

ENTRE PORTAS ABERTAS E BARREIRAS INVISÍVEIS

Inclusão e Formação Docente no Ensino Superior

Volume 1

Gleusa Inês Ziesmann
(organizadora)



CLEUSA INÊS ZIESMANN
(ORGANIZADORA)

ENTRE PORTAS ABERTAS E BARREIRAS INVISÍVEIS

INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Volume 1

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Editor-Chefe: Fábio César Junges

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

E61 Entre portas abertas e barreiras invisíveis : inclusão e formação docente no ensino superior / organizadora: Cleusa Inês Ziesmann. - Santo Ângelo : Ilustração, 2025.
v. 1 : il. ; 21 cm

ISBN 978-65-6135-165-2

DOI 10.46550/978-65-6135-165-2

1. Educação inclusiva. 2. Formação de professores. 3. Ensino superior. I. Ziesmann, Cleusa Inês (org.).

CDU: 376

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



E-mail: ilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Edegar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSM, Santa Maria, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATTITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
--------------------	----

Cleusa Inês Ziesmann

EIXO 1 - EDUCAÇÃO PARA A HUMANIZAÇÃO.....	17
--	-----------

Capítulo 1 - SILENCIAMENTO E RESISTÊNCIA: ESPIRITUALIDADE NO CAMPO DA SAÚDE E DO TRABALHO	19
---	----

Denise Paulino

Eliane Pinto de Goes

Capítulo 2 - HISTÓRIAS QUE TOCAM: O CUIDAR COMO PRÁTICA DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO NA FORMAÇÃO DOCENTE	39
--	----

Pamela Marmentini Corrêa

Rosane Cardoso Garcia

Diuliana Chiaradia Pimentel

Capítulo 3 - HUMANIZAÇÃO: SOBRE SUA RAZÃO DE SER E ESTAR NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	47
---	----

Arnaldo Nogaro

Neila Ana Provenzi

EIXO 2 - INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO DE CAMPONESES, POVOS INDÍGENAS, ORIGINÁRIOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS	65
--	-----------

Capítulo 4 - LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CFP-UFRB: AGROECOLOGIA COMO ELEMENTO SUSTENTADOR NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS)	67
--	----

Alex Verdério

Karina Araújo de Novaes

Janaine Zdebski da Silva

Capítulo 5 - LA EXTENSIÓN-ACCIÓN DESDE LA
INTERCULTURALIDAD COMO FORMATO DE REFLEXIÓN:
LAS VOCES DE LAS JUVENTUDES EN FOCO..... 87

Gabriel Horacio Leal

Mirta Gladis Piriz

Nélida Graciela González

**EIXO 3 - EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA, EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE E
INCLUSÃO SOCIOEDUCATIVA.....103**

Capítulo 6 - CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO NA
UNESPAR: DEMOCRATIZAÇÃO, ACESSO E PERMANÊNCIA
NO ENSINO SUPERIOR..... 105

Cleudet de Assis Scherer

Sandra Garcia Neves

Andreia Nakamura Bondezan

Capítulo 7 - IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS NA
FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO SURDO: UM
OLHAR A PARTIR DO FILME *NO RITMO DO CORAÇÃO*..... 119

Alessandra Petry

Cleusa Inês Ziesmann

Jeize de Fátima Batista

Ana Cecília Teixeira Gonçalves

Capítulo 8 - “EU ACHO QUE A INCLUSÃO DEVERIA
ACONTECER ATÉ O ENSINO MÉDIO”: MANIFESTAÇÕES
CAPACITISTAS NO ENSINO SUPERIOR NO IFPR..... 135

Claudia Gallert

Eliane Pinto de Góes

Capítulo 9 - PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS SOBRE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL COM ENFOQUE NA
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA..... 155

Suellen Cristina Queiroz Arruda

Vanessa Lucena Camargo de Almeida Klaus

Reinaldo Feio Lima

Capítulo 10 - VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O PAPEL DO PROFESSOR: A PREMÊNIA DESSE DEBATE..... 177

Eduarda Betim Lara

Jane Peruzo Iacono

Josimar Ribeiro dos Santos

Claudineia Aparecida de Oliveira Pelin

APRESENTAÇÃO

O título *Entre Portas Abertas e Barreiras Invisíveis: Inclusão e Formação Docente no Ensino Superior* expressa a tensão que caracteriza o Ensino Superior contemporâneo. Se, por um lado, políticas públicas, ações afirmativas e discursos institucionais anunciam a democratização do acesso, por outro, práticas e estruturas sutis — muitas vezes naturalizadas — continuam a dificultar a permanência e o êxito acadêmico de estudantes diversos. Nesse cenário, a formação docente assume papel central, pois apenas ela pode assegurar que a abertura formal de portas se converta em inclusão efetiva, capaz de promover equidade, justiça social e reconhecimento das diferenças.

A obra reúne reflexões, pesquisas e experiências que evidenciam tanto as contradições quanto as potencialidades do Ensino Superior no que diz respeito à inclusão e à formação de professores, articulando dimensões teóricas e práticas e considerando as especificidades de grupos historicamente marginalizados, como povos indígenas, comunidades tradicionais, estudantes com deficiência, populações do campo, pessoas LGBTQIA+, negros(as) e migrantes, entre outros.

O livro apresenta uma análise crítica das políticas e práticas de inclusão no Ensino Superior, discutindo o papel da formação docente na construção de ambientes acadêmicos mais acolhedores e equitativos. Aborda as chamadas “barreiras invisíveis” — preconceito, capacitismo, racismo, sexismo, LGBTfobia e outras formas sutis de exclusão — que, mesmo não declaradas, impactam profundamente as trajetórias acadêmicas. Ao mesmo tempo, valoriza experiências pedagógicas inovadoras, abordagens interculturais, ensino bilíngue ou multilíngue e o uso de tecnologias assistivas, que têm contribuído para tornar a inclusão uma realidade concreta.

Destinada a pesquisadores(as), docentes, gestores(as) acadêmicos(as), estudantes e formuladores(as) de políticas públicas, a obra oferece um mosaico de vozes e perspectivas que, ao mesmo tempo em que denuncia as barreiras invisíveis, evidencia estratégias de superação e aponta caminhos possíveis para o fortalecimento de uma universidade verdadeiramente inclusiva. Ao reunir contribuições interdisciplinares comprometidas com a justiça social, busca inspirar novas práticas, ampliar o debate e reafirmar que inclusão e formação docente são elementos

indissociáveis de um projeto de educação superior mais humano e democrático.

Os capítulos que compõem este livro abordam questões que atravessam práticas e políticas institucionais, discutindo desde a implementação de ações afirmativas até metodologias e experiências pedagógicas que favorecem a participação de todos e todas. Esta coletânea, organizada em dois volumes a partir dos eixos temáticos debatidos no VI Seminário Internacional de Inclusão no Ensino Superior — realizado de 5 a 7 de novembro de 2025, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim — parte do entendimento de que a inclusão não é um complemento ou uma política setorial, mas um princípio fundante de qualquer projeto educacional comprometido com a justiça social. Ao tensionar as relações entre saberes, poderes e práticas docentes, convida leitoras e leitores a revisitar os fundamentos da docência universitária e a refletir sobre novas formas de ensinar e aprender, abertas ao diálogo, à pluralidade de vozes e à produção coletiva de conhecimento.

Dirigida a pesquisadoras e pesquisadores, docentes, estudantes e profissionais da educação comprometidos com a transformação do Ensino Superior, esta obra pretende contribuir para o fortalecimento de uma universidade mais inclusiva, crítica e socialmente referenciada.

O primeiro volume reúne capítulos que investigam e discutem dimensões centrais da educação inclusiva no Ensino Superior, organizadas em três eixos fundamentais. O **Eixo 1 – Educação para a Humanização** focaliza a construção de práticas pedagógicas e processos formativos que valorizem o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo empatia, ética e compromisso social. O **Eixo 2 – Interculturalidade e Educação para a Inclusão de Camponeses, Povos Indígenas, Originários e Comunidades Tradicionais** aborda o diálogo entre saberes diversos, destacando estratégias pedagógicas e políticas que reconheçam e integrem as experiências, culturas e conhecimentos desses grupos, fortalecendo a equidade e a pluralidade nos espaços acadêmicos. Por fim, o **Eixo 3 – Educação para a Inclusão de Pessoas com Deficiência, em Situação de Vulnerabilidade e Inclusão Socioeducativa** discute estratégias, políticas e práticas pedagógicas que favoreçam a participação plena desses sujeitos no Ensino Superior, promovendo equidade, acessibilidade e condições adequadas de permanência e sucesso acadêmico.

Assim, *Entre Portas Abertas e Barreiras Invisíveis* convida à reflexão crítica e ao engajamento coletivo em torno da construção de um Ensino

Superior mais justo e plural. Ao dar visibilidade às barreiras ainda presentes e, ao mesmo tempo, às iniciativas que demonstram a potência transformadora da educação inclusiva, a obra reafirma que a universidade do futuro precisa ser, acima de tudo, um espaço de acolhimento, reconhecimento e valorização da diversidade humana.

Dra. Cleusa Inês Ziesmann



Eixo 1

EDUCAÇÃO PARA A HUMANIZAÇÃO

SILENCIAMENTO E RESISTÊNCIA: ESPIRITUALIDADE NO CAMPO DA SAÚDE E DO TRABALHO

Denise Paulino¹

Eliane Pinto de Goes²

Resumo: Este capítulo analisa a espiritualidade como dimensão simbólica e política dos processos de subjetivação, discutindo os mecanismos de silenciamento e captura nos espaços institucionais de saúde e de trabalho no Brasil contemporâneo. A reflexão ancora-se em fundamentos do materialismo histórico e em aportes críticos que relacionam sofrimento, subjetividade, políticas públicas e práticas de resistência. O objetivo central é examinar a espiritualidade como força coletiva e contra-hegemônica, investigando de que modo instituições e políticas tendem a reduzi-la a recurso individual de enfrentamento, esvaziando seu potencial político e ético. Metodologicamente, trata-se de uma reflexão teórica crítica, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental de políticas públicas, com ênfase em diretrizes nacionais que abordam subjetividade, determinantes sociais da saúde, trabalho, práticas integrativas e promoção da equidade, bem como em políticas específicas voltadas às populações negra, indígena e cigana. A análise evidencia que, apesar de avanços normativos, a espiritualidade permanece marginalizada nas práticas institucionais, tratada de forma periférica ou instrumental, reforçando a lógica biomédica centrada na mensurabilidade e na adaptação individual. Contudo, práticas espirituais coletivas, enraizadas em cosmovisões e experiências de grupos historicamente marginalizados, afirmam-se como estratégias de resistência simbólica e política

-
- 1 Doutoranda em Sociedade, Cultura e Fronteiras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PR). Mestre em Saúde Coletiva, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Enfermeira, Servidora Pública do Estado do Paraná, na Coordenação Estadual de Saúde do Trabalhador. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5335710684685568>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8958-9741>. E-mail: paulinodenise79@gmail.com
 - 2 Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Enfermagem pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com concentração em Saúde e Trabalho. Professora Associada do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus Cascavel. Docente do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras (PPGSCF/UNIOESTE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1809592930661784>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4705-2647>. E-mail: eliane.goes@unioeste.br.

frente ao sofrimento e à exploração. Conclui-se que reconhecer a espiritualidade no campo da saúde e do trabalho significa ampliar o horizonte do cuidado e da vigilância em saúde, fortalecendo práticas emancipatórias e a construção de um SUS capaz de acolher a pluralidade de modos de existir e resistir.

Palavras-chave: Espiritualidade. Saúde Mental. Política Pública.

Introdução

A espiritualidade, compreendida como dimensão da subjetividade historicamente constituída, emerge das experiências sociais e simbólicas inscritas nas contradições materiais que atravessam o trabalho, a cultura e a organização da vida cotidiana. Longe de ser reduzida a uma crença privada e intimista, desvinculada da realidade social, ela se forma nas práticas coletivas, nos modos de resistir ao sofrimento e nas elaborações simbólicas que os sujeitos constroem diante de processos de exclusão, exploração e desigualdade. Expressa-se em experiências compartilhadas e em práticas culturais que articulam subjetividade e materialidade, revelando-se como parte constitutiva das formas históricas de existência.

Este capítulo desenvolve reflexões teóricas no âmbito da pesquisa doutoral “Entre o sagrado e a psique: espiritualidade, saúde mental e políticas públicas”. O objetivo central é examinar a espiritualidade como dimensão simbólica e política dos processos de subjetivação, analisando de que maneira se produz seu silenciamento e sua captura nos espaços institucionais de saúde e trabalho no Brasil contemporâneo, e de que forma, apesar dessas operações, ela resiste como força coletiva e crítica.

A questão que orienta esta análise pode ser formulada nos seguintes termos: de que maneira os discursos e práticas institucionais incidem sobre a espiritualidade no campo da saúde e do trabalho, produzindo silenciamentos e capturas, e como, ainda assim, ela se afirma como dimensão crítica e de resistência coletiva?

A ontologia que orienta esta reflexão ancora-se no materialismo histórico, conforme elaborado por Lukács e sistematizado por Lessa (2015), ao explicitar a categoria de ser social como resultado das práticas humanas concretas, historicamente mediadas pelas condições materiais de existência. Tal perspectiva oferece o fundamento ontológico necessário para compreender como trabalho, saúde e cuidado se articulam em processos contraditórios que produzem modos de ser e viver.

A esse marco se somam as contribuições de Dejours (2007), que compreende o sofrimento no trabalho como experiência central na constituição da subjetividade; de Amarante (2007; 2023), que analisa a reforma psiquiátrica e a atenção psicossocial como crítica às formas manicomiais de controle da vida; e de Foucault (1979; 2008), que explicita a biopolítica e os dispositivos de poder que normatizam corpos e subjetividades. De modo complementar, Milton Santos (2014) contribui para situar a espiritualidade como prática social enraizada no espaço vivido, produzido pelas relações sociais e pelas disputas que atravessam o cotidiano.

A essas perspectivas somam-se dois referenciais que iluminam a espiritualidade como prática de resistência. Ailton Krenak (2019; 2020) propõe compreendê-la como modo de existir coletivo, inseparável da vida, da terra e da comunidade, questionando a cisão instaurada pela racionalidade ocidental entre ser humano e mundo. Já Lélia Gonzalez (1984; 2020) evidencia como raça e gênero são dimensões ontológicas da subjetividade negra, reconhecendo a espiritualidade afro-diaspórica como força de resistência cultural e política frente ao racismo estrutural e às lógicas coloniais que atravessam o cotidiano. Suas contribuições permitem destacar que, embora a normatividade econômica materialista organize hegemonicamente o mundo contemporâneo, não é a única cosmovisão em curso. Cosmovisões afro-diaspóricas e ameríndias se afirmam cotidianamente como horizontes concretos de existência, sustentados em práticas coletivas que oferecem alternativas reais às formas hegemônicas de subjetivação.

O percurso analítico aqui desenvolvido parte da constatação de que a espiritualidade, embora mencionada em diversas diretrizes do Sistema Único de Saúde, permanece frequentemente marginalizada no âmbito institucional, tratada de modo periférico, instrumental ou reduzida a recurso de adaptação individual. Essa invisibilização, sustentada por lógicas técnico-burocráticas e paradigmas positivistas, tende a esvaziar o potencial ético e político da espiritualidade, ao mesmo tempo em que reforça formas normativas de subjetivação.

A investigação proposta busca, assim, reconhecer a espiritualidade como dimensão coletiva da vida e do trabalho; analisar como instituições e políticas públicas esvaziam e normatizam essa dimensão; evidenciar como tal processo contribui para a despolitização do sofrimento psíquico e do

adoecimento relacionado ao trabalho; e destacar as formas de resistência que emergem no cotidiano.

Essas análises se articulam às políticas transversais do SUS que, de modos distintos, dialogam com o sofrimento mental e suas mediações no trabalho: a Política Nacional de Humanização (PNH), que introduz a centralidade da subjetividade no cuidado; a Política Nacional de Saúde Mental (PNSM), que amplia o olhar para determinantes sociais; a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora (PNSTT), que reconhece o trabalho como determinante de adoecimento, incluindo os agravos psíquicos; a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), que legitima dimensões simbólicas e espirituais; e a Política Nacional de Promoção da Equidade em Saúde (PNEqS), que ressalta como desigualdades estruturais modulam tanto a experiência do sofrimento quanto as possibilidades de cuidado. Essas diretrizes dialogam ainda com políticas específicas, como a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), a Política Nacional de Saúde da População Indígena (PNSPI) e a Política Nacional de Saúde da População Cigana (PNSIPCFA), que reforçam a centralidade da diversidade sociocultural na produção do cuidado.

Metodologicamente, trata-se de uma reflexão teórica crítica, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental de políticas públicas, com ênfase em referenciais do materialismo histórico e em aportes de autores que desvelam a espiritualidade como resistência cultural e coletiva. Ao articular esse percurso teórico com as diretrizes normativas, o capítulo busca contribuir para a problematização da espiritualidade como dimensão simbólica e política do cuidado, analisando como ela é silenciada e capturada nos espaços institucionais, mas também como pode se afirmar como força crítica e coletiva, sustentando práticas de resistência nos campos da saúde e do trabalho.

Referenciais teóricos e críticos

Por tratar-se de uma reflexão teórica crítica, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental de políticas públicas, esta seção dedica-se a apresentar os referenciais que orientam a compreensão da espiritualidade como dimensão simbólica e política. O ponto de partida é a ontologia do ser social, formulada por György Lukács (2013) e sistematizada por Lessa (2015), que evidencia como as práticas

humanas concretas, mediadas historicamente pelas condições materiais de existência, constituem o fundamento da subjetividade. A partir desse marco, é possível compreender que a espiritualidade não se configura como esfera autônoma ou transcendente, mas como produto e mediação histórica da vida social.

Dejours (2007) acrescenta a esse debate a centralidade do sofrimento no trabalho na constituição da subjetividade. O autor argumenta que o trabalho é espaço privilegiado de produção de sentido, podendo ser fonte tanto de realização quanto de adoecimento, a depender das condições concretas de sua organização. Essa ambivalência mostra que a subjetividade e, consequentemente, a espiritualidade estão atravessadas por contradições materiais que se expressam no cotidiano laboral.

Amarante (2007; 2023), ao discutir a reforma psiquiátrica e a atenção psicossocial, reforça que a subjetividade deve ocupar posição central nas práticas de saúde. Para o autor, a crítica às instituições manicomiais não se limita a novas formas assistenciais, mas representa uma transformação cultural mais ampla, na qual o cuidado exige reconhecimento dos modos singulares de existência. Como ele observa, “a reforma psiquiátrica não se limita a novas formas de assistência, mas representa uma transformação cultural, que implica a reconstrução do lugar social da loucura” (Amarante, 2007, p. 56).

O deslocamento proposto por Amarante, ao compreender a reforma psiquiátrica como transformação cultural e não apenas como mudança assistencial, evidencia que o cuidado em saúde exige reconhecer dimensões historicamente marginalizadas da subjetividade. Nesse horizonte, a espiritualidade deixa de ser compreendida como crença periférica e passa a ser analisada como parte das práticas simbólicas e políticas de enfrentamento ao sofrimento.

Foucault (1979; 2008) contribui ao explicitar que os dispositivos de poder e a biopolítica atuam na regulação dos corpos e na normatização das subjetividades. Inserida nesse contexto, a espiritualidade frequentemente é capturada pelas lógicas institucionais, reduzida a instrumento de adaptação individual. A crítica foucaultiana, portanto, auxilia a compreender como o silenciamento da espiritualidade não ocorre apenas por omissão, mas por mecanismos ativos de normatização.

De modo complementar, Milton Santos (2014) situa a espiritualidade no espaço vivido, ressaltando que o território não é mero suporte físico, mas resultado das relações sociais e de suas disputas.

Essa concepção permite reconhecer que a espiritualidade se manifesta em práticas cotidianas enraizadas na vida coletiva, inseparáveis das contradições que marcam a existência social.

Nesse quadro, emergem as contribuições de Ailton Krenak (2019; 2020) e Lélia Gonzalez (1984; 2020), que iluminam outras cosmovisões possíveis e atuantes. Krenak propõe compreender a espiritualidade como modo de existir coletivo, inseparável da vida, da terra e da comunidade, questionando a cisão instaurada pela racionalidade ocidental entre ser humano e mundo.

Gonzalez, por sua vez, evidencia como raça e gênero constituem dimensões ontológicas da subjetividade negra, afirmando a espiritualidade afro-diaspórica como prática de resistência cultural e política frente ao racismo estrutural e às lógicas coloniais. Suas perspectivas demonstram que, embora a normatividade econômica materialista organize hegemonicamente o mundo contemporâneo, não é a única visão de mundo em curso: cosmovisões afro-diaspóricas e ameríndias se afirmam cotidianamente como horizontes concretos de existência, oferecendo alternativas críticas às formas hegemônicas de subjetivação.

Espiritualidade, saúde e trabalho: entre silenciamento e captura

A análise da espiritualidade no campo da saúde e do trabalho exige reconhecer que, historicamente, essa dimensão tem sido alvo de processos de invisibilização e esvaziamento. Mais do que simples ausência, o silenciamento ocorre por mecanismos institucionais que normatizam e reduzem as expressões espirituais a aspectos individuais, desvinculados de seu caráter coletivo e político. Por outro lado, é nesse mesmo campo de tensões que emergem práticas de resistência, capazes de sustentar sentidos alternativos de cuidado e existência.

O silenciamento institucional da espiritualidade

A espiritualidade, embora reconhecida como dimensão relevante por diferentes grupos sociais e mencionada em algumas políticas públicas de saúde, permanece frequentemente marginalizada nos espaços institucionais. Esse processo de silenciamento não se restringe à ausência de menções explícitas, mas resulta de mecanismos ativos de normatização,

que enquadram as práticas espirituais em categorias individuais, adaptativas e desprovidas de potência coletiva e política.

Como observa Foucault (1979), as instituições modernas não apenas regulam condutas, mas também produzem regimes de verdade, estabelecendo quais experiências podem ser legitimadas e quais devem ser invisibilizadas. Assim, a espiritualidade, quando não patologizada, é reduzida a recurso de enfrentamento privado, descolado das contradições sociais que a constituem.

Esse silenciamento está vinculado à própria racionalidade biomédica, que historicamente privilegiou a objetividade, a mensurabilidade e a causalidade linear como critérios de verdade científica. Amarante (2007) lembra que o campo da saúde mental no Brasil foi construído sob forte influência dessa racionalidade, sendo necessário um longo processo de reforma psiquiátrica para deslocar o cuidado da lógica manicomial para uma perspectiva psicossocial. No entanto, mesmo a reforma, ao propor uma transformação cultural, manteve a espiritualidade em posição secundária, raramente integrada de forma crítica às práticas de cuidado.

Além disso, a estrutura técnico-burocrática que organiza o Sistema Único de Saúde reforça essa invisibilidade. Benevides e Passos (2005) apontam que as práticas de gestão e atenção em saúde tendem a priorizar indicadores de produtividade e protocolos padronizados, o que favorece a neutralização de dimensões simbólicas, culturais e espirituais do sofrimento. Nesse contexto, ainda que documentos como a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (Brasil, 2006) reconheçam a legitimidade de saberes e práticas não biomédicas, sua implementação permanece periférica e fragmentada, frequentemente restrita a iniciativas pontuais.

O campo da saúde do trabalhador reproduz dinâmica semelhante. A Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora (Brasil, 2012) explicita a centralidade do trabalho como determinante social de saúde, incluindo agravos psíquicos, mas pouco avança no reconhecimento de dimensões espirituais ou simbólicas presentes no cotidiano laboral.

Dejours (2007) observa que o sofrimento no trabalho não pode ser reduzido a reações individuais, mas deve ser entendido como experiência compartilhada, marcada pela organização do trabalho e pelas relações de poder. Ainda assim, as respostas institucionais ao sofrimento tendem a ser normativas, voltadas mais para a adaptação dos trabalhadores a contextos

adversos do que para a transformação das condições objetivas que o produzem.

Esse enquadramento restritivo tem consequências diretas – ao deslocar a espiritualidade para a esfera do privado, desconsidera-se sua dimensão coletiva e sua capacidade de produzir sentido em territórios sociais de exclusão, precarização e violência. Como destaca Gonzalez (2020), experiências espirituais afro-diaspóricas, que historicamente funcionaram como formas de resistência cultural frente ao racismo estrutural, são frequentemente invisibilizadas ou reduzidas a manifestações folclóricas. Da mesma forma, Krenak (2019) chama atenção para o modo como cosmovisões indígenas, fundadas na inseparabilidade entre corpo, terra e comunidade, são sistematicamente deslegitimadas pelas instituições ocidentais modernas.

Assim, o silenciamento institucional da espiritualidade deve ser compreendido não apenas como omissão, mas como parte de uma estratégia de normalização, que reduz a pluralidade de experiências subjetivas a categorias previamente estabelecidas. Esse processo reforça a tendência de despolitização do sofrimento, deslocando-o para a esfera individual e obscurecendo suas raízes sociais e coletivas. Reconhecer esse movimento é fundamental para compreender os limites das práticas institucionais atuais e abrir caminho para pensar a espiritualidade como dimensão crítica e de resistência, tema a ser discutido na próxima subseção.

Espiritualidade como resistência

Se, por um lado, a espiritualidade é frequentemente silenciada e capturada pelas instituições, por outro, ela resiste como prática simbólica e política, sustentada em experiências coletivas que produzem novos sentidos de existência. Essa resistência não se dá apenas no plano individual, mas sobretudo no âmbito comunitário, onde práticas espirituais se articulam a formas de solidariedade, pertencimento e enfrentamento das desigualdades sociais. Nesses contextos, a espiritualidade revela-se como força crítica, capaz de desestabilizar os mecanismos normativos que buscam enquadrar o sofrimento em categorias estritamente biomédicas ou técnico-burocráticas.

Dejours (2007) lembra que o sofrimento no trabalho, quando compartilhado e simbolizado coletivamente, pode se converter em recurso de transformação, dando origem a formas de cooperação e resistência. Essa

dimensão coletiva do sofrimento aproxima-se da espiritualidade enquanto experiência que cria laços, rituais e práticas capazes de elaborar, em termos simbólicos, as contradições vividas no cotidiano laboral. Longe de se limitar a crença subjetiva, a espiritualidade pode operar como catalisador de práticas coletivas que questionam a organização do trabalho e a lógica produtivista que frequentemente adoece os sujeitos.

No campo da saúde mental, Amarante (2023) reforça que a atenção psicossocial deve abrir-se a modos de existência singulares, reconhecendo práticas culturais que escapam à normatividade institucional. Essa perspectiva permite compreender a espiritualidade não como recurso periférico, mas como elemento legítimo da produção de cuidado. Ao legitimar tais práticas, rompe-se com a lógica de medicalização e controle, reconhecendo a diversidade de modos pelos quais os sujeitos elaboram e enfrentam o sofrimento.

As cosmovisões ameríndias, evidenciadas por Krenak (2019), oferecem um horizonte particularmente significativo de resistência. Para o autor, a espiritualidade não é uma esfera separada da vida social, mas dimensão inseparável da terra, da comunidade e da própria existência. Esse modo de compreender a vida questiona diretamente a cisão instaurada pela racionalidade ocidental moderna, que fragmenta ser humano e natureza. Ao afirmar a espiritualidade como parte indissociável da vida, Krenak propõe alternativas críticas às formas hegemônicas de subjetivação, desafiando a homogeneização cultural e epistêmica que marca as instituições de saúde e trabalho.

De forma convergente, Gonzalez (2020) destaca que a espiritualidade afro-diaspórica tem sido, historicamente, prática de resistência cultural frente ao racismo estrutural e às lógicas coloniais. Ao reconhecer raça e gênero como dimensões ontológicas da subjetividade negra, a autora evidencia que a espiritualidade não pode ser reduzida a crença intimista: ela constitui-se como força política, sustentada em rituais, ancestralidade e coletividade. Nesse sentido, práticas espirituais afro-diaspóricas funcionam como dispositivos de reexistência — termo que traduz a produção de novos modos de ser, resistindo às tentativas de silenciamento e subalternização.

A espiritualidade também se conecta às lutas por equidade em saúde. Como afirmam Benevides e Passos (2005), humanizar o cuidado exige reconhecer dimensões subjetivas e coletivas que atravessam os sujeitos, indo além dos protocolos técnico-burocráticos. Incorporar a

espiritualidade às práticas de saúde e trabalho, portanto, não significa se desviar da ciência, mas ampliar a compreensão do humano em sua complexidade. Esse reconhecimento fortalece a ideia de que a espiritualidade pode operar como prática crítica, oferecendo ferramentas simbólicas para a resistência diante da precarização, da desigualdade e do sofrimento socialmente determinados.

Assim, a espiritualidade deve ser entendida como prática social situada, que se reinventa frente às tentativas de silenciamento e captura. Ao mesmo tempo em que é marginalizada pelas instituições, ela se afirma como horizonte coletivo de existência, sustentado em cosmovisões e práticas que resistem às formas hegemônicas de subjetivação. Seja nos rituais comunitários, nas práticas afro-diaspóricas, nas cosmovisões indígenas ou nas redes de solidariedades construídas no trabalho, a espiritualidade se coloca como força crítica e contra-hegemônica, abrindo espaço para outras formas de cuidado, saúde e vida.

Políticas Públicas e transversalidade no SUS

A análise da espiritualidade no campo da saúde e do trabalho exige articulá-la às políticas públicas que estruturam o Sistema Único de Saúde (SUS). Essas políticas não apenas orientam a organização dos serviços, mas também definem quais dimensões da vida social e subjetiva são reconhecidas como legítimas no cuidado. Nesse sentido, compreender o lugar da espiritualidade implica examinar como diferentes diretrizes transversais — que tratam de humanização, saúde mental, saúde do trabalhador, práticas integrativas e promoção da equidade — lidam com essa dimensão simbólica e cultural. Embora a espiritualidade não apareça de forma central na maioria desses documentos, sua presença implícita ou marginalizada permite identificar tanto os limites das normativas quanto as brechas que possibilitam práticas de resistência e inclusão. A seguir, serão analisados cinco eixos fundamentais para essa reflexão.

Humanização e a centralidade da subjetividade

A Política Nacional de Humanização (PNH), instituída pelo Ministério da Saúde em 2003 e consolidada pela publicação HumanizaSUS: Documento Base (Brasil, 2004), introduziu a centralidade da subjetividade como eixo estruturante do cuidado no SUS. Mais do que um conjunto de

normas, a PNH se apresenta como uma estratégia transversal, que busca reorientar práticas assistenciais e de gestão por meio da valorização do diálogo, da escuta e da corresponsabilidade entre trabalhadores, gestores e usuários. Ao deslocar o foco exclusivamente técnico e biomédico para uma abordagem que reconhece a dimensão subjetiva das experiências de saúde e doença, a PNH criou condições institucionais para que aspectos culturais e simbólicos pudessem ser legitimados no processo de cuidado.

Benevides e Passos (2005) destacam que a humanização deve ser entendida como dimensão pública das políticas de saúde, pois implica transformar a lógica de funcionamento do sistema ao considerar o sujeito em sua complexidade. Para os autores, humanizar é reconhecer que “não há cuidado sem subjetividade, sem a implicação dos sujeitos e suas histórias” (Benevides; Passos, 2005, p. 563). Essa perspectiva dialoga diretamente com a espiritualidade, na medida em que abre espaço para práticas e sentidos historicamente marginalizados, ainda que a política não a mencione de forma explícita.

Contudo, a operacionalização da PNH encontra limites em um sistema ainda fortemente marcado por protocolos técnico-burocráticos e por indicadores de produtividade, que frequentemente neutralizam dimensões simbólicas e culturais da experiência em saúde. Como ressalta Deslandes (2004), a institucionalização da humanização corre o risco de se restringir a um discurso normativo se não houver transformação efetiva das práticas cotidianas. Assim, embora a PNH ofereça fundamentos para que a espiritualidade seja considerada parte legítima do cuidado, sua incorporação ainda depende de disputas políticas, culturais e epistemológicas no interior das instituições de saúde.

Nesse sentido, a PNH pode ser vista como um marco normativo que tensiona a hegemonia biomédica, ao propor que a subjetividade seja central na produção do cuidado. Tal tensionamento abre brechas para que a espiritualidade, enquanto dimensão simbólica da subjetividade, seja incorporada nas práticas de saúde de forma crítica, evitando tanto sua negação quanto sua redução a recurso de adaptação individual.

Saúde mental e determinantes sociais

A Política Nacional de Saúde Mental (PNSM), consolidada a partir da Lei nº 10.216/2001 e das diretrizes da Reforma Psiquiátrica brasileira, orienta-se pela superação do modelo hospitalocêntrico e pela

organização da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS). Essa política amplia o entendimento do cuidado em saúde mental ao reconhecer a influência de determinantes sociais, culturais e econômicos nos processos de adoecimento e sofrimento psíquico (Brasil, 2011). Tal perspectiva aproxima-se da espiritualidade enquanto dimensão historicamente presente na vida cotidiana dos sujeitos, mas frequentemente invisibilizada pelas práticas institucionais.

Amarante (2007) ressalta que a reforma psiquiátrica não se limita à substituição de manicômios por serviços comunitários, mas implica transformação cultural e social, que reposiciona a subjetividade no centro das práticas de cuidado. Para o autor, reconhecer os determinantes sociais significa compreender que o sofrimento psíquico não é apenas efeito de desordens internas, mas também produto das contradições materiais e simbólicas que atravessam a existência. Nesse sentido, dimensões como trabalho, território, raça, gênero e espiritualidade participam da constituição da experiência de saúde mental.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022) reforça esse entendimento ao definir saúde mental não como mera ausência de transtorno, mas como estado de bem-estar que permite aos indivíduos lidar com o estresse cotidiano, trabalhar de forma produtiva e contribuir para suas comunidades. Essa concepção evidencia que a saúde mental está intrinsecamente ligada às condições de vida e às possibilidades de participação social.

Apesar disso, observa-se que, no âmbito da RAPS, a espiritualidade segue sendo tratada de forma periférica. Estudos indicam que, embora trabalhadores e usuários frequentemente mobilizem práticas espirituais em seus itinerários de cuidado, as instituições tendem a enquadrá-las como recursos individuais de enfrentamento, sem integrá-las de modo crítico e coletivo às práticas assistenciais (Onocko-Campos; Furtado, 2006). Assim, o desafio contemporâneo da PNSM consiste em articular os determinantes sociais de forma ampliada, reconhecendo que a espiritualidade pode operar como elemento de resistência e produção de sentido diante do sofrimento.

Saúde do trabalhador e sofrimento relacionado ao trabalho

A Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora (PNSTT), instituída pela Portaria nº 1.823/2012, reconhece o trabalho

como determinante fundamental da saúde, incorporando o princípio de que as condições laborais podem gerar tanto processos de adoecimento físico quanto agravos psíquicos (Brasil, 2012). Esse marco normativo insere no SUS a responsabilidade de desenvolver ações de vigilância, promoção, prevenção e assistência voltadas às repercussões do trabalho sobre a saúde, incluindo o sofrimento mental. Apesar disso, observa-se que a dimensão espiritual, enquanto parte constitutiva da subjetividade dos trabalhadores, permanece ausente nas diretrizes formais, sendo relegada ao campo das experiências individuais.

Dejours (2007) aponta que o sofrimento no trabalho não deve ser reduzido a um fenômeno individual ou psicológico, mas compreendido como experiência social, produzida pela organização do trabalho e pelas formas de exploração a que os trabalhadores são submetidos. Para o autor, a vivência do sofrimento pode assumir dupla face – pode conduzir ao adoecimento quando não encontra meios de elaboração, mas também pode transformar-se em fonte de resistência coletiva quando compartilhada e simbolizada entre pares. Nesse sentido, a espiritualidade frequentemente emerge como prática de elaboração simbólica, permitindo que trabalhadores produzam sentidos diante da precarização, da repetitividade e da intensificação do trabalho.

Estudos no campo da saúde do trabalhador têm mostrado que a dimensão psicossocial do adoecimento laboral permanece subnotificada. A Fundacentro (2021) evidencia que agravos relacionados a transtornos mentais e comportamentais frequentemente não são notificados ou são invisibilizados pelas próprias instituições de saúde, o que reforça a lógica de silenciamento. O INSS (2022) também aponta crescimento expressivo de afastamentos por transtornos mentais comuns, como depressão e ansiedade, muitas vezes associados a condições laborais adversas. Entretanto, as práticas espirituais, que poderiam oferecer suporte simbólico e coletivo, raramente são consideradas nas estratégias de enfrentamento institucional.

Assim, ainda que a PNSTT represente avanço significativo ao reconhecer o trabalho como determinante do processo saúde-doença, persiste um hiato entre a normatividade e as práticas de cuidado. A espiritualidade, mesmo presente na vida cotidiana dos trabalhadores, continua fora do escopo das práticas de saúde do trabalhador desenvolvidas no âmbito do SUS, que seguem priorizando dimensões físico-biológicas em detrimento das simbólicas e espirituais. Essa exclusão revela tanto os

limites da política em lidar com dimensões subjetivas e simbólicas, quanto a necessidade de ampliar os referenciais de análise, de modo a incluir práticas culturais e espirituais como parte do cuidado integral à saúde do trabalhador.

Práticas integrativas e espiritualidades no cuidado

A Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), instituída pela Portaria nº 971/2006, representou um marco ao reconhecer, no âmbito do SUS, a legitimidade de práticas de cuidado historicamente vinculadas a saberes tradicionais e dimensões simbólicas e espirituais da saúde (Brasil, 2006). Ao incluir práticas como fitoterapia, acupuntura, homeopatia e posteriormente diversas outras, a PNPIC ampliou o horizonte normativo do cuidado, tensionando a hegemonia do paradigma biomédico e incorporando racionalidades terapêuticas diversas. Ainda que a política não trate diretamente da espiritualidade como conceito, sua ênfase na integralidade e no reconhecimento de diferentes matrizes culturais abre espaço para sua inclusão indireta nas práticas de saúde.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2013) reforça esse movimento ao recomendar a integração de saberes tradicionais e complementares nos sistemas nacionais de saúde, entendendo-os como componentes legítimos da atenção integral. Essa recomendação baseia-se na constatação de que tais práticas são socialmente enraizadas e frequentemente constituem o primeiro recurso de cuidado buscado pelas populações, sobretudo em contextos de desigualdade. Nesse sentido, a espiritualidade deve ser considerada não como dimensão acessória, mas como elemento transversal que atravessa muitas dessas práticas e que, em diferentes culturas, estrutura modos de compreender o processo saúde-doença.

Estudos brasileiros evidenciam que práticas reconhecidas pela PNPIC são frequentemente mobilizadas pelos usuários como espaços de elaboração espiritual, associados ao fortalecimento de vínculos comunitários e ao enfrentamento de situações de sofrimento psíquico (Luz, 2007; Tesser; Barros, 2008). Ao valorizar essas práticas, a política legitima a dimensão simbólica e cultural do cuidado, mesmo que de forma indireta, possibilitando a articulação entre ciência, tradição e espiritualidade no cotidiano dos serviços.

Apesar de sua relevância, a PNPIC ainda enfrenta obstáculos para plena implementação. Como observa Tesser (2009), persiste uma tensão entre o discurso oficial, que reconhece a importância da integralidade, e a prática institucional, frequentemente marcada pela priorização de protocolos biomédicos e por uma visão reducionista da saúde. Nesse cenário, a espiritualidade tende a ser tolerada apenas como recurso individual de enfrentamento, e não como dimensão coletiva e política do cuidado.

Assim, a PNPIC pode ser compreendida como espaço estratégico para a inclusão crítica da espiritualidade no SUS. Ao legitimar práticas culturalmente enraizadas e dotadas de sentido simbólico, a política oferece brechas institucionais para que a espiritualidade seja reconhecida como força que articula subjetividade, cultura e comunidade, desafiando a homogeneização biomédica e ampliando os horizontes da atenção em saúde.

Equidade, diversidade sociocultural e cuidado em saúde

A Política Nacional de Promoção da Equidade em Saúde (PNEqS), instituída em 2017, reforça que as desigualdades estruturais de raça, gênero, sexualidade e território constituem determinantes fundamentais do processo saúde-doença. Essa diretriz orienta o SUS a desenvolver ações específicas voltadas a populações historicamente marginalizadas, reconhecendo que a produção do cuidado exige considerar a diversidade sociocultural (Brasil, 2017). Inserem-se nesse escopo políticas específicas, como a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), a Política Nacional de Saúde da População Indígena (PNSPI) e a Política Nacional de Saúde da População Cigana (PNSIPCFA), que buscam enfrentar iniquidades estruturais e garantir o direito universal à saúde.

Lélia Gonzalez (2020) destaca que a racialização e o sexismo atravessam de forma constitutiva a experiência da população negra no Brasil, produzindo formas de sofrimento que não podem ser dissociadas de sua dimensão cultural e espiritual. A autora evidencia que práticas espirituais afro-diaspóricas constituem estratégias históricas de resistência e de produção de sentido diante do racismo estrutural. Nesse horizonte, reconhecer a espiritualidade não significa se desviar da ciência, mas

ampliar o olhar para práticas que sustentam modos de existir coletivos, constituindo-se como recurso de saúde.

No caso das populações indígenas, Krenak (2019) lembra que a espiritualidade é inseparável da vida, da terra e da comunidade, não se apresentando como dimensão paralela ou periférica. A cosmologia indígena, ao afirmar a inseparabilidade entre corpo, território e espiritualidade, coloca em questão a racionalidade ocidental moderna, que segmenta o humano em esferas autônomas. Ao incorporar essa perspectiva, as políticas de saúde devem reconhecer que a espiritualidade constitui fundamento da existência, e não apenas recurso cultural secundário.

Apesar de avanços normativos, a implementação dessas políticas ainda enfrenta obstáculos significativos. Pesquisas apontam que a PNSIPN, por exemplo, sofre com baixa institucionalização e limitada articulação intersetorial, o que reduz seu impacto nos serviços de saúde (Werneck, 2016). De modo semelhante, as diretrizes voltadas à saúde indígena enfrentam dificuldades para conciliar a diversidade cultural com modelos assistenciais pautados na lógica biomédica (Langdon; Cardoso, 2016). Assim, embora haja reconhecimento formal da equidade, persiste um hiato entre a normatividade e a prática cotidiana nos serviços.

A consideração da espiritualidade, nesse contexto, deve ser entendida como parte inseparável da luta por equidade. Ao reconhecer práticas espirituais afro-diaspóricas, indígenas e ciganas como dimensões legítimas do cuidado, o SUS pode superar parte do silenciamento institucional e ampliar o horizonte de práticas emancipatórias em saúde. Esse movimento implica deslocar a espiritualidade de uma posição periférica para reconhecê-la como força crítica e coletiva, articulada às lutas sociais por reconhecimento e dignidade.

Conclusões

A reflexão desenvolvida neste capítulo teve como objetivo examinar a espiritualidade como dimensão simbólica e política dos processos de subjetivação, analisando os mecanismos de silenciamento e captura nos espaços institucionais de saúde e de trabalho. A questão que orientou a análise — de que maneira os discursos e práticas institucionais incidem sobre a espiritualidade, produzindo normatizações e invisibilizações, e como, ainda assim, ela resiste como força coletiva — pôde ser

enfrentada à luz do materialismo histórico e de aportes críticos de autores contemporâneos.

O percurso evidenciou que, embora a espiritualidade apareça de forma marginal em diferentes políticas do SUS, ela segue sendo reduzida a recurso individual de enfrentamento, esvaziada de sua dimensão coletiva e política. Na saúde do trabalhador, em especial, constatou-se que as ações institucionais permanecem centradas em indicadores físicos e biológicos, deixando de lado as formas simbólicas e espirituais de resistência que os trabalhadores constroem cotidianamente para lidar com o sofrimento. Essa lacuna contribui para a despolitização do adoecimento relacionado ao trabalho e reforça a lógica de captura institucional.

Por outro lado, cosmovisões afro-diaspóricas e indígenas, como evidenciam Gonzalez (2020) e Krenak (2019), demonstram que a espiritualidade pode ser vivida como horizonte coletivo, articulado a lutas contra o racismo, o colonialismo e a exploração. Nessas experiências, espiritualidade e trabalho não se dissociam, mas se conectam como formas de resistência simbólica e política. Ao mesmo tempo, políticas de equidade e de práticas integrativas abrem frestas institucionais para que tais dimensões sejam reconhecidas, ainda que de maneira incipiente.

Conclui-se, portanto, que reconhecer a espiritualidade no campo da saúde e do trabalho não significa se desviar da ciência, mas ampliar o horizonte do cuidado e da vigilância em saúde para incorporar dimensões simbólicas, culturais e coletivas que historicamente foram silenciadas. A espiritualidade, compreendida nessa perspectiva, emerge como força crítica capaz de sustentar práticas emancipatórias nos territórios de vida e de trabalho, fortalecendo a construção de um SUS que reconheça a pluralidade de modos de existir e de resistir.

Referências

AMARANTE, Paulo. Saúde mental e atenção psicossocial. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

AMARANTE, Paulo. Saúde mental e atenção psicossocial. 4. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2023.

BENEVIDES, Regina; PASSOS, Eduardo. A humanização como dimensão pública das políticas de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 561-571, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. HumanizaSUS: Documento base para gestores e trabalhadores do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 971, de 3 de maio de 2006. Institui a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011. Institui a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS). Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.823, de 23 de agosto de 2012. Institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Promoção da Equidade em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

DEJOURS, Christophe. A banalização da injustiça social. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

DESLANDES, Suely Ferreira. Análise do discurso oficial sobre a humanização da assistência hospitalar. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 7-14, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *O nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FUNDAÇÃO JORGE DUPRAT FIGUEIREDO DE SEGURANÇA E MEDICINA DO TRABALHO (FUNDACENTRO). *Saúde mental relacionada ao trabalho: dados e análises*. São Paulo: Fundacentro, 2021.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL (INSS). *Boletim estatístico da previdência social*. Brasília: INSS, 2022.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LANGDON, Esther Jean; CARDOSO, Maria Helena. Saúde indígena: políticas comparadas na América Latina. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 59, n. 1, p. 108-146, 2016.

LESSA, Sergio. *Mundo dos homens: trabalho e ser social*. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LUZ, Madel T. Cultura contemporânea e medicinas alternativas: novos paradigmas em saúde no fim do século XX. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 289-316, 2007.

ONOCKO-CAMPOS, Rosana; FURTADO, Juarez Pereira. Entre a saúde coletiva e a saúde mental: um instrumental metodológico para avaliação da rede de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 669-681, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *WHO Traditional Medicine Strategy: 2014-2023*. Geneva: WHO, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *World mental health report: transforming mental health for all*. Geneva: WHO, 2022.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

TESSER, Charles Dalcanale. Práticas complementares, racionalidades médicas e promoção da saúde: contribuições pouco exploradas. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 8, p. 1732-1742, 2009.

TESSER, Charles Dalcanale; BARROS, Nelson Filice de. Medicalização social e atenção à saúde no SUS. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 160-170, 2008.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016.

HISTÓRIAS QUE TOCAM: O CUIDAR COMO PRÁTICA DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Pamela Marmentini Corrêa¹

Rosane Cardoso Garcia²

Diuliana Chiaradia Pimentel³

Resumo: Este artigo resulta de processos formativos e autoformativos conduzidos por pesquisadoras vinculadas ao GRUPEE, com foco na educação emocional. A partir de relatos reunidos no mural colaborativo *Histórias que Tocam*, construído na plataforma Padlet, desenvolve-se uma reflexão sobre os sentidos atribuídos ao *cuidar do outro*. O estudo articula narrativas pessoais e coletivas com os referenciais teóricos de bell hooks, Ailton Krenak, Conceição Evaristo e Leonardo Boff, visando à ampliação do desenvolvimento profissional e humano. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa, que evidencia o cuidado como prática de si, do outro e do mundo, compreendido também como ato político e coletivo no contexto social e educacional. Os resultados indicam que o cuidado é percebido como ato de amor, resistência, responsabilidade socioambiental e sustentação da vida no planeta. Conclui-se que as narrativas reafirmam o cuidado como prática fundante da educação, atravessada por memória, espiritualidade e compromisso ético com a vida em comunidade.

Palavras-chave: Educação emocional. Cuidado. Formação docente.

- 1 Mestra em Educação - PPGPE/UFFS, pós-graduada em Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação (CENSUPEG) e sm Gestão Escolar: Direção, Coordenação e Supervisão Educacional (UFFS) Licenciatura em Pedagogia- UFFS. E-mail:pamelamarmentinicorrea@gmail.com
- 2 Mestra em Educação – PPGPE/UFFS, pós-graduada em Aprendizagem por meio das TICs, UFRGS (2008), possui graduação em Licenciatura em Ciências 1 Graus, Habilitação Matemática pela Universidade da Região da Campanha (1998). Vinculada a Universidade Fronteira Sul onde cursa a segunda licenciatura em Educação Especial Inclusiva – UFFS/ PARFOR, e integra dois grupos de pesquisa GRUPEE e o Grupo de Pesquisa em Educação, Formação Docente e Processos Educacionais, dessa instituição. É professora da Educação Especial na rede estadual do RS. E-mail: rosanedcard@gmail.com .
- 3 Mestra em Educação - PPGPE/UFFS, pós-graduada em Psicopedagogia na Escola. Graduada de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva - UFFS/ PARFOR. Licenciada em Pedagogia - UFFS. Coordenadora Pedagógica em uma Escola de Educação Infantil no Município de Erechim-RS. E-mail: diulianachiaradiapimentel@gmail.com

Introdução

Em um tempo marcado pelo individualismo, pela precarização da vida e pela invisibilidade de trabalhos essenciais, refletir sobre o cuidado torna-se tarefa urgente – especialmente no campo da educação superior, em que relações humanas e práticas pedagógicas são constantemente atravessadas por tensões, afetos e resistências. Este artigo emerge de um processo coletivo de investigação desenvolvido por profissionais da educação e da saúde vinculados ao GRUPEE, grupo que se dedica à produção de saberes formativos e autoformativos. A pesquisa tem como ponto de partida os depoimentos e registros produzidos nas oficinas realizadas por meio do mural colaborativo *Histórias que Tocam*, construído na plataforma Padlet. Esse espaço virtual foi concebido como lugar de partilha de experiências e afetos, reunindo relatos que expressam múltiplas dimensões do cuidado: consigo mesmo, com o outro e com a coletividade.

Pensar o cuidado, nesse contexto, é reconhecer sua centralidade na constituição de relações saudáveis e na construção de comunidades mais justas. Como nos lembra bell hooks (2021, p. 142), “o cuidado é uma expressão do amor. Amar não é apenas sentir, é agir com responsabilidade, compromisso e conhecimento”. Ailton Krenak (2019, p. 17), por sua vez, nos alerta que “precisamos reaprender a cuidar da vida como algo que tem valor em si, não apenas pelo que pode nos dar em troca”. Essas perspectivas ampliam a compreensão do cuidado para além da esfera privada, conectando-o à ética da vida coletiva, à preservação da Terra e à construção de vínculos significativos no ambiente universitário.

O objetivo central deste artigo é compreender os sentidos atribuídos ao cuidado como prática essencial da vida, articulando as narrativas coletadas com os referenciais teóricos de bell hooks, Ailton Krenak, Conceição Evaristo e Leonardo Boff, em diálogo com processos de formação docente e humana. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, centrada na análise das narrativas produzidas pelos participantes. A escolha por esse caminho se justifica pela potência das histórias como forma de acessar sentidos profundos e subjetivos, revelando o cuidado como prática de si, do outro e do mundo. A análise busca evidenciar como essas experiências se conectam com a construção de uma ética do cuidado no ambiente

acadêmico, sem dissociá-lo da dimensão política de pertencimento e transformação coletiva.

Os estudos, práticas e pesquisas que sustentam este artigo articulam-se e integraram um conjunto de práticas formativas e autoformativa que materializaram o plano de ação do Grupo de Pesquisa Educação Emocional, 2025/2026, da UFFS. Desse modo, o aporte teórico foi constituído para que novas perspectivas sobre o cuidar e o cuidado pudessem ser examinadas para que se consolide novas bases de conhecimento sobre as emoções que mobilizam o cuidar ou sustentam relações de cuidado. Para Leonardo Boff (1999), o cuidado se insere na dimensão espiritual: cuidar é cultivar o sagrado da vida, é reconhecer que tudo está interligado. Essa espiritualidade não é dogmática, mas existencial, voltada para o respeito, a compaixão e o acolhimento.

Acolhimento e cuidado com a experiência da pandemia tornaram-se imperativos nas práticas educacionais e passaram a ocupar um importante espaço na pauta do mundo do trabalho e da educação. Muitas iniciativas da cultura empresarial passaram a ser oferecidas como alternativa prática nos ambientes educacionais com a contribuição dos profissionais da saúde. No entanto, a perspectiva humanista dessas ações não ecoa no cotidiano das instituições educacionais, pois a construção dessas ações requer formação adequada para que os professores e demais profissionais da educação tenham oportunidade a construir conhecimentos e repertório para apropriação e desenvolvimento de uma cultura emocional fortalecer os processos formativos e autoformativo de estudantes e professores a partir do ato de cuidar.

A contribuição de Ailton Krenak sobre o cuidado é profunda, poética e radicalmente transformadora. Ele nos convida a repensar nossa relação com a Terra, com os outros seres e com nós mesmos, propondo uma ética do cuidar que transcende o humano e se enraíza na cosmovisão indígena. Cuidar, portanto, é reconhecer nossa interdependência com o planeta. Desse modo, o cuidar, para ele, é um ato de resistência contra essa separação que nos levou ao colapso ambiental como resultado da separação entre humanidade e natureza – uma forma de adiar o fim do mundo.

Transformar a teoria em prática faz o desafio cotidiano da educação para que a aprendizagem seja direito de todos que na escola estão ou que dela fazem parte. Estudos sobre a educação emocional comprovam a ausência de subsídios e oportunidades formativas para educadores e

professores possam promover situações de conhecimento do mundo das emoções e sentimentos.

Metodologia

Este estudo inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, com enfoque na análise de narrativas como forma de compreender sentidos subjetivos e coletivos atribuídos ao cuidado. A escolha por essa abordagem se justifica pela potência das histórias como instrumento de expressão de experiências vividas, afetos, memórias e posicionamentos ético-políticos, especialmente no contexto da educação superior.

A construção dos dados ocorreu por meio de oficinas formativas realizadas com integrantes do GRUPEE – coletivo de profissionais da educação e da saúde –, em que foi utilizado o mural colaborativo *Histórias que Tocam*, hospedado na plataforma Padlet. Esse ambiente virtual foi escolhido por sua acessibilidade, interatividade e capacidade de reunir registros textuais espontâneos, permitindo que os participantes compartilhassem livremente suas vivências sobre o cuidado. Os relatos foram produzidos de forma voluntária, respeitando o anonimato e a liberdade de expressão, o que favoreceu a emergência de narrativas sensíveis e plurais.

A análise dos dados seguiu os princípios da hermenêutica interpretativa, buscando compreender os sentidos atribuídos ao cuidado nas dimensões do “cuidar de si”, “cuidar do outro” e “cuidar do mundo”. Para isso, foram consideradas as recorrências temáticas, as metáforas utilizadas, os vínculos afetivos evocados e os posicionamentos éticos presentes nos relatos. O processo analítico foi orientado por uma escuta atenta e respeitosa, que reconhecia a narrativa como espaço de produção de saberes e como prática de resistência.

A análise interpretativa das narrativas permitiu a organização dos sentidos do cuidado em quatro grandes eixos temáticos, conforme visto a seguir (Quadro 1).

Quadro 1: Síntese dos eixos temáticos identificados

Eixo Temático	Descrição	Exemplos extraídos dos relatos
Cuidar de si	Práticas de autocuidado, equilíbrio emocional, espiritualidade e autoconhecimento	“Cuidar da minha espiritualidade e da minha paz mental” (Helpful Albatross); “Estar presente na vida das pessoas que me cercam” (Compassionate Platypus)
Cuidar do outro	Escuta, acolhimento, presença ética e resistência afetiva	“Cuidar do outro é se fazer presente, saber ouvir e acolher” (Bruna)
Cuidado invisibilizado	Reconhecimento de trabalhos essenciais e práticas negligenciadas socialmente	“Catadores, cuidadoras, educadores da creche” (Letícia)
Memória e inspiração	Heranças afetivas, figuras cuidadoras e vínculos comunitários	“Minha avó, minha mãe, minha professora” (Sol, Rosane, Fernanda Coffferri)

Fonte: Elaboração das autoras (2025).

A seleção dos relatos para análise seguiu os seguintes critérios:

- **Pertinência temática:** os registros deveriam abordar diretamente o cuidado, em suas dimensões pessoais, interpessoais ou coletivas;
- **Expressividade narrativa:** foram priorizados relatos que apresentassem densidade afetiva, reflexiva ou simbólica, mesmo que em linguagem informal;
- **Diversidade de perspectivas:** buscou-se incluir relatos que representassem diferentes experiências de cuidado – desde o autocuidado até o cuidado invisibilizado;
- **Autoria voluntária:** todos os relatos foram produzidos de forma espontânea e voluntária pelos participantes das oficinas, respeitando o anonimato ou pseudônimos gerados pela plataforma.

Além disso, a metodologia adotada dialoga com os pressupostos da pesquisa-formação, conforme proposto por autores como Josso (2004) e Nóvoa (1992), que valorizam a experiência como fonte legítima de conhecimento e transformação. Nesse sentido, o estudo não se limita à descrição dos relatos, mas busca articular as vozes dos participantes com

os referenciais teóricos de bell hooks, Ailton Krenak, Conceição Evaristo e Leonardo Boff, promovendo uma leitura crítica e situada das práticas de cuidado no ambiente educacional.

Por fim, a opção por uma metodologia sensível e dialógica reflete o compromisso ético das autoras com a valorização das subjetividades, com a escuta ativa e com a construção de saberes comprometidos com a vida, a coletividade e a justiça social.

Resultados e discussão

O cuidar de si

Os relatos apontam para a importância do cuidado de si como condição para a vida plena e para o cuidado do outro. Letícia, por exemplo, afirma: “Cuidar de si e do outro. Como a analogia de primeiro colocar a máscara em si próprio e depois, no outro”. Essa metáfora ecoa a compreensão de que o autocuidado não é individualismo, mas base de sustentação para relações mais saudáveis.

bell hooks (2021) ressalta que amar implica também cuidar de si, respeitar limites e nutrir a própria vida. Nos depoimentos, o cuidado de si aparece em dimensões físicas, emocionais e espirituais: “Cuidar da minha espiritualidade e da minha paz mental” (Helpful Albatross); “Cuidar de meus sentimentos e pensamentos” (Compassionate Platypus). Tais falas revelam que o autocuidado é visto como caminho de equilíbrio e autoconhecimento, condição para que se possa agir com presença e responsabilidade no mundo.

O cuidar do outro

O cuidar do outro, nos relatos, aparece como presença, escuta e acolhimento. Bruna sintetiza: “Cuidar do outro é se fazer presente, saber ouvir e acolher com atenção e respeito”. Em consonância, Fernanda Arcari amplia a perspectiva ao afirmar que o cuidado se manifesta em gestos cotidianos, mas também em lutas por justiça social, inclusão e dignidade humana.

Essa dimensão dialoga com a obra de Conceição Evaristo (2017), para quem o cuidado é também resistência. Sua escrita revela que “o

cuidado pode se expressar como ternura e fúria, pois cuidar é, muitas vezes, lutar contra estruturas de opressão”. Nos depoimentos, esse aspecto se materializa em memórias: “O colo da minha mãe é o principal modelo de cuidado que tenho. Saber que tenho um porto seguro” (Letícia). O cuidado, portanto, ultrapassa o gesto imediato: é memória afetiva, presença que sustenta, gesto político de resistência e solidariedade.

O cuidar do outro está comprometido com a pequena e grande ética, trabalhada por nós nos estudos de Isabel Baptista (2011), *do livro Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*.

O cuidado invisibilizado

Leonardo Boff (1999) afirma que o cuidado é uma atitude ética fundamental, que reconhece a vida como bem precioso. No entanto, em nossa sociedade, práticas de cuidado exercidas sobretudo por mulheres e classes populares permanecem desvalorizadas. A crítica de Krenak (2019) reforça essa invisibilidade ao nos lembrar que não podemos seguir vivendo como se estivéssemos separados de tudo: cuidar dos invisibilizados é também cuidar da coletividade.

Muitos depoimentos evidenciam formas de cuidado que permanecem invisíveis na sociedade: “Catadores de material reciclável, garis, donas de casa, cuidadoras de idosos” (Letícia); “As mulheres em quase todas as instâncias” (Bruna); “Educadores da creche, cujo trabalho é inviabilizado pelas próprias famílias” (Helpful Albatross).

Assim, os depoimentos revisitam uma dimensão política do cuidado, que exige reconhecimento e valorização social daqueles e daquelas que sustentam silenciosamente a vida cotidiana.

Memórias e inspirações no cuidar

As inspirações no cuidar aparecem ligadas a figuras familiares e comunitárias: mães, pais, avós, professoras, amigas. Sol e Rosane, por exemplo, destacam: “Meu companheiro, amigo, amor de minha vida”, enquanto Fernanda Coffferri lembra da tia que cuidava com bolo de chocolate, gesto simples, mas cheio de significado.

Essas memórias se conectam ao que Conceição Evaristo (2017) chama de “poética da recordação”: o cuidado transmitido entre gerações,

que fortalece identidades e resistências. Cuidar, aqui, é também narrar, guardar lembranças, manter vivos vínculos que atravessam o tempo.

Conclusão

As *Histórias que Tocam* revelam o cuidado e o cuidar do outro como prática multifacetada: gesto íntimo de autocuidado, presença atenta diante do outro, trabalho invisibilizado na sociedade e memória afetiva que sustenta existências.

Articuladas às contribuições teóricas de bell hooks, Krenak, Evaristo e Boff, essas narrativas permitem compreender o cuidado como ato de amor (hooks), ética da vida coletiva (Krenak), memória e resistência (Evaristo) e responsabilidade ética universal (Boff).

Conclui-se que o cuidado, longe de ser trivial, é fundamento da vida. Ele sustenta relações, preserva a coletividade e possibilita a construção de um mundo mais humano. Como fio invisível, o cuidado nos toca e nos mantém vivos, convidando-nos a reaprender, todos os dias, a cuidar de nós, dos outros e da Terra.

Referências

BAPTISTA, Isabel. **Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente**. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, 2011.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar**: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro, RJ: Malê, 2017.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo, SP: Elefante, 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2019.

HUMANIZAÇÃO: SOBRE SUA RAZÃO DE SER E ESTAR NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Arnaldo Nogaro¹

Neila Ana Provenzi²

Resumo: Este artigo resulta de pesquisa teórica, de natureza qualitativa e tem como objetivo problematizar e argumentar a respeito da necessidade da humanização como princípio balizador da formação de professores em cursos de licenciatura. A escrita pauta-se na interrogação: há lugar para pensar e conhecer a respeito do humano na formação de professores? A formação de licenciados para exercer a profissão de professor requer olhar atento e sensível a diferentes aspectos que vão constituir sua identidade profissional: epistemológicos da área de sua atuação, preocupação com a formação didático-pedagógica, conhecimento de políticas públicas, de currículo, dentre outros. Mas há um elemento que se considera nuclear que está relacionado à humanização como princípio orientador dos processos formativos. A garimpagem em três políticas principais: Lei de Diretrizes e Bases - LDB (9.394/96), Resolução nº 4/2024 e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) revelam a total ausência dos conceitos “humanização”, “humanizar”, “formação humana”, “humanismo” ou “humanizador”, em detrimento de conceitos como “competência”, “ensino”, “aprendizagem”, “tecnologias” e “eficiência”, demonstrando a natureza instrumental e o viés produtivista da formação de professores, desde sua educação básica, culminando com a formação superior.

Palavras-chave: Formação acadêmica. Humanidades. Formação de professores.

1 Doutor em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do PPGEDU E PPGAIS da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Erechim, RS, Brasil. Grupo de pesquisa: Ética, Educação e formação de professores. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1903996427651701> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0517-0511> E-mail: narnaldo@uricer.edu.br.

2 Graduação em Pedagogia – UFSM. Mestre em Educação – PUCRS. Professora do Curso de Pedagogia e Letras do URI Ensino Digital, Professora Anos Iniciais do Município de São Luiz Gonzaga. São Luiz Gonzaga, RS, e Professora do Curso Normal pela SEDUC, RS. Brasil. E-mail: neilaana1972@gmail.com.

Introdução

Neste texto vamos tratar da relação entre a humanização e a formação de licenciados, mais especificamente da relevância de se ter clareza do seu significado enquanto conceito nuclear, o qual deve mediar a formação universitária dos professores. Ao longo deste texto vamos utilizar os conceitos “humanização”, “formação humana”, “humanismo” ou “humanizador” como sinônimos que decorrem da raiz latina *humanitas* para nos referirmos ao modo de pensar o humano, que prima pela pessoa humana e sua dignidade, que condena toda forma de sua objetificação, despersonalização, alienação e perda de si.

O ritmo frenético das mudanças nos mais diversos âmbitos da vida, segundo Bouffleur (2020), das mudanças nos mais diversos âmbitos da vida, especialmente a partir da ampla disponibilização das mídias digitais, tem produzido a crença de que certo automatismo se estabeleceu entre nós no que tange às conquistas civilizatórias.

Metodologia

Para a escrita deste texto fez-se uma incursão em bases teóricas compostas por livros e artigos. O enfoque de abordagem é qualitativo. A intenção da escrita está alicerçada no propósito de problematizar e argumentar a respeito da necessidade da humanização como princípio balizador da formação de professores em cursos de licenciatura. No horizonte de Ghedin e Franco (2011, p. 108) a metodologia da pesquisa, na condição de reflexividade, caracteriza-se fundamentalmente

[...] por ser uma atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo; que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador; que direciona o foco e ilumina o cenário da realidade a ser estudada; que dá sentido às abordagens do pesquisador e as redireciona; que, enfim, organiza a síntese das intencionalidades da pesquisa.

Por se tratar de uma investigação teórica, salientamos que a teoria é um conjunto de posicionamentos bem elaborados. Na visão de Paviani (2013, p. 49), ela permite a elaboração do conhecimento já produzido e, de outro lado, ela é o apoio para a busca de novos conhecimentos. “Portanto, teoria, como ideia geral aponta para o ato de ver algo em seu conjunto, designa a totalidade do fenômeno a ser visto ou investigado.”

Resultados e discussões

A discussão dos dados sistematizados está organizada em categorias. Uma vez definidas e expressas descritivamente a partir dos elementos que as constituem, inicia-se um processo de explicitação de relações entre elas, no sentido da construção da estrutura do texto, a qual denomina-se análise. Esta resulta da construção de argumentos aglutinadores em torno do objeto analisado. Tais categorias, quando bem definidas e sintonizadas com o material e a análise, fornecem resultados férteis. Para abrigar os dados acurados, definiram-se três grandes categorias, assim determinadas: explicitando a compreensão a respeito de humanização; a ausência do conceito humanização nas bases legais de formação de professores no Brasil; e, o humano na formação de professores.

Explicitando a compreensão a respeito de humanização

Ao nos propormos a pensar no conceito de humanização e seus derivados (humanizar e formação humana) recorreremos ao dicionário Houaiss (2001), no qual a palavra humanizar é apresentada como transitivo direto e pronominal no sentido de tornar(-se) humano, dar ou adquirir condição humana; humanar(-se), tornar(-se) benévolo, ameno, tolerável. Etcheverry (1975) revela que há dificuldade de definir com precisão o que se entende por humanismo em virtude de sua ambiguidade e polissemias, mas o que está em pauta é a definição de homem³ e a sua valorização⁴. O que para Grousset (1949, p. 13) é dilatar o coração e o espírito e “[...] ser conduzido a um sentimento de larga humanidade”, ser conduzido à noção essencial eminente de dignidade humana.

3 Embora o autor somente utilize a expressão “homem” no texto, queremos ampliar esta compreensão ressignificando o conceito e ampliando para “homens e mulheres ou ser humano”.

4 No ano de 2019, em Viena, um grupo de 100 participantes das mais diversas áreas, como direito, sociologia, história, antropologia, filosofia, informática, administração; bem como de instituições públicas e privadas e da sociedade civil, lançaram o “Manifesto de Viena sobre humanismo digital”. A pretensão foi explicitar diretrizes para utilizar tecnologias de acordo com valores e necessidades humanos, não o contrário: que elas o tornem submisso. No nosso ponto de vista a tentativa é louvável, mas nos parece contraditório falar de “humanismo digital”, uma vez que os princípios do humanismo não estão alinhados às pretensões do mundo digital, uma vez que este tem sido corrosivo ao ser humano, como indicam estudos de cientistas sérios. A denominação é mais publicitária do que coerente (SILVA, T. F. L. **Humanismo digital e transformação social**: campos abertos para o fomento da inovação nas Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <https://shre.ink/x/73Z> Acesso em: jul. 2025)

A palavra humanismo, segundo Dalle Nogare (1977), pode ser compreendida sob três pontos de vista: como o estudo dos grandes autores da cultura clássica grega e romana dos quais tenta imitar as forma literárias e assimilar os valores humanos; o humanismo de caráter especulativo-filosófico, ou seja, qualquer conjunto de princípios doutrinários referentes à origem, natureza e destino do homem; e, o humanismo de caráter ético-sociológico, isto é, o humanismo que visa tornar-se realidade, costume e convivência social.

Holanda (2014) enfatiza que ao tratarmos do humanismo, de humanização, estamos nos referindo a um qualificador do pensamento que constitui a premissa para se falar em uma ciência humana. O referido autor trata mais especificamente do conceito de humanismo para reconhecer que “ser humano” não é uma condição adquirida ou herdada, mas uma conquista. Em outras palavras, apresenta o humanismo como um

[...] movimento contínuo, que invariavelmente brota em duas direções: por um lado, como crítica a apropriações diversas que – de certa forma “des-subjetivam” a realidade, ou que desapropriam o sujeito humano de sua própria perspectiva – e privilegiam valores específicos em detrimento de uma visão de “globalidade” – melhor seria dizermos em detrimento de uma visão de interação ou de complexidade –; e por outro lado, como um projeto de valorização (ou de re-valorização) do humano (Holanda, 2014, p. 107).

A tese do humanismo ou da ênfase no humano está relacionada à possibilidade de definição do homem, ou seja, é toda forma de visão do homem a partir da qual este se coloca no mundo (Holanda, 2014). Arroyo (2002, p. 53) esclarece que não nascemos humanos, nos fazemos humanos. “Aprendemos a ser. Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana”, o que requer persistência e convicção, pois a necessidade de aprender a ser é mais radical do que a necessidade de aprender técnicas, habilidades de sobreviver, o que exige uma mudança de mentalidade para pensar em formação e não instrução. Em sintonia com essa forma de pensar Silva (2010), ao referido autor defende que a educação é formadora na medida em que for capaz de despertar no ser humano a imaginação e os ideais de uma humanidade que se recusa a ser mera produtora de sua própria sobrevivência.

Após os apontamentos a respeito do humanismo, recorreremos a pensadores que discorrem em torno dos outros conceitos referidos acima, para ampliarmos o universo de compreensão a respeito da ideia central

em torno da qual estamos dissertando: o valor e o sentido do ser humano no cenário contemporâneo ou mais precisamente para responder ao questionamento: há lugar para pensar e conhecer a respeito do humano na formação de professores? Arroyo (2000) enfatiza que fazer-nos humanos é a grande tarefa da humanidade.

Alguns autores recorrem ao conceito de humanização quando desejam tratar do que significa pensar o ser humano aqui e agora. Bouffleur (2020, p. 20) reforça que a humanização implica “[...] essa tensão entre o que a tradição nos legou e as circunstâncias e dinamismos do tempo presente”. Trabalhar com as contradições e ambivalência é próprio de quem entendeu o que o humano significa, uma vez que são nossos constituintes. Não há como fugir desta condição, sob pena de negarmos algo que é intrínseco a nós: a incompletude, a falibilidade, o permanente reinventar-se em meio a dilemas e incertezas, o que leva Bouffleur (2020) a concluir que a formação humana resulta de um ato intencional, que transforma a criatura biológica em um novo ser, um ser de cultura.

Charlot (2024, p. 4) defende que somos hominizados pelo nascimento e humanizados pela educação e que estas são as duas abordagens complementares para definir a especificidade do ser humano, razão pela qual a educação é um processo antropológico. “A especificidade humana é epigenética: graças a seu genoma, o homem é capaz de aprender, mas essa capacidade só se atualiza em aprendizagens efetivas se for despertada, alimentada, mantida, exigida, desenvolvida por e em um mundo humano”. Esta linha de raciocínio remete a que se questione: o que é o humano? Numa resposta elementar, poderíamos dizer que é tudo aquilo que nos diferencia de outras espécies. Charlot (2024, p. 5) esclarece que o humano tem a ver com tudo

[...] o que foi inventado no curso da evolução e da história por dezenas de milhares de gerações humanas sucessivas. O humano é o que as várias espécies humanas, incluindo a mais recente entre elas, a nossa, *Sapiens*, produziram, ao longo do tempo, por acumulação, destruição, contradição, sedimentação.

Em decorrência de que não necessitamos nos humanizar a educação adquire singular importância como ambiente e oportunidade para que isso se concretize, o que significa que precisamos aprender a ser, a viver, a conviver, a existir, a construir sentidos, a nos percebermos como incompletos e com potencial para mudarmos nossa condição inicial de como fomos jogados no mundo, sob o olhar de Sartre (1978). Aprender

se torna, a priori, para se pensar na humanização, uma vez que ela envolve adquirir todos os princípios que nos levam a “[...] entrar no mundo humano e, nesse próprio movimento, produzir a si mesmo como humano. Portanto, esse deve ser o princípio básico de qualquer teoria da educação” (Charlot, 2024, p. 10). Este argumento nos faz pensar na contradição das políticas educacionais, que serão abordadas no próximo tópico, nas quais se discorre em excesso no ensinar e quase nada em aprender, o que, conseqüentemente, remete a pensar na ausência de autonomia e protagonismo do estudante, como propósitos de construção de si, e na carga que se faz no ensinar, ou seja, na inculcação e formatação do corpo e da mente, sem lugar para a criatividade e o pensamento próprio. Logo, isso distorce a concepção de ser humano que desejaríamos para a sociedade, para que ela fosse mais equitativa, incluyente, emancipativa e se distanciasse da barbárie.

A ausência do conceito humanização nas bases legais de formação de professores no Brasil

Para elaborar este tópico utilizamos como recurso a garimpagem em bases legais para averiguar se os conceitos “humanização”, “humanizar”, “formação humana”, “humanismo” ou “humanizador” são referidos. A primeira norma que analisamos foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9396/96) (Brasil, 2023) e, para nossa surpresa, nenhum desses conceitos são referidos.

No ano de 2024, o Ministério da Educação expediu a Resolução CNE/CP nº 4 (Brasil, 2024) que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Ao se analisar a referida Resolução não se identifica as palavras “humanização”, “formação humana”, nem “humanismo”. Aparece somente a palavra “humanizador” no inciso VII do Art. 5, quando trata dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, assim expresso:

VII - a existência de um projeto formativo nas IES estruturado a partir de bases teórico epistemológicas, estéticas, ético-políticas, metodológicas e técnico-pedagógicas com caráter transformador, emancipador e **humanizador** e que reflita a especificidade e a multidimensionalidade da formação dos profissionais do magistério

da educação escolar básica, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação (Brasil, 2024, grifo nosso).

O quadro abaixo estratifica os conceitos buscados e a base legal consultada. Nele é possível observar a desproporção no número de vezes encontradas num comparativo entre elas.

Quadro 1 – Quadro comparativo de conceitos e a base legal consultada

	LDB (9.394/96)	Res. nº 4/2024	BNCC
Ensino	191	46	554
Aprendizagem	20	25	55
Competências	11	3	81
Tecnologias	10	4	49
Eficiência	20	0	0
Humanização	0	0	0
Humanismo	0	0	0
Humanizar	0	0	0
Formação humana	0	0	2
Humanizador	0	1	2

Fonte: Os autores (2025).

Organizamos o quadro acima para demonstrar a natureza instrumental que subjaz às referidas normas, bem como o entendimento de que a linguagem produz realidades, isto é, podemos identificar a influência da racionalidade instrumental nos elaboradores da referida legislação. Por que estamos abordando esta questão? Para demonstrar que a ausência de referência à humanização não é casual e nem inocente, que ela é negligenciada por uma lógica de pensamento que não se preocupa com o que ela representa nos processos formativos. Quando se deseja demarcar um território epistemológico o caminho é a utilização de conceitos que possam ser plenos de significação para disseminar e reforçar pontos de vista almejados.

Por que o humano está tão ausente da formação que nossos professores recebem quando se preparam para o exercício de sua profissão? Com quem vão trabalhar? Com máquinas? Com objetos? Qual a diferença entre uma fábrica de bens e utensílios e uma escola?

No entendimento de Onyszko e Ecco (2025), a gestão, formulação e implementação de políticas educacionais são, desde sempre, influenciadas por decisões tomadas em diferentes níveis político-administrativos. Este direcionamento das políticas ocorre de forma coerente e verticalizada da formação dos professores à educação básica, como se pode identificar na Base Nacional Comum Curricular do Brasil (Brasil, 2017), na qual as palavras “formação humana” e “humanizador” aparecem duas vezes e “humanização”, “humanismo” e “humanizar” nenhuma vez. Já a palavra “ensino” consta 554 vezes e as palavras “aprendizagem/aprendizagens” 55 vezes, escancarando a ênfase na transmissividade e no conteudismo em restrição à aprendizagem como componentes do processo formativo do estudante. A palavra “competências” é mencionada 81 vezes. Do ponto de vista de diferentes autores, este conceito está associado à lógica produtivista e de formação de mão de obra, como revela Zarifian (2003, p. 26), ao argumentar que é preciso que a pessoa tenha a inteligência do trabalho, “[...] com a qual se habilita a desempenhar competentemente suas funções e atribuições ocupacionais, buscando desenvolver permanentemente suas aptidões para a vida produtiva”.

Sob esta óptica, torna-se importante lembrar que as políticas educacionais sofrem interferência de organismos e tendências internacionais, como demonstra Oliveira (2020, p. 20), quando aborda a influência da teoria do capital humano na escola. Esta foi desenvolvida sob o estatuto epistemológico do positivismo e do pensamento liberal clássico. No entendimento da autora citada, os organismos internacionais foram desenvolvendo certo protagonismo na orientação da agenda educativa do mundo, a partir da segunda metade do século passado, orientados pela matriz da teoria do capital humano.

Esse protagonismo permanece tendo na atualidade papel crucial na disseminação dessa teoria e no fortalecimento de políticas em âmbito internacional, convergentes com uma matriz que sustenta um discurso baseado na educação para o desenvolvimento econômico e social (Oliveira, 2020, p. 67).

Com a formação de professores não é diferente, pois sua preparação envolve a absorção de tais ideias, pois eles são os responsáveis por fazer com que elas cheguem aos estudantes e que sejam disseminadas desde os primeiros anos da escolaridade. “A teoria do capital humano veio ao longo dos últimos cinquenta anos se consolidando como um discurso

único na educação ...”. Assim, a autora reforça que a análise das políticas educacionais desvinculadas das políticas econômicas mais amplas e das demandas por qualificação profissional enfraquece uma visão crítica que possa contribuir na construção de alternativas. Na visão de Silva Junior (2015, p. 137), o pragmatismo econômico é o ponto-chave de referência da discussão.

O que se quer saber é como os professores devem ser formados para que sua atuação assegure as condições indispensáveis ao sucesso do grande modelo de negócios que atravessa a nação. Pautada pela lógica dos negócios, a formação dos professores deve acarretar um mínimo de custos e um máximo de rentabilidade.

Esta concepção estaria na base dos modelos educacionais que têm priorizado a eficácia e performance dos sistemas educativos, razão pela qual demonstramos que conceitos como “ensino”, “competências”, “eficiência” e “tecnologias” são utilizados para reforçar os pilares da formação dentro desta lógica, em detrimento de conceitos resultantes de ideários humanistas que possam construir olhares voltados para a pessoa humana, como “humanizar” e “humanização”.

O humano na formação de professores

Arroyo (2000, p. 53) adota uma expressão que nos faz pensar: precisamos construir a docência humanizada. Enfrentar as teorias e práticas pedagógicas que estão próximas do didatismo, das metodologias do ensino e dos saberes escolares e distantes dos “[...] horizontes, intencionalidades e significados mais abertos. [...] situar-se na dinâmica histórica na aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos”. Se precisamos afirmá-la e sustentá-la é porque identificamos que algo está errado ou desconfigura nossos propósitos em relação ao exercício da docência.

Em tempos de globalização, de emergência climática, de guerras ao redor do planeta, porque ainda estamos nos preocupando com uma educação mais humanizadora, tentando fazer com que nossos educadores tenham mais empatia, amor e carinho por seus educandos? Esse processo está inserido no nosso contexto há algum tempo, mais precisamente em cursos como medicina, obstetrícia, etc. Desse modo, transformando em momentos melhores aqueles que, não raras vezes, não são nada prazerosos, como, por exemplo, quando necessitamos passar por uma cirurgia de

emergência ou quando ganhamos um bebê. Por experiência própria, muitas mulheres travam verdadeiras lutas inglórias neste momento, não por falta de profissionalismo dos agentes envolvidos no processo (médicos, enfermeiros e atendentes), mas, justamente, pela falta de “tato”, empatia, humanidade deles. Nesse sentido, sem a pretensão de julgamento, esses profissionais estão tão acostumados a realizar partos, a realizar um procedimento de emergência, que quando estamos lá somos mais um(a) paciente, não importa o quão preocupados estamos ou não.

A humanização dos cursos de saúde já vem sendo tratada e considerada há algum tempo, inclusive com políticas próprias, como a “Política Nacional de Humanização – HumanizaSUS” (Brasil, 2023), em vigência desde o ano de 2003, e revista em 2023. Esta tem a preocupação de levar em consideração como o paciente se sente, compreendendo sua integralidade que envolve família e amigos, transformando os momentos de cuidado em saúde nos mais acolhedores possíveis, mesmo sabendo que está em um ambiente hospitalar, onde não gostaria de estar.

Transpondo o conceito para outro campo, o da formação de professores, das licenciaturas e curso normal (antigo magistério), desejamos pensar como está o presente e prospectar o futuro na área da educação. Só podemos pensar no amanhã a partir do hoje, razão que nos faz olhar para o professor, no tocante à empatia, ao acolhimento, à humanização, bem como os futuros professores, no sentido de que eles compreendam a importância de serem receptivos para com a criança nos primeiros anos de vida, quando se dá o seu ingresso na escola. O que observamos, de forma empírica, atuando em alguns espaços educacionais, nos reporta a entender alguns fatores do porquê de a educação brasileira estar tão fragilizada e tomada de desencanto, sem contar o baixo desempenho nas aprendizagens dos estudantes.

Estudantes de cursos de formação de professores quando vão para a atividade prática se deparam com o mesmo ritual: professores cansados, estressados, amargurados e com muita falta de vontade de estar lá. Relatos dos alunos e alunas que estão em diferentes espaços escolares nos causam angústia, não só a nós profissionais da educação que estão à frente de classes escolares e que são responsáveis por trabalhar com os futuros profissionais, como dos próprios educadores.

Charlot (2023) afirma que o ser humano é uma aventura, pois nunca na história o indivíduo foi tão livre, mas nunca o sujeito foi tão abandonado: sem dúvida esta é uma das principais questões que a

pedagogia contemporânea deve enfrentar. Este ponto de vista referenda a perspectiva da educação ser o que Freire (1997, p.80) salienta, de que não

[...] há, porém, humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas, por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando na relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação.

Na verdade, os discursos contemporâneos negam a humanidade no homem, de modo que, sob seus adereços modernistas, são, de fato, discursos bárbaros, conforme enfatiza Charlot (2023). Diante deste cenário, Freire (1997) reitera a tarefa da formação ser propiciada por educadores, cuja essência deve estar atrelada ao que ele sustenta como o que não nos é legítimo fazer, a saber, pôr-nos indiferentes ao destino que possa ser dado a nossos achados por aqueles que, detendo o poder das decisões e submetendo a ciência a seus interesses, prescrevem suas finalidades às maiorias.

Na perspectiva de pensar o processo educativo como percurso de humanização, Freire (1997) enfatiza que o processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer”, a qual nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil, e talvez isso seja o que ainda falte ao nosso profissional. O processo de formação de professores tem sido orientado, sobremaneira, pela racionalidade instrumental e tecnicista, como ficou demonstrado no tópico anterior desta escrita, fazendo com que aspectos relacionados à construção da identidade humana sejam deixados de lado. Há uma ênfase excessiva em tecnologias digitais, metodologias e componentes pragmáticos, em detrimento de discussões que possam aprofundar a essência do ato pedagógico, com o futuro professor, que é o desenvolvimento de si como pessoa, seu autoconhecimento e suas capacidades, como recomenda Nussbaum (2015). Segundo a autora, ao chegar à universidade, os alunos “[...] precisam desenvolver suas capacidades como cidadãos do mundo de forma mais sofisticada. Assim como acontece com o raciocínio crítico, o ensino voltado para a formação de cidadãos do mundo deve fazer parte da cota básica de ciências humanas do currículo” (Nussbaum, 2015, p. 113).

Em nossos cursos de formação precisamos resgatar alguns princípios que foram sendo deixados de lado por não serem praticados ou por outras influências que se sobrepõem a eles e que, na visão de Freire (2000), têm a ver com a seriedade com que desenvolvemos nossa tarefa

educativa: rigorosidade ética, senso de justiça, firmeza de caráter, respeito às diferenças, luta pela realização do sonho da solidariedade, exercido da autoridade, da liberdade, do respeito aos outros... São aspectos intrínsecos ao “[...] sentido ético de que as tarefas devem ‘molhar-se’ com a competência com que as desempenhamos, com o equilíbrio emocional com que as efetivamos e com o brio com que por elas brigamos” (Freire, 2000, p. 50). Em outras palavras, um fazer educativo corajoso, responsável, capaz de reflexão sobre si mesma, de mover-se contrária a toda massificação e falta de sentido.

Nas palavras de Freire (1992), tocar a sensibilidade mais profunda e o pensamento mais desafiador de nossos futuros professores para estejam em condições de verem os desafios de seu tempo e preparados para ver em cada educando o homem incompleto, um ser carregado de transitividade, mas que pela ação educativa pode ser mais, pode transformar-se e construir-se em sua vocação ontológica humana. Um apelo urgente, retomando as palavras de Freire (1994, p. 114), de que talvez “[...] nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país”. Ainda, de combater o intelectualismo vazio, superficial, interesseiro e instrumental, “[...] sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos” (Freire, 1994, p. 114). O empenho sob esta perspectiva recai sobre os formadores e sobre a arquitetura curricular dos cursos formadores, os quais precisam ser reavaliados.

Nessa perspectiva, Arroyo (2011, p. 110) enfatiza que nos currículos de formação docente tem mais destaque o domínio “[...] do que e como ensinar do que conhecer os mundos da docência, da organização do trabalho docente, da história de suas lutas por saberes e direitos”. É fundamental encarar o tempo de formação como um tempo humano, como específico, único, de reconhecimento de nossa condição humana. Engajar-se no tempo de formação como alguém desejante de ser educador, consciente de que sua tarefa é “[...] permitir que cada um dos aprendentes navegue em seus próprios campos de sentido e consiga articular suas experiências pessoais para jogá-los em novos campos de sentido vitalmente envolventes” (Strieder, 2002, p. 238). Nas palavras do autor, fazer do processo educativo um processo de humanização, que se traduza em um

conjunto de interpretações da grande diversidade de mundos dos sentidos criados pelos humanos enquanto linguajantes.

Sob este aspecto, Kohls, Cocco e Cella (2020, p. 3) ponderam que, considerando que a realidade tem se modificado freneticamente em todos os aspectos da vida humana, “[...] torna-se indispensável o movimento permanente do pensar e produzir teórico acerca da formação humana, pois nos parece que quanto mais o mundo se desenvolve tecnologicamente, mais o homem tem se distanciado das práticas de convívio e de condutas humanizantes”. A defesa da formação humana como patrimônio comum e público deve ser preservada e repassada, de acordo com o entendimento de Fávero e Tomazetti (2021). Para os autores, é direito de cada nova geração ter acesso à referida formação, pois são elas que permitirão uma experiência formativa singular. Logo, o currículo escolar não pode ser produzido com o objetivo de oferecer uma formação apenas para o mundo do trabalho, da empregabilidade e da futura profissão, assumindo unicamente as dimensões técnica, utilitária e funcional. Este raciocínio faz voltar o olhar para dentro dos cursos de formação e observar o que está acontecendo: formação aligeirada, impregnada de pragmatismo, ausência de leitura e debate dos clássicos do pensamento pedagógico, priorização do mais cômodo em termos de tarefas acadêmicas, que consequentemente resultam num desaprender a “ser”, pensar e desenvolver a autonomia intelectual. Forma-se, então, executores, bons cumpridores de normas, com pouca criatividade e pobres em compreensão a respeito do ser humano.

Considerações finais

Ao considerarmos que a formação humana necessita ocupar espaço dentro dos cursos que formam professores estamos legislando em favor de uma cláusula pétrea *nemo dat quod non habet*, ou seja, ninguém dá o que não tem. Como pensar em um professor acolhedor, amoroso, autônomo, criativo, sensível, compreendedor do humano se não desenvolvermos isso com ele e nele? O discurso corrente de “lamentações” em relação aos professores feito pelas mídias e por dirigentes educacionais em relação ao despreparo destes profissionais os culpabiliza e humilha, mais do que ajuda. Tornar-se professor, construir-se como tal, é uma tarefa que leva a vida toda, mas em algum momento é preciso que ela comece. Nesse sentido, o tempo/espaço da formação inicial é o mais propício para isso.

A máxima de que “ninguém nasce professor” é verdadeira. Não somos professores, estamos sendo professores enquanto estivermos dentro da profissão, e porque não fora, pois nossa identidade transpõe seus limites geográficos. As pessoas nos veem como professores no espaço social mais abrangente, de tal sorte que nos chamam de “professor(a)” nos mais diferentes lugares de convívio. Isto nos faz pensar na nossa responsabilidade em relação àqueles que educamos. Educamos mais pelo que somos do que pelo que falamos, razão que nos remete à exemplaridade ética de nosso ser e fazer humano e profissional. Se trabalhamos com foco exclusivo na transmissividade epistemológica, preocupados com o conhecimento operacional e instrumental que o estudante adquire, sem levar em consideração sua integralidade como pessoa, o resultado será um projeto existencial distorcido, incompleto, limitado, capenga de formação. Portanto, é essencial a consciência de que há processos e capacidades que só cabem a quem tem potencial e a estes, por sua vez, cabe desenvolvê-los. Se nela não acontecer, em nenhum outro lugar acontecerá. Ou ainda acreditamos que a mídia, as redes sociais e o mercado se interessarão pela formação cidadã? Preparar ou domesticar o consumidor sim, este é o seu propósito e que precisa ser enfrentado se desejarmos proteger a dimensão da subjetividade humana, do ser pessoa, do seu jeito de ser, próprio, singular, que o define enquanto tal. Caso contrário, nosso trabalho pouco ajudará, especialmente porque a inteligência artificial substituirá com facilidade e maior eficiência indivíduos com o perfil para desenvolver tarefas técnicas e instrumentais. A pergunta que não quer calar se mantém: quais princípios, valores e concepções teórico-práticas sustentam a formação de professores hoje? Façamos esse exercício de reflexão e compartilhemos com nossos pares que atuam como formadores.

Referências

ARROYO, M. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOUFLEUR, J. P. O ser-fazer da docência: esboço de compreensão a partir da condição humana. In: MENDONÇA, S.; GALLO, S. (Orgs.) **A escola**: problema filosófico. São Paulo: Parábola, 2020. p.15-28.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização – HumanizaSUS**. 2023. Disponível em: <https://shre.ink/Mxsu> Acesso em: abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Disponível em: <https://shre.ink/emwQ> Acesso em: jun. 2025.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. 2017. Disponível em: <https://shre.ink/xPTZ> Acesso em: 14 jun. 2025.

CHARLOT, B. O ser humano é uma aventura. Por uma antropopedagogia contemporânea. **Revista Internacional Educon**, v. 4, n. 1, e23041001, jan./abr. 2023. <https://doi.org/10.47764/e23041001>

CHARLOT, B. Aprender é entrar no mundo humano e nele produzir-se como sendo humano A Educação como Fundamento Antropológico. **Revista Internacional Educon**, v. 5, n. 1, e24051001, jan./abr. 2024 DOI: <https://doi.org/10.47764/e24051001>

DALLE NOGARE, P. **Humanismos e anti-humanismos**: introdução à antropologia filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

ETCHEVERRY, A. **O conflito atual dos humanismos**. Porto: Tavares Martins, 1975.

FÁVERO, A. A.; TOMAZETTI, E. M. Em defesa das humanidades na formação: a educação democrática das futuras gerações. **Educação Unisinos**, v. 25(2021). DOI: 10.4013/edu.2021.251.28.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

GROUSSET, R. **Para um novo humanismo**. Lisboa: Publicações

Europa-América, 1949.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

HOLANDA, A. F. **Fenomenologia e humanismo**: reflexões necessárias. Curitiba: Juruá, 2014.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOHL, R. C. S.; COCCO, R.; CELLA, R. Os sentidos da formação humana: perspectivas para uma educação emancipadora e humanizadora. **Rev. Tempos Espaços Educ.** v.13, n. 32, e-13383, jan./dez.2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13383>

NUSSBAUM, M. C. **Sem fins lucrativos**: porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, D. A. **Da promessa de futuro à suspensão do presente**: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

ONYSZKO, M. F.; ECCO, I. **(De)formação docente na contemporaneidade**: contextos e (im)possibilidades. Erechim: Edifapes, 2025.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: Educus, 2013.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 76, Out. 2001. Disponível em: <https://shre.ink/xPUV> Acesso em: jun. 2025.

SARTRE, Jean Paul. **O existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SILVA JUNIOR, C. A. da. Construção de um espaço público de formação. In: GATTI, B. A. *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2015. p. 133-148

SILVA, M. A. Educação e formação humana: algumas considerações. **Revista da Faculdade de Educação**, ano VIII, nº 13, p. 87-100, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://doaj.org/article/>

a20bc2ea0beb4a9489a406c0f146eb0b Acesso em: 13 jun. 2025.

SILVEIRA, D. P.; SCHEFFER, D. C. D. A educação humanizadora como caminho formativo na atualidade. **Revista Ilustração**, Cruz Alta, v. 2, n. 1, p. 7-13, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v2i1.52>

STRIEDER, R. **Educação e humanização**: por uma vivência criativa. Florianópolis: Habitus editora, 2002.

ZARIFIAN, P. **O modelo competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora Senac, 2003.



Eixo 2

**INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO
PARA A INCLUSÃO DE CAMPONESES,
POVOS INDÍGENAS, ORIGINÁRIOS E
COMUNIDADES TRADICIONAIS**

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CFP-UFRB: AGROECOLOGIA COMO ELEMENTO SUSTENTADOR NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS)

Alex Verdério¹

Karina Araújo de Novaes²

Janaine Zdebski da Silva³

Resumo: O trabalho trata da Agroecologia na formação de educadores(as) na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias, ofertada no Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A Agroecologia tida como elemento sustentador da formação propiciada – conectada à promoção da práxis agroecológica – está vinculada ao fortalecimento e defesa de um projeto de campo sustentado no bem viver dos sujeitos nos territórios. A investigação teve por base as pesquisas documental e bibliográfica, considerada ainda a experiência concreta no Curso, seja como docentes ou como estudante-egressa. Foram consideradas a proposta formativa, delineada no Projeto Pedagógico do Curso, as experiências laborais e formativas vivenciadas e as ações de extensão registradas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da Universidade, desenvolvidas entre maio de 2021 e maio de 2025. A análise acerca da inserção da Agroecologia na formação pretendida, no

- 1 Pós-Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formação de Professores (CFP), com atuação no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias e no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO). Líder e pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia e Movimentos Sociais (GECA-UFRB). E-mail: alexverdério@ufrb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0492-6543>.
- 2 Graduada em Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias pela UFRB. Mestranda no PPGEDUCAMPO/UFRB. Integrante o GECA-UFRB. É bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). E-mail: karinanovaes@aluno.ufrb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4273-5619>.
- 3 Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Coordenadora da Especialização em Educação do Campo: Trabalho Educativo e Ensino – Programa Escola da Terra. É professora na UFRB-CFP. Vice-Líder GECA-UFRB. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0265-0720>. E-mail: janaine@ufrb.edu.br.

delineamento da proposta curricular do Curso ou nas ações de ensino e extensão desenvolvidas apontam para a efetividade de estudos, diálogos, práticas e vivências que impulsionam a reflexão e a busca pela qualificação das condições de vida nos territórios. Nesse processo, a Agroecologia, em suas conexões com a Educação do Campo, coloca-se como elemento sustentador da formação desencadeada.

Palavras-chave: Práxis Agroecológica. Educação do Campo. Formação de Professores.

Introdução

A luta por uma Educação do Campo, como registra Verdério (2021), está diretamente vinculada ao fazer dos Movimentos Sociais, Sindicais e Organizações Populares e passa a estar colocada na perspectiva da busca pela garantia do acesso dos sujeitos do campo, das águas e das florestas a uma educação de qualidade socialmente referenciada, pautada na especificidade e na luta por direitos.

A Educação do Campo é “um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações” (Caldart, 2012, p. 259), o qual tem se colocado de maneira correlata, na afirmação de importantes e consistentes conexões com a Agroecologia. Nessa apreensão toma-se a ponderação de Caldart (2021, p. 350), ao afirmar que: “Trazer a agroecologia para o âmbito do debate da educação nos ajuda a conceber e transformar a realidade de exploração do ser humano e da outra parte da natureza em direção à superação do capitalismo”.

Para tanto, destaca-se a síntese de Gliessmann (2000), na qual a Agroecologia parte de uma visão sistêmica e interdisciplinar com um enfoque que vai além da dimensão meramente tecnológica, pois leva em conta também aspectos socioeconômicos e de desenvolvimento rural.

Nessa esteira, registra-se a apreensão de que a Agroecologia, “[...] tem sido reafirmada por um conjunto de sujeitos sociais, organizações, instituições de pesquisa e ensino *como uma ciência*, um enfoque ou disciplina científica, *como prática (social)* e *como movimento* ou luta política” (Guhur; Silva, 2021, p. 59, grifos nossos).

Ao buscar delinear elementos que dão concretude à relação intrínseca entre a Educação do Campo e a Agroecologia é possível verificar, dentre outros, que ambas compartilham da mesma compreensão do território como espaço de vida e de produção social. O território é reconhecido

nas relações sociais e culturais e ambientais que o configuram, para além de tão somente as relações produtivas. Essa perspectiva se contrapõe à lógica capitalista imposta pelo agronegócio, que se direciona apenas para a acumulação de capital, por meio da incessante produção de mercadorias. Tanto a Educação do Campo como a Agroecologia estão situadas na esfera das lutas pela superação das relações capitalistas de produção. De acordo com Silva (2024, p. 105), “ao se colocar na perspectiva contrária a esse modelo produtivo que se intitula de Agronegócio, a Educação do Campo se coloca na negação do mesmo e vem projetando, discutindo e construindo um outro modelo produtivo que tem na Agroecologia sua principal referência”.

Para realização da análise foram adotados procedimentos relacionados à pesquisa documental, sendo considerada, especialmente, a proposta da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias (LEdoC-CA), ofertada no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sistematizada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (UFRB, 2019). Também, por meio da pesquisa documental, foram consideradas as ações de extensão registradas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFRB, desenvolvidas entre maio de 2021 e maio de 2025, selecionadas por meio de consulta parametrizada.

Junto à pesquisa documental, foi desenvolvida a pesquisa bibliográfica, no sentido de reunir aportes teórico-metodológicos, sendo considerados(as) os(as) seguintes autores(as): Caldart (2012), Molina e Sá (2012), Santos e Silva (2014), Verdério (2021), Silva (2024a), Silva e Verdério (2024), Guhur e Silva (2021), dentre outros.

No âmbito dos procedimentos metodológicos, destaca-se ainda a experiência concreta no Curso, seja como docentes ou como estudante-egressa. Essa vinculação implicou e possibilitou considerar as experiências laborais e formativas vivenciadas.

Com tal escopo, este trabalho tem por objetivo analisar como a Agroecologia se coloca na proposta formativa da LEdoC-CA ofertada em Amargosa-BA, no CFP-UFRB. Assim, o exercício proposto está amparado na importância de analisar dois movimentos fortemente interrelacionados, sejam eles: 1) apreender como a Agroecologia está situada no delineamento da proposta formativa da LEdoC-CA; e 2) identificar como essa proposição toma concretude, nas atividades formativas promovidas, com especial atenção aos Estágios Supervisionados e à ação extensionista no Curso.

A proposta formativa da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias no CFP-UFRB

As Licenciaturas em Educação do Campo são fruto da luta por uma Educação do Campo (Verdério, 2021) e se constituem inicialmente com turmas denominadas de experiências-piloto por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), em 2007. A partir das experiências iniciais, abre-se a possibilidade de dezenas de Universidades construírem projetos pedagógicos para a oferta de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas diversas regiões do Brasil.

Esses cursos são estruturados na alternância pedagógica (Brasil, 2023) e se organizam em tempo universidade e tempo comunidade, o que possibilita a permanência dos(as) estudantes em seus territórios de origem. A habilitação profissional viabilizada pelas Licenciaturas em Educação do Campo é voltada à atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, podendo se vincular às seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Agrárias. As disposições de tais cursos “ratificam a defesa de um projeto de educação pública e a formação docente crítica e emancipatória vinculadas à construção de um projeto camponês de desenvolvimento baseado na agroecologia e na soberania alimentar (Tardin; Guhur, 2017 *apud* Molina; Pereira; Brito, 2017, p. 09).

As Licenciaturas em Educação do Campo já nascem se posicionando no contexto da luta de classes no campo brasileiro. Da mesma forma se deu com a implementação da LEdoC-CA, ofertada no CFP-UFRB, conforme registra Lomanto (2023, p. 292), ela é fruto de um trabalho articulado pela UFRB para a “a construção do projeto pedagógico do Curso Licenciatura (Plena) em Educação do Campo – Área do Conhecimento Ciências Agrárias, cujas aulas tiveram início em 2013”. Ao destacarem a relevância social deste Curso, Silva e Verdério (2024, p. 4) sintetizam que o mesmo “[...] possibilitou o acesso de sujeitos de mais de oitenta municípios baianos – e também de outros estados – a uma educação superior voltada para especificidades dos povos do campo, das águas e das florestas”.

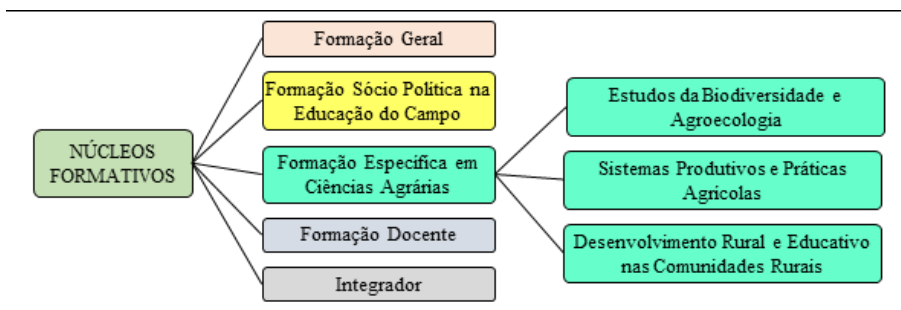
A partir das já turmas formadas, tendo por referência esse primeiro PPC, foram realizados momentos de debate e avaliação que impulsionaram

a reformulação da proposta formativa do Curso. Nesta última formulação (UFRB, 2019, p. 19), se evidencia o perfil do(a) egresso(a) que o Curso busca formar, um sujeito capaz de:

- a. Exercer a docência multidisciplinar na área das Ciências Agrárias;
- b. Ensinar componentes relacionados à área das Ciências Agrárias, a partir das concepções e princípios da Educação do Campo e da Agroecologia nas escolas e nas comunidades do campo;
- c. Realizar assessoria técnica e pedagógica de práticas educativas agroecológicas nas comunidades camponesas, nas Escolas Famílias Agrícolas, e nas escolas do campo das redes e movimentos sociais de comunidades tradicionais, indígenas, quilombolas e pesqueiras;
- d. Desenvolver pesquisas e atividades pedagógicas em espaços não escolares do campo proporcionando conhecimentos sobre a realidade sociocultural em que se desenvolvem as experiências não escolares.

Considerado esse perfil de egresso(a), a Agroecologia já é apresentada como elemento que sustenta a formação pretendida. Visando dar conta de tal proposição, o Curso tem carga horária total de 3.311 horas, distribuídas em 8 semestres letivos e 4 anos de duração. Quanto à matriz curricular, é organizada em 5 Núcleos Formativos, conforme segue:

Figura 1 – Caracterização da Matriz Curricular da LEdoC-CA e seus Núcleos Formativos



Fonte: UFRB (2019, p. 37).

Por meio dos Núcleos Formativos dispostos na matriz do Curso, os componentes curriculares e demais atividades de pesquisa, extensão

e formação complementar se inter-relacionam com o foco na trajetória formativa almejada. Considerando os objetivos deste texto, damos destaque ao Núcleo de Formação Específica em Ciências Agrárias, organizado com um total de 850 horas, que se subdivide em três eixos.

O Eixo 1, denominado Estudos da Biodiversidade e Agroecologia (306 horas), articula os componentes curriculares: Introdução aos Estudos das Ciências Agrárias e a Agroecologia; Agroecologia; Ecologia Geral; Botânica e Agropedologia. O Eixo 2, Sistemas de Práticas Agrícolas (408 horas), volta-se para as disciplinas de Agroecossistemas: Manejo e Conservação; Produção Animal em Bases Agroecológicas I; Produção Animal em Bases Agroecológicas II; Sistemas Agroflorestais – SAF; Transição Agroecológica; e Cultivo Agroecológico de Frutas e Hortaliças. E o Eixo 3, Desenvolvimento Rural e Educativo nas Comunidades (136 horas), dispõe dos componentes Associativismo, Cooperativismo e Economia Solidária e Tecnologia Social e Empreendimentos Solidários.

De acordo com o PPC, o Núcleo de Formação Específica em Ciências Agrárias na LEdoC-CA objetiva “propiciar uma sólida formação teórico-prática, oferecendo conteúdos curriculares específicos e metodologias de aprendizagem para o desenvolvimento da área das Ciências Agrárias com ênfase na Agroecologia” (UFRB, 2019, p. 28).

Outra atividade formativa que potencializa a formação do(a) educador(a) do campo com a perspectiva agroecológica são os Estágios Supervisionados do Curso, conforme indicado por Silva (2024a), Verdério e Silva (2024) e Silva e Verdério (2024). De acordo com os autores, os estágios no LEdoC-CA possibilitam o diálogo dos componentes curriculares específicos com os conhecimentos da docência, potencializando a construção da Agroecologia como ciência que perpassa os conteúdos estruturantes trabalhados nesta área.

Ao debaterem os estágios nas Ciências Agrárias a partir da experiência da LEdoC-CA do CFP-UFRB, Silva e Verdério (2024, p. 5) afirmam “as Ciências Agrárias como área de conhecimento propícia para as discussões acerca da Questão Agrária e da Questão Agrícola na formação dos(as) educadores(as) do campo”. Neste contexto, tem destaque também a práxis agroecológica desencadeada que se coloca de forma potencial, possibilitando a inserção dos conteúdos da Agroecologia nas escolas de Educação Básica e demais espaços formativos que integram os territórios, bem como um profícuo diálogo com as comunidades do campo, das águas e das florestas.

Desse modo, a Agroecologia constitui um elemento sustentador da formação, estando presente tanto nos estudos, aprofundamentos e também nas práticas desenvolvidas no Curso.

Estudos e vivências para a promoção da práxis agroecológica na formação de educadoras(es) do campo

A abordagem da Agroecologia em sua relação com a Educação do Campo na formação de educadores(as) na LEdoC-CA, além de se colocar como fundante da proposta formativa (UFRB, 2019), também está presente na ação dos Grupos/Núcleos de Estudos, Pesquisa e Extensão que se vinculam ao Curso, e tem sua concretização na efetiva participação de docentes, estudantes e egressos(as).

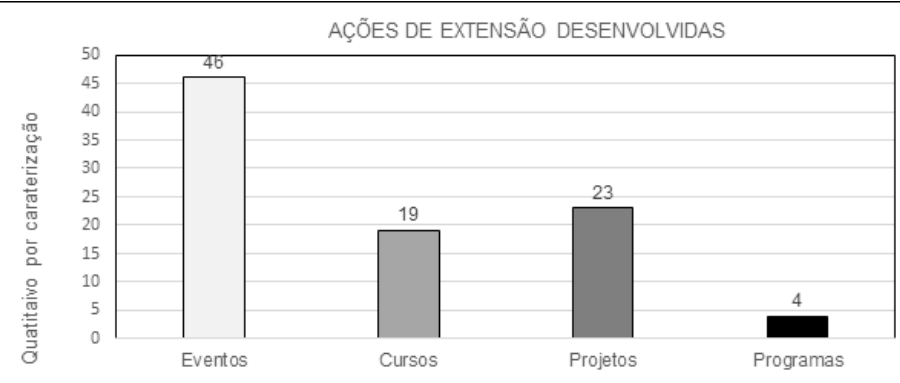
Atualmente é verificada a existência de 7 Grupos e/ou Núcleos que se relacionam diretamente com a LEdoC-CA no CFP-UFRB, sejam eles: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade (Núcleo Capitu), instituído em 2011; Observatório da Educação do Campo do Recôncavo e do Vale do Jiquiriçá-Bahia (OBSERVALE), instituído em 2014; Grupo de Pesquisa Docência, Currículo e Formação (DOCFORM), instituído em 2014; Núcleo de Estudos em Agroecologia e Nova Cartografia Social, instituído em 2015; Grupo de Pesquisa Etnografias da Educação, do Trabalho e da Geografia dos Povos do Campo (EEtnografAR), instituído em 2017; Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia e Movimentos Sociais (GECA), instituído em 2020; e Núcleo de Educação do Campo, Desenvolvimento Territorial e Agroecologia (NUCAMPO), instituído em 2024, o qual constitui-se na busca pela articulação de ações entre os demais coletivos identificados.

Entre maio de 2021 e maio de 2025, conforme cadastro registrado no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)⁴ da UFRB, verifica-se a realização de 93 ações de extensão, sendo 86 coordenadas por docentes do Curso e 7 coordenadas por estudantes, que estiveram ou estão vinculados institucionalmente aos Grupos/Núcleos de Estudos, Pesquisa e Extensão já referenciados.

4 Conforme dados coletados por consulta parametrizada entre 21 de julho e 05 de agosto de 2025.

Dentre as ações de extensão desenvolvidas e que se vinculam à LEdoC-CA, conforme expresso no Gráfico 1, apresentado na sequência, tem-se a realização de Eventos, Cursos, Projetos e Programas.

Gráfico 1 – Caracterização das ações de extensão desenvolvidas entre maio de 2021 e maio de 2025 e que se vinculam à LEdoC-CA.



Fonte: Organização do autor e das autoras, a partir de dados coletados no SIGAA-UFRB, em julho/agosto de 2025.

Conforme disposto no Quadro 1, apresentado na sequência, do conjunto das 93 ações de extensão vinculadas a docentes e a estudantes da LEdoC-CA, realizadas entre maio de 2021 e maio de 2025, 33 delas contaram com atividades vinculadas diretamente à Agroecologia:

Quadro 1 – Atividades de Extensão vinculadas diretamente à Agroecologia na LEdoC-CA CFP UFRB maio de 2021 a maio de 2025

Título da Ação	Período de Realização	Nº Participantes
Iniciação à Docência em Ciências Agrárias: formação docente e Educação do Campo	01/05/2021 a 31/03/2022	31
Encontros Universidade e Escolas do Campo: práticas pedagógicas e currículo no contexto da reforma agrária na Bahia	01/06 a 31/12/2021	60
A dimensão educativa do Tempo Comunidade: construindo interlocuções com as comunidades camponesas	01/06 a 31/12/2021	21
1º Ciclo Formativo de Educação do Campo do Baixo Sul: Resistir e Esperançar	08/06 a 19/08/2021	95

2º Curso de Formação em Educação e Agroecologia	01/09 a 20/10/2021	93
Seminário: Questão Agrária e Agroecologia	14/03/2022	54
Construção e atualização da proposta pedagógica das escolas de áreas de reforma agrária na região Nordeste	14/03/2022 a 31/07/2023	316
Educação do Campo e Agroecologia: construindo interlocuções com as comunidades camponesas	01/05 a 31/12/2022	92
3º Curso de Formação Educação e Agroecologia	02/05 a 31/12/2022	60
22º Encontro Estadual das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária da Bahia: Educação do Campo, 35 anos de práxis educativa no MST-BA	25 a 28/08/2022	167
1º Ciclo de formação experiências e práticas agroecológicas em Amargosa - Bahia	15/05 a 31/12/2023	50
IV Curso de Formação em Educação e Agroecologia	15/05 a 31/12/2023	290
Transição Agroecológica no Quilombo Bebedouro, Lage dos Negros (Ba): formação para a permanência no território quilombola	13/08/2023 a 30/06/2024	63
Seminário: Agroecologia um Caminho Contra a Insegurança Alimentar	05/09/2023	53
Educação do Campo: a luta pela vida e a resistência ao agronegócio	05 e 07/09/2023	70
Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra UFRB edição 2023	15/10/2023 e 31/01/2025	340
Vivência em Agroecologia no Centro de Formação de Professores	24/10/2023	25
Captação e armazenamento de água para produção de olerícolas e fortalecimento da participação das mulheres quilombolas nos processos de organização comunitária	01/02 a 31/05/2024	10
Produção de hortaliças de base agroecológicas	09/04/2024	13
Mudanças Climáticas: o papel da Agroecologia e do Biopoder Camponês	12/04/2024	115

Oficina de Práticas Agroecológicas no Centro de Formação de Professores	07/05/2024	40
V Formação em Educação e Agroecologia	15/08/2024 a 15/02/2025	60
2º Ciclo de Formação Experiências e Práticas Agroecológicas em Amargosa - Bahia	14/08/2024 a 14/03/2025	60
V Curso de Formação em Educação e Agroecologia	25/10/2024 a 20/12/2024	21
Quilombos: Questão Agrária, Educação e Economia Solidária	11 e 14/11/2024	100
Círculo de Cultura: O diálogo fecundo, Universidade e Educação Básica / TEMA: Agricultura Familiar e Práticas Agroecológicas em diferentes biomas	15 e 16/11/2024	27
Da Experiência Local ao Reconhecimento Global: as políticas alimentares brasileiras como referências para a agenda internacional de SAN	28/11/2024	25
Terras indígenas, conflitos fundiários e representação de interesses do agronegócio	04/12/2024	25
As iniciativas coletivas e lutas criativas pelo envolvimento territorial em comunidades quilombolas do município de Salvaterra, Ilha do Marajó, Pará	06/12/2024	25
Encontro de marisqueiras na Comunidade Quilombola do Galeão, Cairu, Bahia	25/04/2025	36
I Seminário de Formação do Escola Quilombo UFRB: O Estado e a Questão Quilombola: Território, Educação e Sustentabilidade	08 a 10/05/2025	40
Seminário Programa Escola da Terra CFP-UFRB – Vale do Jiquiriçá	16/05/2025	238
Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo Escola da Terra CFP-UFRB – edição 2025-2026	16/05 a 31/12/2025	160

Fonte: Organização do autor e das autoras, a partir de dados coletados no SIGAA-UFRB, em julho/agosto de 2025.

Conforme expresso no Quadro 1, cabe registrar ainda que das 33 ações realizadas, 15 delas tiveram caráter de Eventos, 7 foram registradas

como Cursos, 10 como Projetos e 1 como Programa. Alcança destaque ainda o dado referente ao quantitativo do público, centenas de pessoas, em sua maioria de sujeitos externos à UFRB, foram os(as) participantes.

Dentre as 33 ações de extensão vinculadas à Agroecologia, consideradas as experiências laborais e formativas vivenciadas no Curso – a título de exemplificação – são destacadas as 6 ações que serão detalhadas na sequência.

O Projeto de Extensão Iniciação à Docência em Ciências Agrárias, organizado e realizado no âmbito das ações do GECA, esteve vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFRB em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Sua realização voltou-se para a temática formação docente e Educação do Campo, com ocorrência entre 01/05/2021 e 31/03/2022, contando com 32 participantes, sendo 1 docente da UFRB, 3 professoras da Educação Básica e 28 estudantes da LEdoC-CA.

O Projeto se organizou em 3 grandes blocos de atividades. No Bloco 1 foram realizadas leituras e estudos sobre Educação do Campo, Agroecologia e docência, bem como construído o diagnóstico da escola-campo de inserção. No Bloco 2, foi realizado um exercício de construção do inventário da realidade – uma ferramenta de levantamento de informações do entorno da escola. E no Bloco 3 foi desenvolvido o planejamento e o exercício da docência em sala de aula, com o foco na Agroecologia.

Tiveram destaque as ações de inserção da Agroecologia com intencionalidade pedagógica no Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá enquanto escola-campo do Projeto. Esta atividade se deu de forma interdisciplinar, nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, especialmente na disciplina de Ciências, e, da mesma forma, no Curso Profissionalizante Técnico em Agropecuária, do Eixo de Recursos Naturais. Teve notoriedade ainda, como resultado do Projeto de Extensão, a elaboração de 10 trabalhos científicos pelos(as) estudantes participantes.

Ao traçar uma análise sobre a efetividade desse Projeto de Extensão, Silva (2024b, p. 13) registra o estabelecimento do “[...] diálogo entre a universidade, as escolas e comunidades do campo das águas e das florestas, efetivando a práxis docente”. Deste modo, assim como ocorre nos Estágios Supervisionados, o PIBID na LEdoC-CA potencializou a vivência da práxis docente de forma articulada à projeção de atividades

que impulsionam a práxis agroecológica enquanto possibilidade concreta na Educação Básica.

O Evento de Extensão 22º Encontro Estadual das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária da Bahia, vinculado ao Programa de Extensão Construção e atualização da proposta pedagógica das escolas de áreas de reforma agrária na região Nordeste, sendo organizado pelo Setor de Educação do MST, por demanda do movimento social, foi registrado como ação de extensão na UFRB, no âmbito das ações do GECA e teve por tema “Educação do Campo, 35 anos de práxis educativa no MST-BA”. A atividade foi realizada entre os dias 25 e 28/08/2022 e envolveu 167 participantes das várias regiões da Bahia.

A equipe de realização do Evento contou com a participação de docentes e estudantes da LEdoC-CA e colaboradores(as) externos(as) à Universidade, em especial, vinculados(as) ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O Evento de Extensão promoveu a realização de 8 mesas de debate, com destaque para as mesas “Agroecologia nas escolas do campo: caminhos e metodologias” e “Plano Nacional de Plantio de Árvores e Produção de Alimentos Saudáveis” e para o “Grupo de Trabalho – Escolas e Cursos Técnicos em Agroecologia”. Isso potencializou a “[...] organização de planos de ação que intervirão e promoverão a reformulação das práticas pedagógicas e dos documentos institucionais da escola (Santos; Verdério, 2022, p. 372).

A realização do 22º Encontro Estadual, ocorrida de maneira articulada às ações de extensão na LEdoC-CA, pontuou a produção de importantes reflexões a partir do contexto das escolas do campo, com especial destaque para a relação ser humano-natureza, na qual a Agroecologia coloca-se como ação efetiva. Destaca-se aí a importância dos movimentos sociais – nesse caso do MST – que vêm lutando e potencializando essa construção, com “[...] a promoção de práticas pedagógicas concretas da Agroecologia nas escolas ou nos processos de formação continuada de professores/as” (Santos; Verdério, 2022, p. 372).

Já no que se refere ao **Curso de Extensão Formação Educação e Agroecologia**, organizado e realizado no âmbito das ações do DOCFORM, em sua 3ª edição, este ocorreu entre 02/05 e 31/12/2022 e contou com o envolvimento de 60 participantes. As ações propostas estiveram voltadas para a formação de Agentes Multiplicadores de Agroecologia e se processaram por meio de estudos de temáticas que envolvem a Agroecologia

nas dimensões da ciência, da prática e do movimento e da conexão dessas dimensões através do diálogo de saberes. Já a 4ª edição do Curso, realizada entre 15/05 e 31/12/2023, ocorreu de maneira itinerante, em territórios, buscando evidenciar os saberes agroecológicos dos diferentes sujeitos na Bahia: indígenas, quilombolas, pescadores e assentados da reforma agrária.

A equipe de realização do Curso tem sido composta por docentes e estudantes da LEdoC-CA e colaboradores(as) externos(as) à Universidade, em especial, vinculados(as) aos territórios. Segundo Reis *et al.* (2024, p. 56), “O curso de Formação em Educação e Agroecologia foi criado a partir de uma necessidade apontada pelos discentes da Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias, em tecer o diálogo da educação em agroecologia para além do espaço da universidade [...]”.

Em sua 3ª edição e tendo como objetivo refletir sobre educação e Agroecologia numa perspectiva dialógica, como ciência, movimento, prática e diálogo de saberes, o Curso foi organizado em momentos presenciais, com as formações dos(as) monitores(as). Já as atividades formativas com os(as) cursistas se deram de forma virtual, devido à pandemia e à diversidade de municípios e estados dos(as) participantes. Segundo Reis *et al.* (2024, p. 57), a 3ª edição do Curso envolveu participantes de 13 municípios da Bahia, contando ainda com participantes dos estados de Pernambuco, Piauí, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Ceará, Rio de Janeiro, Goiás, ou seja, conseguiu alcançar um público em nível nacional. No ano de 2023, foi realizada a 4ª edição do Curso.

Nas duas edições consideradas, o Curso conseguiu abranger uma diversidade de sujeitos, de territórios diferentes, com distintos modos de vida. Essa configuração torna a experiência ainda maior e mais qualificada, intensificando a possibilidade de alcançar os objetivos com êxito. Nas ações desenvolvidas, tem sido possível vivenciar a construção coletiva da reflexão, da prática, na perspectiva da educação e da Agroecologia. A troca de saberes vivenciada perpassa o diálogo com os sujeitos e seus territórios, para além da Universidade.

O Curso de Extensão Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra CFP-UFRB, organizado e realizado no âmbito das ações do GECA e do NUCAMPO, em suas duas edições, iniciadas respectivamente nos anos de 2023 e 2025, tem se vinculado à ação Escola da Terra do Ministério da Educação e conta com fomento financeiro da Diretoria de Políticas de Educação do Campo e Educação Ambiental, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

e Inclusão. O Curso tem assumido o objetivo de propiciar a formação continuada professores(as) das escolas do campo, com foco na “[...] qualificação da práxis pedagógica e o trabalho educativo de tais sujeitos em nível de Aperfeiçoamento, organizado em regime de alternância [...]” (UFRB, 2025, p. 5).

O Curso de Extensão, com 180 horas de formação, tem sido organizado em diferentes turmas, conforme a inserção territorial e as vinculações dos(as) cursistas. Na 1ª edição foram organizadas turmas nos municípios do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá na Bahia junto às escolas de assentamentos na Bahia. E na 2ª edição apenas com cursistas do Vale do Jiquiriçá. Para sua execução, tem sido composta uma equipe com a participação de docentes e estudantes da LEdoC-CA e de colaboradores(as) externos(as) à Universidade.

No que se refere às turmas do Vale do Jiquiriçá, o debate introdutório da Agroecologia se deu a partir das 3 obras de referência assumidas no Curso (Ribeiro *et al.*, 2017; Vargas; Silva, 2016; Caldart, 2023). Sendo que, durante o desencadear das 2 edições, foi verificada a realização de um Módulo Formativo voltado para o debate da Agroecologia. Na edição de 2023, junto aos cursistas do Vale do Jiquiriçá, foi realizado o Módulo Formativo “Escola, Questão Agrária e Agroecologia e a materialidade de origem da Educação do Campo”. Do mesmo modo, na edição de 2025, também junto aos cursistas do Vale do Jiquiriçá na Bahia, foi realizado o Módulo Formativo “Materialidade de origem da Educação do Campo: Questão Agrária e Agrícola e o fazer das escolas do campo”. Em ambos os casos, o debate da Agroecologia culminou com a elaboração de sínteses coletivas conectadas às orientações para as atividades a serem realizadas nos municípios e escolas.

Já no que se refere à turma das Escolas de Assentamentos, efetivada na 1ª edição do Curso, no que tange à Agroecologia, conforme registros de Verdério *et al.* (2024, p. 10), a culminância se deu nas atividades do tempo comunidade que foram direcionadas à “[...] realização de atividades com a Revista Sem Terrinha (MST, 2023a) e ao I Festival Literário Escrevivências Sem Terra (MST, 2023b)”, “[...] e à efetividade do Plano Nacional Plantar Árvores, Produzir Alimentos Saudáveis e a Educação nos Acampamentos e Assentamentos (MST, 2024)”.

Registra-se ainda a potencialidade da inserção da música, da poesia e da literatura como elementos pedagógicos na Educação do Campo e, nas conexões desta com a Agroecologia. No Curso de Extensão isso tem sido

potencializado com a inclusão de 2 obras de referência que se destacam nessa realização, sejam elas: o *Cancioneiro da Educação do Campo* (LEdoC, 2024), uma coletânea de músicas e poemas organizada pelo coletivo de estudantes da LEdoC-CA; e o livro *Desaguar: poesias, lamentos e rebeldia* (Santos, 2022), de autoria de uma estudante da LEdoC-CA.

A Educação do Campo e, junto a ela, as Licenciaturas em Educação do Campo, têm em sua base o movimento de dialogar e construir a partir e com a diversidade. Tanto a Educação do Campo como a Agroecologia têm em suas gêneses a busca por, através da organização coletiva, discutir temas relacionados às vivências dos sujeitos nos territórios. Na afirmação de tais conexões, a LEdoC-CA segue, através das aulas, de projetos, da ação dos Grupos/Núcleos de Estudos, Pesquisa e Extensão, promovendo e fortalecendo estudos, diálogos e vivências no sentido de impulsionar a práxis agroecológica como elemento basilar na formação de educadores(as). Tal fazer tem potencializado a formação de educadoras(es) com envolvimento direto dos sujeitos que a integram. Isso ultrapassa os limites do espaço acadêmico e implica na defesa e valorização dos saberes e na afirmação de vivências e práticas agroecológicas.

Tal disposição tem provocado discentes e o corpo docente que compõem o Curso a se mover, a ampliar o olhar, e respeitar quem já fez e vem fazendo a Agroecologia, para além e junto à Universidade. Compreendida a importância de tais processos, é possível identificar também como a LEdoC-CA tem se tornado uma referência. Processo no qual destaca-se a possibilidade de construir e afirmar relações com uma diversidade de sujeitos e territórios.

Conclusões

Inicialmente, ao reiterar as conexões entre Educação do Campo e Agroecologia, destaca-se a importância dessa relação no contexto da formação de educadores(as) do campo, a qual toma concretude na experiência da LEdoC-CA, ofertada no CFP-UFRB, na qual a Agroecologia é tida como fundamento, como elemento sustentador na formação proposta. Isso tem sua materialização na estrutura curricular do Curso, nas práticas vivenciadas nos estágios, nos estudos, nos diálogos e experiências promovidas pelas ações extensionistas no Curso.

Tal realização toma concretude no conjunto de componentes curriculares que, estando na base curricular do Curso (UFRB, 2019),

integram o Núcleo de Formação Específica em Ciências Agrárias, evidenciando a Agroecologia como elemento central do percurso formativo proposto, com incidência direta nos 13 componentes curriculares que compõem o referido núcleo formativo e que estão distribuídos nos seus 3 eixos.

Alcança destaque também a concretização dos Estágios Curriculares no Curso, conforme indicam Silva (2024a), Verdério e Silva (2024) e Silva e Verdério (2024). Essa ação tem evidenciado importantes vivências e reflexões acerca da relação entre a Agroecologia e a Educação Básica por meio da inserção orientada e acompanhada nas escolas e comunidades.

Por sua vez, no que tange à extensão no Curso, verificou-se a efetivação de 33 ações direcionadas diretamente à Agroecologia, um significativo quantitativo quando consideradas as 93 ações extensionistas desenvolvidas entre maio de 2021 e maio de 2025. Isso dá concretude à inserção da Agroecologia na formação de educadores(as), por meio também da extensão. O detalhamento das 6 ações elencadas – a título de ilustração – evidencia a atuação dos Grupos/Núcleos de Estudos, Pesquisa e Extensão, potencializando a Agroecologia no Curso e para além dele, sobretudo, na relação com as comunidades e territórios.

Nesse íterim, cabe recuperar os apontamentos de Guhur e Silva (2021), que afirmam a Agroecologia na tríade ciência - movimento - prática social. Assim, a verificação sobre a efetividade da Agroecologia como elemento na LEdoC-CA, tem sua referência concreta na proposta do Curso, bem como nas ações desenvolvidas no decorrer do processo formativo desencadeado. Ao fazer a análise da inserção da Agroecologia nesse processo, foi evidenciada a concretização de estudos, diálogos, práticas e vivências que impulsionam a problematização e a busca por melhores condições de vida dos sujeitos em suas comunidades.

De um lado, verifica-se a inserção qualificada da Agroecologia na proposta formativa do Curso, e de outro, constata-se sua concretude nas ações de ensino e extensão produzidas no desencadear da formação proposta. O registro do grande número de ações de extensão voltadas para a Agroecologia é evidência salutar dessa trajetória. Quando tomadas as 33 ações elencadas, e em especial, as 6 que foram detalhadas na presente reflexão, há elementos para afirmar a tríade ciência - movimento - prática social (Guhur; Silva, 2021) como ponto-chave dessa realização.

Quando se trata da Agroecologia como ciência, é crível a necessidade de apreender seus fundamentos por meio de processos sistemáticos

de estudos e aprofundamentos. Ao considerá-la em sua dimensão de movimento, impõe-se a necessidade de verificar, potencializar e qualificar sua inserção e realização nos territórios. E ao tomá-la em sua figuração como prática social, esta efetivamente se dá na vida concreta dos sujeitos, em sua diversidade, relações, reivindicações e lutas, com vistas à produção da vida em todas as suas dimensões.

Isso posto, quando considerada na tríade ciência - movimento - prática social, a Agroecologia se vincula diretamente à afirmação de uma práxis agroecológica. No caso da formação de educadores(as) na LEdoC-CA, a Agroecologia tida como elemento sustentador da proposta formativa do Curso instiga a construção de espaços/vivências intencionais para o impulsionamento de estudos, de diálogos e de experiências no Curso, na Universidade e, para além deles.

Nesse contexto, tanto a Educação do Campo como a Agroecologia, assim como as conexões entre ambas, colocam-se em prol da valorização dos povos do campo, das águas e das florestas e do cultivo de seus modos de vida na constituição dos territórios. E é nessas situações e lutas que a Educação do Campo e a Agroecologia se relacionam e se complementam, também na formação de educadores(as), potencializando a promoção da práxis agroecológica na LEdoC-CA.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023**. Brasília, 23 ago. 2006. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CP-001-2023-08-16.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2025.

CALDART, R. S. Educação do Campo e Agroecologia. *In*: DIAS, A. P.; STAUFFER, A. de B; MOURA, L. H. G. de; VARGAS, M. C.

Dicionário de Agroecologia e Educação. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2021. p. 355-361.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, R. S. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

GLIESSMANN, S. R. **Agroecologia:** processos ecológicos em agricultura sustentável. 2. ed. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

GUHUR, D.; SILVA, N. R da. Agroecologia. *In:* DIAS, A. P.; STAUFFER, A. de B; MOURA, L. H. G. de; VARGAS, M. C. Dicionário de Agroecologia e Educação. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2021 p. 59-73.

LEdoC – Licenciatura em Educação do Campo. **Cancioneiro Educação do Campo.** Amargosa: Programa Escola da Terra UFRB, 2024.

LOMANTO NETO, R. **Escola no/do Campo em Amargosa/BA:** Trabalho, organização do espaço agrário e desenvolvimento territorial em disputa. 2023. 412 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo *In:* CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **I Festival Literário do MST Escrivências Sem Terra - Luta e Construção.** MST, 2023a.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Revista Sem Terrinha:** MST 40 anos, 2023b. Disponível em: <https://mst.org.br/2023/10/10/educacao-2023-da-revista-sem-terrinha-celebra-os-40-anos-do-mst/>. Acesso em: 05 ago. 2025.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Plantar Árvores e Produzir Alimentos Saudáveis.** 2024. Disponível em: <https://mst.org.br/especiais/plantar-arvores-produzir-alimentos-saudaveis/>. Acesso em: 05 ago. 2025.

REIS, J. S.; MENEZES, C. S.; NOVAES, K. A.; SANTOS, A. F. dos; OLIVEIRA, L. C. L. de. 3ª formação em educação e agroecologia: ressignificando agroecologia enquanto ciência, prática, movimento e diálogo de saberes. **Revista Extensão e Cultura da UFRB**, v. 01, 25. ed., p. 52-63, 25/10/2024. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/>

index.php/revistaextensao/article/view/3528?articlesBySimilarityPage=4.
Acesso em: 02 ago. 2025.

RIBEIRO, D. S.; TIEPOLO, E. V.; VARGAS, M. C.; SILVA, N. R. da (Orgs.). **Agroecologia na educação básica**: questões propositivas de conteúdo e metodologia. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SANTOS, I. **Desaguar**: poesias, lamentos e rebeldia. Pereira Barreto - SP: A Arte da Palavra, 2022.

SANTOS, R. B. dos; SILVA, M. A. da. Políticas Públicas em Educação do Campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação** – UFRRJ, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549>. Acesso em: 05 ago. 2025.

SANTOS, L. A.; VERDÉRIO, A. Proposta pedagógica das escolas de áreas de reforma agrária e a formação continuada de professores/as. *In*: REUNIÃO ANUAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E CULTURA DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 8, 2022, Cruz das Almas. **Anais eletrônicos** [...]. Cruz das Almas: UFRB, 2022, p. 372. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgci/images/reconcitec2022/Anais_da_RECONCITEC_2022__VIII_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 05 ago. 2025.

SILVA, J. Z. da. Educação do Campo e Agroecologia: oficinas pedagógicas na formação de educadores do campo. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 99-126, jan./abr. 2024a. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4613>. Acesso em: 05 ago. 2025.

SILVA, J. Z. da. A iniciação à docência na Educação do Campo do Centro de Formação de Professores da UFRB. *In*: IX SEMINÁRIO NACIONAL, V SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL. **Anais** [...]. Vitória da Conquista, 2024b.

SILVA, J. Z. da; VERDÉRIO, A. Os estágios na formação de professores (as)/educadores(as) do campo: ciências agrárias na conexão entre Educação do Campo e Agroecologia. *In*: V SEMINÁRIO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR, 6 a 8/11/2024, Universidade Nacional de Misiones, Eldorado, Argentina. **Anais** [...]. 2024. p. 1-16.

UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto**

Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias. Cruz das Almas: UFRB, 2019. 222 p.

UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo Escola da Terra CFP-UFRB** – edição 2025. Amargosa: UFRB, 2025. 15 p.

VARGAS, M. C.; SILVA, N. R. da (Orgs.). **De onde vem nossa comida?** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

VERDÉRIO, A. Inserção de setores populares na universidade a partir da interface entre Educação Superior e Educação do Campo. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 13, n. 28, p. 65-85, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/nupem/article/view/5652>. Acesso em: 05 ago. 2025.

VERDÉRIO, A.; SILVA, J. Z. da. Licenciatura em Educação do Campo no CFP-UFRB: Ciências Agrárias na afirmação da conexão entre Educação do Campo e Agroecologia. *In*: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; KATO, Fabíola Bouth Grello; MEGUINS, Rosimê. (Orgs.). **Políticas e direito à educação superior: Qual agenda?** Belém, PA: IEPA, 2024. p. 924-929.

VERDÉRIO, A.; SILVA, J. Z. da; QUEIROZ, S. G. de; LOMANTO NETO, R. Programa Escola da Terra na UFRB: apontamentos sobre a formação continuada de professores(as) do campo. *In*: V SEMINÁRIO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR, 6 a 8/11/2024, Universidade Nacional de Misiones, Eldorado, Argentina. **Anais [...]**. 2024. p. 1-17.

LA EXTENSIÓN-ACCIÓN DESDE LA INTERCULTURALIDAD COMO FORMATO DE REFLEXIÓN: LAS VOCES DE LAS JUVENTUDES EN FOCO

Gabriel Horacio Leal¹

Mirta Gladis Piriz²

Nélida Graciela González³

Resumen: El presente trabajo se propone como una sistematización y reflexión de las experiencias en territorio realizadas en instituciones con modalidad de Educación Interculturalidad Bilingüe (EIB) en la Provincia de Misiones, en el marco del Proyecto de Extensión “La Participación Ciudadana de los Jóvenes-Adultos en el marco de “Los 40 años de Democracia” (Res. HCD. 132/23)”, el cual fue ejecutado por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, junto con la Oficina de Inclusión Educativa

- 1 Profesor en Historia con Orientación en Ciencias Sociales, Licenciado en Historia, y Estudiante avanzado de la Especialización en Gestión Curricular en el Sistema Educativo (FHyCS – UNaM). Docente dentro del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, y profesor en el Nivel Medio. Es coordinador del Programa de Extensión “La voz de las juventudes: Programa de formación ciudadana y promoción de derechos para jóvenes-adolescentes en las escuelas medias de la Provincia de Misiones” (Res. HCD FHyCS N°013/25). E-mail: ghleal@fhycs.unam.edu.ar. Orcid: 0009-0001-8582-9808
- 2 Maestranda en Políticas Sociales (FHyCS-UNaM); Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales -FLACSO-; Licenciada y Profesora en Historia (FHyCS-UNaM). Además, Docente, Miembro de la Fundación FHyCS y de la Oficina de Inclusión Educativa; Investigadora y Extensionista -FHyCS-UNaM- y Docente -Escuela Secundaria Comercio N°8. “Lorenzo Napurey”. Directora del Programa de Extensión “La voz de las juventudes: Programa de formación ciudadana y promoción de derechos para jóvenes-adolescentes en las escuelas medias de la Provincia de Misiones” (Res. HCD FHyCS N°013/25). E-mail: mgpiriz@fhycs.unam.edu.ar
- 3 Especialista en Docencia Universitaria (FHyCS – UNaM); Licenciada y Profesora en Historia (FHyCS – UNaM). Docente, Investigadora y Extensionista (FHyCS – UNaM). Secretaria de Extensión y Vinculación Tecnológica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS – UNaM). Co-directora del Programa de Extensión “La voz de las juventudes: Programa de formación ciudadana y promoción de derechos para jóvenes-adolescentes en las escuelas medias de la Provincia de Misiones” (Res. HCD FHyCS N°013/25). E-mail: nggonzalez@fhycs.unam.edu.ar

de la misma casa de estudio, y la Subsecretaría de Derechos Humanos Integrales del Ministerio de Derechos Humanos de la Provincia de Misiones, durante los años 2023 - 2024. El escrito tiene por objetivo compartir algunas notas surgidas de los talleres participativos realizados con jóvenes-adultos de las comunidades Mbya e instituciones visitadas. A partir de estas instancias, se recupera el lugar que ocupan las juventudes en sus comunidades y las ideas que se construyen con y desde ellas. Entendemos que las juventudes constituyen un sector indispensable para pensar y construir una sociedad más justa y democrática. Sin embargo, con frecuencia se las asocia a imaginarios de desinterés, apatía, o promesas diferidas hacia el futuro. Frente a ello, desde los derechos humanos y de la interculturalidad, se las reconoce como actores que defienden y representan a sus entornos, reafirmando su capacidad de agencia. Desde este panorama, ponemos por escrito las reflexiones surgidas desde el proyecto, y colocar a disposición las miradas que sostenemos como, desde la extensión-acción anclada en una mirada intercultural, permite construir nuevos conocimientos con los sujetos, en este caso, las juventudes.

Palabras clave: Extensión-Acción. Interculturalidad. Juventudes

Introducción

Hablar de juventudes en el presente supone reconocerlas como protagonistas de procesos sociales, culturales y políticas que no pueden pensarse sin su participación activa. Lejos de estigmas y representaciones que las vinculan con la apatía, desinterés o indiferencia, las experiencias en territorio muestran que ellas son capaces de interpelar el mundo que las rodea, de elaborar diagnósticos críticos y de proyectar horizontes posibles.

La extensión universitaria, en tanto práctica situada y comprometida, y vista desde nuevas perspectivas, se constituye en un puente privilegiado para habilitar estos procesos de escucha y reflexión. Ya no se trata de llevar saberes desde la universidad hacia las comunidades, sino de abrir un espacio de diálogo de conocimientos que permita a las juventudes expresar sus voces, dar su opinión y expectativas sobre el futuro.

El presente trabajo se propone sistematizar y reflexionar sobre las experiencias desarrolladas en el marco del proyecto de extensión universitaria “La Participación Ciudadana de los Jóvenes-Adultos en el marco de “los 40 años de Democracia” (Res. FHyCS – HCD. 132/23), llevado adelante por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de

la Universidad Nacional de Misiones en articulación con organismos estatales provinciales y comunidades educativas bajo la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Bajo este marco, se realizaron talleres participativos que se constituyeron como espacios de diálogo de saberes donde los y las jóvenes no solo reflexionaron sobre su lugar en la sociedad, sino que también produjeron diagnósticos y propuestas que interpelan a las instituciones y a la propia universidad. De tal manera, nos proponemos a llevar a la reflexión, no solo el lugar de la extensión, sino de las memorias de estos encuentros, qué nos dicen y qué nuevos horizontes pensar con las juventudes.

El escrito se organiza en cinco apartados. En el primero se aborda los marcos conceptuales de la extensión universitaria en la actualidad, donde dejamos de lado esa mirada transferencista de la misma, y empezamos por colocarla como lugar de co-construcción; seguidamente, los lineamientos que orientan la vinculación entre universidad, interculturalidad y juventudes. El tercero presenta la génesis y el desarrollo del proyecto. En cuarto lugar, se centra en las voces juveniles y sus producciones. El quinto apartado analiza los desafíos y aprendizajes surgidos en las experiencias, y finalmente se ofrecen las conclusiones del trabajo, donde se sistematiza las miradas del proyecto.

La extensión universitaria como práctica transformadora

La extensión universitaria ha atravesado, en los últimos años, un proceso de resignificación que la ubica en un lugar central dentro de los lineamientos académicos y sociales dentro de las universidades, y mayormente dentro del sistema universitario público en Argentina. Tradicionalmente fue entendida como una función complementaria, sostenida desde concepciones difusionistas-transferencistas, destinada a “llevar” el conocimiento desde la universidad hacia la comunidad colocándola en el lugar de simple receptora (Tommasino y Cano, 2016). Hoy en día, el lugar de la extensión es concebido como un espacio de construcción compartida, de diálogo de saberes y de prácticas orientadas a la transformación social.

Este viraje conceptual supone abandonar la mirada más verticalista y asistencialista que caracterizó a la extensión en sus orígenes, para reconocer que el conocimiento no es patrimonio exclusivo de la academia,

sino que se produce también en y desde los territorios, con las comunidades y con los sujetos que participan de la sociedad. En este sentido, y bajo nuevas perspectivas, se habla de extensión-acción o extensión crítica, una práctica que combina la intervención con la reflexión crítica, que se compromete con las realidades concretas de los sujetos y que busca generar transformaciones en la sociedad, pero, además “contribuye a la producción de conocimiento nuevo a partir de vincular críticamente el saber académico con el saber popular” (Tommasino y Cano, 2016, p. 15).

Las Universidades Nacionales en la Argentina han profundizado en los últimos años este enfoque, apostando a proyectos que articulen la docencia, la investigación y la extensión en diálogo permanente con el territorio a partir de prácticas sociocomunitarias (Camilloni, 2013). Desde esta perspectiva, la extensión no se encasilla en la transferencia de conocimiento, sino que se convierte en un proceso bidireccional: las comunidades interpelan a la universidad, plantean sus demandas, saberes y experiencias; mientras que la academia aporta herramientas conceptuales, metodológicas y políticas para acompañar procesos colectivos, pero desde una mirada integradora, donde se co-construye con la sociedad.

En esta línea de trabajo y de acción, la interculturalidad se presenta como un marco ineludible, especialmente en provincias como Misiones, donde conviven comunidades con otros grupos sociales y culturales. Pensar la extensión universitaria desde esta mirada de reconocimiento y valoración de conocimientos otros, requiere construir puentes de diálogos y respeto mutuo. Es decir, se trata de avanzar hacia una sociedad política diversa en sus componentes e igualitaria en sus derechos, horizonte que interpela tanto a la universidad, como a las instituciones estatales y a la sociedad en su conjunto (Gentile, 2023; Leal y Piriz, 2025; Leal, Piriz y González, 2025).

De esta forma, la extensión universitaria es entendida como un espacio pedagógico y político, que permite problematizar las desigualdades, visibilizar voces silenciadas y habilitar procesos de formación ciudadana, a su vez, como terreno de diálogo y reconocimiento de saberes otros, para intercambiar y construir conocimientos. Como señala Paulo Freire (2005) “nadie educa a nadie – nadie se educa a sí mismo –”, sino que los sujetos se educan entre sí bajo el diálogo con el mundo. Bajo esta perspectiva, la extensión no es un “servicio” que se ofrece o presta a la comunidad, sino una práctica de co-construcción, donde las juventudes, las comunidades y

la sociedad en general se reconocen como protagonistas activos del proceso de generación de conocimientos.

De este modo, hablar de extensión-acción supone referirse a un formato que vincula teoría-práctica-experiencia-reflexión, con un anclaje en los lugares y con los sujetos. El trabajo que aquí se sistematiza – los talleres participativos desarrollados en el proyecto de extensión en instituciones EIB – constituye un ejemplo de cómo la universidad puede transformarse, aprender y construir junto con otros, en un movimiento dialógico que habilita conocimientos, prácticas y horizontes democráticos.

Interculturalidad y juventudes: un marco necesario

Hablar de juventudes en clave de ciudadanía y derechos en contextos interculturales requiere partir de un marco amplio que dé cuenta de las tensiones históricas que atraviesan, tanto en la universidad, en las comunidades indígenas y en las propias instituciones educativas, como en la sociedad en general. En este sentido, el concepto de interculturalidad no puede reducirse a una consigna de reconocimiento, sino que constituye un horizonte político y epistémico que interpele a las prácticas y a los modos en que se concibe el conocimiento, en el diálogo de saberes y de postura crítica ante los discursos.

En esta línea, César Marchesino (2019), desde una mirada decolonial, sostiene que uno de los principales desafíos dentro de los sistemas educativos, y principalmente dentro del nivel superior, es superar o revertir la violencia epistémica o epistemológica, que caracteriza a nuestra estructura. En otras palabras, el saber académico tiende a invisibilizar, subordinar o desacreditar otros saberes y prácticas no hegemónicas, lo que se traduce en una desigualdad de conocimientos.

Para avanzar en una educación en clave de derechos humanos e intercultural, hay que empezar por identificar qué sujetos y saberes son invisibilizados por la academia, y habilitar nuevas formas de conocimientos otros. Las juventudes indígenas, suelen ser ubicadas en los márgenes de los discursos mediante asociaciones de analfabetismo o improductividad. El desafío, desde estas nuevas miradas, es reconocer en ellas una presencia epistémica y política fundamental, en el diálogo entre sus conocimientos.

Desde trabajos anteriores (Leal y Piriz, 2025; Leal, Piriz y González, 2025) hemos problematizado las tensiones que presentan las juventudes y los jóvenes de las comunidades mbya; por un lado, el adultocentrismo

ubica a las primeras bajo discursos de “sujetos en formación” o “sujetos rebeldes”; y por otro, el peso de las representaciones sociales reduce a las adolescencias indígenas a meras depositarias de culturales ancestrales, pero sin reconocerlos como actores políticos clave. Es nodal comprender que las juventudes no solo participan de los procesos comunitarios, sino que los resignifican desde sus propias experiencias, conocimientos y lecturas del mundo, disputando así los estereotipos de apatía e indiferencia que les son atribuidos (Leal, Piriz y González, 2025).

A partir de esta mirada y panorama, cobra relevancia la propuesta de “extensión universitaria al revés” propuesta por Bonaventura De Sousa Santos (2006, citado en Marchesino, 2019), donde “otros conocimientos, o mejor, conocimientos otros, entren a la universidad. Que estos puedan interpelar y entrar en diálogo con el conocimiento que se produce en la academia” (p. 5 – 6). Los talleres desarrollados en comunidades e instituciones de Educación Interculturalidad Bilingüe (EIB) en Misiones encarnan precisamente esa inversión: no se trata de llevar saberes al territorio, sino de generar espacios donde los saberes comunitarios y juveniles ingresen, dialoguen y se legitimen en el territorio, y se instalen como conocimientos prácticos en la universidad.

De este modo, la interculturalidad y la participación juvenil no son meros complementos de la práctica, sino principios constitutivos extensionistas. Pensar a las juventudes y adolescencias desde esta perspectiva significa romper con la visión adultocentrista y paternalista que las define y encasilla como sujetos “en tránsito” hacia la adultez, sino reconocerlas como agentes de derechos en el presente y capaces de disputar sentidos sobre la realidad, en vías de una sociedad más digna, justa e intercultural, ya que “asumen el rol de ciudadanos/as comprometidos/as en conducir la vida democrática de manera responsable y activa, en búsqueda de una sociedad que mire a las juventudes como actores/as involucrados/as en su realidad social” (Leal y Piriz, 2025, p. 179).

El proyecto de extensión: génesis, ideas y futuro

El proyecto de extensión “La Participación Ciudadana de los Jóvenes-Adultos en el marco de “los 40 años de Democracia” (Res. FHyCS – HCD. 132/23), surgió en el año 2023 a partir de una demanda de la Dirección General de Asuntos Guaraníes del Ministerio de Derechos Humanos de la Provincia de Misiones, que había señalado la necesidad de

generar y promover talleres de formación ciudadana en comunidades y en instituciones de modalidad intercultural bilingüe. Se encontraba dirigido por la Lic. Mirta Piriz y codirigido por la Esp. Nélida González, contó con la participación de docentes, graduados/as y estudiantes de distintas carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), en articulación con la oficina de Inclusión Educativa de la misma casa de estudios.

Durante el desarrollo de las actividades en su primer año (2023), se realizó en articulación con la Dirección General de Asuntos Guaraníes. En 2024, la coordinación se amplió mediante un trabajo en conjunto con la Subsecretaría de Derechos Humanos Integrales – a cargo de Norma Silvero –, lo que permitió dar continuidad al proyecto y ampliar su accionar. Ese mismo año, la Cámara de Representantes de la Provincia de Misiones declaró al proyecto de interés provincial (C.R./D. 547-2024/25), reconociendo su relevancia en la formación ciudadana de jóvenes y adultos en contextos de diversidad cultural.

El proyecto tuvo como objetivo central promover una conciencia crítica y profunda sobre el ejercicio y la defensa de los derechos humanos. Se buscó que los/as jóvenes los reconocieran como una herramienta fundamental tanto para su desarrollo personal como para la construcción de una sociedad más justa, equitativa y respetuosa de las diversidades culturales, étnicas, sociales y políticas. Para ello se desarrollaron talleres participativos organizados en tres instancias: una charla inicial con directivos y docentes de las instituciones para acordar los ejes temáticos; el trabajo en las aulas; y una instancia – aún en vías de desarrollarse – de un cierre que se prevé en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales a las distintas instituciones participantes.

La metodología de trabajo se apoyó en dinámicas de interacción y producción colectiva, con énfasis en la creatividad y el trabajo en equipo. Tal como señala Susana Passel (1991), estas actividades pueden ir de un simple comentario entre pares, hasta complejas técnicas de intervención, habilitando diversos niveles de participación. De este modo, se alentó la cooperación entre pares y la construcción de producciones gráficas – afiches, dibujos, frases – que permitieran a los/as jóvenes expresar sus percepciones e inquietudes. Los talleres se articularon en torno a tres ejes: 1) las diversas formas de violencia que vulneran los derechos de la juventud, 2) los derechos políticos y sociales, 3) la salud y la reproducción.

Esta metodología no puede comprenderse como una mera técnica o estrategia operativa, sino como una decisión pedagógica-política que se inscribe en la postura de la extensión-acción. Este enfoque, como bien adelantamos, parte de la premisa de que el conocimiento no es un patrimonio exclusivo de la universidad, sino que se construye en diálogo con los saberes de las comunidades. De tal forma, esta propuesta no buscó entonces transmitir contenidos cerrados, sino habilitar un espacio horizontal de construcción colectiva, en la cual los participantes pudieran elaborar propuestas de acción y reflexión.

Desde la mirada de la interculturalidad, esta metodología se enlaza con lo que propone Marchesino (2019), de revertir la violencia epistémica, al reconocer a los jóvenes Mbya como portadores de saberes y prácticas propias, se rompe con la lógica unidireccional de “llevar” conocimiento a las comunidades para abrir la posibilidad de un verdadero diálogo de saberes. Asimismo, esta apuesta metodológica buscaba desarmar el adultocentrismo, estos espacios otorgaron un lugar activo y protagónico a las voces de las juventudes.

De tal forma, estos talleres se sostuvieron en tres principios: horizontalidad, como condición para el diálogo; la interculturalidad, como eje para cuestionar las jerarquías epistémicas; y el protagonismo juvenil, como actores y actrices principales de la escena de producción.

La riqueza de estas experiencias, sostenidas durante los años 2023 y 2024, derivó en la consolidación del trabajo en 2025 como programa permanente de extensión, bajo el nombre de “La voz de las juventudes: Programa de formación ciudadana y promoción de derechos para jóvenes-adolescentes en las escuelas medias de la Provincia de Misiones” (Res. HCD N°013/25).

Las voces de las juventudes: experiencias y producciones

Uno de los aportes más significativos del proyecto fue la posibilidad de que los y las jóvenes pudieran expresar sus preocupaciones, expectativas y propuestas en relación con la vida democrática y los derechos humanos desde sus propios lenguajes. Las dinámicas en los talleres permitieron que esas voces, muchas veces invisibilizadas o menospreciadas, se hicieran presentes con creatividad.

Durante el desarrollo del proyecto, en el recorrido por distintas instituciones educativas⁴, encontramos múltiples expresiones que dan cuenta de cómo las juventudes resignifican sus espacios de socialización desde una mirada crítica y comprometida, y poniendo en escena sus voces de manera gráfica. Un ejemplo significativo se dio en una escuela secundaria de Aristóbulo del Valle, donde nos encontramos con un mural que fue pintado por un grupo de estudiantes en homenaje a Dionisio Duarte, cacique mbya guaraní, símbolo de resistencia y lucha por los derechos de los pueblos. En el mural, la figura – con puño en alto – interpela no sólo a quienes transitan cotidianamente por ese espacio, sino también a la historia oficial blanca, que silencia muchas voces. Esta intervención, representa una memoria viva, construida por jóvenes, demostrando que su participación puede ser una forma de producción de sentido político, cultural y territorial, en cuanto a la reivindicación de sus luchas.

4 Durante el año 2023, se llevaron a cabo talleres en varias instituciones, incluyendo el Aula Satélite Takuapí del CEP 30 en Ruiz de Montoya, el BOP 111 Tekoa Fortín Mbororé en Puerto Iguazú, el BOP 115 Vera Guachu Ka'aguy Poty en Aristóbulo del Valle, y el Aula Satélite N.º 1 de la Escuela 44 en San Ignacio. También se participó en el evento por el "Día de la Diversidad Cultural" en Apóstoles y en las XIII Jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. En el primer trimestre de 2024, se ofreció una charla en el Centro Educativo Polimodal N.º 31 (Profundidad) y se realizó un taller en el BOP 101 en la localidad de Santo Pipo y en el BOP 14 de Corpus Christi, en ese se participó en las Primeras Jornadas de Extensión y Vinculación de la FHyCS, "Extensión para una sociedad más justa", mediante una instalación artística y una ponencia. Durante el año 2025, el proyecto fue invitado a participar del cursillo de ingreso del Profesorado en Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, y se realizó un taller con los/as estudiantes de la Escuela de Comercio N°8 de la ciudad de Posadas.

Figura 1 – Mural de Vera Guachu – Cacique Dionisio Duarte



Fuente: archivo fotográfico propio, 2023.

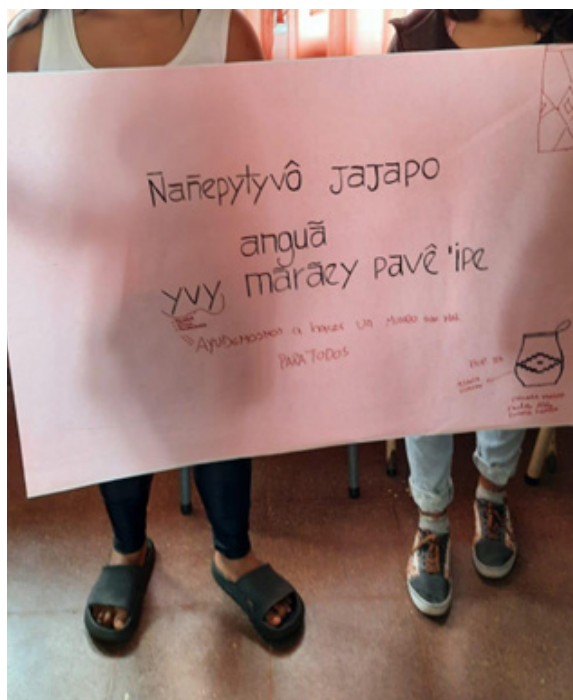
Las producciones juveniles – afiches, frases, consignas – constituyeron en registros de subjetividades y problemáticas. Cada producto elaborado sintetiza una mirada singular sobre el presente y el futuro, sobre la memoria y la identidad, sobre la dignidad y el reconocimiento. En esta comunidad, del BOP N°115 Aldea *Ka'aguy Poty*, por ejemplo, los jóvenes trabajaron sobre la relación entre territorio e identidad, elaborando un afiche en el que afirmaban que la defensa de la tierra es parte fundamental de su comunidad. En sus intervenciones se evidenció con fuerza la conciencia de que el despojo territorial implica también la pérdida de cultura y pertenencia, lo que demuestra una lectura crítica desde la perspectiva juvenil.

Figura 2 - Estudantes del del BOP N°115 Aldea Ka'aguy Poty



Fuente: archivo fotográfico propio, 2023

Figura 3 - ñãñepytvô jajapo anguã yvy marãey pavê 'ipe (Ayudemos a hacer una tierra sin mal para todos).

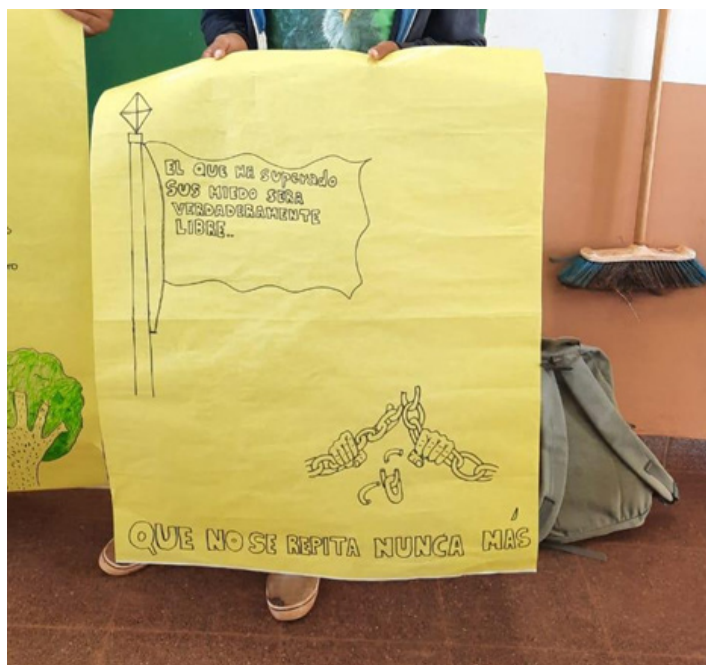


Fuente: archivo fotográfico propio, 2023

En la localidad de Ruiz de Montoya, donde se realizó un encuentro en el marco del 24 de marzo “Día de la Memoria, Verdad y Justicia”, las producciones realizadas en los talleres expresaron con particular fuerza el valor de la Libertad y el rechazo a las violencias que atraviesan las juventudes. Los afiches elaborados reflejan consignas como “El que ha superado sus miedos será verdaderamente libre”, o “Que no se repita nunca más”, acompañados de dibujos de cadenas rotas, banderas y árboles que simbolizan vida y esperanza.

En otra producción, bajo el título “Libertad”, los jóvenes escribieron un texto donde reivindican a los “desamparados, victoriosos, torturados, pero nunca derrotados”, inspirados en la canción de Mercedes Sosa “Una Canción Posible”. La pieza combina elementos gráficos – la bandera, el ave de vuelo y un árbol que simboliza paz – con un discurso político, que sitúa a la libertad como horizonte de dignidad y justicia.

Figura 4 - El que ha superado sus miedos será verdaderamente libre... que no se repita nunca más



Fuente: archivo fotográfico propio, 2023

Figura 5 - Libertad



Fuente: archivo fotográfico propio, 2023

Estos trabajos no solo dan cuenta de la creatividad expresiva de los y las estudiantes, sino también de su capacidad de vincular lo personal con lo colectivo, el presente y los derechos humanos en su vida cotidiana. Los mensajes, de ambas experiencias descritas, condensan la idea de libertad no como abstracción o acto individual, sino como una práctica que se conquista en comunidad, y el de las estudiantes de Aristóbulo del Valle, como el territorio, como propiedad colectiva, y desde la mirada ancestral, es un bien comunitario no mercantilizable. En este sentido, constituyen ejemplos de cómo las juventudes, a través del lenguaje gráfico expresan sus ideas y modos propios de narrar sus demandas.

Desafíos, aprendizajes y reflexiones

El desarrollo del proyecto, y posterior programa, dejó planteados una serie de aprendizajes y desafíos que permiten pensar la profundización y sostenibilidad de la propuesta. En primer lugar, se reconoce la

importancia de sostener espacios de participación juvenil como ámbitos de formación ciudadana crítica, pero también como instancia de cuidado y escucha. Muchas de las problemáticas abordadas, remiten a condiciones estructurales que exceden al ámbito educativo, lo que plantea la necesidad de una mayor articulación y consolidación de redes de apoyo entre universidades, instituciones, entidades provinciales y comunidades, para proyectar soluciones que se plasmen en políticas públicas.

Seguidamente, las experiencias mostraron que la metodología de talleres, cuando se desarrolla en clave intercultural, exige un trabajo sostenido en el tiempo y no meras intervenciones puntuales. En tercero, ver el lugar de las universidades públicas en los procesos comunitarios. La transición del proyecto al programa permanente implica repensar el rol institucional más allá de la coyuntura de los 40 años de la democracia. La universidad, al abrir sus puertas y dejarse interpelar por las juventudes indígenas, saberes otros y nuevas miradas, se convierte en un actor clave en la construcción de una ciudadanía intercultural. Sin embargo, ello demanda recursos, acompañamiento político e institucional y un compromiso sostenido con el territorio.

Por último, se destacan los aprendizajes derivados de los talleres con la voz propia juvenil. Las producciones de las comunidades mostraron que los y las jóvenes no solo son capaces de identificar problemáticas, sino también de proponer horizontes alternativos de futuro. Reconocerlos como agentes de cambios implica abandonar la mirada adultocéntrica y generar condiciones para que sus propuestas inciden en las decisiones colectivas.

Conclusiones

El recorrido presentado permite afirmar que los procesos de extensión universitaria, cuando se inscriben desde nuevas miradas y modelos conceptuales, adquieren una potencia transformadora, que trasciende los meros marcos institucionales para incidir en las vidas de las comunidades. El caso del proyecto de extensión universitaria “La Participación Ciudadana de los Jóvenes-Adultos en el marco de “los 40 años de Democracia” (Res. FHyCS – HCD. 132/23), constituye un ejemplo claro de cómo la universidad pública puede convertirse en un actor relevante en la promoción de derechos humanos y en la construcción

de una sociedad democrática que abogue por la igualdad, equidad y libre de violencias.

Las voces juveniles recogidas en los talleres – a través de afiches – ponen en evidencia que las y los jóvenes no son sujetos pasivos ni futuros ciudadanos en formación, sino protagonistas activos de sus presentes y realidades sociales. Sus producciones expresan diagnósticos críticos, denuncias desigualdades, y al mismo tiempo, proyectan horizontes posibles de justicia cultural.

En este sentido, la extensión-acción en clave intercultural, y desde miradas que sean de escucha activa a las juventudes, constituyen un espacio de diálogo de saberes otros, donde la universidad no “lleva” hacia afuera el conocimiento, sino que se deja interpelar y aprender de las comunidades. Al hacerlo, contribuye a desmontar las lógicas adultocéntricas, paternalistas, y monoculturales que persisten en las prácticas y en los discursos sociales.

Finalmente, las experiencias sistematizadas en este trabajo permiten reafirmar que la democracia se fortalece en la medida en que se reconoce, escucha e incorpora las voces de las juventudes. Lejos de los estigmas y representaciones, los y las jóvenes se muestran como agentes de cambio capaces de resignificar la memoria, defender sus territorios y proyectar futuros más justos e interculturales. La extensión universitaria, en su rol social y político, tiene la responsabilidad de acompañar este protagonismo, de ampliar los márgenes de participación y construir, junto a los sujetos, una sociedad más democrática y dialógica con saberes otros.

Referencias

CAMILLONI, Alicia R. W. de. La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. *In*: MENÉNDEZ, G. et. al. **Integración docencia y extensión: Otra forma de enseñar y de aprender**. Buenos Aires: Universidad Nacional del Litoral, 2013. p. 11 – 21.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2005.

GENTILE, María Beatriz. Universidad e interculturalidad: una cuestión pendiente. **Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral**, v. 64, n. 1, p. 1 – 14, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.14409/es.2023.64.e0043> . Acceso el: 20 octo. 2025.

LEAL, Gabriel Horacio; PIRIZ, Mirta Gladis y GONZÁLEZ,

Nélida Graciela. Las Juventudes como agentes de cambio en la vida democrática: voces, derechos y participación. **Revista TEKOA**, en prensa. 2025

LEAL, Gabriel Horacio y PIRIZ, Mirta Gladis. El empoderamiento de los jóvenes-adultos: participación ciudadana y derechos en las comunidades Mbya de Misiones (Argentina). **Revista de Educación**, Año XVI, N. 35.1, p. 169-190, 2025. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/8815. Acceso el: 23 agto. 2025.

MARCHESINO, César. Prácticas educativas, alteridad y DDHH. La necesaria interculturalización de los DDHH. Revista Diversidad, año x, n. 15, p. 1 – 9, 2019. Disponible en: <http://www.diversidadcultural.net/articulos/nro015/1-introduccionaldossiersaraiva.pdf>. Acceso el: 20 ogto. 2025.

TOMMASINO, Humberto; CANO, Agustín. Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. **Universidades**, v. 66, n. 67, p. 7-24. Disponible en: <https://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/395>. Acceso el: 23 ogto. 2025.



Eixo 3

**EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, EM
SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE E
INCLUSÃO SOCIOEDUCATIVA**

CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO NA UNESPAR: DEMOCRATIZAÇÃO, ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Cleudet de Assis Scherer¹

Sandra Garcia Neves²

Andreia Nakamura Bondezan³

Resumo: A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao tratar da acessibilidade em todos os ambientes e serviços, elenca a necessidade de superação das barreiras que impedem a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência. A Universidade Estadual do Paraná (Unespar), desde sua criação em 2001, constrói políticas de inclusão, no Ensino Superior, para estudantes com deficiência. Mediante esse cenário, nosso objetivo, nesse estudo, é caracterizar, sumariamente, a construção da política de inclusão da Unespar, referente aos aspectos de democratização, de acesso e de permanência de estudantes no Ensino Superior. Para a produção de estudo, consideramos a Análise Textual Discursiva, tratando das principais categorias abarcadas nas políticas de inclusão da Unespar. Como resultados, salientamos que inúmeras são as conquistas das políticas de inclusão, tais como a constituição de núcleos de inclusão, o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado, as ações de políticas estudantis e de Direitos

- 1 Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Campo Mourão e professora permanente no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Unespar. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1589-6615>. E-mail: cleudet.scherer@unespar.edu.br.
- 2 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora-Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Campo Mourão, e professora permanente no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Unespar. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7725-0476>. E-mail: sandra.neves@unespar.edu.br.
- 3 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Associada da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Campo Mourão e professora permanente do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Unespar. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade (GRUPEPU/CNPq). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3196-5940>. E-mail: andreia.bondezan@unespar.edu.br

Humanos, o apoio estudantil e o atendimento pedagógico em Educação Especial e Inclusiva.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial e Inclusiva. Plano Educacional Individualizado. Política de Inclusão no Ensino Superior.

Introdução

A Universidade Estadual do Paraná (Unespar) foi criada pela Lei Estadual n.º 13.283, de 25 de outubro de 2001, e, de lá para cá, toda sua comunidade, equipes pedagógicas e administrativa e direção têm lutado por políticas de inclusão no Ensino Superior. Ao longo desses 22 anos, foram instituídas inúmeras políticas que objetivam a inclusão (acesso e permanência) de estudantes público-alvo da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Superior.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao tratar da acessibilidade em todos os ambientes e serviços, elencou a necessidade de superação das barreiras que impedem a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência (Brasil, 2015). Para efetivação dos preceitos da LBI, a Universidade Estadual do Paraná (Unespar) constrói políticas de inclusão para estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Mediante esse cenário, nosso objetivo, nesse estudo, é caracterizar, sumariamente, a construção da política de inclusão da Unespar, referente aos aspectos de democratização, de acesso e de permanência de estudantes no Ensino Superior. Para a produção de estudo, consideramos a Análise Textual Discursiva que trata das principais categorias abarcadas nas políticas de inclusão da Unespar.

Apresentamos, desta forma, as considerações metodológicas; em seguida, abordamos a política de inclusão na Unespar, com destaque para o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nos cursos de graduação ofertados.

Considerações metodológicas

Neste estudo, tratamos da construção da política de inclusão na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), nos aspectos de democratização, de acesso e da permanência de estudantes com deficiência

no Ensino Superior. Para isso, consideramos as normatizações federais e estaduais, assim como as da própria Unespar.

Na delimitação do estudo, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme abordada metodologicamente por Roque Moraes (2003), no artigo intitulado “Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva”. Segundo Moraes (2003), a ATD caracteriza-se por um ciclo constituído pelos principais elementos: desmontagem dos textos; estabelecimento de relações; captação do novo emergente; e por um processo auto-organizador.

Na primeira etapa, desmontagem dos textos, consideramos as principais políticas de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Desse modo, compôs-se nossa ATD. No âmbito federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2007); a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Já, no âmbito estadual, pela Deliberação n.º 02/2016 que dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná (Paraná, 2016).

Especificamente, no âmbito da Unespar, consideramos o Regimento Geral (Unespar, 2022a); a Resolução n.º 021/2022, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Unespar, 2022b); o Regulamento Conjunto 001/2022 da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos (PROPEDH), da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) (Unespar, 2022c) e o Plano de Desenvolvimento Institucional da Unespar (2023-2027) (Unespar, 2022d).

Na etapa de estabelecimento de relações, compõem o conteúdo de nossa ATD as normatizações federais e estaduais, quanto às categorias de inclusão no Ensino Superior, equipe multiprofissional, orientações pedagógicas individualizadas, formação de professores de Atendimento Educacional Especializado, recursos pedagógicos e de acessibilidade, complementação e/ou suplementação de estudos, acesso e permanência, plano de Atendimento Educacional Especializado. Também nessa etapa, relacionamos tais conteúdos às políticas de inclusão da Unespar, quanto às categorias de políticas de acessibilidade e de inclusão social, núcleos de inclusão, desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado, as

ações de políticas estudantis e de Direitos Humanos, o apoio estudantil e o atendimento pedagógico em Educação Especial e Inclusiva.

Na etapa de captação do novo emergente, discutimos as categorias constantes na legislação federal e estadual e nas políticas de inclusão da Unespar, a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, no âmbito da aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com deficiência. E, por fim, na etapa do processo auto-organizador, apresentamos considerações acerca das problemáticas e implicações das políticas de inclusão da Unespar, quanto à democratização do acesso e da permanência no Ensino Superior por parte dos estudantes com deficiência.

Política de inclusão na UNESPAR: democratização, acesso e permanência no Ensino Superior

Ao falar em política de inclusão, remetemo-nos ao percurso que cada instituição trilha para organizar e estabelecer práticas inclusivas a todos os sujeitos por ela atendidos. Assim, é necessário associar políticas educacionais à construção do acolhimento e da permanência, isto é, oportunizar que as necessidades primordiais sejam propostas, atendidas e respeitadas por todo o coletivo da Universidade.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece o direito à educação, ratifica-se que o Estado deve garantir:

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996, on-line).

Conforme os direitos explicitados aos estudantes, citado no texto mencionado acima, LDBEN (1996), observa-se, no contexto universitário, que ainda há um longo percurso a ser percorrido pela comunidade acadêmica, com vistas a promover maior visibilidade ao público da Educação Especial Inclusiva, bem como aos recursos físicos de acessibilidade e aos recursos humanos especializados para efetivação do real trabalho educativo proposto na legislação.

Ao tratar da Educação Especial, a LDBEN de 1996 especifica que “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial”

(Brasil, 1996, on-line) e que “[...] o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 1996, on-line). Dentre as garantias dos sistemas de ensino, está previsto “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, on-line).

Nesse sentido, entende-se que, a partir das garantias do sistema de ensino, propostas na LDBEN (Brasil, 1996), a educação inclusiva não deveria se basear em pressupostos de que o estudante com deficiência não é capaz de se apropriar dos conteúdos produzidos historicamente e, assim, não poder se desenvolver cultural ou intelectualmente. Nesse contexto, contrasta a concepção Vigotskiana, ao asseverar que a aprendizagem é um momento importante e necessário para que o sujeito desenvolva características não naturais, ou seja, capacidades intelectuais que poderão ser apreendidas e desenvolvidas por meio de suas relações sociais e de uma educação sistematizada e mediada na instituição educativa (Vygotsky, 1994). Dessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) elucida:

[...] a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (Brasil, 2008, p. 1).

A PNEEPEI (2008) tem por objetivo “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais [...]” (Brasil, 2008, p. 8). Desse modo, o acesso, a participação e a aprendizagem serão efetivados por meio, dentre outros, de:

[...] transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; - atendimento educacional especializado; - continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; - formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar [...] (Brasil, 2008, p. 8).

Quanto ao público-alvo da Educação Especial, a PNEEPEI (Brasil, 2008, p. 9) assevera que “[...] as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou

categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão”. Isso porque, o documento em questão parte do princípio de que as pessoas se modificam continuamente, assim como sofrem transformações em seus contextos de vida.

Para atender às diferentes especificidades dos estudantes da Educação Especial e Inclusiva, recorreremos à PNEEPEI (Brasil, 2008, p. 10), ao estabelecer que o AEE, segundo esse mesmo dispositivo político, “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Nessa perspectiva, o AEE abarca a complementação e/ou suplementação dos estudos escolares e no Ensino Superior:

[...] a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008, p. 10).

Pelo exposto, entendemos que a legislação sobre a AEE prevê uma série de ações que deverão ser implementadas nas Universidades, com vistas ao pleno desenvolvimento do estudante da Educação Especial e Inclusiva, no entanto ainda temos dificuldade em compreender os desafios de uma educação inclusiva que visa propiciar o desenvolvimento humano como unidade entre afeto e cognição na organização do ensino, isto é, “[...] buscar mobilizar o estudante para aprendizagem do conteúdo escolar” (Sasaki e Sforzi, 2021, p. 135).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a unidade afetivo-cognitiva não se caracteriza especificamente pela afeição do professor, ou seja, nas relações afetivas entre professores e estudantes, nem em ambientes pedagógicos atrativos, “[...] mas na existência de algumas ações de ensino que os professores organizam para criar motivos para a aprendizagem dos conteúdos escolares” (Sasaki e Sforzi, 2021, p. 135). Como observamos, o afeto ao qual nos referimos tem a ver com os processos emocionais relacionados às necessidades e às atividades, podendo tanto orientar o estudante ou desorganizar o seu comportamento, uma vez que está presente em todo o pensamento e na ação que ocorre no desenvolvimento psíquico.

A Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, tornou-se conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência e define a pessoa com deficiência como:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, on-line).

Em relação aos direitos da pessoa com deficiência, especificamente quanto à educação, a LBI (2015) assegura:

[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, on-line).

Nesse contexto, o trabalho pedagógico da pessoa com deficiência, na Universidade, deve refletir a ideia de uma instituição permeada e constituída dialeticamente por relações histórico-culturais, considerando que, conforme estudos de Vygotsky (1994, p. 118, on-line, “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma seriam impossíveis de acontecer”. Portanto, deveríamos ter claro o caráter essencial do ensino e da aprendizagem escolar como uma confrontação a uma “pedagogia terapêutica ou farmacológica” (Vygotsky, 1997, p. 61, tradução nossa)⁴. Transcrever o trecho em língua estrangeira, em itálico e entre aspas.

Dentre as incumbências do Poder Público, apresentadas no Artigo 28, da LBI (Brasil, 2015), destacamos, dentre outras:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; [...]

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; [...]

4 “pedagogia terapêutica o farmacológica” (Vygotsky, 1997, p. 61, tradução nossa).

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; [...]

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado; [...] (Brasil, 2015, on-line).

Assim, diferentes ações precisam ser tomadas para que o estudante público-alvo da educação especial possa ter seus direitos assegurados, no cotidiano das instituições de ensino.

Diante das normativas federais, os estados organizam suas políticas inclusivas. A Deliberação n.º 02/2016, que dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná e que trata sobre o sistema estadual de ensino do estado do Paraná, assim caracteriza a Educação Especial:

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes no processo educacional, considerando suas necessidades específicas (Paraná, 2016, p. 4).

Os estudantes do Atendimento Educacional Especializado, na rede de ensino do estado do Paraná, são aqueles com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação e com transtornos funcionais específicos e que apresentam transtorno de aprendizagem como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia, e, dentre outros, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (Paraná, 2016).

A Deliberação n.º 02/2016 define AEE como “[...] complementar ou suplementar, ofertado para atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, altas habilidades ou superdotação” (Paraná, 2016, p. 8). Julgamos, portanto, relevante destacar que o AEE deve ser ofertado pela mantenedora, ao providenciar atendimento à essa demanda:

I – acessibilidade nas edificações, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, no mobiliário e nos equipamentos, nos sistemas de comunicação e informação, nos transportes e nos demais serviços, conforme normas técnicas vigentes; II – professores e equipe técnico-pedagógica habilitados e especializados; III – intérprete ou tradutor, conforme as necessidades especiais de seus estudantes; IV – profissionais de apoio escolar para as atividades de alimentação, higiene

e locomoção do estudante; V – adequação de número de educandos por turma, com critérios definidos pela mantenedora e expresso em seu Projeto Político-Pedagógico; VI – flexibilização e adaptação curricular, em consonância com o Projeto Político- Pedagógico da instituição de ensino; VII – oferta de educação bilíngue, aos estudantes surdos em Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua, e na modalidade escrita de Língua Portuguesa, como segunda língua; VIII – acessibilidade em Braille, Sorobã e demais tecnologias assistivas aos educandos cegos, quando houver necessidade; IX– atendimento pedagógico domiciliar; X – atendimento pedagógico hospitalar; XI – professores Itinerantes (Paraná, 2016, p. 9).

Nesse sentido, a legislação considera um amplo rol de demandas a ser atendidas, no entanto não basta apenas cumprir essas demandas, mas é necessário considerar o indivíduo como um todo, isto é, a indivisibilidade do ser humano como organismo/psiquismo, afetivo/cognitivo.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores, entre elas, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, emoções e sentimentos, inter-relaciona-se com a apropriação dos elementos da cultura, de processos mentais e do comportamento (Vygotsky, 1994). Dentro desse quadro, vemos a importância do(a) professor(a), porque essa pessoa será a mentora das mediações, organização de ações e operações de ensino e da aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento psíquico, cognitivo e afetivo dos estudantes atendidos por esse profissional.

A Universidade Estadual do Paraná, por meio de Regimento Geral (Unespar, 2022a), estabelece, como uma das competências do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, “zelar pelas políticas de acessibilidade e de inclusão social”. Complementarmente, o Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022) da Unespar define que os núcleos de ações específicas para a inclusão compreendem o Núcleo de Educação Especial Inclusiva (NESPI), o Núcleo de Educação para Relações Étnico-Raciais (NERA) e o Núcleo de Educação para Relações de Gênero (NERG) (Unespar, 2018). Esses núcleos compõem o Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH). Ao especificar os serviços prestados por esses núcleos, o PDI registra: “[...] prestam apoio à comunidade acadêmica por meio de acolhimento, encaminhamento e acompanhamento pedagógico ao público-alvo da Educação Especial [...]” (Unespar, 2018, on-line).

A Política de Educação em Direitos Humanos da Unespar (2018, on-line) tem como objetivo geral “[...] implementar e estruturar institucionalmente o desenvolvimento de ações de promoção e defesa dos direitos humanos e desenvolver perspectivas educacionais e sociais

inclusivas e uma cultura de valorização da diversidade [...]”. Especificamente o NESPI tem como objetivo:

[...] manter um espaço para discussão, planejamento e implementação de estratégias que garantam acesso, inclusão e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais por motivo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, comprometimento físico ou psicológico permanente ou transitório que dificultem seu desenvolvimento acadêmico em iguais condições com os demais nos cursos da UNESPAR (Unespar, 2018, on-line).

A Resolução n.º 021/2022, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unespar aprovou o regulamento dos procedimentos para o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) com estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos, nos cursos de graduação e pós-graduação (Unespar, 2022b).

O Regulamento Conjunto 001/2022 da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos (PROPEDH), da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) (Unespar, 2022c) regulamenta os procedimentos para o desenvolvimento do PEI com estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos, nos cursos de graduação e de pós-graduação. Tais procedimentos integram a necessidade de diferenciação curricular, em decorrência das necessidades específicas que impeçam o desenvolvimento educacional em igualdade de condições com demais estudantes. Esse Regulamento Conjunto caracteriza transtornos funcionais específicos como:

[...] grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração que pode se manifestar como: dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade [...] (Unespar, 2022c, p. 3).

Esse Regulamento Conjunto 001/2022 (Unespar, 2022c) define o PEI da seguinte maneira:

[...] recurso pedagógico com foco individualizado no(a) estudante e tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem por meio da identificação, planejamento de estratégias didático-pedagógicas e de avaliação que visem promover acessibilidade curricular, de modo que o(a) estudante alcance seu melhor potencial de desenvolvimento em

direção às expectativas de aprendizagem estabelecidas para o perfil de formação dos cursos da UNESPAR, considerando suas necessidades e potencialidades individuais (Unespar, 2022c, p. 3).

As ações de diferenciação, que devem ser aprovadas em colegiados de cursos abarcam:

[...] os recursos pedagógicos com foco individualizado previstos no PEI pressupõem ações de diferenciação curricular compreendendo alterações de conteúdos, estratégias didático-pedagógicas, modos e tempos de avaliação diferenciados para atender ao melhor potencial de desenvolvimento educacional do(a) estudante (Unespar, 2022c, p. 4).

Para sua materialização, o PEI deve ser construído de modo colaborativo entre as coordenações de curso, os docentes dos componentes curriculares, os integrantes das equipes de apoio, os coordenadores dos núcleos, os estudantes e os familiares. Todos esses colaboradores participam das atividades desenvolvidas junto aos estudantes especificamente. Ao final de cada período letivo, o docente do componente curricular, sob orientação e acompanhamento das equipes de apoio dos núcleos, deve elaborar o relatório final do PEI e entregá-lo à coordenação de curso que, por sua vez, encaminhará à coordenação do NESPI. Há um documento que acompanha o PEI denominado relato de mediação, composto por dados do estudante, histórico, caracterização, organização do AEE e indicativos para diferenciação curricular.

Em correspondência a essa competência, o Plano de Desenvolvimento Institucional da Unespar (2023-2027) (Unespar, 2022d), dentre objetivos e ações de políticas estudantis e de Direitos Humanos, estabeleceu, como meta, “[...] promover o apoio estudantil e o atendimento pedagógico em Educação Especial e Inclusiva” (Unespar, 2022d, on-line). O PDI (2023-2027) elenca, como ações iniciais para essa meta, “[...] orientar cursos de graduação e programas de pós-graduação sobre acessibilidade pedagógica e metodológica [...]” e “[...] orientar seus fluxos institucionais para o Plano Ed. Especializado (PEI)” (Unespar, 2022d); e como ações efetivas, “[...] constituir grupos de trabalho para a discussão conjunta de procedimentos e práticas inclusivas [...], “[...] desenvolver atividades complementares, de monitoria e/ou tutoria para a mediação educacional inclusiva [...]” e “[...] ampliar o quadro de docentes e agentes contratados para constituir equipe multidisciplinar para o atendimento em educação inclusiva” (Unespar, 2022, on-line). Tais ações iniciais e efetivas devem resultar em ações conclusivas, inclusive, “[...] realizar o atendimento pedagógico em Educação Inclusiva nos *campi* da

UNESPAR” e “avaliar o atendimento em Educação Inclusiva nos *campi* da Unespar” (Unespar, 2022d, on-line).

Com essas ações, a Unespar visa contribuir para o pleno desenvolvimento dos estudantes em todos os cursos por ela ofertados, promovendo uma dinâmica inclusiva, na perspectiva do que afirma Vygotsky (1997, p. 153), “[...] o desenvolvimento cultural é a esfera principal onde é possível a compensação da deficiência” ou seja, “[...] se o desenvolvimento orgânico/biológico tem e/ou impõe limites, o desenvolvimento cultural, que supõe a escola e a instrução por caminhos alternativos, é ilimitado” (Padilha e Anache, 2023, p. 35). Na visão da Teoria Histórico-Cultural, por conseguinte, para se tornar um homem cultural, o ser humano precisa apropriar-se da cultura material e intelectual, desenvolvendo formas superiores de comportamento.

Se ansiamos pelo desenvolvimento efetivo dos estudantes, precisamos ter em mente que ele só ocorrerá a partir do momento em que a Universidade, na sua totalidade, não apenas na legislação, preocupar-se em organizar ambientes, estratégias inclusivas, professores com formação inclusiva, recursos instrumentais, a fim de potencializar o desenvolvimento de funções psíquicas superiores ou culturais, reconhecendo que todo ser humano tem possibilidades de aprendizagem, a depender das diferentes formas de ensino e do acesso a máximas produções da humanidade.

Considerações finais

A inclusão de pessoas público-alvo da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Superior, caracteriza-se por um movimento constante e permanente de profissionais, estudantes, familiares e comunidade em geral, que lutam por condições de equidade no acesso e na permanência na rede de ensino regular, em nível de graduação e de pós-graduação.

Avaliemos que as políticas de inclusão da Unespar efetivam a inclusão no Ensino Superior, na medida em que promove processos de acessibilidade, de formação de professores e, de modo geral, de ações para todo o público-alvo da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Concluimos que, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, promovemos a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com deficiência, quando são propostas políticas públicas que busquem não

a adaptação dos estudantes a modelos pré-concebidos, mas maneiras de os adaptar às necessidades prioritárias e singularidades de cada um deles. No entanto, entendemos que, apesar de as políticas educacionais da Unespar ter a função de garantir uma universidade inclusiva, ainda temos um longo caminho a percorrer para que realmente isso, de fato, ocorra, isto é, propiciar condições imprescindíveis para garantir a efetivação da inclusão de todos os estudantes no Ensino Superior, como proposto nas leis, decretos e portarias, entre elas, a formação pedagógica inclusiva do professor e a acessibilidade plena.

Referências

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2025.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

PARANÁ. Deliberação n.º 02/2016. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 11 mar. 2025.

PADILHA, A. M; ANACHE, A. A. Teoria-Histórico-Cultural, Educação Escolar e processos inclusivos. In: KRANS, C. R.; BARRETO, M. A.; FACCI, M. D. (Org.) Psicologia e Educação: em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural e na defesa da humanização. 2023.

SASAKI, A. R.; SFORNI, M. S. F. Desenvolvimento do Pensamento na Educação Escolar e A Unidade Afetivo-Cognitiva. In: Fribida, F. G. D.

F.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S (Org.). O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores na Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições à psicologia e à Educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional (2023-2027). Paranavaí: Unespar, 2022d. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional/documentos_institucionais/PDI_Unespar_final.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Política de Educação em Direitos Humanos da Unespar. Resolução 002/2018. Paranavaí: Unespar, 2018. Disponível em: <https://cpa.unespar.edu.br/assuntos/pdi-2018-2022/proplan-pdi-2018-2022.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Regimento geral da Universidade Estadual do Paraná. 2022a. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional/documentos_institucionais/2-regimento-geral-da-unespar. Fev., 2022. Acesso em: 10 mar. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Resolução n.º 021/2022-CEPE/UNESPAR. 2022b. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cepe/resolucoes/2022/resolucao-no-021-2022-2013-cepe-unespar/view. Acesso em: 10 mar. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Regulamento Conjunto 001/2022 PROPEDH/PROGRAD/PRPPG Unespar. 2022c. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cepe/resolucoes/2022/resolucao-no-021-2022-2013-cepe-unespar/view. Acesso em: 10 mar. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022). Paranavaí: Unespar, 2022d. Disponível em: <https://cpa.unespar.edu.br/assuntos/pdi-2018-2022/proplan-pdi-2018-2022.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

VGOTSKY, L. S. Obras Escogidas. Tomo V: Fundamentos da defectologia. Madri: Visor, 1997.

VGOTSKY, L. S. A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO SURDO: UM OLHAR A PARTIR DO FILME *NO RITMO DO CORAÇÃO*

Alessandra Petry¹

Cleusa Inês Ziesmann²

Jeize de Fátima Batista³

Ana Cecília Teixeira Gonçalves⁴

Resumo: Este artigo revisita estudos sobre a relevância da Língua de Sinais na construção da identidade de pessoas surdas, utilizando como base de análise o filme “*No Ritmo do Coração*” (2021). Adota-se uma perspectiva que reconhece a diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos como expressão de uma identidade própria, e não como uma condição de deficiência. O objetivo central é analisar como a Língua de Sinais transcende a função comunicativa, tornando-se um elemento fundamental para o fortalecimento da identidade surda. A metodologia qualitativa, com análise de conteúdo do filme, focou em cenas e interações que evidenciam o uso da Língua de Sinais, as relações entre

-
- 1 Licenciada em Letras: Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo/RS. alessandrapetry@gmail.com
 - 2 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora permanente do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE) no Campus Erechim/RS e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento. É professora na Universidade Federal da Fronteira Sul - *campus* Cerro Largo/RS. Líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/Inclusiva - GEPEI e membro do grupo de Estudos e Pesquisas GEPETEC da UFFS de Cerro Largo/RS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7114-5432>. E-mail: cleusa.ziesmann@uffs.edu.br
 - 3 Doutora em Letras pelo Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter). É professora na Universidade Federal da Fronteira Sul - *campus* Cerro Largo/RS. Líder do grupo de Estudos e Pesquisas sobre Textos, Ensino e Cidadania GEPETEC e membro do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/Inclusiva - GEPEI da UFFS de Cerro Largo/RS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1301-050X>. E-mail: jeize.batista@uffs.edu.br
 - 4 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É professora na Universidade Federal da Fronteira Sul - *campus* Cerro Largo/RS. Vice-líder do grupo de Estudos e Pesquisas sobre Textos, Ensino e Cidadania GEPETEC da UFFS de Cerro Largo/RS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4262-4578>. E-mail: acgteixeira@uffs.edu.br

surdos e ouvintes, e os desafios da inclusão social. Os resultados indicam que a ausência de acesso à Língua de Sinais compromete o desenvolvimento pessoal e a afirmação da identidade surda, enquanto sua valorização promove autonomia, reconhecimento e igualdade. Conclui-se que uma educação bilíngue, que priorize a Língua de Sinais, é essencial para garantir os direitos linguísticos da comunidade surda e fortalecer sua identidade cultural.

Palavras-chave: Identidade Surda; Língua de Sinais; Inclusão.

Introdução

A identidade humana é um constructo complexo, moldado por fatores culturais, sociais, históricos e psicológicos. Para o sujeito surdo, essa construção identitária é intrinsecamente ligada à Língua de Sinais, que se estabelece não apenas como um meio de comunicação, mas como um pilar de inclusão, empoderamento e reconhecimento social. Este artigo, derivado de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), propõe analisar a centralidade da Língua de Sinais na formação da identidade surda, tomando como referência o filme *No Ritmo do Coração* (2021).

O filme narra a história de Ruby, a única ouvinte em uma família surda, e ilustra os desafios e as riquezas da convivência entre dois mundos linguísticos e culturais distintos. A narrativa aborda as questões identitárias que emergem dessa interseção, destacando como a Língua de Sinais vai além de um instrumento comunicativo, tornando-se essencial para a autonomia e integração social das pessoas surdas.

A relevância deste estudo para a área de Letras reside na sua abordagem sobre linguagem, inclusão e diversidade, contribuindo para a formação de professores mais conscientes e preparados para lidar com diferentes realidades em sala de aula, além de enfatizar o papel da escola na valorização das diferenças e no respeito aos direitos linguísticos. A análise considera a Língua de Sinais tanto como ferramenta de comunicação quanto como elemento de construção identitária, que oferece uma base cultural compartilhada e nutre o sentimento de pertencimento.

Historicamente, a Língua de Sinais tem sido um instrumento de resistência contra a hegemonia da oralidade. A luta pelo seu reconhecimento como expressão legítima da identidade surda tem ganhado força, refletindo uma crescente conscientização sobre a necessidade de respeitar e preservar a diversidade linguística e cultural. Conforme Hall (2006), a identidade

é continuamente formada e transformada pelas representações e sistemas culturais. Perlin e Strobel (2006) complementam, afirmando que a Cultura Surda representa uma forma única de ser, perceber e interagir com o mundo.

Este artigo busca evidenciar a Língua de Sinais como um componente fundamental na constituição da identidade, autoestima e pertencimento das pessoas surdas, refletindo sobre como a linguagem influencia a percepção do sujeito surdo sobre si e seu lugar no mundo. O cinema, como expressão artística e pedagógica, oferece um recurso valioso para essa reflexão, retratando realidades e experiências que promovem a sensibilização e a valorização da cultura surda (Stam, 2003).

Dessa forma, este artigo organiza-se em quatro partes principais. Inicialmente, apresenta-se a revisão de literatura, com a contextualização da Língua de Sinais no Brasil e a relação entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa. Em seguida, descrevem-se os aspectos metodológicos adotados para a realização do estudo. Posteriormente, discutem-se os resultados, a partir da análise do filme *No Ritmo do Coração*, abordando a perspectiva da pessoa surda, a relação entre os personagens e a comunicação em Libras, bem como a relevância da língua de sinais para a inclusão social. Por fim, nas considerações finais, apresentam-se as sínteses das reflexões e as contribuições do estudo.

Revisão de literatura

A Língua de Sinais constitui o principal meio de comunicação da comunidade surda no Brasil e foi oficialmente reconhecida pela Lei nº 10.436/2002 como uma língua visual-espacial, dotada de estrutura gramatical própria, distinta da língua portuguesa. Essa legislação representou um marco na garantia dos direitos linguísticos, ao legitimar a Língua de Sinais como plena e fundamental para a construção da identidade surda, o fortalecimento da autoestima e a consolidação do sentimento de pertencimento à comunidade cultural surda. A Libras é um veículo legítimo da cultura surda, transmitindo conhecimentos, valores e experiências coletivas. É fundamental para garantir acesso equitativo à educação, informação e participação social, permitindo que pessoas surdas desenvolvam seu potencial e exerçam sua cidadania. O reconhecimento da Língua de Sinais é crucial para superar modelos patologizantes da

surdez, adotando uma perspectiva cultural e sociolinguística que respeita a diferença (Skliar, 1998).

Apesar dos avanços legais, a comunidade surda ainda enfrenta barreiras de acessibilidade linguística em setores como educação, saúde e trabalho, além de preconceito e escassez de profissionais capacitados. Políticas públicas, como o Decreto nº 5.626/2005, buscam mitigar essas dificuldades, regulamentando o ensino de Libras e a formação de intérpretes, promovendo uma educação bilíngue de qualidade e reafirmando o compromisso do Estado com os direitos linguísticos e culturais da comunidade surda (Ziesmann et al., 2024).

Contextualização da Língua de Sinais no Brasil

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é um pilar da identidade cultural surda no Brasil. Sua história remonta ao século XIX, com a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1857, impulsionada pela vinda do professor surdo francês Ernest Huet. O contato entre a Língua de Sinais Francesa (LSF) e os gestos locais deu origem à Libras como língua autônoma.

Contudo, o percurso não foi linear. O Congresso de Milão (1880) impôs o Oralismo, banindo as línguas de sinais das escolas e marginalizando seu uso. Essa imposição ideológica negou a diferença linguística e cultural dos surdos, dificultando sua inclusão (Fernandes, 2006). Posteriormente, a Comunicação Total (décadas de 1960-1970) surgiu como alternativa, propondo o uso integrado de todos os recursos comunicativos, embora nem sempre valorizasse plenamente a Língua de Sinais como língua de instrução.

O reconhecimento legal da Libras ocorreu apenas no final do século XX e início do XXI, com a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, que estabeleceram diretrizes para sua promoção em diversos contextos. A Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão – LBI) redefiniu a deficiência como resultado de barreiras ambientais e atitudinais, fortalecendo a luta da comunidade surda por autonomia e cidadania (Ziesmann et al., 2024). Essas conquistas legais ampliaram a visibilidade da Libras no cenário educacional, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e respeito à diversidade linguística.

A Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a primeira língua (L1) para a maioria das pessoas surdas, essencial para o desenvolvimento do pensamento, cognição e identidade cultural. A aquisição precoce da Língua de Sinais é fundamental para o pleno desenvolvimento linguístico e social de crianças surdas (Quadros, 2006).

Em contrapartida, o Português é trabalhado como segunda língua (L2) para surdos, geralmente na modalidade escrita, devido à sua estrutura oral-auditiva. O ensino de L2 requer metodologias diferenciadas, visuais e contextualizadas, para garantir o acesso à informação e à educação formal. O modelo de educação bilíngue, com Libras como L1 e Português escrito como L2, é a abordagem mais adequada, rompendo com práticas assimilacionistas e permitindo que o surdo transite entre a comunidade surda e o mundo ouvinte (Goldfeld, 1997).

A formação de professores para contextos bilíngues é crucial, conforme o Decreto nº 5.626/2005, que obriga a oferta de Libras em cursos de formação e prevê a formação continuada de profissionais. A adoção da Libras como língua de instrução e a produção de materiais didáticos bilíngues são estratégias eficazes para promover o aprendizado e a permanência escolar dos estudantes surdos (Ziesmann et al., 2024). O ensino bilíngue é um compromisso ético com os direitos humanos e a justiça linguística, garantindo o direito de cada indivíduo aprender e se expressar em sua própria língua (SKLIAR, 1999). A escola bilíngue, ao reconhecer a Libras como língua de instrução, torna-se um espaço de afirmação da identidade surda (Perlin, 2010).

Aspectos metodológicos

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de conteúdo do filme *No Ritmo do Coração* (2021). O foco recai sobre a interpretação de cenas-chave, com ênfase na representação da surdez, na utilização da Língua de Sinais nas interações entre personagens surdos e ouvintes, bem como na construção narrativa em torno dos temas de inclusão e acessibilidade comunicacional. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela sua capacidade de captar significados simbólicos, sociais e culturais expressos pela linguagem cinematográfica.

A análise apoia-se em teorias das representações sociais, estudos sobre inclusão e diversidade, além de conceitos de comunicação visual e cinematográfica. O objetivo central é realizar uma interpretação crítica dos sentidos expressos por imagens, diálogos e interações, partindo da premissa de que o cinema (re)produz e ressignifica valores sociais relacionados às pessoas e identidades surdas. Para tanto, adota-se uma perspectiva semiótica visual (Santaella, 2005) e sociocultural, a fim de compreender como os personagens surdos são retratados e de que maneira a Língua de Sinais contribui para sua autonomia, interação e pertencimento.

O percurso metodológico segue os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), buscando identificar, categorizar e interpretar significados latentes presentes em materiais simbólicos. O foco recai sobre as relações entre surdos e ouvintes, a centralidade da Língua de Sinais e a inclusão social. A análise foi conduzida em três etapas: i. Pré-análise: o filme foi assistido integralmente, com registro sistemático de cenas, diálogos, sinais e situações relevantes. Realizou-se uma leitura flutuante para destacar momentos expressivos e identificar cenas-chave. Nessa etapa, também foram definidos os objetivos específicos e as questões de pesquisa, tais como: *Como o filme representa a comunicação entre surdos e ouvintes? De que forma a Língua de Sinais é utilizada e representada? Como a inclusão social da comunidade surda é simbolicamente abordada na trama?* ii. Exploração do material: desenvolveu-se uma análise qualitativa centrada na extração de categorias temáticas recorrentes. Essas categorias foram organizadas em torno de eixos como comunicação, inclusão e representação cultural. As unidades de análise corresponderam a cenas, sequências ou situações em que tais temas se manifestam de modo significativo — especialmente interações mediadas pela Língua de Sinais, relações entre surdos e ouvintes e momentos de conflito ou superação ligados à identidade surda. Na codificação, essas unidades foram associadas a códigos analíticos que evidenciam padrões e sentidos recorrentes, considerando elementos como gestos, expressões faciais, linguagem corporal e falas, capazes de revelar aspectos relacionados ao sujeito surdo, à diversidade linguística e à convivência entre culturas distintas. iii. Tratamento e interpretação dos resultados: os dados codificados foram organizados e analisados à luz dos referenciais teóricos. Buscou-se identificar os sentidos produzidos pelo filme acerca das relações de poder entre surdos e ouvintes, do papel da Língua de Sinais na afirmação identitária e das formas de representação simbólica da inclusão. Essa etapa consistiu na articulação entre os dados

empíricos (cenas e diálogos) e os conceitos teóricos que fundamentam a pesquisa, orientada pela busca de respostas às questões propostas. Os achados foram contextualizados a partir das teorias da inclusão, das representações sociais e dos estudos culturais, de modo a compreender como o filme constrói discursos sobre a pessoa surda, a educação bilíngue e os desafios enfrentados pela comunidade surda no cotidiano.

Dessa forma, pretende-se contribuir para uma reflexão crítica sobre as práticas sociais e educacionais voltadas à diversidade, evidenciando como a linguagem cinematográfica pode ser um recurso para discutir inclusão, identidade e representatividade surda.

Resultados e discussões

A seguir, são apresentados os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo do filme *No Ritmo do Coração*, com base nas categorias estabelecidas na metodologia. Esta seção visa discutir, à luz do referencial teórico, como a obra cinematográfica representa a pessoa surda, a língua de sinais, as relações entre surdos e ouvintes e as questões de inclusão social. A análise das cenas selecionadas permite refletir sobre os significados simbólicos atribuídos à identidade surda, à comunicação visual e ao pertencimento cultural, revelando como o cinema pode atuar como um instrumento de sensibilização e transformação social. Os resultados são interpretados em diálogo com os estudos sobre as diferenças, bilinguismo e direitos das pessoas surdas, buscando compreender as mensagens transmitidas e os impactos dessas representações no imaginário coletivo.

Assim, o título expressa de forma poética o conflito afetivo central do filme: Ruby ama cantar, sente a música profundamente, mas vive em uma família que não pode escutá-la. Seus pais e seu irmão são surdos, e isso cria uma lacuna emocional que ela tenta preencher não com palavras ou sons, mas com o coração. Nesse contexto, o “ritmo do coração” representa o ritmo afetivo e silencioso que conecta Ruby à sua família, mesmo quando não há som. É como se dissesse: “você não ouve minha voz, mas podem sentir meu coração”. Essa ideia aparece de maneira muito tocante em uma cena-chave do filme, quando o pai pede para sentir as vibrações da filha cantando colocando a mão em seu peito, pois ele não escuta o som, mas sente o ritmo no corpo, sente a emoção.

Além disso, o título faz alusão à batalha interna de Ruby entre seguir seu amor pela música (que tem ritmo, melodia, voz) e permanecer

ao lado da família, que vive em outro “ritmo”, visual, gestual e silencioso. É uma metáfora do lugar intermediário que ela ocupa, entre dois mundos e dois modos de viver (ritmos diferentes de vidas, entrelaçados pelo coração). Embora os pais e o irmão da protagonista Ruby sejam surdos, o título remete à ideia de que a comunicação verdadeira vai além da audição, ela acontece “*no ritmo do coração*”, ou seja, por meio da empatia, do afeto e da conexão humana. Isso sugere que o amor, o cuidado e os vínculos familiares não dependem da oralidade, mas podem ser construídos a partir da linguagem do olhar, do gesto e do sentimento, justamente como ocorre na Libras.

Nesse sentido, o “ritmo do coração” é uma metáfora para a linguagem do corpo, da convivência e da sensibilidade. É um título que valoriza a forma como as pessoas surdas se comunicam com o mundo: não pelo som, mas por outra cadência, visual, tátil e emocional. Dessa forma, a análise será organizada em três subseções principais que exploram aspectos centrais da narrativa do filme *No Ritmo do Coração*. Na primeira, aborda-se a perspectiva da pessoa surda, evidenciando as vivências e desafios enfrentados no contexto de uma sociedade majoritariamente ouvinte. Em seguida, discute-se a relação entre os personagens e a comunicação em Língua de Sinais, destacando como o uso ou a ausência dessa língua influencia nas dinâmicas familiares e sociais. Por fim, analisa-se a relevância da Língua de Sinais para a inclusão social, refletindo sobre seu papel na valorização da identidade surda e na construção de uma sociedade mais acessível e equitativa.

A perspectiva da pessoa surda no filme no Ritmo do Coração

O filme *No Ritmo do Coração* expõe a realidade das pessoas surdas, evidenciando a falta de valorização e compreensão da Língua de Sinais na sociedade. A história de Ruby, a única ouvinte em sua família surda, revela as complexas dinâmicas familiares e sociais decorrentes da negligência comunicativa. A obra sensibiliza o público para os desafios diários enfrentados pela família Rossi, como a falta de acessibilidade e o preconceito, e ressalta a urgência de maior educação e implementação da Língua de Sinais para uma sociedade mais inclusiva.

A Língua de Sinais, como elemento essencial da identidade cultural surda, enfrenta obstáculos em sua aceitação, sendo frequentemente tratada como secundária. Essa postura reflete um preconceito que impede a plena

integração e respeito das pessoas surdas. Pinheiro (2010) destaca que a Libras é uma língua viva e autônoma, capaz de transmitir conceitos complexos, com estrutura gramatical própria. A invisibilidade da experiência surda e a marginalização da Língua de Sinais são evidenciadas no filme, como na cena da apresentação musical de Ruby, onde a ausência de acessibilidade desconecta sua família do evento, simbolizando a exclusão social.

Essa exclusão simbólica reflete a realidade de muitas pessoas surdas, que são frequentemente excluídas de situações consideradas naturais para ouvintes devido à falta de adaptação da sociedade. O filme convida à reflexão sobre a importância de promover ambientes onde a Língua de Sinais seja um direito fundamental, assegurando a participação equitativa. A inclusão da Língua de Sinais requer não apenas políticas públicas, mas um esforço coletivo para transformar atitudes, promovendo seu ensino e uso em diversos espaços para superar barreiras atitudinais (Sasaki, 1997).

A trajetória de Ruby, dividida entre sua paixão pela música e o dever de ser intérprete da família, ilustra os dilemas identitários e a sobrecarga emocional de filhos de pais surdos. Essa situação revela a ausência de recursos e serviços que garantam o direito à comunicação em Língua de Sinais, evidenciando a urgência de ações inclusivas. O filme, portanto, é uma fonte de inspiração e reflexão sobre a acessibilidade, o reconhecimento da Língua de Sinais e os direitos básicos das pessoas surdas, propondo uma mudança de perspectiva urgente e necessária para um mundo verdadeiramente inclusivo.

A relação entre os personagens e a comunicação em Língua de Sinais

No Ritmo do Coração é uma obra cinematográfica que transcende o gênero de amadurecimento, oferecendo uma narrativa complexa sobre família, identidade e sacrifício. A direção sensível, atuações autênticas e trilha sonora envolvente proporcionam uma janela para o universo da comunidade surda. A representação respeitosa da família Rossi, composta por Frank (Troy Kotsur), Jackie (Marlee Matlin) e Leo (Daniel Durant), todos surdos, e sua filha ouvinte, Ruby (Emilia Jones), rompe com estereótipos, apresentando-os como um núcleo familiar vibrante e atuante.

A comunicação em Língua Americana de Sinais (ASL) é natural e fluida, integrada organicamente à narrativa, permitindo ao espectador vivenciar a perspectiva da família. A escolha de atores surdos para interpretar personagens surdos é crucial para a autenticidade da obra, com destaque

para Troy Kotsur, que recebeu o Oscar de Melhor Ator Coadjuvante. A química entre os atores e a riqueza das expressões comunicativas tornam verossímil a relação familiar, marcada por afeto, cumplicidade e conflitos reais.

Ruby, a personagem central, enfrenta dilemas identitários e éticos, dividida entre o dever de ser intérprete da família e o desejo de seguir sua paixão pela música. Ela representa o elo entre os mundos ouvinte e surdo, conciliando essas realidades. Seu professor de canto, Sr. Bernardo Villalobos, a incentiva a usar a música como expressão pessoal, que para Ruby simboliza liberdade e identidade.

O filme contrapõe som e silêncio como formas complementares de comunicação. Embora a música não seja acessível sensorialmente aos membros surdos da família, ela se torna uma ponte entre Ruby e sua realidade familiar, mostrando que diferentes linguagens podem coexistir e enriquecer os vínculos afetivos. A cena da audição de Ruby para a faculdade, onde ela canta “Both Sides Now” incorporando a ASL, é impactante. O gesto simbólico de Frank, ao tocar a garganta da filha para sentir as vibrações de sua voz, traduz amor e superação de barreiras comunicativas, reforçando que a inclusão passa pelo reconhecimento da alteridade.

A obra também aborda a baixa representatividade de pessoas surdas na mídia e os desafios de acesso à educação e ao mercado de trabalho, reforçando a centralidade da comunicação para a inclusão social. A representação da família Rossi desconstrói estereótipos capacitista, mostrando-os como sujeitos complexos e capazes. O impacto social do filme, com seus prêmios, ampliou a visibilidade da comunidade surda e fortaleceu o debate sobre inclusão, demonstrando que comunicação, empatia e amor superam barreiras, e que a Língua de Sinais é um símbolo de resistência, pertencimento e expressão da identidade surda.

A relevância da Língua de Sinais para a inclusão social

A inclusão social das pessoas surdas depende fundamentalmente da acessibilidade linguística, sendo a Língua de Sinais o principal meio de comunicação da comunidade surda no Brasil, reconhecida pela Lei nº 10.436/2002. Sua valorização é essencial para a plena participação social, autonomia e exercício da cidadania. A ausência de políticas públicas eficazes e a falta de profissionais capacitados, como intérpretes de Língua de

Sinais, têm historicamente marginalizado a população surda, refletindo-se em contextos cotidianos como consultas médicas, atendimentos públicos e ambientes de trabalho.

O filme *No Ritmo do Coração* retrata essa realidade de forma sensível e contundente. A protagonista Ruby, filha ouvinte de pais surdos, torna-se a principal mediadora entre sua família e o mundo ouvinte. Essa função é, ao mesmo tempo, uma demonstração de afeto e uma sobrecarga emocional, uma vez que impõe à adolescente responsabilidades que não deveriam ser exclusivamente sua. A dependência da família Rossi em relação à mediação da filha revela a ausência de recursos e serviços que assegurem o direito à comunicação por meio da Língua de Sinais, evidenciando a urgência de ações inclusivas em todas as esferas sociais.

Na cena ambientada no mercado de peixe, Ruby é chamada a intermediar negociações com clientes e a resolver um impasse com um fiscal que fiscaliza os pescadores. A comunicação direta é inviabilizada pela ausência de intérpretes e pela falta de preparo dos ouvintes para se comunicar com pessoas surdas. Isso coloca os pais de Ruby em uma posição de vulnerabilidade, não por ser surda, mas pela negligência do sistema em garantir meios acessíveis de diálogo. Situações como essa demonstram como a exclusão não está na diferença, mas na falta de reconhecimento e valorização da diversidade linguística.

A dimensão da saúde também é abordada de forma sutil, porém significativa. Em uma cena em que Ruby acompanha os pais a uma consulta médica, percebe-se a dificuldade dos profissionais da saúde em lidar com pacientes surdos sem o suporte de intérpretes. A dependência da mediação da filha coloca em risco a autonomia dos pacientes e compromete a qualidade do atendimento. Esse cenário reforça a importância da presença de intérpretes qualificados em instituições de saúde, garantindo o direito à informação clara, precisa e humanizada.

A educação é outro eixo fundamental quando se discute a relevância da Língua de Sinais. O contraste entre a experiência educacional de Ruby e a de seus pais evidencia as consequências de uma escolarização excludente para os surdos. A ausência de escolas bilíngues, de professores proficientes em Língua de Sinais e de metodologias adaptadas compromete o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes surdos. A inclusão linguística no ambiente escolar não se limita ao acesso ao conteúdo, mas envolve o fortalecimento da identidade surda e da autoestima dos educandos, o que impacta diretamente sua trajetória acadêmica

e profissional. Ademais, conforme Strobel (2008), “o acesso à língua de sinais na escola não garante apenas a aprendizagem dos conteúdos, mas possibilita a constituição da identidade surda, o fortalecimento da autoestima e o desenvolvimento pleno das potencialidades dos estudantes surdos.” (p. 89)

No campo do trabalho, o filme também apresenta cenas que instigam a reflexão sobre os desafios enfrentados por trabalhadores surdos. O pai de Ruby, apesar de demonstrar competência para gerir o próprio negócio, encontra dificuldades de comunicação com os ouvintes ao tentar negociar diretamente. A situação melhora quando Ruby assume a tarefa de organizar uma apresentação pública da empresa, demonstrando, mais uma vez, que a barreira não está na capacidade do sujeito surdo, mas na ausência de condições linguísticas adequadas para sua atuação plena. Essa situação reforça a necessidade de políticas públicas que incentivem ambientes de trabalho inclusivos, com suporte em Língua de Sinais, materiais acessíveis e sensibilização das equipes quanto à diversidade comunicacional.

A cidadania, entendida como o direito de participar da vida social, política e cultural de maneira plena, também está diretamente relacionada ao acesso à informação. A presença da Língua de Sinais em meios de comunicação, campanhas institucionais, debates políticos e conteúdos digitais é imprescindível para que as pessoas surdas possam se informar, opinar e influenciar as decisões que afetam suas vidas. Sem esse acesso, há um enfraquecimento da democracia e da justiça social.

Por fim, é importante destacar o papel cultural e simbólico da Língua de Sinais. Mais do que um recurso funcional, ela é expressão viva da identidade surda, da sua história e de suas formas singulares de perceber e interagir com o mundo. Em *No Ritmo do Coração*, esse aspecto é evidenciado de maneira poética na cena em que Ruby canta para sua família utilizando sinais. O gesto carrega uma profunda carga simbólica, pois representa não apenas uma forma de tornar a música acessível, mas também uma demonstração de respeito, pertencimento e reconhecimento das diferenças. Da mesma forma, a cena em que o pai de Ruby, surdo, sente a vibração da voz da filha ao colocar a mão em sua garganta revela a possibilidade de conexão sensorial e emocional entre os mundos surdo e ouvinte.

Nesse sentido, a Língua de Sinais se revela como instrumento de inclusão, resistência e empoderamento. Seu reconhecimento e difusão

são condições indispensáveis para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, que valorize a diversidade e garanta o direito de todos à comunicação, ao afeto e à cidadania.

Considerações finais

A linguagem é a base das relações humanas e, para as pessoas surdas, a Língua de Sinais representa muito mais do que um simples meio de comunicação. Ela constitui um elemento essencial de identidade, cultura, pertencimento e acesso pleno à vida em sociedade. Reconhecer e garantir o uso da língua de sinais significa, portanto, respeitar os direitos linguísticos e humanos de uma comunidade historicamente marginalizada e silenciada. Desde o reconhecimento legal da Libras pela Lei nº 10.436/2002, o Brasil tem avançado em termos de visibilidade e valorização dessa língua. No entanto, ainda persistem inúmeros desafios, como a escassez de profissionais capacitados, a ausência de acessibilidade em serviços públicos e privados, e o preconceito linguístico que muitas vezes deslegitima a Libras como uma língua plena. É fundamental reforçar que a Língua de Sinais não é uma simples tradução do português falado, mas sim uma língua autônoma, com estrutura gramatical própria, expressiva e completa. Como afirma Neto (2019, p. 24), a Língua de Sinais possui “gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos que preenchem os requisitos básicos para ser considerada um processo linguístico visual”, com características distintas da linguagem oral.

O acesso precoce à língua de sinais é determinante para o desenvolvimento global das crianças surdas. Quando privadas dessa experiência linguística desde a infância, essas crianças podem enfrentar sérios prejuízos cognitivos, emocionais e sociais. Por isso, é indispensável que a língua de sinais esteja presente nos contextos educacionais desde os primeiros anos, garantindo não apenas a aprendizagem formal, mas também o fortalecimento da autoestima, da identidade surda e do sentimento de pertencimento.

A análise do filme *No Ritmo do Coração* revelou uma representação sensível e respeitosa da realidade vivida por muitas famílias surdas. A presença de atores surdos, o uso constante da Língua de Sinais ao longo da narrativa e a abordagem de temas como acessibilidade, autonomia e identidade colaboram para a desconstrução de estereótipos e para o fortalecimento da representatividade surda na mídia. A trama

destaca, ainda, as complexas relações familiares em contextos bilíngues, evidenciando o papel de filhos ouvintes de pais surdos, como Ruby, que atuam como intérpretes improvisados e enfrentam dilemas identitários e emocionais profundos.

Entretanto, é importante reforçar que nenhuma representação cinematográfica pode abarcar toda a diversidade da comunidade surda. Existem múltiplas formas de ser e viver dentro de uma comunidade surda, e cada história merece espaço para ser contada. A pluralidade de vivências deve ser reconhecida e refletida em mais produções culturais, contribuindo para uma compreensão mais ampla, rica e empática sobre essa comunidade.

Por fim, é fundamental compreender que a visibilidade da Língua de Sinais e da cultura surda na mídia representa apenas um dos primeiros passos rumo à inclusão. A verdadeira mudança exige ações concretas e contínuas, como a implementação efetiva de políticas públicas inclusivas, o fortalecimento do ensino bilíngue, a formação adequada de professores e intérpretes, a garantia da presença da língua de sinais nos serviços essenciais e, sobretudo, o reconhecimento da mesma como uma expressão legítima de identidade linguística e cultural — e não como uma limitação a ser superada. Promover a inclusão é mais do que abrir portas: é acolher, valorizar e garantir o direito de cada indivíduo se expressar, aprender e participar plenamente da vida em sociedade. Que filmes como *No Ritmo do Coração* inspirem não apenas empatia, mas também compromisso social e político com uma sociedade verdadeiramente inclusiva, onde todas as formas de comunicação sejam respeitadas e celebradas.

Referências

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso: 16 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua

Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, v. 139, n. 79, p. 23-23, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso: 16 jun. 2025.

BRASIL, 2015. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 jun. 2025.

FERNANDES, Eulália. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Disponível em: <https://www.leme.uerj.br/wp-content/uploads/2010/10/hall-stuart-a-identidade-cultural-na-pos-modernidade.pdf>. Acesso: 18 jun. 2025.

NETO, Francisco de Acací Viana. Letramento Visual: Uma Percepção Da Aprendizagem de Alunos Surdos No Ensino Médio. Monografia (Licenciatura em Letras Libras) - Universidade Federal Rural do Semiárido. Caraúbas – RN, 2019.

PERLIN, Gladis. Educação de surdos: políticas educacionais e práticas pedagógicas bilíngues. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin Lílian. Fundamentos da Educação de Surdos. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura e Bacharel em Letras-Libras na Modalidade a Distância) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006.

QUADROS, Ronice Müller. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Artmed Editora, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. Imagem: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi et al. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Wva, 1997.

SKLIAR, Carlos. Surdez: interfaces entre os estudos linguísticos e educacionais. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre:

Mediação, 1999.

STAM, Robert. Introdução à teoria do cinema. Papirus Editora, 2003.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: UFSC, 2008.

ZIESMANN, Cleusa Inês; THOMAS, Isabel Follmann; RAUCH, Bruna Kaleandra S.; BATISTA, Jeize de Fátima. A importância da disciplina de Libras na formação de professores: uma análise sob a perspectiva histórico-cultural a partir de relatos de alunos em cursos de Licenciatura. In: KRAUSE, Keli; ZIESMANN, Cleusa Inês; ROMEU, Marcell Lúcia Pavéglio. (Org.). Produções e pesquisas acadêmicas em LIBRAS: perspectivas da educação de surdos. 1ed. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2024, v. 1, p. 211-232.

“EU ACHO QUE A INCLUSÃO DEVERIA ACONTECER ATÉ O ENSINO MÉDIO”: MANIFESTAÇÕES CAPACITISTAS NO ENSINO SUPERIOR NO IFPR

Claudia Gallert¹

Eliane Pinto de Góes²

Resumo: Capacitismo é um neologismo desenvolvido nos últimos quinze anos que vem sendo difundido para denominar o preconceito com a pessoa com deficiência. As práticas capacitistas se baseiam no modelo médico de deficiência e partem da compreensão de que as pessoas com deficiência são menos capazes de ocupar espaços sociais e serem responsáveis pela sua própria existência. Neste capítulo, discutimos como o capacitismo é conceituado e como se manifesta em práticas cotidianas. Na sequência, apresentamos os resultados dos dados coletados em entrevistas com gestoras/es e Coordenações dos Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CNaepes) de doze *campi* do Instituto Federal do Paraná (IFPR) quando indagados se presenciaram práticas capacitistas em seu contexto de trabalho. Para tabulação e análise dos dados foi utilizada a metodologia da Análise Temática. Os resultados demonstraram a existência de práticas capacitistas veladas e explícitas de rejeição, de desqualificação, de resistência, de superproteção e de negligência para com as/os estudantes com deficiência na instituição. A discussão e os resultados permitiram problematizar como as práticas capacitistas se configuram como um entrave para a concretização do pretense caráter inclusivo do IFPR e como ainda é preciso um longo e intenso processo de mudança institucional para eliminar barreiras atitudinais, desconstruindo preconceitos e concepções segregadoras e excludentes.

Palavras-chave: Capacitismo. Ensino Superior. Instituto Federal do Paraná.

- 1 Doutoranda em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Unioeste-Foz do Iguaçu. Pedagoga no IFPR *Campus* Cascavel. Integrante do GRUPEPU (Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8906-6756> . E-mail: claudia.gallert@ifpr.edu.br
- 2 Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana/UERJ. Docente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Campus Cascavel. Integrante do GRUPEPU (Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4705-2647> E-mail: eliane.goes@unioeste.br

Introdução

Historicamente as pessoas com deficiência tiveram seu direito de participação social restringido por prática segregadoras e excludentes, pautadas em concepções estigmatizadas e preconceituosas. Tais concepções são denominadas, mais recentemente, como capacitistas e se configuram, ainda, como entrave à plena realização humana dessas pessoas.

O presente capítulo é um recorte de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo compreender como vem se materializando a inclusão das/os estudantes com deficiência no ensino superior no Instituto Federal do Paraná (IFPR). Neste texto, apresentamos os resultados dos dados encontrados relacionados às práticas capacitistas encontradas na pesquisa.

Para a realização do levantamento de dados para a pesquisa, realizamos entrevistas com nove Coordenadoras/es de Núcleos de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas (CNApnes) e oito gestoras/es de doze *campi* do IFPR. Os dados coletados nas entrevistas foram tabulados e analisados utilizando a metodologia da Análise Temática. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste, sob Parecer Consubstanciado nº 5.321.825.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), dentre os quais está inserido o IFPR, único IF do Paraná, foram criados com a Lei nº 11.892, em dezembro de 2008 (Brasil, 2008), com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, desde a educação básica, com cursos de nível médio até o ensino superior, incluindo a pós-graduação; além de cursos de formação inicial e continuada. No que se refere ao ensino superior, destacamos que a referida lei equipara os IFs às universidades e define a oferta de cursos de licenciatura, tecnologia, bacharelado e pós-graduação dentre seus objetivos.

Segundo Eliezer Pacheco (2011), os IFs foram criados a partir de um novo tipo de instituição, configurada como uma estratégia de ação política e de transformação social. Conforme destaca o autor, o

novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. O papel que está previsto para os Institutos Federais é o

de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (Pacheco, 2011, p. 20).

Os IFs teriam, portanto, a finalidade última de intervenção social por meio de um modelo educacional “comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade” (Pacheco, 2011, p. 10) e o foco da instituição seria “a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca por soluções técnicas e a geração de novas tecnologias” (Pacheco, 2011, p. 49-50).

No entanto, ainda segundo o autor, não basta incluir numa sociedade desigual e que reproduz a desigualdade. Para ser coerente com o projeto democrático de sociedade, o conceito de inclusão deve visar a emancipação humana, transformando o educando em sujeito da história (Pacheco, 2011).

Portanto, apreender como o capacitismo se manifesta no IFPR é um aspecto relevante para a compreensão de como esse fenômeno se manifesta nesse espaço e nos permite problematizar as atitudes das pessoas da comunidade interna da instituição em relação às pessoas com deficiência e, ainda, como pode se constituir enquanto um entrave para a realização do pretenso caráter inclusivo da instituição.

Capacitismo: conceito e práticas

Encontramos na *Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade*, elaborada pelo Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia (CODEA-ABA) a definição de capacitismo como “a concepção presente no imaginário social que tende a considerar as pessoas com deficiência como menos aptas ou capazes, simplesmente por apresentarem uma diferença corporal, sensorial, intelectual ou psicossocial” (CODEA-ABA, 2020, p. 6). Dito de outra forma,

O capacitismo é a atitude de considerar as pessoas com deficiência como não-iguais e “incapazes” de gerir suas próprias vidas, vendo-as como sem autonomia, dependentes, desamparadas, assexuadas,

condenadas a uma vida eterna e economicamente dependente, chegando até mesmo a vê-las como não aceitáveis em suas imagens sociais ou como menos humanas (CODEA-ABA, 2020, p. 6).

Para Anahi Guedes de Mello (2016, p. 3266), o capacitismo se materializa em “atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional”. Segundo Sheila M. D. Bassoli *et al.* (2024, p.46), é no “contato com o outro e, principalmente, no espaço educacional, que as pessoas com deficiência se deparam com o preconceito estrutural que ainda permeia a sociedade, inviabilizando a aprendizagem como um processo coletivo”.

Segundo Mello (2016), o termo *capacitismo* deriva de *capaz*, no sentido de positividade da deficiência; dessa forma, o capacitismo está para a deficiência, assim como racismo está para raça e sexismo está para sexo. Ou seja, sugere o afastamento da capacidade, da aptidão, pela deficiência. A autora define o capacitismo como

uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais, etc) [...]. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiências são *capazes de fazer* para serem consideradas plenamente humanas (Mello, 2016, p. 3272, grifos da autora).

Adenize Q. Farias *et al.* (2022, p. 170) acrescentam que o termo capacitismo “expressa todas as formas de opressão e subjugamento que contrapõe a capacidade das pessoas, em razão da sua condição de deficiência”. Segundo as autoras, se trata de crenças equivocadas pelas quais as pessoas com deficiência são vistas como inaptas para assumir funções proativas e posições de destaque. Além disso, “é a discriminação contra a pessoa com deficiência em comparação aos padrões de beleza, de funcionalidade e de formas homogêneas de ser capaz” (Farias *et al.*, 2022, p. 173).

Segundo Mello (2016), o termo *capacitismo* é recente no vocabulário brasileiro: se trata, portanto, de um neologismo. A autora destaca que até o ano de 2012 não havia no Brasil uma categoria analítica que expressasse a discriminação por motivo de deficiência. A autora cita Débora Diniz e Wederson Santos para problematizar a questão.

O direito de não ser discriminado pelo corpo que se habita está em nosso marco constitucional, que veda a discriminação por sexo ou

raça. Para descrever essas formas perversas de opressão pelo corpo, dispomos de categorias analíticas e discursivas: sexismo, no caso da discriminação por sexo; homofobia, no caso da discriminação pela orientação sexual; racismo, no caso da discriminação pela cor da pele ou etnia. No caso da pessoa com deficiência, há uma ausência no léxico ativo da língua portuguesa. Nossa incapacidade discursiva é um indicador da invisibilidade social e política desse fenômeno. Como descrever os resultados perversos da ideologia da normalidade sobre os corpos com impedimentos? Como nominar as expressões da desigualdade sofrida pelas pessoas com deficiência no mundo do trabalho, nas escolas e nas relações interpessoais? (Diniz; Santos, 2010 *apud* Mello, 2016).

A partir dessas colocações, Mello (2016) defende o uso do termo *capacitismo* diante da necessidade urgente de visibilizar a forma específica de opressão contra as pessoas com deficiência e, ainda, de dar maior visibilidade social e política para esse público. A autora passou, então, a ser uma das ativistas que promoveu a difusão do termo no Brasil (Mello, 2024). Atualmente, pode-se dizer que vem ganhando espaço e já é possível encontrar pesquisas, além da produção de Anahi Guedes de Mello, que abordam a temática, como Marinalva S. Oliveira e Maria do C. L. da Silva (2021), Farias *et al.* (2022), Sérgio C. dos Santos e Walcler de L. Mendes Júnior (2024), Bassoli *et al.* (2025) e Priscila F. Beni *et al.* (2025), que nos servem de referência nesse texto.

Mello (2024) também discute, a partir de Robert McRuer (2024), que

A modernidade fabrica uma certa versão de humanidade que ganha corpo social e histórico dentro de um conjunto de instituições específicas: o sujeito normal. Sujeito que [...] com sua noção de capacidade corporal compulsória, é tanto heterossexual quanto “capaz” (Mello, 2024, p. 13).

A autora e o autor defendem a Teoria *Crip* como uma possibilidade para superar a corponormatividade e da capacidade corporal compulsória. Para essa teoria, a corponormatividade compulsória e a capacidade corporal compulsória são modelos corporais impostos pelo capitalismo que servem de regulação social. McRuer (2024) problematiza o aparente status de normalidade dessas formas de pensar que parecem vir de lugar nenhum e, ao mesmo tempo, de todos os lugares, servindo para disciplinar os corpos.

Para o autor, suas origens remetem ao sistema capitalista industrial emergente, em que ser livre significava “ser livre para vender sua força de trabalho, mas sem liberdade para se fazer qualquer outra coisa, efetivamente

significava ser livre para se ter um corpo capaz, mas não especificamente livre para se ter qualquer outra coisa” (McRuer, 2024, p. 38).

Desde então, tanto a corponormatividade compulsória, como a capacidade corporal compulsória vêm se constituindo como modelos a serem seguidos, impostos e reiterados de variadas formas nas diferentes esferas sociais.

No entanto, McRuer (2024) problematiza que tais visões sobre mulheres e homens não se efetivam de fato, pois são constantemente colocadas em questão pela diversidade dos corpos humanos, com e sem deficiência. Portanto, são fins impossíveis de serem alcançados, que não se efetivam e, portanto, precisam ser constantemente reiterados na sociedade. A forma como isso acontece se materializa nas práticas capacitistas.

Farias *et al.* (2022) identificam algumas formas de práticas capacitistas. Vejamos:

- inferiorização da pessoa com deficiência, quando é colocada em posições abaixo das demais, pressupondo sua incapacidade, como, por exemplo, ser impedida de realizar determinada atividade em função da deficiência, presumindo sua incapacidade;
- heroização da pessoa com deficiência, quando é ovacionada por realizar algo que as demais conseguem, “apesar” da deficiência e suas conquistas são consideradas “milagre” ou “exemplo de superação”;
- infantilização da pessoa com deficiência, quando se utilizam falas e comportamentos infantilizados no trato com as pessoas com deficiência;
- supervalorização da deficiência, quando recebe uma atenção exagerada em função da deficiência.

O capacitismo é tão estrutural em nossa sociedade que está presente em ditados e expressões populares como: “*Em terra de cego, quem tem olho é rei*”; “*O pior cego é aquele que não quer enxergar*”; “*Dar uma de João sem braço*” e “*Tem coisa que é melhor ouvir/ver do que ser surdo/cego*”.

Também aparece em expressões corriqueiras, utilizadas no dia a dia, como: “*Fingir demência*”; “*Que mancada*”; “*Estar mal das pernas*”; “*Você está cego/surdo?*”; “*Que retardado*”; “*Não ter braço/perna para isso*”; entre outras.

Essas expressões manifestam uma percepção de que as pessoas com deficiência são inferiores às pessoas sem deficiência (“Tem coisa que é melhor ouvir/ver do que ser surdo/cego”); que as pessoas com deficiência devem se submeter às pessoas sem deficiência pois são menos capazes (“Em terra de cego, quem tem um olho é rei”); que ter uma deficiência seria uma característica negativa (“O pior cego é aquele que não quer enxergar”; “Que mancada”; “Estar mal das pernas”; “Você está cego/surdo?”; “Que retardado”; “Não ter braço/perna para isso”); ou, ainda, manifestações pejorativas relativas à deficiência (“Dar uma de João sem braço”; “Fingir demência”).

McRuer (2024) discute que cultura que subjaz a perspectiva posta em tais práticas

assume de antemão que todos concordamos que identidades sem deficiência e perspectivas corporalmente capacitadas são preferíveis e o que todos nós, coletivamente, buscamos. Um sistema de capacidade corporal compulsória exige reiteradamente que as pessoas com deficiência corporifiquem uma resposta afirmativa à pergunta tácita: “Sim, mas, afinal, você não preferiria ser mais como eu?” (McRuer, 2024, p. 39).

Para finalizar os exemplos cotidianos de capacitismo, podemos citar as “clássicas” frases direcionada para mães e cuidadoras/es de pessoas com deficiência, que remontam o modelo caritativo da deficiência da Idade Média:

- A gente só recebe a cruz/fardo que consegue carregar;
- Você já tem um lugar no céu por cuidar de um/a filho/a assim;
- Os/As filhos/as autistas são anjinhos azuis.

Essas expressões são frequentemente utilizadas no dia a dia, inconscientemente do sentido ideológico que as fundamenta, muitas vezes com “boa intenção”, mas, além de serem manifestação do capacitismo, o reforçam e reproduzem.

A partir de suas fontes, Oliveira e Silva (2021) ressaltam o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui os sujeitos, as organizações e as instituições, produzindo, em decorrência, maneiras de se relacionar que estão fundamentadas no modelo médico de deficiência, em um ideal de sujeito e pelo binarismo norma/desvio.

Dessa forma, segundo as autoras, por estar pautado no modelo médico de deficiência, o capacitismo reduz as pessoas a rótulos/laudos

e ao que não podem fazer, acarretando que “as práticas associadas a essa concepção contribuíram historicamente para a invisibilidade e para o isolamento de pessoas com deficiência” (Oliveira; Silva, 2021, p. 261) e, portanto, para a falta de políticas públicas de educação, saúde, habitação, transporte, lazer e cultura.

Ainda para Oliveira e Silva (2021), a forma como a deficiência é compreendida pela sociedade é formada a partir dos valores ideológicos da classe hegemônica. Dessa forma, para conquistar e manter as relações de dominação, a sociedade capitalista afasta quem não atende às suas demandas arraigadas na maximização da produção, do lucro e da exploração. Esses processos de exclusão contribuem para a eliminação de quaisquer possibilidades de as pessoas com deficiência se realizarem por meio do trabalho.

Na atual sociedade, “os corpos têm valor dentro de uma escala produtiva. Mas, nesse caminho, as vulnerabilidades e as precariedades serão acentuadas à medida que aquele corpo responde ou não às condições exigidas pelas estruturas de poder” (Oliveira; Silva, 2021, p. 263). Dessa forma, o capacitismo também colabora para o aperfeiçoamento e a manutenção desse modelo de sociedade ao estabelecer um ideal de corponormatividade e de capacidade corporal compulsória.

Nesse sentido, Mello (2024, p.13) destaca a necessidade de se “deslocar o *capacitismo* que nos coloniza desde dentro, a fim de reinventar o corpo, a imagem, a linguagem e os sentidos na experiência de existir com a deficiência” (grifo da autora). Portanto, superar as práticas capacitistas, segundo a autora, deve ser responsabilidade de todas/os que lutam pelas mais diversas formas de opressão.

Nesse sentido, a autora defende que os segmentos do campo progressista das lutas sociais da esquerda devem se unificar, pois o diálogo entre elas permitiria que a deficiência deixasse de ser vista como uma experiência individual para ser compreendida como uma experiência coletiva para que, assim, as lutas anticapitalistas, feministas, antirracistas, antiLGBTfóbicas e anticapacitistas façam sentido e caminhem juntas (Mello, 2021).

Feitas as considerações com o objetivo de conceituar o capacitismo e exemplificar práticas capacitistas, passaremos, na próxima seção, para a apresentação dos resultados dos dados que levantamos em nossa pesquisa de campo.

Discursos e práticas capacitistas no IFPR

O capacitismo pode se manifestar de diversas formas, dentre elas: discriminação, exclusão/rejeição, desqualificação/desvalorização, superproteção, negligência, resistência e pode, ainda, acontecer de forma explícita ou velada. Elegemos essas formas de manifestação como códigos para discutirmos os resultados de nosso levantamento de dados sobre o tema *Capacitismo*.

Para apresentação dos resultados, trazemos alguns fragmentos das entrevistas que realizamos com gestoras/es e CNApnes do IFPR que manifestam essas situações relatadas pelas/os entrevistadas/os.

Os primeiros excertos tratam de situações de *discriminação* das pessoas com deficiência.

É, acontece. Isso acontece bastante entre os próprios alunos, às vezes. Aquela famosa: “Ah, foi uma brincadeira”. É aquele negócio que tá enraizado. [...] Infelizmente, é perceptível que acontece entre eles [as/os estudantes], essas brincadeirinhas, essas colocações [...]. Gestão1.

Então, nesse sentido, há muito tempo atrás, muito tempo, [...] que eu ouvi assim, um professor falando que a nossa escola ia virar uma APAE. Gestão2.

[...] “Olha, eu acho que o lugar dessa pessoa não é aqui”. CNApne4.

A/o participante Gestão1 denuncia as “brincadeiras” entre as/os estudantes. Tais práticas se classificam como capacitismo recreativo, o qual, segundo Santos e Mendes Júnior (2024, p. 12), “sugere que pessoas com deficiência são coisificadas para o riso de outras pessoas”. Os autores ponderam que o capacitismo recreativo pode estar pautado em preconceitos quando reforçam estigmas relacionados às pessoas com deficiência e corroboram com o capacitismo estrutural, mas pode, também, servir de ferramenta política quando age no sentido contrário, quando busca conscientizar as pessoas acerca da realidade. Eles relatam que é comum as pessoas com deficiência rirem de suas próprias realidades para enfrentá-las e se socializarem, como o humor pode fazer com quaisquer outras condições de desvantagem.

Portanto, não é que não se possa rir da condição da deficiência, o riso pode contribuir para aproximar pessoas, vencer barreiras e eliminar preconceitos. No entanto, não é desse tipo de “brincadeira” que Gestão1 se refere. A/o participante relata situações de constrangimento, de afastamento, que no âmbito escolar pode se configurar, ainda, como

bullying. Essas práticas precisam ser combatidas assim como todas as demais formas de preconceito.

Portanto, segundo Santos e Mendes Junior (2024), é necessário distinguir o humor praticado, até por pessoas com deficiência em nome do próprio empoderamento, de críticas a formas de discriminação, assim como das expressões ofensivas que devem ser combatidas por uma sociedade inclusiva.

As/Os participantes Gestão2 e CNa²pe4 relatam falas relacionadas ao lócus da educação especial no Brasil. Quando narram as falas de que “a escola vai virar uma APAE” e “o lugar dessa pessoa não é aqui”, percebemos a compreensão de que a escolarização das pessoas com deficiência não deve ser na escola comum, mas na escola segregada. Essas pessoas demonstram sua resistência de trabalhar com pessoas com deficiência, o que subjaz o entendimento de que não são capazes de aprender e, portanto, a elas deveria ser relegada uma educação diferenciada, menor, nas escolas especiais.

Em relação ao código *exclusão/rejeição*, elegemos os seguintes fragmentos para análise:

[...] mais uma discriminação velada em um processo exclusivo, sabe? Por parte de estudantes, com colegas que tinham questões específicas. Não querer trabalhar com eles, evitar contato com eles, assim, em algum momento. CNa²pe5.

Então, até agora, a gente não conseguiu com que a turma puxasse assunto, com que a turma estabeleça um contato, uma comunicação. Então [estudante com deficiência] sempre fica muito sozinha, sabe? Então a gente tem esses casos. [...] O estudante fica bastante sozinho, ninguém chega pra conversar. Então tem assim esses casos. CNa²pe8.

O que observamos nesse contexto é a dificuldade de a pessoa com deficiência ser aceita no contexto de sala de aula e da instituição de ensino em geral entre suas/seus pares. Situações desse tipo refletem como nossa sociedade tem dificuldade de lidar com a diferença, em especial quando se trata da pessoa com deficiência, que pode não ter um corpo, uma aparência ou um comportamento, dependendo da deficiência que possui, dentro da normatividade esperada. Nesse sentido, Beni *et al.* (2025, n.p.) destacam que “ao naturalizar comportamentos, expectativas e padrões baseados em modos neurotípicos de funcionar, perpetua-se um sistema de exclusão silenciosa, sustentado por estigmas, estereótipos e pela ausência de políticas institucionais efetivas de inclusão”.

Na sequência, apresentamos relatos que tratam de *desqualificação/desvalorização* da pessoa com deficiência:

“Nossa, como que passou no vestibular?” [...] Recentemente a gente até ouviu algo curioso. [...] “Não, eu acho que a inclusão deveria acontecer até o ensino médio”. Mas qual é a diferença? Por que tem que terminar no ensino médio? CNa^{pe}4.

[...] por exemplo, duvidar: “Mas como vai ser no mercado de trabalho?” Sempre uma dúvida, como se os outros também não tivessem. “Ah, mas a formação desses estudantes tem lacunas”. Como se a nossa também não tivesse. Então, é interessante, assim, por receio, por exemplo, em relação ao estágio. Vai fazer estágio: “Mas quem vai acompanhar ele no estágio? Ele não pode ficar sozinho no estágio”. [...] Então é isso, acho que a gente tem que ir vencendo esse preconceito que as pessoas têm de achar que a nossa formação, por exemplo, sem deficiência, ela foi perfeita, foi completa, e dessas pessoas está sendo incompleta. Gestão2.

Tais relatos materializam o entendimento de que as pessoas com deficiência não são capazes de aprender e, portanto, não deveriam ter acesso ao nível superior. Revelam ainda a percepção de que as pessoas com deficiência não têm condições de atuarem em profissões que exigem formação nesse nível de ensino.

Essas perspectivas, além de capacitistas, estão relacionadas ao histórico elitismo do nível superior no Brasil. Paulino J. Orso (2020) destaca que não é novidade que, ao longo de sua história, a universidade brasileira tem sido objeto de constantes e intensos debates sobre quem deve ou deveria ter acesso a ela. Em contraponto, os IFs foram criados como um modelo institucional que tem como objetivo se opor ao modelo elitista de acesso ao ensino superior, principalmente no que se refere ao seu público alvo.

No entanto, no que se refere às pessoas com deficiência, as questões estruturais da sociedade são exacerbadas. Além da questão de classe, o acesso dessas pessoas ao ensino superior é visto quase como um ultraje quando amparado em perspectivas capacitistas.

Assim, se justificam as falas apresentadas por nossas/os entrevistadas/os de que essas pessoas não deveriam ter acesso ao ensino superior; de que não teriam condições, por suas características próprias, de ter a mesma formação das pessoas sem deficiência, e que, por fim, não estariam, após à conclusão do curso, habilitadas para o exercício da profissão.

Passando para o código da *superproteção*, elegemos o seguinte fragmento para análise.

Então, você tem o caso de: “Não, eu nunca vou reprovar esses estudantes. Eu nunca vou reprovar. Tá aprovado, eu nunca vou reprovar”. Tá, mas e o objetivo do componente curricular? E as... vou usar o termo, né? Competências que a pessoa precisa ter para ser aprovada? Porque queira ou não queira, é uma educação que vai habilitar essa pessoa para exercer uma profissão. A gente tá falando de ensino superior, né? “Não, eu não vou reprovar porque, coitado, olha até aonde ele chegou”. CNa^{pe}4.

Diante do relato trazido por CNa^{pe}4, destacamos a importância de as práticas pedagógicas para as pessoas com deficiência estarem pautadas numa concepção de sujeito/o que aprende e, nesse sentido, consideramos a Psicologia Histórico-Cultural como teoria capaz de responder às necessidades e especificidades da aprendizagem das pessoas com deficiência.

Segundo Elisabeth Rossetto e Jane P. Iacono (2022), essa abordagem teórica parte do pressuposto de que todas/os as/os sujeitas/os podem aprender, porém de modo distinto. Portanto, deve-se considerar a singularidade da/o estudante e oferecer condições para que se aproprie do conhecimento de forma a desenvolver suas potencialidades. Dessa forma, pode-se romper com a visão limitadora e incapacitante historicamente atribuídas às pessoas com deficiência. As autoras destacam que

a partir das condições que forem proporcionadas no meio onde encontra-se inserida uma pessoa com deficiência, ela poderá avançar em seu processo de escolarização, se apropriando do conhecimento científico e sistematizado com possibilidades de fazer parte da sociedade com dignidade (Rossetto; Iacono, 2022, p. 151).

Ainda para essa perspectiva, as limitações e obstáculos enfrentados pela pessoa com deficiência não decorrem da deficiência primária, mas do seu caráter secundário, ou seja, da forma como a sociedade lida com a deficiência, do caráter social atribuído à deficiência (Rossetto; Iacono, 2022).

Podemos evidenciar que o relato trazido por Cna^{pe}4 da/o docente que afirma não reprovar um/a estudante com deficiência em função de sua deficiência se circunscreve numa perspectiva de ensino e aprendizagem diferente da que estamos defendendo.

Ou seja, se pauta, sobretudo, em um caráter caritativo da deficiência, pois pressupõe uma benevolência ao “não reprovar”. Pedagogicamente, se

pauta na concepção de que a/o estudante não tem capacidade de aprender mais, que o que ela/e aprendeu é suficiente considerando “onde chegou”.

Rosseto e Iacono (2022) destacam a importância atribuída ao ensino, uma vez que é por meio dele que se possibilita o desenvolvimento dos conceitos científicos, os quais conduzem “a mudanças qualitativas no pensamento e na tomada de consciência do sujeito sobre a realidade” (Rossetto; Iacono, 2022, p. 156).

Portanto, a postura da/o docente, disfarçada de filantropia, impede que a/o estudante se desenvolva, se constitui como uma barreira ao conhecimento, agindo na contramão da pretensa inclusão. Essa se constitui uma postura capacitista, pois está pautada no entendimento de que as pessoas com deficiência precisam ser protegidas; no entanto, na prática, essa proteção perpetua o histórico de exclusão ao qual essas pessoas são submetidas porque não lhes possibilita o acesso aos instrumentos necessários para sua emancipação e para uma vida com dignidade.

O código *superproteção* se relaciona, de certa forma, com o código *negligência*. Vejamos alguns excertos das entrevistas nesse sentido.

[...] falei pro professor: “Vê o que ficou do semestre passado, que ainda falta ele [estudante com deficiência] fazer, tem como você adaptar?” A quantidade, talvez, né? Mas pra que ele aprenda aquilo [...] Aí o professor: “Não, mas acho que ele já fez tudo. Não, mas ele já fez tudo”. Sabe aquela coisa assim, meio velada, tipo, ah, eu... assim, não tá preocupado com a aprendizagem dele, sabe? Se ele aprendeu aquilo ou não, se ficou coisa pra trás pra fazer ou não. Parece que não quer trabalho pra ele e não quer... CNa^{pe}8.

É pontualmente, algumas situações, talvez até mais por falta de orientação, de que a atividade que seria desenvolvida, por exemplo, deveria já ter previsto algum tipo de adaptação ali, ou que garantisse acessibilidade nesse tipo de situação. Propositamente, “vou impedir porque tenho preconceito com a pessoa”, nunca presenciei isso, espero não presenciar, não teve nenhuma situação assim. Mas a falta de preocupação em adaptar para que a pessoa consiga acompanhar condições similares às demais, sim. Certo desleixo, digamos assim. Mas talvez até por falta de orientação mesmo, de formação. Mas isso mesmo, eu acho. G^{est}ão5.

O relato de Cna^{pe}8 traz uma situação em parte similar com a discutida anteriormente sobre o “não reprovar”. Mas, nesse caso, não se trata de uma suposta benevolência da/o docente em questão, mas de um eximir-se de responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem da/o estudante com deficiência.

De qualquer forma, ambas as situações se relacionam no que pontuamos em relação ao espaço da cultura na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e à negação do acesso ao conhecimento. Do mesmo modo, nessa situação, a/o estudante avança no programa, no entanto, sem que tenham sido garantidas as condições de aprendizagem e, assim como no caso anterior, promove a exclusão ao invés da inclusão.

No segundo caso, relatado por Gestão5, a negligência também se manifesta por um não fazer, talvez não intencional, como problematizado pela/o entrevistada/o, mas que se faz evidente. No entanto, considerando que a temática da inclusão da pessoa com deficiência não é recente no IFPR nem ocasional, como evidenciamos nas entrevistas, é difícil supor que um/a docente não compreenda, ou não saiba, da necessidade de se fazer adaptações.

Dessa forma, podemos questionar se a pretensa “falta de orientação” é justificativa para a negligência. Além disso, a negligência, o eximir-se da responsabilidade, pode estar encobrendo visões preconceituosas mais profundas, como as já relatadas, como pensar que o IFPR não é o lugar da/do estudante com deficiência, supor que elas/es não sejam capazes de aprender, ou mesmo um não querer envolver-se no processo de ensino e aprendizagem dessas/es sujeitas/os.

Em relação ao código *resistência*, trazemos o seguinte fragmento:

Eles [docentes] começaram a questionar o seguinte: “Mas a gente está fazendo tudo isso diferente pra ele e os outros alunos? Qual vai ser a questão dos outros alunos?” Então eles têm essa questão, essa dificuldade para entender que a questão da necessidade específica, uma necessidade específica está tudo documentado, o aluno tem laudo, ele está amparado. Ninguém vai estar beneficiando o aluno. É o direito dele. Então eles têm essa dificuldade, sabe? [...] de compreender, que no momento que a gente está dando aquilo que é direito do aluno, eles entendem como se fosse um favorecimento. Está se beneficiando, e, na realidade, não. Eu falo: “Gente, não é questão de privilégio nesse momento”. CNapne7

Esse excerto versa sobre as resistências em se fazer adaptações, pressupondo que as/os estudantes com deficiência devem percorrer os mesmos caminhos que as/os estudantes sem deficiência no processo de ensino e aprendizagem.

Aqui, novamente, retomamos as colocações de Rossetto e Iacono (2022) sobre as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a escolarização da pessoa com deficiência. Como vimos, para essa

perspectiva, todas as pessoas são capazes de aprender, de modos distintos, e, para isso, deve-se assegurar as condições específicas para que cada estudante se aproprie do conhecimento.

Ao negar-lhes as adaptações necessárias é negado também o acesso ao conhecimento e às condições necessárias para seu desenvolvimento. Além disso, podemos inferir pelos relatos que tais posturas subjazem o entendimento de que as pessoas com deficiência precisam provar o seu valor, precisam merecer estar no ensino superior e, para isso, precisam se submeter ao mesmo rito padronizado de aprendizagem dos demais.

Para finalizar a apresentação dos códigos relacionados ao capacitismo, trazemos um excerto das entrevistas que relata situações em que este se manifesta de forma velada.

Por parte dos servidores, a gente tem, eu percebo algumas coisas meio que veladas. Eles não são explícitos até porque eles compreendem o perigo disso. Então, assim, uma fala ali... uma fala aqui... A gente tenta orientar para que não use uma percepção assim: “Mas eu tenho que ficar fazendo prova agora? Adaptando prova para o sujeito? Preciso? Ele tem que ser igual a todo mundo”. Então, são falas assim que não cabem mais nesse processo. Não cabem mais na atualidade que a gente está. Nunca coube, mas agora não cabe porque é legislação. Só que eles meio que escondem isso. Às vezes eles têm uma fala que logo eles remendam ali para não ficar tão feio. Cnapne6.

Segundo Beni *et al.* (2025),

Uma das principais formas de capacitismo é o “capacitismo velado”, popularmente conhecido por impor barreiras que dificultam o acesso e inclusão de pessoas neurodivergentes ou PcD [pessoa com deficiência] por meio de uma roupagem de estigmas e estereótipos manifestados em outras formas de capacitismo que usam falas e atitudes carregadas de termos pejorativos que desumanizam os indivíduos (Beni *et al.*, 2025, n.p.).

Na fala de Cnapne6, vemos o relato de falas capacitistas em conselhos de classe, que são espaços onde as/os docentes podem se expressar entre suas/seus pares a respeito de suas impressões acerca das/os estudantes, portanto, um espaço onde tais manifestações ocorram mais livremente, ainda que de forma velada, como dito pelas/os entrevistadas/os. Muitos dos fragmentos anteriores relatam falas ocorridas nesses espaços, portanto, manifestam de forma mais explícita o capacitismo subjacente.

Em relação ao capacitismo velado, Beni *et al.* (2025, n.p.) concluem que este “atua como um mecanismo insidioso, que restringe não apenas

o acesso, mas também a permanência, o reconhecimento e o bem-estar de sujeitos cujas formas de existir são sistematicamente desconsideradas”.

Não podemos deixar de destacar a influência histórica do modelo biomédico, que enfatiza a ausência de doença e trata a deficiência como uma disfunção exclusivamente biológica, com etiologia específica, sendo o corpo entendido como máquina e a separação mente-corpo. Essa abordagem reducionista ignora determinantes sociais e ambientais, perpetuando autonomias limitadas do paciente e relações clínicas assimétricas, excluindo fatores psicossociais e ambientais que moldam a qualidade de vida e promovem uma compreensão mais ampla de saúde e da deficiência, restringindo a autonomia.

O modelo biomédico, por sua ênfase no aspecto individual e fisiológico, perpassa a formulação de políticas públicas de saúde, que frequentemente se restringem a estratégias de tratamento e reabilitação. Essa abordagem tem sido criticada por não considerar a importância de intervenções estruturais que promovam a inclusão social e a eliminação das barreiras arquitetônicas, atitudinais e institucionais.

Para finalizar, vale destacar a fala de CNApne6 em relação ao cuidado que começa a aparecer com essas manifestações devido à recente legislação. Nesse sentido, em termos legais, a sociedade brasileira não reconhecia a violência contra as pessoas com deficiência e, para corrigir essa situação, a LBI, Lei n. 13.146/2015 (Brasil, 2015), em seu Art. 88, enfatiza o enfrentamento da discriminação e de outras formas de praticar a exploração, a violência e o abuso contra as pessoas com deficiência sob pena de aplicação de multa ou reclusão.

Conclusões

Os resultados da análise das entrevistas que realizamos demonstraram que há, no âmbito do IFPR, práticas capacitistas e manifestações de capacitismo veladas e explícitas. Tais práticas e manifestações observadas foram relacionadas à discriminação, exclusão/rejeição, desqualificação/desvalorização, superproteção, negligência e resistência em relação às/os estudantes com deficiência.

Podemos problematizar que, embora o IFPR se constitua uma instituição de pretensão caráter inclusivo, está inserido em uma sociedade discriminatória, individualista, competitiva e demais valores da cultura

capitalista. Dentre tais valores, no que se refere às pessoas com deficiência, destacamos a corponormatividade e a capacidade corporal compulsória.

Essas perspectivas postas na sociedade se materializam também no âmbito institucional. Portanto, por mais inclusivo que o IFPR pretenda ser, é, ainda, parte de uma sociedade excludente. Sua responsabilidade social de romper com o histórico de marginalização de diversos grupos, visando uma sociedade mais justa para todas/os, perfaz a necessidade, dentre outras, de que suas/seus agentes se comprometam com a dura tarefa de desconstruir estereótipos.

Para além das contribuições técnicas e dos avanços terapêuticos, é fundamental reconhecer que a deficiência não pode ser percebida apenas como uma falha do organismo, mas sim como um fenômeno complexo que envolve múltiplos determinantes. Essa compreensão ampliada é indispensável para o desenvolvimento de intervenções mais humanizadas e eficientes, que atendam tanto às necessidades fisiológicas quanto às demandas sociais e pessoais dos indivíduos.

A elaboração de políticas públicas e de práticas de saúde e de ensino devem partir de uma visão que considere não apenas a intervenção no corpo, mas também a remoção das barreiras sociais e a promoção ativa da inclusão. Dessa forma, o repensar dos modelos de compreensão da deficiência torna-se imperativo tanto para a melhoria das práticas assistenciais quanto para o avanço do conhecimento científico. Instituições de ensino e centros de pesquisa, como o IFPR e outros órgãos acadêmicos, desempenham um papel crucial na difusão dessas novas perspectivas, contribuindo para a construção de um paradigma mais inclusivo, justo e atento à complexidade do ser humano.

Dessa forma, defendemos que as lutas anticapacitistas devem ser incorporadas pelas lutas anticapitalistas, não apenas pelo histórico de exclusão das pessoas com deficiência, mas sobretudo pelo potencial que as especificidades das lutas das pessoas com deficiência têm para romper com a hierarquização das opressões.

No âmbito educacional, como sinalizamos, defendemos a Psicologia Histórico-Cultural como ferramenta que possibilita a superação do capacitismo nos processos de ensino e a aprendizagem, pois oferece um referencial teórico que permite entender que toda/o estudante é capaz de aprender e, ainda, que esta aprendizagem conduz ao desenvolvimento e à tomada de consciência.

Para isso, concordamos com Rosseto e Iacono (2022) de que é preciso um longo e complexo processo de mudança institucional e social visando eliminar barreiras de todas os tipos, desconstruir preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. Esse é um processo coletivo, partindo do respeito às diferenças e ao lugar que cada ser humano ocupa na sociedade, e deve vislumbrar a socialização da cultura, que vem sendo negada principalmente para as pessoas com deficiência, considerando seu poder transformador da/o sujeita/o e da sociedade.

Referências

BASSOLI, Sheila Marques Duarte *et al.* Práticas pedagógicas na Universidade: capacitismo x inclusão. In: DALGALO, Vanderlize Simone; *et al.* (Orgs.). **Educar, humanizar e incluir**: desafios da contemporaneidade. Curitiba: CRV, 2024, p.43-53.

BENI, Priscila Ferreira *et al.* O reconhecimento e definição do capacitismo velado no paradigma da neurodiversidade. **SciELO preprints** [online], 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12114>. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica... Brasília, DF, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 ago. 2025.

CODEA-ABA. Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia. **Contracartilha de acessibilidade**: reconfigurando o corpo e a sociedade. ABA; ANPOCS; UERJ; ANIS; CONATUS; NACI: Brasília; São Paulo; Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.32rba.abant.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3435 Acesso em: 25 ago. 2025.

FARIAS, Adenize Queiroz *et al.* Estudos da deficiência: implicações do capacitismo no âmbito do ensino superior. In: SILVA, Solange Cristina da; BECHE, Rose Clér Esivalet; COSTA, Laureane Marília

de Lima (Orgs.) **Estudos da deficiência na educação**: anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado. Florianópolis: UDESC, 2022, p.170-186.

McRUER, Robert. **Teoria Crip**: signos culturais entre o *queer* e a deficiência. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens Edições, 2024.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em: 25 ago. 2025.

MELLO, Anahi Guedes de. Corpos (in)capazes: a crítica marxista da deficiência. **Jacobin Brasil** (n. esp.), p. 98-102, 2021. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2021/02/corpos-incapazes/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

MELLO, Anahi Guedes de. Aleijando a normalidade: Prefácio à edição brasileira de Teoria Crip. In: McRUER, Robert. **Teoria Crip**: signos culturais entre o *queer* e a deficiência. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens Edições, 2024, p. 9-17.

OLIVEIRA, Marinalva Silva; SILVA, Maria do Carmo Lobato da. O aprofundamento do capacitismo na pandemia: velhas facetas do capital. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. 259-272, jan.-jun., 2021. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/813>. Acesso em: 25 ago. 2025.

ORSO, Paulino José. Elitização da universidade brasileira em perspectiva histórica. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-16, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.22156>. Acesso em: 25 ago. 2025.

PACHECO, Eliezer (Org). **Institutos Federais**: uma revolução da educação profissional e tecnológica. Fundação Santillana. Editora Moderna: Brasília, 2011. São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

ROSSETTO, Elisabeth; IACONO, Jane Peruzo. Inclusão e ensino superior: práticas pedagógicas com alunos com deficiência/NEE na perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 133-174, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-60453>. Acesso

em: 25 ago. 2025.

SANTOS, Sérgio Coutinho dos; MENDES JUNIOR, Walcler de Lima. Reflexões Críticas sobre o Capacitismo Recreativo no Brasil: do Palco ao Litígio. **Revista de Direitos Humanos Fundamentais**, Osasco, v. 21, n. 1, p. 11-24, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12167481>. Acesso em: 25 ago. 2025.

PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL COM ENFOQUE NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

Suellen Cristina Queiroz Arrudda¹

Vanessa Lucena Camargo de Almeida Klaus²

Reinaldo Feio Lima³

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar evidências empíricas, com base em produções científicas brasileiras, sobre práticas de ensino de Matemática para alunos com deficiência visual, orientadas por periódicos nacionais publicados em edições especiais e em Anais do I e II Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva, no período 2016-2020, no campo da Educação Matemática Inclusiva. O estudo é de cunho qualitativo e, enquanto procedimento metodológico, se caracteriza como pesquisa bibliográfica. A análise de conteúdo de Bardin foi a técnica utilizada para exploração, tratamento e análise dos dados, fazendo-se necessária a leitura dos resumos e, em alguns casos, a leitura do trabalho completo. Dentre os resultados sugerem-se: a relevância de reconhecer diferentes práticas de ensino e processos de aprendizagem conexos à escuta de e ao diálogo com alunos com deficiência visual em espaços intra e extraescolares, como em ações de extensão; as limitações do fazer docente na produção de materiais acessíveis; e, o uso de recursos tecnológicos acessíveis para (de)codificação de informações matemáticas. Desse modo, busca-se promover uma formação acadêmica e profissional possível para os licenciandos em Matemática na perspectiva inclusiva,

1 Doutora em Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Universidade Federal do Pará - Campus Abaetetuba. Contato: scqarruda@ufpa.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8901-2029>

2 Doutora em Educação em Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus Foz do Iguaçu, Contato: vanessa.almeida3@unioeste.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8457-2871>

3 Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-Doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professor da Universidade Federal do Pará - Campus Abaetetuba, Contato: reinaldo.lima@ufpa.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2038-7997>

com vistas à visibilidade dos alunos que possuem alguma deficiência visual nas práticas e processos formativos em sala de aula comum.

Palavras-chave: Educação matemática inclusiva. Ensino de Matemática. Deficiência visual.

Introdução

A inclusão é um dos interesses de estudos e enfrentamentos que vem se apresentando, no decurso do tempo, na Educação Matemática. Tal afirmação pode ser evidenciada na pesquisa de Viana e Manrique (2019), as quais buscam definir uma atual concepção de Educação Matemática Inclusiva a partir do movimento de Educação na perspectiva Inclusiva, desde 1990, mais especificamente, desde o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Brasil, 1996).

Os pesquisadores apresentam, à comunidade científica de educadores matemático, uma preocupação ligada ao “[...] entender o que é a educação matemática [...]” nessa perspectiva, lançando mão da necessidade de esforços coletivos da comunidade “[...] para sua compreensão e entendimento como possibilidade, no que se refere à construção do conhecimento no contexto da diversidade” (Viana; Manrique, 2019, p. 650). A temática diversidade, historicamente, passa a ganhar mais força nas relações atinentes a políticas públicas, formação de professores e de estudos e investigações doravante Declaração de Salamanca na Espanha⁴. Mendes (2006, p. 395) afirma que a declaração pode ser o marco mundial mais importante “[...] na difusão da filosofia da educação inclusiva” e com ela “[...] ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil”.

Nesse aspecto, a inclusão é um assunto que vem crescendo na esfera educacional brasileira e, pode-se dizer, num ponto de vista de processo desestabilizador, por entender que no sentido maior, essa ideia, não apenas atrelada às pessoas com deficiência, tem oportunizado a muitos profissionais refletirem sobre a ação de professores/pesquisadores que ensinam Matemática perante a heterogeneidade humana. Dentre as variadas questões desse campo de conhecimento, mencionam-se as voltadas para as práticas docentes que objetivam estratégias de acolhimento e

4 Para informações, disponível em: <https://bit.ly/3SJhII3>. Acesso em: 25 maio. 2025.

formação de conhecimentos matemáticos, dentre outros saberes, voltados aos estudantes com deficiência visual que, em comum, frequenta salas de aulas de instituições escolares da Educação Básica e do Ensino Superior.

O objetivo, aqui, é apresentarmos evidências empíricas acerca dessas práticas de ensino de Matemática para alunos com deficiência visual em sala de aula regular, considerando os dados do último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2010, os quais indicam que: “[...] 18,6% da população brasileira possui algum tipo de deficiência visual. Desse total, 6,5 milhões apresentam deficiência visual severa, sendo que 506 mil têm perda total da visão (0,3% da população) e 6 milhões, grande dificuldade para enxergar (3,2%)” (Ministério da Educação, 2023, [s.p.]).

Considerando o espaço do Seminário Internacional de Inclusão no Ensino Superior para a divulgação de estudos científicos associados à Educação Matemática Inclusiva, com foco na temática deficiência visual, conduzimos nossa pesquisa a partir da seguinte pergunta: O que mostram as produções científicas brasileiras sobre a Educação Matemática Inclusiva, com foco em pessoas com deficiência visual? Pretendemos que nossos resultados possam contribuir para evidenciar a importância de produções matemáticas ligadas aos estudantes com deficiência visual, permitindo que outros pesquisadores(as), interessados pela temática, possam aprofundar a análise, apontar lacunas, aproximações ou distanciamentos, indicar direções para futuras pesquisas, bem como direcionar implicações para o campo da Educação Matemática Inclusiva.

Desse modo, neste texto, nas próximas seções, apresentamos uma revisão bibliográfica e uma discussão acerca do cenário dessa realidade educacional, a partir de artigos científicos publicados em edições especiais de periódicos brasileiros sobre Educação Matemática Inclusiva e dos I e II anais do Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva (ENEMI), período 2016-2020.

Por fim, vislumbramos nas considerações finais o que as publicações apontam sobre deficiência visual e ensino de Matemática numa perspectiva inclusiva. Ressaltamos que esse estudo emerge de um interesse compartilhado ligado ao Grupo de Trabalho (GT13), da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM)⁵, que, composto

5 Mais informações disponíveis em: <https://bit.ly/3L0EXvB>. Acesso em: 27 fev. 2023.

por diversos pesquisadores, investiga sobre o assunto “Diferença, Inclusão e Educação Matemática”.

Metodologia

Sobre o assunto em questão este estudo emprega a abordagem qualitativa (Gerhardt; Silveira, 2009). Do ponto de vista de seu objetivo, trata-se de uma pesquisa descritiva (Creswell, 2010) e com relação aos procedimentos técnicos, caracteriza-se como bibliográfica (Gil, 2012). Embora toda pesquisa deva estar amparada por referenciais teóricos que consolidem suas etapas, identificamos que, em algumas delas, o desenvolvimento ocorre exclusivamente com base em fontes bibliográficas, como é o caso deste artigo.

Esta pesquisa é baseada em artigos científicos publicados em periódicos nacionais entre os anos de 2016 e 2020. A busca por artigos nacionais foi realizada, inicialmente, nas seguintes bases: Revista Paranaense de Educação Matemática (RPEM); Revista de Educação Matemática da Regional São Paulo da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (REMAT); Perspectivas da Educação Matemática (PEM); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (BOLETIM/GEPEM) e Educação Matemática em Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (EMR). Lembramos que a escolha dos periódicos e a delimitação do período deram-se porque, até a escrita deste artigo, tais revistas publicaram edições especiais no campo da Educação Matemática Inclusiva.

O reconhecimento dessas edições se deu pela participação no I e II Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva e, pelas participações de autores deste trabalho em grupos de pesquisas que tratam da temática. Em complementação aos artigos das edições especiais, em um segundo momento, decidimos buscar pelos anais do I e II ENEMI, evento de representatividade na área da Educação Matemática Inclusiva no país. Além disso, justifica-se tal complementaridade, tanto as publicações das edições especiais das revistas quanto o evento (Quadro 1), à participação direta das organizações do GT13 da SBEM.

Quadro 1 – Identificação dos periódicos e quantitativo dos artigos selecionados por revista/evento

Nome do periódico/Evento	Sigla	Quantitativo publicado	Quantitativo selecionado
Revista Paranaense de Educação Matemática	RPEM	09	04
Revista de Educação Matemática da Regional São Paulo	REMAT	10	03
Perspectivas da Educação Matemática	PEM	24	05
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática	BOLETIM/GEPEM	14	01
Educação Matemática em Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática	EMR	47	10
I Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva	I ENEMI	76	10
II Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva	II ENEMI	146	07
TOTAL		326	40

Fonte: Autores (2023).

Como critério de seleção dos artigos, consideramos a disponibilidade dos documentos na íntegra nas bases dos periódicos, além de serem estudos empíricos sobre o ensino de matemática envolvendo alunos com deficiência visual. Para clarificar o entendimento dos artigos analisados criamos categorias *a posteriori*, a fim de compreender com mais facilidade as obras consultadas, uma vez que o pesquisador precisa “[...] formular hipóteses verificáveis, variar as observações e as medidas e decidir em que medida este ente ou fenômeno sofre ou sofreu transformação [...]”. Para avaliar, é preciso estabelecer categorias com princípios para efetuar uma análise mais fidedigna possível” (Biembengut, 2008, p. 9).

Desse modo, na próxima seção apresentamos uma análise de dados baseada nos artigos selecionados, mostrando as evidências encontradas

nas produções que destacaram o ensino de matemática para alunos com deficiência visual.

Procedimentos de análise dos dados

A análise de conteúdo de Bardin (2016) foi a técnica utilizada em todo o processo de exploração, tratamento (com a codificação dos artigos selecionados) e análise dos dados, sendo realizada por meio da leitura dos resumos e, em muitos casos, fazendo-se necessário ler o trabalho completo, consistindo nas fases de exploração e exploração dos artigos. Esta técnica se configura como um conjunto de técnicas para a análise de comunicações, pois “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 2016, p. 37).

A partir do cenário representado no Quadro 2, e no intuito de compreendermos o propósito desta pesquisa bibliográfica, 40 trabalhos foram analisados à luz da Análise de Conteúdo.

Quadro 2 – Relação de trabalhos selecionados para o *corpus* textual

Periódico/ Evento	Código	Título	Autoria(s)
RPEM	A1	Aprendizagem matemática de um estudante com baixa visão: uma experiência inclusiva fundamentada em Vigotsky, Leontiev e Galperin	Flávio Lopes dos Santos; Edmar Reis Thiengo
	A2	Construção de maquete tátil para a aprendizagem de probabilidade por alunos cegos baseada no design centrado no usuário	Aida Carvalho Vita; Verônica Yumi Kataoka
	A3	Material manipulável de geometria para estudantes cegos: reflexões de professores brailistas	Mayra Darly da Silva; Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho; Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa
RPEM	A4	A influência dos enunciados e dos materiais no ensino da análise combinatória para alunos surdos e para alunos com deficiência visual	Claudia Segadas-Vianna; Fábio Garcia Bernardo; Flávia Cardoso Pereira; Júlio César dos Santos Moreira; Rodrigo Cardoso dos Santos; Wagner Rohr Garcez

Periódico/ Evento	Código	Título	Autoria(s)
REMAT	A5	O estágio de Jessyca – aluna deficiente visual da licenciatura em matemática da UFG - reflexões sobre os desafios de uma aprendizagem a três	Jessyca Rodrigues de Castro; Maria Eurípedes de Souza Dias; Maria Bethânia S. dos Santos
	A6	O ensino de polinômios usando material acessível para alunos cegos: potencialidades e limitações	Camilla Ehrat Dias; Maria Lucia Panossian
	A7	Tecnologia assistiva e educação matemática: experiências de inclusão no ensino e aprendizagem da matemática nas deficiências visual, intelectual e auditiva	Joanne Neves Fraz
PEM	A8	Saberes docentes para a inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de matemática: análise do potencial de um curso de extensão	Marileny Aparecida Martins; Ana Cristina Ferreira; Célia Maria Fernandes Nunes
	A9	Adaptando o Fantan: uma possibilidade para organizar o ensino de divisão euclidiana para estudantes com deficiência visual	Amanda Pasinato Cruz; Felipe Meira Goinski; Natalia Mota Oliveira; Maria Lucia Panossian
	A10	Percepções de alunos cegos sobre sua formação: contribuições no ensino e aprendizagem de matemática em classes inclusivas	Ana Mara Coelho da Silva; Clara Alice Ferreira Cabral; Elielson Ribeiro de Sales
	A11	A formação de professores de matemática frente à aprendizagem ativa significativa e à inclusão do aluno com deficiência visual	Ana Maria Martensen Roland Kaleff
	A12	Registros de representação semiótica, Braille e educação matemática inclusiva: identificando possibilidades	Pricila Basilio Marçal Lorencini; Clélia Maria Ignatius Nogueira; Veridiana Rezende

Periódico/ Evento	Código	Título	Autoria(s)
EMR/ SBEM	A13	Superando os obstáculos no desenvolvimento da inclusão em sala de aula com o auxílio de um projeto de extensão	Viviane Clotilde da Silva; Janaína Poffo Possamai; Dalton Solano dos Reis; Taisa Dagnoni Windisch
	A14	A inclusão nas aulas de matemática: análise da narrativa de uma estudante cega	Jurema Lindote Botelho Peixoto; Luis Eduardo Silva Góes; Daiane Venancio Bitencourt
	A15	Professores do AEE na perspectiva do ensino de matemática a alunos deficientes visuais	Maria Adelina Raupp Sganzerla; Marlise Geller
	A16	A dialética dos objetos ostensivos e não ostensivos na aprendizagem matemática: consequências para o caso de uma estudante cega	Daiana Zanelato dos Anjos; Mérciles Thadeu Moretti
	A17	Ensino da matemática em classes hospitalares: projeto de extensão na cidade de Maceió/AL	Mercedes Carvalho; Edna Cristina do Prado; Jaciane da Guia Figueiredo; Laura Regina Bezerra Poramgaba
	A18	Correspondência entre número e quantidade: processo de construção do número por uma aluna com surdocegueira congênita	Heniane Passos Aleixo; Thaís Philipsen Grützmänn
	A19	Diseño de un material para enseñar las funciones seno y coseno a personas con discapacidad visual	Wendy De León Zamora; Francisco López Hernández; Carina Hernández Pacheco; Eric Flores Medrano
	A20	Uma parceria entre a universidade e a escola especializada: as contribuições do estágio supervisionado na formação do professor de matemática para atuar com alunos com deficiência visual	Aline Bernardes; Fábio Garcia Bernardo
	A21	Conexões entre formação docente, neurociência e inclusão de estudantes cegos em escolas do ensino médio em Rio Branco – Acre	Salete Maria Chalub Bandeira; Evandro Luiz Ghedin; Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra
	A22	A construção do número pela criança com deficiência visual: percepções docentes da intervenção pedagógica	Ana Mara Coelho da Silva; Marcelo Marques de Araújo
GEPEM	A23	O ensino e a aprendizagem de matemática para alunos com deficiência visual: as contribuições de uma escola especializada	Fábio Garcia Bernardo; Claudia Segadas-Vianna; Paula Marcia Barbosa

Periódico/ Evento	Código	Título	Autoria(s)
I ENEMI	A24	A trajetória de escolarização de um aluno com deficiência visual em uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro	Fábio Garcia Bernardo; Claudia Segadas-Vianna
	A25	Análise do registro das atividades matemáticas para estudantes cegos: da tinta ao Braille	Karen Valencia Mercado; Ivete Baraldi
	A26	As transformações no saber ensinado para um aluno cego incluído em uma sala regular: no ensino das medidas de tendência central	Vanessa Lays Oliveira dos Santos; Marcus Bessa de Menezes
	A27	Educação Matemática Inclusiva: o atendimento educacional especializado a alunos com deficiência visual em Campo Grande – MS	Joyce Braga; Fernanda Malinosky Coelho da Rosa
	A28	Interpretação de gráficos por estudantes cegos: reflexões sobre o uso de tecnologia assistiva	Mayra Darly da Silva; Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho
	A29	Um cenário de aprendizagem de probabilidade: uma possibilidade para alunos com deficiência visual	Jaqueline Lixandrão Santos; Rute Elizabete de Souza Rosa Borba
	A30	A experiência de utilizar o Soroban e o Material Dourado no ensino de matemática a um estudante cego	Adrielly Antonia Santos Gomes; Franciana Teixeira Franco Ribeiro; Rosana Maria Mendes
	A31	Perspectivas para a formação de professores no contexto da Educação Matemática Inclusiva para estudantes com deficiência visual	Valéria Belissa Pasuch; Anelise Maria Regiani
	A32	Representações sociais acerca do processo de inclusão de alunos com deficiência visual construídas por professores de física, alunos deficientes visuais e alunos videntes da escola regular	Karla Silene Oliveira Marinho Sathler; Agnaldo da Conceição Esquinhalha
	A33	O uso de tecnologias assistivas no ensino de matemática para alunos com deficiência visual no ensino superior	Mariane de Almeida da Silva; Claudia Segadas Vianna

Periódico/ Evento	Código	Título	Autoria(s)
II ENEMI	A34	O uso potencial do software Braille Fácil para o ensino de matemática para alunos com deficiência visual	Fábio Garcia Bernardo; Paula Marcia Barbosa; Edney Dantas de Oliveira; Wagner Rohr Garcez
	A35	Elaboração de problemas de matemática no ensino médio: estratégias de trabalho em uma turma com aprendizes cegos incluídos	Cátia Aparecida Palmeira; Vânia Maria Pereira dos Santos-Wagner
	A36	A escrita unidirecional em Braille: os escritos simbólicos e a aprendizagem algébrica de estudantes cegos	Daiana Zanelato dos Anjos; Mérciles Thadeu Moretti
	A37	Narrativa adaptada para a inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de matemática: uma proposta para estudo de paralelismo	Fabio Borges; Lucia Virginia Mamcasz-Viginheski; Sani de Carvalho Rutz da Silva
	A38	O uso de recursos de tecnologia assistiva para a compreensão de gráficos de funções reais, na disciplina de Cálculo de uma Variável I, para alunos com deficiência visual no ensino superior	Mariane de Almeida da Silva; Claudia Coelho de Segadas-Vianna
	A39	A aprendizagem de razões trigonométricas por estudantes cegos: uma análise a partir da Teoria dos Campos Conceituais	Evanilson Landim; Lícia de Souza Leão Maia; Wilma Pastor de Andrade Sousa
	A40	Multiplicação na ponta dos dedos: gelosia para alunos com deficiência visual	Deise Fabiane Gil da Silva; Hellen Castro Almeida Leite; Cátia Aparecida Palmeira

Fonte: Autores (2023).

Resultados e discussões

Nesta seção, são apresentados os resultados e discussão obtidos por meio da análise de produções científicas brasileiras sobre práticas de ensino de Matemática voltadas para alunos com deficiência visual na perspectiva da Educação Matemática Inclusiva. Para a descrição e discussão dos resultados, são indicados pelo(s) autor(es) do artigo os seguintes elementos: os objetivos, a metodologia e os principais resultados. A partir do Quadro 2 e da análise realizada, destacamos quatro núcleos temáticos abordados, sendo eles: unidades temáticas da Matemática; Formação do professor de Matemática; Recursos tecnológicos acessíveis para o ensino de Matemática; e Narrativas, indicados no Quadro 3.

Quadro 3 – Núcleos temáticos abordados nas pesquisas selecionadas

Núcleos temáticos abordados	Códigos dos artigos
Unidades temáticas da Matemática	A1, A2, A3, A4, A6, A9, A12, A16, A18, A19, A22, A24, A25, A26, A27, A28, A29, A30, A35, A36, A37, A39, A40
A formação do futuro professor de Matemática para atuação com estudantes com deficiência	A5, A8, A10, A11, A13, A15, A17, A20, A21, A23, A31, A32
Recursos tecnológicos acessíveis para o ensino de Matemática	A7, A33, A34, A38
Narrativas	A14

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Entre os artigos que discutem unidades temáticas da Matemática (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística), por meio de diferentes práticas de ensino e processos de aprendizagem matemática na perspectiva inclusiva, aponta-se a pesquisa desenvolvida por Vita e Kataoka (2016), publicizada na RPEM, os quais constroem uma maquete tátil para a aprendizagem de conceitos básicos de Probabilidade por alunos cegos. Seguindo os pressupostos do ciclo da metodologia ergonômica, denominada *Design* Centrado no Usuário, seguiram cinco etapas: i) identificação da necessidade do projeto centrado no usuário; ii) discriminação das especificações do contexto de operação; iii) especificação das exigências dos usuários; iv) produção de soluções de *design*; e v) avaliação conforme as especificações das etapas anteriores. A maquete tátil proporcionou aos estudantes cegos demonstrarem competência e proficiência no trabalho com os conceitos básicos de Probabilidade, promovendo o letramento probabilístico deles.

Também a partir de uma experiência com seis estudantes cegos que frequentavam um instituto especializado em pessoas com deficiência visual, localizado em uma cidade da Paraíba, Landim, Maia e Sousa (2019), em uma produção divulgada no II ENEMI, relataram uma proposta de ensino envolvendo conceitos relativos às razões trigonométricas (tangente, seno e cosseno), construída a partir dos pressupostos da Teoria dos Campos Conceituais. Os resultados sugerem que os estudantes cegos conhecem pouco sobre os conceitos empregados nas tarefas apresentadas e mostram desafios que foram superados por intervenções e emprego de recursos

didáticos acessíveis. Os pesquisadores reforçam que a deficiência não é um obstáculo à aprendizagem matemática quando a escola é capaz de dialogar com todos os estudantes enfatizando a sua escuta.

Dias e Panossian (2018), em um artigo na PEM, apresentam potencialidades e limitações do uso de um material didático acessível para o ensino de operações com polinômios, em uma turma regular com estudantes cegos inseridos, utilizando perspectiva do Desenho Universal para a confecção do material didático acessível. As autoras apontaram como resultado da potencialidade do uso pedagógico do material a inclusão dos deficientes visuais nos processos de aprendizagem de todos os estudantes da turma, na medida em que encontraram significado nas práticas de ensino. A respeito das limitações, disseram reconhecer que a quantidade de *kits* confeccionados por um único docente para classes numerosas dificulta o fazer docente.

Na EMR/SBEM, Aleixo e Grützmann (2019) apresentam uma investigação referente a construção do conceito de número por uma aluna com surdocegueira congênita, por meio de atividades de correspondência. Para análise dos dados, utilizaram-se as gravações em áudio-vídeo e os diários de campo da pesquisadora e da professora titular da turma. Os resultados indicaram que a participante da pesquisa realizou a correspondência número-quantidade do 1 ao 5. Em um outro momento, verificou-se que a aluna compreende os números acima de 6, mas apresentando dificuldades nas quantificações. Nesse estudo, reafirmaram que a estudante se encontra em fase de construção do processo mental da correspondência.

Diante das pesquisas elencadas neste primeiro núcleo temático, sistematizadas no Quadro 3, podemos indicar a relevância atribuída pelos pesquisadores ao uso pedagógico de materiais didáticos acessíveis como potencializador dos processos de inclusão no ensino das unidades temáticas Matemática (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística).

A discussão destas unidades temáticas torna-se relevante para a formação acadêmica e profissional dos licenciandos em Matemática em uma perspectiva inclusiva, sendo que “as formações devem incluir espaços de compartilhamento de experiências, como, por exemplo, grupos de estudo, os quais favoreceriam a partilha de um conhecimento individual, que pode se tornar parte do repertório dos demais (futuros) professores” (Borges; Cyrino; Nogueira, 2020, p. 151).

Com isso, podemos incentivar o desenvolvimento de ações formativas em prol da inclusão, isto é, as práticas pedagógicas inclusivas que permitam aos docentes em formação, inicial e continuada, reinventarem constantemente suas práticas docentes, por meio da reflexão permanente de leituras compartilhadas, parceria colaborativa, de grupo de pesquisas e de troca de experiências entre professores de Matemática e outros componentes curriculares. Portanto, práticas que sejam “ações associadas, colaborativas, cooperativas, para que influenciem mutualmente e positivamente na qualidade da atuação docente com todos os estudantes” (Borges; Cyrino, 2021, p. 14).

Dos trabalhos selecionados, que abordaram a Educação Matemática Inclusiva, com enfoque na formação do professor de Matemática, foi constatada uma atenção dos pesquisadores em relação à disciplina de Estágio Supervisionado nos currículos do curso de Licenciatura em Matemática. Dentre eles, Castro, Dias e Santos (2018), partilham na REMAT, uma experiência do Estágio Supervisionado realizado nas aulas de acompanhamento dos alunos do Ensino Fundamental, no Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao deficiente visual. Como resultados, indicaram que a vivência da formação na perspectiva inclusiva dentro dos cursos de formação inicial é algo discutido e problematizado com maior frequência. Borges e Cyrino (2021) destacaram práticas formativas iniciais que contemplam estudantes com deficiência como forma de ressignificação das concepções acerca da Educação Especial na perspectiva inclusiva, com destaque para as potencialidades de todos. Como indicativo de ruptura nas concepções de licenciandos, Vilela-Ribeiro e Benite (2011) apontaram para o trabalho colaborativo na formação inicial com foco na perspectiva inclusiva.

Semelhante à referida pesquisa, Bernardes e Bernardo (2019), em uma publicação na EMR/SBEM, relataram uma experiência do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e do Instituto Benjamin Constant (IBC). O objetivo foi promover a vivência dos licenciandos em Matemática e o exercício da regência em contextos de inclusão. Os resultados sugerem que a disciplina de Estágio possibilita uma experiência singular aos licenciandos de modo a conhecer as especificidades que um aluno com deficiência visual necessita para participar ativamente, de forma menos excludente, das aulas de Matemática. Nessa direção, Borges, Cyrino e Nogueira (2020) destacaram a necessidade da estruturação de

documentos norteadores, como os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática, no sentido reflexivo de uma organização coletiva de todos os docentes e gestores, com ideais de uma educação para todos.

A formação dos professores de Matemática em relação a cursos de extensão, enquanto objeto de pesquisa, também foi identificada nas produções selecionadas. Dentre elas, Martins, Ferreira e Nunes (2018), trazem na PEM, uma discussão acerca da experiência vivida por participantes de um curso de extensão voltado para a Educação Matemática Inclusiva. Para isso, reuniram-se, aos sábados, com quatro estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto.

Os resultados advindos da observação dos encontros (diário de campo, gravações em áudio e vídeo), indicaram que os sujeitos participantes da pesquisa apresentam indícios de mobilização de saberes pedagógicos voltados para uma prática pedagógica com características inclusivas, bem como potencialmente o trabalho de ações extensionistas para a formação de professores.

No caso, a participação em projetos extensionistas aproxima o estudante do seu ambiente de trabalho, permitindo (re) conhecer possíveis dificuldades da profissão, além de propor soluções adequadas a cada situação que venha a enfrentar durante a docência, o que está de acordo com o preconizado por Lübeck, Souza e Bezerra (2016).

Diante do contexto dessas pesquisas, é possível destacarmos a formação do futuro professor de Matemática para atuação com estudantes com deficiência visual a partir de cursos, oficinas e projetos, os quais oportunizam o desenvolvimento da base de conhecimentos dos professores para um ensino inclusivo. Assim, entendemos a necessidade de buscar a diversificação metodológica, o diálogo entre os componentes curriculares, com as escolas e com a comunidade (Borges; Cyrino; Nogueira, 2020). Além disso, reconhecemos a necessidade de adaptação nas tarefas matemáticas como forma de potencializar a Inclusão, isto é, as tarefas “devem ser escolhidas e pensadas tendo em conta o que os sujeitos precisam, e não o contrário (pensar para aqueles que aprendem facilmente, sem maiores adaptações)” (Soares; Nogueira; Borges, 2018).

A promoção de ações formativas na formação inicial de futuros professores de Matemática, com o envolvimento dos estudantes com deficiência na sala regular e em ambientes especializados, pode promover

uma heterogeneidade benéfica, isto é, uma atmosfera bem mais vantajosa às aprendizagens do que ambientes mais homogêneos (Rodrigues, 2006); outrossim, ambientes homogeneizados, como a escola muitas vezes se apresenta no cotidiano (Roldão, 2009).

Portanto, a busca na formação por meio de uma Abordagem de Experiência Direta Individual do futuro professor de Matemática deve experienciar práticas pedagógicas inclusivas, que fomentem a interação com estudantes com deficiência (Peebles; Mendaglio, 2014); ponto de vista que vislumbra prepará-lo para as demais situações cotidianas, em que a heterogeneidade reflete muito mais tais situações (Borges; Cyrino; Nogueira, 2020).

A respeito do terceiro núcleo temático, a formação do futuro professor de matemática para ação com estudantes com deficiência, recursos tecnológicos também foram evidenciados em quatro artigos que fizeram parte do *corpus* textual. Destacamos, aqui, o estudo de Silva e Segadas-Vianna (2019) publicizado no I ENEMI, que apresentaram resultados iniciais de uma pesquisa de mestrado com foco no conteúdo de Cálculo I. Nesse sentido, as autoras investigaram adequação de recursos de tecnologias assistivas para a compreensão de gráficos por estudante com deficiência visual no Ensino Superior, para isso, buscaram identificar em um estudo prévio as concepções prévias deste aluno podem se tornar obstáculos para a compreensão de conteúdos presentes na disciplina de Cálculo I.

Os resultados evidenciaram que o uso pedagógico adequado de recursos de tecnologia assistiva nessa modalidade educacional pode promover e garantir um ensino e aprendizagem de qualidade, de modo que ele possa fazer parte deste processo e se sinta incluído. Sobre o ensino de Matemática para estudante com deficiência visual, em consonância, Gil (2000, p. 46) afirma que “[...] se faz necessário adaptar as representações gráficas e os recursos didáticos”; e Koepsel (2016) aponta a relevância desses recursos e adaptações atuarem como auxílio nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Os textos que compõem esse núcleo temático, em sua maioria, objetivam compreender, a partir do ponto de vista dos usuários, o funcionamento e o uso pedagógico de recursos tecnológicos acessíveis a pessoas com deficiência visual. Para além disso, os resultados convergem para entendimento de que o funcionamento desses recursos visa aumentar, manter ou melhorar capacidades funcionais de pessoas com deficiência

visual (Galvão Filho, 2009). Portanto, os recursos tecnológicos acessíveis permitem acessibilidade na utilização de pessoas com deficiência visual nos processos de ensino e de aprendizagem (Borges, 2019). Recursos esses que são desenvolvidos, adaptados e aplicados para maximizar a participação de indivíduos com deficiência visual na sociedade, por meio da execução de atividades funcionais de vida diária e na sala de aula comum e especializada (Borges; Mendes, 2021).

Com relação ao núcleo temático Narrativa, citamos o artigo de Peixoto, Góes e Bitencourt (2019) na EMR/SBEM. Os autores apresentaram análises das narrativas de uma estudante cega do Ensino Superior durante o desenvolvimento da disciplina Educação Matemática para a Diversidade Cultural, do Programa de Mestrado em Educação Matemática de uma universidade do sul da Bahia. Os resultados indicaram três dimensões relacionadas a adequações metodológicas e pedagógicas, quais sejam: as dimensões cognitiva, afetiva e física. Na primeira, observamos que a motivação obtida na relação com as professoras do Ensino Médio ajudou a acadêmica sair da invisibilidade. Na segunda, percebemos que o uso das tecnologias foi essencial para apropriação dos conhecimentos matemáticos durante o seu percurso da Educação Básica até o Ensino Superior. Por fim, na terceira dimensão, o uso de materiais didáticos acessíveis se mostrou necessário para codificar e decodificar as informações matemáticas.

Ao refletirmos a respeito das narrativas das trajetórias de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior, notamos ser necessária uma busca pela compreensão do que é dito por homens, mulheres e crianças com deficiência visual em relação aos processos de ensino e de aprendizagem em determinado tempo e contexto, pois as narrativas “[...] não constituem um passado em si, mas sim aquilo que os/as informantes continuamente (re)constroem desse passado como sujeitos dos discursos que lhes permitem significar suas trajetórias”, e elas “são posicionadas como uma produção cultural, social, política e histórica, e não como um dado fixo, estável, igual a todos os outros e ancorado em práticas sociais e culturais que se querem mais ou menos precisas e iguais” (Andrade, 2014, p. 178-179).

Conclusões

Neste artigo realizamos uma revisão bibliográfica acerca das práticas de ensino de Matemática envolvendo alunos com deficiência visual, trabalhos contemplados nos anais do I e II ENEMI e nas edições especiais de periódicos nacionais no campo da Educação Matemática Inclusiva (RPem, REMAT, PEM; BOLETIM/GEPEM e EMR). O objetivo foi trazer produções científicas que apresentam evidências empíricas dessas práticas num enfoque dado para a Inclusão nos processos de ensino e aprendizagem.

Dos resultados da revisão, e com a realização de uma análise orientada pela técnica da Análise de Conteúdo, quatro núcleos temáticos foram criados, os quais permitiram expor um olhar relacionado às produções acerca de assuntos ligados a Matemática, Formação do professor de Matemática, Recursos tecnológicos acessíveis para o ensino de Matemática e Narrativas.

Para o primeiro núcleo, dentre os resultados que mais se destacaram nas pesquisas (Vita, Kataoka, 2016; Landim, Maia e Souza, 2019; Aleixo, Grützmänn, 2019, respectivamente, localizadas nas bases da RPem, II ENEMI, PEM e EMR/SBEM), apontam-se como relevante: o uso de maquete tátil para o trabalho do letramento de conceitos básicos de Probabilidade, guiado pelo *Design* Centrado no Usuário; a importância da Teoria dos Campos Conceituais no desencadeamento de propostas de ensino sobre razões trigonométricas para o trabalho da aprendizagem de alunos cegos, em que os conceitos ligados a esse assunto podem ser empregados por eles em tarefas diversas, sofrer intervenções e emprego de recursos didáticos acessíveis; a implementação de materiais didáticos acessíveis para o ensino de operações com polinômios num ponto de vista dado para o Desenho Universal, uma ideia que valoriza, em prol da acessibilidade, potencialmente o uso pedagógico do material para a Inclusão dos deficientes visuais nos processos de aprendizagem, ainda que haja limitações do fazer docente na produção de materiais; a aplicação de atividades de correspondência no processo de construção do conceito de número.

Com relação ao segundo núcleo, quando se olha para a Formação de Professores, as ações formativas em prol da Inclusão sugerem: práticas pedagógicas reflexivas que permitam aos professores em formação inicial e continuada constantemente reinventarem-se em suas práticas docentes; olhar atento para o Estágio Supervisionado nos currículos do curso de Licenciatura em Matemática, espaço para discutir e problematizar

vivências heterogêneas de salas de aulas numa visão inclusiva; considerar ações extensionistas na formação, por entendê-las mobilizadoras de trocas de experiências vividas pelos participantes e de oportunidades de encontros com a temática Inclusão. Salientamos que os resultados que mais se destacaram referente a esse núcleo correspondem aos trabalhos de Castro, Dias e Santos (2018), Bernardes e Bernardo (2019), Martins, Ferreira e Nunes (2018), respectivamente, situadas nas bases da REMAT, EMR/SBEM e PEM.

Com relação ao terceiro núcleo, referente ao Recursos tecnológicos acessíveis para o ensino de Matemática, apontamos, a partir da pesquisa de Silva e Segadas-Vianna (2019) publicizada no I ENEMI, sobre o uso e adequação de recursos de tecnologia assistiva no estudo de gráficos, que sob o aspecto dos usuários, o funcionamento e o uso pedagógico de tecnologias acessíveis para pessoas com deficiência visual, vem no sentido de maximizar a participação delas. Uma vez que, as autoras, sinalizam para a dificuldade existente dos docentes que ensinam a Matemática na incorporação adequada de recursos tecnológicos que possibilitem a formação de processos de aprendizagem a alunos com deficiência visual aos, por exemplo, tópicos da disciplina de Cálculo I.

No último núcleo sobre Narrativas, a partir da publicação de Peixoto, Góes e Bitencourt (2019) alocada na EMR/SBEM, foi possível indicarmos a importância das narrativas das trajetórias como mecanismos analíticos flexíveis na busca pelo entendimento de alunos de deficiência visual nos processos de ensino e de aprendizagem num dado tempo e contexto. O ser humano, cada um com sua historicidade, é dinâmico em suas relações sociais, culturais, políticas, nas transformações pessoais, e as narrativas, nesse aspecto, se apresentam como maneiras de enxergá-lo em suas trajetórias e, para a Educação Matemática Inclusiva, elas podem ser grandes aliadas no entendimento de processos de ensino e aprendizagem de contextos inclusivos ou para a promoção deles.

Esperamos, com este trabalho, provocar professores que ensinam Matemática a refletirem a necessidade de formação de contextos inclusivos nas salas de aulas regulares, na ideia de tornar possível práticas e processos formativos que reconheçam e oportunizem alunos com deficiência visual, mas não apenas, acesso aos conhecimentos matemáticos.

Para futuros estudos, sugerimos outras discussões ou mesmo novas revisões bibliográficas que se debrucem sobre o tema deficiência visual com

enfoque na Educação Matemática, desejando que estabeleçam caminhos educativos pautados no respeito à diversidade e à diferença.

Referências

- ALEIXO, Heniane Passos; GRÜTZMANN, Taís Philipsen. Correspondência entre número e quantidade: processo de construção do número por uma aluna com surdocegueira congênita. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 24, n. 65, p. 29-44, set./dez. 2019.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 173-194.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2016.
- BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BERNARDES, Aline Caetano da Silva; BERNARDO, Fábio Garcia. Uma parceria entre a universidade e a escola especializada: as contribuições do estágio supervisionado na formação do professor de matemática para atuar com alunos com deficiência visual. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 24, n. 65, p. 211-223, set./dez. 2019.
- BIEMBENGUT, Maria Salett. **Mapeamento na pesquisa educacional**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.
- BORGES, Fábio Alexandre; CYRINO, Maria Cristina da Costa Trindade. Análise de investigações brasileiras que discutem a formação inicial de professores em uma perspectiva inclusiva. **Arité**, Manaus, v. 15, n. 29, 2021.
- BORGES, Fábio Alexandre; CYRINO, Maria Cristina da Costa Trindade; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. A formação do futuro professor de matemática para a atuação com estudantes com deficiência: uma análise a partir de projetos pedagógicos de cursos. **BOLETIM GEPEM**, n. 76, p. 134-155, 2020.
- BORGES, Wanessa Ferreira. **O uso de dispositivos eletrônicos móveis**

como tecnologia assistiva por pessoas com baixa visão. 2019. 146f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal São Carlos, São Paulo, 2019.

BORGES, Wanessa Ferreira; MENDES, Eniceia Gonçalves. Recursos de acessibilidade e o uso dos dispositivos móveis como tecnologia assistiva por pessoas com baixa visão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 813-828, 2021.

CASTRO, Jessyca Rodrigues de; DIAS, Maria Eurípedes de Souza; SANTOS, Maria Bethênia S. dos. O estágio de Jessyca – aluna deficiente visual da licenciatura em matemática da UFG – reflexões sobre os desafios de uma aprendizagem a três. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 15, n. 20, p. 565-579, set. /dez. 2018.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

DIAS, Camilla Ehrat; PANOSSIAN, Maria Lúcia. O ensino de polinômios usando material acessível para alunos cegos: potencialidades e limitações. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 15, n. 20, p. 409-431, set. /dez. 2018.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva:** apropriação, demandas e perspectivas. 2009. 346f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, UFBA, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS, 2009. 120 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, Marta. (org.). **Deficiência visual.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2000. 80 p. (Cadernos da TV Escola). ISSN 1518-4692.

KOEPSEL, Ana Paula Poffo. Materiais Didáticos no ensino de Matemática para estudantes com deficiência visual. In: Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, XX EBRAPEM. **Anais [...].** Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2016. ISSN: 2237-8448.

LADIM, Evanilson; MAIA, Lícia de Souza Leão; SOUSA, Wilma Pastor

de Andrade. A aprendizagem de razões trigonométricas por estudantes cegos: uma análise a partir da Teoria dos Campos Conceituais. In: Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva, 2. **Anais [...]**. Ilhéus, Bahia, 2020.

LÜBECK, Kelly Roberta Mazzutti; SOUZA, José Ricardo; BEZERRA, Renata Camacho. A importância dos projetos de extensão na formação do professor de matemática. **Ideação**, v. 17, n. 1, p. 28-44, 2016.

MENDES, Eniceia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Data reafirma os direitos das pessoas com deficiência visual**. 2023.

PEEBLES, Jody; MENDAGLIO, Sal. Preparing teachers for inclusive classrooms: Introducing the individual direct experience approach. **Learning Landscapes**, v. 7, n. 2, 2014.

PEIXOTO, Jurema Lindote Botelho; GÓES, Luis Eduardo Silva; BITENCOURT, Daiane Venâncio. A inclusão nas aulas de matemática: análise da narrativa de uma estudante cega. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 24, n. 65, p. 275-288, set. /dez. 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Turmas especiais: boa prática ou guetização? A visão dos investigadores. In: **ENCONTRO PETI – OIT**, 3, Lisboa, 2009.

MARTINS, Marileny Aparecida; FERREIRA, Ana Cristina; NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes para a inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de matemática: análise do potencial de um curso de extensão. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 11, n. 27, p. 880-889, 2018.

SILVA, Mariane de Almeida da; SEGADAS-VIANNA, Cláudia Coelho de. O uso de tecnologias assistivas no ensino de matemática para alunos com deficiência visual no ensino superior. In: Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva, 1. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2019.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; BORGES, Fábio Alexandre. Diferentes formas de apresentação de enunciados de problemas matemáticos: subsídios para inclusão de estudantes surdos. In: Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 7. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu, 2018.

VIANA, Elton de Andrade; MANRIQUE, Ana Lucia. A educação matemática na perspectiva inclusiva: investigando as concepções constituídas no Brasil desde a década de 1990. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 11, n. 27, 28 fev. 2019.

VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges; BENITE, Anna Maria Canavarro. Sobre educação inclusiva na formação de professores de ciências: o que influencia suas concepções sobre inclusão? **Alexandria – Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, v. 4, n. 2, p. 127-147, 2011.

VITA, Aida Carvalho; KATAOKA, Verônica Yumi. Construção de maquete tátil para a aprendizagem de probabilidade por alunos cegos baseada no design centrado no usuário. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, PR, v. 5, n. 9, p. 147-175, 2016.

VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O PAPEL DO PROFESSOR: A PREMÊNIA DESSE DEBATE

Eduarda Betim Lara¹

Jane Peruzo Iacono²

Josimar Ribeiro dos Santos³

Claudineia Aparecida de Oliveira Pelin⁴

Resumo: A violência sexual contra pessoas com deficiência constitui um fenômeno social e complexo, atravessado por desigualdades estruturais e pela permanência de práticas capacitistas que naturalizam a exclusão desse grupo. O objetivo é compreender onde e como esse fenômeno ocorre, e qual é o papel do professor como aliado para combater esse cenário. A produção acadêmica em questão, discute a violência sexual contra pessoas com deficiência, as quais são apontadas como as maiores vítimas desse tipo de violência, sendo que a maior parte pertence ao gênero feminino (crianças e jovens), de acordo com os dados coletados. A pesquisa caracteriza-se como exploratória, bibliográfica e com abordagem

- 1 Pedagoga. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Membro do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD) e do Programa de Educação Especial (PEE) da UNIOESTE. E-mail: eduardab.lara@hotmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-7067-3312>.
- 2 Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – *campus* Cascavel. Líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Básica e Ensino Superior: pessoa com deficiência/necessidades educacionais especiais (GEPEBES) e do Programa de Educação Especial (PEE) da UNIOESTE. E-mail: janeperuzo@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3285-2411>.
- 3 Pedagogo. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Membro do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD) da UNIOESTE. E-mail: josimar_q.ind@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0009-5453-8934>.
- 4 Pedagoga. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Membro do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD) e do Programa de Educação Especial (PEE) da UNIOESTE. E-mail: claudineiaoliveirapelin@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7810-6791>

qualitativa. Os resultados têm se mostrado positivos quanto às possibilidades eficazes de enfrentamento a essa violência e à construção de um ambiente mais seguro para o público em questão, desde que nos coloquemos como agentes transformadores ativamente no meio social, colocando a informação científica como um dos instrumentos principais para nortear as discussões sobre o assunto. Os resultados permitem considerar, ainda, o professor como um dos principais agentes dessa transformação dentro e fora da sala de aula, pois, embora a maior parte dos casos de violência seja no ambiente doméstico, é possível que, por meio das observações de mudanças bruscas e sem explicações no comportamento ou rotina da vítima, os professores possam perceber algum indicativo de violência.

Palavras-chave: Deficiência, Violência Sexual, Educação Sexual.

Introdução

Ao longo da história, pessoas com deficiência foram relegadas a condições de marginalização e invisibilidade, o que contribuiu para a manutenção de contextos de vulnerabilidade. Nesse cenário, mulheres com deficiência emergem como o principal alvo desse tipo de violência, sobretudo no ambiente doméstico, revelando que existe uma ligação entre gênero, deficiência e desigualdade social, como elementos que intensificam sua exposição a situações de abuso. Assim, compreender essa realidade demanda não apenas reconhecer os impactos das opressões múltiplas que incidem sobre essas pessoas, mas também refletir sobre estratégias de enfrentamento que garantam proteção, autonomia e efetivação dos direitos humanos. (Atlas da Violência Sexual, 2025).

Os temas de gênero fazem parte do cotidiano, porém muitas vezes não percebemos as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, as quais aumentam ainda mais quando associadas a fatores múltiplos como a deficiência. A violência contra a mulher é um problema de escala mundial e por ocorrer, muitas vezes, em ambiente familiar, não é denunciado.

A deficiência também passou a ser uma experiência de opressão e imposição social e, para conceituar essa condição, de acordo com Carazzai (2018, p. 155) “[...] são integrados os fatores corporais, as barreiras estruturais da sociedade e os fatores específicos da alteridade física como diferença individual, demandando da sociedade a incorporação inclusiva de diferentes estilos de vida”. Percebe-se que a proteção contra a violência sexual é menos eficaz com mulheres com deficiência, por terem dificuldade de se defender; além disso, ainda paira no meio social, a ideia de que

as denúncias não terão efeito, o que contribui para a invisibilidade do problema.

A partir da coleta dos dados bibliográficos para fundamentar este estudo, foi possível compreender que a maioria dos jovens não possui compreensão clara das situações de violência, revelando, entre os jovens, uma vulnerabilidade maior a essas situações. Assim, o receio às pessoas estranhas, talvez precisassem ser superados, pois muitos casos de violência são cometidos por pessoas próximas.

Violência sexual contra mulheres com deficiência

Cruz, Silva e Alves afirmam que para Guerra (1998), a violência é uma forma de relação social vinculada às condições materiais e históricas de existência, refletindo padrões de sociabilidade e modelos de comportamento de uma época. Nesse sentido, a violência não se restringe a grupos de baixa renda ou baixa escolaridade, mas permeia todos os estratos sociais (Chauí, 1999; Abramovay *et al*, 2002). De acordo com Carazzai, (2018, p. 155),

A cultura da naturalização da violência contra a mulher e a invisibilização do problema são partes essenciais da própria violência e, em alguns locais, ocorrem verdadeiras pandemias de mortes de mulheres; e, especificamente, no Brasil de hoje (cerca de 71% dos feminicídios e das tentativas têm o parceiro como suspeito).

O tipo de violência predominante nesse cenário é o estupro, que pode ser definido, segundo a lei nº 12.015/2009, como: “Art. 213. Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso” (Brasil, 2009). Tanto a violência quanto o estupro são considerados crimes punidos de acordo com o art. 227, parágrafo 4º da Constituição Federal (Brasil, 1988). Assim, a violência pode envolver pessoas conhecidas e desconhecidas, sendo que a que ocorre no ambiente familiar é chamada de “Violência Intrafamiliar” e a que ocorre fora do seio familiar, é chamada de “Violência Extrafamiliar”.

Dessa forma, segundo o Ministério Público (2015) a maioria dos episódios de violência acontece em ambientes intrafamiliares, tanto em relacionamentos amorosos e casamentos ou, no caso de crianças e adolescentes, entre familiares e pessoas conhecidas. Para Silva, (2002, p. 85) “[...] A violência é uma doença contagiosa e como tal, provoca feridas

que não cicatrizam nem no corpo nem na mente daqueles que foram contaminados, tanto como oprimido, quanto como opressor”.

Quando se trata de vulnerabilidade, pessoas com deficiência, historicamente, são um dos grupos mais marcados por essa situação, sendo, também, um dos que mais sofreu exclusão social, perseguição e discriminação. De acordo com o sítio eletrônico terra (2024) em reportagem da Fiocruz,

A violência contra pessoas com deficiência está intrinsecamente ligada a desigualdades sociais. Estima-se que 16% da população mundial - cerca de 1,3 bilhão de pessoas em 2021 - tenha algum tipo de deficiência, sendo esse grupo mais suscetível à pobreza e à exclusão social, fatores que ampliam os riscos de violência.

Segundo dados do Núcleo de Disseminação de Pesquisa DIEST/Ipea (2023), a violência doméstica é o principal crime cometido contra pessoas com deficiência, o que representa mais de 58% das notificações, sendo mulheres (61%) a maioria dessas vítimas.

Perfil das vítimas

No Brasil, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2022, cerca de 14,4 milhões de pessoas têm deficiência, o que representa 7,3% da população. Um ponto relevante para se pensar, dentre as principais barreiras de enfrentamento para as pessoas com deficiência, é a violência sexual, principalmente entre as crianças e adolescentes.

Para Jones *et al.*, (2012, *apud* Silva, Lopes, 2025, p. 6), as pessoas com deficiência têm quase quatro vezes mais probabilidade de serem vítimas de violência do que aquelas sem deficiência, sendo que o risco que elas correm é “[...] 3,7 vezes maior para qualquer tipo de violência, 3,6 vezes maior para violência física e 2,9 vezes maior para violência sexual”.

Demonstrando o quão grave é a situação, Marina Poniwas, ex-presidenta do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, em entrevista à Agência Brasil (2025, s/p) afirma que o que torna uma criança com deficiência mais exposta à violência sexual são:

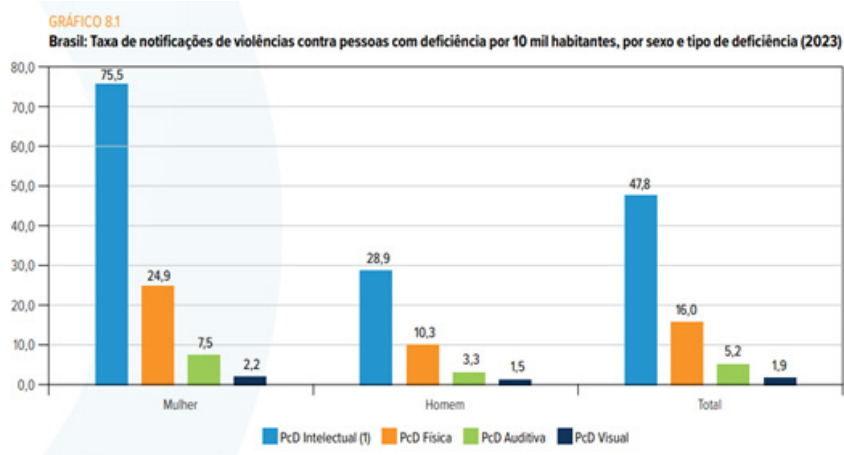
[...] os contextos de dependência forçada, isolamento, invisibilidade e silenciamento, perpetuados tanto no âmbito familiar quanto institucional. Essas pessoas, historicamente, não foram reconhecidas como cidadãos plenos, tampouco como pessoas com direitos sexuais

e reprodutivos. Isso contribui para que sejam vistos como assexuados, infantis ou incapazes de relatar abusos, criando um cenário de impunidade e invisibilização da violência.

De acordo com o Atlas da Violência elaborado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), e publicado em 2025, pessoas com transtornos mentais são as mais afetadas pela violência doméstica e sexual, com cerca de 5.259 registros, seguidas pelas pessoas com deficiência física (1.909) e deficiência múltipla (1.870).

Segundo o referido documento, as taxas são mais elevadas entre as mulheres em comparação aos homens, especialmente no caso da deficiência intelectual, em que o índice chega a 75,5 por 10 mil mulheres, contra 28,9 entre os homens” (p. 94). O documento também afirma que “Entre as mulheres com deficiência intelectual, a violência sexual foi a mais notificada (43,8%), superando a violência física (42,1%)” (p. 102), e que “[...] meninas e mulheres com deficiência entre 0 e 19 anos apresentam os maiores percentuais de violência sexual”, enquanto “meninos de 0 a 9 anos são mais afetados por negligência e abandono”. A violência física é mais frequente entre mulheres de 20 a 59 anos e entre homens de 10 a 69 anos (Atlas da Violência, 2025, p. 102). O Gráfico a seguir, ilustra esses dados:

Gráfico Brasil: Taxa de notificações de violências contra pessoas com deficiência por 10 mil habitantes, por sexo e tipo de deficiência (2023, p. 93):



Fonte: PNS 2013 e Sinan/MS. Elaboração Diest/Ipea e FBSP, 2022.

Sobre as notificações, o Atlas da Violência (2025, p. 95), expõe:

Entre os diferentes tipos de deficiência, a intelectual registrou os maiores números de notificações em todos os anos, passando de 2.495 registros em 2013 para 5.157 em 2023, o que representa um crescimento de 107%. A deficiência física foi a segunda mais notificada, com um aumento de 174% no período, subindo de 1.631 registros em 2013 para 4.476 em 2023. Já a deficiência visual apresentou um crescimento de 131%, passando de 631 para 1.460 notificações, enquanto a deficiência auditiva registrou um crescimento de 149%, saltando de 495 notificações em 2013 para 1.235 em 2023.

E expõe também, que o crescimento das notificações de violências contra pessoas com deficiência ao longo do tempo, também se dá pelo crescimento populacional e envelhecimento da população, pela maior acessibilidade e capilaridade dos canais de denúncia (2025, p. 95), e pela [...] maior conscientização pública, melhoria na capacitação dos profissionais e serviços de atendimento, alterações legislativas e políticas públicas, maior visibilidade da violência contra grupos vulneráveis e, obviamente, aumento real da violência”. Esses dados vêm demonstrar a importância de se notificar as autoridades competentes quanto à violência sofrida e das políticas públicas.

Onde ocorre a violência?

De acordo com o Sistema de Informação de Agravos de Notificação – SINAN (2024), a maior parte das ocorrências caracterizadas como violência sexual contra mulheres com deficiência acontece no ambiente doméstico e é cometida por algum familiar (cerca de 20%), companheiro ou ex-companheiro (11%). No ano de 2020, as mulheres com deficiência que sofreram violência sexual chegaram a 86% das notificações (SINAN, 2024).

Os dados revelam a acentuada vulnerabilidade das pessoas com deficiência, sobretudo em ambientes domésticos, onde a violência se mostra mais recorrente. O predomínio de mulheres entre as vítimas, evidencia a interseção entre gênero e deficiência como fator de risco, demandando políticas públicas de prevenção e apoio. Observa-se, ainda, maior incidência de violência contra pessoas com deficiência intelectual, indicando desafios específicos para a inclusão das pessoas que apresentam essa deficiência. Como a violência doméstica prevalece em todas as faixas etárias, com maior intensidade na adolescência e juventude, constata-se a

necessidade de medidas protetivas específicas para crianças e adolescentes com deficiência (SINAN, 2024).

Fatores que corroboram para essa violência

De acordo com Mello e Nuernberg, (2012, p. 647):

O isolamento social, a dependência de educadoras/es, cuidadoras/es e prestadoras/es de serviços, o tipo de deficiência e o grau de funcionalidade associada à deficiência, a impossibilidade de defesa física de algumas pessoas com deficiência e diversos outros impedimentos à percepção e à reação diante do abuso, levam a situações de maior risco desse grupo social.

Quadro 1 – Fatores que corroboram para a violência contra mulheres com deficiência

Categoria	Descrição
Dependência	Dependência financeira, física ou emocional do agressor, dificultando a denúncia e a ruptura da relação.
Acesso à informação	Ausência de informações acessíveis (braille, Libras, linguagem simples) e desconhecimento de direitos.
Estigma e Capacitismo	Preconceito social, estigmatização e invisibilidade, que reforçam a vulnerabilidade e a negligência.
Medo e Coerção	Receio de discriminação, abandono familiar ou institucionalização, inibindo denúncias.
Falta de acolhimento	Falta de capacitação de profissionais de saúde, segurança e justiça para identificar e acolher vítimas.
Vulnerabilidade econômica	Baixa autonomia financeira, ampliando a dependência do agressor e reduzindo alternativas de proteção.
Isolamento social	Barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que limitam a participação social e o acesso a redes de apoio.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Possíveis enfrentamentos

A violência sexual contra mulheres com deficiência permanece um fenômeno complexo e multifatorial, marcado por barreiras físicas, econômicas, sociais e atitudinais que dificultam a denúncia e o acesso

à proteção. Entre os principais fatores de vulnerabilidade, destacam-se a dependência do agressor, o medo de discriminação ou institucionalização, a falta de informações sobre direitos e serviços, além da ausência de mecanismos eficazes de triagem e acolhimento (OMS, 2022).

Nesse cenário, experiências internacionais têm evidenciado boas práticas que podem inspirar ações de enfrentamento no Brasil. Entre elas, destacam-se: a criação de centros de escuta e acolhimento especializados, que garantem suporte emocional e encaminhamentos adequados; a ampliação do acesso a serviços de saúde sexual e reprodutiva, com formação de profissionais para um atendimento inclusivo; a formação de brigadas comunitárias voltadas à denúncia e conscientização sobre direitos e o fortalecimento da participação política e social de mulheres com deficiência em espaços de decisão, algo que ainda encontra-se muito distante de ocorrer em nosso país, dada a falta de protagonismo e de acesso das mulheres com deficiência às políticas públicas em geral e à proteção de uma legislação clara a esse respeito. Nesse sentido, para Carazzai (2018, p.161) “Há de se aprimorar a legislação existente, bem como a elaboração de outras normas que venham a conceder suporte àquelas que não possuam as características de efetividade e autoaplicabilidade”.

Existem, ainda, iniciativas complementares, como clubes intergeracionais de mulheres com deficiência para troca de experiências, bem como programas de microcrédito e capacitação profissional, os quais têm demonstrado impacto positivo no empoderamento e na autonomia econômica dessas pessoas, reduzindo sua vulnerabilidade à violência.

Pessoas com deficiência intelectual (que acabam sendo a maior parte das vítimas de violência sexual nesse cenário), enfrentam dificuldades também em falar sobre o assunto, mesmo com pessoas de confiança, principalmente em se tratando do sexo masculino. De acordo com pesquisa⁵ realizada por Mendes e Denari (2021, p. 5),

Os jovens do gênero masculino apresentam respostas de recusa e fuga afirmativas e assertivas, mas raramente comunicam pessoas adultas de confiança de situações que podem apresentar riscos, enquanto as jovens do gênero feminino demonstram certas dificuldades em emitir respostas assertivas de fuga e recusa, demonstrando fugas/recusas vagas

5 “*What If – Situations Test*” (Mendes, Denari, 2021) foi uma pesquisa desenvolvida com nove jovens diagnosticadas/os com deficiência intelectual que frequentavam uma instituição de educação especial denominada Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), localizada no interior do estado de São Paulo. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>.

ou confusão perante a situação, mas reportam às pessoas adultas com mais frequência.

Portanto, para que realmente exista um espaço de acolhimento e confiança, é preciso que se estabeleça um ambiente seguro através do diálogo e do respeito. Segundo Passos *et al*, (2019, p. 160) “Diante da cultura da violência de gênero e da exclusão das pessoas com deficiência, destacam-se duas formas de transformar mentalidades e culturas: educando e informando”.

O papel da educação escolar nesse cenário

O papel dos educadores como agentes de prevenção à violência sexual, mostra-se fundamental, especialmente diante da dificuldade que muitas crianças têm em revelar situações de abuso sexual à própria família. Considerando que a maioria dos casos ocorre no ambiente intrafamiliar, é comum que a vítima busque apoio fora dele. Nesse contexto, os professores se destacam pela proximidade e acessibilidade às crianças, pela permanência contínua com a mesma turma ao longo do ano e por sua capacidade pedagógica superior à de outros profissionais no convívio diário escolar. Por isso, podem ser capacitados para identificar sinais de abuso e atuar na orientação e intervenção junto às crianças vítimas.

Brino e Williams (2008) construíram, conjuntamente, a comunidade escolar de sua região e - ao relatarem sobre um processo de formação para professores para serem agentes de prevenção do abuso sexual infantil - citam alguns critérios que consideraram adequados ou inadequados para conversar com os alunos no ambiente escolar sobre violência sexual. Nesse processo formativo para os professores, foi realizado o *Exercício sobre Abuso Sexual para Professores*, cujas respostas foram categorizadas e seguem apresentadas na tabela 1, em que Atitudes e Procedimentos adotados pelos professores diante de uma suspeita de abuso sexual, podem ser considerados adequados ou inadequados:

Tabela 1 – Categorias de Respostas Apresentadas pelos Professores em Relação a Atitudes e Procedimentos a Serem Tomados Diante de Uma Suspeita de Abuso Sexual.

Atitudes e Procedimentos	
Adequados	Inadequados
– comunicar à direção e denunciar ao Conselho Tutelar; – observar a criança, comunicar à direção da escola e levar ao Conselho Tutelar ; – solicitar auxílio de um psicólogo e denunciar ao Conselho Tutelar ; – observar a criança e solicitar auxílio profissional; levar para a direção, conversar com o psicólogo e denunciar; – observar o comportamento da criança, conversar com a direção da escola e denunciar ao Conselho Tutelar.	– chamar os pais para uma conversa sobre o abuso; – conversar com a criança sobre o abuso; – não sabe o que faria.

Fonte: Brino e Williams (2008).

A educação sexual voltada às pessoas com deficiência intelectual deve partir do questionamento das “verdades científicas” que historicamente classificaram sua sexualidade como anormal ou indesejável, reconhecendo, em contrapartida, sua dignidade, desejo e capacidade. Nesse sentido, é fundamental adotar práticas educativas que valorizem a autonomia e a singularidade dessas pessoas, contemplando dimensões como a afetividade, o conhecimento e respeito ao próprio corpo, o exercício do consentimento e o desenvolvimento de habilidades sociais que favoreçam relações íntimas e afetivas.

Além disso, torna-se imprescindível investir na formação de educadores e cuidadores, de modo que atuem com sensibilidade, respeito e sem preconceitos, criando ambientes educativos que promovam o protagonismo e a participação ativa desses sujeitos. A escola, mediada pela ação docente, deve assumir protagonismo nesse processo de formação e informação sexual, funcionando como espaço privilegiado de prevenção e conscientização, segundo Calabresi (2024). Assim, a educação sexual deve assumir um caráter emancipatório e colaborativo, afastando-se tanto da invisibilização, quanto de abordagens normativas rígidas, para consolidar-se como um instrumento de empoderamento, dignidade e inclusão cidadã (Santos, 2007). Segundo Melo e Farias (2024, p. 8):

Se pensarmos numa educação fundamentada na concepção de uma política direcionada à prevenção de todo tipo de violência, em foco

na violência sexual e investir em programas de apoio a inclusão, programas esses que deixem os alunos com deficiência confortáveis para expressar as situações ocorridas, tendo então uma equipe de atores escolares capacitados para prestar tamanha assistência social e quebrar uma das maiores barreiras do ato de violência sexual, sendo assim, o silenciamento.

No ambiente escolar, o termo “educação sexual” é trabalhado de maneira superficial e muitas vezes, não considera o contexto social das possíveis vítimas, segundo Abreu e Pederiva (2020, p. 21),

Não descartamos a importância do ensino dos aspectos biológicos, pois essa dimensão também constitui os indivíduos e compreende o patrimônio cultural científico historicamente desenvolvido pela humanidade, mas, entendemos que as questões relacionadas a sexualidade humana estão muito mais embrenhadas de aspectos semióticos/culturais (afetos, contatos, trocas, autorregulação, conhecimentos de si e do outro) do que de orgânicos.

Em entrevista para a Agência Brasil, Maurício Cunha (2024), Titular da Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNDCA/MMFDH) afirma que “Os educadores possuem rotinas diárias com as crianças e adolescentes. A convivência permite perceber mudanças de comportamento e outros sinais que podem indicar abusos”. De acordo com ele:

Há casos em que a própria vítima relata o que ocorreu, pois há confiança na figura do educador. Felizmente as escolas desempenham este importante papel de fazer a diferença e salvar vidas. Para além disso, as famílias e toda a sociedade também devem estar atentas aos sinais, pois precisamos proteger nossas crianças.

A psicóloga Alessandra Lemes (2024), servidora pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) acrescenta:

O professor e todos da comunidade escolar precisam ficar atentos aos sinais que levam a auxiliar nossos alunos, como uma mudança de comportamento, de humor, sonolência em sala, baixo rendimento escolar, criança com excesso ou falta de apetite e tantos outros que a gente pode verificar. Nós passamos cerca de cinco horas diárias com a criança, então podemos perceber situações que talvez outra pessoa não possa.

É fundamental que pesquisadores das áreas de sexualidade e gênero concentrem esforços na construção de uma proposta de educação sexual para pessoas com deficiência intelectual fundamentada em bases epistemológicas renovadas, orientadas para um projeto de indivíduo e de sociedade que priorize a emancipação. Tal educação deve estar:

- integrada à vida concreta e cotidiana dos sujeitos;
- desvinculada de concepções que limitem ou fragilizem o desenvolvimento da pessoa com deficiência;
- livre de perspectivas naturalistas e reducionistas acerca do corpo, da afetividade e do erotismo;
- sensível às especificidades do desenvolvimento que marcam tanto a deficiência quanto a adolescência (Abreu, Pederiva, 2020).

O estudo de Abreu e Pederiva (2020) mostra que a produção da pós-graduação ainda apresenta lacunas significativas no campo da educação em sexualidade voltada para pessoas com deficiência intelectual. Os trabalhos analisados concentram-se em temas pontuais como materiais didáticos (Kruger, 2017; Vieira, 2017); intervenções com jovens e adolescentes (Morales, 2008; Sodeli, 2010; Paliarin, 2015; Shiavon, 2018); formação de familiares/professores (Amaral, 2004; Melo, 2004; Albuquerque, 2007); contextos institucionais (Oliveira, 2014); revisão de literatura (Santos, 2007) e violência sexual e reprodutiva contra mulheres com deficiência intelectual (Régis, 2013; Santos, 2015; Silva, 2016).

No entanto, Abreu e Pederiva (2020) afirmam que esses estudos carecem de fundamentação epistemológica robusta e concluem afirmando que é necessário superar visões reducionistas e propor currículos que valorizem a sexualidade como dimensão integral do desenvolvimento humano (Abreu, Pederiva, 2020).

Acolhendo as vítimas

Parece ser possível compreender que nem sempre se pode evitar que a violência ocorra; por esse motivo, faz-se necessário falar a respeito de algumas alternativas para acolher as vítimas. Deve-se encorajá-las a realizarem denúncia, pois isso vai ajudá-las a se sentirem mais seguras, o que poderá contribuir para prevenir futuros casos de violência. Atualmente, no Brasil, existem as redes de atenção e prevenção para socorrer as vítimas. Nesse sentido, Silva e Souza (2015, p. 158) afirmam que a rede de proteção “[...] é responsabilidade de todos nós e exige um trabalho em conjunto. Sendo composta por: serviços de saúde, assistência social, educação, conselho tutelar, segurança pública, ministério público, justiça e entidades da sociedade civil (igrejas, ONGs etc.)”.

A vítima de violência sexual pode ser encaminhada para diferentes dispositivos da rede de proteção e apoio. Entre eles estão os Centros de Referência de Assistência Social - CRAS e CREAS, cujos serviços, de caráter multiprofissional, oferecem suporte especializado às vítimas, contando com assistentes sociais e profissionais da saúde mental, entre outros. Em situações de ameaça ou risco de vida, também é possível o encaminhamento para abrigos em locais sigilosos, garantindo a segurança e a proteção da vítima (Ministério da Saúde, 2022).

De acordo com a Secretaria da Justiça e Cidadania (2022), a forma de realizar uma denúncia é: Ao entrar em contato com o Disque Denúncia 181, é importante reunir o máximo de informações possíveis sobre o autor do crime. Detalhes como nome, apelido, local e horário em que o crime ocorre, além de outras observações relevantes (por exemplo, participação de comparsas ou veículos utilizados) contribuem para a eficácia da investigação. Quanto mais completas forem as informações fornecidas, mais eficiente será a atuação da polícia.

Conclusões

Os dados apresentados evidenciam a necessidade de uma abordagem articulada e multidimensional para compreender as causas da violência contra pessoas com deficiência, bem como para estruturar políticas públicas eficazes de prevenção, atendimento e apoio às vítimas. Destaca-se, em particular, a elevada incidência de violência sexual contra mulheres com deficiência intelectual e mental⁶, o que exige maior aprofundamento investigativo e a adoção de medidas concretas de proteção.

Conforme aponta Heijden (2014) no Atlas da Violência Sexual (2025), falhas recorrentes no planejamento, implementação e avaliação das ações voltadas à prevenção da violência contra pessoas com deficiência reforçam a urgência de avanços consistentes nessa área. Além disso, a escassez de serviços especializados de apoio, como indicam Dammeyer e Chapman (2018), também no Atlas da Violência Sexual (2025), limita o acesso a mecanismos adequados de proteção, comprometendo a garantia de autonomia e dignidade desse grupo social.

6 A deficiência mental também é considerada “deficiência”, segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD (Brasil, 2012).

O fortalecimento das políticas de enfrentamento à violência deve, portanto, estar ancorado na desconstrução do capacitismo, incorporando e valorizando as vozes das próprias pessoas com deficiência. Ademais, torna-se imprescindível aprimorar a coleta de dados de forma intencional e sistemática, integrando a temática da deficiência em todas as iniciativas nacionais relacionadas à violência e sua prevenção. Tais medidas são fundamentais para assegurar a efetivação dos direitos humanos, a inclusão social e a construção de um ambiente verdadeiramente seguro e equitativo para as pessoas com deficiência.

Assim, o enfrentamento à violência sexual contra mulheres com deficiência requer a articulação de estratégias de prevenção, proteção e promoção da autonomia, com base em políticas inclusivas e no fortalecimento da participação ativa dessas mulheres nos processos de decisão. Pode-se concluir, então, que a educação sexual destinada às pessoas com deficiência (principalmente intelectual) deve romper com visões reducionistas e estigmatizantes que historicamente classificaram essa importante educação – denominada educação sexual – como anormal ou indesejável.

Ao contrário, é preciso reconhecê-la como dimensão legítima da vida humana, pautada na dignidade, no desejo e na autonomia desses sujeitos. Para isso, torna-se essencial promover práticas educativas que contemplem a afetividade, o respeito ao próprio corpo, o consentimento e o desenvolvimento de vínculos afetivos e sociais.

A formação de educadores e cuidadores, dessa forma, deve estar orientada por princípios de sensibilidade, respeito e inclusão, de modo a favorecer o protagonismo das pessoas com deficiência de maneira geral e daquelas que são ainda mais estigmatizadas, ou seja, as que apresentam deficiência intelectual. Nesse sentido, segundo a OMS (2022), a educação sexual assume um papel emancipatório e colaborativo, contribuindo para o fortalecimento da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

ABREU S. F.; PEDERIVA, M. L. P. Educação em Sexualidade e Deficiência Intelectual: produção da pós-graduação brasileira (2000-2020). **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023001, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/>

article/view/1745. Acesso em: 28 ago. 2025.

ABUSO sexual: crianças com deficiência precisam de rede de proteção. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2025-05/abuso-sexual-crian%C3%A7as-com-deficiencia-precisam-de-rede-de-protecao> . Acesso em: 25 ago. 2025.

ATLAS da Violência 2025. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/05/atlas-violencia-2025.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.015**, de 7 de agosto de 2009. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal, e revoga a Lei nº 2.252, de 1º de julho de 1954. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 ago. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4. ed., rev. e atual. – Brasília, 2012.

BRINO R.; WILLIAMS L. Professores Como Agentes de Prevenção do Abuso Sexual Infantil. **Educação & Realidade**, 33(2), 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/7073>. Acesso em: 29 ago. 2025.

CALABRESI V. D. V. Violação dos Direitos da Pessoa com Deficiência e o Abuso Sexual. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 11, n. 2, p. e0240025, 2024. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14758>. Acesso em: 29 ago. 2025.

DAMMEYER, J.; CHAPMAN, M. **A national survey on violence and discrimination among people with disabilities**. BMC public health, v. 18, n. 1, p. 355, 15 mar. 2018.

HEIJDEN, I. V. D. **What works to prevent violence against women with disabilities**. 2014. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/What-works-to-prevent-violence-against-women-with-Heijden/557c0e81e2c0d743cf6ae0ddda89b852e2cb3323>. Acesso em: 28 ago. 2025.

IBGE divulga censo sobre pessoas com deficiência no Brasil. Disponível

em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/pela-primeira-vez-ibge-divulga-dados-sobre-pessoas-com-deficiencia-no-brasil>. Acesso em: 25 ago. 2025.

MELO, T. C. S.; FARIAS, A. Q. **Violência sexual: silenciamento das pessoas com deficiência no ensino médio**. Anais do V CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/v-congresso-internacional-de-educacao-inclusiva?page=152>. Acesso em: 28 ago. 2025.

MENDES, M. J. G.; DENARI, F. E. **Violência sexual contra pessoas com deficiência nos últimos 10 anos: uma revisão sistemática**. DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 22, n. 00, p. e021013, 2021. DOI: 10.30715/doxa.v22i00.15335. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/15335>. Acesso em: 25 ago. 2025.

NÚCLEO de Disseminação de Pesquisa DIEST/Ipea. **Violência contra pessoas com deficiência**. Disponível em: www.ipea.gov.br/atlasviolencia. Brasília / Rio de Janeiro, junho de 2023.

OMS. **Organização Mundial da Saúde**, 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/20-5-2022-oms-divulga-novas-estatisticas-mundiais-saude>. Acesso em 29 ag. 2025.

PASSOS, R. L.; TELLES Fernando Salgueiro Passos; OLIVEIRA Maria Helena Barros de. CARAZZAI EH, CANOFRE F, BARBON J, *et al*. **71% dos feminicídios e das tentativas têm parceiro como suspeito**. Folha Mulher [internet]. 2019 mar 8. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/L6vgLTHXQD9nFctmYzN8x6f/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2025.

PROFESSORES podem contribuir para o enfrentamento ao abuso e à exploração sexual. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/campanha/maio-laranja/noticias-maio-laranja/professores-podem-contribuir-para-o-enfrentamento-ao-abuso-e-a-exploracao-sexual>. Acesso em: 29 ago. 2025.

LONGO, R. E.; GOCHENOUR C.; ROBERT E. L.; Violência sexual contra pessoas com deficiência. **Journal of Rehabilitation**, v. 47, n. 3, jul./set. 1981, p.24-27. Disponível em: http://conselhos.social.mg.gov.br/conped/images/conferencias/violencia_sexual.pdf . Acesso em: 29 ago. 2025.

SANTOS, M. W. B. **Sexualidade da pessoa com deficiência mental: entre discursos de verdade e a possibilidade de outras práticas de si**. 2007. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/MS, 2007.

SASSAKI R. K. **Violência contra mulheres com deficiência**. Centro para Estudos de Políticas sobre Mulheres. 2011. Relatório. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/sdeb/a/L6vgLTHXQD9nFctmYzN8x6f/?lang=pt#:~:text=Segundo%20Sassaki%201%2C%20n%C3%A3o%20%C3%A9,\(V%C3%ADrus%20da%20Imunodefici%C3%Aancia%20Humana\)](https://www.scielo.br/j/sdeb/a/L6vgLTHXQD9nFctmYzN8x6f/?lang=pt#:~:text=Segundo%20Sassaki%201%2C%20n%C3%A3o%20%C3%A9,(V%C3%ADrus%20da%20Imunodefici%C3%Aancia%20Humana).). Acesso em: 28 ago. 2025.

SECRETARIA de Justiça alerta para crimes contra pessoas com deficiência e pede que denúncias sejam feitas através do 181. Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-de-Justica-alerta-para-crimes-contra-pessoas-com-deficiencia-e-pede-que>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SILVA, L. M. P. **Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes**. Recife: EDUPE, 2002. 240 p.

SILVA, D. M.; SOUZA, F. F. **Redes de atenção e prevenção à violência em território**: o papel da escola em situações de violência e de abuso sexual contra crianças e adolescentes com deficiência intelectual. In: PLETSCHE, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de (org). Observatório de educação especial e inclusão escolar: balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense. São Carlos: Marquezine e Manzini, 2015. p. 157-170.

SILVA, I. D. F.; LOPES, J. L. de S. Acolhimento Institucional de Crianças e adolescentes com Deficiência no Brasil: Análise do Censo SUAS 2018-2024. **Revista Foco**, [S. l.], v. 18, n. 8, p. e9418, 2025. DOI: 10.54751/revistafoco.v18n8-036. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/9418>. Acesso em: 29 ago. 2025.

SINAN. Sistema de Informação de Agravos de Notificação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/svsa/sistemas-de-informacao/sinan>. Acesso em: 29 ago. 2025.

TERRA. Dois entre cada dez jovens que sofreram violência são pessoas com deficiência, diz estudo da Fiocruz. erra, 2024. Disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/dois-entre-cada-dez-jovens-que-sofreram->

violencia-sao-pessoas-com-deficiencia-diz-estudo-da-fiocruz,5beb328c14413ff7266122a942f5f6b7xui895xs.html. Acesso em: 29 ago. 2025.

VIOLÊNCIA contra pessoas com deficiência. Disponível em: <https://fontesegura.forumseguranca.org.br/violencia-contra-pessoas-com-deficiencia-2/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

Realização



Apoio



Patrocínio



ISBN 978-656135165-2

