TECNOLOGIAS, MÍDIAS E ARTES
NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria do Rosário Gomes Germano Maciel (Org.)
Rosemary Alves de Melo (Org.)
Maria Lúcia Serafim (Org.)



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Maria do Rosário Gomes Germano Maciel
Rosemary Alves de Melo
Maria Lúcia Serafim

Tecnologias, Mídias e Artes na Educação Inclusiva

1ª ed.

Goiâna-GO
Editora Conhecimento Livre

Copyright© 2026 por Editora Conhecimento Livre

1ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Maciel, Maria do Rosário Gomes Germano
M164T Tecnologias, Mídias e Artes na Educação Inclusiva

/ Maria do Rosário Gomes Germano Maciel. Rosemary Alves de Melo. Maria Lúcia Serafim. – Goiânia-GO

Editora Conhecimento Livre, 2026

169 f.: il
DOI: 10.37423/2026.edcl1322
ISBN: 978-65-5367-815-6
Modo de acesso: World Wide Web
Incluir Bibliografia

1. tecnologia 2. educação-inclusiva 3. formação-de-professores I. Maciel, Maria do Rosário Gomes Germano II. Melo, Rosemary Alves de III. Serafim, Maria Lúcia IV. Título

CDU: 370

https://doi.org/10.37423/2026.edcl1322

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Conselho Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

Dr. Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

Dra. Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

Dr. Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo

Dr. Rodrigo Couto Santos

Dra. Milena Gaion Malosso

PHD Marcos Pereira Dos Santos

Editora Conhecimento Livre
Goiânia-GO
2026

A educação e as suas diferentes dimensões e matizes apresentam, na contemporaneidade, possibilidades de pensar o espaço societário e os contextos educativos por meio de diferentes entrelaçamentos, em que arte, mídias e tecnologias adentram os territórios educativos, propiciando canais dialógicos e contribuindo para a construção de práticas educativas inclusivas.

Pensar uma educação inclusiva e emancipatória requer pensar os liames que ligam e religam saberes entre os sujeitos educativos, suas vozes e pertenças plurais, bem como compreender de que forma, no contexto dessas pluralidades humanas, sociais e culturais, a educação contribui para a formação social e humana. Nesse processo, tecnologias e mídias podem propiciar, na confluência de saberes, condições para que o ato de educar mobilize ações dialógicas e emancipatórias.

Os artigos que compõem esta obra trazem marcas indeléveis de uma leitura contemporânea das questões relacionadas à educação especial e à sua abordagem numa perspectiva inclusiva, potencializando propostas, reflexões, práticas e ações que permitem compreender os caminhos da inclusão educacional nos espaços escolares e acadêmicos e para além deles. Essas contribuições permitem alargar o olhar para as perspectivas de ensino e aprendizagem.

Autores e autoras desta obra apresentam múltiplas dimensões educativas, considerando os enfoques adotados em suas pesquisas e seus estudos. Portanto, leitores e leitoras são convidados a, a partir da leitura desta coletânea, fomentar reflexões sobre as possibilidades de uma educação orientada pela perspectiva inclusiva, tendo como aporte as percepções construídas ao longo dos capítulos.

O livro é um convite, em tempos de luta por direitos sociais e pela construção de uma educação que possa nortear experiências de ensino e aprendizagem contextualizadas, a compreender e refletir sobre as diferentes realidades educativas e formativas dos sujeitos da educação especial, com foco em uma abordagem inclusiva do ato de educar.

A obra em tela é fruto da ação do grupo de pesquisa Tecnologias, Educação, Mídias e Artes (GPTEMA) e reúne um conjunto de estudos e pesquisas cujos repertórios buscam refletir sobre a relação entre educação e tecnologias, ressaltando os caminhos, os desafios e as possibilidades que essa articulação apresenta nos processos educativos, acadêmicos e escolares.

Os estudos que fazem parte desta coletânea primam por focalizar como as tecnologias digitais têm viabilizado procedimentos, práticas e ações que mobilizam a construção de conhecimentos no

contexto educacional. A obra apresenta, portanto, caminhos para refletir sobre a prática e o trabalho docente no horizonte da educação inclusiva. Trata-se, assim, de uma cartografia educativa de ações pedagógicas que, articuladas por múltiplas abordagens, permite perscrutar discussões importantes para compreender a educação contemporânea.

Na Educação de Pessoas Jovens e Adultas, a inclusão de dispositivos móveis como recursos de ensino tem aberto conexões educativas que promovem múltiplas formas de aprendizagem nos espaços escolares. O artigo que abre a coletânea tenciona apresentar o potencial educacional do dispositivo móvel no contexto dessa modalidade de ensino. A discussão parte da aprendizagem móvel, destacando estudos sobre como a utilização de recursos tecnológicos móveis contribui para as experiências formativas nessa modalidade, evidenciando a importância desses dispositivos na composição formativa de pessoas jovens e adultas.

A utilização de tecnologias assistivas no ambiente escolar tem contribuído para a inclusão educacional por meio de ações pedagógicas que visam colaborar com a formação pedagógica e social de pessoas com deficiência, com base na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI). No artigo que permeia tais discussões e reflexões, as autoras, ao unirem fios e tramas que tecem redes educativas, mobilizam discussões que propiciam uma formação humana imbuída não apenas do respeito às vozes plurais da escola e às suas experiências de aprendizagem, mas também do reconhecimento da constituição de saberes e práticas para o contexto escolarizado.

As pesquisas relativas à educação especial no contexto da graduação contribuem para ampliar o enfoque nesse campo de estudo e apresentam novas configurações que permitem discutir, a partir dele, a educação inclusiva. No artigo que teve como pilar de discussão pesquisa realizada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, as autoras, a partir do mapeamento de trabalhos de conclusão de curso cujas temáticas abordavam a educação especial, buscaram compreender como esse viés educativo orientou os estudos e as pesquisas desenvolvidos no curso, considerando o recorte temporal contemplado. Ao elaborar essa cartografia da educação especial na perspectiva da inclusão, as autoras contribuem para pensar e refletir sobre como essa discussão vem sendo implementada e redimensionada no ensino superior, especialmente nos cursos de licenciatura.

A aprendizagem da Libras no ensino superior, por meio dos cursos de licenciatura, permite promover reflexões sobre a adoção dessa língua na formação docente e em relação ao trabalho futuro a ser desenvolvido por professores e professoras na escola. No curso de Letras da Universidade Federal de

Campina Grande – UFCG, a inclusão da Libras possibilita promover uma educação inclusiva, cujos sentidos e práticas contribuam para as experiências formativas dos sujeitos plurais e para o reconhecimento de suas histórias de vida. No artigo que aborda essa experiência no curso, os autores constroem diferentes olhares, elaborando interconexões sobre a importância de pensar o potencial pedagógico da Libras nos processos de ensino e aprendizagem.

Discutir a inclusão escolar de crianças com transtornos do desenvolvimento é fundamental para a formação inicial docente, visto que essa experiência abre um leque de possibilidades tanto para a formação de professores quanto para o trabalho pedagógico escolar, orientado pela perspectiva da educação inclusiva. No artigo que versa essas discussões, as autoras apresentam um relato de experiência desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública, mostrando que um ensino inclusivo desses educandos propicia o aprofundamento das experiências de escolarização e o reconhecimento da importância dessas ações educacionais para a aproximação entre a escola, a comunidade e a universidade.

No movimento de construção e circulação dos saberes sobre as mídias digitais, o campo educacional tem sido fecundo em discussões sobre a inclusão educativa dessas mídias e sobre os conhecimentos produzidos a partir das diversas redes educativas constituídas. Ao configurar e reconfigurar modos de pensar a educação e de formar sujeitos educativos, tomando o ambiente digital como espaço de aprendizagem, o artigo sobre o Instagram enquanto meio de educar apresenta esse espaço como um território possível de múltiplas aprendizagens, descortinando novos olhares para a construção de uma educação inclusiva.

No artigo que focaliza oficinas agroecológicas e artísticas, as autoras buscam valorizar o trabalho desenvolvido pelas mulheres do campo na preservação ambiental, contribuindo para a valorização dos saberes do campo e para a articulação de repertórios de conhecimentos que atravessam diferentes práticas de preservação dos recursos naturais nos territórios campesinos. Dessa maneira, a partir desse enfoque, a extensão universitária emerge como espaço de diálogo entre a comunidade e a universidade, propiciando o desenvolvimento de práticas e ações pedagógicas que permitem articular múltiplos conhecimentos dos povos do campo às tecnologias digitais, fortalecendo os vínculos com esse território.

Em um contexto marcado por constantes mutações, que se traduzem em mudanças sociais e políticas de grande magnitude, pensar as tecnologias, as mídias e as artes como espaços de interlocução

educacional permite aproximar os ambientes educacionais da realidade social do mundo da vida e das vidas no mundo, bem como reconhecer as potencialidades que a educação inclusiva representa para a abordagem de questões fundantes que permeiam e marcam a vida dentro e fora da escola e da universidade.

Ao percorrer as páginas desta coletânea, leitoras e leitores encontrarão diferentes perspectivas, experiências e possibilidades de pensar a educação inclusiva em diálogo com as tecnologias, as mídias e as artes. Esta obra expressa a potência dos debates que atravessam a educação e, nessa travessia, revela a boniteza das diferentes formas e dos diferentes modos de educar. Que sua leitura suscite novas reflexões, fortaleça práticas inclusivas e emancipatórias e inspire outros caminhos para a construção de uma educação comprometida com a pluralidade humana, o diálogo e a transformação social.

Patrícia Cristina de Aragão
Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Tecnologias, Educação, Mídias e Artes (GPTEMA),
vinculado à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Primavera de 2026

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 9
APRENDIZAGEM MÓVEL APLICADA À EDUCAÇÃO DE PESSOAS DE JOVENS E ADULTAS: UM MAPEAMENTE DE EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS ENACIONAIS
Luísa Carolina de Sousa e Herculano
Lebiam Tamar Gomes Silva
Timothy Denis Ireland
DOI 10.37423/260811248

CAPÍTULO 2 24
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERCEPÇÕES DE DOCENTES E GESTORES EM CAMPINA GRANDE-PB
Manuela Soares da Câmara Rocha
Maria Lúcia Serafim
DOI 10.37423/260811255

CAPÍTULO 3 49
A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
Natália Henriques Quaresma
Maria do Rosário Gomes Germano Maciel
DOI 10.37423/260811256

CAPÍTULO 4 72
A INTERAÇÃO COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UFCG
Ítalo Urbano Barros Fernandes
Manassés Morais Xavier
DOI 10.37423/260811257

CAPÍTULO 5 94
FORMAÇÂO DOCENTE E PRÁTICAS INCLUSIVAS: POSSIBILIDADES NO ENSINO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO
Rosely de Oliveira Macário
Lenilda Cordeiro de Macêdo
Isabel Cristina Gomes de Morais Cabral
DOI 10.37423/260811258

CAPÍTULO 6 121
NOVAS ECOLOGIAS DA DOCÊNCIA: MÍDIAS DIGITAIS, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E EMPREENDEDORISMO EDUCACIONAL
Taíses Araújo da Silva Alves
Janielly Petrúcia Matias de Lima
DOI 10.37423/260811259

CAPÍTULO 7 148
OFICINAS PEDAGÓGICAS AGROECOLÓGICAS E ARTÍSTICAS: POR UMA ESCUTA PRESENCIAL E ON-LINE
Lígia Pereira dos Santos
Geyce Dayany Gomes Barbosa
Rúbia Tavares Guimarães
DOI 10.37423/260811292

Capítulo 1

10.37423/260811248

APRENDIZAGEM MÓVEL APLICADA À EDUCAÇÃO DE PESSOAS DE JOVENS E ADULTAS: UM MAPEAMENTE DE EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS ENACIONAIS

Luísa Carolina de Sousa e Herculano — *Universidade Federal da Paraíba*

Lebiam Tamar Gomes Silva — *Universidade Federal da Paraíba*

Timothy Denis Ireland — *Universidade Federal da Paraíba*

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a integração das tecnologias na educação não é recente, entretanto, na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), esse debate apresenta desafios ainda mais complexos. A desigualdade de acesso às tecnologias digitais, as dificuldades no uso de artefatos tecnológicos e a formação ainda insuficiente de professores(as) para a aplicação pedagógica das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) constituem fatores centrais do problema nesta modalidade de ensino.

O mapeamento de concepções e práticas relacionadas à integração das tecnologias móveis na EPJA e a problematização da ausência ou precariedade de acesso a essas tecnologias por uma parcela significativa da população brasileira, especialmente o público da EPJA, consiste em um tema urgente e pouco frequente nas publicações científicas. Embora exista uma série de outras problemáticas que envolvem a integração das tecnologias digitais em processos educativos, a reflexão sobre seu uso como facilitadoras do acesso à educação, especialmente para jovens e adultos com acesso e permanência privados ou dificultados à escolarização regular, representa uma lacuna na produção de conhecimentos científicos no campo educacional. Nesse sentido, argumenta-se em favor do uso das tecnologias móveis e digitais no contexto educacional sob a perspectiva de superação de concepções e de práticas instrumentais e tecnicistas, voltando-se para a formação do cidadão reflexivo e crítico sobre as mídias e tecnologias digitais e seus agenciamentos na vida pessoal e social.

Este texto é originado de uma pesquisa bibliográfica de conclusão de curso, concluída e depositada para consulta pública em 2019, que teve por problemática central a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA). Dela, foram extraídas e sistematizadas, para a produção deste capítulo, discussões e análises baseadas em publicações selecionadas sobre experiências nacionais e internacionais de aprendizagem móvel na EPJA. São apresentadas a experiência brasileira do Projeto Escola Zé Peão (PEZP) e do Programa de Alfabetização na Língua Materna (PALMA), desenvolvidos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na cidade de João Pessoa - PB, bem como as experiências internacionais do *My Mobile–Education on the Move* (Europa) e do Programa Nacional de Alfabetização e Educação Básica e Média de Jovens e Adultos (Colômbia). A discussão provoca um pensar comparativo sobre as semelhanças e diferenças no que diz respeito à aprendizagem móvel na EPJA no Brasil e em outros países, buscando verificar, a

partir dessas experiências, como podemos avançar sobre essa questão. Em relação às tecnologias, convém refletir sobre a predominância da perspectiva técnica e instrumental de aplicação das TDICs nos espaços educacionais e buscar a sua superação, considerando o quanto a inclusão digital impacta a emancipação das pessoas jovens e adultas (Herculano, 2019). A respeito da EPJA, destacamos a sua importância para quem não teve acesso à escola ou teve o acesso interrompido.

QUESTÕES PARA PENSAR A APRENDIZAGEM MÓVEL NA EPJA

Apesar de possuírem nomenclaturas semelhantes, o *mLearning* e o *eLearning* são práticas diferentes. A primeira abrange a educação e as tecnologias e associa-se com os dispositivos móveis e seu emprego em situações de ensino e aprendizagem (Herculano, 2019), tratando-se de uma "modalidade de ensino via aparelhos móveis, como celulares, *tablets* e *notebooks*" (Peres; Fragelli, 2024, p. 601). E a segunda engloba "situações de apoio tutorial ao ensino presencial, em que o professor-formador-tutor disponibiliza materiais, sugere recursos e interage *on-line* com os alunos" (Gomes, 2005, p. 234), sanando dúvidas e estimulando debates e a cooperação virtual.

O termo *Mobile Learning* ou aprendizagem móvel, segundo Valentim (2009, p. 1), refere-se à aprendizagem "entendida como conjunto de processos para chegar ao conhecimento mediante a conversação em múltiplos contextos entre pessoas e tecnologias interactivas pessoais.".

> Discute-se hoje o conceito de m-learning, aqui definido como o processo de aprendizagem que ocorre apoiado pelo uso de dispositivos móveis, tendo como característica fundamental a portabilidade dos dispositivos e a mobilidade dos sujeitos, que podem estar física e geograficamente distantes uns dos outros ou em espaços físicos formais de educação, como a sala de aula (Moura, 2011, p. 3, grifo nosso).

Na EPJA, esses mesmos atributos (portabilidade e mobilidade) podem facilitar ou dificultar o processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes, uma vez que o(a) professor(a) pode utilizar dispositivos móveis no processo educativo para facilitar seu trabalho e, com isso, dificultar o processo de aprendizagem dos(as) estudantes, a depender das desigualdades de acesso ou de domínio a essas tecnologias. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2024), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2023, 39% dos domicílios possuíam microcomputador, 10,4%, *tablets* e 8,4%, microcomputadores e *tablets*, enquanto a parcela de domicílios que possuíam celulares era de 96,7% (2023), os quais são utilizados por 97,9% dos(as) estudantes e também são a tecnologia mais utilizada para acessar a internet, tanto por estudantes da rede pública, quanto da rede privada, com índices de 97,3% e 99%, respectivamente. Entre os grupos

por idade, o percentual de adultos que possuíam celular para uso pessoal, entre 25 a 29 anos, era de 95,6% e, entre 30 a 39 anos, de 95,8%, enquanto no grupo de adultos que possuíam entre 50 a 59 anos, o percentual era de 91% e, entre os idosos (60 anos ou mais), 76,1%. Esses dados indicam um alto índice de estudantes que utilizam o celular para acessar a internet, bem como de pessoas que fazem uso pessoal desse dispositivo na faixa etária de 25 a 59 anos e também entre os idosos, em geral, pessoas que compõem o público de estudantes da EPJA.

Os dispositivos móveis não se resumem aos celulares. Eles integram um conjunto amplo de recursos tecnológicos que são classificados de diferentes formas.

> Os recursos tecnológicos podem ser classificados segundo sua funcionalidade, dentre as quais podem ser destacadas: ferramentas para análise, avaliação e transformação; ferramentas para interação e comunicação interpessoal e ferramentas para o suporte à aprendizagem. As ferramentas tecnológicas utilizadas para analisar, avaliar e transformar a informação em conhecimento; permitem formatar as informações de acordo com o público-alvo (Dias; Deus; Ireland, 2013, p. 289).

Voltolini (2018) afirma que o que antes dependia de um aparelho que se conectava a uma estrutura fixa de rede de dados, atualmente opera por meio de dispositivos móveis que possibilitam o acesso sem fio a outros dispositivos, ambientes e recursos educacionais. O resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação (2023) afirma que, historicamente, a tecnologia desenvolveu oportunidades para estudantes que enfrentam entraves consideráveis, em relação ao acesso às escolas e também a professores qualificados.

> Aparelhos móveis de aprendizagem, muitas vezes o único tipo de aparelho acessível a estudantes desfavorecidos, foi usado em áreas de difícil acesso e de emergência para compartilhar materiais educacionais, complementar canais presenciais ou remotos, e fomentar interações entre estudantes, professores e pais, principalmente durante a COVID-19. Os adultos foram o principal grupo-alvo do ensino a distância, e a participação de adultos trabalhadores e desfavorecidos cresceu de forma gradual em universidades abertas (UNESCO, 2023, p. 12).

Apesar disso, pelo menos 31% dos estudantes (mundial), sendo a maioria os mais pobres (72%) e os que moravam nas áreas rurais (70%), não puderam participar do ensino remoto. Mesmo que 91% dos países tenham feito uso de plataformas de ensino *on-line* para oferecer educação a distância durante o período de fechamento das escolas, essas plataformas abarcaram apenas ¼ dos(as) estudantes do mundo. Para os(as) demais, foram disponibilizadas intervenções de baixa tecnologia, por exemplo, o rádio e a televisão, que foram utilizadas amplamente, articuladas com materiais impressos e telefones celulares, objetivando o aumento da interatividade (UNESCO, 2023).

Além disso, tem-se o debate sobre o uso de celulares nas escolas, com a sua recente proibição, com exceção para fins pedagógicos[1], acompanhado da destacada resistência dos(as) professores(as) por não possuírem conhecimento sobre como usá-los pedagogicamente, em razão de não terem tido uma formação que orientasse esse uso ou de essa formação ter sido insuficiente, além de se ter uma "infraestrutura digital inadequada e a falta de dispositivos [que] prejudicam a capacidade dos professores de integrar a tecnologia em sua prática" (UNESCO, 2023, p. 21).

Valentim (2009) menciona que a novidade surge da integração e convergência de recursos como o rádio, a televisão, o livro, a câmera fotográfica, entre outros, e da possibilidade de estarem permanentemente disponíveis para acesso às informações em um único dispositivo tecnológico portátil e móvel. Além disso, a mobilidade não é atributo apenas dos dispositivos, que antes eram estáticos ou mais difíceis de serem transportados, mas abrange o conhecimento que também se torna móvel à medida que ultrapassa barreiras de tempo e de espaço geográfico, rompendo fronteiras e limites territoriais e culturais através da *internet* (Herculano, 2019). Não estamos mais limitados(as) apenas ao que dizem os livros e os(as) professores(as) em sala de aula, pois "a utilização de modernas tecnologias de informação e comunicação (TIC) é geralmente considerada um suporte produtivo para melhorar e facilitar processos de aprendizagem dentro e fora da sala de aula" (Ireland *et. al.*, 2015, p. 4 e 5).

A aprendizagem móvel oportuniza o desenvolvimento de autonomia por parte dos(as) estudantes e de uma educação emancipatória, pois lhes dá a possibilidade de pesquisar, buscar conhecimentos que necessitam ou querem ter, apoiados pela necessária e qualificada mediação do(a) professor(a) como coordenador(a) e orientador(a) do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, apenas disponibilizar a tecnologia para acesso pelos(as) estudantes não assegura inclusão digital ou benefícios pedagógicos às aulas. Tampouco o uso meramente instrumental de tecnologias móveis, sem objetivos pedagógicos, metodologias adequadas, reflexões e posicionamento crítico acerca de seus propósitos e resultados em termos de quais aprendizagens e conhecimentos estão sendo produzidos, implicam mudança de paradigma, conforme Freire (2005), com relação a uma educação bancária.

[1] Com a publicação da Lei nº 15.100/2025, que regulamenta a posse e o uso de celulares em escolas de educação básica no Brasil.

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM MÓVEL EM EPJA NO BRASIL E NO MUNDO

A partir de uma pesquisa bibliográfica, foram mapeadas experiências internacionais e locais de uso das tecnologias na EPJA, a saber: o *My Mobile Education on the move,* o Programa Nacional de Alfabetização e Educação Básica e Média de Jovens e Adultos, o Projeto Escola Zé Peão (PEZP), que teve o Programa de Alfabetização na Língua Materna (PALMA) aplicado, e o Aprendizagem Móvel no Canteiro de Obra (AMCO).

O *My Mobile Education* (*MyMobile,* 2011 *apud* Herculano, 2019) é um projeto europeu, desenvolvido em 2011, com objetivos fundamentais de transferir experiências de *m-learning* realizadas na Europa, esboçar concepções da aprendizagem móvel no âmbito da educação ao longo da vida e desenvolver cenários de aprendizagem e campos de atividades para a Educação de Adultos(as). A proposta é fruto de uma parceria firmada entre a Bélgica, a Itália, a Alemanha e o Reino Unido para a troca de informações sobre abordagens e métodos que sustentavam a aprendizagem móvel (*m-learning*), disseminando abordagens didáticas para outros locais, espaços e contextos nos quais podem ser adaptadas, considerando as particularidades e condições de aprendizagem das pessoas participantes, além de elaborar diretrizes gerais para a aprendizagem mediada por dispositivos móveis na EPJA e no contexto da educação ao longo da vida (Herculano, 2019).

Foram realizados quatro *workshops* nesses países, dos quais dois deles, o *MyMobile Workshop Germany e o MyMobile Workshop Florence,* serão destacados. O primeiro deles, chamado *Calling mobile - learning mobile,* tinha como proposta sugerir aos participantes o uso dos celulares como instrumentos para dar suporte à aprendizagem de adultos(as) e estimulá-los(as) a utilizar os diversos recursos oferecidos pelos dispositivos móveis para outros fins, além da comunicação, fazendo com que os(as) participantes passassem a ter uma visão mais aprofundada das possibilidades de uso dos dispositivos móveis. O *workshop* objetivava que uma plataforma na *web,* onde os(as) participantes pudessem compartilhar e discutir suas aprendizagens, fosse implementada (Herculano, 2019). Participaram do *workshop* pessoas que atuavam na Educação de Adultos(as) como formadores(as) em escolas comunitárias ou trabalhavam nas *More Generational Houses*[2]*,* na Renânia-Palatinado, Alemanha (Herculano, 2019).

[2] Em nota de rodapé, no seu Trabalho de Conclusão de Curso, Herculano (2019) explica que, ao buscar o termo "*More Generational Houses*" na internet, não o encontrou, sendo apresentados resultados para "Multigenerational House" e que, de acordo com o *The Guardian,* consistia em um jardim de infância, um centro social para idosos e um local onde jovens famílias podiam tomar café, aconselhar e pessoas aposentadas voluntárias liam para crianças uma vez por semana, além

O *Workshop Florence,* intitulado *Mobile* 2.0, para apoiar a visibilidade e procura de emprego, visava a ajudar as pessoas a desenvolverem competências digitais para promoção da autoapresentação dos(as) participantes, de modo a promover aumento da visibilidade pessoal para a busca e obtenção de emprego. O grupo participante era composto por pessoas com idades entre 25 e 60 anos, oriundas de lugares como, por exemplo, a Toscana, a Romênia, o Marrocos e o Peru.

Por sua vez, na América Latina, o Programa de Alfabetização e Educação Básica e Média de Jovens e Adultos, da Colômbia, buscava assegurar que jovens com mais de 15 anos e adultos analfabetos participassem de um processo de formação em competências básicas de linguagem, matemática, ciências sociais e naturais e competências cívicas, integrando as áreas de conhecimento e a formação estabelecida no Ciclo Letivo Especial Integrado (CLEI 1) de educação de adultos de forma flexível. Alguns dos principais êxitos foram: a redução da taxa de analfabetismo do país de 7,2% (2003) para 6,1%[3], a manutenção da infraestrutura, que foi instalada nos territórios para que o programa pudesse continuar a ser implementado, e a definição do marco operativo e financeiro, para que os(as) estudantes pudessem manter-se no sistema educativo (COLÔMBIA, 2017; COLÔMBIA, 2018 *apud* Herculano, 2019).

Desenvolvido em parceria entre os Ministérios da Educação e das TIC e também a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), o programa tinha por propósito ofertar, para pessoas jovens e adultas que residiam em áreas carentes, dispositivos móveis acompanhados de cartões de memória abastecidos com seis módulos de conteúdo educacional interativo para potencializar os conhecimentos dos(as) participantes, bem como desenvolver habilidades básicas (Miranda, 2013 *apud* Herculano, 2019). Sobre o material pedagógico utilizado, em 2018, o Ministério da Educação implementava modelos educativos voltados para o público adulto, que buscavam atender essa parcela da população colombiana, considerando seus interesses e suas particularidades e os referenciais de qualidade educacional expedidos pelo próprio Ministério, a fim de garantir o direito à educação dessa população.

Em contrapartida, no Brasil, o Programa de Alfabetização na Língua Materna (PALMA), através de uma metodologia que se pautava nos métodos sintéticos de alfabetização, tinha por objetivo que o aluno participasse com autonomia do seu processo de aprendizagem, mediante a acessibilidade e

de adolescentes se oferecerem para ajudar pessoas idosas com o uso de computadores e celulares (*Guardian News & Media Limited or its affiliated companies*, 2014 *apud* Herculano, 2019).

[3] Não fica evidente no texto a qual ano esse índice de 6,1% se refere.

mobilidade oportunizadas pelos celulares. Para o professor José Luís Poli, idealizador do programa, o PALMA se configurava como programa complementar à educação formal de pessoas jovens e adultas, com o objetivo de auxiliar no processo de alfabetização e operar como apoio às atividades que costumam ser realizadas em turmas de EPJA (Freitas; Ireland, 2014).

Desenvolvido pela empresa IES2, Inovação, Educação e Soluções Tecnológicas, o programa era "uma ferramenta voltada para o processo de alfabetização suportada por dispositivos móveis" (Voltolini, 2018), que combinava sons, letras e imagens e possuía um sistema de gestão e acompanhamento das atividades (Voltolini, 2018). De acordo com Dias, Deus e Ireland (2013, p. 282), trata-se de "um *software* proprietário que tem por proposta auxiliar o processo de aprendizagem da leitura por meio de atividades interativas disponibilizadas em *smartphone*", que proporcionou aos estudantes a exploração dos diversos recursos convergidos em um aparelho (Herculano, 2019).

Segundo Voltolini (2018) e o relatório "Aprendizagem Móvel no Canteiro de Obra: Um estudo de caso da implementação do Programa de Alfabetização em Língua Materna (PALMA) no Programa Escola Zé Peão (2015)", da parceria desenvolvida entre a Cátedra da UNESCO de EJA[4] (UFPB) e a IES2, resultou a investigação acerca do uso de dispositivos móveis como suportes que suplementavam o processo de alfabetização de adultos. O PALMA foi criado "[...] como estratégia para complementar e não para substituir as atividades de sala de aula visando a incentivar os alunos a continuarem e ampliarem as atividades de alfabetização fora dos horários normais de aula" (Ireland *et. al.*, 2015, p. 5). Os dispositivos móveis eram um suporte para o processo de alfabetização e não o principal meio.

Os resultados revelam que, quanto ao impacto do uso dos celulares em relação ao desenvolvimento de competências digitais, segundo dados coletados em um instrumento de avaliação final do PALMA, para 81,8% dos 11 (onze) respondentes, utilizar o *smartphone* possibilitou um avanço a respeito da compreensão dos recursos ofertados por essa tecnologia móvel.

Sobre o incentivo proporcionado pela integração do celular nos estudos, 90,9% dos(as) estudantes assentiram que aumentou o estímulo para estudar, tendo em vista que o acesso às atividades podia ocorrer a qualquer momento e lugar, sendo "a mobilidade do instrumento [...] apresentada como ponto positivo, uma vez que o estudo não se restringia ao espaço da sala de aula, podendo se realizar nos mais diversos horários e ambientes" (Ireland *et. al.*, 2015, p. 15). Para a equipe do projeto, a

[4] A sigla EJA foi utilizada aqui pois faz parte do título da Cátedra Unesco, localizada no *Campus I* da UFPB.

adaptação a essa nova forma de estudar foi incentivada pela capacidade inovadora do aplicativo, além da praticidade dos *smartphones*.

> Isso acontece porque os educandos podem estudar com o software PALMA e compartilhar materiais educativos em forma de vídeos, imagens, gravação de voz (*podcast*), mensagens multimídias e muito mais. Esse formato permite conferir e aprimorar o que foi visto em sala de aula, ou seja, a eficiência de ter uma escola na palma da mão (Ireland *et. al.*, 2015, p. 15).

A experiência do Projeto Escola Zé Peão (PEZP), executado por mais de duas décadas (Freitas e Ireland, 2014), proposta em 1990, em um cenário de hiperinflação e com índices de analfabetismo na Paraíba acima de 38% e no país em torno de 20%, objetivava a escolarização do estudante trabalhador. A Escola Zé Peão alfabetizou mais de 5.000 trabalhadores da construção civil na cidade de João Pessoa, Paraíba, Brasil, beneficiando também empregadas domésticas, que fizeram parte do projeto por um breve período (Ireland, 2017).

Desenvolvido em parceria entre o Sindicato dos Trabalhadores da Indústria da Construção e do Mobiliário da cidade de João Pessoa (SINTRICOM) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o Projeto Escola Zé Peão (PEZP) se subdividia em dois níveis: (1) Alfabetização na Primeira Laje (APL), que era voltado para os estudantes-operários que não tinham domínio da leitura e da escrita; e (2) Tijolo Sobre Tijolo (TST), que tinha como público-alvo os alunos operários que já tinham algum domínio das ações de ler e de escrever. As atividades aconteciam em salas de aula criadas nos canteiros de obra (Herculano, 2019) e implementavam uma proposta de alfabetização baseada:

> [...] na atividade reflexiva e contextualizada, no atendimento de exigências de inclusão social de trabalhadores da construção civil. Entende-se incluir, pelo oferecimento de possibilidades para se vivenciar experiências valorosas, que permitam a concretização futura de ações práticas facilitadoras de atividades cotidianas. Assim, ao tratar principalmente de tecnologias, incluir não se resume a dar acesso, não traz garantias de acesso aos procedimentos de interação nem melhor compreensão da realidade (Dias; Deus; Ireland, 2013, p. 283).

A última experiência em destaque é a Aprendizagem Móvel no Canteiro de Obra (AMCO) que, segundo Lima (2015, p. 41 e p. 44), respectivamente, em sua versão inicial, tinha por objetivo "avaliar os impactos na aprendizagem a partir da inserção de celulares como recurso pedagógico no PEZP" e, posteriormente, como projeto de extensão, "desenvolver atividades pedagógicas com o uso do dispositivo móvel.". A incorporação dos *smartphones* como uma tecnologia complementar ao processo de ensino-aprendizagem ocorreu por meio de uma iniciativa para ampliar as discussões sobre processos classificados como inovadores na prática e para a prática da Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) (Lima, 2015), decorrente de uma preocupação com o uso da tecnologia móvel voltado para o aprendizado e o não mero uso instrumental/técnico de dispositivos móveis.

Ademais, dos resultados apresentados em conjunto com as informações sobre o PALMA, outros puderam ser observados: entrosamento entre os(as) estudantes e as educadoras; uso do dispositivo móvel para o aprimoramento da conexão entre as pessoas; e auxílio dos(as) estudantes uns com os(as) outros(as), realizando a mediação do processo educativo, não apenas centrada no(a) professor(a). Observou-se o apoio dos(as) estudantes jovens, com maior domínio dos celulares, para com os(as) estudantes adultos(as) e idosos(as), que possuíam mais dificuldade com o uso de dispositivos móveis. Destaca-se que os(as) estudantes mais jovens se mostraram majoritariamente abertos(as) à incorporação da tecnologia no cenário pedagógico, enquanto os(as) estudantes mais adultos(as) e idosos(as) enfrentaram dificuldades adicionais para se apropriar dos recursos disponibilizados nos celulares. Assim, percebe-se que a inclusão das TDICs nas atividades pedagógicas da EPJA não traz avanços somente do ponto de vista pedagógico e técnico, mas também social, possibilitando a interação e o compartilhamento de aprendizagens e conhecimento entre os(as) estudantes e professores(as).

O QUE ESSAS EXPERIÊNCIAS DE *MLEARNING* NA EPJA NOS ENSINAM?

A análise dos programas e projetos pesquisados evidenciou quatro semelhanças e seis diferenças que serão apresentadas e discutidas nesta seção do texto. Herculano (2019) destaca que a primeira semelhança, e também diferença, é o público-alvo. Ainda que os três programas destacados visem atender pessoas jovens e adultas em situação de analfabetismo, o Programa Nacional de Alfabetização Básica e Média de Jovens e Adultos (Colômbia) tem, como particularidade em seu público, a participação de indígenas, afrodescendentes e "pessoas que possuem necessidades educativas especiais, em situação de vulnerabilidade ou vítimas de conflitos" (Herculano, 2019, p. 67). Esses grupos frequentemente se interseccionam, sendo as pessoas jovens e adultas em situação de analfabetismo, também, por exemplo, pessoas com deficiência e negros(as), entre outros(as), que convivem simultaneamente com a vulnerabilidade social.

A segunda semelhança observada pela autora diz respeito à situação de analfabetismo enfrentada pelo Brasil e pela Colômbia. Herculano (2019) afirma que o analfabetismo é enfrentado pelo PEZP, objetivando que trabalhadores da construção civil sejam alfabetizados, e pelo programa Colombiano, a partir da preocupação governamental em diminuir os índices de analfabetismo no país. A diferença entre os dois projetos se refere às pessoas envolvidas na execução das propostas. O PEZP envolvia

pessoas da sociedade civil, professores(as) e estudantes de uma universidade pública (UFPB), enquanto o programa da Colômbia foi uma iniciativa do governo do país.

A terceira semelhança tem relação com os procedimentos metodológicos adotados pelo PEZP e pelo programa Colombiano. O PEZP tinha como ponto central a formação de professores(as)[5] para atuar com jovens e adultos, sua alfabetização e educação básica e o auxílio na elaboração de materiais e metodologias adequadas para esse público (Herculano, 2019). A ênfase destacada se volta para uma preocupação com a questão metodológica pelo programa colombiano, mesmo que ela não esteja explícita em seus objetivos.

> [...] o programa apresenta ações voltadas para uma adequação dos procedimentos metodológicos adotados, considerando quem são essas pessoas, suas características e peculiaridades e a bagagem cultural que carregam consigo, suas vivências e experiências (Herculano, 2019, p. 68).

Ou seja, o contexto da educação de pessoas jovens e adultas (EPJA) é valorizado, não sendo a metodologia definida a priori e aplicada sem considerar as particularidades do público, as singularidades dos(as) estudantes. Isso possibilita um ensino mais adequado e personalizado, que tenha significado e faça sentido. O PEZP tem uma semelhança com essa questão, em dois dos seus três princípios metodológicos (Dias; Deus; Ireland, 2013 *apud* Herculano, 2019), o da contextualização, expressa no objetivo de:

> [...] fazer com que o trabalho que se pretenda colocar em prática esteja em consonância com a realidade vivida pelo aluno, havendo uma compreensão das suas condições de vida e da atuação profissional (Herculano, 2019, p. 59-60).

E o da significação operativa que se fundamenta "[...] em um processo de aprendizagem significativa para o aluno-operário, de maneira que seja compreendido por este o que é feito em sala de aula, além de porquê e para quê" (Herculano, 2019, p. 60). A autora afirma ainda que a aprendizagem significativa pode se relacionar tanto com a significação operativa, quanto com a contextualização, uma vez que a primeira "leva em consideração que o aluno ou a aluna entenda o que é feito, as razões, [os] motivos porque são feitos e para quê" (Herculano, 2019, p. 60) e a segunda com "um conteúdo ligado ao seu contexto fará com que a aprendizagem possua significado para o aluno ou a aluna" (Herculano, 2019, p. 60). Ainda sobre os princípios, Herculano (2019) ressalta, a respeito da sensibilidade ao contexto,

[5] Estudantes para atuarem como professores(as) com as pessoas jovens e adultas.

que ela pode se conectar com a contextualização, a realidade que é vivenciada por cada aluno(a), as condições de vida de cada um(a), suas ocupações e individualidade.

A quarta semelhança se relaciona com os objetivos dos programas expostos, no que se refere ao uso das tecnologias móveis na EPJA, consistindo uma semelhança que os três projetos/programas tinham em comum. O PEZP implementou a aprendizagem móvel por meio do aplicativo PALMA e se preocupou com as práticas que os(as) estudantes realizavam, orientando-os(as) para que explorassem ao máximo possível os recursos ofertados pela tecnologia móvel (celular), a exemplo da câmera e do gravador, e se apropriassem deles como suportes para realizar suas atividades acadêmicas ou profissionais e para se comunicarem.

Acerca das diferenças, com relação ao *My Mobile Education,* merece destaque o propósito de difundir as experiências de *m-learning* da Europa por meio da parceria entre a Bélgica, a Alemanha, a Itália e o Reino Unido, realizando as alterações necessárias em virtude das particularidades da educação de adultos(as) e dos públicos participantes. Além disso, ressalta-se também o propósito de elaborar guias com orientações sobre a *m-learning* na EPJA, para que as pessoas que participem do projeto possam criar cenários de aplicação, bem como propagar os conhecimentos produzidos. Esses propósitos não foram indicados nos demais programas analisados. Essa difusão da experiência e dos conhecimentos produzidos é uma ação interessante, pois possibilita o compartilhamento de experiências vivenciadas entre os países, oportunizando o aperfeiçoamento de cada prática e a colaboração entre as nações que tivessem mais dificuldades em desenvolver práticas de aprendizagem móvel.

Segundo Herculano (2019), para se avançar em relação à aprendizagem móvel na EPJA, é necessária uma participação comprometida do poder público com esta modalidade de ensino e a integração de dispositivos móveis em processos educativos, o apoio de entidades governamentais, bem como o conhecimento de metodologias de aprendizagem móvel desenvolvidas mundialmente por outros países, de forma que pessoas, instituições educacionais e governos possam se apropriar dos conhecimentos e experiências acumulados(as) e reelaborá-las de acordo com a sua realidade e necessidades.

CONCLUSÕES

De modo geral, a integração de tecnologias digitais na educação, e especialmente na EPJA, ainda é um objeto de estudo e de prática desafiadora. Além disso, as tentativas de aplicação de tecnologias móveis

revelam entraves e fragilidades na formação de professores(as) no que diz respeito à sua aplicação pedagógica, que parecem estar longe de serem resolvidos. Somam-se a isso as desigualdades sociais que excluem e/ou precarizam o acesso de muitas pessoas aos dispositivos móveis e a serviços de internet de qualidade, fazendo com que o acesso ao direito à educação, que muitas vezes é negado ao não ser possível frequentar a escola, fique ainda mais comprometido por camadas de exclusão social, educacional e digital que se sobrepõem para o público da EPJA.

No entanto, a pesquisa realizada apresenta experiências que colaboram para fundamentar discussões e ações por governos e instituições educativas, voltadas para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), evidenciando um conjunto relevante de princípios, finalidades, metodologias e resultados potentes para gerar novos conhecimentos especializados sobre a aprendizagem móvel na EPJA. A compreensão de fatores decisivos para o êxito de outras iniciativas permite uma análise prévia de cenários possíveis e de diagnóstico que antecipa problemas e oportuniza a prospecção de soluções.

Uma investigação mais aprofundada sobre os resultados de cada uma das experiências apresentadas neste texto pode conduzir um(a) pesquisador(a) do tema a uma sistematização de outros aspectos que colaborem para a compreensão de fatores de êxito e de fracasso, que produzam um conhecimento especializado relevante para a formação docente, a proposição de novos projetos ou de ações governamentais e institucionais. A importância de construir referenciais teóricos em articulação com a realidade e com a prática educativa da EPJA implica aprender com, na e da experiência vivida para retroalimentá-la e reconstruí-la desde si mesma. As experiências mapeadas não são modelos a serem seguidos ou transpostos como soluções prontas. São pontos de observação para alcançar outros lugares na EPJA, desde cada contexto e desafio que se apresente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios (ORG.). Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2023. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102107. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.100 de 13 de Janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 9, p. 1-111, 14 jan. 2025. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=15100&ano=2025&ato=f2bQTTU1UNZpWT4ea. Acesso em: 10 jul. 2026.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Programa Nacional de Alfabetización. Colômbia: MEN, 2017. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/235119:Programa-Nacional-de-Alfabetizacion. Acesso em: 17 mar. 2025.

DIAS, Daniele dos Santos Ferreira; DEUS, Milene Maria Machado de; IRELAND, Timothy Denis. A contribuição do uso de dispositivos móveis para um currículo voltado a uma educação transformadora na EJA. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 6, n. 2, p. 280-291, 2013, DOI: https://doi.org/10.15687/rec.v6i2.17150. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/issue/view/1328. Acesso em: 11 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Eliane Alves de; IRELAND, Timothy Denis. UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIA MÓVEL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: entre tijolos e tecnologia uma proposta de Alfabetização. In: 3º Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2014, Anais [...]. 2014. p. 310-319. DOI: https://doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2014.310. Disponível em: http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/wcbie/issue/view/86. Acesso em: 30 out. 2025.

GOMES, Maria João. E-learning: reflexões em torno do conceito. Universidade do Minho, Braga, p. 229-236, mai. 2005. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2896. Acesso em 25 jun. 2025.

HERCULANO, Luísa Carolina de Sousa e. Aprendizagem móvel na educação de pessoas jovens e adultas: práticas nacionais e internacionais. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15256. Acesso em: 08 fev. 2024.

IRELAND, Timothy Denis (coordenador); DIAS, Daniele dos Santos Ferreira; PFEIFFER, Dietmar K. (consultor); LIMA, Luciana de Castro; BEZERRA, Julyanna de Oliveira. Aprendizagem Móvel no Canteiro de Obra: Um estudo de caso da implementação do Programa de Alfabetização em Língua Materna (PALMA) no Programa Escola Zé Peão. João Pessoa, 2015. Whatsapp. Destinatário: Luísa Carolina de Sousa e Herculano. 2025. 1 Whatsapp. Acesso em: 30 mar. 2025.

IRELAND, Timothy Denis. As bases sociais do Projeto Escola Zé Pião - a indústria da construção, sua força de trabalho e a luta sindical. In: IRELAND, T. D.; SILVA, E. J. L. da; ARAÚJO, L. M. de; (org.).

Aprendendo com o trabalho: 25 anos da Escola Zé Peão. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 29-53. ISBN: 978-85-462-0881-4.

LIMA, Luciana de Castro. Aprendizagem Móvel no Canteiro De Obra: a utilização de smartphones como ferramenta pedagógica complementar ao processo de ensino e aprendizagem no Programa Escola Zé Peão. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4323. Acesso em 10 jun. 2025.

MOURA, Adelina Maria Carreiro. Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning: estudos de caso em contexto educativo. 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Braga, 2011. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13183 - Acesso em: 30 mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem? Paris, 2023. 1. ed. 35 p. DOI: https://doi.org/10.54676/CUYC7902. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 31 mar. 2025.

PERES, Bruno Griesinger; FRAGELLI, Ricardo Ramos. Projetando interfaces de m-learning para idosos. In: 11o CONGRESSO INTERNACIONAL DE DESIGN DA INFORMAÇÃO E 11o CONGRESSO NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM DESIGN CIDI+CONGIC 2023., 2024, São Paulo, Blucher Design Proceedings. São Paulo: Blucher, 7 fev. 2024 p. 600-609, DOI: 10.5151/cidiconcic2023-39_650329. Disponível em: https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/projetando-interfaces-de-m-learning-para-idosos-39040. Acesso em: 14 abr. 2025

VALENTIM, Hugo Duarte. Para uma compreensão do Mobile Learning: Reflexão sobre a utilidade das tecnologias móveis na aprendizagem informal e para a construção de ambientes pessoais de aprendizagem. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, [S.I], set. 2009. Disponível em: http://hdl.handle.net/10362/3123 - Acesso em: 05 jun. 2025.

VOLTOLINI, Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca. Programa PALMA: dispositivos móveis e aplicativo como ferramenta para alfabetização. Aturá - Revista Pan-Amazônica de Comunicação, [S.I] v. 2, n. 1, p. 250-274, jan./abr. 2018. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/atura/article/view/4507 - Acesso em: 1 jan. 2025.

Capítulo 2

10.37423/260811255

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERCEPÇÕES DE DOCENTES E GESTORES EM CAMPINA GRANDE-PB

Manuela Soares da Câmara Rocha — *Universidade Estadual da Paraíba - UEPB*

Maria Lúcia Serafim — *Universidade Estadual da Paraíba - UEPB*

INTRODUÇÃO

O presente capítulo[1] tem como propósito tratar do uso das Tecnologias Assistivas (TAs) em articulação com o Plano Educacional Individualizado (PEI) na rede municipal de Campina Grande-PB, na percepção de docentes e gestores na educação inclusiva. Sua relevância social está na seara da afirmação da importância de estudos voltados à inclusão dos estudantes no cotidiano escolar em contexto de tecnologias digitais e assistivas, bem como por evidenciar a formação docente e suas percepções frente a esta realidade, quanto ao significado atribuído as Tecnologias Assistivas, para que os profissionais da educação possam estabelecer planos de ação que as contemplem no cenário escolar.

Como delineamento de respostas a esta afirmação os objetivos da pesquisa foram sistematizados em Geral - analisar conhecimentos, concepções e uso das Tecnologias Assistivas entre docentes e gestores, verificando sua relação com o Plano Educacional Individualizado; e seus desdobramentos em Específicos - verificar a qualificação dos docentes para uso das Tecnologias Assistivas; identificar como se dá a oferta de formação continuada pela rede municipal quanto às necessidades e entraves para sua implementação.

Metodologicamente, o percurso é de abordagem quali-quantitativa, natureza exploratória e objetivos descritivos, cujo *corpus* foi composto por questionários aplicados via *Google Forms,* quando do contato com dez (10) escolas da rede, cujo critério de inclusão foi que estas possuíssem salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O período de geração de dados ocorreu de outubro a dezembro de 2024. No tocante aos instrumentos estes foram disponibilizados de forma distinta para gestores e docentes com a finalidade de realizar a triangulação dos dados. O corpo de informantes que contribuiu com a pesquisa foi composto por nove (9) docentes e quatro (4) gestores.

Diante o percurso realizado reforça-se quão essencial são as percepções dos docentes e gestores no que toca ao uso das Tecnologias Assistivas em articulação com o Plano Educacional Individualizado na rede municipal de Campina Grande-PB, na educação inclusiva. No sentido de que ainda se discute um

1 Este capítulo é um recorte advindo do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), aprovado no primeiro semestre do ano de 2026, tendo como título Tecnologias Assistivas na Educação Inclusiva: um estudo sobre o uso e percepções de docentes e gestores da rede municipal de Campina Grande- PB, o qual tomou com referência a pesquisa realizada durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/UEPB - cota (2024/2025), financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), intitulado de O uso de tecnologias assistivas entre docentes da rede pública no município de Campina Grande- PB, ambos orientados pela Prof.ª. Dra. Maria Lúcia Serafim.

hiato existente entre políticas inclusivas e a prática escolar à luz dos teóricos, marcos históricos e documentais, sendo estes aqui tratados com Sanches (1991), Moran (2015; 2018), Sancho Gil (2021), Sassaki (1997), Bersch (2019), Barbosa e Carvalho (2019), Rodrigues (2017), a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146/2015, dentre outros.

Portanto, esse delineamento teórico permite compreender que a contemporaneidade vem sendo marcada por profundas transformações sociotécnicas, nas quais as tecnologias digitais emergem como agentes estruturantes de novas formas de comunicação, produção de conhecimento e interação social. E, que no que diz respeito ao campo educacional, esse movimento de remodelagem digital tem criado interfaces infinitas entre educandos e educadores, ampliando a possibilidade de ensino e aprendizagem, sobretudo de inclusão.

Dentre essas interfaces, as Tecnologias Assistivas ocupam lugar de destaque, não apenas como artefatos técnicos, mas como expressões éticas do próprio avanço tecnológico, voltadas à promoção da autonomia, da acessibilidade e da equidade no processo educacional. Segundo Sanches (1991, p. 121), “para a maioria das pessoas as tecnologias tornam a vida mais fácil; para uma pessoa com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”. Esse princípio ilumina a essência das Tecnologias Assistivas: elas não são meros instrumentos de compensação de limitações, mas sim dispositivos que ampliam potencialidades, rompem barreiras físicas, motoras, cognitivas e sensoriais, e possibilitam a participação plena de indivíduos com deficiências ou neurodivergências nos mais variados contextos sociais e educacionais.

Nesse sentido, as Tecnologias Assistivas abrangem desde recursos de alta complexidade tecnológica, como *softwares* de reconhecimento de voz, dispositivos robóticos e próteses adaptativas, até recursos de baixo custo e alta eficácia pedagógica, como pranchas de comunicação alternativa, engessados de lápis, engrossadores de pincéis e adaptadores de materiais didáticos. No mesmo sentido corroboram Bacich e Moran (2018, p. 16), ao destacarem que “a tecnologia traz consigo hoje a integração de todos os espaços e tempos [...] possibilita novas oportunidades de ensino e aprendizagem em uma teia infinita onde o aluno e o professor trocam de papel a todo instante”.

Contudo, para que essa integração se efetive de maneira equitativa, é necessário ir além da simples disponibilidade de equipamentos tecnológicos; é preciso reconhecer a subjetividade e as especificidades de cada sujeito, compreendendo que a tecnologia, quando direcionada ao auxílio do

desenvolvimento de potencialidades, torna-se um elemento impulsionador da autonomia do estudante, com foco em crianças divergentes, deficientes e neurodivergentes.

Nesta direção, o Plano Educacional Individualizado emerge como ferramenta fundamental para a inclusão dos discentes com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar. De acordo com o documento do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste-MG, 2019, p. 30), "uma das características do PEI é a sua flexibilidade, já que ele é um documento sujeito a revisões e avaliações, sempre que necessário, para o bom desenvolvimento do aluno". Esta flexibilidade, por sua vez, só se concretiza a partir da articulação do Plano Educacional Individualizado com as Tecnologias Assistivas de maneira sistemática, planejada e colaborativa, envolvendo não apenas o professor da sala regular, mas também o profissional de Atendimento Educacional Especializado, a equipe gestora, a família e, sempre que possível, o próprio estudante.

Entretanto, a literatura e as evidências empíricas têm apontado um hiato significativo entre os que prescrevem as políticas públicas de educação inclusiva e o que efetivamente ocorre no cotidiano das escolas brasileiras. Esse hiato se manifesta, dentre outras formas, na falta de conhecimento conceitual sobre o que são as Tecnologias Assistivas, na confusão recorrente entre Tecnologias Assistivas e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), na insuficiência ou ausência de formação continuada para docentes e gestores, na escassez de recursos materiais e na sobrecarga de trabalho, especialmente no que diz respeito à superlotação de salas de aula.

Desse modo, diante da relevância social da temática, seu alcance se estende não apenas à comunidade acadêmica, mas também aos profissionais de educação que buscam compreender, com maior profundidade, as necessidades específicas de seu alunado e a contribuição que as Tecnologias Assistivas podem ofertar quando utilizadas de maneira direcionada. Assim, pode-se posteriormente promover a interação social, o desenvolvimento emocional e cognitivo, aspectos essenciais que podem ser favorecidos por uma efetiva educação inclusiva, partindo da utilização adequada destes recursos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica que dá sustentação ao estudo está organizada em quatro eixos interconectados, os quais oferecem o arcabouço conceitual necessário para a compreensão do fenômeno investigado: (a) a trajetória histórico legal da educação especial e inclusiva no Brasil, com ênfase na transição do paradigma integrativo para o inclusivo; (b) as Tecnologias Assistivas e sua

distinção das Tecnologias Digitais, bem como seu papel na promoção da acessibilidade e autonomia; (c) o Plano Educacional Individualizado como instrumento pedagógico de individualização do ensino; e (d) a relação entre docência e gestão escolar no contexto da Educação Inclusiva. Cada um desses eixos dialoga com os achados empíricos da pesquisa, permitindo uma análise crítica das percepções e práticas de docentes e gestores da rede municipal de ensino de Campina Grande-PB.

Das origens constitucionais a consolidação de direitos

A história da educação especial no Brasil é marcada por um longo percurso de exclusão, segregação, integração e, mais recentemente, inclusão, que ocorreu por meio de tensões, avanços e retrocessos que refletem as transformações mais amplas da sociedade brasileira em relação às pessoas com deficiência.

A primeira Lei que de fato efetivou a educação de pessoas com deficiência no Brasil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/1961, que institui:

> Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
> Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (Brasil, 1961).

A LDB de 1961 foi promulgada quando o Brasil vivia em um período de industrialização acelerada e urbanização, mas a política social ainda era profundamente marcada pelo paradigma da incapacidade, preditada até mesmo pela própria terminologia “educação de excepcionais”, que reflete a visão psicopatológica da época, em que o sujeito era definido pela sua exceção à norma. Isso demarca uma época em que a condição da deficiência era compreendida como um afastamento do que era compreendido como sendo o convencional, uma excepcionalidade que situava o sujeito à margem do sistema geral. A expressão “no que for possível” é a chave hermenêutica do dispositivo e expõe a natureza assistencialista e segregadora fundada em uma ideologia filantrópica e no direito público subjetivo, em contraposição à visão contemporânea de educação inclusiva, consagrada posteriormente em documentos como a Declaração de Salamanca. Revelam-se, nesse viés, as origens institucionais do direito das pessoas com deficiência no Brasil, representando assim um modelo transitório do que se compreendia anteriormente como modelo de caridade proporcionada pelo Estado para com os “desvalidos” legais, para o modelo de serviço público enquanto direito do cidadão

frente ao Estado, que quando observados sob o prisma da consolidação de direitos pode-se compreender como elo entre a ausência total da política pública e o reconhecimento da diferença.

Ainda que esse processo tenha se iniciado de maneira incompleta, foi ele o alicerce da construção de um sistema verdadeiramente inclusivo, que substituiu a expressão “no que for possível” por uma regra clara e objetiva de “em todas as circunstâncias”, preconizada pela Lei Brasileira de Inclusão. É precisamente nesse ponto que a Declaração de Salamanca opera uma virada paradigmática no campo da educação especial, ao afirmar que

> O princípio que orienta a estrutura educacional deve de fato acomodar globalmente todas as crianças independentemente de suas condições, sejam elas físicas, intelectuais, socioemocionais ou quaisquer outras que possam se contrapor a seu processo de desenvolvimento. (UNESCO, 1994).

Essa formulação não constitui mera recomendação diplomática, mas representa a superação do modelo médico assistencial que, durante décadas, compôs o arcabouço jurídico normativo, mas que a partir desse documento, deslocou a deficiência do campo da excepcionalidade para o campo da diversidade humana, possibilitando que esta deixe de ser compreendida como um atributo individual que justifica a segregação e passasse a ser acolhida e compreendida como o resultado da interação entre as características do sujeito e as barreiras impostas por um ambiente social e educacional que não foi concebido para acolher a diferença.

Contudo, é uma alteração que transfere a responsabilidade pela exclusão do indivíduo para a sociedade e impõe ao Estado o dever de eliminar os obstáculos que impedem a plena participação de todos os atores sociais, instituindo a obrigatoriedade da criação das condições para que a inclusão se efetive e não de condicionar a inclusão à prévia existência dessas condições. Logo, não é o estudante que deve se adaptar à estrutura educacional, mas a estrutura educacional que deve se transformar para acolhê-lo em sua integralidade.

Historicamente, cumpre destacar que o modelo de integração opera sob uma lógica que pressupõe a adequação do indivíduo ao ambiente previamente estruturado. Nessa perspectiva, o estudante com deficiência ou neurodivergência é inserido em um espaço comum, mas sob uma condição implícita e excludente: deve adaptar-se ao ritmo e aos métodos padronizados, frequentemente recorrendo a recursos paralelos que, embora ofertados, não modificam a estrutura central do processo educacional. Trata-se, portanto, de um modelo que transfere ao sujeito a responsabilidade por sua própria inclusão, eximindo o sistema de qualquer compromisso mais profundo com a transformação de suas práticas.

Faz-se necessário salientar que a integração tem se revelado insuficiente para a promoção do desenvolvimento integral desses indivíduos, precisamente em razão de sua natureza conservadora. Essa característica restringe-se a garantir a mera permanência física do sujeito no ambiente educacional, aspecto que, por si só, não contempla a participação efetiva, a adequação metodológica e a mobilização de ferramentas que deveriam ser concebidas em consonância com as necessidades sociais e cognitivas desses estudantes. Com isso, percebe-se que a integração não se propõe a torná-los partícipes legítimos da dinâmica pedagógica que se desenrola nesse lócus, o que termina por relegar o discente à periferia das interações verdadeiramente significativas que constituem a essência da experiência educacional. Tal compreensão torna-se ainda mais nítida por meio do seguinte destaque:

> Mas, pelo menos, ele estudava numa escola comum, embora se tratasse de uma simples colocação física dele em várias salas comuns. E sabemos que a prática do *mainstreaming* correspondia ao que hoje consideramos integração de crianças e jovens que conseguem acompanhar aulas comuns sem que a escola tenha uma atitude inclusiva. De certa forma, essa prática estava associada ao movimento de desinstitucionalização. Vemos, por conseguinte, que tanto o princípio da normalização como o processo de *mainstreaming* foram importantes elementos na aquisição de conhecimentos e experiências de integração que, mais tarde, abriram caminho para o surgimento do paradigma da inclusão e da equiparação de oportunidades. De um modo geral, podemos dizer que, enquanto movimento, a prática da integração social teve maior impulso a partir da década de 80, com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas portadoras de deficiência. (Sassaki, 1997, p. 32).

A análise disposta constitui um ponto de partida incontornável para a desconstrução da falácia que sustentou historicamente as práticas de inserção escolar, revelando a confusão conceitual entre a presença do sujeito que por si só opera como uma barreira oculta à violência simbólica da negligência pedagógica, em detrimento do pertencimento que o faz parte integrante e operativa no contexto do processo de aprendizagem. O *Mainstreaming* que Sassaki (1997) aponta, funcionava como um método excludente, cujo princípio central se dirigia aos indivíduos que tinham condições pedagógicas de acompanhar as aulas comuns, depositando a responsabilidade adaptativa única e exclusivamente sobre o aluno, enquanto a instituição escolar se eximia da responsabilidade de fazer com que a estrutura e o currículo pudessem ser adaptados de acordo com as necessidades e potencialidades do indivíduo, o que constituía a antítese do paradigma inclusivo, cuja interrogação fundante se volta à transformação da arquitetura, da pedagogia e das atitudes para que o processo inclusivo fosse possível. No entanto, é importante reiterar que este processo foi de suma importância na aquisição de conhecimentos e experiências de integração que abriram caminhos para o surgimento do paradigma da inclusão e da equidade.

A partir deste marco histórico, inaugurou-se um processo de transição do paradigma da exclusão para o da integração, ao se estabelecer que os então denominados “excepcionais” deveriam, sempre que possível, estar inseridos no sistema geral de ensino. Todavia, com o transcorrer dos anos, consolidou-se a compreensão de que a mera integração desses sujeitos não se mostrava suficiente no que tange às práticas educacionais, de modo que esse modelo foi sendo progressivamente reelaborado.

Esse movimento ganhou novo direcionamento com a promulgação da Constituição de 5 de outubro de 1988, a qual firmou as bases de uma trajetória de transformações sociais, políticas e educacionais imprescindíveis para o aprimoramento das legislações que antecederam a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI, 2025), que, por sua vez, não apenas norteou a educação inclusiva, mas fez com que as ferramentas legais educacionais pudessem ser postas em prática de maneira mais assertiva dentro do processo educacional.

A partir disso, evidenciam-se as mais recentes modificações da Política Nacional de Educação Inclusiva (PNNEI) a fim de compreender como se dá o funcionamento da mesma, partindo de um quadro que sistematiza as diretrizes vigentes da Política Nacional de Educação Inclusiva, nos incisos VI a X do art. 3°, apresentando a descrição normativa e as observações quanto às alterações legislativas.

Quadro 1 - Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (art. 3º, VI ao X)

Item	Descrição da Diretriz	Observação
VI	Adoção de **medidas de apoio individualizadas e efetivas**, em ambientes educacionais que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social.	Mantida do texto original.
VII	Oferta de **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**, preferencialmente nas escolas comuns da rede regular dos sistemas de ensino.	Mantida do texto original.
VIII	**Articulação intersetorial** na implementação das políticas públicas.	Redação dada pelo Decreto nº 12.773/2025.
IX	Oferta de **educação especial preferencialmente na rede regular** de ensino.	Redação dada pelo Decreto nº 12.773/2025 (substituiu a redação original sobre gestão democrática).
X	**Apoio técnico e financeiro** pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.	Incluída pelo Decreto nº 12.773/2025.

Fonte: Autoria própria (2026)

A Política Nacional de Educação Inclusiva, reformulada pelo Decreto n. 12.773/2025, estabelece diretrizes que reconfiguram o desenho institucional do atendimento ao público-alvo da educação especial no Brasil, versando sobre apoios individualizados e Atendimento Educacional Especializado (itens VI e VII) e articulação intersetorial (item VIII). É uma flexibilização da rede de oferta, com a substituição do texto sobre gestão democrática (item IX) e a inclusão inédita de apoio financeiro às entidades filantrópicas exclusivas (item X).

O artigo 227 da Constituição Federal de 1988 consagra um princípio estruturante para a organização da sociedade brasileira: a prioridade absoluta dos direitos da criança, do adolescente e do jovem. Tal dispositivo não se limita a enunciar um conjunto essencial de garantias, mas consagra um dever solidário e intransferível que recai simultaneamente sobre a família, a sociedade e o Estado. Nessa arquitetura constitucional, a educação é alçada à condição de direito fundamental, cuja finalidade transcende largamente à mera instrução acadêmica, passando a abarcar, de forma indissociável, o desenvolvimento social de modo a prepará-lo para o exercício pleno da cidadania em suas múltiplas dimensões, quando afirma que

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Do ponto de vista constitucional e convencional, o Brasil assumiu o compromisso de construir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Nesse cenário, o PEI funciona como resguardo do direito inclusivo. A análise integrada das diretrizes da Política Nacional de Educação Inclusiva (art. 3°, VI ao X), do art. 227 da Constituição Federal e dos Marcos legais da educação inclusiva consolidam conquistas importantes, encontrando no PEI o instrumento pedagógico capaz de operacionalizá-las com competências pedagógicas.

Portanto, é na compreensão do percurso histórico da “educação de excepcionais” à “educação inclusiva” que se conduz ao entendimento de que a inclusão não constitui um ponto de chegada, e sim sua permanente construção.

Tecnologias Digitais e Tecnologias Assistivas: da compreensão para o uso assertivo

No atual cenário, o conceito de tecnologia é comumente associado aos aparatos instrumentais que permeiam o cotidiano, tais como celulares, assistentes virtuais, eletrodomésticos inteligentes e, de forma mais ampla, o próprio acesso a sistemas de rede que interligam informações e arquivos. A incorporação das tecnologias digitais na educação, enquanto cultura, vai além da descrição do que são, sendo importante a compreensão do porquê são e quais significados para sua utilização. Isso impõe sustentar uma visão mais abrangente e ontologicamente fundamentada: estamos imersos em tecnologias desde a mais tenra idade e, na educação, essa presença se revela constante e multifacetada.

> As tecnologias são artefatos que viabilizam ações, serviços, produtos, processos que ampliam as possibilidades de comunicação de um para um, um para muitos e de muitos para muitos, produzem textos em diferentes tempos e lugares, registram, compilam dados com precisão e velocidade, localizam lugares através do georreferenciamento, captam e tratam imagens, produzem inteligências individuais e coletivas. (Anjos; Silva, 2018, p. 3).

Além de materiais funcionais, interessam seus significados simbólicos e estéticos, como também o diálogo possível com o seu contexto e espaços culturais mais amplos, como a educação, sendo a tecnologia educacional uma ferramenta longe de se restringir às inovações digitais mais recentes, pois manifesta-se em um espectro que se estende desde os objetos mais tradicionais e analógicos até os dispositivos digitais mais complexos, como projetores interativos e *chromebooks* ou, de modo absolutamente essencial para o campo da educação especial e inclusiva, as Tecnologias Assistivas. Estas últimas, ao serem introduzidas no espaço educacional, não representam meros acessórios instrumentais, mas sim agentes de uma transformação significativa na própria ecologia da sala de aula, configurando as possibilidades de acesso, participação e construção do conhecimento para todos os estudantes.

O desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e da comunicação em decorrência da globalização, descortina, por conseguinte que existe a necessidade de deslocamento das salas de aula para que a conexão com o mundo e suas infindas possibilidades de recursos, no intuito de que possam ser inseridas e significadas no processo de ensino e aprendizagem diante as possibilidades pedagógicas que estas mediações podem gerar para a inclusão das pessoas.

Como salienta Sancho Gil (2021, p. 18), “com o desenvolvimento das tecnologias digitais e globalização, surgiu a necessidade de sair da escola e da sala de aula para se conectar com o mundo e aproveitar os recursos e aprendizagens disponíveis”, desse modo, compreende-se que quando inserida na

perspectiva da educação inclusiva, convida-nos a repensar o espaço educativo não mais como um recipiente estático e isolado, mas como um nó dinâmico em uma rede planetária de saberes, cujo acesso, mediado por tecnologias diversas, constitui condição indispensável à equiparação de oportunidades e ao pleno exercício do direito à educação.

Embora algumas Tecnologias Digitais possam ser configuradas para atuarem como Tecnologias Assistivas em contextos específicos, não se pode confundir os dois termos: “nem toda Tecnologia Assistiva é digital, e a maior parte das Tecnologias Digitais não são concebidas com finalidades Assistivas, o que evidencia uma barreira conceitual entre os campos”, conforme Serafim (2024, p. 74) no que diz respeito as tecnologias digitais “ além de materiais funcionais, interessa seus significados simbólicos e estéticos, como também o diálogo possível com o seu contexto e espaços culturais mais amplos.”

As diferenças entre Tecnologias Assistivas e Tecnologias Digitais no campo educacional exigem uma articulação cuidadosa entre acessibilidade, cultura digital e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e assegurem a participação plena de todos os sujeitos. Embora o termo Tecnologias Assistivas seja relativamente recente, dispositivos e recursos com função assistiva aparecem em documentos históricos desde os primórdios da humanidade, tais como bastões empregados como ferramenta de apoio para pessoas com deficiência visual, os tapa olhos, tábuas usadas como macas e outros acessórios que, em seu contexto histórico, desempenhavam papel análogo aos recursos assistivos contemporâneos.

É importante ressaltar que antes da consolidação da terminologia atual, multiplicaram-se expressões para designar artefatos e sistemas destinados à promoção da autonomia, da funcionalidade e da inclusão, dentre estas, a mais difundida foi a de “ajudas técnicas”, termo que acentua a dimensão instrumental e prática desses recursos. No marco formativo em questão, as ajudas técnicas compreendem “qualquer produto, instrumento, equipamento ou sistema técnico utilizado por uma pessoa incapacitada, especialmente produzido ou geralmente disponível, que evite, compense, monitore, alivie ou neutralize a incapacidade…” (Brasil, 2012, p. 59), em que se observa que a nomenclatura localizava o objeto mais do que os fins ou métodos a ele associados, o que demandou uma reestruturação conceitual capaz de abarcar integralmente os aspectos envolvidos.

Em decorrência dessa necessidade conceitual, emergiu a concepção de Tecnologias Assistivas, formulada também pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), que procurou redefinir o campo de forma

mais abrangente e orientada para os efeitos sócio funcionais desses recursos abarcando as Tecnologias Assistivas como produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade de pessoas com deficiência, com incapacidade ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. A Tecnologia Assistiva, portanto, transcende em muito uma mera padronização vocabular, configurando-se como uma visão holística que supera o caráter estritamente instrumental ou corretivo historicamente impregnado no termo "assistiva". Trata-se, assim, de um ecossistema composto por serviços, estratégias e práticas intencionalmente articuladas para a ampliação das capacidades humanas e a multiplicação de oportunidades, em uma perspectiva que reconhece a diversidade como inerente à condição humana e não como desvio a ser corrigido.

Seguindo essa trajetória conceitual, a Tecnologia Assistiva encontrou sua efetivação e validação jurídica por meio da definição consagrada na Lei n. 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), instrumento legal que lhe conferiu o propósito de assegurar e promover condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por parte da pessoa com deficiência, visando a sua plena inclusão social e o exercício da cidadania em sua mais ampla acepção. Tal percurso materializa a transição de uma abordagem fragmentada e setorial, frequentemente vinculada a modelos médicos ou compensatórios, em direção a uma concepção educacional que compreende as Tecnologias Assistivas como agentes fundamentais para construção da autonomia e para a participação plena, não apenas no âmbito social, mas também no contexto educacional, tomando a referência em Moran (2015) para enfatizar que é possível respeitar os ritmos individuais, personalizar o ensino, e construir a emancipação dos sujeitos.

Definição do PEI

O Plano Educacional Individualizado é um documento que atua enquanto ferramenta de direito para a operacionalização da individualização do ensino como via de equidade. Nesse contexto, funciona como um artefato documental pedagógico estratégico destinado a orientar a prática docente a partir das especificidades de cada aprendiz, transcendendo a função de protocolo burocrático para instrumento inovador e possibilitado de práticas escolares significativas, materializando o direito à educação inclusiva, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o êxito de estudantes que constituem o público alvo da educação especial.

> O PEI é uma ação viabilizadora dessa prática, visto que é um planejamento de ações específicas para um determinado estudante, considerado em seu "patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazo". Por meio desse documento, é possível individualizar e personalizar os processos de ensino, já que nele são registradas todas as ações necessárias para que o educando aprenda e se desenvolva. (Barbosa; Carvalho, 2019, p. 9).

Sua elaboração acontece por intermédio de colaboração multidisciplinar, envolve professores do ensino regular e especial, profissionais de apoio, equipe pedagógica, família e, quando pertinente, o próprio estudante. Marin e Maretti (2014) propõem a extensão do PEI a estudantes com transtornos funcionais específicos – dislexia, discalculia e TDAH – quando estes demandam intervenções pedagógicas individualizadas. Nessa perspectiva ampliada, o plano deve conter uma sistematização precisa de elementos como: descrição das potencialidades e necessidades do aluno para além do diagnóstico clínico; metas pedagógicas de curto, médio e longo prazo com as devidas adaptações curriculares e metodológicas; definição dos profissionais envolvidos e suas responsabilidades; previsão de recursos, estratégias e instrumentos de avaliação processual; e, quando necessário, articulação com rede de apoio intersetorial.

A consciência espacial que envolve a escola e o estudante transcende a mera localização geográfica, exigindo uma percepção sistemática por parte de toda a equipe pedagógica e não apenas do docente. Essa percepção deve considerar as múltiplas dimensões que incidem diretamente sobre o processo de aprendizagem ao longo da trajetória escolar do discente: desde a qualidade de suas interações sociais e familiares, incluindo os acompanhamentos terapêuticos e assistenciais que realiza semanalmente.

Tais fatores, em sua complexidade, demandam uma observação contínua e atenta, de modo que o Plano Educacional Individualizado esteja em permanente sintonia com as experiências plurais que constituem o cotidiano de estudantes com deficiência ou neurodivergência, possibilitando a estruturação de estratégias pedagógicas verdadeiramente individualizadas, que respondam à realidade de cada sujeito, viabilizando uma melhor inclusão desse sujeito, o que expõe uma necessidade desses estudantes na utilização dessa ferramenta. Assim,

> Alguns estudantes, em razão de alguma necessidade educacional especial, apresentam dificuldades na aprendizagem e não se desenvolvem quando o acesso ao conhecimento ocorre por meio de um currículo padrão, preparado para uma classe homogênea. (Barbosa; Carvalho, 2019, p. 9).

Podemos afirmar, a partir do exposto, que a ausência do Plano Educacional Individualizado mantém o estudante sem resposta ao currículo comum, prejudicando seu aprendizado na mesma medida em que

a ausência de formação docente e de uma estruturação de um PEI eficaz impede que as adequações necessárias sejam feitas, comprometendo o desenvolvimento do estudante, além de sua participação efetiva, o que pode desembocar em exclusão velada.

Logo, co-depende de um mapeamento da rede de apoio extra escolar, o que pontua que este não é de exclusiva responsabilidade do docente, mas de toda a equipe multiprofissional, família e rede de apoio, o que retira a responsabilidade exclusiva do docente e demonstra a necessidade de infundi-la em todas as esferas educativas que o incluem.

Triangulação de dados

A justificativa para adoção da triangulação de dados ancorou-se na necessidade de analisar o material obtido através das respostas dos docentes e gestores. No âmbito deste estudo, esse procedimento foi operacionalizado a partir de quatro categorias analíticas: formação em pedagogia de docentes e gestores e como isso reflete na prática educativa, a compreensão acerca das Tecnologias Assistivas e Tecnologias Digitais para o processo de inclusão e o uso do Plano Educacional Individualizado para além das salas de Atendimento Educacional Especializado.

A triangulação permitiu cruzar as percepções dos respondentes com as condições objetivas da pesquisa e os referenciais teóricos, expondo possíveis dissonâncias entre a teoria e a prática pedagógica, bem como evidenciando as interrelações entre os fatores apontados, tais como a superlotação das salas agravando, as dificuldades na implementação do Plano Educacional Individualizado em consonância com o uso inadequado das Tecnologias Assistivas.

Formação docente e gestora

A educação formal encontra-se em um impasse paradigmático ante as profundas transformações da sociedade contemporânea, o que suscita o questionamento sobre como evoluir para resgatar sua relevância e assegurar que todos os aprendizes desenvolvam, com competência, as capacidades de conhecer, de construir seus projetos de vida e de conviver com os demais. Tal impasse exige, portanto, a revisão integral dos processos que organizam o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços escolares, uma vez que tais dimensões, tal como concebidas na tradição moderna, mostram-se insuficientes para responder às demandas formativas do presente, cuja superação desse estado crítico não se reduz a ajustes pontuais, mas reclama uma reestruturação sistêmica que articule flexibilidade

curricular, inovação didática, reconfiguração temporal e redefinição dos ambientes de aprendizagem, de modo a promover uma educação efetivamente significativa e inclusiva.

Assim sendo, conforme o quadro, vê-se a disposição de formação dos respondentes ao estudo.

Quadro 02 - Formação dos docentes e gestores

Grupo	Total de respondentes da pesquisa	Menções à Licenciatura em Pedagogia
Docentes	9	5
Gestores	4	1

Fonte: Autoria própria (2026).

Os dados do quadro revelam que 55% dos docentes e 25% dos gestores possuem formação inicial em pedagogia, que sugere uma ancoragem nos fundamentos do ensino-aprendizagem. As especializações posteriores (com ênfase em Psicopedagogia e Educação Inclusiva) indicam um movimento de aprofundamento profissional alinhado às demandas pedagógicas e inclusivas atuais. Fundamentalmente, parte-se da premissa de que a inclusão não é um anexo, um complemento ou uma adaptação superficial do sistema educacional, mas um rompimento com o modelo tradicional de ensino, que historicamente segregou, classificou e hierarquizou os alunos com base em suas capacidades. Nesse cenário, a formação docente emerge não como uma aliada coadjuvante, e sim como a espinha dorsal de todos na transformação abrangente e crítica, que excede o acúmulo de técnicas ou do domínio de legislações que competem para a construção do saber do professor sobre o educando, que se dá não a partir de um déficit ou de uma falta, mas a partir de suas potencialidades, de sua história e de seu contexto sociocultural e emocional.

No que concerne à inclusão, a formação docente se mostra grande aliada, uma vez que cria no docente uma visão abrangente e crítica sobre seu campo de atuação dentro do processo educacional. Deste modo, a formação não apenas atua como uma compreensão mais clara das necessidades do sujeito, mas como fonte resolutiva de questões individuais de cada educando, o que não se trata apenas de uma conscientização ou estopim autônomo, mas de ações precisas.

> Formar professores para a inclusão não é uma tarefa fácil. Não Basta falar de inclusão, não basta juntar ao currículo tradicional dos cursos de formação de professores conteúdos que tratem de deficiência, diferença ou necessidades específicas. Da mesma forma que a inclusão nas escolas não se resolve com um projeto colado ou justaposto às práticas tradicionais, a formação de professores para a inclusão não se pode resumir a uma disciplina. (Rodrigues, 2017, p. 43).

Essa perspectiva exige do docente uma postura investigativa latente, que coloca em pauta sua própria atuação na mesma medida em que a visão crítica o capacita a desnaturalizar as práticas excludentes enraizadas no próprio cotidiano escolar, tais como a repetição de atividades mecânicas, a uniformização de avaliações e a resistência à flexibilização curricular. Posto isso, normativas como o PEI, LBI, PNEEI, em conformidade com as TAs, mostram-se imprescindíveis para instrumentalização dessas práticas e teorias, permitindo planejar, executar e avaliar estratégias diferenciadas sem que isso signifique a redução do nível de exigência ou a fragmentação do conhecimento. Isso implica dizer que a resolução de problemas individuais de acordo com cada deficiência e neurodivergência exige um pensamento projetivo e colaborativo em que o professor aprende a cocriar soluções junto com o aluno, a família, especialistas de apoio e com a equipe pedagógica.

> No que tange a avaliação, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) salienta que esta deve ser biopsicossocial, efetuada por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar a qual analisará os impedimentos tanto nas funções quanto nas estruturas do corpo; seus fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, bem como as limitações e restrições nas atividades. (Barbosa; Carvalho, 2019, p. 59)

Por este ângulo, o docente se faz mediador de possibilidades, identificando barreiras, mobilizando recursos existentes na unidade educacional e garantindo o avanço do aluno de acordo com suas singularidades, não tratando a inclusão como algo isolado e pertinente apenas às salas de Acompanhamento Educacional Especializado, mas como ação transversal dentro do currículo escolar e das ações pedagógicas da sala de aula comum.

A compreensão sobre Tecnologias Assistivas e Tecnologias digitais enquanto entrave da inclusão

Os dados revelam que somente 40% dos docentes e gestores receberam formação específica sobre Tecnologias Assistivas, enquanto a maioria expressiva (60%) nunca teve acesso a essa formação. Esse déficit formativo constitui uma barreira significativa para a efetivação da educação inclusiva, pois o despreparo compromete a capacidade docente na identificação, seleção e implementação de recursos que eliminam ou reduzem barreiras à aprendizagem, já que nas respostas é pontuado pelos docentes que estes não se utilizam das Tecnologias Assistivas, pois não há suporte tecnológico para tanto.

No entanto, a partir das respostas foi visto que a justificativa se dava por estes não possuírem artefatos tecnológicos, tais como *tablets*, *datashows*, computadores, *notebooks* e afins, o que demonstra que estes desconhecem o conceito de Tecnologias Assistivas, confundindo-as com tecnologias digitais. Isso revela uma dissonância formativa no que concerne às diferenças entre Tecnologias Digitais e

Tecnologias Assistivas, já que associam a Tecnologias apenas a aparatos eletrônicos sofisticados, constituindo um dos principais entraves à disseminação das Tecnologias Assistivas no contexto educacional brasileiro.

Conforme discutido em estudo referente ao documento importado, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008, p. 15) prevê formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. No entanto, o distanciamento entre o prescrito e o vivenciado nas escolas evidencia a necessidade de investimentos consistentes em formação continuada que contemplem tanto aspectos teóricos quanto aplicações práticas das Tecnologias Assistivas. O que Bersch (2019) ressalta que a formação em Tecnologias Assistivas não pode limitar-se à apresentação de recursos, mas deve desenvolver a competência do professor para criar soluções criativas a partir do que está disponível no contexto escolar, demandando compreensão conceitual e não apenas treino da técnica.

> Produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (ITS Brasil, 2012, p. 60).

Partindo dessa premissa, impõe-se reconhecer que a educação deve tornar-se acessível e geradora de oportunidades e desenvolvimento, de modo que todos participem efetivamente do processo educativo, fator que constitui elemento fundamental para uma escolarização eficaz.

Observa-se, contudo, que o conceito de tecnologia tem sido frequentemente tratado de forma generalista, o que pode resultar na utilização inadequada de certos recursos, como ocorre em relação às Tecnologias Assistivas. Estas, em sua função primordial, viabilizam o acesso, promovem a inclusão e fomentam a equidade social ao romper barreiras e criar condições equitativas de aprendizagem.

> O uso de tecnologias possibilita a construção de soluções produtivas para inovar e qualificar os processos educativos. Você, leitor e cursista, está no centro desse processo. De tal modo, a mediação pedagógica proporcionada pelo uso das tecnologias projeta a qualificação da ação docente voltada para a construção de interfaces que impulsionem o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais. (Anjos, 2018, p. 23).

Nesse sentido, as Tecnologias Assistivas não são meros complementos, mas componentes estruturantes da mediação pedagógica, cuja aprovação exige formação docente, avaliação institucional crítica e políticas públicas que garantam recursos e suporte técnico adequados, fornecendo meios para romper barreiras, promover a inclusão e favorecer o desenvolvimento cognitivo.

Diante do exposto, conclui-se que a integração das Tecnologias Assistivas ao contexto educacional constitui-se como um elemento essencial para a efetivação de uma educação inclusiva, acessível e socialmente equitativa. Quando estas são utilizadas de maneira intencional e articuladas à mediação pedagógica, ampliam as possibilidades de participação, reduzem barreiras no processo de ensino e aprendizagem e favorecem o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Logo, reafirma-se a necessidade de investimento em formação, planejamento e uso crítico desses recursos, a fim de que a escola possa cumprir seu papel social na garantia do direito ao aprendizado a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, independentemente de suas pontualidades.

O uso do Plano Educacional Individualizado além das salas de AEE

No que tange o Plano Educacional Individualizado, os resultados apontam um cenário dicotômico em que metade dos docentes (50%) relatou dificuldades em sua utilização enquanto a outra metade afirmou utilizá-lo constantemente, sem complicações. Essa dualidade revela que, para alguns, o documento transcende sua função documental e se constitui como instrumento ativo que orienta a prática pedagógica, enquanto, para outros, permanece como exigência burocrática.

> O PEI é para aquele estudante que, em razão da sua condição de PAEE ou de algum transtorno funcional específico, não responde satisfatoriamente ao currículo padrão da escola. Quando todos os esforços dos docentes não são suficientes para que ele aprenda e se desenvolva, pode ser necessária uma intervenção diferente daquela dirigida aos demais alunos. (Barbosa; Carvalho, 2019, p. 13).

Neste viés, a não utilização do Plano Educacional Individualizado produz consequências significativas para o processo de inclusão escolar. Inicialmente, nega ao estudante o direito a uma educação que considere suas especificidades, mantendo-o submetido a um currículo padronizado que não corresponde às suas necessidades, concomitantemente, estreita a oportunidade de articulação entre profissionais na esfera escolar fragilizando uma interação necessária para a compreensão das intempéries pontuais dos estudantes deficientes ou da educação especial como formalismo burocrático, reforçando a exclusão, já que muito embora o estudante esteja presente na escola, permanece excluído do acesso efetivo ao conhecimento.

Tal posicionamento naturaliza uma perspectiva deficitária, ao passo que negligencia a corresponsabilidade institucional do contexto escolar e os deveres legais e pedagógicos que orientam a educação inclusiva. A concepção de Plano Educacional Individualizado como recurso posterior ao

fracasso subverte a lógica da educação inclusiva, segundo a qual o planejamento deve contemplar a diversidade desde o início, o que consolida a redução do PEI em resposta reativa à transferência do ônus da adaptação ao estudante e exime a escola de seu dever de organizar o ensino de maneira antecipada e diversa:

> O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae. No currículo se constrói, se produz, se fabrica identidade. (Silva, 1999, p. 15; 133).

Ao reconhecer que o currículo é território de poder, produtor de identidades e trajetória biográfica, o Plano Educacional Individualizado emerge como ferramenta de justiça curricular, pois viabiliza a negociação entre as exigências da cultura formal e as especificidades do desenvolvimento discente. Nesse entrelaçamento, o impacto do currículo sobre o estudante com deficiência deixa de ser avaliado pelo *déficit* que lhe é atribuído e passa a ser mensurado pela qualidade das mediações pedagógicas ofertadas, uma vez que o currículo inclusivo, ao abrigar o PEI como prática constitutiva , não apenas diversifica os percursos de aprendizagem, mas também ressignifica o próprio desenvolvimento, compreendendo-o como processo situado, relacional e atravessado por múltiplas possibilidades de expressão e construção de si. Assim, a efetivação do Plano Educacional Individualizado no âmbito curricular relaciona-se enquanto condição *sine qua non* para que a escola cumpra sua função de produzir subjetividades autônomas, em vez de reproduzir hierarquias que estigmatizam e segregam a partir das singularidades.

Em conclusão, a acessibilidade e inclusão educacional não devem ser postas como uma concessão pedagógica, mas como uma condição fundamental que não admite concessões, visto que ser um imperativo ético e jurídico, implicando que esta transite de teoria para a prática como uma ação constante onde se garanta o acesso, a permanência e o sucesso educacional através da retirada de entraves espaciais, educacionais e políticos. Dessa forma, o Plano Educacional Individualizado antecipa possíveis entraves no processo de ensino e aprendizagem, minimizando as dificuldades aguardadas.

A superlotação como mecanismo produtor de segregação intraescolar: dinâmicas de invisibilidade e abandono

A superlotação das salas de aula configura-se como um dos entraves mais persistentes e danosos para a efetivação do direito à educação de qualidade no Brasil. Este fenômeno, longe de ser uma questão,

traduz-se em um problema estrutural que compromete, em múltiplas dimensões, o processo de ensino e aprendizagem, bem como a própria atuação docente. Tal realidade pôde ser identificada durante a investigação sobre o uso de Tecnologias Assistivas na rede pública municipal de Campina Grande-PB a partir do questionamento referente aos desafios encontrados para a sua implementação, a quantidade de alunos por sala foi apontada como mecanismo de inviabilidade para que o docente possa atender às singularidades de cada estudante no âmbito do processo educacional.

Nesse contexto, o presente tópico busca analisar as implicações pedagógicas, estruturais e jurídicas decorrentes do excesso de alunos por turma, problematizando a responsabilidade do poder público enquanto agente promotor de equidade educacional, uma vez que este, de fato, não se faz um caso isolado, mas reverbera um diagnóstico recorrente nas escolas públicas brasileiras. De acordo com o secretário-geral da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), dirigente Fábio Moraes, “a grande maioria das/os professoras/es trabalham 66 horas porque os salários são baixos. São mais ou menos 33 turmas com, em média, 35 alunos cada, totalizando 300 alunos por dia”, o que demonstra que a superlotação inviabiliza práticas pedagógicas personalizadas, essenciais tanto para o ensino regular, quanto para o atendimento educacional especializado, que por sua vez demanda uma atenção diferenciada e individualizada por parte da equipe multipedagógica e o professor regente.

A quantidade desproporcional de alunos por turma atua como problema crônico da educação brasileira, dificultando consideravelmente a atuação do professor. Tal fato comprova a ineficiência do governo enquanto sujeito promotor de equidade educacional, revelando-se como um obstáculo à educação de qualidade constitucionalmente garantida. Partindo disto,

> O PL 2551/36, ainda em etapas iniciais de tramitação, altera a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), de 20 de dezembro de 1996, para estabelecer parâmetros de adequação do número de alunos por turma na educação básica. O projeto reconhece as especificidades da educação inclusiva, prevendo a redução do quantitativo máximo de alunos nas turmas com alunos público-alvo da educação especial. (CNTE, 2026).

Ao reconhecer as especificidades da educação inclusiva, o projeto em questão prevê a redução do quantitativo máximo de alunos nas turmas que atendem aos estudantes público-alvo da educação especial, buscando criar condições mais favoráveis de ensino e aprendizagem. A proposta, dialoga diretamente com a problemática da superlotação escolar, uma vez que turmas excessivamente numerosas dificultam consideravelmente a atenção individualizada, o acompanhamento pedagógico e a implementação efetiva de Tecnologias Assistivas, comprometendo sua funcionalidade no cotidiano escolar.

No que tange à dimensão das turmas, esta alcança a atuação docente fazendo-a mais complexa e extenuante, sobretudo quando se acrescentam estudantes da educação especial, cujas necessidades demandam intervenções frequentes, adaptações curriculares e uso sistemático de Tecnologias Assistivas, fatores que intensificam a demanda sobre o trabalho do professor que tende a acumular múltiplas demandas simultâneas, o que reduz a possibilidade de mediação pedagógica qualificada e pode gerar sobrecarga física e emocional

> Esse debate é fundamental para a qualidade da educação, porque se queremos discutir qualidade, necessariamente temos que falar de financiamento. É inadmissível acreditar que um docente com essa demanda conseguirá ensinar com qualidade. Os professores estão tirando licença por adoecimento, e os alunos ficam sem aula. Isso é custo para o gestor. Reduzir o número de estudantes por turma é investimento. (Moraes, 2026 *apud* CNTE, 2026).

O elevado quantitativo discente no cotidiano pedagógico corrobora com a limitação do tempo de escuta individual, redução da qualidade do feedback ao aluno, aumento da dificuldade no manejo da turma e a menor eficácia das intervenções planejadas para estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de *Déficit* de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Altas Habilidades ou Superdotação (AH/ SD) entre outros.

Observa-se ainda, impactos na dimensão relacional e organizacional da escola, já que turmas com o número excessivo de alunos tendem a intensificar ruídos, têm mais dispersão e conflitos entre os pares, o que compromete significativamente a acessibilidade comunicacional e atitudinal, sobretudo quando a sala não dispõe de recursos humanos e materiais compatíveis com a diversidade presente em sala.

É evidente que a problemática extrapola os muros escolares e atinge diretamente a dignidade da pessoa humana, pois, ao inviabilizar o atendimento individualizado e a mediação pedagógica adequada, produz efeitos cascata atrelados à redução do rendimento do público-alvo da educação inclusiva, sobrecarrega os docentes, precariza as condições de trabalho e aprofunda as desigualdades educacionais historicamente existentes no país.

> Antes de adentrarmos na qualidade do ensino, cumpre esclarecer que o Inciso I do art. 206 da Constituição não é atendido quando temos algumas salas superlotadas. Tal conclusão é bastante simples, o aluno vítima de superlotação não consegue receber uma abordagem específica e mais individualizada que os demais receberão por estarem em salas com condições normais. (JusBrasil, 2024).

É possível robustecer a discussão ao evidenciar que a eficácia e utilização das Tecnologias Assistivas é diretamente proporcional à qualidade da mediação e do suporte oferecido. Assim, o professor, dividido

entre dezenas de alunos, não consegue promover o suporte técnico e pedagógico individualizado, nem tampouco planejar atividades que integrem as Tecnologias Assistivas, tornando-as um recurso subutilizado ou até mesmo ineficaz. A superlotação, portanto, não é apenas um empecilho logístico, mas um obstáculo central à inclusão e à equidade, violando não apenas o princípio de igualdade (art.206.CF), mas também a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n° 13.146/2015), que exige a oferta de atendimento educacional especializado com professores capacitados e recursos de acessibilidade.

Partindo do exposto, a diminuição do número de estudantes por turma não deve ser vista como medida isolada, mas como estratégia de garantia de condições reais para a inclusão, tratando-se de um ajuste organizacional que favoreça o atendimento e acompanhamento das pontualidades de cada sujeito, a efetividade das Tecnologias Assistivas e a construção de um ambiente escolar equitativo assegurando a participação, aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes de maneira integral dentro de suas capacidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos permitem afirmar que a educação não deve ser reduzida à simples presença do estudante com deficiência ou neurodivergência no espaço escolar, mas exige a transformação efetiva das práticas pedagógicas, da organização institucional e da formação dos profissionais da educação. Desse modo, as Tecnologias Assistivas emergem como recursos fundamentais para a promoção da autonomia, da acessibilidade e da participação plena, sobretudo quando articuladas ao Plano Educacional Individualizado e às necessidades concretas de cada discente.

Os achados do estudo revelam uma dissociação significativa entre o que é preconizado nos marcos legais e o que se realiza no cotidiano escolar, além de uma incompreensão quanto às pontualidades que diferenciam as Tecnologias Assistivas das Tecnologias Digitais, a fragilidade que ainda existe na formação continuada de docentes e gestores e a superlotação das turmas, o que configura obstáculos para a consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas. A superlotação das turmas também se apresenta como um agente que inviabiliza o uso significativo das Tecnologias Assistivas, ao reduzir o tempo de atenção individualizada, dificultar a implementação de adaptações físicas e digitais e sobrecarregar os profissionais responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Considerando as análises presentes, o Plano Educacional Individualizado confirma-se como instrumento pedagógico indispensável para a individualização do ensino e a garantia do direito à

aprendizagem. Sua efetividade, no entanto, está condicionada à atuação integrada entre professores das salas regulares, profissionais do AEE, equipe gestora, família e demais redes de apoio, reafirmando que a responsabilidade pela inclusão é coletiva e institucional, e não exclusivamente do docente.

Além disso, quando associado às Tecnologias Assistivas, o PEI potencializa a construção de trajetórias escolares mais equitativas, capazes de respeitar singularidades sem romper com os objetivos formativos da escolarização, demonstrando que a inclusão educacional requer estratégias que vão além de dispositivos legais, demandando investimento contínuo em formação, acesso a recursos, acompanhamento pedagógico e revisão das práticas escolares.

As Tecnologias Assistivas, nesse cenário, não devem ser compreendidas como soluções acessórias, mas como expressões concretas do compromisso ético com a ampliação das possibilidades de aprendizagem. Portanto, fortalecer a articulação entre as Tecnologias Assistivas, o Plano Educacional Individualizado e a formação docente constituem um caminho necessário para a efetivação de uma escola que acolha a diversidade como princípio e não como exceção.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Alexandre Martins do; SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves da. Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação: unidade I. São Paulo: Secretaria de Tecnologia Educacional, 2018. 1 v.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, V. B.; CARVALHO, M. P. (orient.). Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado - PEI. Rio Pomba: IF Sudeste de Minas, 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 9 ago. 2026

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Tecnologia assistiva: experiências inovadoras. São Paulo: ITS Brasil, 2012.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CNTE. Superlotação de turmas: impacto na qualidade do ensino é tema de debate na Câmara. CNTE, Brasília, 30 jun. 2026. Disponível em: https://cnte.org.br/noticias/superlotacao-de-turmas-impacto-na-qualidade-do-ensino-e-tema-de-debate-na-camara-583b. Acesso em: 22 jul. 2026.

RODRIGUES, David. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, e162234, p. 1-15, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. Instrução Normativa PROEN/IF SUDESTE MG nº 02, de 11 de junho de 2019. Regulamenta as diretrizes para a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) para os discentes com necessidades educacionais específicas no âmbito do IF Sudeste-MG. Juiz de Fora: IF Sudeste-MG, 2019, p. 30.

JUSBRASIL. Superlotação nas Salas de Aula: Um Obstáculo à Educação de Qualidade Constitucionalmente Garantida. Jusbrasil, 24 maio 2024. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/artigos/superlotacao-nas-salas-de-aula-um-obstaculo-a-educacao-de-qualidade-constitucionalmente-garantida/2514392038. Acesso em: 22 jul. 2026.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. (orgs.). Estratégias educacionais diferenciadas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). Coleção Mídias Contemporâneas: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2.

SANCHO GIL, Juana M. Professores na Incerteza: Aprender a Docência no Mundo Atual. Brasília: Editora Octaedro / Penso, 2021.

SANCHES, N. A informática e a comunicação. In: IV Encontro Nacional de Educação Especial. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SERAFIM, Maria Lúcia. Ensino remoto emergencial: entre resoluções e compreensões sobre o trabalho docente em contexto acadêmico. 2024. 250 f. Tese (Doutorado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós- Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Salamanca: Ministério da Educação da Espanha, 1994.

Capítulo 3

10.37423/260811256

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Natália Henriques Quaresma — *Universidade Estadual da Paraíba – UEPB*

Maria do Rosário Gomes Germano Maciel — *Universidade Estadual da Paraíba – UEPB*

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta um recorte de uma pesquisa que analisou Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em Pedagogia[1], publicados no repositório institucional da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no período de 2014 a 2024, com foco na Educação Especial e Inclusiva. Busca-se compreender os entendimentos teóricos e práticos que vêm sendo construídos nesse campo do conhecimento. O aporte teórico fundamenta-se nas contribuições de Romero e Souza (2008), Mantoan (2002), Miranda (2003), Mazzotta (1996), Barbosa, Fialho e Machado (2018) e Secundino e Santos (2023), além de marcos regulatórios como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Para alcançar tal objetivo, o texto estrutura-se em três seções: a primeira delineia os objetivos do trabalho e sua contribuição para o campo da Educação Inclusiva; a segunda traça um panorama histórico e legislativo da Educação Especial e Inclusiva no Brasil; e a terceira dedica-se à análise e discussão dos resultados. Os resultados evidenciam a relevância da formação continuada em aderência à educação inclusiva para todos os sujeitos que constituem a escola, particularmente dos professores tendo em vista a consolidação de uma escola inclusiva. De modo geral, constata-se que, ao longo do decênio analisado, as pesquisas convergem ao evidenciar os recorrentes desafios para a consolidação da inclusão na rede regular de ensino.

Na contemporaneidade, a Educação Especial e Inclusiva vem ocupando espaços de relevo em estudos e pesquisas no campo da Educação. Inúmeros debates sobre educação inclusiva no contexto mundial, particularmente no Brasil têm promovido reformas nos sistemas de ensino e gerado uma série de preocupações no âmbito escolar. inclusão, tão propagada a partir da década de 90 trouxe conteúdos de mudanças nos panoramas nacional e mundial, inspiradas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que proclamou o direito à educação para todas as pessoas como também na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, aprovada em Jomtien, Tailândia, em 1990.

A educação brasileira, a partir desses documentos, assume como desafio a promoção do acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola, na perspectiva de uma educação inclusiva. Nesse

[1] Este capítulo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), aprovado no ano de 2024, tendo como título A Educação Especial/Inclusiva em Trabalhos de Conclusão de Curso na Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, orientado pela Professora Dra. Maria do Rosario Gomes Germano Maciel. -

sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9. 394/96), em seu art. 58, admite que a educação para portadores de necessidades especiais deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Assim, a Educação Inclusiva fundamenta-se no princípio do respeito e da valorização de todos os alunos, considerando suas características individuais. Esta concepção resulta de discussões, estudos teóricos e práticos que contaram com efetiva participação de organizações de pessoas com deficiência, de familiares e de educadores brasileiros apoiados por outros do cenário internacional.

Contudo, no contexto atual, a Educação Inclusiva no Brasil ainda enfrenta muitos desafios. Registros históricos revelam que "vem de longo tempo a resistência à aceitação das pessoas com deficiência e demonstram como as suas vidas eram ameaçadas" (Cardoso, 2004, p. 15). Diante disso, a discussão sobre a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas é necessária, porque o processo de aceitação é lento e são muitos os obstáculos a serem vencidos. Cardoso (2004, p. 21) reitera que nos últimos cem anos, verificou-se um processo dolorosamente lento de integração das crianças com deficiência.

Frente a essa história de luta, desafios e conquistas, vivenciada em prol da Educação Inclusiva, aliada às experiências que acumulamos no local onde trabalhamos, espaço no qual há uma grande quantidade de alunos com deficiência, surge o interesse em compreender o que é uma Educação Inclusiva, que estudos vêm sendo realizados nesse campo para contribuir de modo efetivo com a inclusão de crianças deficientes que estão na escola. Diante disso, surgem as seguintes indagações: Quais as pesquisas que vem sendo desenvolvidas na UEPB, particularmente no Curso de Licenciatura em Pedagogia sobre a temática da Educação Inclusiva?

TRILHAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NO BRASIL

O percurso de construção da legislação brasileira sobre a Educação Especial foi influenciado por marcos históricos internacionais. Nessa direção, consideramos importante compreender algumas dessas trilhas que configuram as bases legais a partir de sua caminhada histórica.

De acordo com Aranha (2004); Kassar (2012); ONU (1948), os principais marcos históricos internacionais que influenciaram a legislação brasileira sobre a Educação Especial se aproximam da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975); do Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência (1982), todos promulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU). Esses documentos e recomendações criaram espaço para a

Conferência Mundial, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, onde foi promulgada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Três anos depois, a ONU promulgou o documento intitulado Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993). A Declaração de Salamanca (1994) reuniu noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, em prol da Educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência de garantir a educação para aqueles que têm necessidades educacionais no quadro do sistema regular de educação (UNESCO & MEC-ESPANHA, 1994).

Nessa direção, Nunes, Saia e Tavares (2015) apontam a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia (1990) e a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha (1994), a qual resultou na Declaração de Salamanca, como dois momentos históricos que marcaram mudanças importantes para a Educação Especial/Inclusiva.

O desenvolvimento histórico da Educação Especial/Inclusiva no Brasil, segundo Mantoan (2002), pode ser compreendido a partir de três grandes períodos: o primeiro período de 1854 à metade da década de 1950, época marcada por atuações de caráter privado; o segundo vai do fim da década de 1950 ao início da década de 1990, anos definidos por ações oficiais de âmbito nacional; e o terceiro marcado pela década de 1990, anos caracterizados pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

De acordo com Romero e Souza (2008), o primeiro marco da Educação Especial no Brasil ocorreu durante o período imperial. Em 1854, o imperador Dom Pedro II, influenciado pelo ministro do Império, Couto Ferraz, e impressionado com o trabalho desenvolvido pelo jovem cego José Álvares de Azevedo — que obteve êxito na educação da filha do médico da família imperial, Dr. José Francisco Xavier Sigaud — criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, primeira instituição brasileira destinada à educação de pessoas com deficiência visual. Em 1857, D. Pedro II também criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES”), ambos na cidade do Rio de Janeiro. Em 1891, foi criado o Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant – IBC, o qual funciona, atualmente como órgão vinculado ao Ministério da Educação, localizado no Rio de Janeiro.

O IBC atende estudantes de todas as etapas da educação básica. A formação integral inclui atividades complementares, tais como orientação educacional, psicológica e atendimento em orientação e mobilidade, além de disciplinas adicionais como música, teatro e esporte. Em 2019, o IBC começou a atuar no ensino superior, oferecendo o curso de Mestrado Profissional em Ensino com aderência à Temática da Deficiência Visual, a primeira da América Latina (Brasil, 2022).

Ainda na perspectiva de Romero e Souza (2008), a criação do Instituto Imperial dos Meninos Surdos deve-se a Ernesto Hüet, que veio da França para o Brasil com os planos de fundar uma escola para surdos-mudos. Em 1957, a escola passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Ainda no período imperial, em 1874, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais no hospital psiquiátrico da Bahia (hoje hospital Juliano Moreira). Após a Proclamação da República, a Deficiência Mental ganhou destaque nas políticas públicas, porque acreditavam que esta deficiência pudesse implicar em problemas de saúde - uma vez que era vista como problema orgânico - e escolar, pois também temiam pelo fracasso escolar.

Corroborando para compreensão desse percurso histórico, Mazzota (1996) afirma que a educação especial no Brasil é marcada por dois períodos: de 1854 a 1956, com iniciativas oficiais, particulares e isoladas, e de 1957 a 1993, com iniciativas oficiais e de âmbito nacional.

Nesse sentido, Mantoan (2002) e Miranda (2003) apontam que foi necessário a passagem de um século (considerando o ano de 1857) para que a Educação Especial/Inclusiva fosse assumida pelo governo federal em 1957, com a criação das “Campanhas”, tais como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB - 1957), a Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão (1958) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME - 1960). Destinadas a atender especificamente cada uma das deficiências, todas eram iniciativas isoladas e assistenciais do Estado, que ainda não estavam integradas às políticas públicas de educação.

Somente em 1961, a Educação Especial foi instituída oficialmente, passando a ser um dos componentes do sistema educacional, com a denominação de educação dos “excepcionais”, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei Nº 4.024/1961), que recomendava no que fosse possível, sua integração no sistema geral de educação. Miranda (2003) esclarece que, ao longo dessa década, houve ampliação de classes especiais para a deficiência mental leve, nas escolas regulares públicas e aconteceu a expansão no número de escolas de ensino especial já ocorrida no país. Existiam 800 estabelecimentos para “deficientes mentais” em 1969, quatro vezes mais do que no ano de 1960 (Miranda, 2003).

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024/61) avança, pois concebe a educação como direito de todos e recomenda a integração da educação especial, ao Sistema Nacional de Educação. Dez anos depois, a Lei nº 5692/71 alterou a mencionada LDB, reafirmando a necessidade de se conferir um tratamento adequado aos alunos com necessidades especiais. Sendo assim, a Lei nº 5692/71, ao

definir “tratamento especial” para alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (Brasil, 2007, p.2).

Nessa linha de raciocínio, Romero e Souza (2008) enfatizam que a partir da Declaração de Salamanca (1994), o Brasil oficializou uma discussão de ideias diferentes. Este documento defende e proclama que todas as crianças possuem características, interesses, habilidades e necessidades que são únicas e, portanto, tem direito à educação e a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (Salamanca, 1994, p. 1 e 2).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), pela primeira vez, na história da educação brasileira, apresenta um artigo específico sobre a Educação Especial (Art. 58 da Lei nº 9394/96), reconhecendo o direito à diferença, ao pluralismo e à tolerância. Recomenda-se, que essa modalidade de ensino seja ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, que deve contar com: apoio especializado, para o atendimento adequado aos alunos especiais e classes, escolas ou serviços especializados quando, não for possível, a inclusão em classes regulares.

Em 1999, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elabora um conjunto de estratégias para atender às necessidades de alunos com necessidades educacionais especiais, intitulado Adaptações Curriculares. Nesse documento há orientações que destacam as adaptações curriculares para o atendimento a pessoas com necessidades especiais, observando suas peculiaridades no processo de elaboração: 1. do Plano Municipal de Educação; 2. do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar; 3. do Plano de Ensino do Professor (MEC/SEESP, 2000, p. 10).

A LDB 9394/96 estabelece que a Educação Especial garanta a todos os alunos com deficiência o acesso à escola comum, removendo barreiras que possam impedir a frequência deles nas turmas comuns do ensino regular. Vemos que a Educação Especial tem sido definida no Brasil por uma perspectiva ampla, que tem ultrapassado a concepção de atendimentos especializados, tal como vinha sendo concebida.

Marcos normativos da Educação Especial/Inclusiva no Brasil

Para fundamentar a evolução histórica da área, destacam-se os principais marcos normativos que impulsionaram a consolidação da Educação Especial no Brasil e o avanço da inclusão escolar. O Quadro 1 toma como referência o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº 555/2007 (Brasil,2007a), prorrogada pela Portaria nº 948/2007 (Brasil, 2007b), o qual culminou na apresentação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ao Ministério da Educação, em 2008.

Quadro 1: Alguns marcos normativos da Educação Especial no Brasil

Ano	**Marcos da Educação Especial no Brasil**
1854	Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant – IBC.
1857	Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES.
1926	Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental.
1954	É fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.
1945	É criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.
1961	O atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que aponta o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.
1971	Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir 'tratamento especial' para os alunos com "deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados".
1973	É criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil. Nesse período, não se efetiva uma política de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de 'políticas especiais'.
1988	A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art.3º inciso IV).
1990	O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, reforça que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino"; Declaração Mundial de Educação para Todos.
1994	Declaração de Salamanca. Nesse mesmo ano é publicada a Política Nacional de Educação Especial.
1996	A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades [...].
1999	O Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
2001	O Plano Nacional de Educação - PNE - Lei nº10.172/2001, destaca que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana".
2002	A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
2003	O Ministério da Educação cria o Programa de Educação Inclusiva

2004	O Ministério Público Federal divulga o documento O Acesso de Alunos com deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns de ensino regular.
2005	O Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos.
2006	A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.
2007	No contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Fonte: Brasil (2008, p. 1-19), adaptado pela autora em 2024.

Diante do exposto, observa-se o longo percurso que a Educação Especial/Inclusiva vem percorrendo no Brasil, percurso esse que é reflexo de acordo com Secundino e Santos (2023, p. 9) de inúmeras lutas e ganhou força a partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, da Declaração de Salamanca de 1994 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Nesse contexto, os autores destacam que:

> A Educação Inclusiva, de maneira geral, deve oferecer ao aluno uma educação de qualidade, e não simplesmente ter o aluno dentro da sala de aula, frequentar a escola, que pronto, já está feita a inclusão. Na verdade, ela vai muito além disso, é aceitação das diferenças humanas existentes, respeitando o ser humano em todas as suas limitações. É preciso salientar que nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades, nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente (Secundino e Santos, 2023, p. 6).

Sendo assim, a Educação Inclusiva não acontece pelo simples fato de ter o aluno na escola, pelo contrário, ele precisa ser incluído e acolhido na escola, bem como na sala de aula. Vale ressaltar o respeito às diferenças e a valorização do outro deve ser um trabalho constante e necessário, ao passo que a escola precisa trabalhar junto com os familiares e a comunidade em busca de uma conscientização eficaz, para que assim, a inclusão possa acontecer de maneira efetiva.

Nessa linha de raciocínio, em 1973, não se efetivou uma política de acesso universal à educação, permanecendo nesse período a "concepção de políticas especiais". Sendo assim, os alunos com deficiência não eram incluídos em salas comuns. Com a Constituição Federal de 1988, os objetivos são claros sobre a promoção do bem de todos, sem preconceitos ou qualquer tipo de discriminação.

Nessa direção, a Declaração de Salamanca (1994, p.11) traz objetivos definidos sobre a inclusão, ao passo que "Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, estas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades". Portanto, incluir alunos com

deficiência em sala de aula gera oportunidades de aprendizagens, de relacionar-se com o outro e socializar suas vivências.

Diante disso, Fonseca (2004), em seus estudos, aponta a importância da inclusão de alunos com deficiência, bem como a luta por seus direitos. Nessa perspectiva, o autor destaca que,

> Ser deficiente ou diferente, não é, nem nunca foi sinônimo automático de limitação na adaptação, na aprendizagem ou na realização pessoal-social. A deficiência deverá ser pensada como mais uma luta de foro pessoal e emocional, do que um processo de discriminação social contra uma minoria estigmatizada. Estar incluído, portanto, é um direito básico [...] (Fonseca, 2004, p. 58).

Sendo assim, é importante pensar sobre as lutas que foram alcançadas ao longo dos anos e essa inclusão por mais que seja um direito, muitas vezes, não é aceita em um contexto atual. Conforme o pensamento de Fonseca (2004), não se deve conceber a deficiência como limitação para a realização pessoal ou social, e essa inclusão da pessoa com deficiência é um direito básico e conquistado em um longo período.

Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), instituída pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, estabelece um importante marco legal para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Em seu art. 1º, dispõe que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) tem por finalidade assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua plena inclusão social e ao exercício da cidadania.

O art. 4º assegura que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação (Brasil, 2015). Esse dispositivo reafirma o compromisso do ordenamento jurídico brasileiro com a promoção da equidade, da acessibilidade e da participação plena das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da vida social.

Diante do exposto, a pessoa com deficiência tem direitos legais de frequentar a escola sem qualquer tipo de discriminação, bem como exercer sua cidadania em condições de igualdade. O respeito pelas diferenças precisa ser trabalhado em um contexto atual, com o objetivo de possibilitar oportunidades para aqueles que durante muitos anos foram excluídos e marginalizados. Nesse sentido, Barbosa, Fialho e Machado (2018), em seus estudos enfatizam que,

> o respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações de cidadania voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos.

> Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim devem pautar as políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos, cujo aspecto filosófico-ideológico se assenta na equiparação de oportunidades, direitos e deveres, em que todas as pessoas teriam condições de vida e chance de realizar seus projetos como parte do exercício de sua cidadania e em respeito à sua identidade (Barbosa, Fialho e Machado, 2018, p. 16).

Portanto, o respeito à diversidade contribui para uma sociedade mais justa e igualitária, possibilita espaços livres de preconceitos em que as pessoas com deficiência possam ser acolhidas e participem da aprendizagem sem qualquer tipo de discriminação. A escola é um espaço que reconhece e valoriza as diferenças, contribuindo com a formação de pessoas capazes de respeitar o outro e compreender que diferenças existem, mas todas devem ser respeitadas.

PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A opção metodológica que fundamenta essa pesquisa se acosta às contribuições da abordagem qualitativa. Entendendo-a como uma pesquisa que trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 32). Em relação à coleta de dados, utilizamos a pesquisa bibliográfica. Segundo Severino (2007, p. 122), os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. A pesquisa bibliográfica é de suma importância para a análise dos trabalhos, bem como para a busca de informações acerca da temática abordada.

Para o levantamento de dados desse trabalho, realizamos uma pesquisa bibliográfica em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), de discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, publicados na biblioteca da Universidade Estadual da Paraíba, no período de 2014 a 2024. Entretanto, é importante destacar que para esse estudo foram escolhidos 11 trabalhos publicados entre os anos de 2014 a 2024 – (ver Quadro 2). Explicitamos, ainda, que dentre os trabalhos selecionados, dois são do *Campus* III – Guarabira e os demais do *Campus* I – Campina Grande-PB.

Para tal, utilizamos dois descritores: “Educação Especial/Inclusiva” e “Formação inicial/continuada”. No Quadro 2, apresentamos os trabalhos selecionados, destacando o título, ano e palavras-chave.

Quadro 2: Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), publicados na biblioteca da Universidade Estadual da Paraíba.

Título	Ano	Palavras-chave	CAMPUS
A inclusão de alunos com autismo na escola regular: desafios e perspectivas	2014	Autismo. Inclusão. Família/Escola.	I
Como a formação do educador para atuar na educação especial se configura nos documentos oficiais	2015	Educação Especial. Programas de Governo. Formação de Professores.	I
Desafios e perspectivas da sala de recursos para crianças com necessidades educacionais especiais no Município de Junco do Seridó – PB	2016	Inclusão Escolar. Sala de Recursos Multifuncionais. Atendimento Educacional Especializado – AEE.	I
Contribuições das Políticas Públicas para a Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva	2017	Políticas Públicas. Inclusão Escolar. Educação Especial.	III
Os desafios na Educação de crianças com necessidades especiais	2018	Educação inclusiva. Formação Continuada dos Professores. Cotidiano Escolar.	I
A Educação Especial na perspectiva inclusiva em uma escola pública no município de São Sebastião de Lagoa de Roça – PB	2019	Educação Especial. Inclusão. Professores.	I
Política de Currículo para Educação Especial e o papel do/a cuidador/a educacional na escola	2020	Políticas de Currículo. Educação Especial. Cuidador/a educacional.	I
Os desafios na atuação do profissional de apoio escolar na inclusão de alunos com TEA	2021	Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Profissional de Apoio. Cuidador escolar.	I
Os desafios da Educação Inclusiva na escola pública e a importância dos profissionais de apoio à inclusão escolar (PAIE): Relato de experiência	2022	Educação Inclusiva. Especial. Profissional de Apoio Pedagógico. Síndrome de Down.	I
Educação Especial na perspectiva inclusiva em uma escola pública no brejo paraibano	2023	Educação Especial. Educação Inclusiva. Educação. Inclusão. Escola. Guarabira.	III
Dificuldade de aprendizagem e a inclusão: uma perspectiva sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)	2024	Autismo. Aprendizagem. Desenvolvimento.	I

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Fundamentados nos dados coletados na pesquisa bibliográfica realizada, elencamos duas categorias: “Educação Especial/Inclusiva” e “Formação inicial/continuada”. Durante o início das nossas buscas, realizamos a leitura dos resumos, das palavras-chave e das considerações finais, para identificar alguns entendimentos sobre esses domínios.

A Educação Especial/Inclusiva e Formação Docente Inicial/Continuada

Observamos, de maneira geral, que os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) escolhidos para análise no período de 2014 a 2024, apresentam: contextualização sobre a Educação Especial/Inclusiva relacionados aos marcos legislativos que corroboram para sua efetivação; formação docente inicial e continuada; desafios relacionados à inclusão de estudantes com deficiência na sala de aula; ausência de infraestrutura externa e interna nas instituições educativas e a importância do profissional do Apoio Escolar.

A respeito da correlação entre Educação Especial e Inclusiva, marcos normativos e formação docente, identificamos o TCC construído em 2015, intitulado "Como a formação do educador para atuar na educação especial se configura nos documentos oficiais"? Nesse trabalho, Sousa (2015) contempla alguns marcos legais que foram fundamentais para uma Educação Especial/Inclusiva, tais como a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994). Nesse estudo a Educação Especial/Inclusiva é compreendida através de sua trajetória histórica. Nessa direção, a autora apresenta questões sobre a relevância da formação do professor para lidar com alunos com deficiência, no contexto da sala de aula regular.

Destacamos também, as contribuições do estudo realizado por Rêgo (2017), intitulado "Contribuições das Políticas Públicas para a Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva". Nesse trabalho encontramos um percurso e um levantamento histórico sobre os documentos que tratam sobre a Educação Especial/Inclusiva e o direito à inclusão dos alunos com deficiência. De acordo com essa pesquisa, a Educação Especial/Inclusiva ainda enfrenta desafios, dentre eles a formação de professores e as questões estruturais. Nesse âmbito, Silva e Carvalho (2017) advertem que para efetivação do processo de inclusão se faz necessário um olhar atento e cuidadoso para a estrutura externa e interna do ambiente educacional.

Dessa forma, observamos que a inclusão de alunos com deficiência em salas regulares, mesmo sendo assegurada por diversos marcos legais, ainda enfrenta desafios. Vale ressaltar, que tanto o trabalho de Rego (2017) quanto o de Sousa (2015) revelam que ter alunos com deficiência em sala de aula representa uma conquista ao acesso a escola, porém, ressaltam que ter alunos com deficiência em sala de aula não quer dizer que há inclusão. Os estudos indicam a necessidade ampliar o entendimento sobre o processo de inclusão. A esse respeito, Mantoan (2003) afirma que para construirmos uma

escola inclusiva, é preciso reinventar as abordagens educativas, tendo como centralidade o ensino para todos.

> Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania. Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência. Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções (Mantoan, 2003, p.32).

O trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Os desafios na Educação de crianças com necessidades especiais” (Mateus, 2018) conclui que diante dos inúmeros desafios para incluir alunos com deficiência, se faz necessário o comprometimento do professor para buscar estratégias que contribuam no processo de ensino/aprendizagem. A educação especial/inclusiva está relacionada ao comprometimento do professor, à sua mediação na inclusão de alunos com deficiência em salas de aula regulares. Nessa perspectiva, lembramos o que afirma Mantoan (2003, p.42): “[...] é preciso se preparar para ser um professor inclusivo” [...], muitos afirmam não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho.

Também verificamos nos trabalhos o reconhecimento do profissional de apoio escolar, na inclusão de alunos com deficiência na escola. Dentre os trabalhos analisados, observamos que o de “Política de Currículo para Educação Especial e o papel do/a cuidador/a educacional na escola” (Abrantes, 2020), “Os desafios na atuação do profissional de apoio escolar na inclusão de alunos com TEA” (Lima, 2021) e “Os desafios da Educação Inclusiva na escola pública e a importância dos profissionais de apoio à inclusão escolar (PAIE): Relato de experiência” (Lima, 2022), todos trazem as contribuições do profissional de apoio escolar, bem como os desafios enfrentados por esses profissionais no processo de inclusão de alunos com deficiência.

O acesso de alunos com deficiência trouxe para as escolas diferentes demandas. As instituições são orientadas a adequarem seus ambientes, revisitarem seus currículos, suas práticas pedagógicas, metodologias, como também ampliarem a equipe de profissionais atuantes nas escolas. Com isto, surge a figura do profissional de apoio escolar. Em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão à Pessoa com Deficiência (Lei n°13.146/2015), que assegura ao aluno com deficiência a presença de um profissional de apoio para auxiliá-lo nas atividades de locomoção, alimentação e higiene, como também em todas as atividades escolares as quais se fizer necessário.

Contudo, Lima (2021) alerta acerca da relação entre a presença do profissional de apoio e a inclusão. O fato de o aluno ter a assistência do apoio profissional, não quer dizer que o aluno esteja incluído de fato. Dentro desse contexto, a autora contempla a necessidade de incluir esses profissionais nas ações pedagógicas, a fim de que exista um trabalho conjunto entre ele e o professor.

Ainda sobre a importância do apoio escolar para a inclusão de alunos com deficiência, também no trabalho de Lima (2022), encontramos um relato de experiência vivenciado por ela, no qual ela reflete sobre sua experiência e os enfrentamentos durante a sua prática pedagógica com crianças deficientes em creche, localizada no município de Queimadas – PB.

Em seu relato, a autora aborda que inicialmente atendia duas crianças, mas por decisão de sua mãe, uma delas saiu da creche e só retornaria no ano seguinte (em 2023), ficando assim, apenas Maria[2]. A autora apresenta a rotina da creche, a estrutura, o espaço físico através de fotos, bem como a forma como são realizadas as atividades cotidianas. Com relação à Maria, ela tem Síndrome de Down, além de frequentar a turma regular, participa também da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno, bem como da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Sabendo da importância dos pais nesse processo, a pesquisa de Lima (2022) traz contribuições significativas para a compreensão e valorização de alunos com deficiência em salas de aula regulares e a presença do apoio escolar como uma maneira de contribuir no desenvolvimento do aluno bem como auxiliar o professor nessa prática.

Diante do exposto, merece destaque as contribuições de Secundino e Santos (2023) sobre a inclusão de alunos com deficiência,

> Para que realmente a inclusão aconteça e dê certo, é importante também uso de metodologias que sejam eficazes por parte dos professores, que eles realmente estejam preparados para trabalhar de diferentes formas e com diferentes tipos de alunos, porque incluir não é somente "colocar" o aluno dentro da escola, mas fazer com que ele compartilhe o mesmo espaço social com os outros, garantindo a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas. Assim, dentro da educação inclusiva é imprescindível conhecimentos, motivação e recursos (Secundino e Santos, 2023, p. 11).

Outro TCC analisado trata sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. Aa abordar a inclusão na escola, Lima (2021) advoga que essa inclusão não deve limitar-

[2] Nome fictício, utilizado na pesquisa, a fim de preservar a identidade da aluna.

se à garantia de acesso à escola do discente com deficiência, porém se faz necessário que a escola disponibilize meios que incluam esse aluno.

A Educação Especial/Inclusiva aparece nesses trabalhos relacionada a vários fatores que garantem a sua efetivação, entre eles: a importância da formação inicial e continuada de professores, a fim de contribuir positivamente no processo de ensino/aprendizagem; a presença do apoio escolar para realizar um trabalho conjunto com o professor, somada a valorização e a profissionalização destes profissionais, no processo de inclusão; a aceitação de alunos com deficiência em salas regulares e a valorização da diversidade. Nesse âmbito, o trabalho desenvolvido por Santos (2023, p. 17) lembra que "quando se trata de incluir o aluno com deficiência (física ou intelectual), o processo se torna complicado, pois não se trata apenas de garantir e fazer a matrícula, é necessária toda uma adaptação, criação de oportunidades e estratégias".

Em relação à Formação Docente, identificamos o TCC construído em 2015, intitulado "Como a formação do educador para atuar na educação especial se configura nos documentos oficiais" (Sousa, 2015). A autora revela seu entendimento sobre a importância da formação dos profissionais para trabalhar com a inclusão de crianças com deficiência na escola. Para Sousa (2015), é importante o professor se especializar para que possa ser feito um trabalho pautado em um currículo que atenda as especificidades, as particularidades dos diversos alunos. No combate às práticas excludentes e discriminatórias, é papel das escolas e dos professores a luta pelo reconhecimento e respeito às diferenças. O trabalho ainda ressalta a relevância de políticas públicas para favorecer e apoiar a inclusão de alunos com deficiência na escola.

Destacamos o estudo de Mateus (2018), intitulado "Os desafios na Educação de crianças com necessidades educacionais especiais". A autora trata de recursos pedagógicos que podem ser utilizados nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dentre eles, ela destaca: dominó de animais e frutas em libras, recursos ópticos e não ópticos, estimulação sensorial tátil, atividades de vida diária.

Analisamos também a pesquisa realizada por Silva (2019), intitulada "A Educação Especial na perspectiva inclusiva em uma escola pública no município de São Sebastião de Lagoa de Roça – PB". Esse estudo apresenta relação entre a prática pedagógica e os recursos pedagógicos. Sobre essa questão, a autora da pesquisa afirma que,

> O aperfeiçoamento dos recursos pedagógicos é de grande contribuição para melhorar o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, promovendo,

> planejamentos, metodologias de trabalhos diferentes, modo de avaliação, pois essas especificidades são barreiras que dificultam o professor a promover uma aprendizagem significativa para sujeitos com deficiências (Silva, 2019, p. 24).

A partir da análise da pesquisa realizada por Silva (2019), percebemos que para o trabalho ser eficaz é preciso que o professor planeje e crie meios que possibilitem a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, pensando nas especificidades que irá encontrar no contexto da sala de aula. Dentro desse contexto, percebe-se, "a importância de debater a educação inclusiva é justamente a forma de nos prepararmos e construirmos essa escola para todos" (Nunes, Saia e Tavares, 2015, p. 1111).

A pesquisa realizada por Lima (2022), "Os desafios da Educação Inclusiva na escola pública e a importância dos profissionais de apoio à inclusão escolar (PAIE): Relato de experiência", mencionada anteriormente, apresenta a experiência da autora, como profissional de apoio escolar. Pensar, refletir sobre a prática que está sendo desenvolvida ajuda a redirecionar, a buscar outras possibilidades. A citação a seguir, apresenta uma prática pedagógica desenvolvida na creche, tanto pela professora como pelo apoio escolar.

Vale enfatizar, mais uma vez, a relevância do papel do profissional de apoio escolar na inclusão das crianças com deficiência. Ele possibilita meios para que o aluno possa se desenvolver e participar das atividades propostas dentro de suas possibilidades, para que assim, o aluno com deficiência sinta-se incluído nas atividades, nos espaços que ocupa, nas brincadeiras e consequentemente haja um desenvolvimento eficaz e com resultados positivos.

Dessa forma, nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) analisados, constata-se a urgente necessidade de uma formação específica voltada ao atendimento das necessidades dos alunos com deficiência. Evidencia-se, igualmente, a importância da formação continuada tanto para os docentes quanto para os profissionais de apoio escolar, com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

Cabe ressaltar a relevância de políticas públicas genuinamente inclusivas e de uma prática docente eficaz, capaz de gerar resultados positivos e de fomentar à reflexão sobre as metodologias aplicadas em sala de aula. Observa-se que, ao longo do período de dez anos analisado, as pesquisas convergem ao apontar os recorrentes desafios da inclusão na rede regular de ensino, a lacuna na formação docente e a urgência de se estruturar uma práxis pedagógica inclusiva.

Assim, verifica-se que a maioria dos estudos examinados não apresenta propostas práticas a serem desenvolvidas no cotidiano escolar, limitando-se a diagnosticar os entraves da inclusão e a falta de capacitação para atuar com a diversidade. Diante desse cenário, o tópico a seguir aborda a importância da formação continuada de professores como pressuposto para viabilizar novas estratégias de inclusão de estudantes com deficiência.

Constata-se que as pesquisas analisadas abordam, prioritariamente, a formação docente como requisito fundamental para a efetivação da educação inclusiva. No trabalho de Sousa (2015), intitulado "Como a formação do educador para atuar na educação especial se configura nos documentos oficiais", a autora examina as diretrizes normativas como fundamento para a formação de professores, ao passo que [...]

> Nos documentos oficiais encontram-se indicações sobre a formação de professores para a educação inclusiva, sobre as competências e habilidades que devem desenvolver para lidar com as diversas diferenças existentes entre seus alunos, ser capaz de analisar situações novas e cambiantes (Sousa, 2015, p. 19).

Sendo assim, a formação de professores para a atuação com competências específicas para atuar na educação inclusiva é baseada nos documentos oficiais e essa formação é importante, porque os professores têm a possibilidade de atualizar-se sobre esse tema, além de um aperfeiçoamento que visa uma melhor qualidade para o ensino.

Ainda sobre a pesquisa de Sousa (2015), identificamos ao longo do seu trabalho, que ela destaca programas de formação, no entanto, afirma que "é pertinente lembrar que, a formação de docentes, por si só, não assegura a realização de práticas inclusivas, bem-sucedidas" (Sousa, 2015, p. 27).

Nos estudos realizados por Santos (2016), a pesquisadora apresenta a importância das Salas de Recursos Multifuncionais na escola, bem como a formação adequada para atuar nessas salas. Sabendo da necessidade de uma formação específica do professor, a autora aponta que,

> A Educação Especial através do AEE traz uma nova demanda para a formação e para as práticas dos professores, os quais segundo a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 art.12 para atuar no AEE deve ter formação inicial que habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (Santos, 2016, p. 15).

Nesse sentido, a formação docente relacionada ao desenvolvimento de competências específicas para atuação no campo da educação inclusiva fundamenta-se em documentos oficiais. Essa qualificação mostra-se imprescindível, visto que possibilita aos professores a atualização contínua sobre esse

campo de conhecimento, além de um aperfeiçoamento profissional voltado à melhoria da qualidade do ensino.

Em relação à pesquisa de Sousa (2015), destaca-se a relevância atribuída aos programas de formação. Contudo, a autora ressalta que "é pertinente lembrar que, a formação de docentes, por si só, não assegura a realização de práticas inclusivas, bem-sucedidas" (Sousa, 2015, p. 27).

Ao considerar o trabalho realizado por Santos (2016), verifica-se que a pesquisadora evidencia a relevância das Salas de Recursos Multifuncionais, local onde realiza-se o Atendimento Educacional Especializado - AEE, na escola, enfatizando a carência de formação docente adequada para a atuação nesses espaços.

O estudo realizado por Mateus (2018), intitulado "Os desafios na Educação de crianças com necessidades educacionais especiais", também evidencia a centralidade da formação continuada para a atuação profissional do professor, ao realizar o trabalho com alunos com deficiência.

A autora aponta que a "formação continuada é importantíssima, pois os educadores precisam ter condições necessárias para atuar em sala de aula em meio às dificuldades que emergem no cotidiano escolar" (Mateus, 2018, p. 19). Observa-se que esse estudo evidencia a formação continuada como condição para fomentar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Mateus (2018, p. 30) afirma que "a formação continuada é essencial para que o educador possa aprimorar conhecimentos já existentes, assim como agregar mais valores a sua prática, através de cursos, palestras, encontros e rodas de conversa". Com isso, a autora revela que a formação continuada assume papel fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Destacamos o TCC produzido por Silva (2019), intitulado "A Educação Especial na perspectiva inclusiva em uma escola pública no município de São Sebastião de Lagoa de Roça/PB". A pesquisadora trata sobre a importância da formação do professor e afirma que "são inúmeros e diversificados os desafios encontrados no processo de implementação da política de educação inclusiva no Brasil, porém um problema recorrente e que merece destaque é a formação de professores para atuarem com sucesso na área" (Silva, 2019, p. 13). Ainda sobre essa questão, ela enfatiza que a formação continuada do professor na perspectiva da educação inclusiva ganha centralidade, não apenas por ofertar um conhecimento específico, mas sobretudo, por contribuir para que todos os autores da instituição

educativa superem a exclusão dos alunos com deficiência, que todos aprendam a valorizar o indivíduo independente da sua condição. (Silva, 2019).

Sabendo disso, é válido destacar que mesmo a formação continuada seja de grande importância para a vida profissional do professor, a maneira como será desenvolvida sua prática, os recursos a serem utilizados e a maneira que irá incluir alunos com deficiência em salas de aula regulares são questões a serem pensadas e que merecem uma atenção especial, tendo em vista, que o espaço escolar é diverso e heterogêneo.

Ao analisarmos as pesquisas realizadas nos TCC, enfatizamos a importância das discussões sobre a formação continuada para os professores, acerca da Educação Especial/Inclusiva, objetivando um conhecimento mais profundo sobre determinadas práticas. Santos (2023) destaca que a formação inicial é importante para o desenvolvimento de práticas inclusivas, embora não seja suficiente para tornar o professor inclusivo. Sendo assim, a autora afirma que,

> Atualmente há uma presença considerável da Educação Especial e Inclusiva nos cursos de formação inicial, essa presença contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, no entanto, não é suficiente para se tornar um professor inclusivo ou tornar a escola em Inclusiva (Santos, 2023, p. 18).

Acerca disso, podemos perceber que mesmo existindo nos cursos de formação inicial, uma abordagem sobre a Educação Especial/Inclusiva, há a necessidade de buscar mais conhecimentos sobre a área e a formação continuada pode contribuir nesse processo. Portanto, a formação do professor não deve se limitar apenas à formação inicial, mas buscar novos conhecimentos e se aperfeiçoar cada vez mais, contribui positivamente para a realização de uma prática pedagógica inclusiva e professores inclusivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma maneira geral, a presente pesquisa teve como objetivo central a análise de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pedagogia, publicados na biblioteca da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, a fim de evidenciar os estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre a Educação Especial/Inclusiva em um período de 10 anos.

Diante disso, os dados apresentados apontam que mesmo sendo assegurada por lei, a inclusão de alunos com deficiência em salas regulares é um processo lento e que ainda enfrenta muitos desafios.

É válido destacar que a Educação Especial/Inclusiva é uma conquista alcançada através de diversas lutas que vem sendo travadas ao longo da história.

Posto isso, após a análise dos TCC, podemos perceber que ao longo do tempo muitas mudanças aconteceram acerca da inclusão de alunos com deficiência, vale destacar que os anos 1990 foi marcado por mudanças significativas sobre a educação especial/inclusiva e as discussões sobre o direito à educação para todos. Dentro desse contexto, merece destaque a declaração de Salamanca (1994), em favor de uma educação para todos e a necessidade de incluir alunos com deficiência em salas regulares.

Vale lembrar que a presença do aluno com deficiência na sala de aula regular, não garante a sua inclusão nos processos educativos, os estudos revelam que a formação tanto de docentes quanto de todos os sujeitos que constituem a escola é fator essencial para a busca de processos inclusivos na escola. Dentro desse contexto, o professor ocupa função primordial, como mediador da relação entre o apoio profissional e os estudantes para tornar esse espaço acolhedor e inclusivo.

Quanto ao profissional de apoio escolar, os estudos revelam sua relevância no auxílio a alunos com deficiência no contexto da sala de aula. Contudo, apontam para a urgência do reconhecimento e da valorização legal dessa categoria, bem como para a necessidade de sua integração ao planejamento das ações pedagógicas. Além disso, destaca-se que esses profissionais também demandam formação continuada, de modo a viabilizar um trabalho colaborativo e articulado com o docente.

Portanto, a análise desses trabalhos possibilitou uma reflexão consistente sobre entendimentos teóricos práticos acerca da Educação Especial/Inclusiva evidenciando a aderência com a formação continuada para consolidação de uma escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, M. S. O. Política de currículo para Educação Especial e o papel do/a cuidador/a educacional na escola. Trabalho de Conclusão de Curso. 2020. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, Sadão. (Org.). Inclusão: Intenção e Realidade. 1. ed. Marília (SP): FUNDEPE Publicações, 2004. p. 37-60. Disponível em: <http://bit.ly/2963eO3>. Acesso em: 01 out. 2024.

ARANHA, M. S. F. Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, 5, 2000.

BARBOSA, D. S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. Revista Actualidades Investigativas en Educación. V. 18 n. 2, 2018, p. 1-20

BEZERRA, R. S. A Inclusão de alunos com autismo na escola regular: desafios e perspectivas. 2014. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 28 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 28 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 2015.

BRASIL, M. da E. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília – Rio de Janeiro: Secretaria de Educação Especial/MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 28 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 555, de 26 de abril de 2007. Constitui Grupo de Trabalho para elaborar a proposta da Política Nacional de Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 81, p. 18, 27 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Prorroga o prazo das atividades do Grupo de Trabalho constituído pela Portaria nº 555/2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 14, 10 out. 2007.

CARDOSO, M. S. Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Org.) Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva. – 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 15-26.

LIMA, J. R. D. Os desafios na atuação do profissional de apoio escolar na inclusão de alunos com TEA. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

LIMA, L. C. F. Os desafios da Educação Inclusiva na escola pública e a importância dos profissionais de apoio à inclusão escolar (PAIE): Relato de experiência. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.

LIMA, M. F. S. Dificuldade de aprendizagem e a inclusão: uma perspectiva sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2024. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2024.

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

MATEUS, E. M. S. Os desafios na educação de crianças com necessidades educacionais especiais. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

MAZZOTTA, M. J. S. História da Educação Especial no Brasil. In: Educação especial no Brasil: História e políticas públicas. - 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2001, p. 27-65.

MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. Psicologia: Ciência e Profissão, 2015, 35(4), 1106-1119.

REGO, J. K. Contribuições das políticas públicas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2017.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S. B. Educação Inclusiva: Alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE: Formação de Professores – edição internacional, 8., 2008, Curitiba. Anais... Curitiba, PUCPR, 2008. p. 3091-3104. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/447_408.pdf >. Acesso em: 01 out. 2024.

SANTOS, K. S. Educação Especial na perspectiva inclusiva em uma escola pública no brejo paraibano. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2023.

SANTOS, W. F. Desafios e perspectivas da sala de recursos para crianças com necessidades educacionais especiais no município de Junco do Seridó – PB. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016

SECUNDINO, F. K. M.; SANTOS, J. O. L. Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ScieloPreprints.5582. Acesso em: 03 de set. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. – 23. ed. ver. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o processo de Inclusão Escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. Rev. Bras. Esp., Marília, v.23, n.2, p. 293-308, Abr.-Jun., 2017.

SILVA, R. B. A Educação Especial na perspectiva inclusiva em uma escola pública no município de São Sebastião de Lagoa de Roça/PB. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

SOUSA, R. V. A inclusão de crianças com TEA no ensino regular: a importância das políticas públicas. 2025. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2025.

SOUSA, J. P. Como a formação do educador para atuar na educação especial se configura nos documentos oficiais. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 28 jul. 2026.

Capítulo 4

10.37423/260811257

A INTERAÇÃO COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UFCG

Ítalo Urbano Barros Fernandes — *Universidade Federal de Campina Grande*

Manassés Morais Xavier — *Universidade Federal da Paraíba*

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como propósito discutir, no contexto do Curso de Letras Libras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a inclusão em processos de ensino-aprendizagem como um efeito que decorre da interação estabelecida em sala de aula entre professores e estudantes surdos e ouvintes. Parte-se do princípio de que a interação é importante para o desenvolvimento e o crescimento acadêmico dos sujeitos envolvidos no ensino por meio da sinalização, pois abrange aspectos linguísticos, culturais e educacionais que não podem ser dissociados da formação de professores de Libras.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, cerca de 5% da população brasileira apresenta algum nível de deficiência auditiva, o que representa aproximadamente 10 milhões de pessoas, das quais 2,7 milhões não ouvem nada. Mesmo diante de políticas públicas voltadas à inserção da Língua Brasileira de Sinais – Libras –, esse grupo social ainda enfrenta muitas dificuldades para acessar serviços básicos do cotidiano, como a educação e a comunicação. A legalização da Libras pela Lei nº 10.436/2002 representou um avanço significativo, mas as barreiras comunicacionais permanecem uma realidade vivenciada cotidianamente pela comunidade surda, sobretudo, pelo fato de a Libras ainda não estar inserida no cotidiano de uma sociedade majoritariamente ouvinte.

No contexto do Curso de Letras Libras da UFCG, essa discussão assume características particulares, uma vez que a própria constituição do curso reúne professores surdos e ouvintes, estudantes surdos e ouvintes e diferentes trajetórias de aprendizagem. Trata-se de um espaço acadêmico marcado pela diversidade linguística, letramentos e culturas, em que a interação passa a exercer um papel estruturante na organização das práticas pedagógicas. Dessa forma, compreender como essas relações são construídas torna-se fundamental para refletir sobre a formação inicial de Libras e sobre os processos de construção de sentidos que permeiam o ambiente universitário.

Ao considerar a Libras como língua de instrução e como prática discursiva, o Curso de Letras Libras amplia essa compreensão ao reconhecer que a interação ocorre por diferentes modos de significação, envolvendo elementos gestuais, visuais e linguísticos próprios da experiência surda. Assim, o processo de interação não se limita à circulação de conteúdos acadêmicos, mas envolve também a valorização das identidades, das experiências e das formas de participação dos sujeitos. Nesse cenário, a inclusão

deixa de ser entendida apenas como uma política institucional e passa a ser observada como um fenômeno que se concretiza nas relações construídas diariamente entre professores e estudantes em sala de aula.

Nesses termos, a interação entre professores e estudantes é o eixo proposto para compreender os processos de ensino-aprendizagem no Letras Libras. A partir da observação dos discursos docentes, é possível inferir padrões, desafios e estratégias empregados que afetam de forma direta e imediata a formação de futuros professores de Libras. O conceito de interação, segundo Bakhtin (2016 [1952-1953], p. 164), é definido como um "[...] diálogo entre os indivíduos vivos que conversam e realizam interação". Em outras palavras, refere-se a qualquer ação que envolva dois ou mais elementos, uma vez que cada pessoa é fonte de ação e de efeito sobre a outra parte. Em uma relação entre duas ou mais pessoas, a interação ocorre como um ato comunicativo em que há a "ação", como processo ativo que representa a informação comunicada, e a "reação" a ela, como resposta do interlocutor. Essa interação pode ocorrer de forma verbal ou não verbal, podendo ser também gestual e/ou exclusivamente visual, como no caso da sinalização em Libras.

A hipótese que orienta este capítulo é a de que a inclusão, no contexto do Letras Libras, não é um objetivo alcançado por decreto ou por dispositivo legal isoladamente, mas um efeito construído no cotidiano da sala de aula, a partir do modo como professores e estudantes se colocam em relação uns com os outros. Por isso, mais do que descrever políticas de inclusão, este texto propõe observar a interação como o fenômeno primeiro, do qual a inclusão emerge como consequência. Para isso, o capítulo está organizado em quatro seções, além desta introdução: a fundamentação teórica, que situa a inclusão e interação discursiva da perspectiva bakhtiniana e a Libras como prática discursiva no contexto curso de Letras Libras; o percurso metodológico da pesquisa da qual este capítulo deriva; a análise de um caso de inclusão em sala de aula, tomado como efeito da interação; e, por fim, as considerações finais.

A INCLUSÃO E INTERAÇÃO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

A compreensão da interação como princípio organizador das relações humanas permite ampliar o entendimento da própria inclusão no contexto educacional. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser concebida apenas como um conjunto de ações voltadas ao acesso ou à permanência dos estudantes na instituição de ensino e passa a ser compreendida como um processo que se concretiza na relação

estabelecida entre os sujeitos durante a produção dos enunciados. Isso significa que não basta assegurar condições físicas ou legais para o ingresso do estudante surdo na universidade; é necessário construir práticas pedagógicas que possibilitem sua participação efetiva na produção do conhecimento. Assim, a inclusão manifesta-se quando o estudante deixa de ocupar uma posição meramente receptiva e passa a atuar como interlocutor ativo no desenvolvimento das atividades acadêmicas.

A fundamentação teórica deste capítulo apoia-se nos estudos de Bakhtin e o Círculo, cujas contribuições são essenciais para a compreensão da interação discursiva no Curso de Letras Libras da UFCG. De acordo com Faraco (2009), a linguagem é concebida, no pensamento bakhtiniano, como forma de interação social, sendo a base para a construção dos sentidos nas relações humanas, o que se aplica plenamente aos contextos educacionais bilíngues e viso-gestuais, como o da Libras.

Sob esse ponto de vista, o pensamento bakhtiniano, e do Círculo como um todo, contribui para deslocar a compreensão da "inclusão" de uma perspectiva principal na acessibilidade para uma perspectiva dialógica equilíbrio entre sujeitos. Todo processo educativo pressupõe o encontro entre sujeitos que carregam histórias, valores, experiências e formas distintas de compreender o mundo. Essas diferenças não representam obstáculos ao ensino e aprendizagem, mas constituem elementos que enriquecem a construção coletiva dos sentidos. Na medida em que professores e estudantes dialogam, respondem uns aos outros e reorganizam continuamente seus enunciados, constroem um ambiente no qual diferentes vozes encontram espaço para participar da atividade pedagógica.

Essa compreensão aproxima-se da noção de responsividade apresentada por Bakhtin (2016 [1952-1953]), segundo a qual todo enunciado espera uma resposta do outro. A resposta, entretanto, não deve ser entendida apenas como uma manifestação verbal ou sinalizada, mas como toda atitude assumida pelo interlocutor diante do discurso produzido. Mesmo o silêncio, a dúvida, a expressão facial, o movimento corporal ou a reorganização do pensamento podem constituir respostas que orientam o desenvolvimento da interação.

No contexto da sala de aula, essa perspectiva torna-se especialmente relevante, pois permite compreender que o professor organiza sua prática pedagógica considerando continuamente as respostas produzidas pelos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem. Suas proposições baseiam-se na comunicação entre um "eu" e um "outro", em que os enunciados são o elo dessa interação. Segundo o autor, "[...] ser significa comunicar-se pelo diálogo" (Bakhtin, 2016 [1952-1953],

p. 161). Nessa perspectiva, a linguagem possibilita a construção social da realidade por meio do diálogo entre sujeitos, conforme evidencia a seguinte passagem:

> Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo, o homem participa por inteiro e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com suas ações. Ele se entrega completamente à palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal. (Bakhtin, 2011 [1919-1974], p. 348).

Comparado a outros teóricos, como Saussure (2012 [1916]), que focou na estrutura da língua, Bakhtin enfatizou a importância do diálogo, da interação social e da natureza dialógica da vida. Enquanto Saussure via a língua como um sistema estruturado de signos, Bakhtin argumentava que a linguagem só ganha sentido através da interação entre os sujeitos, e que o significado das palavras é construído no diálogo, no contexto social. De acordo com o Glossário Bakhtiniano – GEGe (2009), a interação é compreendida como um processo essencialmente dialógico, no qual os sujeitos se constituem e se expressam por meio da linguagem. Não se trata, portanto, apenas de uma simples troca de palavras ou sinais entre duas pessoas, mas de um encontro entre sujeitos que se constroem mutuamente pela linguagem, por meio de experiências sociais e culturais que se entrelaçam em contextos concretos de comunicação.

Como destaca Volóchinov (2021 [1929], p. 117), “Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao um em relação ao outro [...]”, revelando que todo enunciado carrega valores, intencionalidades e posicionamentos ideológicos, sendo inseparável das condições concretas de sua produção. Nesse contexto, a interação entre duas ou mais pessoas configura-se como um processo dialógico, marcado pela relação entre uma “ação” e uma “reação”, podendo ocorrer de forma verbal ou não verbal (sinalizada), incluindo gestos, expressões e elementos visuais.

Logo, a interação pode ser entendida como elemento indispensável para o desenvolvimento humano. No contexto do Curso de Letras Libras da UFCG, este entendimento se exemplifica ao reunir vozes diversas entre surdos e ouvintes em um mesmo espaço dialógico. É a partir dessa alteridade constitutiva que se sustenta a proposição central deste capítulo: a inclusão não antecede a interação, mas resulta dela, uma vez que é no encontro entre o eu e o outro, mediado pela linguagem, que as diferenças deixam de ser obstáculo e passam a ser condição de construção compartilhada do conhecimento.

A LIBRAS COMO PRÁTICA DISCURSIVA NO CONTEXTO LETRAS LIBRAS

A Libras não pode ser compreendida apenas como um código de acessibilidade a ser adicionado ao ensino, mas como uma língua de instrução plena, marcada pelas mesmas propriedades dialógicas atribuídas por Bakhtin e o Círculo a qualquer língua natural. Então, compreender a Libras como prática discursiva implica reconhecer a condição de estratégia de comunicação utilizada pelo povo surdo. Assim como qualquer língua natural, a Libras constitui-se historicamente nas relações sociais estabelecidas entre seus usuários, sendo atravessada por aspectos culturais, ideológicos e identitários que orientam a produção dos enunciados. Nessa perspectiva, a sinalização não representa, apenas, a tradução de conteúdos da Língua Portuguesa, mas configura uma forma própria de organização do pensamento e de construção de sentidos, produzida por meio de recursos linguísticos específicos da modalidade gestual-visual.

A Libras assume o papel de língua de instrução, de produção científica e de interação acadêmica, possibilitando que estudantes surdos participem das discussões, desenvolvam conhecimentos específicos da área e construam sua formação docente a partir de experiências linguísticas coerentes com sua realidade sociocultural. Desse modo, a presença da Libras reorganiza o próprio funcionamento das práticas pedagógicas, exigindo do professor modos de ensino compatíveis com uma perspectiva bilíngue e dialógica.

A prática pedagógica bilíngue no ensino superior dialoga com as diretrizes legais brasileiras que fundamentam a educação bilíngue, como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/2014. Essas normativas reconhecem a Libras como primeira língua da pessoa surda e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua, orientando a estruturação de práticas pedagógicas que respeitem essa condição. Conforme Quadros (2019), a educação bilíngue no ensino superior deve promover a circulação da Libras e do português como línguas de instrução, visando ao desenvolvimento pleno das competências linguísticas de estudantes surdos e ouvintes.

Nesse sentido, Fernandes (2025, p. 67) argumenta que a difusão da Libras "[...] permite o uso e a difusão da Libras não apenas por uma questão de inclusão social, mas também de efetivação dos direitos linguísticos e de valorização da língua e cultura surda". Essa perspectiva reforça a tese central deste capítulo: a inclusão não se esgota na presença formal da Libras nas instituições, mas se realiza quando a língua é assumida como expressão legítima de uma identidade e de uma cultura próprias, o

que se observa, por exemplo, na forma como Pérola articula Libras e português no cotidiano da sala de aula.

Segundo Gesser (2009), a diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula que acolhem estudantes surdos e ouvintes deve ser vista como potencializadora do processo educativo, e não como um obstáculo a ser superado. Essa concepção é central para compreender por que, no Curso de Letras Libras da UFCG, a inclusão não pode ser tratada como um item avulso do planejamento docente, mas como algo que se produz na própria textura da interação em sala de aula, no momento em que a diferença linguística entre surdos e ouvintes é assumida como ponto de partida, e não como problema a resolver.

Nessa direção, a atuação do professor assume papel decisivo na organização dessas relações. Mais do que selecionar conteúdo ou explicação de conceitos, cabe ao docente criar condições para que a interação aconteça de forma efetiva entre todos os participantes. Isso implica elaborar materiais didáticos acessíveis e promover atividades colaborativas, incentivar a participação dos estudantes surdos e ouvintes e reorganizar constantemente sua prática a partir das respostas produzidas durante o desenvolvimento das aulas. Tais ações demonstram que a inclusão não decorre só da presença da Libras no ambiente universitário, mas da forma como essa língua é mobilizada para favorecer o diálogo entre sujeitos com diferentes experiências linguísticas.

O encontro dessas diferentes vozes amplia as possibilidades de aprendizagem, permitindo que o conhecimento seja permanentemente reconstruído nas relações estabelecidas entre professores e estudantes. É justamente essa dinâmica que fortalece a formação inicial, uma vez que futuros docentes aprendem, desde a graduação, que ensinar significa dialogar, responder ao outro e reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da prática pedagógica.

Destaca-se, ainda, que a inclusão na educação é necessária e possui grande importância na diminuição da exclusão no sistema educativo brasileiro e na sociedade como um todo. Para isso, é fundamental a cooperação da coletividade e de cada sujeito com sua singularidade, atuando como coadjuvantes de uma organização em combate à exclusão (Mattos, 2012). No caso do ensino de Libras, essa cooperação se manifesta justamente na forma como professores e estudantes se colocam em relação dialógica na sala de aula — o que reforça a tese deste capítulo de que a interação é o eixo principal, e a inclusão, o efeito que dela decorre.

Ainda que as práticas didáticas analisadas neste capítulo demonstrem iniciativas pedagógicas relevantes, cabe reconhecer, conforme Fernandes (2025, p. 81), que ler a Libras como língua de instrução e convivência é passo essencial para uma inclusão autêntica, e que a educação bilíngue não pode ser reduzida a ações pontuais, exigindo políticas institucionais de valorização da Libras, formação contínua de professores, produção de materiais em Libras, presença de docentes sinalizantes e criação de ambientes efetivamente acessíveis. Essa ressalva é coerente com o limite já apontado na análise dos três casos discutidos: as estratégias de Pérola, Jade e Ônix, embora eficazes, ainda dependem fortemente da iniciativa individual de cada docente, pouco sistematizada institucionalmente — o que reforça a necessidade de transformar essas práticas em política pedagógica consolidada do curso.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A opção por desenvolver este capítulo a partir de um recorte da pesquisa de mestrado justifica-se pela necessidade de aprofundar uma discussão específica que, embora estivesse presente na investigação original, não constituiu seu foco central (Fernandes, 2025). Enquanto a dissertação buscou compreender as concepções dos professores universitários sobre o lugar da interação no contexto da formação de professores de Libras, este capítulo direciona o olhar para um aspecto particular revelado pelos dados: a inclusão como efeito das práticas interativas desenvolvidas em sala de aula. Trata-se, portanto, de um movimento analítico que preserva integralmente os resultados da pesquisa original, mas reorganiza parte do *corpus* a partir de uma nova problemática, adequada à proposta desta coletânea.

Essa opção metodológica encontra respaldo nas pesquisas qualitativas de natureza interpretativista, nas quais um mesmo conjunto de dados pode ser analisado sob diferentes perspectivas, desde que preservadas as condições de produção dos enunciados e os objetivos da investigação. Nesse sentido, não se pretende produzir novas conclusões nem ampliar o *corpus* originalmente constituído, mas evidenciar uma dimensão dos resultados que demonstra como determinadas práticas pedagógicas favorecem a construção de ambientes acessíveis. Assim, o foco desloca-se da compreensão geral da interação para a análise de como ela produz condições concretas de inclusão no cotidiano universitário.

A pesquisa apresentada deriva de uma pesquisa de mestrado de abordagem qualitativa e interpretativista, que teve como objetivo compreender a percepção de professores universitários sobre a interação discursiva no Curso de Letras Libras da UFCG. Os dados foram obtidos por meio de

entrevistas semiestruturadas e de questionários aplicados via *Google Forms*, o que permitiu explorar aspectos relevantes sobre o que os professores implicados entendem por interação em sala de aula, favorecendo maior flexibilidade na geração de informações e possibilitando que os docentes expressassem suas experiências e percepções de forma mais aprofundada.

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na Unidade Acadêmica de Letras (UAL), pertencente ao Centro de Humanidades (CH), tendo recebido autorização do Comitê de Ética do Hospital Universitário Alcides Carneiro em 25 de setembro de 2024, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 81068624.5.0000.5182.

O Curso de Letras Libras conta com um corpo docente composto por doze professores, sendo oito surdos e quatro ouvintes. Embora os dados tenham contemplado dez sujeitos, optou-se, na pesquisa original, por selecionar cinco participantes para compor o *corpus* principal, a fim de analisar mais detalhadamente os discursos que apresentaram maior especificidade e alinhamento com os objetivos da investigação, os quais foram identificados por nomes fictícios — Rubi, Pérola, Safira, Jade e Ônix —, de modo a preservar suas identidades. Para os fins deste capítulo, no entanto, retomamos apenas três desses cinco discursos — os de Pérola, Jade e Ônix —, cuja seleção se justifica por evidenciarem, de forma mais direta, o fenômeno da inclusão como efeito da interação, discutido nas seções seguintes. Os discursos de Rubi e Safira serão apresentados e discutidos em trabalhos futuros, ampliando a compreensão sobre a interação discursiva no Curso de Letras Libras da UFCG.

Outro aspecto importante refere-se à escolha de trabalhar com apenas um fragmento discursivo. Longe de representar uma limitação da pesquisa, essa decisão possibilita aprofundar a análise do fenômeno investigado, permitindo observar detalhadamente as relações estabelecidas entre teoria e prática. Na perspectiva dialógica da linguagem, cada enunciado constitui um acontecimento singular, carregado de valores, intenções e respostas produzidas em um contexto específico. Desse modo, a análise minuciosa de um único fragmento permite compreender aspectos da interação que poderiam passar despercebidos em uma abordagem mais ampla e descritiva.

Outro aspecto importante refere-se à escolha de trabalhar com um número reduzido de fragmentos discursivos — três, ao todo —, e não com a totalidade do *corpus* gerado na pesquisa original. Longe de representar uma limitação da pesquisa, essa decisão possibilita aprofundar a análise do fenômeno investigado, permitindo observar detalhadamente as relações estabelecidas entre teoria e prática em situações de ensino distintas. Na perspectiva dialógica da linguagem, cada enunciado constitui um

acontecimento singular, carregado de valores, intenções e respostas produzidas em um contexto específico. Desse modo, a análise minuciosa de poucos fragmentos — produzidos por uma professora ouvinte (Jade) e por dois professores surdos (Pérola e Ônix) — permite compreender aspectos da interação que poderiam passar despercebidos em uma abordagem mais ampla e descritiva, evidenciando, ao mesmo tempo, que a inclusão pode ser produzida por diferentes caminhos didáticos.

Para os fins deste capítulo, retomamos, do conjunto de categorias analíticas construídas na pesquisa original, os fragmentos referentes às estratégias didáticas de três participantes. Além da professora identificada pela Pérola, cujo relato já reúne elementos diretamente relacionados ao objetivo deste capítulo, foram selecionados também os discursos de Jade, professora ouvinte, e de Ônix, professor surdo. A escolha desses três participantes, e não de outros do mesmo *corpus*, deve-se ao fato de seus discursos evidenciarem, cada um a seu modo, preocupações constantes com a participação dos estudantes surdos e ouvintes, com a reorganização das explicações e das estratégias sempre que necessário e com a construção de condições para que todos tenham acesso aos conteúdos desenvolvidos nas aulas. Pérola evidencia essas preocupações por meio do uso simultâneo de Libras e português escrito; Jade, por meio da mediação tecnológica multimodal; e Ônix, por meio do planejamento sensível à diversidade de níveis linguísticos e do uso de recursos visuais. Esses elementos permitem discutir, de forma consistente, como a mediação docente favorece processos de interação que produzem efeitos inclusivos no ambiente universitário, ainda que por vias didáticas distintas.

Nessa perspectiva, a análise desenvolvida não pretende avaliar a prática pedagógica de Pérola, Jade e Ônix, nem estabelecer modelos ideais de ensino. O propósito consiste em compreender como determinadas escolhas metodológicas revelam concepções de interação e aprendizagem coerentes com a perspectiva dialógica adotada nesta investigação. Assim, os fragmentos analisados constituem exemplos concretos das formas pelas quais professores do Curso de Letras Libras da UFCG organizam suas práticas docentes considerando a diversidade linguística presente na sala de aula, aspecto fundamental para compreender a inclusão como resultado da interação construída entre professores e estudantes.

A INTERAÇÃO COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO: O QUE AFIRMAM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS?

A prática didática bilíngue da professora Pérola

Entre os fragmentos discursivos gerados na pesquisa, destaca-se o relato da professora Pérola sobre sua estratégia didática em sala de aula, apresentado a seguir.

> Faço uso das duas línguas, a minha estratégia é trazer o texto em português e o vídeo em Libras, com o mesmo conteúdo em ambas as línguas, e vou dentro dessa estratégia vendo como eles conseguem entender, os surdos referente ao texto escrito em português se eles não conseguem tem e o vídeo com o texto em Libras para que possam olhar os dois em paralelo e ter acesso de forma bilíngue, essa é minha estratégia didática, outra situação é para os alunos ouvintes que tem facilidade no texto em português escrito mas não compreende com clareza a sinalização, ele pode observar os dois ao mesmo tempo e essa estratégia aplicada de forma geral e os dois vão tendo acesso ao ensino no formato bilíngue, essa didática que possibilita a interação, coloco no slide o vídeo em Libras, junto ao texto escrito, e pergunto o que entenderam? se após a leitura diz que não compreendeu nada, na hora começo a explicar o que foi mostrado no texto, e a partir da explicação as informações vão ficando claras, volto e apresento novamente o texto, repetindo algumas vezes e dessa forma tem funcionado, essa didática tem ajudado sim dentro do curso de Letras libras e continuo realizando. (Entrevista videossinalizada realizada em 24/10/2024, 10m34s–11m44s).

Ao observarmos o enunciado de Pérola, no qual relata trazer o texto em português e o vídeo em Libras com o mesmo conteúdo em ambas as línguas, percebemos a descrição de uma estratégia didática bilíngue adotada para possibilitar o acesso equitativo ao conteúdo por parte de estudantes surdos e ouvintes. Essa metodologia promove uma aprendizagem inclusiva e dialógica, ao permitir que os estudantes transitem entre as duas línguas — Libras e português escrito —, favorecendo a construção de sentidos de forma paralela e integrada.

Da interação à inclusão em sala de aula

A prática de Pérola articula-se com a perspectiva bakhtiniana como fenômeno social e coletivo, no qual o sentido emerge da interação entre sujeitos. Ao propor o uso simultâneo de Libras e Português, a docente cria um ambiente que respeita a diversidade linguística e possibilita que estudantes com diferentes perfis linguísticos se encontrem no processo de construção do conhecimento. Na prática descrita, essa política linguística se concretiza no uso simultâneo de vídeos em Libras e textos escritos em Português, integrados às atividades de sala de aula, aos slides e aos momentos de interação — de modo que a inclusão não aparece como uma etapa adicional ao planejamento, mas como algo que nasce da própria interação didática entre professora, conteúdo e estudantes.

Nessas condições, Pérola constrói um diálogo entre as duas línguas — Língua Portuguesa e Libras — voltado tanto para os estudantes surdos, "*os surdos referente ao texto escrito em português se eles não conseguem tem e o vídeo com o texto em Libras para que possam olhar os dois em paralelo e ter acesso de forma bilíngue*", quanto para os ouvintes, "*os alunos ouvintes que tem facilidade no texto em português escrito mas não compreende com clareza a sinalização, ele pode observar os dois ao mesmo tempo*", ao apresentar o conteúdo em ambas as línguas e encorajar os estudantes a compararem e compreenderem os dois formatos.

A prática pedagógica descrita por Pérola evidencia que a interação entre professora e estudantes constitui o principal elemento organizador do processo de ensino-aprendizagem. Ao perguntar continuamente "*o que entenderam?*" e reorganizar sua explicação sempre que necessário, a docente demonstra que o ensino não se limita à apresentação do conteúdo, mas depende das respostas produzidas pelos estudantes durante a aula. Essa postura revela uma prática responsiva, na qual o planejamento permanece aberto às necessidades que surgem na interação. Nessa perspectiva, o estudante deixa de ocupar uma posição passiva e passa a participar da construção do conhecimento, contribuindo para que o processo educativo ocorra de forma mais significativa e acessível.

Do ponto de vista da prática pedagógica acadêmica, a estratégia de Pérola exemplifica uma pedagogia bilíngue eficaz. Essa abordagem, que combina texto escrito e vídeos em Libras, é enriquecida pelo uso de tecnologias assistivas, tornando o ensino mais acessível e envolvente, como revela o próprio enunciado da docente ao afirmar que, a partir da explicação, "*as informações vão ficando claras, volto e apresento novamente o texto, repetindo algumas vezes e dessa forma tem funcionado*". Essa prática pedagógica constitui-se como um modelo para contextos educacionais diversos, em que a inclusão e a inovação são prioridades, tornando-se uma estratégia eficaz dentro do Curso de Letras Libras da UFCG.

Além da relação estabelecida entre professora e estudantes, a estratégia didática apresentada favorece também a interação entre os próprios estudantes. Ao disponibilizar simultaneamente o texto em Língua Portuguesa e o vídeo em Libras, cria-se um ambiente em que surdos e ouvintes podem compartilhar diferentes formas de compreender o mesmo conteúdo, dialogando a partir de suas experiências linguísticas. Essa convivência amplia as possibilidades de aprendizagem colaborativa, fortalece o respeito às diferenças e estimula a construção coletiva de sentidos, aspecto fundamental

na formação inicial. Assim, a sala de aula transforma-se em um espaço de circulação de diferentes vozes, no qual o conhecimento é produzido por meio interação entre todos os participantes.

Destaca Albres (2016, p. 236) que “os professores podem construir novas práticas fruto da reflexão marcada por diversas vozes, desde o aporte teórico (científico) à vivência em sala de aula”, de modo que, no fazer pedagógico, a teoria e a prática se fundem, servindo-se da criatividade do professor para desenvolver a transposição didática. Contudo, embora a estratégia de Pérola demonstre avanços importantes, é necessário refletir se essa abordagem configura uma interação dialógica contínua ou se permanece, em alguma medida, em um modelo mais expositivo, ainda que acessível. A repetição do material e a explicação direta pela professora indicam uma prática que favorece a compreensão, mas que também revela uma dinâmica ainda centrada na figura docente. Seria relevante avançar para uma didática mais interativa, na qual os estudantes — surdos e ouvintes — não apenas recebam informações, mas também participem, interpretem, questionem e co-constroem os sentidos do texto tanto em Libras quanto em Português, pois a interação só se efetiva plenamente quando há responsividade ativa entre os estudantes, e não apenas recepção de conteúdo.

A análise realizada permite compreender que a inclusão não decorre apenas presença intérprete de Libras ou da utilização de recursos bilíngues em sala de aula. Ela se concretiza na forma como professores e estudantes constroem relações de diálogo, participação e responsividade durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas. No caso analisado, a prática de Pérola evidencia que a reorganização constante da explicação, a escuta das dificuldades apresentadas pelos estudantes e a valorização das duas línguas produzem condições para que todos participem do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, confirma-se a tese defendida neste capítulo: a interação constitui o eixo das práticas pedagógicas no Curso de Letras Libras da UFCG, enquanto a inclusão emerge como consequência das relações dialógicas construídas entre professora e estudantes e entre os próprios estudantes.

Portanto, a prática descrita por Pérola revela um trabalho docente que valoriza a interação como principal do ensino-aprendizagem. Sua abordagem bilíngue, reflexiva e sensível à diversidade linguística contribui não apenas para a formação acadêmica dos estudantes, mas também para o fortalecimento da inclusão e da valorização da Libras no ambiente universitário. É esse movimento que permite afirmar, a partir do caso analisado, que a prática de Pérola pode evidenciar como a inclusão se produz a partir da interação — sendo esta, e não aquela, o ponto de partida.

OUTRAS VOZES, OUTRAS PRÁTICAS: JADE E ÔNIX NA CONSTRUÇÃO DIALÓGICA DA INCLUSÃO

A tese central deste capítulo — a de que a inclusão é efeito, e não pressuposto, da interação — ganha maior consistência quando observada a partir de mais de um discurso docente. Por isso, retomamos agora os relatos de Jade, professora ouvinte, e de Ônix, professor surdo, cujas práticas pedagógicas, embora distintas da estratégia bilíngue de Pérola, convergem para o mesmo efeito: a produção de um espaço de aprendizagem em que estudantes surdos e ouvintes, com diferentes níveis de proficiência em Libras e distintos letramentos em português escrito, encontram condições de participar da construção do conhecimento. Enquanto Pérola articula as duas línguas simultaneamente, Jade mobiliza recursos tecnológicos multimodais como ponte entre os sujeitos, e Ônix organiza o planejamento e a mediação visual a partir do reconhecimento explícito da diversidade de níveis linguísticos presentes em sala de aula.

A prática pedagógica de Jade: tecnologia e mediação bilíngue

Entre os fragmentos discursivos gerados na pesquisa, destaca-se o relato da professora Jade sobre o uso de tecnologias digitais em suas aulas, apresentado a seguir.

> 1. os grupos de WhatsApp são mobilizados não apenas por mensagens escritas, mas também por mensagens de vídeo. 2. a plataformas de sala de aula permitem que materiais sinalizados possam ser disponibilizados. 3. atividades e provas sinalizadas podem ser realizadas porque os alunos respondem em Libras e me mandam as respostas pelo WhatsApp.
>
> (Questionário, via Google Forms, respondido em 21/10/2024, às 19h15min).

No enunciado de Jade, a inclusão não decorre apenas da presença física da Libras em sala de aula, mas da forma como essa língua é incorporada às ferramentas cotidianas de comunicação dos estudantes. Ao afirmar que os grupos de *WhatsApp* "*são mobilizados não apenas por mensagens escritas, mas também por mensagens de vídeo*", a docente evidencia uma prática que reconhece a Libras como língua legítima de interação também fora da sala de aula física, ampliando o espaço da interação para além do tempo da disciplina. Essa mediação tecnológica, segundo Vygotsky (2007 [1933]), potencializa o desenvolvimento dos sujeitos ao inserir a aprendizagem em processos sociais mediados por instrumentos culturalmente disponíveis; no caso de Jade, o próprio aplicativo de mensagens transforma-se em instrumento de mediação entre professora e estudantes surdos e ouvintes.

A disponibilização de materiais sinalizados nas plataformas virtuais, por sua vez, reforça a autonomia dos estudantes surdos, que passam a acessar o conteúdo no próprio ritmo e a revisitá-lo quantas vezes

forem necessárias — o que dialoga com Kenski (2003), para quem as tecnologias educacionais ampliam as formas de interação e de aprendizagem ao romper com a linearidade do tempo único da aula presencial. Além disso, ao admitir que os estudantes "*respondem em Libras*" e enviam as respostas pelo *WhatsApp* em atividades e provas, Jade rompe com a lógica de que a avaliação deva ocorrer exclusivamente pela escrita em português, reconhecendo a Libras não apenas como língua de instrução, mas também como língua de avaliação. Esse deslocamento é significativo para a tese deste capítulo: a inclusão, aqui, não é um recurso de acessibilidade acrescentado à prática de Jade, mas um efeito que nasce do modo como a interação entre professora e estudantes é reorganizada pela tecnologia.

Esse cuidado com a mediação tecnológica soma-se a outro aspecto do trabalho de Jade: o investimento em um diálogo constante com os estudantes e a abertura da sala de aula a diferentes interlocutores, o que amplia a circulação de vozes e de letramentos distintos entre os próprios estudantes. Ao convidar outros sujeitos para dialogar com a turma e ao insistir na construção coletiva das respostas, a docente relativiza o lugar de única fonte de saber, aproximando-se do que Bakhtin (2016 [1952-1953]) concebe como espaço de circulação de múltiplas vozes. Contudo, também aqui é preciso reconhecer um limite: uma inclusão apoiada, sobretudo, em ferramentas digitais e em mediações assíncronas corre o risco de reduzir a potência do encontro dialógico presencial, sobretudo para existem estudantes que ainda apresentam pouca fluência em Libras ou em português escrito, indicando que a tecnologia é condição favorável, mas não suficiente, para que a interação produza inclusão de fato.

A prática pedagógica de Ônix: diversidade de níveis

Antes de organizar suas estratégias em sala de aula, Ônix relata planejar a aula já sabendo da diversidade de níveis de proficiência entre os estudantes: "*existe uma diversidade nas P-E-R-S-O-N-A-L-I-D-A-D-E-S*", pois, segundo o professor, "*têm o desenvolvimento mais rápido, outros nem tanto*", de acordo com o "*N-Í-V-E-L*" de cada um (Entrevista videossinalizada realizada em 24/10/2024, 2m46s–4m03s). O soletramento enfático dessas palavras, marcado no próprio enunciado do professor, evidencia a centralidade que a heterogeneidade linguística assume em seu planejamento: mais do que uma turma única, professor universitário reconhece, desde a preparação da aula, estudantes surdos e ouvintes com diferentes níveis de Libras e diferentes letramentos em português escrito, o que exige dele "tecer estratégias" capazes de dar conta dessa pluralidade. Esse cuidado antecipa, no planejamento, a própria inclusão que se efetivará depois na interação, confirmando que a inclusão,

também para Ônix, não é um dado prévio, mas uma construção que começa antes da aula e se completa nela.

Ao descrever suas estratégias didáticas em sala de aula, o Ônix detalha um episódio no qual o uso de uma imagem se tornou o eixo de uma dinâmica interativa entre estudantes surdos e ouvintes.

> Então, na disciplina que leciono abordo a leitura e escrita no ensino de português e as vezes eu percebo que falta algo, o interesse dos alunos e as dificuldades através da interação, e diante dessas lacunas, aproveito faço um momento de troca com o monitor e vejo outras estratégias para trazer para eles e puxar mais deles [...] tem o texto base e organizo os slides pensando em deixar de forma mais visual, fazendo uso de imagem, por exemplo: teve um momento da aula que levei uma imagem com entrevista, em que tinha uma pessoa segurando um guarda-chuva para se proteger, o repórter estendendo o braço com o microfone a outra pessoa que estava na chuva, e pensei como seria a percepção dos alunos surdos e ouvintes o que eles iriam entender através dessa imagem, e começou eles me dizendo o que seria [...] e fui buscando a participação de todos, perguntando a cada um, e esse momento de interação, de trocas e no final todos conseguiram entender o que representava aquela imagem.

(Entrevista videossinalizada realizada em 24/10/2024, 11m40s–13m34s).

No relato de Ônix, a imagem funciona como ponto de partida para uma construção coletiva de sentido entre estudantes com diferentes perfis linguísticos. Ao relatar que buscou "*a participação de todos, perguntando a cada um*", o professor evidencia uma prática que não pressupõe compreensão homogênea do conteúdo, mas convida cada estudante — surdo ou ouvinte, com maior ou menor fluência em Libras — a contribuir com sua própria leitura da imagem, até que, coletivamente, "*todos conseguiram entender o que representava aquela imagem*". Essa construção compartilhada de sentido dialoga com Vygotsky (2007 [1933]), para quem a interação social constitui elemento fundamental do desenvolvimento cognitivo, sobretudo quando o professor atua como mediador entre os estudantes e o conteúdo. Também se aproxima da crítica de Freire (1996) à educação bancária: ao recorrer a uma dinâmica visual e interativa, em vez de apresentar o conteúdo de forma direta e expositiva, Ônix relativiza o lugar de único detentor do saber e convida os estudantes à coautoria da interpretação.

Chama atenção, o momento em que o professor universitário relata trocar ideias com o monitor para ver outras estratégias antes da aula, o que revela que a inclusão, no caso de Ônix, não depende apenas da improvisação em sala, mas de um trabalho de preparação colaborativa que antecede o encontro com os estudantes. Assim como no discurso de Pérola, a reorganização constante da explicação — aqui, pela alternância entre texto-base, slides visuais e imagem — aparece como condição para que estudantes com diferentes níveis linguísticos e diferentes letramentos, tanto em Libras quanto em português escrito, encontrem um ponto comum de acesso ao conteúdo. É válido, contudo,

problematizar até que ponto essas estratégias, dependentes sobretudo da iniciativa individual do professor, estão de fato sistematizadas ou institucionalmente apoiadas no Curso de Letras Libras — questão que aponta para os limites e para as possibilidades de continuidade desta discussão.

Três vias, um mesmo efeito: a inclusão como resultado da interação

Os três discursos analisados neste capítulo — de Pérola, de Jade e de Ônix — partem de estratégias didáticas bastante distintas entre si: o uso simultâneo de Libras e português escrito; a mediação tecnológica multimodal por meio de vídeos sinalizados e aplicativos de mensagens (*WhatsApp*); e o planejamento sensível à diversidade de níveis linguísticos, associado ao uso de recursos visuais como ponto de partida para a interação. Essa diversidade de caminhos didáticos é, em si, um dado relevante para a tese deste capítulo: se professores com perfis distintos — uma professora ouvinte e dois professores surdos —, atuando em contextos e disciplinas diferentes, chegam a práticas que produzem inclusão por vias tão diversas, é porque a inclusão não decorre de uma fórmula ou de um recurso específico, mas do modo como cada professor organiza a interação com os estudantes a partir das condições concretas de sua sala de aula.

Essa dimensão coletiva da inclusão é reforçada por Quadros (2024, p. 25), que destaca:

[...] sustentamos que se faz necessária a união entre surdos e ouvintes para que as inovações consistentes não se limitem às discussões baseadas em evidências trazidas pelas pesquisas, mas também surjam das estratégias de negociação colocadas em prática, atentas à diversidade implicada pela Libras, às identidades e às culturas surdas, de modo a garantir uma verdadeira inclusão que permita às pessoas surdas exercerem sua cidadania de forma efetiva na sociedade brasileira.

Essa afirmação aproxima-se diretamente da leitura dos estudos dialógicos proposta neste capítulo, segundo a qual a inclusão emerge do encontro dialógico entre sujeitos, e não de políticas isoladas. Os três casos analisados — de uma professora ouvinte e dois professores surdos — ilustram justamente essa união defendida por Quadros (2024): é na negociação cotidiana entre diferentes perfis linguísticos e culturais, e não apenas em evidências de pesquisa, que a inclusão se concretiza como exercício pleno de cidadania.

Em comum, os três relatos revelam uma atenção à heterogeneidade linguística e de letramentos entre estudantes surdos e ouvintes — seja pela oferta simultânea de conteúdos em duas línguas, seja pela

ampliação dos canais de interação para além do tempo da aula, seja pelo reconhecimento explícito de diferentes níveis de proficiência em Libras. Essa heterogeneidade, longe de ser tratada como obstáculo, é assumida pelos três docentes como ponto de partida do planejamento e da mediação didática, confirmando a leitura bakhtiniana proposta neste capítulo: a diferença entre os sujeitos não impede o diálogo, mas é precisamente a condição de possibilidade para que ele se instaure. Nesse sentido, a inclusão, no Curso de Letras Libras da UFCG, não resulta de um único modelo de prática docente, mas emerge de formas plurais, sempre que professores e estudantes se colocam efetivamente em relação dialógica.

Ao mesmo tempo, os três casos revelam limites semelhantes: práticas ainda fortemente centradas na iniciativa individual de cada professor, pouco sistematizadas institucionalmente e, em alguma medida, ainda marcadas por momentos mais expositivos do que dialógicos. Essa constatação reforça a necessidade, já apontada na análise do caso de Pérola, de se pensar a formação continuada de professores de Libras a partir da reflexão sobre a interação, de modo que estratégias hoje dependentes da sensibilidade individual de cada docente possam se converter em política pedagógica consolidada do curso.

Para compreender melhor a sala de aula, é importante reconhecer que ela é formada por diferentes fundamentos, que precisam atuar de maneira integrada para que o ensino aconteça com qualidade. Entre eles, destacam-se a interação como prática e a inclusão. Esses fundamentos não podem ser vistos de forma isolada, pois um depende do outro. Quando existe interação, cria-se um ambiente em que professor e estudantes dialogam, participam, respondem e constroem conhecimentos coletivamente. Ao mesmo tempo, essa interação favorece a inclusão, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de participar do processo de ensino e aprendizagem.

Se a interação for retirada da aula, a inclusão também é comprometida. Os estudantes podem estar fisicamente presentes, mas deixam de participar ativamente, de compartilhar ideias e de construir sentidos em conjunto. Da mesma forma, se a inclusão não for efetivada, a interação torna-se limitada, pois alguns estudantes passam a ocupar apenas o lugar de observadores, sem condições de participar plenamente das atividades. Assim, esses fundamentos são inseparáveis e sustentam a prática pedagógica.

Por isso, é fundamental que todos os professores compreendam que ensinar não significa apenas explicação de conteúdo. O verdadeiro ensino acontece quando o professor organiza situações de

interação que permitam a participação de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e promovendo o desenvolvimento coletivo. Somente dessa forma a aprendizagem torna-se significativa e contribui para a formação de futuros profissionais críticos, responsáveis e competentes.

Mesmo que exista uma aula bem planejada, sem interação e sem inclusão dificilmente haverá aprendizagem de qualidade. Os estudantes podem memorizar informações, mas não desenvolverão capacidades essenciais para sua atuação profissional, como dialogar, refletir, colaborar e construir conhecimentos em conjunto. A formação de bons professores depende diretamente da maneira como os docentes conduzem suas práticas em sala de aula, assumindo a responsabilidade de criar um ambiente verdadeiramente interativo e inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste capítulo permitiu compreender que a interação constitui elemento central no processo de ensino-aprendizagem do Curso de Letras Libras da UFCG, sendo fundamental tanto para a construção do conhecimento quanto para a valorização da Libras como língua de instrução acadêmica. Os três casos analisados — a prática didática bilíngue de Pérola, a mediação tecnológica de Jade e o planejamento sensível à diversidade de níveis linguísticos de Ônix — evidenciam que a mediação realizada pelos professores, a adaptação de materiais didáticos e a atenção à responsividade dos estudantes mostraram-se essenciais para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, promovendo o protagonismo do estudante e favorecendo a construção coletiva de sentidos, ainda que por caminhos didáticos distintos.

Nesse sentido, a interação entre professores e estudantes emergiu, nos três casos analisados, como fator determinante para o sucesso da prática pedagógica, consolidando-se como eixo estruturante da formação acadêmica no Letras Libras. A inclusão, por sua vez, não se apresentou como uma condição previamente dada, mas como efeito construído a cada aula, a cada explicação retomada, a cada momento em que os professores geram a interação e reorganizam sua didática a partir da resposta dos estudantes — seja pelo uso simultâneo de Libras e português escrito, seja pela mediação tecnológica multimodal, seja pelo planejamento atento à diversidade de níveis linguísticos. Compreender a inclusão dessa forma — como efeito da interação, e não como seu pressuposto — tem implicações diretas para a formação de professores de Letras Libras, pois desloca o foco de discursos

genéricos sobre inclusão para a observação cuidadosa do que, de fato, acontece na relação viva entre quem ensina e quem aprende.

Cabe ressaltar, contudo, que os casos aqui discutidos também revelam limites que merecem ser retomados em pesquisas futuras: a repetição do material e a explicação direta, no caso de Pérola; a dependência de mediações tecnológicas assíncronas, no caso de Jade; e a dependência da iniciativa individual do professor, pouco sistematizada institucionalmente, no caso de Ônix. Embora essas estratégias favoreçam a compreensão dos conteúdos, ainda indicam práticas centradas na figura docente, o que sugere a necessidade de se avançar para modelos de interação mais horizontais, nos quais os próprios estudantes surdos e ouvintes assumam papel mais ativo na co-construção dos sentidos. Fica, assim, reafirmada a tese central deste capítulo: a interação é prática necessária de inclusão — e a inclusão, seu efeito, nunca o contrário.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. Ensino de Libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. Curitiba: Appris, 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016 [1952-1953].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1919-1974].

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 09 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf Acesso em: 09 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 09 ago. 2024.

FARACO, Carlos Alberto. Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERNANDES, Ítalo Urbano Barros. A interação discursiva no Curso de Letras Libras da UFCG: o que nos dizem professores universitários? 2025. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GEGe. Interação. In.: GEGe. Palavras e Contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João, 2009, p. 63-64.

GESSER, Audrei. Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico: pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102178 Acesso em: 09 ago. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2003.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. Educação e Realidade, n. 44, p. 217-233, 2012.

Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/bxzbkp57YmNzqQQvhMjd4Xp/abstract/?lang=pt Acesso em: 13 mar. 2025.

QUADROS, Ronice Müller de. Libras. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas linguísticas e a Libras. In.: MOURA, Cecilia; BEGROW, Desirée De Vit. (Orgs.). Libras e surdos: políticas, linguagem e inclusão. São Paulo: Contexto, 2024.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: 34, 2021 [1929].

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1933].

Capítulo 5

10.37423/260811258

FORMAÇÂO DOCENTE E PRÁTICAS INCLUSIVAS: POSSIBILIDADES NO ENSINO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO

Rosely de Oliveira Macário — *SEDUC/CG*

Lenilda Cordeiro de Macêdo — *UEPB*

Isabel Cristina Gomes de Morais Cabral — *SEDUC/CG, PPGFP*

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil é resultado de um longo processo histórico de lutas, disputas e conquistas que se consolidou, progressivamente no ordenamento jurídico nacional. Conhecer essa trajetória é importante para entender teoricamente as práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa que se caracteriza pelo atendimento de crianças em processo de desenvolvimento físico e psíquico importantes, na qual os letramentos e a alfabetização são centrais. Ademais, nos anos iniciais escolares, as crianças passam a conviver, mais intensamente, com a diversidade e as diferenças inerentes ao ser humano, em suas múltiplas dimensões. Nessa perspectiva, situar o ordenamento jurídico a respeito da inclusão e, consequentemente, as políticas de acesso e permanência nos ajudam a entender como estão ocorrendo as práticas de inclusão com mais propriedade.

Cronologicamente, os principais marcos legais da educação inclusiva, no Brasil são os seguintes: a Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como direito social e determina o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, artgs. 6º e 208, III); a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), marco internacional que estabelece os princípios da educação inclusiva; a Lei nº 9.394/1996 (LDB), que dedica o Capítulo V à Educação Especial (Brasil, 1996, artgs. 58-60); a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/SECADI (Brasil, 2008), que marca a virada paradigmática do modelo integrativo para o inclusivo e institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE); o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com status de norma constitucional; o Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta a oferta do AEE; a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA); a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), que consolida direitos e criminaliza a recusa de matrícula; o Decreto nº 10.502/2020, que propôs retorno às escolas e classes especiais e teve parte de seus efeitos suspensa pelo STF em 2021; e a Lei nº 15.388/2026 (PNE 2026–2036), que dedica o Objetivo 9 integralmente à educação especial inclusiva, com meta de 100% das crianças público-alvo em classes regulares e formação em educação inclusiva para 100% dos professores até 2032 (Brasil, 2026).

Neste artigo buscaremos responder, através de um relato de experiência de natureza qualitativa e, de caráter descritivo analítico, de que modo as adaptações curriculares e metodológicas realizadas pela professora regente de uma turma do 3º ano, fundamentadas na mediação pedagógica e na perspectiva da educação inclusiva, contribuíram para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com deficiências e transtornos do desenvolvimento. Diante desta questão, traçamos o seguinte objetivo: analisar as práticas pedagógicas de inclusão desenvolvidas por uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Campina Grande-PB, junto a crianças com TEA, TDAH, TOD, e Deficiência Intelectual, identificando as estratégias adotadas, os avanços no processo de aprendizagem e desenvolvimento e os limites enfrentados.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO INCLUSIVO

A formação docente dentro de um contexto mais amplo engloba todo o percurso formativo do professor (a). Pensar nessa constituição voltada para uma educação inclusiva nos faz refletir sobre a indispensabilidade de transformação de ordem social, cultural, política e pessoal. Nesse contexto, a perspectiva da educação especial atravessa constantes ressignificações em sua atuação na educação inclusiva.

Nóvoa e Alvim (2022), destacam que é preciso unir as etapas que envolvem a formação docente com a própria vida do professor, entendendo desde as escolhas referentes ao magistério até o contato com a escola. O autor nos convida a refletir sobre essas ações da construção inicial da formação docente, cujo percurso é permeado de trocas e construções coletivas. Dentro dessa amplitude, o percurso segue com a formação continuada, que representa uma base de suporte para manter o profissional atualizado das demandas decorrentes da sociedade.

No que concerne à Educação Inclusiva, no Brasil, constitui-se em um campo de lutas e tensões. Historicamente, as pessoas foram excluídas do processo educativo por questões de classe social, étnicas, raciais e, sobretudo por terem alguma deficiência, ou transtornos globais de desenvolvimento, a exemplo do transtorno do espectro autista (TEA). Quando muito se tinha, era um atendimento em instituições de educação especial, no caso de pessoas com as deficiências e transtornos explicitados, esse atendimento, até os anos de 1970 era de caráter segregacionista, todavia fatores de ordem moral e religiosos e pesquisas científicas na área foram fundamentais para a elaboração de Leis e estudos científicos, base para a unificação da educação especial, isto porque, até então o atendimento

se configurava como um sistema paralelo ao sistema educacional. Essa nova perspectiva deu origem ao paradigma da integração. Dessa forma, no Brasil, assim como em diferentes países, dispositivos legais começaram a ser aprovados, garantindo às pessoas com deficiências e/ou transtornos neurodivergentes o direito de frequentar as classes comuns das escolas regulares.

O atendimento educacional às pessoas com deficiência constou da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961. A Lei nº 5.692/1971, que alterou a LDBEN de 1961, ao definir "tratamento especial" para as crianças com deficiências físicas e mentais, não assegurou a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais, o que reforçou o encaminhamento das crianças para as classes e escolas especiais. Em 1973, foi criado no MEC o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, regulamentou políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência. O acesso à educação especial em escolas regulares, gradativamente passou a ocorrer, porém, as pessoas com deficiências e/ou transtornos eram alocadas em classes de educação especial, configurando-se como uma integração excludente.

A partir da Conferência de Salamanca (1994), ganha força o paradigma da educação inclusiva, compreendida como uma educação que vai atender a todos os cidadãos, sem discriminação étnico-racial, de classe e/ou qualquer limitação física e psíquica. A educação especial passou a ser tratada como um direito e o Brasil, signatário deste importante documento internacional precisou criar dispositivos jurídicos dentro desse novo ideário. A Constituição de 1988 assegurou o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) dedicou o capítulo V a educação especial

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial [...] (Brasil, 1996, art. 58)

Em 2008, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI - MEC/SECADI, Brasil, 2008) foi fundamental ao propor a transição do modelo integrativo para o inclusivo, definindo o público-alvo da Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte complementar à escolarização regular. A formação de professores constitui-se em um dos eixos orientadores da PNEEPEI, especificando a formação de professores para o atendimento

educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (Brasil, 2008).

O conceito de educação inclusiva, tal como orientado pela Política Nacional de 2008 e pelos marcos internacionais, especialmente a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), amplia a concepção restrita de educação especial, entendendo que inclusão significa garantir o direito ao acesso e a aprendizagem e desenvolvimento. Nesta linha de pensamento, todas as crianças terão oportunidades de aprender juntas, com igualdade, porém, sendo respeitadas e atendidas em suas diferenças.

Essa visão abrangente de educação impõe transformações profundas na organização escolar, no currículo, nas práticas pedagógicas e na formação docente. Para Nóvoa e Alvim (2022, p.15) “nas sociedades contemporâneas, a escola é um dos poucos espaços de encontro entre pessoas de origens diversas, de classes sociais, de etnias, de religiões e de culturas diferentes. Sem a escola, estas pessoas nunca se encontrariam”.

A formação específica de professores é um dos pilares da educação inclusiva e, certamente, é um dos maiores desafios da educação brasileira. Dados do censo escolar (Brasil, 2025) indicam que em 2024 eram 2,5 milhões de matrículas na educação especial, mas apenas 6,4% dos professores têm formação específica na área e, apenas 25,1% das escolas dispõem de sala de recursos multifuncionais. Os dados mostram que as metas do PNE 2014-2024, mesmo tímidas – pois, só abrangiam a educação básica - não foram cumpridas. Para a próxima década a lei 15.388, de 14 de abril de 2026 trouxe avanços expressivos. A maior conquista estrutural do novo PNE é que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva deixou de ser tratada apenas como uma "meta" dentro da educação regular (como na Meta 4 de 2014) e passou a constituir um objetivo autônomo (Objetivo 9), com metas e estratégias próprias, cobrindo todos os níveis e modalidades — inclusive a educação ao longo da vida. De forma assertiva, a educação bilíngue de surdos ganha protagonismo. O PNE 2014–2025 não previa metas específicas para a ampliação da oferta em modalidades como Educação Bilíngue de Surdos; o novo PNE a contempla, explicitamente como política educacional autônoma.

Os dados de matrícula, cruzados com o estudo de abrangência nacional realizado por Lopes et al (2023), expõem um momento de inflexão na política de formação de professores no Brasil. O estudo indicou que 84,5% dos profissionais investigados não se sentiam preparados para atuar com alunos

públicos da Educação Especial, sinalizando um descompasso estrutural que atravessa, tanto a formação inicial quanto a continuada, reproduzindo-se de forma diversa entre as regiões do país.

No estado da Paraíba, Dantas, Farias e Bezerra (2024) observaram que as mudanças realizadas nos Projetos Pedagógicos de Cursos das universidades públicas locais ainda são frágeis, em Educação Especial de caráter inclusivo. Lamentavelmente, o problema não é apenas de conteúdo curricular, mas de concepção formativa. Luz e Sardagna (2025), em revisão de literatura de alcance nacional, indicam que essa insuficiência não é fenômeno isolado: ao analisar uma década de produções sobre o tema, os autores identificaram que a inclusão constitui-se, majoritariamente como imperativo discursivo nas licenciaturas, imposto pela legislação e pelo debate acadêmico, sem que isso se traduza, necessariamente, em processos formativos potentes, objetivando preparar professores para a realidade contraditória das escolas, nas quais as condições objetivas da inclusão ainda não estão plenamente garantidas.

Os anos iniciais são um momento de transição, que impõe ações de acolhimento, escuta e atendimento individualizado. Do nosso ponto de vista, todas as crianças precisam ser atendidas em suas singularidades e necessidades, porém, há relatos de salas de aula com dez ou mais crianças com necessidades educativas especiais — diagnósticos que incluem TEA, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), dentre outros. São muitos conhecimentos exigidos do professor em uma realidade tão complexa.

> Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana. Um professor atua sempre num quadro de incerteza, de imprevisibilidade. O que define esta 'arte de fazer' é a capacidade de integrar uma experiência refletida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao coletivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico (Nóvoa e Alvim, 2022, p. 84).

Entendemos que ser um sistema ou escola e/ou sala de aula inclusivo/a depende de diversos fatores, além da formação docente e do trabalho do professor em sala de aula. É inegável a necessidade de uma política pública eficiente em termos de estrutura escolar, de material didático, equipe multidisciplinar, participação e apoio da família e parceria com a comunidade e, sobretudo, condições de trabalho dignas para os professores.

O ENSINO VOLTADO PARA A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM

DEFICIÊNCIA E/OU TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO

A construção de uma escola inclusiva pressupõe, antes de tudo, uma tomada de posição sobre as finalidades da educação escolar e sobre o que se entende por justiça social na escola. Nesse sentido, Libâneo e Silva (2020) argumentam que a escola socialmente justa não é aquela que distribui um currículo mínimo a todos, nem aquela que reduz o ensino à valorização das experiências socioculturais imediatas das crianças, mas aquela que promove o desenvolvimento das potencialidades humanas de todos os sujeitos, articulando o acesso ao conhecimento científico e cultural com o reconhecimento da diversidade social e cultural presentes nas salas de aula. Embora o conceito de escola justa proposto por Libâneo esteja ancorado, sobretudo na diversidade sociocultural e não trate, de forma explícita, do público da Educação Especial, sua formulação oferece uma base pedagógica importante para embasar a perspectiva da educação inclusiva: se a escola justa é aquela que garante a todos o direito ao desenvolvimento humano pleno, esse princípio abrange crianças/alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pessoas que historicamente foram excluídas desse direito. É nesse sentido que o conceito de escola socialmente justa de Libâneo e Silva (2020) complementa as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE- Brasil, 2008), que reafirma o compromisso com uma escola que reconhece e responde às necessidades de todas as crianças/alunos no ensino comum, garantindo acesso e aprendizagem como condições indissociáveis na educação inclusiva.

Para que essa escola se realize concretamente, contudo, é necessário que o/a professor/a disponha de uma formação que vá além da dicotomia entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico. Nóvoa e Alvim (2022) argumentam que um terceiro gênero de conhecimento, o profissional docente, construído na prática refletida coletivamente é condição indispensável para que o/a professor/a atue com tato, discernimento e responsabilidade diante da heterogeneidade da sala de aula inclusiva. Nessa perspectiva, a escola socialmente justa, a educação inclusiva e a formação docente de qualidade constituem um triângulo indissociável: não há inclusão real sem justiça social na escola, não há justiça social sem professores bem formados, e não há formação docente legítima que ignore a diversidade humana como dado fundamental do trabalho educativo.

A docência é primordial para a educação inclusiva, porque o núcleo central da escola, apesar de todos os dispositivos de controle e das novas tecnologias digitais é o trabalho docente. O trabalho do/a professor/a se desenvolve de forma efetiva por meio de interações entre as crianças. Essa é a centralidade de seu ofício profissional. Dito isto, no processo educativo, a humanização dos indivíduos/

crianças constitui-se função primordial do/a professor/a e humanizar significa possibilitar que se apropriem dos conhecimentos objetivos produzidos pela humanidade. (Facci, 2004).

Para Vigotski (1998), cabe à escola promover o desenvolvimento psíquico das crianças e isso vai ocorrer com a apropriação da cultura, ou seja, dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. O/a professor/a deve partir dos conhecimentos espontâneos/ sincréticos, porém, é necessário criar as condições necessárias, zona de desenvolvimento proximal, para a criança avançar para a zona de desenvolvimento potencial. O autor ressalta que os conteúdos científicos são fundamentais para a construção das funções psíquicas superiores. O ensino que promove a inclusão das crianças é, portanto, aquele que garante que elas, apesar de suas diferenças, ritmos e limites aprendam a ler, escrever, aprendam matemática, geografia, dentre outros conhecimentos culturais, produzidos pela humanidade e, consequentemente, se desenvolvam.

O/a professor/a, no processo de ensino e aprendizagem, é o/a mediador/a entre o conhecimento e as crianças/ alunos, entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Nessa função, cabe-lhe converter o saber científico em saber escolar por meio de adaptações curriculares e metodológicas que, conforme Sacristán (2000), implicam reelaborar e ressignificar os conteúdos de ensino em conformidade com as condições concretas da sala de aula e com as necessidades reais das crianças. Para tanto, o domínio de teorias de ensino e aprendizagem não é acessório, mas condição estruturante do trabalho docente (Libâneo, 2013).

Esse desafio se complexifica, significativamente, no contexto da escola inclusiva. Se para as crianças/alunos, considerados “normais”, a mediação pedagógica exige atenção às diferenças nos modos de aprender, para crianças com TEA, TDAH, DI, TOD, deficiência auditiva e visual, dentre outros transtornos do desenvolvimento, demanda a compreensão das especificidades neuropsicológicas, dos ritmos individuais de apropriação do conhecimento e das barreiras que se interpõem entre o sujeito e o objeto de saber. O desafio central da escola e do/a professor/a inclusivo é, portanto, como planejar intencionalmente o ensino: objetivos, métodos, estratégias, tempos, recursos, de modo a viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças, respeitando suas diferenças, sem abrir mão do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

CARACTERÍSTICAS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA, DÉFICIT DE ATENÇÃO

E HIPERATIVIDADE, TRANSTORNO OPOSITIVO DESAFIADOR E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

No início do século XX, atribuiu-se a Eugen Bleuler o título de primeiro investigador dos sintomas da esquizofrenia, o qual utilizou, pela primeira vez, a palavra “autismo”. A 5ª Edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR) o TEA é definido por “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos” (American Psychiatric Association, 2014, p. 50). O espectro autista está incluído no subgrupo classificado como transtorno do neurodesenvolvimento, definido pelo referido documento como uma condição que se exterioriza, ainda na primeira infância, sendo identificado “[...] por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional” (American Psychiatric Association, 2014, p. 30).

As características perceptíveis são exteriorizadas por meio do comportamento, comunicação e interação social. No comportamento são apresentadas estereotipias motoras mediante movimentos repetitivos, crises intensas, foco em partes de brinquedos, hiperfoco por assunto ou algo específico. Na comunicação, pode ocorrer atraso de fala, regressão na linguagem, repetição de palavras, entre outras. Na interação social, falta de contato visual, isolamento, ausência de sorriso social, etc.

O TDAH é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento com base no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR). Sua classificação é definida mediante níveis de prejuízos que os sintomas provocam na vida diária, como a desatenção, desorganização e hiperatividade-impulsividade. São dificuldades que podem impedir a realização completa de uma atividade, como também, ocorrer de forma constante, por exemplo, a perda dos materiais escolares. Quanto à hiperatividade-impulsividade, alguns dos sintomas são compreendidos como uma condição inábil de ficar parado, ou seja, a pessoa sente a necessidade de estar em movimento, age de maneira precipitada, como por exemplo, aguardar sua vez de falar.

O DSM-5-TR classifica o TOD como parte do grupo dos transtornos disruptivos, do controle de impulsos de conduta. A raiva e irritabilidade são sintomas frequentes presentes no TOD, também possui comportamento questionador e desafiante, frequentemente não obedece a regras e, geralmente culpa outras pessoas pelo que fez de errado. De acordo com Almeida e Schneider Neto (2024) os sintomas acontecem ainda na infância, em torno dos 8 anos de idade, mas, de acordo com os autores, podem ocorrer de forma mais precoce.

A DI é classificada como um transtorno do neurodesenvolvimento pelo DSM-5-TR e se caracteriza por déficits em funções intelectuais e adaptativas, cujo começo dessas dificuldades ocorre durante a fase de desenvolvimento. Essa redução nas habilidades mentais prejudica as áreas cognitivas, conceituais, práticas e sociais, acarretando prejuízos como: resoluções de problemas, aprendizagem e insucesso para alcançar habilidades e comportamentos esperados para a faixa etária.

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E ASSISTIVAS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS INCLUSIVOS

As tecnologias, as mídias impressas e digitais emergem como mediadores pedagógicos com potencial inclusivo e significativo, ao diversificarem as linguagens, os modos de expressão e as formas de acesso ao conhecimento. Diante do exposto, os meios citados acima, representam caminhos para a aprendizagem na educação inclusiva, embora é preciso compreender que são apenas algumas possibilidades dentre várias outras que existem.

As Tecnologias Assistivas (TA) são consideradas como meios para a promoção de práticas inclusivas. Seu surgimento ocorreu mediante o Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004, seu art. 3º, define como:

> III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência, ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).

No contexto da educação inclusiva as TAs são consideradas meios/ recursos que permitem um conjunto de ações que favorecem ao professor o planejamento e a execução de diferentes propostas de atividades, para as pessoas com deficiência visando a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Bersch (2017) apresenta uma contribuição relevante para a distinção entre tecnologia assistiva e tecnologia educacional, conceitos frequentemente confundidos na literatura e na prática pedagógica. As TAs referem-se ao conjunto de recursos, estratégias e serviços que visam proporcionar à pessoa com deficiência e/ou transtorno de desenvolvimento maior autonomia, independência e participação social, incluindo sua participação no contexto escolar. Já a tecnologia educacional compreende os recursos tecnológicos voltados ao processo de ensino e aprendizagem de forma ampla, destinados a todas crianças/ alunos. A autora esclarece, contudo, que essa distinção não é rígida: uma tecnologia educacional pode funcionar como tecnologia assistiva, sempre que auxiliar de maneira relevante a

pessoa com deficiência na realização de atividades escolares, tendo como propósito central "romper barreiras" (Bersch, 2017, p. 12).

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O presente Relato de Experiência foi desenvolvido durante o ano letivo de 2026, em uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Campina Grande, Paraíba, envolvendo uma turma do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No contexto escolar, essa turma era frequentemente identificada como uma classe de difícil atuação pedagógica, em razão dos desafios apresentados no cotidiano educativo. Tal percepção estava relacionada à presença de crianças com significativas defasagens no processo de apropriação da leitura e da escrita, além de um histórico marcado por narrativas estigmatizantes que as classificavam como crianças "indisciplinadas", "agitadas" e "com baixo rendimento escolar". Somavam-se a esse cenário, crianças com necessidades educacionais específicas, incluindo casos de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras demandas que exigiam estratégias pedagógicas diferenciadas e um olhar atento à diversidade presente na sala de aula.

Ao invés de reproduzir discursos de fracasso escolar ou limitar as possibilidades de aprendizagem da turma, assumi o compromisso de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas no direito de todas as crianças à educação de qualidade. Conforme assegura a Constituição Federal de 1988, a educação constitui um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo promover o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

Nesse contexto, o trabalho pedagógico foi organizado a partir de intervenções intencionais, atividades de alfabetização e letramento, acompanhamento sistemático das aprendizagens e estratégias de acessibilidade curricular, buscando favorecer a participação, o engajamento e o desenvolvimento integral das crianças. A experiência evidenciou que, quando a escola reconhece as potencialidades das crianças e investe em práticas pedagógicas inclusivas, é possível transformar trajetórias marcadas por dificuldades em percursos de aprendizagem significativos e promotores de sucesso escolar.

Caracterização da Turma

O campo de investigação foi uma turma do 3º Ano do Ensino Fundamental, composta por 29 crianças com uma variação etária entre 8 e 9 anos. Desse total, 11 alunos encontravam-se em acompanhamento pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), apresentando diferentes necessidades educacionais que demandam intervenções pedagógicas específicas e contínuas.

Um aspecto relevante desta experiência refere-se ao acompanhamento longitudinal realizado pela professora regente, que permaneceu com a mesma turma, desde o ano letivo anterior. Essa continuidade possibilitou um conhecimento mais aprofundado das características individuais das crianças, favorecendo o planejamento de ações pedagógicas alinhadas às suas necessidades, potencialidades e ritmos de aprendizagem.

No período analisado, as crianças encontravam-se em processo de alfabetização e consolidação das competências relacionadas às áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Observamos que parte da turma apresentava dificuldades significativas no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, demandando estratégias diversificadas e práticas pedagógicas inclusivas que garantissem a participação efetiva de todas as crianças nas atividades propostas.

As 11 crianças diagnosticadas com necessidades educativas especiais tiveram o direito de, além da professora regente, de contar com o apoio pedagógico de três Educadores Sociais, tendo em vista, a melhoria do suporte e auxiliar no desenvolvimento e na socialização nos ambientes escolares junto às crianças com deficiência. Convém destacar que as crianças destacadas neste primeiro grupo são caracterizadas com necessidades educacionais específicas, incluindo casos de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA) entre outros (CID) não citados neste estudo.

Desafios da Prática Docente: partindo do diagnóstico inicial para a sistematização de um plano de ação

O princípio da equidade e da qualidade no contexto escolar tem sido marcado, especificamente neste ano letivo, pelo problema da superlotação da turma e acrescente-se a isso um número expressivo de alunos com CID na sala regular. Esta situação é enfrentada por outros professores que lecionam neste ambiente escolar. Com isso, observamos que os profissionais da educação dos anos iniciais que trabalham em tal cenário se sentem desconfortáveis quanto à gestão de sala de aula em relação ao

processo de ensino e aprendizagem das crianças. Ademais, foi incorporado na linguagem das pessoas que trabalhavam na organização das turmas regulares a existência da "diferença" a partir do próprio CID apresentado por cada criança neste estudo, ou seja, pela nomenclatura "os alunos autistas do AEE. "

Diante disso, percebemos, que de uma forma pejorativa, a apresentação do CID das crianças AEE resultou numa visão equivocada, de segregação das crianças no interior da escola. Somados a isso, observou-se a disseminação de discursos de um quadro de ideias equivocadas de alunos estigmatizados e rotulados de "fracos" neste lugar escolar. Com isso, verificamos a existência da categoria de dois grupos de crianças. Desses, foi possível averiguar que no decorrer de toda a ação docente, estabelecida neste período de execução desta pesquisa, buscava o estabelecimento de uma relação dialógica entre as crianças envolvidas nesta pesquisa

Convém aqui assinalar, que nesses atendimentos, com a presença da figura do "Educador Social", uma cena que chamou a atenção da docente, refere-se ao aspecto da qualidade do atendimento ofertado por alguns desses profissionais de apoio pedagógico, considerando, que para a atuação desse profissional, nesta Rede de Ensino citada na parte introdutória deste relato, a não exigência de formação específica em cursos de formação docente na área de Pedagogia.

A ausência desta exigência durante o processo de seleção destes profissionais, resultam em situações que podem ser analisadas a seguir, em se tratando de criança com CID que, no período do 2º bimestre, observa-se uma cena com uma "Educadora Social" que apresentava dificuldades em auxiliar a mediação pedagógica junto à criança, da resolução de atividades com o conteúdo de multiplicação com adição de parcelas iguais, cálculo mental e estratégias de resolução de problemas. E o preocupante foi ouvir da própria criança a verbalização "eu percebi que ela não sabia de matemática, de tabuada de multiplicação". Uma observação no cotidiano escolar de cunho profissional, pois, não bastava contar com o acompanhamento da criança pela figura do Educador Social, mas que essa mediação fosse acompanhada simultaneamente em parceria com a professora regente.

Nos acompanhamentos semanais, com o grupo das 11 crianças, constatamos o interesse das mesmas na participação das atividades interativas, a exemplo de jogos interativos, na versão individual e, em grupos, com os conteúdos de formação de palavras, rimas e de frases que eram confeccionados com recursos próprios nossos, para atender à heterogeneidade presente na turma e garantir o direito à aprendizagem de todas as crianças.

Já no segundo grupo, havia 18 crianças sem laudos, com passagens no 1º e 2º ano e severas dificuldades na apropriação da leitura e da escrita. A maioria apresentava um histórico marcado por narrativas estigmatizantes que as classificavam como "indisciplinadas", "agitadas" e de "baixo rendimento escolar", porém não poderia ser negado a elas o direito de aprender.

A situação descrita anteriormente remete ao período correlacionado ao primeiro bimestre, cujo momento crucial nos permitiu pensar o acompanhamento desta turma, com anotações no diário de pesquisa, das observações registradas de cada criança atendida em cada dia letivo e nos questionávamos: “por onde começar? ”. Essa inquietação tornou-se o ponto de partida para a construção de ações educativas pautadas nos princípios da educação inclusiva, da equidade e do respeito às singularidades das crianças, em consonância com a proposta curricular da rede de ensino.

Nesse contexto, o ensino foi sistematizado e organizado a partir da realidade diagnóstica da turma, acerca do processo de aprendizagem, com ênfase nos distintos níveis de aprendizagem. No processo de ensino priorizávamos o atendimento individualizado das crianças com atividades adaptadas, no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, sempre mediadas por atividades que possibilitassem o desenvolvimento integral das crianças. Nesse intuito, buscamos o direcionamento de ações didáticas com atividades alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) pensadas para o nível de 3º ano e, ainda para as crianças em processo de alfabetização, ou seja, que desconheciam o nome das letras do alfabeto e dificuldades na escrita do seu próprio nome.

A prática docente na perspectiva inclusiva impõe uma nova racionalidade, o/a professor (a), ao invés de compreender a categoria aluno como fruto da racionalidade humana, de construção da ciência do aluno ideal, é necessário, na perspectiva da educação inclusiva, passar a enxergá-los em suas especificidades humanas, dotados de múltiplas diferenças. E o fato de tratar na sala de aula com crianças do público do AEE, torna-se necessário concebê-los como sujeitos históricos, produtores de conhecimento. Sacristán (2000) nos adverte a reconhecer a escola, em conformidade com as condições concretas da sala de aula e com as necessidades reais das crianças.

Primeira Experiência: os estudos da matemática - a utilização de material manipulável

Nesta primeira experiência relacionada aos estudos do campo de aprendizagem realizados ao longo do semestre, na turma do 3º ano, foi possível identificar características que influenciavam diretamente o processo de aprendizagem das crianças, como também, as atividades que se revelaram difíceis para

cada criança responder com autonomia. Entre os principais desafios verificados durante as aulas de Matemática, com foco na proposta curricular “Mapa de Rede” do município de Campina Grande-PB do 3º ano, estava vinculado às dificuldades das crianças em relação aos aspectos da atenção, à concentração, à organização das tarefas e à permanência em atividades que exigiam maior nível de abstração e esforço cognitivo, sobretudo nas áreas de leitura, interpretação textual e resolução de problemas matemáticos.

Para tanto, com o objetivo de melhorar ainda mais a atuação profissional com essas crianças durante o acompanhamento e intervenções didáticas individualizadas, priorizávamos a construção do conhecimento e a participação ativa das crianças nas atividades propostas para cada aula de Matemática. Para a promoção do avanço das crianças no campo das linguagens, enfatizávamos, cotidianamente, as contribuições do feedback para autorregulação das aprendizagens e reorganização do trabalho pedagógico dessas crianças. Com isso, nossa atuação docente sempre buscou retomar os “erros” identificados nas tarefas escolares, com o objetivo de revisarmos, sempre levando a criança a pensar e apreender os conteúdos estudados em cada aula. Nessas iniciativas, buscava entender como a criança processava a informação contida em cada enunciado das questões formuladas em sala de aula e provocava essa criança a participar e interagir com outras crianças na busca do aprendizado do conteúdo estudado. Nessas tentativas, percebemos que as crianças respondiam, conforme o seu nível de aprendizagem, “deixe professora eu já aprendi” e consequentemente, a criança que aprendia já demonstrava interesse em ajudar o seu colega de sala.

No campo da Matemática, uma das estratégias pedagógicas que se mostrou mais significativa foi a utilização de materiais manipuláveis para o ensino dos algoritmos das operações de adição e subtração com reagrupamento. Durante o planejamento e a execução das atividades, observamos que o uso desses recursos favorecia a compreensão dos conceitos matemáticos, tornando a aprendizagem mais concreta e acessível às crianças.

Essa prática encontra respaldo nos estudos de Lorenzato (2006, p. 18), que define material didático como "qualquer instrumento útil ao processo de ensino-aprendizagem”. Segundo o autor, incluem-se nessa definição, recursos como jogos, calculadoras, filmes e outros instrumentos pedagógicos. Entre esses materiais, destaca-se o material didático concreto, compreendido, tanto como recurso palpável e manipulável, quanto como representações gráficas que auxiliam na construção do conhecimento (Lorenzato, 2006).

A partir das experiências desenvolvidas em sala de aula, a professora regente, constatou que a utilização de materiais manipuláveis contribuiu significativamente para a compreensão das operações matemáticas. A mediação didática com recursos educativos manipuláveis, permitiu o acesso e a experimentação de conceitos trabalhados no campo da matemática para o grupo de alunos tanto do grupo 1 como do grupo 2. Além de favorecer a aprendizagem dos conteúdos, essa estratégia promoveu maior participação, interesse e envolvimento da maioria das crianças nas atividades, especialmente daqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais específicas.

Ao trabalhar com a utilização de material manipulável, possibilitamos o interesse de todas as crianças, inclusive de uma criança diagnosticada com TEA, que sempre resistia em não querer executar as tarefas de matemática no formato tradicional de realização de atividade, a do livro didático de Matemática do aluno. Nessa cena foi perceptível a compreensão de conceitos matemáticos a partir na interação da criança com objetos manipuláveis. Nessa experiência, é nítido que se faz necessário a mudança metodológica do campo da abstração para as vivências práticas em sala de aula, do ensino dos algoritmos da adição e da subtração para a produção de conhecimento do aluno na escola.

FIGURA 1 - Estudando Adição e Subtração com uso de material manipulável



Fonte: Acervo pessoal da Professora Regente

Conforme apresentado na Figura 1, a utilização de materiais manipuláveis constituiu uma estratégia pedagógica relevante para a construção dos conceitos matemáticos, favorecendo a participação ativa das crianças e a compreensão dos conteúdos trabalhados.

Nesta primeira vivência em sala de aula, a professora regente disponibilizou à turma um conjunto de dez bandejas confeccionadas em MDF (placa de fibra de média densidade), material derivado da madeira, caracterizado por sua resistência, versatilidade e facilidade de manuseio no contexto escolar.

A utilização desse recurso teve como objetivo favorecer a compreensão de conceitos matemáticos por parte das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A proposta metodológica fundamentou-se nos estudos de Vigotski (1998), especialmente no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), valorizando os conhecimentos prévios das crianças e a mediação pedagógica realizada. Para tornar as situações-problema mais concretas e significativas, utilizamos garrafinhas de iogurte como material manipulável, possibilitando às crianças a visualização e a resolução de situações relacionadas ao seu cotidiano. Nessa situação descrita, ouvia-se a voz quase unânime de todas as crianças em querer participar da atividade e sua repercussão no aprendizado da turma, no segundo bimestre do trabalho com a operação fundamental da multiplicação, sempre com verbalizações “Eu entendi, eu lembro das bandejinhas.”

Essa estratégia contribuiu para que as crianças assumissem uma postura mais ativa durante o processo de aprendizagem, favorecendo a participação, a interação e a construção do conhecimento matemático. Destacamos, ainda, que o recurso se mostrou especialmente relevante para o acompanhamento de uma criança diagnosticada com TDAH, uma vez que os materiais concretos despertaram seu interesse, ampliaram o foco atencional e estimularam sua participação nas atividades propostas. Ressaltamos que os materiais utilizados foram adquiridos com os nossos próprios recursos, evidenciando o compromisso com a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e significativas para todas as crianças.

Segunda Experiência: O uso de mídias impressas como recurso pedagógico para o ensino das horas

Como já foi exposto na experiência anterior na turma do 3º ano do Ensino Fundamental, dessa vez, considerando a dificuldade das crianças na utilização do livro didático, recorremos à utilização de mídias impressas como recurso pedagógico complementar e às atividades adaptadas. Essa prática mostrou-se especialmente significativa para crianças diagnosticadas com DI e TEA despertando o interesse, participação e maior envolvimento nas propostas de aprendizagem.

Partindo da compreensão de que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa, quando os conteúdos escolares são relacionados ao cotidiano das crianças, recorremos ao uso de revistas infantis como instrumento de mediação pedagógica para o trabalho com o conteúdo matemático referente à leitura e a interpretação das horas. O material, caracterizado por sua linguagem acessível, elementos

visuais atrativos e situações contextualizadas, favoreceu a aproximação das crianças com os conceitos abordados.

Durante a atividade, as crianças foram incentivadas a observar imagens, identificar relógios, interpretar horários presentes nas histórias e relacioná-los às suas próprias rotinas diárias, como os horários de acordar, estudar, brincar e realizar refeições. Na execução dessa atividade, observamos que as ilustrações trazidas pelas revistas infantis, possibilitam o engajamento e o desenvolvimento da atenção, da observação e do raciocínio lógico, tornando a aprendizagem mais concreta e significativa. Uma observação oriunda desse tipo de atividade era a solicitação de cada criança para levar a revistinha para a sua casa.

A utilização de revistas infantis, também contribuiu para ampliar o interesse pela leitura e pela exploração de diferentes gêneros textuais, promovendo a integração entre a Matemática e a Língua Portuguesa. Além disso, a nossa mediação foi fundamental para auxiliar as crianças na construção dos conceitos, respeitando os diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem.

Nesta ação didática, foi possível também detectar o entusiasmo das crianças com os respectivos CID de DI e TEA, a querer folhear as revistas e comentar sobre as imagens explicitadas nestas. O entrosamento dessas duas crianças possibilitou momentos de risos. Quanto às imagens observadas em relação à figura do relógio, como marcador do tempo, estas crianças faziam alusão às atividades impressas utilizadas anteriormente com a seguinte verbalização “ eu vi o relógio e apontava para a parede “ como forma de reafirmar um conhecimento já trabalhado em sala de aula por nós, professoras. Conforme pode ser visualizado abaixo:

Figura 2 – Uso de mídias impressas – Medidas de tempo



Fonte: Acervo pessoal da Professora Regente

Nessa atividade, pode-se discutir o papel de atividades complementares no processo de ensino aprendizagem das crianças numa perspectiva inclusiva. As estratégias adotadas incluíram o uso intensivo de suportes visuais, a antecipação de rotinas estruturadas, o uso de jogos lúdicos, a mediação

individualizada e a inserção gradativa nos projetos de leitura. Esse conjunto de ações didáticas contribuiu de forma expressiva para o seu engajamento no cotidiano escolar.

Terceira Experiência: Conhecendo as Letras do Alfabeto por meio de Recursos Adaptados e Tecnologias Assistivas

Já nesta terceira prática desenvolvida no âmbito deste estudo, disponibilizamos no espaço escolar recursos facilitadores da aprendizagem, fundamentados nos princípios da educação inclusiva e das tecnologias assistivas. A proposta foi planejada com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da linguagem oral, da interação social e das habilidades cognitivas de crianças que apresentam necessidades educacionais específicas, especialmente uma criança com TEA e apraxia de fala.

A atividade consistiu na utilização de materiais adaptados voltados ao reconhecimento das letras do alfabeto, organizando as crianças em duplas compostas por crianças que se encontravam em diferentes níveis de aprendizagem. Essa estratégia buscou promover a cooperação entre os pares, possibilitando a troca de conhecimentos, o diálogo e a construção coletiva das aprendizagens, em consonância com os pressupostos de Vigotski (1998), acerca da aprendizagem mediada pelas interações sociais.

Nessa ação pedagógica com as crianças, sinalizamos para um momento considerado por ela ao longo de suas vivências que mais impactaram os seus estudos. O que se viu na sala de aula do 3º ano foi a presença de duas crianças, uma com TEA e a outra com o diagnóstico de apraxia de fala, que assumiram uma postura ativa no processo de aprendizagem.

Observamos no final deste semestre letivo, que essas duas crianças, que anteriormente eram tidas como “invisíveis”, mudando a situação de passividade e timidez para a situação de protagonista de sua própria história. Observamos a preocupação da criança com apraxia de fala, que mesmo em processo de aprendizado de pequenas palavras como “não”, “olha” “tia”, entre outras aprendidas ao longo do semestre, passou da fase do “silêncio” com o uso de uma boneca para a participação em todas as atividades propostas em sala de aula e a se propor a ajudar a outra criança com TEA. A interação estabelecida entre ambas favoreceu, não apenas o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao reconhecimento das letras, mas também o fortalecimento da comunicação, da confiança e das relações interpessoais. Como pode-se observar a seguir:

FIGURA- 3 - Uso de teclado – conhecendo as letras do alfabeto



Fonte: Acervo pessoal da Professora Regente

A Figura 3 apresenta uma cena de sala de aula na qual aparecem as duas crianças (TEA e Apraxia de fala), no momento de avanço no processo de desenvolvimento cognitivo e social. Essas crianças vinham para a sala de aula com o seguinte perfil: a criança com apraxia de fala só queria brincar com a sua boneca e caso solicitasse para ela executar qualquer tipo de atividade, logo começava a chorar. Enquanto que a criança com TEA, que anteriormente apresentava um quadro de timidez, de pouca fala e que preferia permanecer o tempo todo em silêncio e, não gostava de participar das atividades em grupos na sala de aula. O que foi observado pela professora regente foi a mudança de atitudes dessas duas crianças. Elas passaram a fazer uso de mídias digitais e recursos tecnológicos, a exemplo do nosso celular, como também de acompanhar os vídeos educativos com o uso do nosso notebook pessoal. Assim, a formação docente com atuação numa perspectiva inclusiva fez a diferença na vida dessas crianças, que tinham um histórico de passar a aula toda sem fazer nenhuma atividade pedagógica. Eram tidas como crianças do (AEE) e que não aprendiam nada, além disso, havia o preconceito de que a professora não podia perder o seu tempo com esse tipo de criança.

Quarta Experiência: ensinando a ler com o uso de vídeos educativos

Neste quarto relato de experiência diante do quadro de crianças que não sabiam ler, buscamos desenvolver estratégias que favorecessem o processo de alfabetização e a participação de todas as crianças. Para tanto, continuamos a utilizar o nosso notebook pessoal, como recurso pedagógico complementar, estruturando momentos de reforço escolar voltados ao desenvolvimento da leitura e da escrita. A proposta tinha como principal objetivo oportunizar experiências de aprendizagem mais significativas, despertando o interesse das crianças pelo universo da leitura, por meio do uso de vídeos educativos produzidos por profissionais da educação, uma vez que o computador despertava o interesse da turma toda e ainda pela ausência da figura do Educador Social para auxiliá-las nestas ações didáticas de reforço escolar.

Com isso, cotidianamente, o planejamento das aulas reunia atividades organizadas de forma intencional, com a mediação de recursos audiovisuais, com fins de ajudar as crianças no reconhecimento das letras, na formação de sílabas, na leitura de palavras e na construção de frases simples. Com o apoio de uma caixa de som, as crianças podiam acompanhar as explicações, ouvir os sons das letras e participar das atividades propostas pelos vídeos, tornando o processo de alfabetização mais dinâmico, interativo e acessível.

Um aspecto que chamou a atenção durante a experiência foi o envolvimento de uma criança diagnosticada com TOD. Frequentemente, essa criança apresentava dificuldades de permanência e participação nas atividades coletivas. Entretanto, ao ser exposta aos recursos audiovisuais, demonstrou interesse espontâneo em permanecer próximo ao computador, acompanhando atentamente as explicações e interagindo com os conteúdos apresentados. Tal comportamento evidenciou o potencial das tecnologias digitais como ferramentas capazes de favorecer o engajamento, a atenção e a motivação para a aprendizagem, conforme podemos visualizar na figura 4.

Figura 4 – Ensinando a ler com o uso de vídeos educativos



Fonte: videos caça-palavras - leitura - disponível no YouTube

A experiência com o uso do nosso notebook permitiu uma conexão favorável para o aprendizado da criança, levando em consideração que ela verbalizou que em sua casa, com o uso do celular da sua mãe, passou a acompanhar os vídeos assistidos em sala de aula. Nessa direção, percebemos, que além de ampliar as possibilidades de ensino, o uso dos vídeos educativos também favoreceu a participação das crianças nos ambientes escolares e externos à escola, resultando em novas formas de acesso ao conhecimento.

Quinta Experiência: brincando de Amarelinha – Leitura de Palavras com Sílabas Simples

Nesta última experiência aqui apresentada, relatamos ações didáticas voltadas para uma criança diagnosticada com D I, com ênfase na ludicidade. Conhecemos o direito da criança de brincar, o qual

se constitui em uma importante estratégia para o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico, favorecendo a aprendizagem de forma significativa e prazerosa.

Para a realização da atividade, utilizamos um recurso denominado "Combo Amarelinha", inspirado em uma das brincadeiras mais tradicionais da cultura popular nordestina. O material consistia em um circuito confeccionado e plastificado, fixado ao piso da sala de aula, contendo imagens, palavras e sílabas simples organizadas de modo a estimular a leitura e a consciência fonológica das crianças.

A dinâmica da atividade consistia em associar as imagens às palavras correspondentes, realizando a leitura e identificando corretamente as sílabas que compunham cada vocábulo. À medida que avançavam pelo percurso da amarelinha, as crianças eram desafiadas a pular nas sílabas corretas para formar as palavras apresentadas. Quando ocorriam equívocos, as crianças eram incentivadas a retornar ao percurso e refletir sobre a composição silábica da palavra, retomando a atividade até alcançarem a resposta adequada. Essa estratégia favoreceu a aprendizagem por meio da experimentação, da correção consciente dos erros e da construção gradual do conhecimento.

Embora a atividade tenha sido inicialmente planejada para atender às necessidades de uma criança com DI, observamos que, além dessa criança, a turma de modo geral demonstrou interesse em participar da proposta de atividade relacionada à amarelinha. O caráter lúdico da experiência estimulou a interação entre as crianças, fortaleceu os vínculos sociais e promoveu um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e inclusivo.

Nesta vivência lúdica, constatamos que a utilização de jogos pedagógicos, associados ao movimento corporal, favoreceu a ampliação da atenção, da concentração, da leitura de palavras com sílabas simples e da participação das crianças nas atividades escolares. Dessa forma, o uso de recursos lúdicos adaptados mostrou-se uma estratégia relevante para o desenvolvimento das habilidades de leitura, da interação social e da autonomia das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

FIGURA 5 – Brincando de Amarelinha: Leitura de palavras com sílabas simples



Fonte: Acervo pessoal da Professora Regente

A Figura 5, que retrata a atividade de leitura de palavras com sílabas simples desenvolvida em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, constitui um importante espaço de reflexão sobre a formação docente e as práticas pedagógicas voltadas à promoção da aprendizagem de toda a turma. Nessa direção, compartilhamos do entendimento de Nóvoa (2022), já mencionado anteriormente, ao defender a necessidade de aproximar a formação profissional da trajetória de vida do professor, reconhecendo que os saberes docentes são construídos na articulação entre experiência, reflexão e prática educativa.

Sob essa perspectiva, as vivências pedagógicas apresentadas neste relato evidenciam um processo contínuo de desenvolvimento profissional, fortalecido por experiências de formação continuada e pela atuação em contextos escolares marcados pela diversidade de sujeitos, saberes e modos de aprender. Ao longo dessa trajetória, a heterogeneidade da sala de aula passou a ser compreendida não como um obstáculo ao processo educativo, mas como uma potencialidade capaz de enriquecer as práticas pedagógicas e ampliar as oportunidades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas de inclusão desenvolvidas por uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Campina Grande-PB, junto a crianças com TEA, TDAH, TOD e Deficiência Intelectual, identificando as estratégias adotadas, os avanços no processo de aprendizagem e desenvolvimento e os limites enfrentados. As experiências relatadas demonstram a importância da construção de ambientes educacionais acessíveis, acolhedores e comprometidos com os princípios da educação inclusiva, da equidade e da justiça social.

As práticas desenvolvidas buscaram assegurar, não apenas o acesso ao currículo escolar, mas também a participação efetiva, o protagonismo e o reconhecimento das singularidades de cada criança, respeitando seus diferentes ritmos, interesses, potencialidades e necessidades educacionais. Nesse processo, a adoção de estratégias pedagógicas flexíveis e adaptadas mostrou-se relevante para minimizar barreiras à participação, ao engajamento e à aprendizagem. A utilização de recursos adaptados e tecnologias assistivas, associada à mediação pedagógica intencional e às interações entre os pares, ampliou as oportunidades de aprendizagem, favoreceu o desenvolvimento da autonomia e fortaleceu as relações sociais — contribuindo, assim, para a efetivação de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

A realidade vivenciada evidenciou limitações quanto ao acesso a equipamentos tecnológicos e à conectividade, realidade recorrente em muitas instituições públicas. Diante dessas condições, a criatividade e o compromisso pedagógico da professora tornaram-se elementos essenciais na ausência de recursos digitais. O uso de materiais recicláveis e recursos confeccionados pela própria docente desempenharam papel importante na mediação da aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades cognitivas, linguísticas e socioemocionais das crianças.

A trajetória aqui apresentada reafirma que a inclusão escolar ultrapassa a simples presença física das crianças na sala de aula. Ela exige práticas pedagógicas intencionais, adaptação curricular, recursos diversificados, mediação qualificada e compromisso permanente com a eliminação das barreiras que limitam a aprendizagem e a participação. A escola inclusiva deve ser um espaço de valorização da diversidade humana, no qual todas as crianças tenham garantido o direito de aprender, conviver, participar e desenvolver-se plenamente. Nesse sentido, a experiência aqui relatada evidencia que uma educação verdadeiramente inclusiva se concretiza quando a diversidade é reconhecida como elemento constitutivo do próprio processo educativo — e não como exceção a ser tolerada.

Por fim, concluímos que o grande diferencial da sala de aula pesquisada foi a formação da professora regente, seus saberes docentes construídos ao longo de sua trajetória profissional e o seu compromisso e ética profissional. Nesse sentido, reafirmamos a importância de políticas de formação de professores, específicas e continuadas, para atender ao público da educação especial, além de materiais didáticos, mídias impressas e ferramentas digitais de apoio para os/as professores/as e condições dignas de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. A.; SCHNEIDER NETO, E. J. Transtorno Opositivo-Desafiador e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, sob a Ótica do Processo de Ensino e Aprendizagem. Revista Brasileira de Ciência Aberta, São Paulo, v. 1, p. 1-12, 2024. ISSN 2965-9752. DOI: https://doi.org/10.37885/241017820. Disponível em: https://revistas.editoracientifica.org/index.php/rbca/article/view/9. Acesso em: 4 jun. 2026.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. P. 31-86. Disponível em: https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf Acesso em: 4 jun. 2026.

BERSCH, R. C. R. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre: CEDI, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 9 jun. 2026.

BETTIO, C. D. B.; MIRANDA, A. C. A.; SCHMIDT, A. Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil. 1. ed. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2021. PDF (109 p.).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 jun. 2026.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048 e nº 10.098, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 9 jun. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 9 jun. 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 9 jun. 2026.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 9 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2024: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar. Acesso em: 9 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 9 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 9 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 9 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025. Altera a Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) para dispor sobre a proteção de crianças e adolescentes nas redes sociais e nos serviços de aplicações de internet em geral (FELCA — ECA Digital). Brasília: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15211.htm. Acesso em: 9 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE 2026–2036 e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 9 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 9 jun. 2026.

DANTAS, T. C.; FARIAS, I. M. S. de; BEZERRA, G. F. Formação inicial de professores em educação especial inclusiva: análise dos projetos pedagógicos de cursos das universidades públicas da Paraíba. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 30, e0068, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee. Acesso em: 9 jun. 2026.

FACCI, M. G. D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394. Acesso em: 9 jun. 2026.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. RPGE — Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816–840, ago. 2020. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783. Acesso em: 5 jun. 2026.

LORENZATO, S. A formação matemática do professor: aprender e ensinar com compreensão. São Paulo: Autêntica, 2006.

LUZ, P. de O.; SARDAGNA, H. V. Educação inclusiva e a formação inicial de professores: o imperativo da inclusão e as (im)possibilidades na constituição dos modos de ser professor. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 38, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/89838. Acesso em: 9 jun. 2026.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

NÓVOA, A; ALVIM, Y. Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. Prospects, v. 52, p. 35–42, 2022. DOI: https://doi.org/10.1007/s11125-021-09594-w. Acesso em: 23 maio 2026.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, A. A. et al. TEA, TDAH e TDA: uma visão no ambiente escolar. In: JORNADA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO IFSULDEMINAS, 17., 2023, Muzambinho. Anais. Muzambinho: IFSULDEMINAS, 2023. Disponível em: https://josif.ifsuldeminas.edu.br/ojs/index.php/anais/article/view/1292. Acesso em: 3 jun. 2026.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A elaboração deste artigo contou com o apoio da ferramenta de Inteligência Artificial Generativa Claude (Anthropic), utilizada como suporte na estruturação, revisão e organização de trechos do texto. A seleção, validação, escrita e revisão crítica do conteúdo, as experiências relatadas e a responsabilidade intelectual e pedagógica pelo artigo são de inteira responsabilidade das autoras.

Capítulo 6

10.37423/260811259

NOVAS ECOLOGIAS DA DOCÊNCIA: MÍDIAS DIGITAIS, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E EMPREENDEDORISMO EDUCACIONAL

Taíses Araújo da Silva Alves — *Universidade Estadual da Paraíba / UEPB*

Janielly Petrúcia Matias de Lima — *Universidade Estadual da Paraíba / UEPB*

INTRODUÇÃO

A consolidação da cultura digital tem promovido profundas transformações nas formas de produzir, compartilhar e acessar conhecimentos, redefinindo os processos de comunicação, interação social e aprendizagem. O avanço das tecnologias digitais, associado à expansão da internet e das mídias sociais, modificou significativamente a atuação profissional em diferentes áreas, entre elas a educação, ampliando as possibilidades de ensino para além dos espaços escolares tradicionais (Moran, 2018). Nesse contexto, as práticas pedagógicas passaram a incorporar novas linguagens, recursos tecnológicos e ambientes digitais, favorecendo formas mais dinâmicas, colaborativas e interativas de construção do conhecimento.

Essas mudanças inserem-se no cenário da sociedade em rede, caracterizada pela intensificação dos fluxos de informação e pela crescente conectividade entre sujeitos, instituições e tecnologias. Segundo Castells (2018), as redes digitais transformam as formas de organização social e impactam diretamente os processos educativos, tornando o conhecimento cada vez mais distribuído e colaborativo. Nessa perspectiva, ensinar e aprender deixam de ocorrer exclusivamente no espaço físico da escola e passam a desenvolver-se em múltiplos ambientes mediados pelas tecnologias digitais.

Entre esses ambientes, as mídias sociais assumem papel relevante como espaços de produção, compartilhamento e circulação de conhecimentos. Plataformas como Instagram, YouTube e TikTok vêm sendo apropriadas por educadores para divulgar práticas pedagógicas, produzir recursos educacionais, promover formação continuada e ampliar redes de colaboração profissional. Conforme destaca Lévy (2014), Moran (2018) e Kenski (2012), ambientes desta natureza, potencializam novas formas de mediação pedagógica ao favorecerem a interação, a autoria e a aprendizagem colaborativa.

O Instagram, em particular, destaca-se por integrar diferentes linguagens, imagens, vídeos, textos e recursos interativos, que ampliam as possibilidades de comunicação e de produção de conteúdos educacionais. Nesse ambiente, muitos pedagogos passaram a desenvolver materiais didáticos, cursos, mentorias e recursos digitais, articulando docência, inovação pedagógica e empreendedorismo educacional. Entretanto, compreender esse fenômeno exige uma perspectiva crítica. Ao mesmo tempo em que amplia oportunidades de atuação profissional e circulação do conhecimento, o uso das plataformas digitais também evidencia desafios relacionados à intensificação do trabalho docente, à

dependência dos algoritmos, à necessidade permanente de atualização e à incorporação de competências que ainda são pouco exploradas na formação inicial dos professores.

A pandemia da covid-19 intensificou esse movimento ao acelerar a incorporação das tecnologias digitais nos processos educativos. O ensino remoto emergencial impulsionou o uso das plataformas digitais como espaços de ensino, aprendizagem e formação, ao mesmo tempo em que evidenciou desigualdades de acesso, limitações estruturais e desafios relacionados às condições de trabalho docente. Nesse cenário, muitos educadores passaram a explorar as redes sociais como possibilidade de ampliar sua atuação profissional, fortalecer sua presença digital e desenvolver novas formas de produção e compartilhamento de conhecimentos.

É nesse contexto que se insere a presente investigação, que compreende o Instagram não apenas como uma ferramenta de divulgação de conteúdos, mas como uma mídia educativa capaz de favorecer processos de autoria docente, inovação pedagógica, aprendizagem colaborativa e empreendedorismo digital educacional. Parte-se do entendimento de que essas potencialidades precisam ser analisadas em diálogo com os desafios impostos pela cultura das plataformas e pelas transformações contemporâneas do trabalho docente.

Diante desse cenário, a pesquisa foi orientada pela seguinte questão: como o uso do Instagram tem contribuído para ampliar as formas de atuação profissional das pedagogas?

Com base nesse problema, definiu-se como objetivo geral analisar o impacto da utilização do Instagram como espaço de atuação profissional para pedagogas. Como objetivos específicos, buscou-se identificar as estratégias desenvolvidas pelas pedagogas na plataforma, analisar os desafios e as oportunidades relacionados à atuação em ambientes digitais, compreender os processos de produção de conteúdos educacionais e discutir suas contribuições para a valorização profissional, a autonomia docente e a construção de novas formas de mediação pedagógica.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória, tendo como participantes pedagogas que utilizam o Instagram como espaço de atuação profissional. A produção dos dados ocorreu por meio de questionários, cujas respostas foram examinadas à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). A discussão fundamenta-se em autores que investigam as relações entre tecnologias digitais, cultura digital, mídias educativas e inovação pedagógica, entre eles Castells (2018), Lévy (2014), Moran (2018), Kenski (2012), dentre outros.

Este capítulo busca compreender como as tecnologias e as mídias sociais vêm redefinindo a atuação do pedagogo na cultura digital. Ao evidenciar as potencialidades e os desafios do Instagram como mídia educativa, pretende contribuir para o debate sobre inovação pedagógica, formação docente e uso crítico das tecnologias digitais, reafirmando a necessidade de que esses processos sejam orientados por princípios éticos, intencionalidade educativa e compromisso com a democratização do conhecimento.

TECNOLOGIAS DIGITAIS, RECONFIGURAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE E INOVAÇÃO EDUCACIONAL

As transformações produzidas pelas tecnologias digitais têm repercutido não apenas nas formas de ensinar e aprender, mas também na constituição da identidade profissional e nos espaços de atuação dos pedagogos. A ampliação dos ambientes digitais, das redes sociais e das novas formas de produção e circulação do conhecimento tem favorecido o surgimento de práticas que articulam mediação pedagógica, inovação, autoria e empreendedorismo docente. Nesse sentido, compreender as relações entre educação e cultura digital implica analisar tanto as mudanças no trabalho pedagógico quanto as possibilidades e os desafios decorrentes da utilização das mídias sociais como espaços de aprendizagem e atuação profissional.

Tecnologias digitais, empreendedorismo docente e novas formas de atuação profissional

As transformações sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas vêm redefinindo os processos educativos e, consequentemente, a identidade profissional do pedagogo. Tradicionalmente vinculada ao espaço escolar e ao exercício da docência, essa profissão ampliou seu campo de atuação diante das novas demandas da sociedade contemporânea. A docência deixa, assim, de ser compreendida apenas como atividade de transmissão de conhecimentos para assumir uma perspectiva centrada na mediação pedagógica, na inovação e na construção colaborativa da aprendizagem.

Essa reconfiguração está relacionada ao percurso histórico da Pedagogia como campo científico e profissional. Ao longo do século XX, especialmente com a institucionalização dos cursos de Pedagogia no Brasil, consolidou-se o reconhecimento social do pedagogo e ampliaram-se suas possibilidades de atuação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) constituem um marco nesse processo ao reafirmarem a docência como eixo estruturante da formação, sem restringir o exercício profissional ao ensino em sala de aula. A formação contempla competências relacionadas

ao planejamento, à gestão educacional, à coordenação pedagógica, à pesquisa, à avaliação e ao desenvolvimento de práticas educativas em espaços formais e não formais.

Nessa perspectiva, Libâneo (2001) destaca que o pedagogo atua em diferentes instâncias dos processos educativos, assumindo responsabilidades que ultrapassam os limites da escola e abrangem múltiplos contextos de formação humana. Essa compreensão acompanha as mudanças ocorridas na própria concepção de educação, que deixa de reconhecer a escola como único espaço de produção e circulação do conhecimento. Instituições culturais, organizações sociais, empresas, meios de comunicação e ambientes digitais também passam a constituir espaços educativos, exigindo do profissional competências relacionadas à liderança, ao planejamento, à inovação e à mediação de processos formativos.

A ampliação desse campo profissional evidencia que a identidade docente é dinâmica e permanentemente reconstruída diante das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais. O pedagogo passa a exercer funções relacionadas à formação continuada de professores, à produção de materiais didáticos, à consultoria educacional, à elaboração de projetos, à assessoria pedagógica e à implementação de políticas públicas. Ao mesmo tempo, a diversidade dos espaços educativos reforça a necessidade de práticas comprometidas com inclusão, equidade e respeito às diferentes formas de aprender, ampliando o compromisso social da educação e demandando processos permanentes de formação profissional.

A consolidação da sociedade em rede e o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) constituem elementos centrais nessa reconfiguração. Mais do que recursos auxiliares, as tecnologias passaram a integrar as formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento, modificando os modos de comunicação, aprendizagem e atuação profissional. Conforme Silva (2003), a tecnologia deve ser compreendida como um sistema que envolve equipamentos, pessoas, processos, organizações e finalidades, ultrapassando sua dimensão instrumental. Na mesma direção, Lévy (2014) argumenta que as tecnologias transformam a linguagem, as formas de interação e a própria estrutura do pensamento, tornando-se constitutivas da cultura contemporânea.

Esse cenário modifica o papel da escola e do professor, uma vez que a instituição escolar passa a compartilhar a função de acesso ao conhecimento com múltiplos ambientes digitais, nos quais a informação circula de forma rápida, colaborativa e descentralizada. O desafio educacional, portanto,

não consiste apenas em incorporar recursos tecnológicos, mas em utilizá-los de maneira crítica, ética e intencional, articulando-os aos objetivos educacionais e às necessidades dos estudantes. Como destaca Belloni (2009), a integração das tecnologias à educação deve ocorrer tanto como instrumento de potencialização dos processos de ensino e aprendizagem quanto como objeto de reflexão crítica sobre a cultura digital.

Nessa perspectiva, a mediação pedagógica adquire centralidade. O docente deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de informações e passa a organizar experiências de aprendizagem, selecionando recursos, planejando estratégias e promovendo situações que favoreçam a investigação, a colaboração, a resolução de problemas e o protagonismo discente. Moran (2018), Kenski (2012) e Freire (2002) contribuem para essa compreensão ao evidenciarem que a aprendizagem significativa depende menos da tecnologia em si do que da intencionalidade pedagógica que orienta sua utilização. Assim, a inovação educacional está relacionada à qualidade das mediações construídas pelo professor e à capacidade de integrar criticamente diferentes recursos às práticas educativas.

Essa transformação também exige uma revisão dos processos de formação docente. O domínio dos conteúdos específicos permanece fundamental, mas torna-se insuficiente diante das demandas da cultura digital. O professor precisa desenvolver competências que lhe permitam selecionar criticamente tecnologias, produzir recursos educacionais, comunicar-se em ambientes virtuais e integrar as TDIC às práticas pedagógicas de maneira criativa e significativa. Nascimento e Giraffa (2021) ressaltam, nesse contexto, a necessidade de considerar as transformações tecnológicas e suas implicações para a educação, reforçando a importância de uma formação docente capaz de acompanhar as mudanças nas práticas e nos espaços de aprendizagem. Trata-se, portanto, de um processo contínuo de desenvolvimento profissional, marcado pela formação permanente e pela reconstrução da prática educativa.

A pandemia da covid-19 intensificou esse movimento ao acelerar a incorporação das tecnologias digitais nos sistemas educacionais. O ensino remoto emergencial evidenciou tanto o potencial das plataformas digitais para garantir a continuidade dos processos educativos quanto as limitações relacionadas à infraestrutura tecnológica, às desigualdades de acesso e à formação dos profissionais da educação. Embora decorrente de uma situação excepcional, essa experiência fortaleceu novas formas de ensinar e aprender e ampliou as possibilidades de atuação do pedagogo em ambientes virtuais.

É nesse contexto de transformação que emerge o empreendedorismo docente como uma possibilidade de ressignificação da atuação profissional. Mais do que associá-lo à criação de negócios ou à ampliação da renda, é necessário compreendê-lo em sua dimensão pedagógica, relacionada à iniciativa, à inovação e à transformação das práticas educativas. Guimarães e Lima (2016, p. 46) afirmam:

> O conceito de empreendedorismo educacional aqui aplicado precisa ter como pano de fundo uma correta compreensão do termo em seu contexto do ensino-aprendizagem. Tem, portanto, caráter teleológico, como ato intencional, visando ao emprego de metodologias ativas, inovadoras e transformadoras das práticas no ensino em Administração.

Essa compreensão permite aproximar o empreendedorismo da própria capacidade docente de identificar demandas, criar alternativas e transformar práticas educativas. No contexto da cultura digital, tais possibilidades são ampliadas pela existência de ambientes que favorecem a produção, circulação e comercialização de conhecimentos pedagógicos. Nesse movimento, o professor pode assumir novas formas de atuação, produzindo conteúdos, materiais didáticos, cursos, mentorias e outros recursos educacionais para públicos que ultrapassam os limites da instituição escolar.

O empreendedorismo digital educacional, entretanto, não deve ser compreendido exclusivamente como estratégia de ampliação da renda docente. A inserção dos professores nas plataformas digitais também evidencia desafios relacionados à intensificação do trabalho, à necessidade permanente de produção de conteúdos, à competitividade, à dependência dos algoritmos e à construção de uma identidade profissional em ambientes marcados pela visibilidade e pelo engajamento. Dessa forma, atuar profissionalmente nas redes sociais exige competências que ultrapassam o domínio pedagógico, envolvendo comunicação digital, planejamento, curadoria de conteúdos, gestão da informação e formação continuada para o uso crítico das tecnologias.

Entre as diferentes plataformas digitais, o Instagram destaca-se por reunir recursos comunicacionais que favorecem a produção e o compartilhamento de conteúdos em múltiplas linguagens. A integração de textos, imagens, vídeos curtos, transmissões ao vivo e ferramentas interativas possibilita experiências educativas mais dinâmicas, aproximando profissionais da educação em processos de colaboração, divulgação de conhecimentos e aprendizagem. Nesse sentido, a plataforma pode constituir um espaço de autoria e atuação profissional, especialmente quando utilizada de forma intencional e articulada a objetivos pedagógicos.

Assim, a evolução do papel do pedagogo, associada às transformações promovidas pelas tecnologias digitais e às novas configurações do trabalho, evidencia que a docência contemporânea ultrapassa os limites da sala de aula e incorpora novos espaços, linguagens e formas de mediação pedagógica. O empreendedorismo digital educacional insere-se, portanto, como uma dessas possibilidades, ao articular conhecimento pedagógico, tecnologia, inovação e novas formas de atuação profissional.

O Instagram como mídia educativa: tecnologias digitais, aprendizagem e inovação pedagógica

A emergência da cultura digital tem promovido profundas transformações na forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e apropriado pelos sujeitos (Lévy (2014). A intensa expansão das TDIC modificou não apenas os processos de comunicação, mas também as dinâmicas de ensino e aprendizagem, ampliando significativamente os espaços educativos para além dos limites físicos da escola. Nesse cenário, as mídias digitais assumem papel estratégico na constituição de novos ambientes de aprendizagem, favorecendo a interação, a colaboração, a autoria e a circulação do conhecimento em escala global. Essa realidade tem provocado uma ressignificação da atuação docente, exigindo que professores e pedagogos desenvolvam competências relacionadas ao uso crítico, criativo e pedagógico das tecnologias digitais, capazes de potencializar processos educativos mais flexíveis, colaborativos e inclusivos.

Essa compreensão é aprofundada por Castells (2018), ao defender que a sociedade contemporânea está organizada em redes de informação, comunicação e conhecimento, modificando profundamente as formas de interação social e profissional. Segundo o autor, a denominada sociedade em rede redefine as relações entre sujeitos, instituições e tecnologias, fazendo com que o acesso ao conhecimento dependa cada vez mais da capacidade de estabelecer conexões, compartilhar experiências e produzir conteúdos em ambientes digitais. No campo educacional, essa perspectiva amplia significativamente as possibilidades de atuação docente, permitindo que professores utilizem diferentes plataformas digitais para promover experiências de aprendizagem que ultrapassam os limites da sala de aula.

Nesse contexto, as redes sociais digitais deixam de ser compreendidas apenas como espaços destinados ao entretenimento e à comunicação interpessoal para consolidarem-se como importantes ambientes de formação, produção científica, divulgação de conhecimentos e desenvolvimento profissional. A evolução das tecnologias digitais favoreceu o surgimento de diferentes plataformas

voltadas ao compartilhamento de conteúdos, entre elas o Instagram, que passou a ocupar posição de destaque entre professores e demais profissionais da educação devido às possibilidades de interação, visibilidade e construção de comunidades virtuais de aprendizagem.

Essa transformação acompanha o movimento descrito por Kenski (2012), para quem as tecnologias digitais não modificam a educação apenas pela presença dos recursos tecnológicos, mas principalmente pelas novas formas de interação, comunicação e organização das experiências educativas que tornam possíveis. Nessa perspectiva, as mídias digitais deixam de representar simples instrumentos didáticos para constituírem ambientes de aprendizagem capazes de favorecer o protagonismo dos sujeitos, a colaboração entre pares e a construção compartilhada do conhecimento.

Entre essas mídias, o Instagram destaca-se por integrar diferentes linguagens comunicacionais em uma única plataforma, reunindo imagens, vídeos, transmissões ao vivo, infográficos, podcasts, stories e recursos interativos que favorecem processos de comunicação mais dinâmicos e acessíveis. Essa diversidade de formatos amplia significativamente as possibilidades pedagógicas da plataforma, permitindo que professores adaptem conteúdos a diferentes públicos, objetivos e necessidades de aprendizagem. Conforme discutido na pesquisa, essa característica tem contribuído para que inúmeros profissionais da educação utilizem o Instagram como espaço de divulgação de conhecimentos, compartilhamento de práticas pedagógicas, socialização de experiências e fortalecimento da identidade profissional docente.

Mais do que uma rede social voltada ao consumo de informações, o Instagram pode ser compreendido como uma mídia educativa, na medida em que possibilita a criação de ambientes permanentes de aprendizagem, interação e produção de conhecimentos. Nessa perspectiva, os conteúdos compartilhados deixam de possuir apenas finalidade informativa e passam a assumir intencionalidade pedagógica, favorecendo processos de formação continuada, atualização profissional, democratização do acesso ao conhecimento científico e educacional, fortalecendo de redes colaborativas entre educadores e ampliando as possibilidades de atuação profissional na cultura digital.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Moran (2018), ao afirmar que as tecnologias digitais ampliam os tempos, os espaços e as possibilidades de aprendizagem, rompendo com modelos centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos. Para o autor, aprender na cultura digital implica integrar diferentes linguagens, metodologias e recursos tecnológicos em experiências que valorizem a autonomia, a investigação e a colaboração. O ambiente digital torna-se, assim, um espaço

de construção de significados, no qual professores e estudantes assumem papéis ativos na produção do conhecimento.

No mesmo sentido, Marco Silva (2003) destaca que a educação mediada pelas tecnologias digitais fundamenta-se na interatividade e na autoria, rompendo com a lógica comunicacional unidirecional característica dos modelos tradicionais de ensino. Nas redes sociais digitais, os sujeitos deixam de ocupar apenas a posição de receptores de informações para tornarem-se produtores, mediadores e disseminadores de conhecimentos, estabelecendo relações comunicacionais marcadas pelo diálogo, pela participação e pela colaboração. Essa perspectiva fortalece a compreensão do Instagram como ambiente educativo, no qual a aprendizagem ocorre por meio da interação entre diferentes atores sociais.

A utilização pedagógica do Instagram também dialoga com os princípios da aprendizagem significativa e da educação permanente. Ao compartilhar experiências, práticas pedagógicas, sequências didáticas, recursos digitais e reflexões sobre a prática docente, professores contribuem para a constituição de comunidades virtuais de aprendizagem, caracterizadas pelo intercâmbio de saberes e pela construção coletiva do conhecimento. Conforme evidenciado no estudo, esse movimento amplia as oportunidades de desenvolvimento profissional, favorecendo a atualização permanente dos educadores e fortalecendo redes colaborativas de formação continuada.

Sob essa perspectiva, o Instagram configura-se como um ambiente que integra comunicação, aprendizagem e inovação pedagógica. Sua utilização evidencia que os processos educativos contemporâneos estão cada vez mais vinculados às dinâmicas da cultura digital, nas quais o conhecimento circula de forma descentralizada, colaborativa e acessível. Ao possibilitar que professores compartilhem experiências, dialoguem com diferentes públicos e produzam conteúdos educacionais em múltiplas linguagens, a plataforma amplia significativamente as possibilidades de atuação docente e fortalece novas formas de mediação pedagógica.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de compreender como pedagogas utilizam o Instagram como espaço de atuação profissional, produção de conteúdos educacionais e desenvolvimento do empreendedorismo digital, esta pesquisa fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, por possibilitar a compreensão aprofundada das experiências, percepções e significados atribuídos pelas participantes ao fenômeno

investigado. Conforme destacam Minayo (2014), as pesquisas qualitativas buscam interpretar os processos sociais em sua complexidade, privilegiando a compreensão das relações, das práticas e dos sentidos construídos pelos sujeitos em seus contextos de atuação.

Quanto aos objetivos, o estudo caracteriza-se como descritivo e exploratório. A dimensão exploratória justifica-se pela necessidade de ampliar o conhecimento acerca da atuação de pedagogas no ambiente digital, temática ainda pouco investigada na produção científica brasileira. Por sua vez, o caráter descritivo permitiu identificar, registrar e analisar as estratégias utilizadas pelas participantes na produção de conteúdos educacionais, na interação com seus públicos e na construção de suas trajetórias profissionais mediadas pelas tecnologias digitais.

A investigação foi desenvolvida por meio de pesquisa de campo, realizada em ambiente virtual, tendo como *locus* o Instagram, plataforma digital que, nos últimos anos, consolidou-se como espaço de comunicação, aprendizagem, compartilhamento de conhecimentos e desenvolvimento profissional. A escolha desse ambiente fundamenta-se na compreensão de que as redes sociais digitais constituem importantes espaços de produção e circulação de saberes, possibilitando analisar novas formas de atuação docente na cultura digital.

Participaram da pesquisa pedagogas que utilizam o Instagram para compartilhar conteúdos relacionados à educação, à prática pedagógica e à formação docente. A seleção das participantes ocorreu de forma intencional, considerando critérios previamente estabelecidos, entre eles a atuação profissional na área educacional, a produção sistemática de conteúdos pedagógicos e a utilização da plataforma como espaço de interação com professores, estudantes e demais profissionais da educação. Essa estratégia possibilitou reunir sujeitos cujas experiências dialogam diretamente com os objetivos propostos pela investigação.

Como instrumento de produção dos dados, utilizou-se um questionário estruturado composto por questões abertas e fechadas, elaborado na plataforma Google Forms. A utilização desse instrumento mostrou-se adequada às características da pesquisa, uma vez que possibilitou alcançar participantes localizadas em diferentes regiões, respeitando a dinâmica própria dos ambientes digitais e favorecendo a coleta de informações relacionadas às trajetórias profissionais, às práticas desenvolvidas no Instagram, às motivações para utilização da plataforma e às percepções acerca das possibilidades e desafios do empreendedorismo digital educacional.

Os dados produzidos foram organizados e analisados à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), metodologia que possibilita identificar categorias temáticas, interpretar significados e compreender relações presentes nos discursos dos participantes. Inicialmente, realizou-se a leitura flutuante do material coletado, seguida da organização dos dados em categorias analíticas construídas a partir dos objetivos da pesquisa e dos temas recorrentes identificados nas respostas. Posteriormente, procedeu-se à interpretação dos resultados, articulando-os ao referencial teórico sobre tecnologias digitais, mídias sociais, inovação pedagógica e empreendedorismo docente.

Todo o percurso investigativo foi conduzido em conformidade com os princípios éticos que orientam a pesquisa científica, assegurando o respeito à identidade das participantes, ao sigilo das informações fornecidas e à utilização dos dados exclusivamente para fins acadêmicos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, organizados em categorias que permitem compreender o perfil das participantes, suas formas de atuação no Instagram e as contribuições dessa mídia para a inovação pedagógica, o empreendedorismo digital educacional e a ampliação das possibilidades de atuação docente.

Perfil das participantes e constituição da identidade profissional no empreendedorismo digital educacional

A caracterização das participantes constitui um elemento importante para compreender como pedagogas com diferentes trajetórias acadêmicas e profissionais têm se inserido no empreendedorismo digital educacional mediado pelo Instagram. Os resultados evidenciam que a amostra é composta por profissionais com distintos níveis de formação, abrangendo desde licenciadas em Pedagogia até pedagogas com especializações em áreas como Psicopedagogia, Educação Especial e Mestrado em Educação. Essa diversidade demonstra que a inserção no ambiente digital não está condicionada ao nível de titulação acadêmica, mas à capacidade de mobilizar conhecimentos pedagógicos em diálogo com as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais.

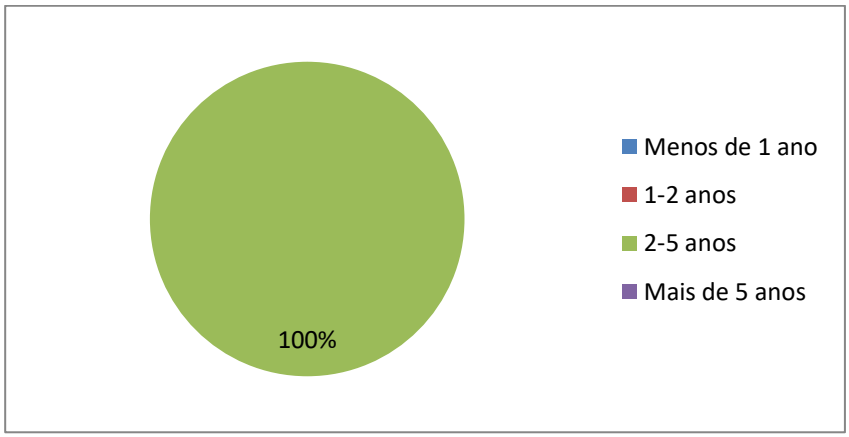
Embora apresentem percursos formativos distintos, as participantes compartilham um aspecto comum: a compreensão de que a atuação docente na cultura digital exige atualização permanente e ampliação das competências profissionais. Esse resultado converge com as reflexões de Kenski (2012),

ao defender que as tecnologias digitais modificam os espaços de atuação docente e exigem novas formas de mediação pedagógica, e com Moran (2018), para quem a inovação educacional depende da capacidade dos professores de integrar tecnologias às práticas de ensino de maneira crítica e intencional.

Mais do que indicar diferentes níveis de escolarização, os dados revelam um movimento de ressignificação da identidade profissional do pedagogo. A docência deixa de restringir-se aos espaços escolares formais e passa a incorporar ambientes digitais de produção, circulação e compartilhamento de conhecimentos. Nessa perspectiva, o Instagram configura-se como uma mídia educativa capaz de ampliar o alcance das práticas pedagógicas, favorecer a autoria docente e fortalecer processos de formação continuada entre pares.

Outro aspecto significativo refere-se ao tempo de atuação das participantes no empreendedorismo digital educacional. Conforme apresentado no Gráfico 1, todas as pedagogas desenvolvem atividades profissionais na plataforma entre dois e cinco anos, indicando que essa modalidade de atuação já apresenta certo grau de consolidação entre as participantes investigadas.

Gráfico 1 – Tempo de atuação das pedagogas no empreendedorismo digital educacional no Instagram



Fonte: Autoria própria (2025).

Esse período coincide com o processo de intensificação da digitalização das práticas educativas observado nos últimos anos, especialmente após a pandemia da covid-19, quando professores passaram a explorar novos ambientes digitais para manter atividades pedagógicas, ampliar sua visibilidade profissional e diversificar formas de atuação. Entretanto, os resultados sugerem que a permanência dessas profissionais no ambiente digital não pode ser compreendida apenas como consequência desse contexto excepcional. A continuidade de suas atividades evidencia que o Instagram passou a integrar suas estratégias profissionais de forma relativamente estável,

constituindo-se como espaço de mediação pedagógica, divulgação de conhecimentos e desenvolvimento de iniciativas empreendedoras.

Essa permanência também revela mudanças mais amplas na profissão docente. Conforme argumenta Castells (2018), a sociedade em rede reorganiza as formas de produção e circulação do conhecimento, criando novos espaços de atuação profissional mediados pelas tecnologias digitais. No campo educacional, esse movimento amplia as possibilidades de exercício da docência, mas também demanda o desenvolvimento contínuo de competências relacionadas à comunicação digital, produção de conteúdos, interação em redes e utilização crítica das plataformas.

Entretanto, essa ampliação das possibilidades de atuação deve ser analisada de forma crítica. Embora as plataformas digitais favoreçam maior autonomia, visibilidade e diversificação das atividades docentes, elas também transferem para o profissional responsabilidades relacionadas à gestão da própria imagem, produção permanente de conteúdos, interação contínua com o público e adaptação às lógicas algorítmicas que regulam a circulação das informações nas redes sociais. Assim, o empreendedorismo digital educacional representa simultaneamente uma oportunidade de inovação profissional e um campo marcado por novos desafios, exigindo formação contínua, reflexão ética e desenvolvimento de competências que ultrapassam os limites tradicionalmente atribuídos ao exercício da docência.

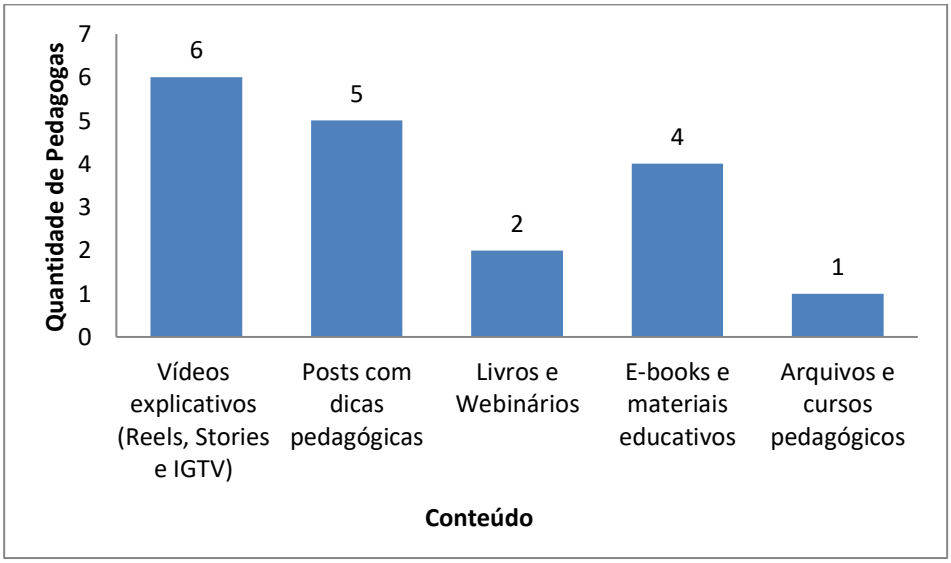
O Instagram como mídia educativa: produção de conteúdos, circulação do conhecimento e empreendedorismo docente

A análise dos dados evidencia que o Instagram tem sido apropriado pelas pedagogas investigadas como uma mídia educativa que articula processos de comunicação, formação continuada e empreendedorismo digital. Mais do que um espaço destinado à divulgação de produtos ou à promoção da imagem profissional, a plataforma configura-se como ambiente de produção, compartilhamento e circulação de conhecimentos pedagógicos, permitindo que essas profissionais ampliem sua atuação para além dos limites da escola e estabeleçam novas formas de interação com diferentes públicos.

Os resultados apresentados no Gráfico 2 demonstram o predomínio da produção de conteúdos audiovisuais, especialmente vídeos explicativos, *Reels* e *Stories,* utilizados por todas as participantes da pesquisa. Também se destacam as publicações com dicas pedagógicas e a produção de e-books e

materiais educativos, enquanto *lives*, webinários e cursos estruturados aparecem com menor frequência.

Gráfico 2 – Tipos de conteúdos produzidos pelas pedagogas no Instagram



Fonte: Autoria própria (2025).

Esses resultados evidenciam uma mudança significativa nas formas de mediação pedagógica. A centralidade dos recursos audiovisuais demonstra que as participantes incorporam linguagens próprias da cultura digital para comunicar conhecimentos, aproximando suas práticas dos modos contemporâneos de produção e consumo de informação. Conforme Kenski (2012), a incorporação das tecnologias digitais modifica não apenas os recursos utilizados pelo professor, mas também as formas de organização da aprendizagem, favorecendo processos mais dinâmicos, interativos e colaborativos.

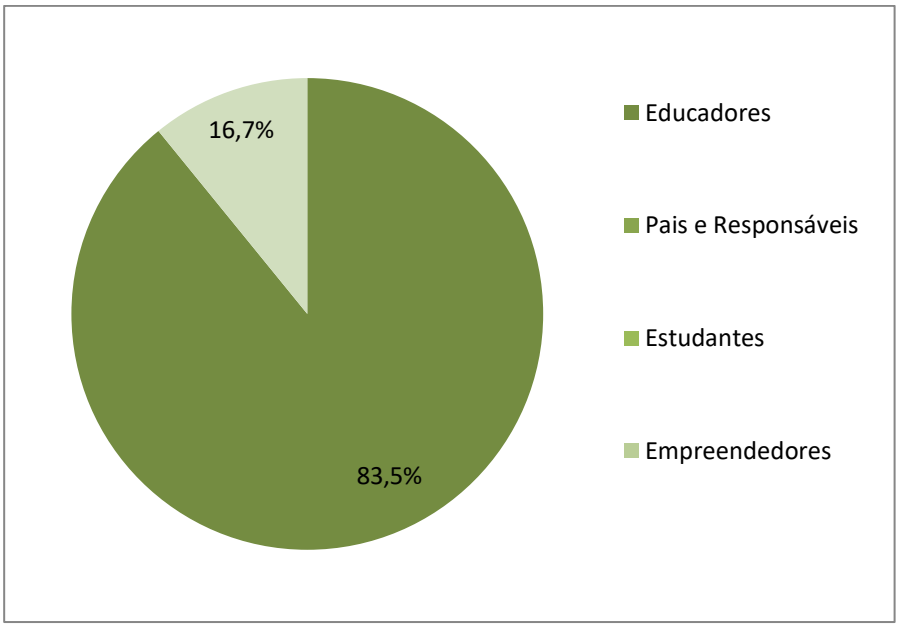
A predominância de vídeos curtos e conteúdos visuais também evidencia um movimento de adaptação às características comunicacionais das plataformas digitais. Entretanto, essa escolha não representa apenas uma estratégia para ampliar o alcance das publicações, mas revela a construção de novas formas de ensinar mediadas pelas linguagens multimodais, nas quais imagens, vídeos, textos e elementos interativos são integrados para favorecer a compreensão dos conteúdos e fortalecer o engajamento dos usuários.

Outro aspecto relevante refere-se à produção de materiais pedagógicos digitais, como e-books e recursos educacionais. Esses resultados indicam que o conhecimento docente deixa de circular exclusivamente em ambientes escolares e passa a constituir produtos educacionais compartilhados em redes digitais. Tal movimento amplia as possibilidades de formação entre pares, fortalece práticas

colaborativas e cria novas oportunidades de atuação profissional para pedagogos, ao mesmo tempo em que evidencia processos de autoria e produção intelectual mediados pelas tecnologias.

Os dados apresentados no Gráfico 3 permitem compreender quem são os principais destinatários desses conteúdos. A pesquisa revela que a maior parte das participantes direciona sua produção a outros professores, enquanto uma parcela menor desenvolve materiais destinados a gestores e coordenadores pedagógicos.

Gráfico 3 – Público-alvo das pedagogas no Instagram



Fonte: Autoria própria (2025).

Esse resultado reforça o papel do Instagram como espaço de formação continuada entre docentes. Ao priorizar profissionais da educação como público principal, as pedagogas investigadas demonstram que suas práticas ultrapassam a lógica comercial frequentemente associada às redes sociais, constituindo ambientes de compartilhamento de experiências, divulgação de metodologias e construção colaborativa do conhecimento. Nessa perspectiva, a plataforma favorece processos de aprendizagem horizontal, nos quais professores assumem simultaneamente os papéis de produtores, mediadores e consumidores de conhecimentos pedagógicos.

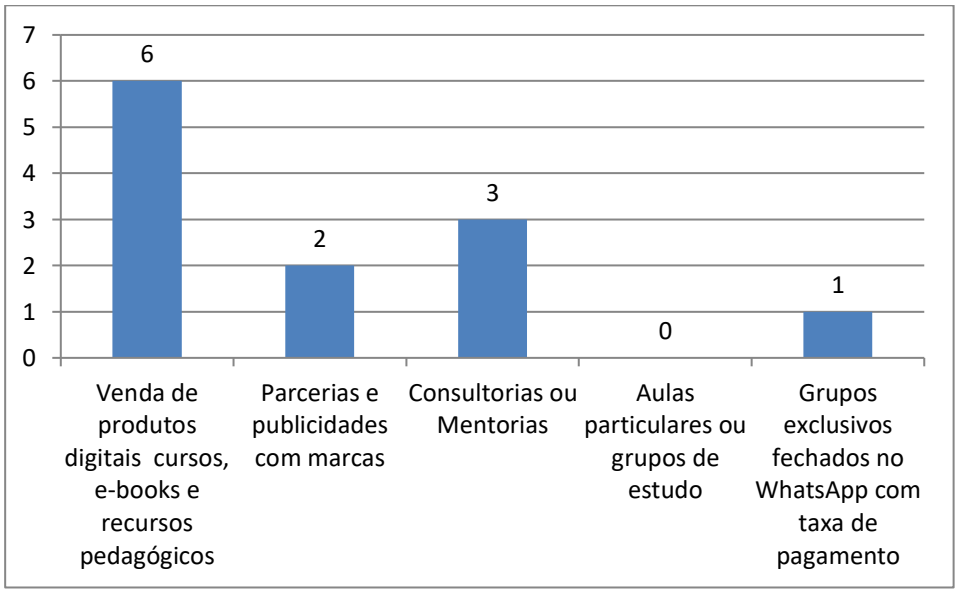
Essa dinâmica aproxima-se das discussões de Lévy (2014) sobre inteligência coletiva, segundo as quais o conhecimento é produzido de maneira colaborativa em redes de interação, nas quais diferentes sujeitos compartilham experiências, solucionam problemas e constroem aprendizagens coletivamente. Da mesma forma, Moran (2018) ressalta que os ambientes digitais ampliam

significativamente as possibilidades de colaboração entre educadores, favorecendo práticas de formação contínua fundamentadas na troca de experiências e na produção coletiva de conhecimentos.

Embora os resultados indiquem reduzida produção direcionada a pais, estudantes ou empreendedores de outros segmentos, esse dado não representa uma limitação da atuação das participantes. Ao contrário, evidencia a consolidação de um nicho profissional voltado à formação de educadores, reforçando o papel do Instagram como espaço especializado de desenvolvimento profissional docente.

Essa ampliação da atuação profissional torna-se ainda mais evidente quando se analisam as estratégias de monetização apresentadas no Gráfico 4. Os resultados demonstram que todas as participantes comercializam produtos educacionais digitais, especialmente cursos, e-books e materiais pedagógicos. Também aparecem, com menor frequência, consultorias, mentorias e parcerias institucionais.

Gráfico 4 – Estratégias de geração de renda no Instagram



Fonte: Autoria própria (2025).

Os dados revelam que o empreendedorismo digital investigado neste estudo está fundamentado, sobretudo, na produção e comercialização de materiais pedagógicos. Diferentemente de modelos baseados predominantemente na publicidade ou na influência digital, observa-se que a principal fonte de renda das participantes está relacionada à criação de recursos educacionais elaborados a partir de suas experiências profissionais e saberes pedagógicos.

Esse resultado evidencia uma transformação nas formas contemporâneas de exercício da docência. Conforme Castells (2018), a sociedade em rede amplia significativamente os espaços de circulação do

conhecimento, permitindo que profissionais desenvolvam atividades para públicos geograficamente dispersos e diversifiquem suas possibilidades de atuação. No caso das pedagogas investigadas, essa dinâmica manifesta-se na produção de materiais digitais, cursos e processos formativos que ultrapassam os limites das instituições escolares tradicionais.

Ao mesmo tempo, a pesquisa demonstra que a maioria das participantes continua conciliando o empreendedorismo digital com atividades desenvolvidas em escolas ou em funções de gestão educacional. Esse aspecto indica que, para grande parte das pedagogas, o Instagram não substitui a docência presencial, mas amplia suas possibilidades de atuação e diversificação profissional. Dessa forma, o empreendedorismo digital configura-se menos como ruptura da identidade docente e mais como expansão de seus espaços de atuação.

Entretanto, os resultados também suscitam reflexões críticas. A crescente valorização da produção de conteúdos digitais e da comercialização de produtos educacionais evidencia novas possibilidades de autonomia profissional, mas também revela a incorporação de competências tradicionalmente associadas aos campos da comunicação, do marketing e da gestão de negócios. Nesse contexto, o professor passa a desempenhar funções relacionadas à produção de conteúdos, planejamento estratégico, posicionamento digital e gestão da própria imagem profissional, atribuições que raramente integram os currículos dos cursos de formação inicial.

Essa constatação reforça a necessidade de compreender o empreendedorismo digital educacional para além de sua dimensão econômica. Mais do que gerar novas fontes de renda, ele representa uma reconfiguração das práticas docentes na cultura digital, exigindo o desenvolvimento de competências comunicacionais, tecnológicas e pedagógicas que permitam utilizar as plataformas digitais de forma crítica, ética e comprometida com os princípios da educação. Assim, o Instagram consolida-se, neste estudo, como uma mídia educativa capaz de ampliar processos de autoria docente, circulação do conhecimento e inovação pedagógica, ao mesmo tempo em que evidencia os desafios impostos pela crescente digitalização do trabalho educacional.

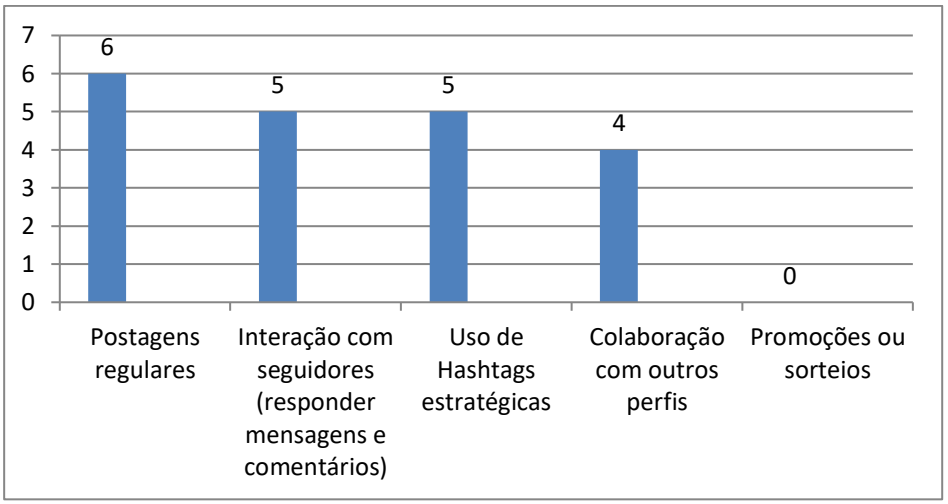
Estratégias de mediação, engajamento e visibilidade no Instagram

A consolidação da atuação das pedagogas no Instagram não depende apenas da produção de conteúdos educacionais, mas também da adoção de estratégias capazes de ampliar a circulação desses materiais, fortalecer a interação com o público e consolidar sua presença no ambiente digital. Nesse

contexto, os resultados da pesquisa evidenciam que as participantes utilizam diferentes recursos da plataforma para potencializar a comunicação pedagógica e ampliar o alcance de suas práticas educativas.

Os dados apresentados no Gráfico 5 demonstram que todas as participantes realizam postagens regulares, enquanto a maioria também investe na interação direta com os seguidores, na utilização de *hashtags* estratégicas e em colaborações com outros perfis educacionais.

Gráfico 5 – Estratégias de engajamento utilizadas pelas pedagogas no Instagram



Fonte: Autoria própria (2025).

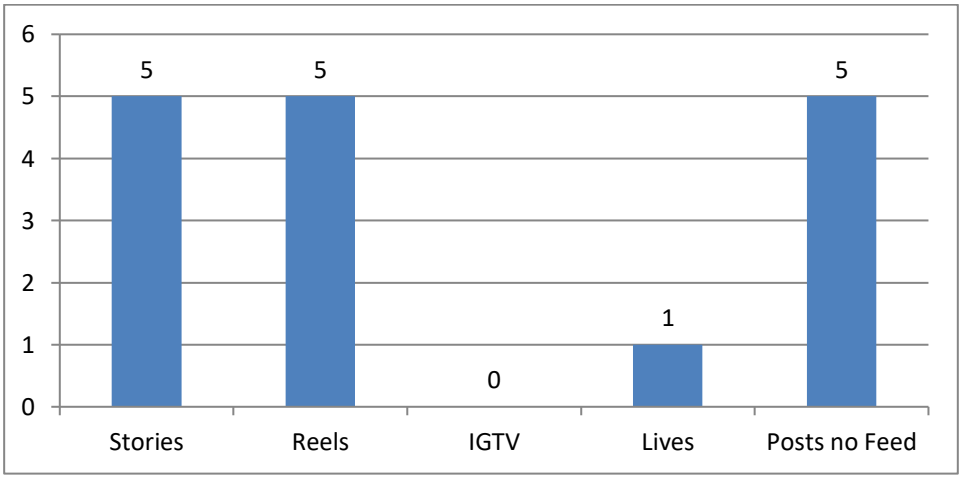
Mais do que estratégias voltadas ao crescimento das redes sociais, esses resultados evidenciam a construção de práticas de mediação pedagógica próprias da cultura digital. A frequência das publicações, o diálogo constante com os seguidores e o estabelecimento de parcerias revelam que o processo educativo extrapola a lógica da transmissão de conteúdos, favorecendo relações mais horizontais entre educadores e comunidades de aprendizagem. Conforme Moran (2018), as tecnologias digitais ampliam significativamente as possibilidades de interação e participação dos sujeitos, fortalecendo processos colaborativos de construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se à utilização de recursos próprios da linguagem das plataformas digitais para ampliar a circulação dos conteúdos pedagógicos. O emprego de *hashtags,* por exemplo, não representa apenas uma estratégia de visibilidade, mas um mecanismo de inserção dos materiais produzidos em redes temáticas de interesse comum, ampliando as possibilidades de acesso, compartilhamento e colaboração entre profissionais da educação.

As parcerias estabelecidas entre diferentes perfis também merecem destaque. Os resultados indicam que parte significativa das pedagogas desenvolve ações colaborativas com outros educadores, evidenciando que o empreendedorismo digital investigado nesta pesquisa não se caracteriza por práticas exclusivamente competitivas. Ao contrário, observa-se a formação de redes profissionais nas quais experiências, metodologias e conhecimentos são compartilhados coletivamente, fortalecendo processos de aprendizagem entre pares e ampliando o alcance social das práticas pedagógicas.

A análise das estratégias de comunicação torna-se ainda mais consistente quando articulada aos resultados apresentados no Gráfico 6, que identificam as ferramentas do Instagram consideradas mais relevantes pelas participantes para o desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Gráfico 6 – Ferramentas do Instagram utilizadas pelas pedagogas no empreendedorismo digital educacional



Fonte: Autoria própria (2025).

Os dados revelam a predominância de recursos baseados em linguagens audiovisuais e interativas, especialmente *Stories, Reels* e publicações no Feed, enquanto transmissões ao vivo aparecem de forma menos recorrente. Esses resultados confirmam que as participantes privilegiam formatos capazes de integrar imagem, texto, vídeo e interação em um mesmo processo comunicativo, característica que aproxima o Instagram de um ambiente de aprendizagem multimodal.

Nessa perspectiva, o uso dessas ferramentas transcende aspectos meramente técnicos da plataforma. Sua relevância está associada às possibilidades de reorganização das práticas pedagógicas, permitindo que conteúdos sejam apresentados em diferentes formatos, adaptados às características do público e às dinâmicas próprias da comunicação digital. Conforme Kenski (2022), as tecnologias digitais favorecem novas formas de mediação do conhecimento, nas quais diferentes linguagens se articulam para promover experiências educativas mais participativas e contextualizadas.

Ao mesmo tempo, a utilização predominante de formatos audiovisuais evidencia uma mudança nas competências exigidas do professor contemporâneo. Produzir vídeos, elaborar materiais visuais, organizar narrativas digitais e comunicar conhecimentos em ambientes altamente dinâmicos tornam-se competências cada vez mais presentes na atuação docente mediada pelas plataformas digitais. Nesse cenário, o pedagogo deixa de atuar exclusivamente como mediador da aprendizagem para assumir também funções relacionadas à autoria digital, produção multimídia e gestão da comunicação educacional.

Outro aspecto identificado pela pesquisa refere-se à adoção de estratégias multiplataforma. Embora o Instagram constitua o principal espaço de atuação das participantes, várias pedagogas relataram utilizar também TikTok, YouTube, WhatsApp, sites próprios e outras ferramentas digitais para ampliar sua presença online. Essa diversificação demonstra que o empreendedorismo digital educacional não se restringe a uma única plataforma, mas se organiza em ecossistemas digitais integrados, nos quais diferentes mídias desempenham funções complementares de comunicação, divulgação, comercialização e relacionamento com o público.

Entretanto, esse processo também evidencia desafios importantes. A necessidade de manter presença constante em múltiplos ambientes digitais amplia significativamente as demandas de trabalho, exigindo planejamento, atualização permanente e produção contínua de conteúdos. Além das competências pedagógicas, o professor passa a mobilizar conhecimentos relacionados à comunicação digital, marketing, design, edição audiovisual e análise de métricas, ampliando a complexidade do exercício profissional.

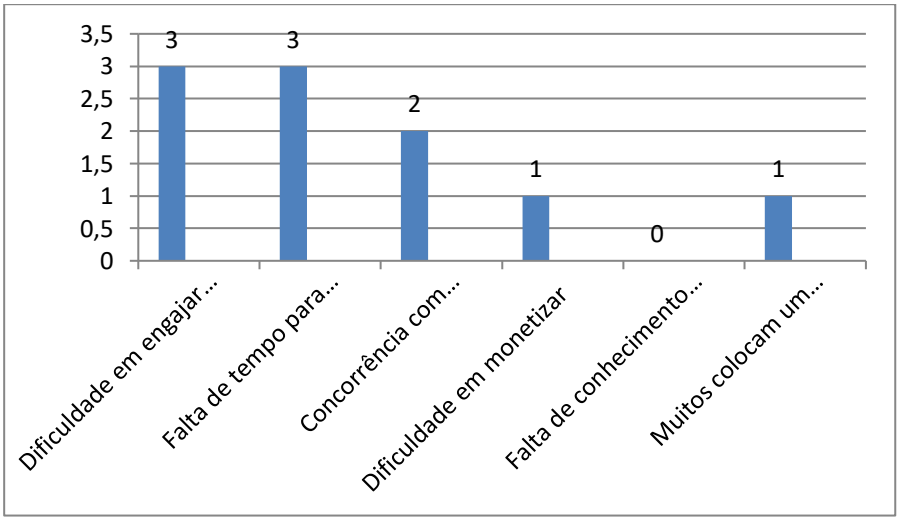
Essa realidade aproxima-se das discussões contemporâneas sobre a plataformização do trabalho docente. Embora as mídias sociais ampliem oportunidades de visibilidade, colaboração e inovação pedagógica, elas também impõem lógicas de produtividade e atualização permanente, condicionadas aos algoritmos e às dinâmicas de circulação das plataformas digitais. Assim, o fortalecimento da presença profissional nas redes sociais depende não apenas da qualidade dos conteúdos produzidos, mas também da capacidade de compreender criticamente o funcionamento desses ambientes e desenvolver estratégias compatíveis com seus mecanismos de distribuição da informação.

Desafios, oportunidades e reconfiguração da atuação docente na cultura digital

A inserção das pedagogas no empreendedorismo digital educacional amplia significativamente suas possibilidades de atuação profissional, mas também evidencia desafios inerentes ao trabalho docente mediado por plataformas digitais. Os resultados da pesquisa demonstram que as oportunidades oferecidas pelo Instagram coexistem com exigências relacionadas à produção contínua de conteúdos, à construção da visibilidade profissional e à necessidade permanente de atualização tecnológica e pedagógica. Essa dualidade revela que o empreendedorismo digital não representa apenas uma alternativa de geração de renda, mas um processo de reconfiguração da própria identidade profissional docente.

Os dados apresentados no Gráfico 7 indicam que as principais dificuldades enfrentadas pelas participantes concentram-se na manutenção do engajamento dos seguidores, na gestão do tempo destinado à produção de conteúdos e na crescente concorrência entre perfis educacionais. Em menor proporção, foram mencionadas dificuldades relacionadas à monetização dos produtos digitais e ao reconhecimento do valor do trabalho pedagógico desenvolvido nas plataformas.

Gráfico 7 – Principais desafios enfrentados pelas pedagogas no empreendedorismo digital educacional



Fonte: Autoria própria (2025).

Embora esses resultados possam ser interpretados, inicialmente, como obstáculos operacionais, sua análise evidencia questões mais amplas relacionadas às transformações do trabalho docente na cultura digital. A necessidade de manter uma presença constante nas redes sociais, produzir materiais com elevada frequência e acompanhar as mudanças promovidas pelos algoritmos das plataformas amplia significativamente a complexidade da atuação profissional. Como observa Kenski (2022), a

incorporação das tecnologias digitais modifica não apenas os recursos utilizados pelos professores, mas também a organização do próprio trabalho docente, exigindo atualização contínua e novas competências comunicacionais.

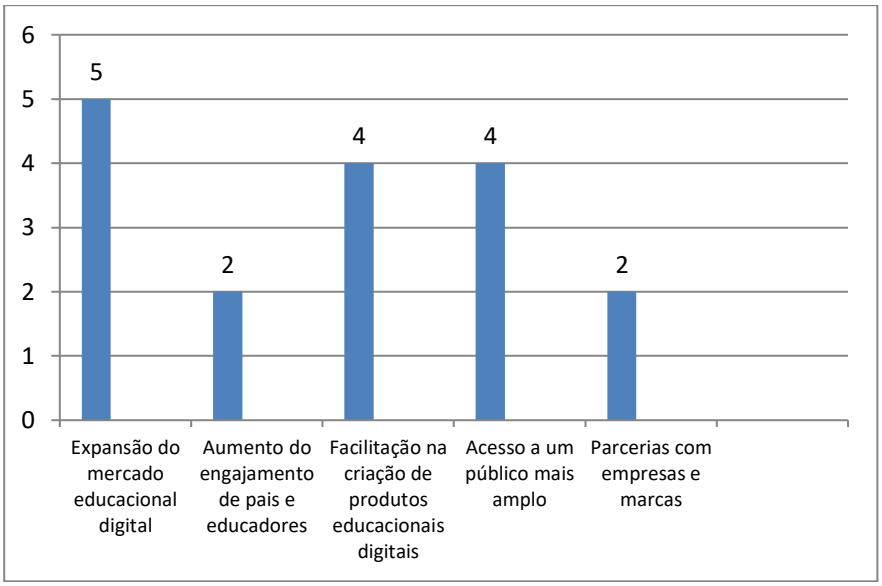
A dificuldade em manter o engajamento do público também revela uma característica própria das plataformas digitais: a circulação dos conteúdos passa a depender não apenas de sua qualidade pedagógica, mas das dinâmicas algorítmicas que regulam sua visibilidade. Nesse contexto, o professor passa a compartilhar responsabilidades tradicionalmente associadas aos campos da comunicação, do marketing e da produção audiovisual, incorporando competências que extrapolam sua formação inicial.

Outro aspecto relevante refere-se à gestão do tempo. A produção de conteúdos digitais exige planejamento, elaboração de materiais, edição, publicação, interação com seguidores e acompanhamento de métricas, atividades que frequentemente se somam às responsabilidades já desempenhadas pelas participantes em escolas, universidades ou funções de gestão educacional. Assim, ao mesmo tempo em que amplia possibilidades de autonomia, o empreendedorismo digital também pode intensificar o trabalho docente, tornando mais difusos os limites entre vida profissional e pessoal.

Os resultados também evidenciam desafios relacionados à valorização social do trabalho pedagógico no ambiente digital. Algumas participantes apontaram dificuldades para atribuir valor econômico aos recursos educacionais produzidos, indicando que a comercialização de materiais pedagógicos ainda enfrenta resistências decorrentes da percepção de que conteúdos educacionais deveriam permanecer disponíveis gratuitamente. Essa constatação evidencia uma tensão recorrente nas plataformas digitais: embora ampliem o acesso ao conhecimento, elas também podem contribuir para a desvalorização do trabalho intelectual quando não se reconhece o tempo, a pesquisa e a experiência envolvidos na produção desses materiais.

Entretanto, os desafios identificados não obscurecem as oportunidades apontadas pelas participantes. Conforme demonstrado no Gráfico 8, a maioria reconhece a expansão do mercado educacional digital como uma das principais possibilidades decorrentes da utilização do Instagram. Também foram destacadas a facilidade para criação de produtos educacionais digitais, o acesso a públicos mais amplos, o fortalecimento das relações entre educadores e famílias e o estabelecimento de parcerias institucionais.

Gráfico 8 – Principais oportunidades percebidas pelas pedagogas no empreendedorismo digital educacional



Fonte: Autoria própria (2025).

Os resultados indicam que as participantes compreendem o ambiente digital como espaço de inovação pedagógica e ampliação da atuação profissional. A possibilidade de produzir cursos, e-books, recursos didáticos e outros materiais educacionais permite que o conhecimento construído na prática docente ultrapasse os limites físicos da escola, alcançando profissionais localizados em diferentes regiões e contribuindo para processos de formação continuada mediados pelas tecnologias digitais.

Sob essa perspectiva, o empreendedorismo digital deixa de ser compreendido exclusivamente como estratégia de comercialização de produtos educacionais e passa a representar um mecanismo de democratização da circulação do conhecimento pedagógico. Conforme argumenta Lévy (2014), os ambientes digitais favorecem processos colaborativos de produção e compartilhamento do conhecimento, ampliando significativamente as possibilidades de aprendizagem coletiva. Da mesma forma, Moran (2018) destaca que as tecnologias digitais potencializam metodologias mais abertas, colaborativas e centradas na participação ativa dos sujeitos.

Entretanto, a expansão dessas possibilidades também demanda uma postura crítica diante da crescente plataformização da educação. Embora o Instagram favoreça maior autonomia profissional e amplie a visibilidade das práticas pedagógicas, ele permanece estruturado por interesses econômicos e por algoritmos que condicionam a circulação das informações. Assim, o sucesso da atuação docente nas redes sociais não depende exclusivamente da qualidade pedagógica dos conteúdos produzidos, mas também da capacidade de compreender as lógicas de funcionamento dessas plataformas e de desenvolver estratégias compatíveis com seus mecanismos de distribuição e engajamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que o Instagram tem se consolidado como um importante espaço de atuação profissional para pedagogas, ampliando as possibilidades de produção, compartilhamento e circulação de conhecimentos para além dos contextos escolares tradicionais. Os resultados demonstram que a plataforma favorece o desenvolvimento de práticas de empreendedorismo digital educacional, possibilitando a criação de conteúdos, produtos e serviços pedagógicos que fortalecem a inovação, a formação continuada e a ampliação das redes de colaboração entre educadores.

Os dados também revelaram que a inserção das pedagogas no ambiente digital foi impulsionada, em grande medida, pelas transformações intensificadas durante a pandemia da covid-19. Embora muitas participantes tenham iniciado sua atuação em busca de novas oportunidades de trabalho e geração de renda, verificou-se que o empreendedorismo digital ultrapassa a dimensão econômica, configurando-se como um processo de ressignificação da identidade profissional docente. A produção de materiais educacionais, a oferta de cursos, mentorias e recursos digitais evidencia novas formas de mediação pedagógica que ampliam o alcance social da atuação das pedagogas.

Os resultados também indicam que esse movimento ocorre em um cenário permeado por desafios e contradições. A necessidade de manter elevada frequência de publicações, compreender o funcionamento dos algoritmos, produzir conteúdos atrativos, construir autoridade digital e conciliar múltiplas funções evidencia que o trabalho docente nas plataformas digitais está sujeito às lógicas de visibilidade, desempenho e competitividade próprias da economia das plataformas. Dessa forma, embora o empreendedorismo digital represente oportunidades de autonomia e inovação, também pode contribuir para a intensificação do trabalho docente, exigindo competências que extrapolam a formação pedagógica tradicional e reforçando a necessidade de processos permanentes de desenvolvimento profissional.

Sob essa perspectiva, os achados da pesquisa reforçam a importância de que os cursos de formação inicial e continuada incorporem discussões sobre cultura digital, produção de mídias educativas, comunicação digital, empreendedorismo educacional e uso crítico das tecnologias. Mais do que preparar futuros pedagogos para utilizar ferramentas digitais, torna-se necessário desenvolver competências que lhes permitam compreender os aspectos éticos, pedagógicos, sociais e econômicos envolvidos na atuação profissional em ambientes digitais, favorecendo uma prática inovadora sem perder de vista o compromisso com a democratização do conhecimento e a função social da educação.

Conclui-se, portanto, que o Instagram pode constituir uma potente mídia educativa e um espaço de inovação pedagógica, desde que sua utilização seja orientada por intencionalidade educativa, formação crítica, responsabilidade ética e compromisso com uma educação inclusiva, colaborativa e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia – Educação. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: Portal do MEC. Acesso em: 7 jul. 2026.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GUIMARÃES, Jairo de Carvalho; LIMA, Marcos Antonio Martins. Empreendedorismo educacional: reflexões para um ensino docente diferenciado. Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 34-49, 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441746395010 Acesso em: 10 abr. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Curitiba: Ed da UFPR, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf. Acesso em: 20 mai. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

NASCIMENTO, Belmiro José da Cunda; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Professor empreendedor: do mito ao fato. Caxias do Sul: EDUCS, 2021

SILVA, Marco (org.). Educação on-line: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

Capítulo 7

10.37423/260811292

OFICINAS PEDAGÓGICAS AGROECOLÓGICAS E ARTÍSTICAS: POR UMA ESCUTA PRESENCIAL E ON-LINE

Lígia Pereira dos Santos — *Universidade Estadual da Paraíba – UEPB*

Geyce Dayany Gomes Barbosa — *Universidade Estadual da Paraíba – UEPB*

Rúbia Tavares Guimarães — *Universidade Estadual da Paraíba – UEPB*

INTRODUÇÃO

A extensão universitária constitui um dos pilares da educação superior brasileira, promovendo a integração entre ensino, pesquisa e extensão ao fortalecer o compromisso social das universidades com as comunidades onde estão inseridas. No campo da Pedagogia, a extensão representa uma oportunidade de construção coletiva do conhecimento, possibilitando que futuros educadores articulem fundamentos teóricos às demandas concretas da realidade social por meio de práticas dialógicas, participativas e transformadoras.

Nesse contexto, projetos extensionistas voltados às comunidades rurais tornam-se fundamentais para fortalecer práticas sustentáveis, valorizar os saberes populares e promover processos educativos comprometidos com a justiça social e ambiental. Portanto em um cenário contemporâneo, marcado por crises ambientais e pela necessidade urgente de ressignificação das relações humanas, o projeto "Oficinas pedagógicas Agroecológicas e Artísticas: por uma escuta presencial e *on-line*" surge como uma proposta de intervenção interdisciplinar bastante oportuna, pois percebe-se que ao comparar essa conscientização ecológica com a sensibilidade das linguagens artísticas, a ação se dá não apenas em busca de transmitir conteúdos, mas promover uma ecopedagogia baseada no afeto e na autonomia (Freire, 2022).

Ademais, o desafio de articular essa prática em formatos presenciais e virtuais redefine o conceito de espaço escolar e comunitário, exigindo do educador o desenvolvimento de uma "escuta sensível" capaz de acolher as subjetividades e os saberes locais, independentemente das barreiras físicas ou digitais.

Diante disso, o presente capítulo objetiva apresentar e analisar as experiências desenvolvidas no projeto de extensão, evidenciando as contribuições efetivas das oficinas agroecológicas, das atividades artísticas, da escuta presencial e *on-line* e da valorização dos saberes das mulheres camponesas para a promoção da cidadania, da sustentabilidade e da formação docente comprometida com a transformação social.

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: O DIÁLOGO DE SABERES COM MULHERES

CAMPONESAS

A Educação do Campo e a Educação Popular, historicamente vinculadas aos movimentos sociais de luta pela terra no Brasil, propõem uma ruptura com os modelos pedagógicos urbanocêntricos e homogeneizadores. Pensar a prática pedagógica junto a comunidades rurais exige a compreensão de que o campo não é um vazio demográfico ou um espaço de mero atraso tecnológico, mas sim um território de vida, produção de cultura, resistência e saberes ancestrais (Caldart, 2012). No contexto do trabalho com mulheres camponesas, a Pedagogia encontra na abordagem freiriana o suporte epistemológico necessário para a promoção da autonomia. Para Freire (2022), o ato educativo deve ser, fundamentalmente, um ato de diálogo. O autor assevera que ninguém educa ninguém, tampouco ninguém se educa sozinho: os seres humanos se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Dessa forma, a extensão universitária na área de Pedagogia não deve adotar uma postura assistencialista ou de mera "transmissão" de conteúdos técnico-científicos da academia para a comunidade. Pelo contrário, as rodas de conversa estabelecem-se como círculos de cultura onde ocorre o chamado "diálogo de saberes" (Freire, 1983). Nesse espaço, o conhecimento acadêmico sobre saúde, independência financeira e técnicas agrícolas se cruzam horizontalmente com a sabedoria empírica das camponesas, que dominam o manejo do solo e os ritmos da natureza.

Além disso, discutir a realidade das mulheres do campo exige o aporte do Feminismo Camponês e Popular. Historicamente, as mulheres rurais enfrentam uma dupla ou tripla jornada de trabalho, dividida entre as tarefas domésticas, o cuidado com a família e a lida direta na roça, atividades frequentemente invisibilizadas pelo patriarcado rural (Silva; Santos, 2020). Promover espaços formativos voltados para a autoestima, o autoconhecimento e a saúde dessas mulheres significam criar fissuras nessas estruturas de opressão, permitindo que elas se percebam como sujeitos políticos de direitos e agentes de sua própria emancipação econômica e social.

ECOPEDAGOGIA, SUSTENTABILIDADE E O RESGATE DA IDENTIDADE ATRAVÉS DAS PRÁTICAS AGROECOLÓGICAS

A inserção da agroecologia e do manejo ambiental no currículo e nas práticas de extensão da Pedagogia alinha-se ao conceito de Ecopedagogia ou Pedagogia da Terra. Conforme Gadotti (2000), a ecopedagogia não se limita a uma educação ambiental tradicional que apenas ensina a preservar a

natureza de forma abstrata. Ela constitui uma pedagogia do cuidado, que promove a cidadania planetária e uma nova relação de harmonia e respeito entre o ser humano e o meio ambiente.

O trabalho com oficinas práticas de materiais recicláveis como a transformação de embalagens de água sanitária em vasos de plantas e a montagem de pequenas hortas de verduras nos quintais produtivos representam a materialização dessa consciência ecológica, naquilo que Gutiérrez e Prado (2013), afirmam que a aprendizagem significativa ocorre quando o sujeito estabelece conexões diretas entre o conteúdo pedagógico e o seu cotidiano.

Ao ressignificar o lixo doméstico plástico e reutilizá-lo como suporte para o cultivo de alimentos e ervas medicinais, as camponesas operam uma práxis ecológica concreta. O plantio de hortas domésticas e a valorização do uso de chás e plantas medicinais também resgatam o conceito de soberania alimentar e a preservação do patrimônio imaterial.

As mulheres do campo desempenham papel fundamental na preservação dos saberes tradicionais, na conservação da agrobiodiversidade e na transmissão de conhecimentos relacionados ao cultivo, à alimentação e ao uso de plantas medicinais. Esses saberes constituem importante patrimônio cultural das comunidades rurais e reforçam o protagonismo feminino na agricultura familiar e na construção de práticas sustentáveis (Caldart, 2012).

Figura 1 – Mulher do Campo com 77 anos Cuidando da Horta comunitária durante as atividades do projeto de extensão.



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2026)

Quando a universidade valida e sistematiza o uso de plantas medicinais e estimula a produção autônoma de verduras livres de agrotóxicos, ela atua na salvaguarda desses conhecimentos tradicionais. Essa integração impede que a lógica do agronegócio e da medicalização excessiva apague a identidade e a autonomia terapêutica e alimentar das comunidades rurais.

A figura 1 acima evidencia que as práticas agroecológicas desenvolvidas no projeto extrapolam o caráter produtivo, constituindo-se como experiências educativas que fortalecem a autonomia, o protagonismo feminino e o sentimento de pertencimento ao território. O cuidado com a horta representa, simultaneamente, uma ação de preservação ambiental, de promoção da segurança e da soberania alimentar e de valorização dos conhecimentos tradicionais construídos pelas mulheres do campo ao longo de suas trajetórias de vida.

Neste sentido, ao incentivar essas práticas, a universidade reconhece e fortalece saberes historicamente transmitidos entre gerações, promovendo um diálogo entre o conhecimento científico e os saberes populares. Nesse sentido, a agroecologia constitui não apenas um modelo de produção sustentável, mas também uma proposta educativa comprometida com a valorização dos saberes locais, da biodiversidade e da autonomia das comunidades rurais (Altieri, 2012).

Dessa maneira, a agroecologia consolida-se como um instrumento de transformação social, capaz de contribuir para a sustentabilidade, para a melhoria da qualidade de vida das famílias rurais e para a construção de processos educativos comprometidos com a cidadania, a justiça social e o cuidado com a vida.

A ESCUTA PEDAGÓGICA MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NO MEIO RURAL

A contemporaneidade exige a reinvenção dos espaços de aprendizagem, impulsionando a Pedagogia a investigar as dinâmicas de comunicação e letramento digital no contexto da educação híbrida. A extensão universitária, ao adotar ferramentas virtuais para a manutenção do vínculo com a comunidade, reposiciona o conceito de "escuta pedagógica". Barbier (2002) conceitua a escuta sensível como aquela que não julga, mas acolhe a totalidade do outro, decifrando suas falas, silêncios e expressões afetivas. Transpor essa escuta para o ambiente on-line, especificamente através de aplicativos de mensagens instantâneas como o *WhatsApp*, constitui um desafio metodológico e social complexo.

Portanto, a utilização pedagógica do ambiente virtual com mulheres do campo exige intencionalidade e paciência didática. Nesse meio rural, o acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação ainda apresenta desafios relacionados à infraestrutura, à conectividade e às oportunidades de formação digital. Essas limitações exigem que as práticas educativas façam uso de tecnologias

acessíveis, capazes de promover processos colaborativos de aprendizagem e ampliar a participação dos sujeitos nos espaços educativos (Moran, 2015).

Contudo, quando superadas as barreiras de acesso técnico, o espaço virtual converte-se em uma potente rede de apoio e em um território de inclusão. Moran (2015) destaca que o ensino híbrido e as interações mediadas por tecnologias expandem os tempos e espaços da sala de aula, permitindo uma aprendizagem contínua e colaborativa.

No projeto de extensão, o grupo de *WhatsApp* deixou de ser meramente um mural de avisos logísticos para se transformar em um espaço de partilha estética e cultural, onde o envio de áudios, fotos das hortas e a indicação de documentários mantiveram acesa a chama do diálogo pedagógico no intervalo entre os encontros presenciais. A tecnologia, desse modo, foi humanizada e colocada a serviço da emancipação e da quebra do isolamento geográfico dessas mulheres.

QUANTO À METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência decorrente de um projeto de extensão universitária desenvolvido no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). As atividades foram constituídas entre os meses de julho de 2025 a julho de 2026 junto a um grupo de 30 mulheres, em sua maioria idosas, na comunidade Catolé de Boa Vista, localizada no município de Campina Grande-PB.

A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, orientada pelos pressupostos da pesquisa-ação e da Educação Popular, tomando como referência Paulo Freire (1983), para quem a construção do conhecimento ocorre por meio do diálogo, da participação ativa dos sujeitos e articulação entre reflexão e ação transformadora da realidade.

Nessa perspectiva, a extensão universitária é compreendida como um espaço de troca de saberes entre universidade e comunidade, valorizando os conhecimentos produzidos pelas participantes e fortalecendo práticas educativas emancipadoras. Conforme a Política Nacional de Extensão Universitária (Forproex, 2012), a extensão caracteriza-se pela interação dialógica entre universidade e sociedade, promovendo a construção compartilhada do conhecimento.

Os sujeitos da ação extensionista foram mulheres agricultoras pertencentes à comunidade rural, com diferentes faixas etárias, trajetórias de vida e níveis de escolaridade. As participantes desempenham

papel fundamental na agricultura familiar, no cuidado com a família e na preservação dos saberes tradicionais relacionados ao cultivo da terra, às plantas medicinais e às práticas culturais locais. Todas as atividades foram planejadas considerando a realidade social, cultural e econômica da comunidade, respeitando o ritmo de trabalho das participantes e favorecendo sua ampla participação.

O modelo metodológico estruturou-se a partir de uma proposta híbrida de intervenção, articulando atividades presenciais e acompanhamento contínuo por meio de tecnologias digitais. Essa organização permitiu ampliar os espaços de diálogo e aprendizagem, fortalecendo o vínculo entre universidade e comunidade e assegurando a continuidade das ações educativas mesmo nos períodos em que não havia encontros presenciais.

As atividades presenciais foram organizadas em três eixos principais. O primeiro consistiu na realização de rodas de conversa e palestras formativas, desenvolvidas em formato dialógico, abordando temas definidos a partir das necessidades apresentadas pelas próprias participantes, como saúde da mulher, autoestima, autocuidado, fortalecimento da autonomia e independência financeira. O segundo eixo compreendeu oficinas práticas de ecopedagogia e sustentabilidade, envolvendo o reaproveitamento de materiais recicláveis, especialmente a transformação de embalagens plásticas de água sanitária em vasos personalizados para plantas ornamentais, hortaliças e ervas medicinais. Em seguida, foram desenvolvidas atividades voltadas à implantação de hortas domésticas, contemplando orientações sobre preparo do solo, cultivo de verduras, manejo de plantas medicinais e incentivo ao uso de práticas agroecológicas compatíveis com a realidade das famílias participantes. O terceiro eixo contemplou momentos culturais e de integração comunitária, organizados em comemoração à datas significativas, tais como o Dia Internacional da Mulher, o Dia das Mães e os festejos juninos. Essas atividades foram compreendidas como estratégias pedagógicas voltadas ao fortalecimento dos vínculos afetivos, da identidade cultural, da convivência comunitária e do protagonismo feminino.

No eixo das atividades *on-line*, a mediação pedagógica ocorreu por meio da criação de um grupo no aplicativo *WhatsApp*, escolhido por ser uma ferramenta amplamente utilizada pelas participantes e de fácil acesso. O ambiente virtual foi utilizado para o compartilhamento de informações, envio de convites, orientações, vídeos educativos, documentários, mensagens formativas e materiais relacionados à agroecologia, à saúde da mulher, aos direitos das mulheres, à alimentação saudável e à educação ambiental. O grupo também se constituiu como um espaço permanente de escuta

pedagógica, diálogo e acompanhamento das ações desenvolvidas pelas participantes em seus próprios lares.

Durante a execução do projeto, as mulheres compartilharam mensagens de texto, áudios, fotografias e vídeos registrando o desenvolvimento das hortas domésticas, a utilização dos materiais recicláveis, o cultivo de plantas medicinais e as experiências vivenciadas ao longo das oficinas. Esses registros, juntamente com as observações realizadas pelas extensionistas durante os encontros presenciais, constituíram importantes fontes de documentação das atividades e subsidiaram a análise qualitativa dos resultados apresentados nesta produção.

Os registros fotográficos e audiovisuais utilizados no trabalho foram produzidos durante as atividades extensionistas, mediante autorização das participantes para fins acadêmicos e de divulgação científica, preservando-se os princípios éticos relacionados ao respeito à imagem, à dignidade e ao protagonismo das mulheres envolvidas.

A utilização desses registros, bem como a disponibilização da letra da música advinda de um vídeo no qual uma das agricultoras canta de improviso diante o contexto de sua vivência no projeto, ampliam as possibilidades de interação do leitor com a experiência relatada, valorizando as tecnologias digitais como instrumentos de preservação da memória, divulgação científica e fortalecimento do diálogo universidade e comunidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Figura 2 registra o início das oficinas pedagógicas agroecológicas e artísticas, momento que marcou a aproximação entre a equipe extensionista e as mulheres que participaram do projeto. A recepção das participantes com a entrega simbólica de rosas marcou a abertura dos encontros e favoreceu um ambiente de integração entre a equipe extensionista e a comunidade, registrando o início das ações desenvolvidas ao longo do projeto.

O primeiro encontro foi dedicado à apresentação da proposta, à construção coletiva dos objetivos e ao fortalecimento do diálogo, da escuta e da confiança entre universidade e comunidade. Esse momento constituiu a base para o desenvolvimento das atividades posteriores, favorecendo a participação ativa das mulheres e a construção de vínculos que fortaleceram todo o processo educativo, como vê-se na figura 2.

Figura 2 – Primeiro encontro das oficinas pedagógicas agroecológicas e artísticas com as mulheres do campo.



Fonte: Acervo pessoal das Autoras (2025).

A análise das atividades desenvolvidas ao longo deste projeto de extensão evidencia a riqueza da práxis pedagógica construída junto às mulheres do campo, demonstrando que a articulação entre educação popular, agroecologia, arte, cultura e inclusão digital constitui uma estratégia potente para o fortalecimento do protagonismo feminino e para a promoção do desenvolvimento comunitário.

Os resultados obtidos revelam que a integração entre saberes científicos e saberes populares favoreceu processos de aprendizagem significativos, nos quais as participantes deixaram de ocupar uma posição de receptoras de informações para assumirem o papel de protagonistas na construção do conhecimento. A experiência extensionista demonstrou que o diálogo permanente entre universidade e comunidade possibilitou a construção de espaços educativos fundamentados na escuta, no respeito às experiências de vida e na valorização da identidade camponesa.

Por esta visão, os resultados ultrapassaram a dimensão técnica das oficinas, produzindo impactos sociais, culturais, ambientais e educativos que fortaleceram os vínculos comunitários e ampliaram a participação das mulheres em diferentes espaços de convivência e organização social.

A oficina de reciclagem demonstrou que a consciência ecológica camponesa se fortalece por meio de ações concretas, criativas e diretamente relacionadas ao cotidiano das famílias rurais. Ao transformarem embalagens de água sanitária e outros materiais descartáveis em vasos para o cultivo de plantas ornamentais, medicinais e alimentícias, as participantes ressignificaram resíduos que antes eram considerados lixo, atribuindo-lhes novo valor social, ambiental e econômico. O processo promoveu, simultaneamente, o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade artística e da

responsabilidade ambiental, evidenciando que pequenas ações podem gerar importantes transformações na relação das pessoas com o meio ambiente.

Além da dimensão ecológica, a oficina favoreceu momentos de troca de experiências sobre o cultivo doméstico, o aproveitamento dos espaços dos quintais produtivos e a importância da preservação dos recursos naturais. Muitas participantes relataram que passaram a enxergar novas possibilidades de reutilização de materiais em suas próprias casas, compartilhando posteriormente os conhecimentos adquiridos com familiares, vizinhos e outras mulheres da comunidade. Esse movimento evidencia o caráter multiplicador da extensão universitária, cuja finalidade não se limita ao espaço da oficina, mas alcança a vida cotidiana das comunidades envolvidas.

Sob a perspectiva da Educação Popular, a atividade confirmou que a educação ambiental se torna mais significativa quando vinculada às necessidades concretas da população. Em vez de abordar conceitos abstratos sobre sustentabilidade, a oficina possibilitou que as mulheres vivenciassem práticas acessíveis, economicamente viáveis e ambientalmente responsáveis, fortalecendo a autonomia na gestão dos resíduos domésticos e incentivando práticas sustentáveis compatíveis com a realidade do campo.

Outro efeito de relevância foi observado durante a realização da quadrilha junina, atividade que se constituiu como um dos momentos mais expressivos de integração sociocultural entre as participantes. O momento planejado foi muito além de um evento festivo, a celebração tornou-se um espaço de fortalecimento dos vínculos afetivos, de valorização da cultura popular nordestina e de reafirmação da identidade camponesa.

A preparação da quadrilha envolveu ensaios, organização coletiva, escolha das músicas, ornamentação do espaço e participação ativa de todas as integrantes, favorecendo o desenvolvimento da cooperação, do trabalho em equipe e do sentimento de pertencimento ao grupo.

Durante todo o processo, observou-se um elevado nível de envolvimento, entusiasmo e compromisso das participantes, evidenciando que as manifestações culturais também constituem importantes estratégias pedagógicas de formação humana, o que sob a ótica da Educação Popular, significa celebrar coletivamente as tradições locais ao reconhecer que a cultura é um elemento essencial da formação cidadã. Ao trazer as festas juninas como patrimônio cultural da comunidade, o projeto

contribuiu para preservar memórias, fortalecer identidades e combater processos de invisibilização frequentemente vivenciados pelas populações do campo.

A valorização das expressões culturais permitiu que as mulheres se reconhecessem como produtoras de cultura, conhecimento e história, ampliando sua autoestima e reafirmando o orgulho de suas origens, bem como é possivel se afirmar ganhos relacionados ao fortalecimento das relações interpessoais. Mulheres que inicialmente demonstravam timidez ou pouca participação passaram a interagir com maior espontaneidade durante as atividades, estabelecendo novos vínculos de amizade, solidariedade e apoio mútuo. Esse aspecto revela que o projeto foi além de promover processos educativos,ou seja, ele contribuiu para reduzir o isolamento social frequentemente vivenciado por mulheres residentes em comunidades rurais.

De maneira geral, os diferentes eixos desenvolvidos ao longo do projeto como: rodas de conversa, palestras, oficinas pedagógicas, práticas agroecológicas, atividades artísticas, reciclagem, inclusão digital e manifestações culturais — produziram resultados que se complementam mutuamente. A integração entre essas ações favoreceu o desenvolvimento da autonomia, da autoestima, da consciência ambiental, da participação comunitária e do protagonismo feminino, consolidando a extensão universitária como um espaço privilegiado de diálogo entre universidade e sociedade.

Assim, os frutos obtidos confirmam que práticas extensionistas fundamentadas nos princípios da Educação Popular e Educação do Campo possuem elevado potencial transformador, pois promovem aprendizagens contextualizadas, fortalecem os saberes locais e contribuem para a construção de comunidades mais participativas, sustentáveis e socialmente organizadas. O projeto evidenciou que investir na formação integral das mulheres do campo significa fortalecer não apenas indivíduos, mas também famílias, comunidades e processos coletivos de desenvolvimento social.

As Rodas de Conversa e Palestras: Saúde, Autoestima e Independência financeira

As rodas de conversa e as palestras formativas presenciais constituíram o eixo político-pedagógico central do projeto de extensão, configurando-se como espaços de diálogo, escuta sensível, construção coletiva do conhecimento e fortalecimento das relações entre universidade e comunidade. Mais do que momentos de transmissão de informações, esses encontros favoreceram a participação ativa das mulheres camponesas, reconhecendo suas trajetórias de vida, seus saberes, suas experiências e os desafios enfrentados em seu cotidiano.

Inspiradas nos princípios da Educação Popular, especialmente na perspectiva dialógica de Paulo Freire, as atividades foram organizadas na forma de círculos de cultura, nos quais todas as participantes tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões, compartilhar vivências e construir novos conhecimentos de maneira horizontal. Essa metodologia rompeu com práticas tradicionais de ensino baseadas apenas na exposição de conteúdos, valorizando a escuta, o respeito às diferenças e o protagonismo das mulheres como sujeitos de sua própria aprendizagem.

As rodas de conversa tornaram-se espaços de acolhimento, fortalecimento dos vínculos comunitários e valorização da identidade feminina no contexto rural. Em um ambiente de confiança e respeito mútuo, elas sentiram-se à vontade para compartilhar experiências relacionadas às dificuldades enfrentadas em suas famílias, aos desafios do trabalho no campo, à dupla ou tripla jornada de trabalho, às responsabilidades com os cuidados da casa e dos filhos e às limitações historicamente impostas às mulheres pela desigualdade de gênero.

Os debates abordaram temas fundamentais relacionados à saúde física, mental e emocional das mulheres, promovendo reflexões sobre autocuidado, prevenção de doenças, alimentação saudável, bem-estar, qualidade de vida e fortalecimento da autoestima. Durante os encontros, foi possível perceber que muitas delas dedicavam grande parte de seu tempo ao cuidado da família, deixando em segundo plano suas próprias necessidades. Nesse sentido, as atividades contribuíram para despertar uma nova percepção sobre a importância do cuidado consigo mesmas, ao compreenderem que a saúde da mulher constitui um elemento essencial para o fortalecimento da família e da comunidade.

Outro tema de essencial relevância discutido nas palestras foi a independência financeira e a valorização do trabalho feminino na agricultura familiar. As reflexões possibilitaram a compreensão de que o trabalho realizado pelas mulheres no cultivo da terra, na produção de alimentos, no cuidado com os animais, na organização da propriedade e na administração do lar possui significativo valor econômico e social, embora, muitas vezes, permaneça invisibilizado ou seja reconhecido apenas como uma forma de auxílio ao cônjuge.

As discussões também incentivaram o reconhecimento das potencialidades empreendedoras das participantes, estimulando a busca por alternativas de geração de renda a partir dos conhecimentos já presentes em suas comunidades, como a produção de hortaliças, plantas medicinais, artesanato, alimentos caseiros e outros produtos oriundos da agricultura familiar.

Assim, as oficinas e palestras fortaleceram a compreensão de que a autonomia econômica representa um importante instrumento de emancipação feminina, contribuindo para ampliar a participação das mulheres nas decisões familiares, comunitárias e produtivas. Ao longo dos encontros, observou-se o fortalecimento da autoestima, da autoconfiança e do sentimento de pertencimento entre as participantes. Muitas mulheres passaram a reconhecer suas capacidades, seus conhecimentos e sua importância para o desenvolvimento da comunidade, compreendendo-se como protagonistas na promoção da sustentabilidade, da segurança alimentar e da preservação dos saberes tradicionais. Sob a perspectiva da extensão universitária, esses momentos reafirmaram a importância do diálogo entre conhecimento científico e saberes populares, promovendo uma troca enriquecedora entre a equipe extensionista e as mulheres do campo.

A universidade assumiu o papel de mediadora desse processo formativo, reconhecendo que o conhecimento é construído coletivamente e que as experiências das participantes possuem igual significância no processo educativo. Como registro da articulação comunitária construída ao longo do projeto e do envolvimento das participantes, apresenta-se a dinâmica das rodas de conversa realizadas na comunidade.

As imagens evidenciam não apenas a participação ativa das mulheres, mas também o ambiente de acolhimento, respeito, diálogo e cooperação que caracterizou toda a execução da extensão, expressando que a escuta qualificada e a participação coletiva constituem elementos fundamentais à consolidação da cidadania, da autonomia feminina e transformação social nos territórios rurais.

Figura 3 – Roda de conversa presencial abordando temas de saúde e autoestima das mulheres camponesas



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2026).

A imagem ilustrada na Figura 3 sintetiza visualmente o conceito de acolhimento e a metodologia participativa adotada. A disposição espacial em círculo e a postura de escuta mútua reforçam a tese de que a educação em saúde e finanças no campo não deve ocorrer de maneira impositiva (de cima para baixo), mas sim a partir da validação das vivências locais e do fortalecimento dos vínculos afetivos e de solidariedade de gênero.

A experiência das rodas de conversa reafirma a compreensão de Paulo Freire (2022) de que o diálogo constitui um dos fundamentos da prática educativa, pois ensinar e aprender são processos construídos coletivamente na interação de sujeitos que compartilham saberes, experiências e vivências. Sob esse olhar, as mulheres camponesas não foram compreendidas como receptoras passivas de informações, mas como protagonistas do processo educativo, contribuindo com seus conhecimentos sobre o campo, suas histórias de vida e práticas culturais.

Dessa forma, a extensão universitária reafirmou seu compromisso com uma educação dialógica, emancipadora e socialmente transformadora. Durante as rodas de conversa, foram registrados momentos de grande significado afetivo e cultural. Um deles ocorreu quando uma agricultora, de 72 anos, de forma espontânea, realizou fez um improviso cantado em agradecimento pelos encontros promovidos pelo projeto, conforme figura 4.

Figura 4 – Agricultora Josilene de 72 anos, realizando um improviso cantado em agradecimento durante uma roda de conversa do projeto.



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2026).

> Foi muito bom estar com vocês, cantar com vocês, orar por vocês, foi bem-vinda, de coração. Me dê um abraço, um aperto de mão. Tchau, tchau já vou, com saudade aqui no coração, por isso, tchau, tchau. Deus abençoe todas que vieram participar dessa organização tão bonita.

> Deus abençoe todo mundo. Você vá com a graça de Nosso Senhor Jesus Cristo, e volte sempre. (Josilene, 2026).

A manifestação expressou sentimentos de acolhimento, pertencimento e reconhecimento do valor dado as atividades desenvolvidas, evidenciando que o projeto extrapolou a dimensão formativa e contribuiu no fortalecimento da autoestima, da convivência comunitária e valorização dos saberes populares.

Além disso, o registro audiovisual desse momento constitui uma importante evidência qualitativa do alcance do projeto e o registro por vídeo preserva uma manifestação cultural genuína e possibilita e amplia as possibilidades de interação com o conteúdo, aproximando a narrativa escrita da experiência vivida em que o uso adequado das tecnologias digitais são instrumentos de divulgação científica, preservação da memória e fortalecimento do diálogo entre universidade e comunidade. O improviso realizado pela agricultora sintetiza, de forma simbólica, os objetivos da proposta extensionista: promover espaços de escuta, diálogo, formação e valorização das mulheres do campo. Sua manifestação espontânea demonstra que o projeto deixou marcas positivas, instaurando laços comunitários, estimulando o protagonismo feminino e reafirmando que os saberes populares ocupam lugar fundamental na construção de práticas educativas inclusivas, participativas e socialmente comprometidas.

Oficinas de Reciclagem e Implantação de Hortas Domésticas: Saberes Agroecológicos

A dimensão ecológica do projeto materializou-se na relação criatividade artística e sustentabilidade, fortalecendo a compreensão de que pequenas ações podem gerar impactos significativos na preservação ambiental e na melhoria da qualidade de vida das famílias do campo. As oficinas proporcionaram momentos de aprendizagem coletiva, reflexão e troca de experiências, estimulando práticas sustentáveis que podem ser reproduzidas no cotidiano das participantes.

A oficina de materiais recicláveis, que transformou garrafas plásticas de água sanitária descartadas em vasos ornamentais e funcionais para plantas, serviu como uma poderosa metáfora pedagógica sobre a ressignificação do cotidiano. Em vez de poluir o meio ambiente local, o resíduo plástico ganhou uma nova utilidade estética e produtiva nas mãos das camponesas. Além de incentivar o reaproveitamento de materiais, a atividade despertou a consciência ambiental, mostrando que a reciclagem pode ser incorporada às práticas domésticas de forma simples, criativa e economicamente acessível.

Essa atividade preparou o terreno para a montagem das pequenas hortas domésticas, voltadas ao cultivo de hortaliças, temperos, plantas medicinais e ervas utilizadas na produção de chás naturais. O incentivo ao cultivo em espaços reduzidos demonstrou que é possível produzir alimentos saudáveis mesmo em quintais pequenos, promovendo maior autonomia alimentar, redução de gastos familiares e valorização da agricultura de base agroecológica. A produção de alimentos livres de insumos químicos dialoga diretamente com os princípios da soberania alimentar, da segurança nutricional e da promoção da saúde.

Durante as oficinas, também foram compartilhadas orientações sobre preparo do solo, compostagem, reaproveitamento de resíduos orgânicos, manejo ecológico das plantas e cuidados básicos para a manutenção das hortas. Esses conhecimentos foram articulados às experiências já vivenciadas pelas mulheres em seus territórios, de forma participativa e dialógica.

Com foco na perspectiva da Pedagogia da Terra, as mulheres camponesas reafirmaram seu papel como guardiãs da biodiversidade, da cultura e dos saberes tradicionais. O projeto de extensão como um espaço de diálogo entre universidade e comunidade, conseguiu integrar conhecimentos científicos às práticas populares construídas ao longo das gerações. Essa interação valorizou o conhecimento empírico das participantes sobre o cultivo, o uso terapêutico das plantas medicinais e os cuidados com a natureza, promovendo o reconhecimento da identidade camponesa e o protagonismo feminino.

As atividades desenvolvidas também favoreceram a construção de vínculos comunitários, o trabalho coletivo e a valorização da escuta presencial e *on-line* como estratégia de acompanhamento das ações extensionistas. Dessa forma, as oficinas ultrapassaram o caráter técnico do cultivo e da reciclagem, tornando-se espaços de formação humana, sobre educação ambiental, economia solidária, incentivo à autonomia das mulheres e promoção de práticas sustentáveis capazes de contribuir para o desenvolvimento social e ambiental das comunidades rurais.

Os resultados das oficinas evidenciam os princípios defendidos por Gadotti (2000), ao afirmar que a Ecopedagogia ultrapassa a simples transmissão de conteúdos relacionados à preservação ambiental, constituindo uma educação voltada para o cuidado com a vida, a responsabilidade coletiva e a construção da cidadania planetária. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas permitiram que as mulheres camponesas estabelecessem uma relação mais consciente com o meio ambiente, compreendendo que práticas simples, como a reciclagem, o cultivo de hortas e o uso de plantas

medicinais, representam importantes estratégias de sustentabilidade, promoção da saúde e fortalecimento da autonomia comunitária.

Ao integrar conhecimentos científicos aos saberes tradicionais das participantes, o projeto reafirmou que a Educação Ambiental se torna mais significativa quando dialoga com a realidade vivenciada pelas comunidades. A extensão universitária, nesse contexto, mostrou-se um espaço privilegiado para a construção de práticas agroecológicas comprometidas com a preservação ambiental, a valorização da cultura camponesa e a melhoria da qualidade de vida das famílias rurais.

A Dinâmica On-line via WhatsApp: A Escuta Pedagógica Híbrida e a Inclusão Digital

Um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das principais inovações metodológicas deste projeto de extensão foi a construção de uma proposta de acompanhamento híbrido, articulando momentos presenciais e atividades desenvolvidas em ambiente virtual. Considerando as particularidades das comunidades rurais atendidas, tornou-se evidente que a continuidade das ações dependeria da adoção de estratégias acessíveis, capazes de superar as limitações impostas pela distância geográfica, pelas dificuldades de deslocamento e pelas barreiras relacionadas ao acesso às tecnologias digitais.

A exclusão digital ainda representa uma realidade para muitas mulheres do campo, marcada pela instabilidade dos serviços de *internet*, pela limitação do acesso a equipamentos tecnológicos e, muitas vezes, pela ausência de oportunidades de formação para o uso das ferramentas digitais. Reconhecendo esse cenário, a equipe extensionista optou pela utilização do aplicativo *WhatsApp* como principal instrumento de comunicação e acompanhamento das participantes, por ser uma multiplataforma amplamente difundida, de fácil utilização, baixo consumo de dados móveis e presente no cotidiano da maioria das famílias.

O grupo criado no aplicativo não se restringiu a um espaço destinado apenas ao envio de informações administrativas ou comunicados sobre os encontros presenciais. Ao longo do desenvolvimento do projeto, o ambiente virtual foi sendo ressignificado como um verdadeiro espaço de escuta pedagógica, diálogo permanente, acolhimento e construção coletiva do conhecimento. Essa estratégia possibilitou que as todas permanecessem conectadas às ações extensionistas mesmo quando não era possível a realização de encontros presenciais, reforçando o sentimento de pertencimento ao grupo e a continuidade dos processos formativos.

Nesse espaço digital foram compartilhados materiais educativos, vídeos, documentários, reportagens, textos, mensagens motivacionais e conteúdos relacionados à agroecologia, educação ambiental, saúde da mulher, alimentação saudável, cultivo de hortas domésticas, uso consciente dos recursos naturais, direitos das mulheres, economia solidária e valorização da cultura camponesa.

Esses materiais operaram como disparadores de reflexões, incentivando debates e a troca de experiências entre as mulheres participantes e o grupo de extensão. A interação ocorreu de forma organizada e também espontânea.

As mulheres utilizaram mensagens de texto, áudios, fotografias e vídeos para compartilhar suas experiências, registrar o desenvolvimento das hortas domésticas, apresentar os vasos confeccionados com materiais recicláveis, relatar o cultivo das plantas medicinais e descrever os benefícios percebidos com a utilização dos chás naturais e de outras práticas agroecológicas desenvolvidas durante as oficinas. Esses registros permitiram à equipe de extensão acompanhar o processo de aprendizagem, oferecendo orientações, esclarecendo dúvidas e ataundo para o importante vínculo universidade e comunidade.

Salienta-se que além de favorecer a comunicação, o uso do *WhatsApp* contribuiu significativamente para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao letramento digital. Muitas participantes passaram a utilizar o aplicativo de maneira mais autônoma, aprendendo a compartilhar imagens, gravar áudios, acessar vídeos educativos e interagir em ambientes virtuais de aprendizagem. Esse processo ampliou suas possibilidades de acesso à informação, promovendo maior inclusão digital.

Sob a perspectiva da Educação Popular, inspirada nos princípios do diálogo e da participação, o ambiente virtual consolidou-se como uma extensão dos encontros presenciais, permitindo que a aprendizagem permanecesse viva para além dos momentos das oficinas. A escuta pedagógica realizada nesse espaço possibilitou compreender as necessidades, dificuldades, conquistas e expectativas das participantes, respeitando seus tempos, suas experiências e seus saberes.

A proposta híbrida demonstrou que as tecnologias digitais, quando utilizadas de forma crítica, participativa e humanizada, podem fortalecer processos educativos e ampliar o alcance das ações extensionistas. Nesse contexto, o celular, frequentemente associado ao uso individual e ao entretenimento, foi ressignificado como ferramenta de aprendizagem, comunicação, organização comunitária e fortalecimento das redes de apoio entre mulheres do campo.

Os resultados do formato híbrido torna evidente o quanto a integração entre os encontros presenciais e o acompanhamento *on-line* favoreceu a continuidade das práticas agroecológicas, estimulou a troca permanente de conhecimentos e fortaleceu o protagonismo feminino na construção de soluções para os desafios enfrentados em suas comunidades.

Assim, a experiência reafirma que a extensão universitária, aliada às tecnologias digitais contemporâneas e à escuta sensível, pode promover processos educativos inclusivos, democráticos e socialmente transformadores, ampliando o diálogo e contribuindo para o desenvolvimento humano, social e ambiental dos territórios rurais. O alcance obtido por meio da mediação tecnológica confirma as reflexões de Moran (2015), ao defender que as tecnologias digitais ampliam os tempos e os espaços de aprendizagem, favorecendo processos educativos mais flexíveis, colaborativos e participativos.

Também demonstrou que, mesmo diante das limitações de acesso às tecnologias existentes no meio rural, é possível desenvolver práticas educativas híbridas fundamentadas no diálogo, na participação e na valorização das experiências dos sujeitos envolvidos. Desse modo, a integração encontros presenciais e o acompanhamento virtual estabeleceu a continuidade das ações extensionistas, ampliou a inclusão digital das participantes e evidenciou que a tecnologia, planejada e utilizada de forma crítica e humanizada, pode se constituir como importante aliada à Educação Popular e formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão "Oficinas pedagógicas Agroecológicas e Artísticas: por uma escuta presencial e *on-line*" cumpriu com êxito os seus objetivos fundamentais, consolidando-se como um espaço legítimo de emancipação, formação mútua e transformação social junto ao grupo de mulheres do campo. A experiência demonstrou que a extensão universitária na área de Pedagogia possui a capacidade de transcender os muros da academia, gerando impactos profundos na subjetividade e na organização coletiva de populações historicamente vulnerabilizadas.

A articulação das rodas de conversa presenciais com temas sobre saúde, autoestima e independência financeira conferiu às participantes as ferramentas reflexivas necessárias para questionar estruturas patriarcais de opressão no meio rural. Ao mesmo tempo, as oficinas práticas de reciclagem de garrafas de água sanitária e a implantação das hortas domésticas de verduras e plantas medicinais materializaram os conceitos teóricos da Ecopedagogia.

Essa práxis ecológica não apenas estimulou hábitos saudáveis e a soberania alimentar local, mas também validou e salvaguardou o patrimônio cultural imaterial dos saberes fitoterápicos e tradicionais das mulheres camponesas.

Quanto ao modelo híbrido adotado este revelou-se como estratégia metodológica inovadora e necessária diante da realidade contemporânea. O uso do *WhatsApp* como ambiente de escuta pedagógica virtual evidenciou que a multiplataforma pode ser uma ferramenta eficaz para romper o isolamento geográfico rural e promover a inclusão digital das pessoas. O envio contínuo de documentários e a partilha diária de fotos e áudios mantiveram a comunidade conectada por laços de afeto e formação política mútua mesmo nos intervalos dos encontros físicos.

Conclui-se que o projeto ratifica a importância do diálogo de saberes e da escuta sensível como bases para uma prática educativa verdadeiramente humanizada e libertadora. E que para a formação dos futuros pedagogos envolvidos, a experiência proporcionou uma rica compreensão da Educação Popular e da Educação do Campo, unindo teoria e prática.

O projeto colaborou para a transformaçã tanto das mulheres participantes quanto para as extensionistas, evidenciando a extensão universitária como uma via de aprendizagem mútua e indicativa de responsabilidade social. Portanto recomenda-se que futuras ações extensionistas continuem a investir em metodologias híbridas adaptadas às realidades rurais, garantindo a continuidade de redes de apoio voltadas ao empoderamento das mulheres do campo, bem como estabelecer uma ponte permanente de acesso informativo e prestação de serviço enquanto processo que liga a universidade à sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel A. Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: AS-PTA, 2012.

ARROYO, M. G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. Tradução de Lucie Didio. São Paulo: Paulus, 2002.

CALDART, R. S. Dicionário da Educação do Campo. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, M. A boniteza de um diálogo: a escrita do diário de classe. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. Extensão ou Comunicação? 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FORPROEX – FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus: FORPROEX, 2012.

GADOTTI, M. Pedagogia da Terra. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. Ecopedagogia e cidadania planetária. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2, p. 15-33.

TECNOLOGIAS, MÍDIAS E ARTES
NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria do Rosário Gomes Germano Maciel (Org.)
Rosemary Alves de Melo (Org.)
Maria Lúcia Serafim (Org.)



conhecimentolivre.org/home
contato@conhecimentolivre.org
editoraconhecimentolivre

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE