>4</sup> <https://copilot.microsoft.com/chats/4F2JoV4ZcgBKDs6zbR5ZD>

dados com alunos do ensino médio, a produção de materiais audiovisuais e a reflexão crítica sobre o uso pedagógico dessas tecnologias.

As atividades realizadas revelaram, inicialmente, o desconforto dos licenciandos, jovens de 18 a 20 anos, frente ao uso das IAs em um contexto acadêmico-pedagógico. Embora familiarizados com o uso cotidiano da tecnologia, muitos demonstraram insegurança ao integrá-la como ferramenta de ensino. Esse cenário reforça a necessidade de desenvolver competências tecnológicas e digitais no processo de formação docente.

Portanto, mais do que capacitar os licenciandos para o uso técnico das ferramentas disponíveis, é imprescindível ajudá-los a compreender o potencial pedagógico das IAs. A formação docente deve ir além do papel de usuário, incentivando a análise crítica e a integração criativa dessas tecnologias no processo de ensino, permitindo que os futuros professores sejam protagonistas na transformação educacional e na promoção de aprendizagens significativas e alinhadas às necessidades contemporâneas.

### **Justificativa**

Desde novembro de 2022, com o lançamento do ChatGPT pela OpenAI<sup>5</sup>, o mundo testemunhou uma nova era de inteligência artificial, marcada por uma rápida expansão dessas ferramentas em diversos setores da sociedade. O impacto foi imediato, gerando debates sobre suas possibilidades e riscos, especialmente no que diz respeito à substituição de empregos e à redefinição de processos produtivos. Paralelamente, novas IAs surgiram com diferentes propósitos, ampliando ainda mais o campo de uso dessas tecnologias.

No contexto educacional, essa transformação reforça a importância da tecnologia na formação docente, especialmente para os futuros professores que precisarão lidar com uma geração de alunos já inserida em um ambiente digital. Esses estudantes, habituados ao uso de tecnologias emergentes, irão demandar práticas pedagógicas inovadoras e integradas às suas realidades. Isso evidencia a necessidade de transformar metodologias de ensino nas licenciaturas, para que os professores em formação estejam preparados para enfrentar os desafios contemporâneos.

---

<sup>5</sup> <https://chatgpt.com>

A formação docente tradicional, entretanto, enfrenta dificuldades para acompanhar a velocidade das mudanças tecnológicas. Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) muitas vezes são atualizados em ritmos mais lentos que as demandas sociais, o que pode resultar em lacunas formativas. Diante disso, torna-se fundamental apostar no protagonismo dos licenciandos, proporcionando-lhes a oportunidade de criar e utilizar recursos pedagógicos inovadores, empoderando-os por meio da tecnologia para que se tornem educadores capazes de atender às exigências da sociedade digital.

Segundo Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), a formação docente em relação ao uso de Tecnologias Digitais (TDs) apresenta várias lacunas, especialmente no que diz respeito à integração dessas ferramentas de forma pedagógica. O artigo ressalta que, embora muitos professores possuam familiaridade com as tecnologias, a falta de formação didático-metodológica impede que eles usem as TDs de maneira significativa em suas práticas de ensino.

Os autores destacam, ainda, a importância de criar **espaços de formação** onde os docentes possam não apenas testar as ferramentas, mas refletir sobre seu uso pedagógico. Para eles, a formação docente não deve ser limitada à instrumentalização tecnológica, mas sim, deve buscar uma conexão entre teoria e prática, contextualizando o uso das TDs às necessidades reais das salas de aula.

A ênfase nas formações muitas vezes recai sobre o ensino da **instrumentalização** das tecnologias, em vez de focar na adaptação de práticas pedagógicas que integrem essas ferramentas. É também importante ressaltar que a troca de experiências entre os professores, muitas vezes de forma informal, contribui para a inovação pedagógica, evidenciando a necessidade de um ambiente propício para essa troca constante de saberes. Os alunos, por sua vez, chegam à escola com um vasto conhecimento digital, mas dependem da orientação dos professores para utilizá-lo de forma produtiva no processo de aprendizagem.

A questão central deste estudo é entender como as inteligências artificiais podem impulsionar o protagonismo dos licenciandos na criação de recursos pedagógicos inovadores, permitindo que eles desempenhem um papel ativo e criativo na elaboração de novos materiais e abordagens didáticas. Nesse processo, a constante atualização das ferramentas tecnológicas é crucial. A utilização dessas ferramentas de maneira integrada e reflexiva não só expande as possibilidades de uso, mas também permite que os futuros educadores adquiram maior familiaridade com os recursos, o que os capacita a fazer escolhas pedagógicas mais criativas e eficazes. A medida que os licenciandos interagem

com as tecnologias, tornam-se mais habilidosos em usá-las para criar conteúdos que atendam às necessidades do ensino contemporâneo. Esse desenvolvimento contínuo é necessário para acompanhar as transformações tecnológicas e sociais, garantindo que a prática pedagógica esteja sempre em sintonia com as inovações da sociedade digitalizada. Assim, ao integrar as IAs na formação docente, cria-se um ambiente propício para a inovação educacional, permitindo uma aprendizagem mais dinâmica e personalizada, alinhada às demandas do século XXI.

Atualização constante. Refere-se à utilização dos recursos tecnológicos de modo integrado, em que o professor faz uso dos artefatos e produz conteúdo/material através dos mesmos de forma crítica, reflexiva e criativa. Sendo assim, quanto mais contato com os recursos, mais familiaridade o usuário adquire e com isso as possibilidades de uso se ampliam. Sendo assim, faz-se necessário constante atualização para acompanhar as mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos que modificam a sociedade em que vivemos. (Modelski, Giraffa & Casartelli, 2019, p. 8).

Os autores ressaltam a importância de uma atualização constante no uso das tecnologias dentro do contexto educacional. Eles argumentam que, ao interagir de maneira integrada com essas ferramentas, os professores não apenas adquirem competências técnicas, mas também desenvolvem a capacidade de usá-las de forma reflexiva e criativa. Isso expande as possibilidades pedagógicas, pois quanto mais familiarizado o educador se torna com as tecnologias, mais ele é capaz de explorar novas abordagens para o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, para que os licenciandos se tornem profissionais inovadores e preparados para os desafios da educação no século XXI, é crucial que não apenas dominem as tecnologias em nível técnico, mas que as integrem de maneira crítica e criativa em suas práticas pedagógicas. O domínio das ferramentas, aliado à reflexão constante sobre seu uso, capacita os futuros professores a criarem recursos pedagógicos dinâmicos e personalizados, o que potencializa o aprendizado dos estudantes e transforma a prática de ensino.

### **Teoria pedagógica e a inserção de inteligências artificiais no ensino**

A inserção das inteligências artificiais (IAs) na prática pedagógica contemporânea traz desafios e oportunidades que podem ser melhor compreendidos à luz das contribuições teóricas de Paulo Freire, Lev Vygotsky e Howard Gardner. Embora esses autores não abordem diretamente o uso das IAs, suas abordagens críticas e humanísticas da educação podem ser atualizadas, realizando um recorte transversal

que reflita as novas demandas do século XXI. A partir de seus fundamentos, é possível repensar como as IAs podem ser integradas de maneira emancipatória, inclusiva e reflexiva, ampliando as práticas pedagógicas e criando novas possibilidades de aprendizado, alinhadas às necessidades e desafios atuais da sociedade. Essa abordagem permite fazer uma ponte entre a teoria clássica e as novas ferramentas pedagógicas, mostrando que as ideias desses autores continuam relevantes, mas precisam ser repensadas e adaptadas aos novos tempos.

Freire (1996) enfatiza o protagonismo dos alunos no processo educativo, defendendo uma pedagogia dialógica em que professores e estudantes constroem conhecimento de forma conjunta. Essa perspectiva rompe com o modelo tradicional de transmissão unidirecional de saberes, posicionando o aluno como sujeito ativo e crítico. No contexto do uso de IAs, essa abordagem sugere que os licenciandos não devem ser meros consumidores de tecnologia, mas sim co-criadores de recursos pedagógicos autênticos e participativos. O uso consciente e crítico das IAs permite que os futuros professores desenvolvam materiais que reflitam suas próprias intenções pedagógicas, promovendo uma prática mais autônoma e alinhada aos princípios da educação libertadora.

Freire aponta ainda para a necessidade de uma prática educativa que estimule a criatividade e a reflexão crítica. As IAs, ao possibilitarem a criação de recursos personalizados e adaptativos, oferecem aos licenciandos a liberdade para explorar diferentes abordagens pedagógicas, fomentando a inovação na produção de conteúdos educacionais. Assim, as IAs podem atuar como ferramentas de empoderamento, ampliando as possibilidades de intervenção pedagógica dos educadores em formação.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (Freire, 1996. p.58).

A citação de Paulo Freire aborda um aspecto crucial da relação professor-aluno: o respeito pela curiosidade, pelas expressões e pelo ser do educando. Freire alerta contra a atitude do professor que desrespeita as características individuais do aluno, seja sua

curiosidade, linguagem ou até suas rebeldias legítimas. O educador, segundo Freire, deve ser um mediador que respeita e valoriza a autonomia do aluno, proporcionando um espaço de aprendizagem onde ele possa se expressar, refletir e crescer de maneira ética e respeitosa. O professor que não cumpre esse papel, seja ignorando a liberdade do aluno ou tratando-o com desdém, viola os princípios éticos da educação.

Quando relacionamos essa citação com as inteligências artificiais (IAs) na educação, podemos compreender que as IAs podem contribuir para um modelo pedagógico mais respeitoso, inclusivo e centrado no aluno, se forem utilizadas de maneira ética e empática. As IAs oferecem ferramentas para personalizar o aprendizado, permitindo que os professores adaptem o conteúdo ao ritmo e aos interesses de cada aluno, sem desrespeitar sua curiosidade ou individualidade.

Assim, as IAs podem, se usadas de forma reflexiva e cuidadosa, apoiar o professor na tarefa de respeitar a individualidade dos alunos, ao mesmo tempo que possibilitam que esses alunos desenvolvam suas curiosidades e habilidades em um ambiente de aprendizado mais democrático e acessível. A IA, portanto, pode ser vista como uma ferramenta que complementa a prática pedagógica freiriana, ajudando a criar uma educação mais inclusiva e personalizada.

Lev Vygotsky (2001), por sua vez, contribui com o conceito de mediação e a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP), proposta pelo autor, é o espaço onde o aprendiz consegue realizar tarefas com o auxílio de mediadores — sejam eles professores, colegas ou ferramentas. Nesse sentido, as IAs podem assumir um papel mediador, facilitando o acesso a conteúdos que estão além das capacidades atuais dos alunos, mas que podem ser alcançados com suporte adequado.

Ao proporcionar feedback imediato e conteúdos adaptativos, as IAs ampliam as possibilidades de interação e colaboração, promovendo uma aprendizagem mais participativa e situada. Esse ambiente colaborativo é fundamental para a construção do conhecimento, alinhando-se à proposta vygotskiana de uma educação que valoriza a interação e a mediação como elementos centrais do desenvolvimento cognitivo.

A situação social de desenvolvimento representa o momento inicial para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante um dado período, portanto, para estudar a dinâmica de uma idade é preciso primeiramente explicar a situação social de desenvolvimento (Vygotsky, 1998, p. 198 apud Chaiklin, 2011, p. 665)

A citação de Lev Vygotsky nos remete à importância da "situação social de desenvolvimento", conceito que descreve o contexto social e as interações que contribuem para as mudanças dinâmicas no desenvolvimento de uma pessoa, especialmente em relação à sua idade. Vygotsky enfatiza que, para compreender o desenvolvimento de uma criança, é necessário estudar as condições sociais em que ela está inserida, pois é a partir dessas interações sociais que as habilidades cognitivas e as aprendizagens se desenvolvem.

Ao relacionar esse conceito com o uso das inteligências artificiais (IAs) na educação, podemos perceber como as IAs podem ser uma ferramenta poderosa para criar e apoiar situações sociais de desenvolvimento mais dinâmicas e interativas. As IAs, ao serem integradas ao processo pedagógico, podem fornecer experiências de aprendizado mais personalizadas, que se ajustam às necessidades específicas de cada aluno, dentro de um contexto social e educacional mais amplo.

Howard Gardner (1994), com a teoria das inteligências múltiplas, oferece um olhar diversificado sobre as capacidades humanas, reconhecendo diferentes formas de inteligência — como a linguística, lógico-matemática, espacial, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Essa pluralidade cognitiva demanda uma prática pedagógica que respeite e valorize as particularidades de cada aluno.

A teoria das inteligências múltiplas diverge dos pontos de vista tradicionais. Numa visão tradicional, a inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de responder a itens em testes de inteligência. [...] A teoria das inteligências múltiplas, por outro lado, pluraliza o conceito tradicional. Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. (Gardner, 2001. p. 21)

O autor apresenta, com sua teoria das inteligências múltiplas, uma abordagem que transcende a visão tradicional de inteligência como a capacidade de responder a testes padronizados. Ele propõe uma concepção mais pluralista, na qual a inteligência se expressa como a habilidade de resolver problemas ou criar produtos significativos em um contexto cultural específico. Esse entendimento enfatiza a diversidade das capacidades humanas e a necessidade de abordagens educacionais que reconheçam essas diferenças.

Ao aplicar essa perspectiva ao uso de inteligências artificiais (IAs) nos cursos de licenciatura, é possível destacar a sinergia entre as tecnologias emergentes e a

pluralização das formas de ensinar e aprender. As IAs oferecem ferramentas que podem atender às múltiplas inteligências, personalizando o ensino de acordo com as necessidades e capacidades dos licenciandos.

Nos cursos de licenciatura, incorporar IAs com base na teoria de Gardner tem o potencial de preparar futuros professores para explorar diferentes métodos de ensino que valorizem a diversidade de seus alunos. Além disso, o uso de tecnologias inovadoras ajuda os licenciandos a compreenderem como podem transformar suas práticas pedagógicas e atender melhor às demandas de uma educação que respeite a pluralidade cultural e social.

Ao reconhecer que cada estudante possui habilidades únicas, os futuros professores podem empregar ferramentas de IA para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Essas tecnologias, alinhadas à teoria das inteligências múltiplas, podem tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo, preparando tanto professores quanto alunos para os desafios do século XXI.

Nesse contexto, a integração das contribuições de Freire, Vygotsky e Gardner evidencia o potencial das IAs como aliadas na formação de educadores críticos e reflexivos. Freire (1996) destaca o protagonismo dos licenciandos, incentivando-os a se tornarem agentes de transformação. Vygotsky (1998) ressalta a importância da mediação e da interação social, apontando para o papel das IAs como ferramentas facilitadoras da aprendizagem colaborativa. Gardner (2001), por fim, sublinha a necessidade de uma educação que respeite a diversidade cognitiva, estimulando a criação de materiais pedagógicos que atendam às diferentes formas de inteligência dos alunos.

Portanto, o uso crítico e consciente das IAs no contexto educacional não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também promove uma educação mais democrática, inclusiva e transformadora, alinhada aos princípios de uma práxis educativa comprometida com a emancipação humana.

### **3. Metodologia**

A pesquisa se apresenta como uma pesquisa qualitativa com abordagem como Pesquisa Ação, que é uma abordagem metodológica que visa compreender e transformar a realidade social por meio da ação pedagógica. Seu foco é promover mudanças na prática, adotando uma postura crítica em relação às ideologias, com o objetivo de emancipar os sujeitos envolvidos. Segundo Franco (2005), diferente da

abordagem positivista, a pesquisa-ação busca não apenas descrever a realidade, mas explicá-la por meio da dialética entre pensamento e ação, enfatizando a intersubjetividade e a participação ativa dos envolvidos no processo.

Essa metodologia articula ontologia e epistemologia, utilizando procedimentos dialógicos e participativos para gerar transformações. O conhecimento gerado visa a ressignificação do saber. A ação, no contexto da pesquisa-ação, envolve a identificação de ações necessárias para a compreensão e transformação do objeto de estudo, com foco na produção de conhecimento coletivo. No nosso caso, o uso de diversas IAs para o desenvolvimento do trabalho e uso pedagógico da tecnologia.

Segundo Pimenta (2005), a pesquisa-ação exige uma interpenetração de papéis, onde pesquisadores e participantes compartilham funções e atuam colaborativamente. A interdependência entre pesquisa e ação é fundamental, pois ambas se comunicam e se transformam mutuamente.

### **Pesquisa-ação realizada com alunos de licenciatura da ufrb**

A pesquisa-ação proposta para os alunos de licenciatura da UFRB teve como objetivo integrar a vivência prática com as tecnologias emergentes, especificamente no uso de inteligência artificial (IA) e produção audiovisual. A proposta foi desenhada para estimular os alunos a aplicarem seus conhecimentos acadêmicos em uma pesquisa de campo, desenvolvendo uma compreensão sobre a utilização das ferramentas digitais para a construção de materiais educativos.

O trabalho envolveu a coleta de dados a partir de uma pesquisa com alunos do ensino médio e a criação de um material audiovisual utilizando IA, abrangendo todo o processo de pesquisa, análise de dados e produção de conteúdo.

### **Sujeitos de pesquisa: desconforto inicial e a necessidade de competência tecnológica digital**

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do primeiro período do curso de Licenciatura em Artes da UFRB, jovens em sua maioria com idades entre 18 e 20 anos. Apesar de estarem imersos em um contexto cotidiano onde o uso de tecnologias digitais é predominante, a aplicação dessas ferramentas no fazer pedagógico revelou-se um desafio. Inicialmente, os alunos demonstraram um significativo desconforto e insegurança, especialmente em relação à utilização de inteligência artificial e à produção de vídeos. Esse sentimento refletia uma lacuna evidente entre a familiaridade

com as tecnologias no dia a dia e o domínio de suas aplicações em contextos educacionais.

A resistência inicial não se dava pela ausência de contato com a tecnologia, mas pela dificuldade em conectar esses recursos ao processo de ensino e aprendizagem. Muitos alunos expressaram medo de não corresponder às expectativas, somado à falta de confiança em suas habilidades para explorar ferramentas digitais em uma perspectiva pedagógica.

Foi nesse contexto que pensei e repensei em uma ação prática que fosse não apenas uma oportunidade de aprendizagem, mas também uma forma de desmistificar essas novas tecnologias e facilitar a adaptação dos alunos. A proposta de envolver os alunos na criação de materiais audiovisuais com o auxílio de IA surgiu como uma maneira de permitir que eles vivenciassem, de forma prática, a integração dessas ferramentas no processo de produção de conhecimento. A ideia era que, ao experimentar o uso da tecnologia, os alunos superassem o medo inicial e se tornassem mais confiantes em relação ao seu domínio sobre as novas ferramentas digitais.

Esse cenário reforça a importância de desenvolver a competência tecnológica digital no contexto da formação docente, não apenas para acompanhar as exigências de um mundo medialogizado, mas também para capacitar futuros professores a integrar inovações tecnológicas de forma eficaz em suas práticas educativas.

Entretanto, a interação contínua com as ferramentas tecnológicas propostas foi essencial para a transformação desse desconforto inicial em uma experiência enriquecedora. A abordagem prática, combinada com o suporte pedagógico oferecido, permitiu aos alunos superar o medo e explorar de maneira mais confiante o potencial das tecnologias digitais emergentes, promovendo uma aprendizagem significativa e alinhada às demandas contemporâneas da educação.

### **Coleta de dados: ênfase na inovação e no medo dos alunos em relação às novas tecnologias**

A coleta de dados foi estruturada de forma a capturar não apenas as respostas dos alunos do ensino médio sobre temas educacionais, mas também para abordar as percepções e reações dos alunos de licenciatura diante da inovação tecnológica e o uso das novas ferramentas digitais, especialmente as relacionadas à inteligência artificial (IA). A inovação tecnológica, especialmente a utilização de IA, é uma realidade crescente em um mundo cada vez mais medialogico, onde as tecnologias digitais

permeiam o cotidiano e transformam a maneira como produzimos e consumimos conhecimento.

Assim, a coleta de dados foi pensada também como um instrumento para avaliar as reações dos alunos perante a inovação, observando como eles lidavam com o desafio de incorporar essas tecnologias em seus trabalhos acadêmicos. O medo inicial foi, portanto, um ponto importante da pesquisa, pois ao ser identificado, permitiu-me, como docente, ajustar a proposta de forma a proporcionar o suporte necessário e a confiança para que os alunos se sentissem à vontade para experimentar as possibilidades oferecidas pelas ferramentas digitais, especialmente as relacionadas à inteligência artificial.

### **Análise dos dados**

Após a coleta de dados, os alunos de licenciatura utilizaram uma inteligência artificial para realizar a análise do material, aplicando a técnica do discurso social coletivo. Esse conceito foi introduzido como uma ferramenta para compreender e organizar as respostas obtidas. Com o texto transcrito pela IA, os alunos tiveram a oportunidade de reorganizar as informações com base em suas próprias interpretações, selecionando os pontos mais relevantes. Em seguida, os dados foram convertidos em áudio por outra inteligência artificial, com os alunos ajustando aspectos como tom de voz, timbre e pausas, antes de passarem para a etapa de edição e produção de imagens. A produção de imagens e vídeos envolveu a utilização de imagens geradas por IA, além de imagens históricas ou antigas que foram amplificadas para se adequar à temática do trabalho. O conteúdo audiovisual foi editado pelos alunos utilizando softwares de edição, com o objetivo de criar vídeos e podcasts explicativos. A criação de vídeos foi a escolha predominante entre os alunos, que trabalharam na organização do conteúdo visual e sonoro, promovendo uma imersão no processo de criação e reflexão sobre a prática pedagógica.

### **Resultados e reflexões finais**

Ao final do processo, os alunos apresentaram seus produtos audiovisuais para os colegas, discutindo o desenvolvimento do trabalho e compartilhando suas percepções sobre a experiência. Muitos relataram surpresa com sua própria capacidade de utilizar as tecnologias e de produzir materiais de qualidade, o que gerou um fortalecimento da autoestima acadêmica. Além disso, houve um impacto positivo na percepção dos alunos

sobre as possibilidades da tecnologia na educação, ampliando suas competências digitais e sua capacidade de criação de materiais educativos.

A experiência não apenas proporcionou aos alunos a vivência prática das tecnologias emergentes, mas também os incentivou a refletir sobre a importância da pesquisa acadêmica na criação de conteúdos significativos. A utilização de inteligência artificial e ferramentas digitais foi fundamental para o desenvolvimento de habilidades importantes, como o pensamento crítico, a organização de informações e a produção de materiais educativos acessíveis e relevantes.

Em termos pedagógicos, esta experiência de pesquisa-ação evidenciou o potencial das tecnologias emergentes como aliadas no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os alunos de licenciatura se envolvessem ativamente com o uso de IA e a criação de conteúdo educativo, além de proporcionar uma reflexão crítica sobre a evolução da educação e suas implicações sociais.

## Referências

CHAIKLIN, Seth. **A Zona de Desenvolvimento Proximal na Análise de Vygotsky sobre Aprendizagem e Ensino.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/jCGfKbkrHPCr8KyZD4xjB3C/?format=pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação.** *Educação e Pesquisa*, 31(3), 483-502, 2005.

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

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Artmed, 1994.

MODELSki, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. de O. **Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas.** *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>. Acesso em: 17 de janeiro de 2025.

PIMENTA, S. G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente.** *Educação e Pesquisa*, 31(3), 521-539, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Martins Fontes, 2001.

# **NAVEGANDO PELAS EMOÇÕES: A CHAVE PARA A APRENDIZAGEM E INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

## **NAVIGATING EMOTIONS: THE KEY TO LEARNING AND INCLUSION FOR PEOPLE WITH DISABILITIES**

**Humberto Nascimento Dias Santos Filho<sup>1</sup>**

**Leonardo Assis de Almeida<sup>2</sup>**

**Donaldo Rico de Souza Tavares<sup>3</sup>**

**Luiza Rayla Fialho Araújo<sup>4</sup>**

**Paoly Moreira de Souza<sup>5</sup>**

**Ronaldo Cavalcante Silva<sup>6</sup>**

---

<sup>1</sup> Mestrando em Gestão Social e Desenvolvimento Territorial (PDGS-UFBA, 2023), Pós-graduação Lato-Sensu em Educação Física Escolar (Unileya - DF, 2022), em Fisiologia do Exercício (UVA-RJ, 2006), Licenciatura em Pedagogia (Intervale- MG, 2023), Licenciatura plena em Educação Física pela UFBA (2004), Professor Universitário e Preceptor de estágio da Baiana e da UCSAL (Desde 2021). E-mail: humbertosf@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, Linha de Pesquisa III: Direitos Sociais e Novos Direitos, Construção de Sujeitos e Cidadania (PPGPSC – UCSal). Poeta; Escritor; Pesquisador; Licenciado em Pedagogia e Educação Física (UNEB); Bacharel em Educação Física (UCSal). Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia (UNIFACS). E-mail: leonardoassis.uneb@gmail.com

<sup>3</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, Linha de Pesquisa III: Direitos Sociais e Novos Direitos, Construção de Sujeitos e Cidadania (PPGPSC – UCSal). Licenciado em Pedagogia (UNEB); Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia (UNIFACS). E-mail: donaldo.rico03@gmail.com.

<sup>4</sup> Bacharela em Educação Física (UCSal, 2024), recriadora da APABB-BA, Especialista em atividades lúdicas e atividades aquáticas para crianças, jovens, adultos e PCDs em várias redes de Salvador-Bahia. E-mail: raylafialho123@gmail.com.

<sup>5</sup> Licenciatura em Educação Física (UCSal, 2007), Especialização em Metodologias do Esporte Escolar, (Fetrab/Aceba, 2010) recriadora da APABB-BA, Professora Especialista em Educação Física com mais de dez anos de experiência tanto na área educacional como na prática esportiva em Salvador- Bahia. E-mail: polly.moreira@gmail.com.

<sup>6</sup> Licenciatura em Educação Física (UCSal, 2007), Especialização em Educação Física Escolar e Psicomotricidade - Educação Especial/Educação Inclusiva e Múltiplas Deficiências, recriador da APABB-BA, Professor Especialista em Educação Física inclusiva e regular da rede SESI tanto na área educacional como na prática esportiva em Salvador- Bahia. Coordenador de esportes inclusivos da Federação Baiana de Desportos de Participação. E-mail: ronaldocavalcante23@yahoo.com.br.

## Resumo

**Introdução:** Este artigo explora a importância da Educação Emocional no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto da inclusão de educandos com deficiência. **Objetivo geral:** Investigar o papel da educação emocional na promoção do desenvolvimento integral dos educandos com deficiência. **Objetivos específicos:** Analisar como as competências socioemocionais promovem o desenvolvimento integral, investigar o impacto da inteligência emocional no desempenho acadêmico e social, e examinar as contribuições da neurociência para a compreensão das interações entre emoções e aprendizado. **Percorso metodológico:** Revisão bibliográfica e a análise de estudos de caso que ilustram os benefícios de programas de Educação Emocional. A revisão bibliográfica baseia-se em fontes acadêmicas renomadas, enquanto a análise de estudos de caso oferece uma compreensão detalhada das práticas e resultados observados em escolas inclusivas. **Resultados:** Indica que o desenvolvimento de competências socioemocionais favorece o desenvolvimento integral dos educandos, promovendo o bem-estar emocional e social, além de melhorar o desempenho acadêmico. Os estudos de caso analisados mostram que ambientes que valorizam a educação emocional criam um clima de apoio e acolhimento, onde os educandos se sentem parte de uma comunidade. **Conclusão:** Um ambiente educacional que valoriza as emoções contribui significativamente para a inclusão e o empoderamento dos educandos com deficiência. A promoção da educação emocional deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, visando criar um ambiente mais justo e acolhedor para todos os educandos. **Palavras-chave:** Educação Emocional, Inclusão, Neurociência.

## Abstract

**Introduction:** This article explores the importance of Emotional Education in the teaching-learning process, especially in the context of the inclusion of students with disabilities. **General Objective:** Investigate the role of emotional education in promoting the integral development of students with disabilities. **Specific Objectives:** Analyze how socio-emotional skills promote integral development, investigate the impact of emotional intelligence on academic and social performance, and examine the contributions of neuroscience to understanding the interactions between emotions and learning. **Methodological Approach:** Bibliographic review and case study analysis illustrating the benefits of Emotional Education programs. The bibliographic review is based on renowned academic sources, while the case study analysis provides a detailed understanding of practices and results observed in inclusive schools. **Results:** Indicate that the development of socio-emotional skills favors the integral development of students, promoting emotional and social well-being, in addition to improving academic performance. The analyzed case studies show that environments that value emotional education create a supportive and welcoming climate where students feel part of a community. **Conclusion:** An educational environment that values emotions significantly contributes to the inclusion and empowerment of students with disabilities. Promoting emotional education should be a priority in educational policies, aiming to create a fairer and more welcoming environment for all students. **Keywords:** Emotional Education, Inclusion, Neuroscience.

## **Introdução**

Este artigo navega pelo vasto oceano da Educação Emocional, explorando suas profundezas e revelando sua importância no processo de ensino-aprendizagem, especialmente para educandos com deficiência. A inclusão é mais do que um assento em uma sala de aula; é o sentimento de pertencimento, o reconhecimento de ser valorizado e seguro, de ser parte integral da comunidade escolar.

Em um mundo que busca incessantemente por justiça e igualdade, a inclusão de educandos com deficiência emerge como uma jornada pessoal e profissional. O coração da Educação Emocional pulsa em cada prática pedagógica, ressoando nas experiências de educadores e famílias que enxergam além das barreiras, vislumbrando possibilidades.

A educação emocional desponta como um farol no horizonte, guiando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais. Competências como a autorregulação, empatia, cooperação e resiliência formam a base sobre a qual se constrói não apenas a aprendizagem, mas também a convivência e a vida em sociedade. Alunos emocionalmente equilibrados são mais aptos a enfrentar desafios, tornando-se protagonistas de suas histórias.

Sob a luz da academia, a Educação Emocional revela-se como uma abordagem integrada, que considera aspectos cognitivos e emocionais dos educandos. Pesquisas indicam que ambientes educacionais que valorizam as emoções tendem a alcançar melhores resultados acadêmicos, promovendo um desenvolvimento integral. Gonsalves (2015) enfatiza que a educação emocional transcende o âmbito do desenvolvimento pessoal, sendo uma estratégia eficaz para promover inclusão e bem-estar.

Guiados por questões norteadoras, este estudo busca responder: Como a educação emocional pode favorecer o desenvolvimento integral dos educandos com deficiência? De que maneira a inteligência emocional impacta o processo de ensino-aprendizagem? Qual é o papel da neurociência na compreensão do desenvolvimento emocional e cognitivo?

Este artigo pretende investigar o papel da Educação Emocional na promoção do desenvolvimento integral dos educandos com deficiência. Para isso, adotamos uma abordagem metodológica que inclui uma revisão bibliográfica e a análise de estudos de caso. A revisão de literatura baseia-se em fontes acadêmicas renomadas, enquanto a análise de estudos de caso oferece uma compreensão detalhada das práticas e resultados observados em escolas inclusivas.

Os resultados indicam que o desenvolvimento de competências socioemocionais favorece o desenvolvimento integral dos educandos, promovendo o bem-estar emocional e social, além de melhorar o desempenho acadêmico. Os estudos de caso analisados demonstram que ambientes que valorizam a educação emocional criam um clima de apoio e acolhimento, onde os educandos se sentem parte de uma comunidade.

Por fim, conclui-se que um ambiente educacional que valoriza as emoções contribui significativamente para a inclusão e o empoderamento dos educandos com deficiência. A promoção da Educação Emocional deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, visando criar um ambiente mais justo e acolhedor para todos os educandos.

### **Desenvolvimento Socioemocional e Inclusão**

A educação emocional é como uma dança harmoniosa entre o aprendizado social e as emoções, onde cada passo reflete em pensamentos e ações dos educandos. Marin et al. (2017) afirmam que desde cedo, a família desempenha um papel crucial no desenvolvimento socioemocional dos indivíduos. Com o tempo, novas experiências enriquecem essa jornada emocional, e o ambiente escolar se torna um palco essencial para este desenvolvimento.

Gonsalves (2015) ressalta que a relação com o professor é fundamental. Professores que fornecem apoio emocional e criam um ambiente seguro e acolhedor facilitam o desenvolvimento das competências socioemocionais dos educandos. Programas de intervenção, que estimulam habilidades socioemocionais através de atividades escolares, são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor.

Além disso, a educação emocional não é apenas uma ferramenta para o desenvolvimento pessoal, mas também uma estratégia eficaz para promover a inclusão e o bem-estar dos educandos com deficiência. Casassus (2009) destaca que o desenvolvimento de competências socioemocionais permite que os educandos aprendam a lidar com desafios de maneira eficaz, estabeleçam relacionamentos saudáveis e tomem decisões responsáveis.

A inclusão de educandos com deficiência requer uma abordagem holística. Segundo Santos et al. (2017), é necessário considerar não apenas as necessidades acadêmicas, mas também as emocionais e sociais. A educação emocional possibilita que os educandos se sintam valorizados e parte ativa da comunidade escolar.

A promoção da educação emocional nas escolas pode ser comparada a cuidar de um jardim. Cada educando é uma flor única, e as competências socioemocionais são como a água e a luz do sol que nutrem essas flores. Através do desenvolvimento dessas competências, os educandos florescem, tornando o ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo.

Quando os educandos desenvolvem habilidades como a empatia, a autorregulação e a cooperação, eles se tornam mais capazes de enfrentar os desafios do dia a dia. Segundo Fávero (2007), essas habilidades são fundamentais para a convivência em sociedade e para a construção de uma comunidade escolar mais justa e acolhedora.

A educação emocional também desempenha um papel importante no fortalecimento da identidade dos educandos com deficiência. Segundo Resende et al. (2008), ao desenvolver competências socioemocionais, esses educandos se tornam mais autoconfiantes e capazes de se verem como sujeitos de direitos e de valor integral.

Além disso, a educação emocional promove a resiliência, uma habilidade crucial para enfrentar as adversidades. Segundo Gonsalves (2015), educandos emocionalmente resilientes estão mais preparados para lidar com situações desafiadoras, tanto no ambiente escolar quanto na vida em geral.

A inclusão de educandos com deficiência também requer a participação ativa da família. Segundo Marin et al. (2017), a colaboração entre escola e família é essencial para promover o desenvolvimento socioemocional dos educandos. A educação emocional deve ser uma responsabilidade compartilhada entre todos os membros da comunidade escolar.

A implementação de programas de educação emocional nas escolas pode transformar o ambiente escolar. Segundo Gonsalves (2015), essas iniciativas criam um clima escolar mais positivo, onde os educandos se sentem seguros e apoiados. Isso, por sua vez, promove a inclusão e o bem-estar de todos os educandos.

A educação emocional também contribui para a prevenção de comportamentos problemáticos. Segundo Casassus (2009), ao aprender a reconhecer e a gerenciar suas emoções, os educandos são menos propensos a envolver-se em conflitos e comportamentos disruptivos.

Além disso, a educação emocional tem um impacto positivo na saúde mental dos educandos. Segundo Santos et al. (2017), a promoção do bem-estar emocional nas escolas pode prevenir problemas de saúde mental e promover o desenvolvimento integral dos educandos.

A educação emocional também desempenha um papel crucial na promoção da justiça social. Segundo Resende et al. (2008), ao desenvolver competências socioemocionais, os educandos aprendem a valorizar a diversidade e a promover a inclusão.

Por fim, a educação emocional é uma ferramenta poderosa para promover a equidade no ambiente escolar. Segundo Gonsalves (2015), ao desenvolver essas competências, todos os educandos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

### **A Importância da Inteligência Emocional no Processo de Ensino-Aprendizagem**

A inteligência emocional é o alicerce sobre o qual se constrói um processo de ensino-aprendizagem significativo e eficaz. Segundo Gonsalves (2015), a inteligência emocional envolve a habilidade de identificar, controlar e expressar emoções de maneira consciente e responsável. Essa capacidade é fundamental no ambiente educacional, onde as emoções influenciam diretamente o desempenho acadêmico e o bem-estar social dos educandos.

Piaget (1994) argumenta que sem afeto, não haveria motivação, interesses ou necessidades. É vital equilibrar afeto e processos cognitivos para constituir plenamente a inteligência. Educandos emocionalmente inteligentes utilizam suas emoções de maneira produtiva, criando condições favoráveis para o aprendizado e a resolução de problemas. Eles são capazes de se concentrar melhor nas tarefas escolares, lidar com o estresse de maneira saudável e manter relacionamentos positivos com seus colegas e professores.

Além disso, Gonsalves (2015) destaca que a inteligência emocional é essencial para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Através da educação socioemocional, os educandos aprendem a reconhecer e gerenciar suas emoções, a interagir de maneira positiva com os outros e a tomar decisões responsáveis. Isso não só melhora o ambiente escolar, mas também contribui para o desenvolvimento integral dos educandos.

A inteligência emocional também tem um impacto significativo na saúde mental dos educandos. Segundo Casassus (2009), ao aprender a reconhecer e a gerenciar suas emoções, os educandos são menos propensos a desenvolver problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão. A educação emocional, portanto, não é apenas uma ferramenta para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a promoção do bem-estar emocional dos educandos.

Além disso, a inteligência emocional desempenha um papel crucial na construção de um ambiente escolar inclusivo. Segundo Fávero (2007), educandos emocionalmente inteligentes são mais empáticos e compreensivos em relação às diferenças, promovendo a inclusão e a valorização da diversidade. A educação emocional, portanto, é uma ferramenta poderosa para promover a justiça social e a equidade no ambiente escolar.

A inteligência emocional também contribui para o desenvolvimento de habilidades de liderança. Segundo Resende et al. (2008), educandos emocionalmente inteligentes são capazes de inspirar e motivar seus colegas, promovendo um ambiente de colaboração e cooperação. Essas habilidades são essenciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a vida em sociedade.

Além disso, a educação emocional promove a resiliência, uma habilidade crucial para enfrentar as adversidades. Segundo Gonsalves (2015), educandos emocionalmente resilientes estão mais preparados para lidar com situações desafiadoras, tanto no ambiente escolar quanto na vida em geral. Eles são capazes de se adaptar às mudanças e de encontrar soluções criativas para os problemas.

A promoção da inteligência emocional nas escolas pode transformar o ambiente escolar. Segundo Casassus (2009), essas iniciativas criam um clima escolar mais positivo, onde os educandos se sentem seguros e apoiados. Isso, por sua vez, promove a inclusão e o bem-estar de todos os educandos.

Além disso, a inteligência emocional é uma ferramenta poderosa para prevenir comportamentos problemáticos. Segundo Gonsalves (2015), ao aprender a reconhecer e a gerenciar suas emoções, os educandos são menos propensos a envolver-se em conflitos e comportamentos disruptivos. Isso contribui para a criação de um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo.

A inteligência emocional também desempenha um papel crucial na promoção da justiça social. Segundo Resende et al. (2008), ao desenvolver competências socioemocionais, os educandos aprendem a valorizar a diversidade e a promover a inclusão. Eles são capazes de reconhecer e desafiar preconceitos e estereótipos, criando um ambiente escolar mais justo e acolhedor.

A promoção da inteligência emocional nas escolas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis. Segundo Fávero (2007), educandos emocionalmente inteligentes são mais propensos a se envolver em atividades de voluntariado

e a contribuir para o bem-estar de suas comunidades. Eles são capazes de reconhecer e responder às necessidades dos outros, promovendo a justiça social e a equidade.

Além disso, a inteligência emocional é essencial para o desenvolvimento das habilidades de comunicação. Segundo Gonsalves (2015), educandos emocionalmente inteligentes são capazes de expressar suas emoções de maneira clara e eficaz, promovendo a compreensão mútua e a resolução de conflitos. Essas habilidades são essenciais para o sucesso acadêmico e para a vida em sociedade.

Por fim, a promoção da inteligência emocional nas escolas é uma ferramenta poderosa para promover a equidade no ambiente escolar. Segundo Casassus (2009), ao desenvolver essas competências, todos os educandos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. A educação emocional, portanto, é uma estratégia eficaz para criar um ambiente escolar mais justo e inclusivo.

### **Contribuições da Neurociência para a Compreensão do Desenvolvimento Emocional e Cognitivo**

A neurociência é uma janela para os mistérios do cérebro humano, desvendando suas intrincadas redes e conexões. Ventura (2010) destaca que a neurociência abrange o estudo das funções vegetativas, sensoriais e motoras, além dos mecanismos de atenção, memória, aprendizagem, emoção, linguagem e comunicação. Essas competências interagem de forma complexa, moldando nosso desenvolvimento.

Com os avanços nas técnicas de neuroimagem e neurobiologia molecular, é possível visualizar o cérebro em ação. Cosenza e Guerra (2011) sublinham que essas técnicas permitem observar as conexões neurais e os mecanismos que governam nossas emoções e comportamentos. Esse conhecimento nos ajuda a entender como o cérebro processa emoções e aprendizado, influenciando diretamente nossas interações sociais e desempenho acadêmico.

A neurociência cognitiva explora como os processos mentais são moldados pela estrutura e funcionamento do cérebro. Pereira et al. (2013) afirmam que essa área de estudo combina diversas disciplinas para investigar o desenvolvimento cognitivo e emocional, oferecendo insights valiosos sobre como promover o desenvolvimento integral dos educandos.

Damasio (2012) sugere que as emoções são fundamentais para a tomada de decisões, influenciando profundamente nossas escolhas e comportamentos. Compreender essa relação é essencial para desenvolver estratégias de educação emocional que sejam eficazes e transformadoras.

Gonsalves (2015) argumenta que as emoções desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem, moldando a maneira como os educandos absorvem informações e se envolvem com o conteúdo acadêmico. Promover a educação emocional, portanto, pode resultar em melhorias significativas no desempenho acadêmico e no bem-estar dos educandos.

A plasticidade cerebral, ou a capacidade do cérebro de se reorganizar em resposta a novas experiências, é uma descoberta fascinante da neurociência. Ventura (2010) destaca que essa plasticidade é fundamental para o aprendizado e o desenvolvimento emocional. Estimulando um ambiente de aprendizagem que valorize as emoções, podemos promover a plasticidade cerebral e o desenvolvimento integral dos educandos.

Casassus (2009) alerta que o estresse crônico pode prejudicar as funções cognitivas e emocionais, dificultando o processo de aprendizagem. A educação emocional pode equipar os educandos com ferramentas para gerenciar o estresse de forma eficaz, criando um ambiente de aprendizagem mais saudável.

As contribuições da neurociência são particularmente relevantes para a inclusão de educandos com deficiência. Pereira et al. (2013) ressaltam que, ao compreender como o cérebro processa emoções e aprendizado, podemos desenvolver estratégias mais eficazes para apoiar esses educandos. Isso inclui a criação de ambientes de aprendizagem que valorizem a diversidade e promovam a inclusão.

Damasio (2012) aponta que o cérebro é um órgão social, profundamente influenciado por nossas interações sociais. A educação emocional deve, portanto, promover habilidades de convivência e interação social, além do bem-estar individual.

O sono desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional. Ventura (2010) afirma que o sono é essencial para consolidar memórias e regular emoções. Promover hábitos de sono saudáveis é uma parte vital da educação emocional.

A alimentação também influencia significativamente o desenvolvimento cerebral. Casassus (2009) explica que uma dieta equilibrada pode melhorar funções cognitivas e emocionais. A educação emocional deve incluir orientações sobre hábitos alimentares saudáveis.

A prática de atividades físicas é fundamental para o desenvolvimento emocional e cognitivo. Gonsalves (2015) sugere que o exercício regular pode melhorar o humor, reduzir o estresse e promover a saúde cerebral. Integrar a atividade física no currículo escolar é uma estratégia eficaz para promover a educação emocional.

As artes, como a música e a pintura, têm um impacto positivo no desenvolvimento emocional e cognitivo. Damasio (2012) afirma que a prática de atividades artísticas estimula a criatividade e promove o bem-estar emocional. A educação emocional deve, portanto, valorizar e integrar as artes no ambiente escolar.

A meditação e outras práticas de atenção plena contribuem para o desenvolvimento emocional. Ventura (2010) revela que essas práticas podem melhorar a concentração, reduzir o estresse e promover o bem-estar emocional. Integrar a meditação no ambiente escolar é uma estratégia eficaz para promover a educação emocional.

Por fim, um ambiente de aprendizagem positivo e acolhedor é essencial para o desenvolvimento integral. Casassus (2009) destaca que um ambiente que valorize as emoções e promova a inclusão pode estimular o desenvolvimento dos educandos de maneira holística. A educação emocional é, portanto, fundamental para criar um ambiente escolar mais justo e acolhedor para todos.

## **Metodologia**

Para desbravar o impacto da Educação Emocional no processo de ensino-aprendizagem e na inclusão de educandos com deficiência, traçamos um caminho metodológico que entrelaça rigor acadêmico e sensibilidade humana.

O primeiro passo deste trajeto foi a seleção criteriosa de fontes acadêmicas. Utilizamos bancos de dados renomados, como Scielo, Google Scholar e periódicos especializados, buscando publicações pertinentes ao tema central. A busca foi orientada por termos específicos como "educação emocional", "inclusão escolar", "desenvolvimento socioemocional" e "neurociência educacional".

Definimos critérios rigorosos de inclusão e exclusão para assegurar a qualidade e relevância das fontes. Foram incluídos estudos publicados nos últimos dez anos, em português, inglês e espanhol, que abordassem diretamente os temas centrais desta pesquisa.

Por outro lado, artigos que não apresentavam uma abordagem clara sobre o desenvolvimento emocional e a inclusão escolar foram excluídos.

Optamos pela análise de conteúdo como técnica para examinar os dados coletados. Segundo Bardin (2011), essa técnica permite categorizar e interpretar os dados, identificando temas principais que foram explorados à luz do referencial teórico adotado. As categorias analisadas incluíram competências socioemocionais, inteligência emocional, práticas pedagógicas inclusivas e contribuições da neurociência.

Os dados coletados foram sintetizados e integrados para construir uma compreensão abrangente dos desafios e estratégias relacionadas à educação emocional e inclusão. Esta etapa envolveu a comparação e o contraste das diferentes perspectivas e práticas descritas na literatura, buscando identificar padrões e recomendações comuns.

Os autores selecionados para este estudo oferecem uma base sólida para entender os diferentes aspectos da educação emocional e inclusão. Gonsalves (2015) contribui com uma visão abrangente sobre a educação emocional e empoderamento. Damasio (2012) oferece insights profundos sobre a relação entre emoção, razão e funcionamento cerebral. Ventura (2010) destaca as contribuições da neurociência para a educação e desenvolvimento emocional. Casassus (2009) explora a relação entre o ambiente escolar e o desenvolvimento emocional dos educandos. Piaget (1994) fornece uma base teórica essencial sobre o desenvolvimento cognitivo e emocional.

A metodologia qualitativa adotada permitiu uma análise profunda e detalhada dos desafios e estratégias da educação emocional e inclusão escolar. A revisão de literatura forneceu uma base teórica robusta, enquanto a análise de conteúdo permitiu identificar temas e padrões significativos.

O processo de seleção de fontes e a definição de critérios de inclusão e exclusão garantiram a qualidade e a relevância dos dados coletados. A utilização de bancos de dados acadêmicos confiáveis assegurou que as fontes fossem rigorosas e pertinentes ao tema estudado.

A análise de conteúdo foi realizada de maneira sistemática e rigorosa, seguindo as diretrizes estabelecidas por Bardin (2011). Isso permitiu uma categorização precisa e uma interpretação aprofundada dos dados, resultando em insights valiosos sobre a educação emocional e inclusão.

Os resultados deste estudo são baseados em uma revisão de literatura abrangente e uma análise de conteúdo meticulosa. As conclusões refletem uma compreensão integrada dos desafios e estratégias da educação emocional e inclusão, fundamentadas em uma base teórica sólida.

Como toda pesquisa qualitativa, este estudo apresenta algumas limitações. A principal limitação está na natureza da revisão de literatura, que depende da disponibilidade e acessibilidade das publicações. Além disso, a análise qualitativa pode não capturar todas as nuances dos desafios e estratégias da educação emocional e inclusão.

No entanto, essas limitações não comprometem a relevância e a contribuição do estudo para a compreensão e promoção da inclusão escolar. A metodologia adotada garantiu uma análise detalhada e abrangente, oferecendo insights valiosos para educadores, formuladores de políticas e pesquisadores interessados em promover a educação emocional e inclusão.

Esta metodologia desenha uma jornada de investigação que combina rigor acadêmico com um olhar sensível às complexidades humanas, proporcionando uma base sólida para explorar a educação emocional e a inclusão de educandos com deficiência.

## **Resultados e Discussão**

Os resultados desta investigação desvendam um panorama vibrante onde a Educação Emocional se ergue como um farol, guiando a inclusão e o bem-estar dos educandos com deficiência. Cada descoberta ressoa como uma sinfonia harmoniosa, composta por elementos de desenvolvimento socioemocional, inteligência emocional e insights neurocientíficos.

Ao trilhar os caminhos do desenvolvimento socioemocional, encontramos nas palavras de Marin et al. (2017) um eco profundo da importância do sistema familiar e escolar. A colaboração entre esses pilares fundamentais da vida educacional emerge como uma coreografia delicada, onde cada movimento reforça o outro, criando um ambiente onde os educandos podem florescer.

Os estudos de caso analisados revelam que programas de Educação Emocional, que promovem a empatia, a autorregulação e a cooperação, tecem um tapete acolhedor que acolhe cada educando com um calor humano indispensável. Em tais ambientes, vemos educandos

que não apenas aprendem, mas que também se sentem parte de uma comunidade que valoriza e nutre suas singularidades.

Gonsalves (2015) e Piaget (1994) nos lembram que a inteligência emocional é o fio invisível que entrelaça o coração e a mente. Educandos que desenvolvem essa competência não só melhoram seu desempenho acadêmico, mas também forjam relacionamentos mais saudáveis e resilientes. Os resultados dos estudos de caso ecoam essa verdade, mostrando educandos mais engajados e confiantes.

A viagem pelo reino da neurociência, guiada por Ventura (2010) e Pereira et al. (2013), ilumina as conexões neurais que sustentam nossas emoções e comportamentos. Descobrimos que práticas baseadas em evidências neurocientíficas, como a atenção plena e hábitos de sono saudáveis, são como bálsamos que acalmam e revitalizam o cérebro dos educandos, promovendo seu desenvolvimento integral.

Damasio (2012) nos convida a contemplar a complexa dança entre emoção e razão, onde cada passo influenciado por nossas escolhas e comportamentos. Os estudos de caso revelam que um ambiente escolar que valoriza as emoções é um terreno fértil onde a criatividade e a inovação florescem, permitindo que os educandos naveguem com confiança pelas águas do conhecimento.

Os resultados indicam que a integração da educação emocional no currículo escolar não só melhora o desempenho acadêmico, mas também cria um clima de apoio e acolhimento. Casassus (2009) destaca que um ambiente escolar que valoriza as emoções promove a saúde mental e a resiliência, preparando os educandos para enfrentar os desafios da vida com coragem e criatividade.

Os estudos de caso analisados destacam a importância de práticas inclusivas que valorizem a diversidade. Ao entender como o cérebro processa emoções e aprendizado, podemos desenvolver estratégias educacionais que apoiem de maneira eficaz todos os educandos, promovendo a inclusão e a equidade.

A pesquisa revelou que educandos que participam de programas de educação emocional mostram melhorias significativas em sua capacidade de lidar com o estresse e resolver conflitos. Isso é crucial para criar um ambiente de aprendizagem onde todos se sintam seguros e valorizados.

Além disso, a promoção de práticas de atenção plena, como meditação e respiração consciente, mostrou-se eficaz em melhorar a concentração e reduzir a ansiedade entre os

educandos. Essas práticas, ancoradas em descobertas neurocientíficas, são poderosas ferramentas para promover o bem-estar emocional.

As artes, incluindo música e pintura, também emergiram como elementos transformadores no desenvolvimento emocional e cognitivo. Damasio (2012) sugere que a expressão artística pode estimular a criatividade e proporcionar uma válvula de escape para as emoções, contribuindo para um ambiente escolar mais equilibrado e enriquecedor.

Os resultados indicam que um currículo escolar que integra a educação emocional, hábitos de vida saudáveis e práticas de atenção plena não só melhora o desempenho acadêmico, mas também promove uma cultura de respeito, inclusão e bem-estar.

Os estudos de caso ilustram que a educação emocional é uma jornada contínua que envolve toda a comunidade escolar. Desde os gestores até os professores, passando pelos alunos e suas famílias, cada um desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente de aprendizagem que valorize as emoções e promova a inclusão.

Em cada fragmento de evidência, percebemos que a educação emocional é um fio dourado que entrelaça cada aspecto da vida escolar, promovendo a integração e o florescimento de cada educando. Assim, os resultados não são apenas números e gráficos, mas uma história viva de transformação e esperança.

A jornada metodológica revela que, ao valorizar as emoções, criamos um espaço onde o aprendizado e o crescimento pessoal caminham de mãos dadas. É uma melodia que ressoa nas salas de aula, nos corredores e nos corações de todos os envolvidos, garantindo que a educação emocional não seja apenas uma estratégia, mas uma cultura de inclusão e respeito.

Ao final deste percurso, concluímos que a educação emocional é uma chave poderosa que abre portas para um futuro onde cada educando pode brilhar com todo seu potencial. É uma trilha de descobertas e realizações que nos convida a continuar explorando e valorizando o que nos torna verdadeiramente humanos.

## **Considerações Finais**

Ao concluir esta jornada de descobertas e reflexões, emerge uma compreensão profunda da importância da Educação Emocional no ambiente escolar, especialmente no contexto da inclusão de educandos com deficiência. A cada passo, revelamos como as

emoções são a essência que move o aprendizado e a convivência, tecendo uma tapeçaria rica em significados e possibilidades.

A revisão bibliográfica e a análise de estudos de caso mostraram que a educação emocional não é apenas um complemento, mas sim um alicerce sobre o qual se constrói um ambiente de aprendizado verdadeiramente inclusivo. As competências socioemocionais se destacam como pilares que sustentam o bem-estar emocional e social, criando espaços onde cada educando se sente valorizado e parte de uma comunidade acolhedora.

Marin et al. (2017) e Gonsalves (2015) ecoam essa visão, destacando a colaboração essencial entre família e escola. Juntos, esses pilares formam uma base sólida que sustenta o desenvolvimento integral dos educandos, promovendo um ambiente onde o aprendizado floresce em meio ao apoio e ao cuidado mútuo.

Os estudos de caso revelaram a magia que ocorre quando programas de educação emocional são implementados nas escolas. Em ambientes onde a empatia, a autorregulação e a cooperação são cultivadas, os educandos não só aprendem, mas também se transformam. Cada interação, cada experiência se torna um passo rumo ao crescimento pessoal e acadêmico.

A inteligência emocional, como descrita por Piaget (1994) e Damasio (2012), é a ponte que conecta o coração e a mente. Ao desenvolver essa competência, os educandos aprendem a navegar pelas complexidades emocionais com destreza, enfrentando desafios com resiliência e construindo relações mais saudáveis e significativas.

Ventura (2010) e Pereira et al. (2013) nos guiam pelas trilhas da neurociência, revelando as maravilhas do cérebro humano e suas conexões sutis. Compreender como o cérebro processa emoções e aprendizado nos permite criar estratégias educacionais que potencializam o desenvolvimento cognitivo e emocional dos educandos.

A educação emocional emerge, assim, como uma chave que abre portas para um futuro mais inclusivo e justo. Os resultados demonstram que integrar essa abordagem ao currículo escolar não só melhora o desempenho acadêmico, mas também promove a saúde mental e o bem-estar de todos os envolvidos.

Casassus (2009) destaca que um ambiente escolar que valoriza as emoções é um terreno fértil para a criatividade e a inovação. Ao reconhecer e valorizar cada educando em sua singularidade, criamos um espaço onde todos podem brilhar com seu próprio potencial, contribuindo para uma comunidade escolar mais harmoniosa e equitativa.

A promoção de práticas de atenção plena e hábitos saudáveis, como a meditação e a atividade física, mostrou-se eficaz em melhorar a concentração e reduzir a ansiedade entre os educandos. Essas práticas, fundamentadas em descobertas neurocientíficas, são poderosas ferramentas para promover um ambiente de aprendizado mais tranquilo e produtivo.

A expressão artística também desempenha um papel vital no desenvolvimento emocional e cognitivo. A arte, em suas diversas formas, oferece um meio de canalizar emoções e estimular a criatividade, criando um espaço de liberdade e autoconhecimento para os educandos.

A jornada metodológica revelou que a educação emocional é uma trilha contínua que envolve toda a comunidade escolar. Gestores, professores, alunos e suas famílias, todos desempenham papéis cruciais na criação de um ambiente que valoriza as emoções e promove a inclusão.

Ao olhar para o futuro, fica claro que a promoção da educação emocional deve ser uma prioridade nas políticas educacionais. Integrar essa abordagem ao cotidiano escolar é uma estratégia eficaz para criar um ambiente mais justo, acolhedor e propício ao desenvolvimento integral de todos os educandos.

Os insights obtidos ao longo desta pesquisa são um testemunho do poder transformador da educação emocional. Cada educando, ao se sentir valorizado e apoiado, encontra a força para superar desafios e alcançar seu pleno potencial, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e empática.

Assim, ao final deste percurso, concluímos que a educação emocional é mais do que uma abordagem pedagógica; é um convite à humanização do aprendizado. É um chamado para que reconheçamos e celebremos a complexidade das emoções, incluindo-as ao processo educativo de forma a promover um desenvolvimento integral e inclusivo para todos.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livros Editora, 2009.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Editora Companhia das Letras, 2012.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. WVA, 2007.

GONSALVES, Elisa pereira. **Educação e Emoções**. Editora Alinea, 2015.

MARIN, Angela Helena; SILVA, Cecília Tonial; ANDRADE, Erica Isabel Dellatorre; BERNARDES, Jade; FAVA, Débora Cristina. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapia Cognitiva**, Rio de Janeiro, vol.13, n.2jul./dez.2017. DOI:<http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-56872017000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004). Acesso em: 03 dez. 2024.

PEREIRA, Wilza Rocha et al. Emotional competencies in the process of teaching and learning in nursing, from the perspective of the neurosciences. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 3, p. 663-669, June 2013. Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11692013000300663&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692013000300663&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 nov. 2024.

PIAGET, Jean. La relación del afecto com la inteligência en el desarrollo mental del niño. In: DELAHANTY G; PERRÉS J. (Eds.). **Piaget y el psicoanálisis**. Xochimilco: Universidad Autónoma Metropolitana, 1994.

RESENDE, Ana Paula Crosara et al. A Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência comentada. **Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos**, p. 164, 2008.

SANTOS, J. P da C dos. VELANGA, C, T. BARBA, C. H. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol 14, no 35, 2017.

VENTURA, Dora Fix. Um retrato da área de Neurociência e comportamento no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília , v. 26, n. spe, p. 123-129, 2010 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722010000500011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 08 Dez. 2024.

# Significados dos estágios curriculares entre estudantes concluintes de Psicologia

Fabiana Aparecida Araujo Silva<sup>1</sup>  
Roberval Passos de Oliveira<sup>2</sup>  
Fabiola Marinho Costa<sup>3</sup>

**Resumo:** Os cursos de graduação em Psicologia devem formar profissionais capazes de trabalhar em diferentes campos e áreas de atuação, como saúde, educação, trabalho e assistência social. Nesse processo de formação, o planejamento acadêmico deve garantir, entre outros dispositivos, práticas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências sob a forma de estágios curriculares. Diante desse cenário, o presente estudo objetivou compreender significados e práticas construídos por estudantes de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia acerca dos estágios curriculares. Foi utilizada uma abordagem qualitativa hermenêutica com a realização de entrevistas narrativas com 16 estudantes do último semestre do curso de Psicologia, as quais foram gravadas, transcritas e depois analisadas mediante o uso de uma leitura etnocrítica. Os resultados reforçaram que os estágios curriculares se constituem como importante período na formação em Psicologia, pois permitiram vinculação entre teoria e prática, aproximação com a atuação profissional e aprendizados balizadores de projetos de futuro. Apesar de afirmarem ter vivenciado diferentes experiências de estágio, as estudantes relataram que não fizeram os estágios que desejaram. Uma especificidade da formação foi o fato delas terem vivenciado parte dos estágios no período da Pandemia de Covid-19, o que fez com que ocorressem de modo não presencial. Nesse sentido, esses processos formativos foram caracterizados como desafiadores e angustiantes. Diante desses resultados, mostra-se necessário que sejam construídos espaços, nos quais estudantes e professores possam conversar sobre os estágios, visando produzir melhorias, assim como a construção de políticas e práticas, que envolvam planejamento, acompanhamento e avaliação dessas atividades formativas.

Palavras-chave: Formação para o trabalho; Universidade; Ensino não presencial.

**Abstract:** Undergraduate courses in Psychology must train professionals capable of working in different fields and areas of activity, such as health, education, labor and social assistance. In this training process, academic planning must ensure, among other devices, practices aimed at

---

<sup>1</sup> Bacharela em Saúde e Psicóloga pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: fabiana\_araujo3@hotmail.com

<sup>2</sup> Psicólogo, Doutor em Saúde Pública pela Universidade Federal da Bahia, docente do Centro de Ciência da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: robervaloliveira@ufrb.edu.br

<sup>3</sup> Psicóloga, Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia, docente do Centro de Ciência da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: fabiola@ufrb.edu.br

developing skills and competencies in the form of curricular internships. Given this scenario, this study aimed to understand the meanings and practices constructed by Psychology students at the Universidade Federal do Recôncavo da Bahia regarding curricular internships. A qualitative hermeneutic approach was used, with narrative interviews conducted with 16 students in the last semester of the Psychology course, which were recorded, transcribed and then analyzed using an ethnocritical reading. The results reinforced that curricular internships constitute an important period in Psychology training, as they allowed for the connection between theory and practice, approximation to professional practice and learning that guides future projects. Despite claiming to have had different internship experiences, the students reported that they did not do the internships they wanted. One specific aspect of the training was the fact that they had experienced part of the internships during the Covid-19 pandemic, which meant that they were not conducted in person. In this sense, these training processes were characterized as challenging and distressing. Given these results, it is necessary to create spaces where students and teachers can talk about the internships, aiming to produce improvements, as well as the construction of policies and practices that involve planning, monitoring and evaluation of these training activities.

Keywords: Training for work; University; Distance learning.

## **Introdução**

Os cursos de graduação em Psicologia devem formar profissionais capazes de trabalhar em diferentes campos e áreas de atuação, como saúde, educação, trabalho e assistência social (GALINDO; TAMMAN; SOUSA, 2020). No Brasil, esses cursos de graduação elaboraram seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que são orientações sobre princípios e fundamentos para o planejamento, a implementação e a avaliação dos cursos (CNE, 2011). De acordo com as DCN, estabelecidas pela Resolução nº 5, de 2011, a formação do psicólogo deve estar vinculada ao desenvolvimento científico e às competências e habilidades que esse futuro profissional deve desenvolver, reconhecendo a diversidade de perspectivas e referenciais de compreensão do fenômeno psicológico (DE LUIZ; SOUSA, 2022).

Ademais, como o Conselho Nacional de Saúde (CNS) orienta que os cursos da área de saúde possibilitem uma formação generalista, humanística, crítica, reflexiva, ética e transformadora, torna-se necessária, nas matrizes curriculares de Psicologia, a inclusão de conhecimentos e contextos de práticas que representem os diversos espaços em que o psicólogo

possa atuar (OLIVEIRA *et al.*, 2017). Nesse sentido, os cursos de formação em Psicologia vêm se adequando às novas demandas da sociedade, diminuindo o foco na clínica individual e tradicional e ampliando para uma perspectiva mais social (RODRIGUES; ARPINI; KOSTULSKI, 2021). No processo de formação, o planejamento acadêmico deve garantir, entre outros dispositivos, práticas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências sob a forma de estágios curriculares (CNE, 2011).

Os estágios correspondem a um ato educativo supervisionado, que visa preparar os estudantes para o mundo do trabalho, assim como para o aprendizado de competências próprias da atividade profissional (BRASIL, 2008). As potencialidades dos estágios curriculares consistem em estimular o protagonismo do profissional em formação e oferecer possibilidades concretas de articulação entre teoria e prática (SILVA NETO, LIMA, 2019). Essas atividades, realizadas durante a formação em Psicologia, proporcionam aos estudantes uma aproximação com a futura prática profissional (SANTOS; NÓBREGA, 2017) e a sua inserção em diferentes contextos de trabalho (SOLIGO *et al.*, 2020).

Pode-se dizer, então, que a vinculação entre teoria e prática se consolida através dos estágios, uma vez que estudantes podem utilizar, nas atividades práticas, os conhecimentos produzidos em sala de aula (OLIVEIRA *et al.*, 2019). Conforme estudo realizado com estudantes de Psicologia por Oliveira, Costa e Bastos (2023), o processo de estágio permite dar sentido aos assuntos abordados nos componentes curriculares do curso. Os estágios também possibilitam ao estudante o início do exercício profissional, vinculando seu desenvolvimento pessoal à formação teórico-prática e se constituindo um espaço de elaboração emocional, intelectual, reflexiva e de oportunidade para construir um caminho comprometido com a realidade social vigente, com base nos conhecimentos teóricos produzidos no decorrer da sua formação (PEREIRA *et al.*, 2018).

Nessa atividade formativa, as supervisões são importantes espaços de mediação, troca de conhecimento e compartilhamento de dificuldades e angústias (SANTOS; NÓBREGA, 2017). A partir de um estudo com estagiárias de Psicologia, Oliveira *et al.* (2019) afirmam que os supervisores devem promover reflexões e questionar as práticas dos estudantes, acolhendo suas demandas e emoções, de modo a contribuir com a formação. Tendo em vista que os supervisores têm a função de qualificar e formar profissionais, é importante ressaltar que esses devem ser pessoas com experiência prática e conhecimento teórico-científico (SILVA NETO; LIMA, 2019).

Assim, a partir dos estágios curriculares, é possível a consolidação de competências e vivências de situações concretas, relacionadas à atuação profissional, com a supervisão e orientação de profissionais experientes (SOLIGO *et al.*, 2020). Santos e Nóbrega (2017) apresentam relatos de estudantes de Psicologia que descrevem as atividades práticas, desenvolvidas nos campos de estágios, como geradoras de aprendizagens profissionais e pessoais, caracterizando-se como um importante dispositivo para a mediação da formação.

Conhecimentos produzidos acerca dos estágios curriculares em Psicologia, conforme Oliveira *et al.* (2019), podem fundamentar a construção de políticas e práticas de estágios que sejam culturalmente sensíveis. Nessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo compreender significados e práticas construídos por estudantes de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) acerca dos estágios curriculares.

### **Itinerário metodológico**

Foi utilizada uma abordagem qualitativa hermenêutica, inspirada no modelo metodológico do Sistema de signos, significados e práticas – S/SSP (BIBEAU, 1993). Esse referencial teórico-metodológico propõe investigar os sentidos atribuídos aos relatos sobre comportamentos concretos de participantes da pesquisa para compreender a lógica conceitual por trás desses comportamentos e os diferentes fatores relacionados a eles (OLIVEIRA, 2008).

Foram realizadas entrevistas narrativas, no período entre junho e agosto de 2022, com 16 estudantes do último semestre do curso de Psicologia da UFRB: 14 mulheres, das quais oito se autodeclararam negras (pretas e pardas), cinco se identificaram como brancas e uma não se posicionou em relação à cor da pele; dois homens, ambos autodeclarados negros. As idades dos entrevistados variavam entre 24 e 28 anos.

No curso de Psicologia, são oferecidos estágios básicos, que visam o desenvolvimento de competências e habilidades, previstas no núcleo comum – composto por componentes curriculares que desenvolvem as competências básicas que definem o perfil do profissional de Psicologia – e estágios específicos, os quais estão relacionados às ênfases curriculares – conjunto de saberes e práticas que proporcionam oportunidades de concentração de estudos e estágios em processos de trabalho específicos (CNE, 2011). Na UFRB, as ênfases curriculares ofertadas na

formação em Psicologia são “Práticas Clínicas em Psicologia” e “Práticas de Psicologia em instituições de saúde”. Os estágios vinculados às ênfases promovem atendimentos psicoterapêuticos individuais e grupo, assim como atividades relacionadas ao cuidado com a saúde humana em espaços institucionais, como Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e Unidades Básicas de Saúde.

Considerando a predominância de mulheres na Psicologia, que se caracteriza como uma profissão feminina (SANDALL; QUEIROGA; GONDIM, 2022), e o maior número de mulheres dentre as participantes da pesquisa, na apresentação dos resultados, foi utilizado o gênero feminino para se referir às profissionais da Psicologia, assim como às pessoas que participaram da pesquisa. Ademais, visando manter o sigilo e preservar a identidade das participantes, foram utilizados nomes fictícios.

Foi utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por meio do qual as participantes atestaram a sua concordância em participar da pesquisa, que foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFRB, sob o número CAAE: 17756219.6.0000.0056. As entrevistas foram registradas em gravador digital de voz e, posteriormente, realizou-se transcrição *verbatim* e digitação em computador. Após a leitura das narrativas, foram elaboradas as seguintes categorias analíticas para a categorização dos dados: significados dos estágios; relação entre teoria e prática; relação com a orientadora; processos de escolha dos estágios; vivências de estágios não presenciais. As narrativas foram apreciadas a partir de uma abordagem hermenêutica de leitura etnocrítica (BIBEAU; CORIN, 1995), que busca trazer as contribuições da semiologia para a interpretação de dados, combinando a “submissão ao texto” dos discursos produzidos à “violência interpretativa” do pesquisador sobre esses textos.

## **Resultados e discussão**

Foi possível observar que os estágios se constituíram em momentos de articulação entre teoria e prática, de aproximação com a atuação profissional e de aprendizados balizadores de projetos de futuro. Esses resultados reafirmam Oliveira, Costa e Bastos (2023), que, ao realizarem um estudo com estudantes de Psicologia, em outra universidade pública do Estado da Bahia, destacaram os estágios curriculares como importantes processos aglutinadores de

diferentes dimensões formativas. Conforme o relato das estudantes, houve uma variedade de vivências: estágios com os quais se identificaram, tendo produzido saberes e fazeres; estágios nos quais aconteceram diferentes problemas, sejam nas relações com supervisoras, sejam nas dificuldades encontradas no campo de atuação.

As narrativas das participantes da pesquisa, assim como caracterizado por Soligo *et al.* (2020), apresentaram os estágios enquanto importantes períodos da formação em Psicologia. Relacionados a esses componentes curriculares, ocorreram diversos acontecimentos que afetaram as estudantes: mudança de casa, no intuito de ter um espaço mais adequado para se dedicar ao estágio; trocas de conhecimentos e experiências entre as colegas; necessidade do desenvolvimento de agência estudantil, no sentido de dar conta de situações inesperadas; possibilidade de “pensar fora da universidade”, colocando-as como “aprendizes de psicólogas”, que se deparavam com as potencialidades e limites da atuação profissional.

As vivências de diferentes atuações em Psicologia, durante os estágios, possibilitaram às estudantes a produção de novos conhecimentos, habilidades e atitudes sobre a práxis psicológica, como: escuta clínica, trabalho em redes de atenção, novas temáticas e abordagens em Psicologia, relações interprofissionais, entre outros: “O Estágio Básico I fez com que a gente fizesse os atendimentos individuais, e aí a gente experimentou um pouco da clínica e enriqueceu muito a escuta. O [Estágio Básico] II e o específico também treinaram bastante a escuta” (Kézia, estágio em serviço de saúde mental). “Eu tô sentindo que eu tô aprendendo bastante! E aprendendo muito mais com as pessoas que a gente acompanha, que trazem muito pra gente!” (Dandara, estágio em serviço de saúde mental). Esses resultados vão ao encontro do que preconizam a Lei de Estágio (BRASIL, 2008) e as DCN para os Cursos de Graduação em Psicologia (CNE, 2011) ao afirmarem que os estágios devem preparar as estudantes para o aprendizado de competências da futura prática profissional.

Apesar de algumas estudantes relatarem inseguranças perante as práticas dos estágios, elas afirmaram que foi possível identificar resultados nas atividades desenvolvidas: “Quando eu estava dentro do grupo e via as mulheres trocando experiências, uma tentando acolher a outra, eu ficava, tipo: ‘Meu Deus, tá fazendo sentido! Tem algum ponto aqui que eu tô fazendo a diferença!’” (Ivana, estágio em serviço de atenção básica em saúde). Essas situações geraram sentimentos de felicidade, contribuindo para reafirmar o desejo de atuar em Psicologia: “Eu saí

de lá: ‘Poxa vida, velho! A Psicologia tem um poder! Tem um potencial! Meu Deus! É isso que eu quero pra minha vida, mesmo!’” (Uiara, estágio em serviço de atenção básica em saúde). Esses resultados corroboram Oliveira *et al.* (2019), em cujo estudo, também realizado com estudantes de Psicologia da UFRB, as participantes caracterizaram os estágios como oportunidade de reiterar suas escolhas pela Psicologia.

Houve, ainda, estudantes que consideraram que as práticas desenvolvidas nos estágios não eram inerentes ao campo da Psicologia: “A gente só preenchia a RAAS [Registro das Ações Ambulatoriais de Saúde]. E aí ela [a preceptora] só pedia pra gente fazer isso e agendar consulta! A gente tava fazendo papel de uma secretária, sendo que a gente não tava ali pra secretariar!” (Geisa, estágio em serviço de saúde mental). Ceccim (2018) afirma que, para se obter êxito em práticas de saúde, é preciso utilizar saberes e práticas não disciplinarizados em uma única profissão, mas construídos em outros domínios interprofissionais, resultantes do borramento de fronteiras. Desse modo, apesar de uma aparente resistência da estudante, pode-se observar que a situação descrita retratava uma atuação de interação em atividades para além dos contornos de uma prática psicológica tradicional.

Assim como discutido por Oliveira, Costa e Bastos (2023), a atuação em serviços do Sistema Único de Saúde (SUS) possibilitou vivências das potencialidades e dos desafios desse sistema, como o desenvolvimento de atividades que não são corriqueiramente atribuídas a psicólogas. Contudo, o fato da estudante relatar que a preceptora “só pedia” para ela realizar a atividade citada, pode caracterizar um uso da força de trabalho qualificada e barata das estagiárias como um modo de baixar custos e compensar a falta de pessoal no âmbito dos serviços públicos de saúde.

A partir das narrativas, pode-se perceber as práticas de estágio como preparo para comportamentos, condutas e manejos de situações que as estudantes poderão vivenciar nas futuras atuações profissionais. Tais resultados vão ao encontro dos achados de Pereira *et al.* (2018), nos quais os estágios foram descritos como “porta de entrada” para a aproximação com o exercício profissional. Além disso, as práticas também implicaram as estudantes em aplicarem conhecimentos teóricos produzidos durante o curso.

Nessa perspectiva, foi destacada a importância da dimensão teórica formativa dos estágios para um bom desempenho de atividades práticas. Assim como no estudo de Santos e Nóbrega

(2017), no qual os estágios foram caracterizados como possibilidades de relacionar as discussões teóricas com a realidade prática, as estudantes entrevistadas relataram que, a partir das práticas, foi possível a construção de sentido para o conhecimento teórico produzido em sala de aula. Para uma das participantes, esse foi um momento de felicidade: “Quando eu fui pra prática, que eu vi acontecendo, eu fiquei muito feliz! Eu me senti muito grata em ver que realmente aquilo fazia sentido!” (Geisa, estágio em serviço de saúde mental). “Quando chega no estágio é a hora da gente juntar as pecinhas do quebra-cabeça!” (Jenifer, estágio em serviço de saúde mental).

Por outro lado, pontuou-se que, em alguns casos, as discussões teóricas não foram suficientes para dar suporte à atuação das estudantes: “Então, tive que correr muito atrás para poder dar conta! Porque a gente não teve uma base! Nem a professora conseguiu dar essa base!” (Francisca, estágio em serviço de atenção básica em saúde). Nesse sentido, uma participante da pesquisa relatou se sentir despreparada para atuar no contexto de atendimentos clínicos individuais, devido à falta de componentes curriculares relacionados a essa questão, assim como pela dificuldade de relação com a supervisora.

A relação com as supervisoras, em muitas narrativas, foi caracterizada como boa, pois elas eram afetuosas, acolhiam suas demandas, sentimentos e estavam disponíveis para tirar dúvidas e dar suporte. As estudantes descreveram as supervisoras com expressões, como “uma parceira”, “muito aberta”, “muito flexível”, “muito sensível”. Esses resultados reafirmam Santos e Nóbrega (2017), em cujo estudo as supervisoras de estágios foram caracterizadas como importantes tanto para a orientação das práticas quanto para o acolhimento das estudantes.

O conhecimento teórico das supervisoras foi destacado, o que, de acordo com uma das estudantes, possibilitou uma “vivência bastante rica”. “Um professor mesmo, mostrou possibilidades e também outros caminhos para se fazer as coisas” (Jenifer, estágio em serviço de saúde mental). “Para além das técnicas, a gente tem discutido questões raciais, de gênero, que são importantes para o futuro profissional, como também para o lado pessoal, para o nosso próprio desenvolvimento pessoal!” (Paula, estágio em psicoterapia no Serviço de Psicologia da UFRB).

Contudo, participantes também relataram sentir falta de orientação, direcionamento e suporte da professora durante os estágios. Ademais, houve descrição do período de estágio como estressante, devido às dificuldades de relação com a orientadora, relato de problemas com o modo autoritário como eram conduzidas algumas situações no estágio e reclamações sobre a falta

de tempo disponibilizado para as supervisões: “No meu estágio, por exemplo, eu não tive a minha supervisora em momento nenhum! Ela só foi lá com a gente no primeiro dia!” (Nicole, estágio em serviço de atenção básica de saúde). “O estágio supervisionado foi algo que me estressou bastante dentro da universidade!” (Francisca, estágio em serviço de atenção básica em saúde).

Esses resultados, assim como os descritos por Oliveira *et al.* (2019), apresentam uma ambivalência nas relações entre estudantes e supervisoras: enquanto algumas das estudantes vivenciaram relações de parceria, acolhimento e suporte; outras relataram relações conflituosas, autoritárias e falta de apoio. Essa dificuldade de algumas estudantes com suas orientadoras pode estar relacionada ao fato de que, de acordo com seus relatos, nem sempre foi possível escolher os estágios que elas realizaram.

As estudantes relataram que não fizeram os estágios que desejavam. Uma delas contou que, ao escolher a ênfase “Psicologia e processos clínicos”, só teve uma opção de orientadora, e, por isso, não trabalhou com a abordagem que tinha mais interesse. Outra estudante relatou que, devido ao seu Índice de Rendimento Acadêmico – IRA (têm prioridade na matrícula os estudantes com maiores IRA), não conseguiu se matricular no estágio escolhido, o que lhe causou grande frustração: “Muitos estágios eu escolhi como segunda ou terceira opção: não era exatamente o que eu queria fazer! Foram experiências, mas não era exatamente o que eu queria!” (Luciano, estágio em psicoterapia no Serviço de Psicologia da UFRB).

De acordo com as estudantes, havia pouca variedade de estágios ofertados pelo curso de Psicologia. Elas argumentaram que a oferta de estágios, em diferentes áreas, auxiliaria no processo de descoberta de interesses para uma futura atuação profissional. Uma estudante disse que deveriam ser ofertados estágios em “todas as áreas de atuação” da Psicologia para que ela pudesse identificar qual gostava mais. As DCN para os Cursos de Psicologia preconizam uma formação generalista (CNE, 2011), que tem o compromisso de abordar diferentes saberes e fazeres, possibilitando que as egressas possam vir a atuar em quaisquer áreas da Psicologia. Ademais, apesar de haver ênfases curriculares nos Cursos de Psicologia, não é objetivo oferecer às estagiárias qualquer título de especialização profissional (UFRB, 2014). É importante considerar que a grande pluralidade de atividades profissionais desenvolvidas em Psicologia impossibilita a oferta de todas as possibilidades de estágios nos diferentes campos de atuação. Ao

mesmo tempo, o contato com essa diversidade pode acontecer em outros espaços formativos, como a participação em projetos de pesquisa e extensão.

Houve, ainda, estudantes que afirmaram ter vivenciado diferentes experiências de estágio, que possibilitaram a atuação com diferentes abordagens e em áreas diversas da Psicologia, a exemplo de: atendimentos psicoterápicos presenciais e online, orientados pela Psicanálise, Terapia Cognitivo-Comportamental e Fenomenologia; atividades vinculadas à Psicologia Escolar e Assistência Social; práticas em serviços de Saúde Mental e Atenção Básica em Saúde. Sendo assim, esses resultados reafirmam Soligo *et al.* (2020), que descrevem os estágios como oportunidade de inserção de estudantes em diferentes contextos de atuação profissional.

De acordo com Mello, Teo e Ferreti (2021), o “ser psicóloga” é construído ao longo da formação. Contudo, o fato de os estágios objetivarem aproximar a estudante da prática profissional em Psicologia, a partir da inserção em diferentes contextos de atuação profissional (SANTOS; NÓBREGA, 2017), parece conduzir a um entendimento de que esse processo irá definir uma futura atuação profissional específica. Nessa perspectiva, pode-se perceber que a escolha dos estágios estava relacionada a diferentes fatores, como: aproximar a estudante da área que já havia se identificado ao longo da formação; descobrir qual área se identificava mais; diversificar as experiências práticas ao longo da formação.

Algumas estudantes que, apesar de não terem feito os estágios que desejavam, relataram que se permitiram vivenciar de “cabeça aberta” esses processos formativos e descreveram-nos como “uma experiência transformadora”: “Fiquei aflita! Falei: ‘não vou gostar! Não vai dar certo! Não vai ser bom!’. Aí comecei a colocar na minha cabeça: ‘já que eu tô fazendo estágio, vai ser minha perspectiva! Vou estudar! Vou correr atrás! Vou tirar dúvida com o professor!’” (Célia, estágio em psicoterapia no Serviço de Psicologia da UFRB).

Nesse movimento de se deparar com situações concretas de atuação profissional nos estágios, uma estudante se sentiu angustiada em relação ao seu modo de conduzir processos psicoterapêuticos:

Eu fazia visita domiciliar e sempre ficava muito angustiada, porque eu queria chegar lá já fazendo muitas intervenções: isso, aquilo! E a usuária não era de falar muito. Ela, às vezes, não estava aberta a algumas coisas que a gente estava

propondo. Aí eu ficava: “Ai meu Deus! Será que eu tô fazendo a coisa certa?” (Edna, estágio em serviço de saúde mental).

Assim, diante das singularidades das necessidades de saúde que usuárias do SUS apresentavam como demandas de assistência, o estágio possibilitou que as estudantes se deparassem com dúvidas e incertezas, elementos inerentes ao trabalho em saúde, caracterizado como vivo em ato. Conforme Merhy (2008), a atuação de trabalhadoras da saúde, para além de um domínio dos instrumentos e técnicas, envolve questões relacionais e subjetivas. Nessa perspectiva, a produção da saúde realiza-se, sobretudo, por meio do trabalho vivo em ato: trabalho humano no exato momento em que é executado e que determina a produção do cuidado.

Nesse processo, foram relatadas situações que possibilitaram a interação com diferentes trabalhadoras de distintos setores, como saúde e assistência social. Essas vivências aproximam a formação de importantes elementos da interprofissionalidade, como o trabalho em redes (CECCIM, 2018).

Foi um atendimento caminhando pelo bairro. Ela foi apresentando pra gente os serviços que ela frequentava no bairro: ela apresentou o CRAS [Centro de Referência de Assistência Social] pra gente e a gente falou com a assistente social de lá; depois ela levou a gente no posto, a gente conversou com a enfermeira dela (Edna, estágio em serviço de saúde mental).

Uma estudante fez uma comparação entre as práticas realizadas em serviços de saúde do SUS e as práticas de estágio desenvolvidas no Serviço de Psicologia da UFRB. De acordo com ela, no Serviço de Psicologia não havia interação com as psicólogas da unidade, diferente da atuação nos serviços de saúde, nos quais ocorriam interações e trocas com outras trabalhadoras de saúde, o que poderia ser caracterizado como um trabalho interprofissional. Entretanto, outra estudante, que também fez estágio em um serviço de saúde, relatou que sentiu falta dessas vivências. Segundo ela, nas atividades que participou, não havia relação entre profissionais de diferentes áreas da saúde, que trabalhavam no mesmo serviço: “A sensação que dá é que está todo mundo no seu quadrado mesmo! Na hora que tem que mostrar a prática, tá todo mundo no seu quadrado: Medicina tá lá no seu quadradinho, Psicologia tá lá no seu quadradinho” (Raíssa,

estágio em serviço de saúde mental). Esses resultados destacam leituras críticas acerca da atuação interprofissional em contextos de trabalho, o que denota que essas estudantes reconhecem a importância do trabalho coletivo em saúde e poderão contribuir, enquanto profissionais, para sua efetivação.

As estudantes relataram uma preocupação com a finalização das atividades de estágio, pois, de acordo com as estudantes, esse foi um processo que gerou sofrimento nelas e, principalmente, nas usuárias dos serviços onde realizavam as atividades. Segundo uma das entrevistadas, seria necessário um melhor planejamento do momento de finalização das práticas, visando um encaminhamento das usuárias que vinham sendo atendidas. Esses resultados remetem à produção de importantes valores, no processo de formação, como compromisso social, corresponsabilidade e cuidado com as pessoas para quem prestavam serviços, que se constituem enquanto diretrizes e princípios de políticas públicas, como o SUS. “O CAPS é para os usuários! E quando você entra lá e vê cada história desses usuários e usuárias, você sente vontade de estar ali, de estar intervindo de alguma forma para melhorar a qualidade de vida deles e delas!” (Edna, estágio em serviço de saúde mental). “O usuário é o protagonista! Não são os profissionais! Não é algo que a gente vai fazer entre a gente e passar pra ele, não! A ideia é fazer com ele!” (Raíssa, estágio em serviço de saúde mental). Esses resultados vão ao encontro de Leite (2021), que argumenta acerca do compromisso da educação superior com o desenvolvimento da sociedade e do ser humano em todos os seus aspectos. A autora defende que, para além de uma formação profissional, a universidade contribui para a “formação de si”, definida como um desenvolvimento e aperfeiçoamento de si mesmo através das experiências vividas.

Uma especificidade da formação das estudantes entrevistadas, que esteve presente em suas narrativas, foi o fato delas terem vivenciado parte dos estágios do curso no período da pandemia de Covid-19, quando havia a orientação para um distanciamento social. Isso fez com que esses estágios ocorressem de modo não presencial. Esses processos formativos foram caracterizados como desafiadores, angustiantes e as estudantes se sentiram prejudicadas por “não terem vivenciado um estágio”, visto que as práticas não ocorreram “como estavam prescritas”: “Como é que a gente vai estagiar na pandemia, pelo amor de Deus?” (Ivana, estágio em serviço de atenção básica em saúde).

A partir da Portaria n. 544/2020, do Ministério da Educação (BRASIL, 2020), que autorizou a realização de estágios de modo não presencial, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) realizaram Seminários Regionais e um Seminário Nacional com coordenadoras, professoras e estudantes de Psicologia, visando discutir as práticas de estágio, no contexto da pandemia, o que resultou em um Caderno de Orientações para as atividades práticas e estágio emergencial remoto em Psicologia (CFP; ABEP, 2020).

As atividades desenvolvidas pelo Curso de Psicologia da UFRB, durante esse período, seguiam as recomendações desse documento. Assim, foram realizados grupos de reflexões, ações de educação e promoção da saúde, acolhimentos e atendimentos individuais, todos com a garantia do sigilo e privacidade. Além disso, como o preconizado no Caderno de Orientações, as estudantes cursaram, ao menos, um dos estágios do curso de modo presencial, visto que não era recomendado integralizar a carga horária dos estágios na modalidade não presencial.

Um sentimento bastante citado pelas estudantes foi o descontentamento por, em função do período de ensino não presencial, não terem desenvolvido atividades práticas em campo: “Não foi tão ruim, porque a gente ainda tinha teoria. Mas, eu queria a prática! Eu queria saber de fato, com os meus olhos, com os meus ouvidos como era na prática! Infelizmente, a gente não teve isso!” (Alba, estágio em serviços de assistência social). “Mas não foi presencial, não foi uma prática realmente, porque a gente ficou em uma sala [virtual] e aí... Vou e volto: ‘o que é prática em Psicologia?’” (Raíssa, estágio sobre ansiedade, luto e morte).

Signorini, Ferreti e Silva (2021) caracterizam prática como uma aplicação de conceitos produzidos teoricamente, como uma ação que concretiza um ensino. Essas práticas relacionam-se ao modo como a formação instrumentaliza os pressupostos teóricos, filosóficos e pedagógicos (SEIXAS *et al.*, 2013). Desse modo, pode-se observar que, a partir das falas das estudantes, houve desenvolvimento de atividades práticas durante os estágios não presenciais. Contudo, essas práticas aconteceram fora do espaço comum em que são desenvolvidas, visto que foram não presenciais. Sendo assim, é possível que a falta do deslocamento para um determinado espaço físico externo às suas casas tenha causado a sensação de “falta de prática” nas estudantes.

De acordo com as estudantes, as atividades desenvolvidas nos estágios não presenciais consistiram em: realização de curso *online* para professoras da rede municipal; atendimento

individual *online*, no formato de Plantão Psicológico; rodas de conversa com trabalhadoras do Sistema Único de Assistência Social (SUAS); realização de curso de extensão sobre ansiedade, luto e morte, aberto ao público em geral. Apesar das insatisfações relatadas sobre a não presencialidade, houve estudante que considerou os estágios “riquíssimos”, produtivos, momentos de aprendizados e importantes interações: “Pense num estágio remoto e enriquecedor! Foi aquele dali! Acho que as professoras fizeram isso de uma forma extraordinária!” (Kézia, estágio em serviços de assistência social). Embora de forma não planejada, o período pandêmico promoveu o desenvolvimento de competências para o trabalho em ambientes virtuais, que estão se constituindo em um importante espaço de atuação para psicólogas.

A pandemia de Covid19 parece ter dado celeridade à incorporação de Tecnologia Digital da Informação e da Comunicação (TDIC) no atendimento psicológico remoto, visto que dados do CensoPsi 2022 apontaram para um aumento no uso de TDIC por psicólogas de 34% para 78%, considerando antes e durante a pandemia (GONDIM; BARROS, 2022). O processo de aprendizagem com as TDIC, incentivado pelo período pandêmico, e a consequente ampliação da utilização dessas tecnologias apontam para a necessidade de que os processos formativos incluam discussões sobre seu uso nos diversos contextos profissionais da Psicologia (PEIXOTO; BENTIVI, 2022). Afinal, avanços tecnológicos alteram processos de trabalho e exigem novas competências profissionais, assegurando a emergência de práticas novas e apontando para o desafio de acompanhar os movimentos que transformam a Psicologia brasileira (BASTOS; PEIXOTO, 2024). Entende-se, portanto, como um desafio refletir sobre significados e práticas de estágios curriculares nesse contexto de transformação e inovação na formação e atuação da Psicologia.

### **Considerações finais**

A partir dos resultados do estudo, pode-se perceber diversos significados e práticas construídos pelas estudantes de Psicologia acerca dos estágios curriculares. Elas destacaram os estágios como um momento muito esperado e importante para a formação, uma vez que proporcionaram a vinculação entre teoria e prática, prepararam-nas para a atuação profissional, produziram novos conhecimentos, habilidades e atitudes e descortinaram potencialidades e

limites da atuação profissional. O processo de supervisão também foi destacado como espaço não só de orientação para a prática profissional, mas de acolhimento e escuta das estudantes.

Contudo, houve ambiguidade nas descrições das relações com supervisoras: enquanto algumas estudantes descreveram uma boa convivência; outras relataram relações conflituosas. Nesse sentido, futuros estudos podem focar a interação entre estudantes e supervisoras, investigando os processos pedagógicos e afetivos envolvidos na relação. Ademais, considerando a ausência de processos avaliativos institucionais acerca das supervisões de estágios em Psicologia (FERNANDES; MIYAZAKI; SILVARES, 2015), mostra-se pertinente a criação de espaços de diálogo entre supervisoras e estagiárias, buscando qualificar esse dispositivo formativo.

A vivência de atividades não presenciais na formação em Psicologia se mostrou uma questão importante para ser discutida. Nesse sentido, entende-se que novos estudos podem investigar as potencialidades e limites do ensino não presencial, sobretudo nas atividades de estágio, e como esse processo pode interferir na formação de estudantes de cursos da área de saúde, como a Psicologia.

Por fim, considera-se necessário que sejam construídos espaços formativos, nos quais professoras e estudantes possam conversar sobre os estágios: suas funções, as programações de suas atividades, os direitos e deveres das pessoas envolvidas nesse processo, entre outras questões. Entende-se que quanto mais diálogos forem estabelecidos, mais provável que se produzam processos que sejam culturalmente sensíveis. Ademais, como sinalizado por Oliveira, Costa e Bastos (2024), é fundamental a construção de políticas e práticas de estágio que envolvam planejamento, acompanhamento e avaliação dessas importantes atividades formativas.

### **Referências bibliográficas**

**BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).** Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm). Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.** Diário Oficial da União. Brasília: DF, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BIBEAU, G. ¿Hay una enfermedad en las Américas? Otro camino de la antropología médica para nuestro tiempo. In: Pinzón C, Suárez PR, Garay G, editores. **Cultura y salud en la construcción de las Américas.** Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología; 1993. p. 41-70.

BIBEAU, G.; CORIN, E.E. From Submission to Text to Interpretive Violence. In: \_\_\_\_\_(Eds.) **Beyond Textuality. Ascetism and Violence in Anthropological Interpretation.** Approaches to Semiotics Series. Berlin: Mouton de Gruyter, 1995, p. 3-54.

CECCIM, R. B. Conexões e fronteiras da interprofissionalidade: forma e formação. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 22, supl. 2, p. 1739-1749, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-57622018.0477>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA (ABEP). **Práticas e estágios remotos em Psicologia no contexto da Pandemia da Covid-19:** recomendações [recurso eletrônico]. Brasília, 2020. Disponível em: <[caderno-de-orientações-formação-e-estágios\\_FINAL2\\_com\\_ISBN\\_FC.pdf](#)>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE) Resolução nº 5, de 15 de março de 2011. **Diretrizes Curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia**, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jun 2022.

DE LUIZ, G. M.; SOUSA, T. A. B. Epistemologia e formação do psicólogo: discussões contemporâneas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 34, p. e5859, jun. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/1984-0292/2022/v34/5859>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FERNANDES, L. F. B.; MIYAZAKI, M. C. O. S.; SILVARES, E. F. M. Caracterização da supervisão em um centro formador de Psicologia da Saúde. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 3, p. 499-509, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/ZfXnDkb5sSZXkwpB35sQWzj/?lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2021.

GALINDO, W. C. M.; TAMMAN, B. F.; SOUSA, T. B. S. Estratégias Formativas em Serviços-Escola de Psicologia: Revisão Bibliográfica da Produção Científica. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online], v. 40, e188175, p. 1-15, mai. 2020. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/1982-3703003188175>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

GONDIM, S.; BARROS, L. L. A escolha da profissão de psicóloga(o) e a carreira: o que mudou ao longo do tempo? In: Conselho Federal de Psicologia. **Quem faz a psicologia brasileira?: um olhar sobre o presente para construir o futuro: volume I: formação e inserção no mundo do trabalho** / Conselho Federal de Psicologia. 1. Ed. Brasília: CFP, 2022, p. 71-84.

LEITE, R. C. N. A formação de (bildung) da/o estudante universitária/o. **Revista Acadêmica Gueto**, vol. 8, n. 16, p. 100-115, 2021. Disponível em: [https://www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/images/Revista\\_GUETO\\_Vol\\_08\\_nr\\_16.pdf](https://www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/images/Revista_GUETO_Vol_08_nr_16.pdf). Acesso em: 16 mar. 2022.

MELLO, R. A.; TEO, C. R. P. A.; FERRETI, F. Trajetórias de Formação de Psicólogos dos Núcleos Ampliados de Saúde da Família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, p. e229466, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703003229466>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

MERHY, E. E. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo**. São Paulo: Hucitec, 2008.

OLIVEIRA, I. T.; SOLIGO, A.; OLIVEIRA, S. F.; ANGELUCCI, B. Formação em Psicologia no Brasil: Aspectos Históricos e Desafios Contemporâneos. **Psicol. Ensino & Form.**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 3-15, jun. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21826/2179-5800201781315>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

OLIVEIRA, R. O.; COSTA, F. M.; BASTOS, A. V. B. Significados e práticas relacionados ao estágio e à supervisão entre estagiárias de Psicologia. In: AIRES, S.; BUSTAMANTE, V. (Orgs.). **Supervisão, instituições e formação: fundamentos e invenções**. Salvador: EDUFBA, 2024, p. 237-250.

OLIVEIRA, R. P.; COSTA, F. M.; SANTOS, G. S.; BARRETO, M. C. M. S.; ANDRADE, M. S.; GOMES, M. M. S. “Um ensaio da vida profissional”: significados do estágio em Psicologia entre estagiários da UFRB. In: AIRES, S.; KURATANI, S. (orgs.). **O serviço de Psicologia na universidade**. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2019, p. 163-183.

OLIVEIRA, R. P. **Violência relacionada ao trabalho: signos, significados e práticas entre trabalhadores da construção civil**. Tese (Doutorado em Saúde Pública). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Salvador, 2008.

PEIXOTO, A. L. A.; BASTOS, A. V. B. Profissão em movimento: a dinâmica de transformação e inovação no exercício da Psicologia. In: Conselho Federal de Psicologia (Brasil). **A profissão em movimento: práticas inovadoras no exercício da psicologia** / Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia. 1. Ed. São Paulo: GM Editorial; Brasília: CFP, 2024, p. 10-45.

PEIXOTO, A. L. A.; BENTIVI, D. R. C. O impacto de novas tecnologias na atuação profissional. In: Conselho Federal de Psicologia. **Quem faz a psicologia brasileira?: um olhar sobre o presente para construir o futuro: volume II: condições de trabalho, fazeres profissionais e engajamento social** / Conselho Federal de Psicologia. 1. Ed. Brasília: CFP, 2022, p. 150-178.

PEREIRA, M. S.; OLIVEIRA, A. F. F.; MACHADO, J. P.; VIEIRA, N. R. S.; MIRANDA, R. N.; CUNHA, S. S. N.; FLOR, T. C. Estágio profissionalizante e formação em Psicologia: O trabalho com grupos como dispositivo formativo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 2, p. 218-232, abr./jun., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703002752017>. Acesso em: 10 jun. 2022.

RODRIGUES, P. M.; ARPINI, D. M.; KOSTULSKI, C. A.. Formação na graduação em Psicologia no SUS: percepções de psicólogos residentes. **Revista Psicologia e Saúde**, vol. 13, n. 2, p. 141-151, jun. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20435/pssa.v13i2.1111>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SANDALL, H.; QUEIROGA, F.; GONDIM, S. M. G. Quem somos? Caracterizando o perfil das(OS) psicólogas(os) no Brasil. In: Conselho Federal de Psicologia (CFP). **Quem faz a psicologia brasileira?: um olhar sobre o presente para construir o futuro. Volume I: formação e inserção no mundo do trabalho**. Brasília: CFP, 2022, p. 42-53.

SANTOS, A. C.; NÓBREGA, D. O. Dores e Delícias em ser Estagiária: o Estágio na Formação em Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão [online]**. 2017, v. 37, n. 2, pp. 515-528. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703002992015>>. ISSN 1982-3703. Acesso em: 10 jun. 2022.

SEIXAS, P. S.; COELHO-LIMA, F.; SILVA, S. G.; YAMAMOTO, O. H. Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 113-122, jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100012>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SIGNORINI, T.; FERRETTI, F.; SILVA, M. E. K. Práticas em Psicologia na Saúde Pública: Aproximando Cenários e Contextos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, número especial, p.

1-13, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003194293>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SILVA NETO, W. M. F.; LIMA, C. P. Estágio curricular supervisionado em Psicologia: aspectos legais, potencialidades e desafios para a formação do psicólogo. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.5, n.1, p. 19-29, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6813191>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SOLIGO, A. F.; MUNIZ, M.; OLIVEIRA, I. T.; ZANINI, D. S.. Formação em Psicologia: Estágios e Avaliação Psicológica. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2020, v. 40, e243432. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703003243432>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). **Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia**. Santo Antônio de Jesus, 2014.

## **ENTRE SOMBRAS E HORIZONTES:**

A Travessia e os Atravessamentos Da Exclusão À Inclusão

**Humberto Nascimento Dias Santos Filho<sup>1</sup>**

**Leonardo Assis de Almeida<sup>2</sup>**

**Donaldo Rico de Souza Tavares<sup>3</sup>**

**Luiza Rayla Fialho Araújo<sup>4</sup>**

**Paoly Moreira de Souza<sup>5</sup>**

**Ronaldo Cavalcante Silva<sup>6</sup>**

### **RESUMO**

Este artigo desenha, com linhas fluidas de história e mudança, a jornada que conduz da exclusão à inclusão no território da educação. Um percurso permeado por rupturas e reconstruções, marcado por vozes que clamaram por justiça e práticas que reescreveram a convivência humana. O objetivo central é investigar como as sombras do passado, onde a diferença era silenciada,

---

<sup>1</sup> Mestrando em Gestão Social e Desenvolvimento Territorial (PDGS-UFBA, 2023), Pós-graduação Latu-Sensu em Educação Física Escolar (Unileya - DF, 2022), em Fisiologia do Exercício (UVA-RJ, 2006), Licenciatura em Pedagogia (Intervale- MG, 2023), Licenciatura plena em Educação Física pela UFBA (2004), Professor Universitário e Preceptor de estágio da Baiana e da UCSAL (Desde 2021). E-mail: humbertosf@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, Linha de Pesquisa III: Direitos Sociais e Novos Direitos, Construção de Sujeitos e Cidadania (PPGPSC – UCSal). Poeta; Escritor; Pesquisador; Licenciado em Pedagogia e Educação Física (UNEB); Bacharel em Educação Física (UCSal). Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia (UNIFACS). E-mail: leonardoassis.uneb@gmail.com

<sup>3</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, Linha de Pesquisa III: Direitos Sociais e Novos Direitos, Construção de Sujeitos e Cidadania (PPGPSC – UCSal). Licenciado em Pedagogia (UNEB); Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia (UNIFACS). E-mail: donaldo.rico03@gmail.com.

<sup>4</sup> Bacharela em Educação Física (UCSal, 2024), recriadora da APABB-BA, Especialista em atividades lúdicas e atividades aquáticas para crianças, jovens, adultos e PCDs em várias redes de Salvador-Bahia. E-mail: raylafialho123@gmail.com.

<sup>5</sup> Licenciatura em Educação Física (UCSal, 2007), Especialização em Metodologias do Esporte Escolar, (Fetrab/Aceba, 2010) recriadora da APABB-BA, Professora Especialista em Educação Física com mais de dez anos de experiência tanto na área educacional como na prática esportiva em Salvador- Bahia. E-mail: polly.moreira@gmail.com.

<sup>6</sup> Licenciatura em Educação Física (UCSal, 2007), Especialização em Educação Física Escolar e Psicomotricidade - Educação Especial/Educação Inclusiva e Múltiplas Deficiências, recriador da APABB-BA, Professor Especialista em Educação Física inclusiva e regular da rede SESI tanto na área educacional como na prática esportiva em Salvador- Bahia. Coordenador de esportes inclusivos da Federação Baiana de Desportos de Participação. E-mail: ronaldocavalcante23@yahoo.com.br.

foram sendo dissipadas por ações e políticas que celebram a diversidade. Entre os objetivos específicos, emerge o desejo de visitar as raízes históricas da exclusão, examinar os marcos legislativos que descortinaram novos caminhos e propor estratégias que consolidem escolas como templos de equidade e pertencimento. Por meio de uma abordagem qualitativa e aplicada, sustentada por pesquisa bibliográfica e documental, desvela-se um cenário de avanços, como a Declaração de Salamanca (1994) e a LDBEN (1996). Contudo, persistem obstáculos que ecoam preconceitos e barreiras estruturais. Conclui-se que a inclusão é mais do que um projeto; é um compromisso ético que demanda coragem para transcender o superficial, edificando uma educação que abraça, com ternura e justiça, a pluralidade da condição humana.

**Palavras-chave:** Exclusão, Inclusão Escolar, Diversidade, Justiça Social, Educação Especial.

## **ABSTRACT**

This article traces, with flowing lines of history and transformation, the journey from exclusion to inclusion within the realm of education. A path marked by ruptures and reconstructions, where voices clamored for justice and practices reshaped human coexistence. The central aim is to explore how the shadows of a past that silenced differences were gradually dispelled by actions and policies celebrating diversity. Among the specific objectives is the intent to revisit the historical roots of exclusion, examine legislative milestones that unveiled new paths, and propose strategies to establish schools as sanctuaries of equity and belonging. Through a qualitative and applied approach, supported by bibliographic and documentary research, a scenario of progress is unveiled, highlighting advances such as the Salamanca Statement (1994) and the National Education Guidelines and Framework Law (1996). However, challenges persist, echoing prejudices and structural barriers. It concludes that inclusion is more than a project; it is an ethical commitment requiring courage to transcend superficiality, building education that tenderly and justly embraces the plurality of the human condition.

**Keywords:** Exclusion, School Inclusion, Diversity, Social Justice, Special Education.

## **INTRODUÇÃO**

A exclusão educacional ecoa como uma sombra que atravessa gerações, revelando as cicatrizes de um passado onde a diferença era um motivo para o isolamento. Por séculos, pessoas foram relegadas às margens da sociedade, sendo privadas do direito à educação e à convivência plena devido a preconceitos culturais e estruturais. No entanto, como o nascer do sol

que dissolve as trevas, a inclusão emerge como uma promessa de justiça, uma travessia rumo a horizontes mais equitativos, onde a diversidade deixa de ser barreira e se transforma em riqueza.

Neste cenário, onde caminhos se cruzam entre rupturas e reconstruções, surge a questão norteadora desta pesquisa: de que maneira é possível compreender e ressignificar a trajetória histórica da exclusão, promovendo a transformação das escolas em espaços genuinamente inclusivos, capazes de celebrar a pluralidade e reafirmar os valores de justiça social?

Essa investigação busca não apenas analisar as práticas que sustentaram a exclusão ao longo do tempo, mas também destacar os marcos legislativos que abriram novos horizontes e propor estratégias para consolidar escolas como territórios de pertencimento genuíno. O objetivo geral é compreender como políticas e práticas inclusivas podem reescrever narrativas de desigualdade, enquanto os objetivos específicos englobam o exame das raízes históricas, a análise dos avanços legislativos e pedagógicos e a apresentação de estratégias concretas para a inclusão plena.

Reconhece-se a urgência de que a educação assuma seu papel transformador, promovendo não apenas adaptações superficiais, mas uma mudança cultural profunda, capaz de romper os paradigmas que perpetuam as desigualdades. A escola, nesse contexto, precisa se tornar mais do que um espaço de aprendizado; ela deve ser um ambiente que acolhe e celebra a diversidade.

Este estudo está estruturado em três etapas interligadas: inicialmente, uma análise histórica da exclusão, destacando os valores e práticas que perpetuaram a segregação; posteriormente, uma investigação sobre legislações inclusivas, como a Declaração de Salamanca (BRASIL, 2003) e a LDBEN (1996), que redesenharam o papel das instituições educacionais; e, finalmente, a proposição de estratégias que consolidem escolas como espaços de justiça social e diversidade.

A metodologia adotada é qualitativa e de natureza aplicada, baseada em pesquisa bibliográfica e documental, permitindo que teoria e prática se entrelacem na busca por respostas aos desafios da inclusão educacional.

Os resultados evidenciam que, apesar dos avanços proporcionados pelas legislações, preconceitos e barreiras estruturais ainda limitam a plena efetivação da inclusão. Práticas pedagógicas colaborativas, currículos adaptáveis e tecnologias assistivas despontam como caminhos promissores, mas dependem de um investimento contínuo e de um compromisso ético para se tornarem realidades transformadoras.

Conclui-se que a jornada da exclusão à inclusão é uma construção coletiva que exige coragem, paciência e ações concretas. É um processo que demanda não apenas esforços legislativos, mas também mudanças culturais que reconheçam a diversidade como alicerce fundamental na construção de escolas e sociedades mais justas e acolhedoras.

## **FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA EXCLUSÃO**

A exclusão, esta herança amarga que atravessa o tempo, emerge como uma cicatriz nas relações humanas, fundada em crenças e valores que legitimaram a segregação de corpos e mentes distintos. No palco da Antiguidade, as civilizações gregas e romanas, com seus ideais de perfeição física, desenharam as primeiras fronteiras da exclusão, onde as crianças com deficiência eram relegadas ao abandono. O ser humano, naquela época, era medido por uma régua austera que desconsiderava a singularidade, como destaca Mazzotta (2011). Este foi um tempo onde a humanidade se atrelava a padrões rígidos, ignorando a riqueza da diferença.

Ao avançar pela Idade Média, a exclusão ganha um novo verniz, tingido pela religiosidade que dominava os corações e as leis. Sob a égide da Igreja, a deficiência era interpretada como reflexo do pecado ou intervenção sobrenatural, reforçando estigmas que condenavam os diferentes ao isolamento. Correia (1997) observa que, embora gestos de caridade tenham surgido, eles não carregavam o propósito de integração, mas sim de controle. Assim, esse período consolidou práticas que perpetuavam a marginalização e mantinham o "outro" à distância, sob a justificativa divina.

Com a aurora dos séculos XVII e XVIII, o discurso científico começa a ocupar o espaço antes dominado pelo misticismo, mas a exclusão, longe de desaparecer, assume uma nova roupagem. A visão médica da deficiência

como desvio a ser corrigido justificou a segregação em instituições especializadas, como apontado por Glat (1995). Hospícios e asilos tornaram-se os novos cenários da exclusão, onde os corpos eram contidos, mas as mentes permaneciam invisibilizadas. Este foi o tempo em que a ciência, ao invés de emancipar, reforçou as grades do confinamento.

Na virada do século XIX, a exclusão atingiu um de seus momentos mais sombrios com a ascensão da eugenia. Sob o discurso do progresso social, diferenças físicas e intelectuais foram vistas como imperfeições a serem extirpadas. Jiménez (1997) critica essa prática que transformava a exclusão em ferramenta de controle estatal, solidificando hierarquias e restringindo ainda mais as possibilidades de vida plena. Era a negação da diversidade em nome de uma uniformidade ilusória e cruel.

Com a chegada do século XX, a exclusão institucionalizada seguia seu curso, confinando pessoas com deficiência a hospícios, escolas segregadas e margens sociais. Como aponta Mazzotta (2011), essas separações eram justificadas sob o pretexto de proteção, mas, na prática, reforçavam a ideia de inferioridade e incapacidade. As práticas pedagógicas, quase inexistentes nessas instituições, negavam qualquer potencial de integração ou aprendizado, perpetuando um ciclo de marginalização.

Foi somente com o surgimento do modelo de normalização, nas décadas seguintes, que começou a se vislumbrar uma ruptura com os grilhões da exclusão. Nirje (1967) trouxe a ideia de que as pessoas com deficiência tinham direito a uma vida próxima da normalidade, abrindo portas para novas possibilidades de convivência social e educacional. Esse movimento plantou sementes, mas enfrentou resistências profundas enraizadas nos estereótipos e normas sociais vigentes.

Enquanto isso, movimentos sociais e documentos internacionais começaram a desbravar trilhas para a inclusão. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) iluminou os caminhos ao afirmar o direito à igualdade de todos os indivíduos, como bem ressaltado por Rodrigues (2008). Esse marco foi um grito global contra a exclusão, mas ainda precisava vencer as resistências que persistiam nas culturas e instituições.

Na década de 1980, a luta pela inclusão ganhou novo fôlego com o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, proclamado em 1981. Jiménez

(1997) destaca como esse período impulsionou a criação de políticas que enxergavam a deficiência sob uma nova ótica, reconhecendo-a como parte da diversidade humana. No entanto, mesmo com avanços, as barreiras culturais permaneciam como muros invisíveis que limitavam o alcance dessas conquistas.

O verdadeiro ponto de inflexão veio com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 2003), que transformou a educação inclusiva em um paradigma global. Ao defender que todos os alunos têm direito às escolas regulares, esse documento redesenhou o papel das instituições educacionais, como destaca Mazzotta (2011). Era um chamado para que a educação se tornasse, finalmente, um espaço de acolhimento e valorização das diferenças.

No Brasil, esse movimento ecoou com força na Constituição de 1988 e na LDBEN de 1996, marcos que estabeleceram o direito à educação inclusiva. Glat (2004) aponta que essas legislações colocaram o país em sintonia com os avanços globais, embora os desafios para sua implementação ainda fossem significativos.

Mesmo com as conquistas legislativas, a exclusão ainda sobrevive nas práticas pedagógicas e nos estigmas culturais que persistem. Freire (1996) argumenta que a inclusão exige mais do que mudanças estruturais; ela demanda uma transformação profunda nas relações de poder e na valorização da diversidade. É preciso ir além das leis para transformar mentalidades.

Nesse contexto, Ainscow (2009) vê a escola como um espaço estratégico para romper os ciclos de exclusão, promovendo práticas que acolham e respeitem a diversidade. Como finaliza Nussbaum (2013), apenas quando as diferenças forem compreendidas como fortalezas, em vez de fraquezas, será possível construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

## **LEGISLAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE INCENTIVAM A INCLUSÃO**

No ritmo silencioso de eras passadas, a educação seguia um caminho restrito, acessível apenas a alguns escolhidos, enquanto tantos outros eram deixados do lado de fora, à espera de um convite que jamais viria. Contudo, o final do século XX trouxe consigo os ventos da mudança, soprados por vozes

que proclamavam a educação como um direito humano essencial. Foi nesse horizonte que, em Jomtien, Tailândia, o mundo testemunhou a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, aclamando que cada indivíduo merecia um espaço no mapa da aprendizagem, como celebra a UNESCO (BRASIL, 2003). O documento, um marco de sua época, desenhou as primeiras linhas do reconhecimento da diversidade, clamando por práticas pedagógicas que acolhessem e respeitassem a singularidade de cada aluno.

Logo, os ecos de Jomtien ressoaram mais profundamente em Salamanca, em 1994, onde a inclusão encontrou sua voz. A Declaração de Salamanca não apenas reafirmou a educação como um direito inalienável, mas também iluminou as escolas como espaços de transformação social. Nesse chamado, sustentou que todos os alunos, independentemente de suas limitações, deveriam ser integrados às escolas regulares, adaptadas para acolhê-los. Foi como uma partitura nova que celebrou a pedagogia centrada na criança, promovendo a valorização da diferença como ferramenta de construção coletiva.

No Brasil, o reflexo desses movimentos internacionais se manifestou com vigor. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi promulgada, marcando uma virada no cenário educacional do país. A inclusão educacional deixou de ser uma ideia e começou a se concretizar como um direito garantido. A inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares, quando possível, veio como um apelo por uma escola democrática e acessível, onde a diversidade fosse um alicerce e não um obstáculo.

Ainda antes da LDBEN, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, já havia estabelecido bases importantes, ao reconhecer a proteção integral e os direitos educacionais de todas as crianças e adolescentes, incluindo aqueles com deficiência. Glat (2004) destaca o impacto desse marco legal, que lançou as sementes para combater práticas excludentes que ainda persistiam. Foi como um primeiro raio de luz atravessando as frestas das portas fechadas.

Contudo, como um jardim que precisa mais do que solo fértil para florescer, a inclusão demanda mais do que leis. Ela precisa de práticas que transcendem o discurso, de gestos concretos que plantam e cultivam

mudanças no cotidiano escolar. Mantoan (2003) ressalta que a efetivação da inclusão repousa sobre as mãos dos professores, que transformam princípios legais em ações vivas. É no pulsar das salas de aula que a inclusão encontra seu terreno mais desafiador.

Por isso, a formação continuada dos educadores emerge como um eixo vital para fortalecer práticas inclusivas. Freire (1996), com seu olhar profundo sobre a educação como ato político, defende que uma prática verdadeiramente inclusiva não é apenas técnica, mas ética, exigindo o diálogo como ferramenta de acolhimento. Nessa perspectiva, a preparação dos professores não é um luxo, mas uma necessidade urgente para romper preconceitos e abrir janelas para novas metodologias.

A tecnologia, como um sopro de modernidade, também encontra seu lugar nesse processo. Conforme Ainscow (2009) aponta, ferramentas de tecnologia assistiva ampliam as possibilidades de inclusão, transformando barreiras em pontes que conectam alunos com seus mundos de aprendizagem. Todavia, a simples presença da tecnologia não basta; ela precisa ser acompanhada por mãos capacitadas para guiá-la.

Ainda no contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) surge como uma declaração de intenções, reafirmando que a presença de alunos com deficiência nas escolas é apenas o início. Mais do que estar, é preciso participar, aprender e contribuir ativamente no ambiente escolar. Essa política se apresenta como um reforço para o elo entre as escolas e a comunidade, fortalecendo redes de apoio mútuo.

Mas os desafios permanecem. Berger e Luckmann (1973) alertam que os estereótipos culturais ainda moldam interações no ambiente escolar, limitando o alcance de ações inclusivas. Nesse cenário, a gestão escolar democrática surge como uma solução potente, mediando conflitos e promovendo uma cultura que respira acolhimento.

Além disso, mudanças estruturais são indispensáveis para que a inclusão ganhe raízes profundas. Ambientes acessíveis e currículos adaptados, como defende Rodrigues (2008), são fundamentais para que o espírito da inclusão se torne uma prática palpável. Entretanto, essas transformações só se

sustentam com investimentos contínuos e lideranças comprometidas com a ética.

Apesar das tempestades, a inclusão carrega a promessa de céus mais claros. Como Jiménez (1997) reflete, práticas colaborativas cultivam valores como empatia e respeito, enriquecendo não apenas o ambiente escolar, mas também as relações que se estendem para além dos muros da escola.

Porém, a inclusão não deve ser vista como uma adaptação para que o aluno caiba na escola, mas como uma transformação da escola para que ela abrace cada aluno. Como defende Glat (2004), essa abordagem exige uma mudança cultural que trata a diversidade como um recurso pedagógico e não como um entrave a ser superado.

Assim, a inclusão florescerá plenamente quando for reconhecida como um compromisso coletivo e inadiável. Freire (1996) poetiza a educação inclusiva como um ato de amor e justiça, que demanda coragem para romper modelos tradicionais e abraçar práticas que honrem a singularidade de cada estudante. Como um processo contínuo e compartilhado, como sugere Ainscow (2009), a inclusão tem o poder de transformar vidas e solidificar o ideal de uma sociedade justa e equitativa.

## **ESTRATÉGIAS PARA CONSOLIDAR ESCOLAS COMO ESPAÇOS DE DIVERSIDADE E JUSTIÇA SOCIAL**

Consolidar escolas como espaços de diversidade e justiça social é como tecer uma tapeçaria onde cada fio representa um aluno, único em sua textura e cor. A escola, esse templo do saber, precisa abraçar a pluralidade como uma força que a enriquece, e não como um peso que a desafia. Freire (1996) nos guia com sua visão sensível de educação como um ato de escuta ativa e diálogo profundo, capaz de promover o respeito às diferenças e abrir caminhos para o florescer integral de cada estudante.

Nesse cenário de construção coletiva, a gestão democrática emerge como um alicerce essencial para que toda a comunidade escolar se torne protagonista no processo inclusivo. Conforme Mantoan (2003), é nos braços de uma gestão colaborativa entre professores, alunos e famílias que se constrói um ambiente onde cada voz é ouvida, e a diversidade celebra seu lugar.

A formação continuada dos professores, como elo vital entre os princípios teóricos e as práticas pedagógicas inclusivas, precisa ser nutrida constantemente. Glat (2004) lembra que educadores, quando preparados para metodologias diferenciadas, tornam-se jardineiros que cultivam o aprendizado mesmo nas terras mais áridas da exclusão. É com suas mãos que a escola pode se moldar às necessidades múltiplas presentes nas salas de aula.

Entretanto, a inclusão não é apenas um conceito; ela clama por um currículo flexível, como bem argumenta Ainscow (2009), onde o potencial de cada aluno é a raiz que sustenta o aprendizado. Um currículo adaptável se transforma em uma dança harmoniosa que respeita os ritmos singulares de cada estudante, oferecendo a todos oportunidades significativas de crescimento.

Além disso, as tecnologias assistivas surgem como pontes que conectam alunos à plenitude do aprendizado, superando barreiras que antes pareciam intransponíveis. Berger e Luckmann (1973) iluminam o papel dessas ferramentas na mediação de interações e na facilitação do desenvolvimento educacional, especialmente para aqueles que enfrentam desafios adicionais em sua jornada escolar.

Ao mesmo tempo, uma escola inclusiva não pode prosperar sem que ela respire uma cultura de pertencimento. Para Freire (1996), é nesse espaço onde todos são reconhecidos e valorizados que nasce uma comunidade de aprendizado que transcende as características individuais e se fortalece na diversidade.

Outro fator que fortalece os pilares da inclusão são as práticas colaborativas, que constroem pontes entre relações sociais e pedagógicas dentro do ambiente escolar. Como sugere Rodrigues (2008), o trabalho em equipe entre os professores e o compartilhamento de estratégias educativas inclusivas são chaves para abrir as portas de uma escola mais acolhedora e justa.

A conscientização e formação das famílias também despontam como elementos indispensáveis no tecido que une escola e comunidade. Mazzotta (2011) nos recorda que a parceria entre esses dois mundos é uma luz que dissipa barreiras culturais e reforça a base do apoio necessário aos estudantes.

Por sua vez, a acessibilidade arquitetônica é um elemento que fala por si. Jiménez (1997) reforça que cada espaço físico precisa refletir a ética da inclusão, garantindo que os corredores e salas de aula sejam caminhos livres para todos, sem exceções. A arquitetura, assim, se transforma em um gesto de acolhimento tangível.

Contudo, consolidar escolas como espaços de diversidade e justiça não é uma obra terminada; é um projeto em constante evolução. Ainscow (2009) pontua a necessidade de revisão e adaptação contínua das práticas pedagógicas, alinhando-as às necessidades reais de cada aluno e ao pulsar da sociedade.

A formação ética e cidadã, integrada ao cotidiano escolar, também é fundamental para despertar nos estudantes a capacidade de questionar e transformar as estruturas que ainda oprimem. Freire (1996) nos lembra que é na sala de aula que germina a consciência crítica e se lançam as sementes para a justiça social.

A interdisciplinaridade emerge como um horizonte fecundo na ampliação do potencial inclusivo das escolas. Como observa Glat (2004), integrar saberes e perspectivas distintas enriquece o aprendizado coletivo e oferece uma educação mais significativa para todos os envolvidos.

Além de todos esses elementos, o papel do gestor escolar se torna crucial. Mantoan (2003) argumenta que lideranças engajadas têm a capacidade de inspirar uma cultura de inovação e resiliência, encarando os desafios da diversidade com criatividade e determinação.

Por fim, a inclusão é uma construção coletiva e longa, que demanda comprometimento contínuo de todos os agentes educacionais. Como lembra Rodrigues (2008), transformar escolas em espaços onde a diversidade não apenas existe, mas floresce, é um chamado que une professores, alunos, famílias e gestores em um ideal compartilhado. Freire (1996) encerra o ciclo com sua visão poética, afirmando que educar na perspectiva da justiça social e da diversidade é um ato de coragem, uma promessa de esperança e um caminho onde as vozes silenciadas encontram enfim um lugar para ressoar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados desta análise revelam uma dança delicada entre avanços e desafios, onde legislações e práticas pedagógicas tecem os primeiros fios de uma educação inclusiva. A Declaração de Salamanca (BRASIL, 2003), esse marco que ecoa como um canto de esperança, consolidou a inclusão como princípio essencial, chamando as escolas a se tornarem refúgios de acolhimento. Nesse chamado, propôs a adaptação dos espaços educacionais para abraçar, com generosidade, os alunos com necessidades especiais. Foi o momento em que a diversidade deixou de ser um obstáculo e passou a ser reconhecida como um recurso.

No Brasil, os ventos transformadores vindos de Salamanca encontraram solo fértil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996). Conforme argumenta Glat (2004), essa legislação representou o rompimento com a lógica da segregação, afirmando que alunos com necessidades educacionais especiais deveriam ocupar as classes regulares sempre que possível. Assim, a inclusão deixou de ser uma aspiração para se tornar um compromisso real e palpável.

Entretanto, a inclusão não se ergue apenas sobre os alicerces da legislação; ela necessita de movimentos sociais que a impulsionem. Freire (1996) nos recorda que a inclusão educacional é um ato político, uma resposta que exige coragem para transformar estruturas que, historicamente, perpetuaram a exclusão. A luta por direitos educacionais emerge, nesse contexto, como uma chama que ilumina os corredores do aprendizado, afastando as sombras dos preconceitos e desconstruindo barreiras invisíveis.

No entrelaçamento dos resultados, surge a força das práticas colaborativas, que Ainscow (2009) descreve como estratégias capazes de transformar o ambiente escolar em um espaço de partilha e criação conjunta. A cooperação entre educadores, alunos e famílias aparece como uma melodia que harmoniza a diversidade, permitindo que todos os estudantes encontrem um lugar para florescer. Essas práticas não apenas celebram a diferença, mas também abrem portas para o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

Entretanto, as barreiras culturais e estruturais ainda se erguem como montanhas difíceis de transpor. Berger e Luckmann (1973) apontam para os estereótipos que, muitas vezes, habitam o inconsciente coletivo, moldando a forma como os alunos com necessidades especiais são vistos e tratados. São

desafios que clamam por maior conscientização e pela coragem de romper com narrativas excludentes.

Ainda assim, o investimento na formação continuada dos professores revela-se como um terreno fértil para amplificar as práticas inclusivas. Glat (1995) enfatiza que capacitar os educadores é preparar jardineiros para cultivar aprendizagens que florescem mesmo nos solos mais desafiadores. É com a preparação técnica e ética dos professores que as salas de aula se transformam em cenários de acolhimento e inovação pedagógica.

Além disso, as tecnologias assistivas despontam como ferramentas indispensáveis para derrubar as barreiras físicas e pedagógicas que limitam o acesso pleno à educação. Mazzotta (2011) celebra o potencial dessas tecnologias em integrar os alunos com deficiência ao cotidiano escolar, permitindo que seus mundos de aprendizado se expandam e enriqueçam.

A gestão democrática também emerge como uma força capaz de fomentar a inclusão. Conforme Mantoan (2003), lideranças que promovem o diálogo e a participação coletiva são mais eficazes na implementação de políticas inclusivas, fortalecendo o compromisso com a diversidade como uma riqueza social.

Contudo, Freire (1996) nos alerta para um risco latente: o de que legislações inclusivas se tornem apenas palavras escritas, sem impacto nas relações concretas. Para evitar essa armadilha, é necessário que as leis sejam acompanhadas por ações de monitoramento e avaliação contínua, garantindo que os princípios inclusivos sejam mais do que promessas.

Os resultados também destacam a importância de currículos flexíveis como pilares da inclusão efetiva. Ainscow (2009) argumenta que adaptar o currículo às necessidades individuais dos alunos é criar um espaço onde cada estudante encontra sentido e significado em sua trajetória de aprendizagem.

As parcerias entre escolas e famílias aparecem como outro fator indispensável para alcançar a inclusão plena. Rodrigues (2008) ressalta que quando esses dois mundos se conectam, criam uma rede de apoio que acolhe e fortalece os alunos, proporcionando um ambiente mais propício ao desenvolvimento.

Nesse contexto, a acessibilidade arquitetônica emerge como um compromisso ético e prático. Jiménez (1997) observa que espaços escolares

acessíveis são mais do que uma obrigação; são um gesto de reconhecimento da dignidade de cada indivíduo, ampliando o alcance das políticas inclusivas e garantindo que ninguém fique para trás.

Por fim, os resultados demonstram que a inclusão educacional é um rio que ainda está sendo escavado, uma jornada que exige esforços contínuos e ações compartilhadas. Freire (1996) defende que educar de forma inclusiva é transformar sonhos em realidades, é fortalecer os ideais de justiça e igualdade que ecoam no coração da sociedade. Como nos lembra Ainscow (2009), a inclusão não é um ponto de chegada, mas um processo que requer movimento, reflexão e compromisso coletivo, todos os dias.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A travessia da exclusão para a inclusão é como o amanhecer que lentamente dissolve as sombras do passado, revelando novas paisagens onde a diferença não mais segrega, mas enriquece. Esta pesquisa lançou seu olhar sobre os abismos de uma história marcada por práticas segregacionistas, enraizadas em crenças e preconceitos que negaram o direito à educação a tantos. Contudo, também iluminou os passos dados rumo à transformação, onde legislações e movimentos sociais ergueram pontes sobre essas lacunas, conduzindo-nos a escolas mais democráticas e acolhedoras.

Ao explorar os fundamentos históricos da exclusão, percebe-se que sua perpetuação não se deu ao acaso, mas foi sustentada por estruturas sociais que normalizavam a marginalização. Esses alicerces de exclusão foram desafiados por instrumentos legais como a Declaração de Salamanca (BRASIL, 2003) e a LDBEN (1996), que romperam com a lógica da segregação ao reconhecer o direito universal à educação. Assim, a inclusão começou a emergir como um compromisso ético, não apenas legal, capaz de transformar o cenário educacional.

As estratégias para consolidar escolas como espaços de justiça social e diversidade revelaram a centralidade da gestão democrática e da formação continuada de educadores. Como sugere Freire (1999), a inclusão vai além de uma mera adaptação curricular: ela é um ato de coragem, que demanda mudanças culturais e estruturais profundas. Nesse contexto, valorizar a

singularidade de cada aluno e fomentar o senso de pertencimento são passos essenciais para que a escola transcenda seu papel de transmissora de conhecimento, tornando-se um lugar de acolhimento genuíno.

Os resultados desta análise também evidenciaram que práticas colaborativas e tecnologias assistivas são mais do que instrumentos; são portais que conectam alunos às infinitas possibilidades do aprendizado. Ainscow (2009) destaca que essas estratégias ampliam o horizonte educacional, criando um ambiente onde todos têm a chance de florescer. Porém, para que essas ferramentas cumpram sua promessa, é indispensável investir na capacitação de professores e na acessibilidade física e pedagógica das instituições.

A inclusão, contudo, não é um processo livre de desafios. As barreiras culturais e os estigmas persistem, enraizados nas relações sociais e no imaginário coletivo. Berger e Luckmann (1973) sublinham que o preconceito não se limita às estruturas institucionais; ele se infiltra nas interações cotidianas, perpetuando exclusões subtis, mas devastadoras. Para enfrentar esse panorama, é necessário lançar luz sobre essas narrativas e promover uma conscientização coletiva que rompa com as correntes da exclusão.

Ainda assim, as famílias e comunidades aparecem como pilares indispensáveis nesse processo. Conforme Jiménez (1997), a parceria entre escola e redes de apoio fortalece as práticas inclusivas, criando um ambiente mais acolhedor e humanizado para os alunos. Quando combinadas com a gestão democrática, essas alianças se tornam potentes ferramentas de transformação cultural e pedagógica.

Mais do que estratégias, a promoção de uma cultura de pertencimento foi reconhecida como o alicerce da verdadeira inclusão. Glat (2004) ressalta que as escolas devem não apenas aceitar, mas celebrar a singularidade de cada aluno, criando um espaço onde o aprendizado coletivo incentive a empatia e o respeito mútuo. Esse ambiente só pode ser construído por meio de um compromisso contínuo com mudanças nas relações interpessoais e nas práticas pedagógicas.

A travessia da exclusão à inclusão não é um percurso linear ou finito; é um processo que exige dedicação constante e colaboração entre todos os atores envolvidos. Embora muito tenha sido conquistado, há ainda um longo

caminho a percorrer até que todas as escolas se tornem verdadeiros faróis de justiça social e diversidade.

Portanto, como pontua Freire (1996), educar para a inclusão é um ato político e libertador, uma afirmação de que todas as vozes merecem ser ouvidas, e que todos os corpos têm lugar nesse mundo. É, acima de tudo, uma promessa de que a educação pode e deve ser a base de uma sociedade mais igualitária e digna, onde a diferença é celebrada como fonte de riqueza, e não de exclusão.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva**: como essa tarefa deve ser conceituada? IN: FÁVERO, Osmar et al. (org) Tornar a educação Inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1973.  
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, R. **Políticas de inclusão e diversidade**: Avanços e recuos. In J. Najjar, & M. C. Vasconcelos (Orgs.), A LDB e as políticas educacionais: Perspectivas, possibilidades e desafios, 20 anos depois. Curitiba: Appris. 2018. p. 187-197.

JIMÉNEZ,, R. B. **Necessidades educacionais especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed., 2. reimpr. São Paulo: Cortez, 2011. p. 231.

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

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. 6. ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2019. p.158.

NIRJE, B. **Integrational Know-how**: Swedish programs in social training. Paper presented at the Symposium on The Adolescent Retardate, First Congress of the International Association for the Scientific Study of Mental Deficiency, Montpellier, France, 12-20 September 1967. Published by the Israel Association for Rehabilitation of the Mentally Handicapped (AKIM). p.5-8.

NUSSBAUM, Martha C.; tradução de Susana de Castro, revisão da tradução Malu Rangel. **Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie.** São Paulo, WMF Martins Fontes, 2013. p. 522.

RODRIGUES, D. **Educação e diferença:** valores e práticas para uma educação inclusiva. 6. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva. Coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.