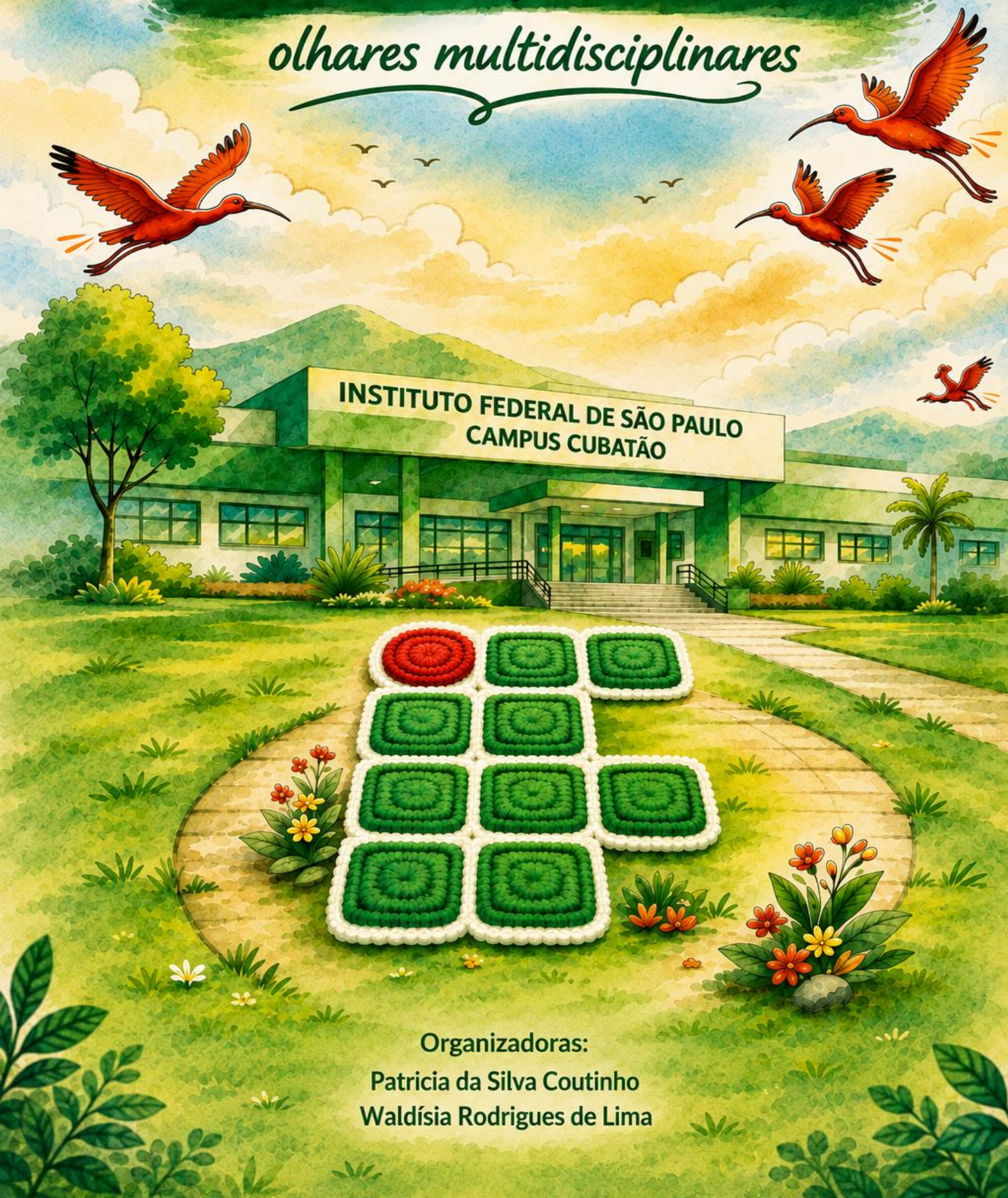


Contribuições educacionais dos TAEs para o IFSP:

olhares multidisciplinares



Organizadoras:
Patricia da Silva Coutinho
Waldísia Rodrigues de Lima

Contribuições educacionais dos TAEs para o IFSP: olhares multidisciplinares

Organizadoras:

Patricia da Silva Coutinho
Waldísia Rodrigues de Lima



2026

Capa, Contracapa e Imagens

Patricia da Silva Coutinho (Ilustrações geradas com o auxílio de inteligência artificial [GPT-5.6 Sol]).

Diagramação

Waldísia Rodrigues de Lima e Wellington Carlos Gonçalves.

Catálogo na fonte Dados fornecidos pelos autores

C764 Contribuições educacionais dos TAEs para o IFSP:
 olhares multidisciplinares/ Patricia da Silva
 Coutinho, Waldísia Rodrigues de Lima (orgs.). - São
 Paulo: EDIFSP, 2026.
 154 p. : il.; PDF.
 E-book
 Inclui bibliografias
 ISBN 978-65-5823-047-2
 1.Educação pública. 2. Ensino profissional.
 3. Trabalhadores - Educação 4. Práticas
 pedagógicas. 5. Educação inclusiva. I. Coutinho,
 Patricia da Silva. II. Lima, Waldísia Rodrigues
 de.

CDD 373.246

*“Aprender, pra mim, é uma pergunta permanente...
Quando você compartilha o saber, o saber só cresce.
É como as águas que ‘confluenciam’.
Quando o rio encontra o outro rio,
ele não deixa de ser rio.
Ele passa a ser um rio maior”.*
(Nego Bispo)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Educação pública em construção: olhares multidisciplinares na EPT.....	06
<i>Patricia da Silva Coutinho, Wellington Carlos Gonçalves e Waldísia Rodrigues de Lima</i>	

PARTE I - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PERMANÊNCIA NA EPT

Capítulo 1 - Programa Nacional de Assistência Estudantil e suas repercussões no processo formativo do estudante.....	11
<i>Dilma Sérgio Rodrigues de Lima</i>	

PARTE II - PROCESSOS PEDAGÓGICOS, AVALIAÇÃO E INCLUSÃO

Capítulo 2 - IFSP: Reflexões e Possibilidades acerca da pessoa surda.....	34
<i>Michelli Analy de Lima Rosa</i>	
Capítulo 3 - O papel do profissional do Atendimento Educacional Especializado no IFSP – Campus Cubatão: contratação, procedimentos e desafios em 2025.....	48
<i>Nelson Eduardo Lima da Silva e Wellington Carlos Gonçalves</i>	
Capítulo 4 - Conselho de Classe: reflexões pedagógicas sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem.....	72
<i>Waldísia Rodrigues de Lima</i>	

PARTE III - EXTENSÃO, FORMAÇÃO E PRÁXIS EDUCATIVA

Capítulo 5 - Cultura Socioambiental: conectando o IFSP com a comunidade através da educação ambiental.....	95
<i>Lívia Reis Dantas de Souza</i>	
Capítulo 6 - Um estudo da ocupação feminina no quadro técnico-administrativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.....	107
<i>Etienne Siqueira Rocha</i>	
Capítulo 7 - Formação profissional em movimento: reflexões a partir do estágio em Serviço Social na EPT.....	130
<i>Cecília Schons Fuzioka e Patricia da Silva Coutinho</i>	

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS	152
--	-----



APRESENTAÇÃO

Educação pública em construção: olhares multidisciplinares na EPT

A educação pública, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), constitui-se como espaço de disputas, mediações e construções coletivas. Nos Institutos Federais, essa complexidade é ainda mais evidente, uma vez que ensino, pesquisa, extensão e gestão se articulam sob o princípio da formação humana integral, orientada pela indissociabilidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Nesse contexto, a consolidação de um projeto educacional democrático, inclusivo e socialmente referenciado depende da atuação integrada de múltiplos sujeitos institucionais — entre eles, os Técnicos Administrativos em Educação (TAEs), cuja contribuição ultrapassa dimensões meramente administrativas e incide diretamente sobre o processo formativo.

Este livro parte do reconhecimento da centralidade do trabalho dos TAEs na sustentação das condições objetivas e subjetivas que tornam possível o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes no IFSP. Ao reunir produções que emergem do cotidiano institucional e de investigações fundamentadas teoricamente, a obra evidencia o caráter multidisciplinar da educação na EPT e reafirma o compromisso com a defesa da educação pública enquanto direito social.

Organizada em três partes, a obra estrutura-se a partir de eixos que dialogam entre si, compondo uma visão integrada das políticas educacionais, dos processos pedagógicos e das experiências formativas que atravessam o cotidiano do IFSP – Campus Cubatão. Ao reunir produções de diferentes áreas e trajetórias profissionais, o livro reafirma o caráter multidisciplinar da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e evidencia a centralidade do trabalho coletivo na consolidação de uma educação pública, gratuita, socialmente referenciada e comprometida com os direitos humanos.

Na Parte I – Políticas Educacionais e Permanência na EPT, a reflexão se inicia pelas políticas estruturantes que sustentam a democratização do ensino. O capítulo dedicado ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) analisa, a partir de pesquisa exploratória e método misto, dados institucionais extraídos do sistema SUAP, abrangendo 1.597 estudantes do ensino superior de um campus da região metropolitana da Baixada Santista. Ao articular análise estatística e análise de conteúdo de questionários aplicados aos estudantes, o estudo evidencia tanto a relevância do PNAES na trajetória acadêmica — demonstrando que 64% dos concluintes entre 2017 e 2021 receberam apoio do programa — quanto os limites impostos pela insuficiência orçamentária. O capítulo explicita a elevada taxa

de evasão e reafirma que a permanência estudantil exige políticas ampliadas, atenção à subjetividade dos estudantes e fortalecimento do acompanhamento psicossocial.

A Parte II – Processos Pedagógicos, Avaliação e Inclusão desloca o debate para a dimensão interna do processo ensino-aprendizagem. O Capítulo 2 – “IFSP: Reflexões e Possibilidades acerca da pessoa surda” inaugura essa parte ao abordar a inclusão e o processo de escolarização da pessoa surda sob perspectiva histórica, social e educacional. O texto compreende a inclusão como transformação estrutural e cultural, superando a mera inserção física do estudante na escola comum. Ao destacar a Libras como língua natural da comunidade surda e elemento central da educação bilíngue, o capítulo reafirma a importância da formação docente, da atuação do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) e do reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural, e não como deficiência. A consolidação da educação bilíngue é apresentada como conquista histórica e condição para uma escola verdadeiramente inclusiva.

Na sequência, o Capítulo 3, o capítulo sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) analisa o papel do Profissional do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no IFSP – Campus Cubatão, com foco nos processos de contratação, nos marcos legais e nos procedimentos institucionais implementados em 2025. A partir da experiência profissional dos autores, o texto sistematiza práticas e problematiza os desafios da implementação da Educação Especial na perspectiva inclusiva na EPT. Ao discutir critérios normativos, procedimentos de acolhimento, adaptações pedagógicas e recursos de acessibilidade, o capítulo destaca o papel do PAEE como mediador entre estudantes, docentes, equipes pedagógicas e famílias, evidenciando que a inclusão demanda compromisso coletivo e fortalecimento institucional.

O Capítulo 4, sobre o Conselho de Classe, analisa essa instância colegiada enquanto espaço privilegiado de avaliação do percurso formativo dos estudantes. Fundamentado em pesquisa documental de abordagem qualitativa, o estudo problematiza a permanência de práticas avaliativas com caráter punitivo, marcadas pela centralidade de indicadores quantitativos em detrimento de uma perspectiva formativa e democrática. Ao tensionar a lógica classificatória e excludente ainda presente em determinados contextos, o capítulo convoca à construção de uma cultura avaliativa comprometida com a inclusão, a participação e a superação das barreiras que interferem no êxito dos estudantes.

Na Parte III – Extensão, Formação e Práxis Educativa, a educação é compreendida como prática social transformadora, articulada ao território e à formação profissional. O Capítulo 5 – Cultura Socioambiental: conectando o IFSP com a comunidade através da educação ambiental apresenta a experiência extensionista desenvolvida em parceria com a rede

municipal de Cubatão, evidenciando o potencial da educação ambiental crítica na formação de multiplicadores e na consolidação de práticas sustentáveis. A extensão é reafirmada como dimensão dialógica e formativa da EPT.

O Capítulo 6 – Um estudo da ocupação feminina no quadro técnico-administrativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, fundamentado nos Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia, analisa a presença das mulheres no IFSP entre 2008 e 2020. Ao examinar ingresso, trajetória funcional, aposentadorias, licenças para qualificação e rotatividade, o estudo evidencia desigualdades estruturais que atravessam as instituições de educação científica e tecnológica. Revela-se a concentração feminina em funções de apoio educacional e administrativo, a sub-representação em cargos técnicos de maior prestígio e a persistência de hierarquias de gênero. Ao explicitar essas dinâmicas, o capítulo contribui para o debate sobre equidade institucional e reforça a importância da presença feminina para um desenvolvimento científico e tecnológico comprometido com os direitos humanos.

Encerrando a obra, o Capítulo 7 – Formação profissional em movimento: reflexões a partir do estágio em Serviço Social na EPT apresenta uma análise crítica do estágio supervisionado no campo educacional, a partir das vivências desenvolvidas no IFSP – Campus Cubatão. Ao articular teoria, prática e Projeto Ético-Político do Serviço Social, o texto evidencia como o cotidiano escolar expressa múltiplas refrações da questão social — desigualdades, vulnerabilidades, sofrimento mental e violações de direitos. O capítulo destaca a importância da supervisão acadêmica e de campo como espaço privilegiado de mediação formativa e reafirma o estágio como dimensão constitutiva da identidade profissional e da construção de estratégias coletivas de enfrentamento das expressões da questão social na política de educação.

Assim, a obra reafirma o IFSP – Campus Cubatão como espaço vivo de produção de conhecimento, formação crítica e compromisso social, demonstrando que a EPT se constrói na articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas inclusivas, extensão transformadora e valorização dos sujeitos que fazem a educação acontecer cotidianamente.

Em conjunto, os capítulos revelam que a educação na EPT é atravessada por desafios estruturais — financiamento insuficiente, permanência estudantil, inclusão efetiva, revisão de práticas avaliativas — mas também por experiências institucionais potentes, fundamentadas na interdisciplinaridade e no compromisso com a defesa de direitos. A obra evidencia que o processo formativo não se restringe à dimensão didática, mas depende da articulação entre políticas públicas, gestão democrática, práticas pedagógicas, ações de extensão e acompanhamento psicossocial.

Por fim, é fundamental destacar que este livro é inteiramente elaborado por Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) do Instituto Federal de São Paulo. Trata-se de uma produção intelectual que emerge do chão da instituição, do cotidiano de trabalho e da reflexão crítica sobre a prática profissional. Ao ocupar o espaço da produção acadêmica, os TAEs reafirmam seu papel como sujeitos ativos na construção do projeto educativo da EPT, contribuindo não apenas com a execução de políticas, mas com sua análise, problematização e aprimoramento.

Assim, esta obra constitui-se como registro, reflexão e afirmação: a educação pública se constrói coletivamente — e os TAEs são parte essencial dessa construção.

Wellington Carlos Gonçalves

Waldísia Rodrigues de Lima

Patricia da Silva Coutinho



PARTE I

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PERMANÊNCIA NA EPT

Capítulo 1

Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e sua relação com a permanência de estudantes no ensino superior

Dilma Sérgio Rodrigues de Lima¹

Resumo: Este estudo tem como objetivo evidenciar a efetividade do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no ensino superior, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e verificar a eficácia dessa política pública na permanência do aluno do ensino superior em situação de vulnerabilidade social. O estudo foi uma pesquisa exploratória, realizada por meio de análise documental. Os resultados mostram elevada evasão no ensino superior e evidenciou eficácia para os estudantes atendidos. Dos estudantes que se formaram de 2017 a 2021, 64% receberam o recurso, porém muitos estudantes não receberam, o que denota a urgência no aumento do orçamento para o PNAES atender a todos aqueles que têm direito.

Palavras-chave: Evasão escolar. Assistência estudantil. Vulnerabilidade social. Permanência estudantil. Ensino superior.

Abstract: This study aims to highlight the effectiveness of the National Student Assistance Program (PNAES) in higher education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP) and to verify the efficacy of this public policy in the retention of students in situations of social vulnerability in higher education. The study was an exploratory research, carried out through document analysis. The results show high dropout rates in higher education and demonstrated effectiveness for the students served. Of the students who graduated from 2017 to 2021, 64% received the benefit, however many students did not, which denotes the urgency in increasing the PNAES budget to serve all those who are entitled.

Keywords: School dropout. Student assistance. Social vulnerability. Student permanence. Higher education.

¹ Mestra em Desenvolvimento e Políticas Públicas. Possui graduação em Ciências Contábeis pelas Faculdades AELIS (1991), Pós Graduação Lato Sensu em Controladoria e Auditoria pelo Centro Universitário Monte Serrat – Unimonte (2008). Atualmente é servidora pública federal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo no campus Cubatão na função de Contadora no Cargo de Coordenadora do setor de Contabilidade e Finanças.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo conhecer a efetividade do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), verificando a eficácia do programa e visando a permanência do aluno no ensino superior. Este trabalho estará apoiado, principalmente, nas contribuições de Silva, Carvalho e Gonçalves (2021) a partir do mapeamento elaborado pelos autores acerca de trabalhos escritos sobre as políticas de assistência estudantis e dos apontamentos resultantes desse estudo.

Enquanto política social materializada na forma legislativa e operacionalizada no âmbito educacional, o PNAES visa reduzir os efeitos das desigualdades sociais através da criação de dispositivos que viabilizem a permanência de estudantes pobres em cursos de nível superior e permitindo, assim, que concluam a trajetória acadêmica. O direito ao acesso às universidades e à decorrente permanência estudantil é resultado do contexto de abertura democrática personificado pela promulgação da Constituição Federal de 1988², cujo texto estipula a educação como dever do Estado e da Família (art. 205, *caput*) e determina a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como princípios norteadores do ensino.

No Brasil, as políticas educacionais tiveram uma alteração particularmente significativa a partir dos anos 90. Neste período, houve a universalização do ensino fundamental, o crescimento do ensino médio e também do ensino superior, cujas matrículas triplicaram. Apesar desse intenso crescimento observado no ensino superior, o percentual de acesso dos jovens segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD (2003) ainda é muito restrito – abrange 13% na faixa etária de 18 a 24 anos (Andrade; Dachs, 2007).

O estudo de Andrade e Teixeira (2017) revela informações importantes sobre a relação entre a intenção do estudante de concluir o curso universitário, o desempenho acadêmico, a percepção de desenvolvimento psicossocial e a satisfação dos estudantes nas áreas propostas pelo PNAES. Na Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFSP, estão previstas ações que visam à permanência do estudante em situação de vulnerabilidade social. São eles: auxílios transporte, alimentação, moradia, saúde e apoio aos estudantes-pais, dentre outras. Cabe destacar outras medidas de caráter universal destinadas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, a partir do acesso a materiais didático-pedagógicos e ações de cultura,

² BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 ago. 2023.

esporte e inclusão digital. Apoiando-se numa coleta de informações sobre os estudantes que concluíram o curso de nível superior e aqueles que cancelaram matrícula, assim como sobre aqueles incluídos na política do PNAES e os que não foram contemplados pelo Plano, a presente pesquisa pretende fornecer uma avaliação sobre a efetividade da política.

Criado com objetivo de combater as desigualdades sociais e regionais, bem como ampliar e democratizar as condições de acesso e permanência dos estudantes das Instituições de Educação Superior (IES), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído em 12 de dezembro de 2007 pela Portaria Normativa n. 39 do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Sua implementação ocorreu no ano de 2008, conforme previa o art. 6º da respectiva portaria. Relacionada ao PNAES, a assistência estudantil vincula-se ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão e é destinada aos estudantes de cursos de graduação presencial selecionados a partir de critérios socioeconômicos (Brasil, 2007).

Composto por nove artigos, o Decreto Lei n. 7.234/2010 define a finalidade e os objetivos da política, conforme se verifica *in verbis*:

Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 2º São objetivos do PNAES:

I – Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

II - Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010).

De acordo com Amartya Sen (2010), as instituições e políticas públicas são essenciais para o desenvolvimento das capacidades humanas. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é uma política governamental que visa democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior.

Em seu artigo, Andrade e Teixeira (2017) trazem importantes informações sobre a intenção do estudante de concluir o curso, o desempenho acadêmico e a percepção de desenvolvimento psicossocial que estão relacionados à satisfação dos estudantes nas áreas propostas pelo PNAES. Na Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFSP, estão previstas ações que visam a permanência do estudante em situação de vulnerabilidade social, entre as quais se encontram os auxílios transporte, alimentação, moradia, saúde e apoio aos estudantes-pais: estão previstas, ainda, ações de amplitude universal, visando a inclusão de pessoas com

necessidades educacionais específicas, o acesso a materiais didáticos-pedagógicos, ações de cultura, esporte e inclusão digital.

A permanência do estudante das camadas populares na universidade é marcada por uma série de ajustes e ações práticas empreendidas por ele e por sua família como resposta aos diferentes obstáculos que surgem ao longo da trajetória universitária. Em grande medida, são essas ações práticas, tratadas neste estudo como estratégias de sobrevivência na universidade, que garantirão ao estudante a transposição da barreira universitária (Portes, 2001).

A elevação do acesso de estudantes pobres nas universidades federais posterior à implementação da Lei n. 12.711/2012, que instaurou a política de cotas sociais e raciais (Brasil, 2012), evidencia desafios relacionados ao surgimento de novas demandas desse público e que suscitam a necessidade de refletir sobre mecanismos para uma permanência sustentável, que reduza o índice de evasão e desistência dos alunos ingressantes. Essas questões também são alçadas nas universidades estaduais, especialmente nas que implementaram políticas afirmativas após a Lei de Cotas. (Abreu; Ximenes, 2021) mostram a perspectiva da dimensão subjetiva da permanência que envolve diversos aspectos, tais como: sentimento de pertencimento, participação, inclusão e identificação com o meio acadêmico.

O mundo pós-moderno tem constituído indivíduos solitários e desamparados, únicos responsáveis por seus próprios êxitos e pelos seus fracassos, que vivem em busca de sobrevivência em uma sociedade desigual, com constantes desafios. Igualmente, eles vivenciam a permanente incerteza da capacidade de enfrentar tais desafios (Birman, 1999).

A falta de reconhecimento social da singularidade dos indivíduos gera sofrimento e insegurança. A partir do momento em que estes não conseguem seguir os ideais sociais, de acordo com as normas, costumes e valores vigentes, se identificam como uma pessoa fracassada. O fracasso estabelece o sofrimento psíquico, quando o sujeito não consegue realizar o engrandecimento de seu eu e o embelezamento de sua existência a partir da expectativa social.

A pesquisa de Abreu e Ximenes (2021) mostra que os principais aspectos socioculturais da dimensão subjetiva da permanência estão relacionados à integração social no meio acadêmico, atravessado pela qualidade das relações intra universitárias, o que desenvolve ou não nos estudantes o sentimento de pertencimento e inclusão. As desigualdades socioeconômicas, a sensação de estrangeirismo, entre outros mecanismos excludentes, conduz à divisão de fronteiras entre alunos cotistas e não cotistas, ricos e pobres.

Silva (2018) afirma sobre o olhar de Bauman, que o espaço escolar propicia o encontro de múltiplas perspectivas que indicam formas diferenciadas de entendimento de realidades, ou seja, estar com o outro em um lugar de trocas que possibilita a fusão de horizontes. Observa-

se que tal processo não é algo definitivo, mas um ponto de convergência que tende a gerar novas dissonâncias, sendo este o motor do desenvolvimento e da aprendizagem humana.

Em tempos em que as trocas humanas se encontram fragilizadas, o espaço escolar pode se transformar em um lugar de resistência ao modo de vida da sociedade de consumo, ainda que, continue a ser atravessado por ele. Ele pode oferecer condições para a reflexão dos padrões éticos impostos pela lógica do mercado ao mesmo tempo em que insere nas relações humanas sentimentos como a solidariedade e a cooperação.

Assistência Estudantil: Uma Análise Psicossocial visando à Permanência.

Trazendo uma abordagem psicossocial, Abreu e Ximenes (2021) buscam entender as condições psicossociais do estudante pobre, as implicações que a falta de recurso financeiro traz para a vida do estudante em situação de vulnerabilidade social. Seu trabalho desvela sentimentos dos estudantes como a frustração diante da origem social menos favorecida e a necessidade de socialização junto a pessoas da mesma classe social para se sentirem melhor e conseguirem sobreviver na universidade. A luta pela sobrevivência no ambiente universitário não é fácil. Muitos alunos carregam o peso da defasagem pedagógica que impacta negativamente em sua atuação escolar e acarreta o sentimento de frustração frente ao desempenho real, distante do esperado.

Por outro lado, Abreu e Ximenes (2021) destacam a iniciativa de professores e colegas de curso em apoiar financeiramente estudantes não contemplados pelo auxílio estudantil até que esses alunos sejam aprovados nos programas de permanência. É perceptível a diferença provocada pelo auxílio estudantil na vida do jovem universitário, principalmente no sentido da imperturbabilidade de seus estudos. Relatos registrados pela autora demonstram a imprescindibilidade do auxílio para a permanência no curso, sobretudo frente à distância de certos estudantes de suas famílias ou da precariedade financeira destas últimas. Outro fator de dificuldade mencionado pela autora é a maternidade de estudantes, que não são considerados pelas políticas disponíveis: aquelas que possuem filhos pequenos não dispõem de auxílio-creche, o que dificulta, quase impossibilitando, que essas mães consigam prosseguir e concluir seus estudos. Constata-se, assim, a necessidade de dispensar uma atenção maior ao estudante de nível superior bem como de uma melhor distribuição e diversificação das metas dos recursos de assistência estudantil e sua área de ação, para permanência e êxito do estudante.

Sen (2010), mostra que considerar os aspectos psicossociais, culturais e pedagógicos da permanência do estudante pobre é compreender a pobreza a partir de uma perspectiva

multidimensional. Deve-se compreender o fenômeno da pobreza em diversas dimensões, observar não só a falta de recurso financeiro, mas também as desigualdades de oportunidades e possibilidades, estendendo-se aos acessos aos serviços de educação, saúde, lazer, cultura dentre outros.

O PNAES, enquanto política federal, tem abrangência nacional, porém cada universidade detém autonomia para gerir o recurso disponibilizado conforme suas necessidades e especificidades. Atualmente a política inclui os âmbitos psicológicos e pedagógicos, ainda que permaneça perceptível uma lacuna no PNAES com a restrição aos aspectos enunciados no texto legislativo. Silva Filho *et al.* (2007) afirmam que poucas universidades investem em programas voltados ao combate à evasão e dedicados ao acompanhamento e, quando o fazem, negligenciam aspectos psicossociais e contextuais implicados.

Apesar da dedicação e inteligência, muitos estudantes não obtêm êxito em seus estudos e precisam de apoio para avançar e concluí-los. Andrade (2014) comenta que o processo de aprendizagem e o desempenho correlato de um indivíduo envolve a inter-relação entre questões pessoais e internas do estudante (fatores orgânicos cognitivos, afetivos, motivacionais), os aspectos vinculados à organização familiar e ao grupo social ao qual pertence bem como o processo de maturidade psicológica e social refletido no desenvolvimento psicossocial dos estudantes dentro do ambiente escolar. No âmbito do desenvolvimento psicossocial, espera-se que o estudante desenvolva habilidades de aprendizagem e de expressão de ideias bem como competências técnicas e instrumentais para a profissão, de modo a adquirir mais maturidade.

Muito ainda precisa ser feito a respeito da execução da atual política pública de assistência estudantil nas universidades federais brasileiras, principalmente no que tange ao desenvolvimento das áreas de atuação do PNAES com o objetivo de combater a evasão e promover a inclusão social, levando o estudante ao êxito em seu estudo e sua satisfação pessoal.

As avaliações positivas dos resultados da execução da política nacional de assistência estudantil consolidaram o PNAES como instrumento estrutural da política de assistência aos estudantes, por contribuir para sua permanência e conclusão do ensino superior.

O trabalho da equipe multiprofissional na assistência estudantil

Dias *et al.* (2020) registram as experiências da equipe multiprofissional que trabalha com assistência estudantil no ensino superior. Os autores do livro “Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro” debatem as alterações no perfil, o sistema de educação superior com a expansão do sistema e as políticas de acesso de ações

afirmativas que permitiram uma maior diversidade na educação superior. Uma série de políticas públicas são analisadas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Sistema de Seleção Unificada (SISU), Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa Universidade para Todos (PROUNI), lei de cotas, dentre outros documentos importantes, como a Constituição Federal, que estabelece a educação como direito. Esses textos, em conjunto, permitiram o acesso ao ensino superior em conjunto com o esforço para o ingresso dos estudantes no ensino superior, ainda que a taxa de desistência acumulada continue alta, sendo preciso cuidar da permanência. Os ganhos adquiridos com acesso ainda não eliminaram a lacuna da efetiva conclusão dos cursos de graduação.

As autoras destacam que Tinto (2008) faz contribuições importantes sobre o tema da evasão e da permanência no ensino superior. Diz o autor que o sucesso dos alunos requer investimentos institucionais em atividades estruturadas e cuidadosamente alinhadas em direção ao seu sucesso e comenta que o acesso sem o apoio não é oportunidade. discute exatamente a importância de que esse acesso seja acompanhado de apoio para que de fato se concretize como uma oportunidade efetiva de conclusão dos cursos e do bem-estar durante o período de vivência no ensino superior.

Resta muito a se fazer em termos de acesso e há uma demanda muito grande de como conduzir para melhor experiência no ensino superior. Para que a política seja bem-sucedida, não basta disponibilizar um amplo leque de oportunidades acadêmicas e sociais. Ter oportunidade é um direito, mas deve-se criar a oportunidade a esse direito. Não basta que essas oportunidades estejam disponíveis, o estudante precisa conhecer e reconhecer o espaço e essas ações de apoio, perceber o acolhimento, ter um espaço seguro, de aprendizagem e desenvolvimento. Para além da proposição de programas visando a interação com o estudante é preciso a proposição de programas que façam sentido estudar, conectar, criar engajamento e oportunidades para que de fato ela se constitua como algo de suporte, de parceria nessa experiência estudantil.

Fior *et al.* (2022), detalha que Tinto (2008) busca entender quais são as forças que modelam a motivação do estudante na sua permanência no curso de completar a graduação. O autor chega em três aspectos: a auto eficácia do estudante, ou seja, a percepção do estudante quanto à sua capacidade de gerenciar e de dar conta de executar as diferentes tarefas do ensino superior, a percepção do estudante quanto à sua capacidade de gerenciar e atuar nas tarefas educacionais e, por fim, o senso de pertencimento, a noção de que compartilha daquela instituição, que vivencia como um par, um parceiro, não como a ideia de adaptação, de ter de

se ajustar ao espaço, mas que pertence a esse espaço. O pertencimento estabelece uma relação de reciprocidade. Outro elemento é a percepção de valor do currículo, a percepção que o estudante tem da sua formação de como ela se caracteriza seja do ponto de vista do conteúdo, quanto do funcionamento da sua formação e o que vai significar essa formação no futuro.

Percebe-se que os estudantes, quando entram na experiência do ensino superior, vão enfrentar diferentes demandas e desafios. A maioria não sabe sobre essas demandas, contudo é preciso atentar-se à essa transição: os estudantes precisam de acolhimento e de cuidado, não apresentam apenas demandas acadêmicas, que são bastante evidentes, como o jeito de estudar, de apresentar um outro ritmo de aprendizado. Existem demandas de carreira, institucionais, de normas, de espaço físico, demandas sociais, de formar novos vínculos, de como interagir com os colegas, com o corpo docente, e com corpo de servidores não docentes, demandas econômicas e pessoais. Ou seja, é um conjunto bastante amplo de desafios que o estudante vai vivenciar especialmente no ingresso, mas depois ao longo do curso, culminando na transição final que é a transição para o mundo do trabalho.

O processo de integração do estudante vai se renovando ao longo da sua trajetória acadêmica e se dá na interação do estudante com a instituição, é nessa interação e reciprocidade que possibilita o desenvolvimento do estudante dentro do curso. Fior *et al.* (2022), aborda o papel dos serviços de apoio aos estudantes e de suas equipes profissionais, trata o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais (PNAEST) como marco importante que vai expandir e aportar uma visão mais abrangente do serviço em uma proposta de permanência e de direito. Esses programas são voltados para alunos das redes Federais (PNAES) e o (PNAEST) programa nacional para instituições públicas estaduais, determinando que as responsabilidades do serviço de apoio ao estudante são bastante amplas e devem ser bem definidas, o ambiente que se cria nas ações na concretude do serviço deve ser um ambiente institucional seguro, confidencial e acolhedor, deve acontecer um alinhamento entre a entidade profissional e a atuação, conhecimento e habilidades da equipe de preferência multiprofissionais para o desenvolvimento do serviço de apoio ao estudante.

Fior *et al.* (2022) menciona a ausência de um modelo prescrito sobre como fazer o atendimento ao aluno: é preciso atender questões regionais, de infraestrutura, de proposta acadêmica da instituição, o que envolve um processo e construção de toda a comunidade e exige interação entre os setores das IES. É importante pensar no acolhimento e no acompanhamento do estudante e que todas as ações remetem a uma formação integral humanista e emancipatória. As intervenções e ações devem ser integradas com a contribuição

de todos os profissionais no atendimento, através da criação de programas e propostas que façam sentido para o aluno na instituição e deve ser produzida de forma integral, com ações em diferentes níveis (remediativo, preventivo e nível promocional).

Metodologia

O método utilizado para esta pesquisa foi misto, seguindo uma abordagem quantitativa e qualitativa. O delineamento utilizado foi de pesquisa documental e aplicada. Quanto aos objetivos, pode-se dizer que a pesquisa foi exploratória e descritiva.

O estudo foi realizado conforme as etapas abaixo:

- Análise de documentos relacionados ao programa de assistência estudantil (PAE);
- Questionário semiestruturado aplicado em estudantes do ensino superior com idade igual ou superior a 18 anos.

Instrumentos

O questionário com 14 perguntas fechadas e abertas (Anexo A) foi elaborado na plataforma *Google Forms*. Ele tem natureza mista, com perguntas fechadas (3 a 8 alternativas para escolha dos participantes) e outras abertas, de natureza dissertativa e discursiva, que possibilitam ao participante uma resposta pessoal, sem o direcionamento da pesquisadora. Este questionário foi elaborado pela própria autora, visando conhecer a realidade enfrentada cotidianamente pelos estudantes e foi acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisa também incluiu uma investigação no Portal da Transparência do Governo Federal (site mantido pela Controladoria-Geral da União)³ por meio do qual é possível acompanhar a utilização dos recursos federais arrecadados com impostos no fornecimento de serviços públicos à população e se informar sobre outros assuntos relacionados à Administração Pública, nesse site foi pesquisado com o CPF informado na relação recebida por e-mail da secretaria do campus os 1597 estudantes do IFSP que receberam ou não a assistência estudantil.

³ Cf. BRASIL. **Portal da Transparência do Governo Federal**. Controladoria Geral da União: Brasília, 2023. Disponível em: <https://portaldatransparencia.gov.br>. Acesso em: 19 jun. 2023.

Procedimentos para coleta de dados

Importa destacar que a coleta de dados teve início apenas após a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Católica de Santos - UNISANTOS, como se observa no Parecer Consubstanciado n. 5.474.972 CAAE:58368822.7.0000.5536.

Levantamento da documentação relacionada ao PAE/PAP junto ao IFSP, relação obtida através do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) e que contém o rol dos 389 estudantes formados nos anos de 2017 a 2021 assim como a lista de 1134 estudantes que cancelaram matrícula no mesmo período, considerando o fato de um estudante ter cancelado sua matrícula duas vezes dentro desse período. A relação enviada pelo IFSP trouxe também 68 alunos que estão cursando e 6 que fizeram transferência externa, somando um total de 1597 alunos.

A relação enviada pela secretaria trouxe os seguintes dados dos alunos: nome, CPF, ano do ingresso, matrícula, ano do curso, campus, data de nascimento, e-mail, escola de origem, data de conclusão do curso, descrição do curso, gênero, situação no período, situação em aberto, situação evadido, situação formado, situação transferência externa, e-mail, e telefone do aluno. Cabe observar que a relação enviada pelo sistema Suap trouxe também os cancelamentos no período, que no campus pesquisado é considerado evasão porque já foram esgotados todos os esforços de contato com o aluno.

A coleta de dados foi complementada com uma investigação no sistema Portal da Transparência do governo federal para a obtenção de informações sobre o recebimento da assistência estudantil nesse recorte cronológico. No site a autora colocou o CPF data do período e identificação do campus para filtrar a pesquisa, o retorno da pesquisa foi colocado na planilha de Excel previamente elaborada pela autora.

Aplicação de questionário, enviado por e-mail aos estudantes, juntamente com o TCLE. Após clicarem no “ACEITE” registrando sua concordância com os termos e objetivos do estudo contidos no Termo, os participantes tiveram acesso ao *link*, contendo o Questionário a ser respondido. Caso contrário (Anexo B), não teriam acesso ao *link*.

A pesquisadora fez um levantamento de 1597 alunos de nível superior, no período de 2017 a 2021, verificando-se aqueles que receberam assistência estudantil ou não no site do Portal da Transparência do governo federal. Aos mesmos estudantes pesquisados na relação com 1597 alunos, foi enviado e-mail para realizar uma análise qualitativa, mas a pesquisadora teve dificuldade para obter retorno, em razão de muitos e-mails estarem desatualizados. Em decorrência disso, foi realizado um contato via aplicativo de mensagens *WhatsApp*: uma lista

de transmissão foi criada e uma mensagem enviada aos alunos. O retorno, no entanto, continuou abaixo do esperado. Outra alternativa foi posta em prática: realizar uma ligação para alguns alunos, contudo verificou-se que o contato telefônico estava desatualizado. Apesar de todos os obstáculos e esforços, foi possível obter retorno de 63 pessoas que responderam os e-mails. Desses alunos que acessaram os questionários 7 se recusaram a responder, o que obrigou a pesquisadora a excluí-los da pesquisa qualitativa, mas permanecendo na pesquisa quantitativa. Dessa forma, a amostra da pesquisa totalizou 56 participantes, ou seja, com 56 respostas para se proceder à análise qualitativa.

A autora conversou com alguns servidores do campus pesquisado para obter informações sobre os critérios utilizados para análise do perfil de vulnerabilidade do estudante.

Os dados da planilha de Excel com as informações quantitativas foram importados para o software JAMOV⁴ (2022) e R Core Team (2021) para obter alguns gráficos e tabelas para análise estatística desta pesquisa.

Resultados

Os dados pesquisados e relacionados em planilha de Excel, foram importados para o software JAMOV⁴ (2022) e R Core Team⁵ (2021), e utilizados para gerar alguns gráficos e tabelas que serão apresentados a seguir, assim como as respostas do questionário do *Google Forms*.

Tabela 1 - Total dos estudantes e a situação no período de (2017 a 2021)

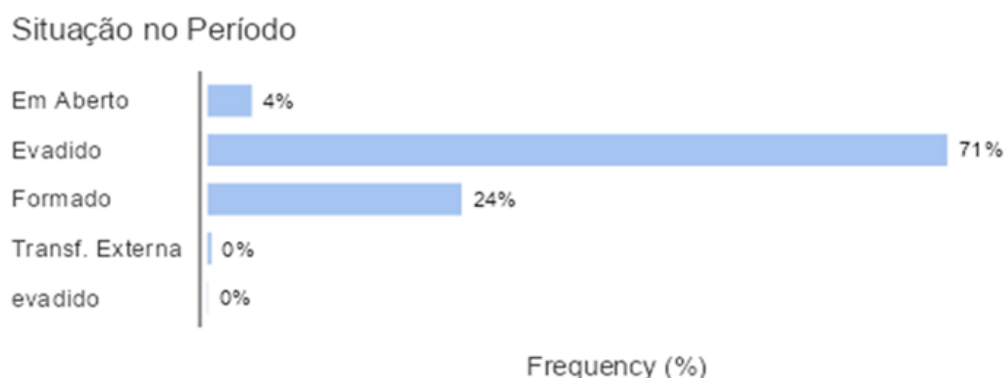
Situação no período	Quantidade
Em aberto	68
Evadido	1134
Formado	384
Transferência	6
Total	1597

Fonte: Elaborado pela autora. Dados obtidos na secretaria de um campus do IFSP (2023).

⁴ The jamovi project (2022). Jamovi. (Versão 2.3) [Software]. Disponível em: <https://www.jamovi.org>. Acesso em: 19 jun. 2023.

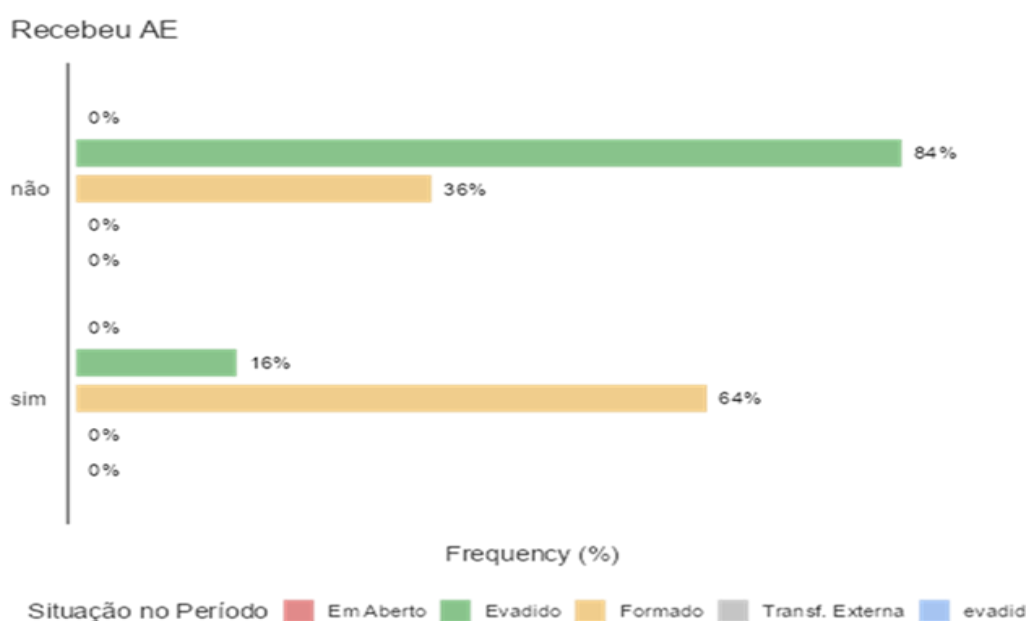
⁵ R: a language and environment for statistical computing. (Versão 4.1) [Software]. Disponível em: <https://cran.r-project.org>. Acesso em: 19 jun. 2023.

Gráfico 1 - Taxa de evasão no período de 2017 a 2021



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Gráfico 2 - Situação no período e a relação com o recebimento da AE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os gráficos 1 e 2 mostram que 64% dos alunos formados no período pesquisado de 2017 a 2021 receberam assistência estudantil, e que houve uma evasão no período de 71%. Porém 84% dos que evadiram não receberam qualquer auxílio relacionado à permanência, o que demonstra a necessidade de apoio e cuidado com o estudante para que consiga manter os estudos. Araújo et al (2019) registram várias experiências positivas com o apoio do programa do governo PNAES, ocasionando maior taxa de permanência em relação aos que não receberam o auxílio.

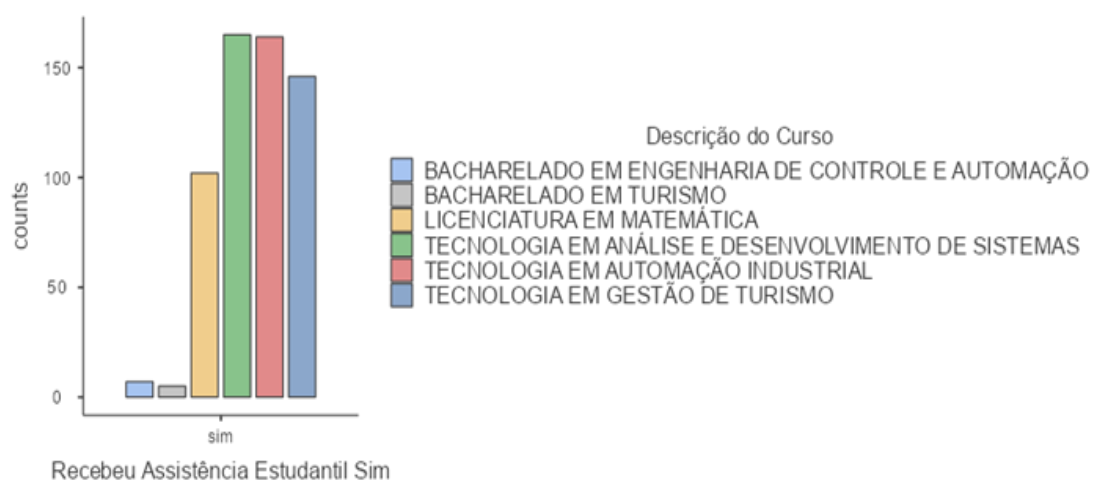
A tabela 2 traz informações da movimentação por curso e a relação com o recebimento da assistência estudantil. Percebe-se que 336 alunos de Tecnologia em Automação Industrial evadiram no período e não receberam o apoio, e 148 que fizeram o curso de tecnologia e desenvolvimento em análise de sistema se formaram no período.

Tabela 2 - Situação dos alunos por curso e a relação com o PNAES

Descrição do Curso	Situação em aberto	Situação Evadido	Situação Formado	Situação Transferência Externa	Sim Recebeu Assistência Estudantil	Não Recebeu Assistência Estudantil
Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação	0	62	0	0	7	55
Bacharelado em Turismo	0	37	2	0	5	34
Licenciatura em Matemática	0	249	13	0	102	160
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	0	322	148	0	165	305
Tecnologia em Automação Industrial	44	336	127	5	164	348
Tecnologia em Gestão de Turismo	24	128	99	1	145	106

Fonte: Elaborado pela autora. Dados do relatório do SUAP obtido na secretaria de um campus do IFSP (2023).

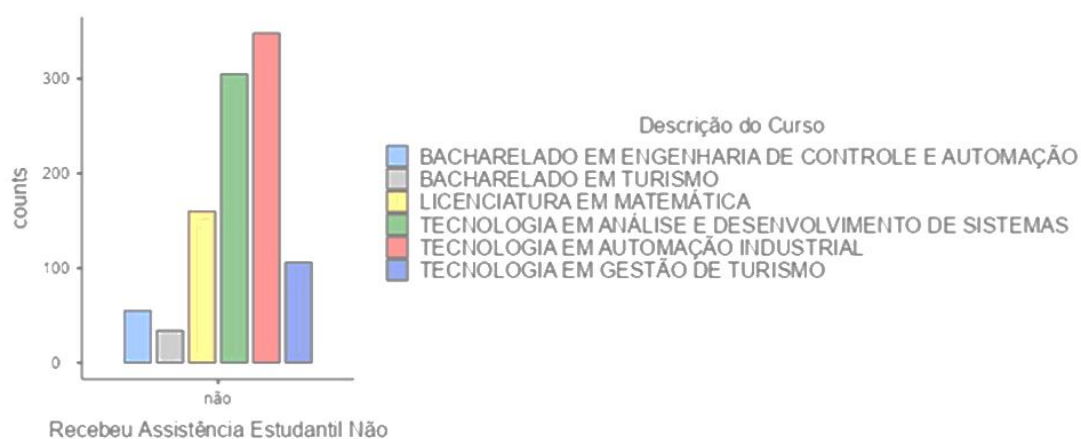
Gráfico 3 - Total de alunos que receberam Assistência Estudantil



Fonte: Elaborado pela autora. Dados do relatório do SUAP obtido na secretaria de um campus do IFSP (2023).

O gráfico 3 demonstra que os estudantes do curso de tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas foram os que mais receberam assistência estudantil.

Gráfico 4 - Total de alunos que não receberam Assistência Estudantil



Fonte: Elaborado pela autora. Dados do relatório do SUAP obtido na secretaria de um campus do IFSP (2023).

Tabela 3 - Total por tipo de Escola de Origem

Tipo de Escola de Origem	Situação Evadido	Situação Formado	Situação Trans. Externa	Situação em aberto	Total	%
Privada	267	79	2	15	363	23%
Pública	867	310	4	53	1234	77%

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por sua vez, a tabela 3 aponta que 77% dos alunos deste campus são oriundos de escolas públicas.

Respostas ao questionário *Google Forms* na íntegra

Para melhor clareza nas informações e entendendo que as respostas merecem ser divulgadas para ajudar a entender melhor o perfil dos estudantes, relacionamos a seguir as respostas ao questionário *Google Forms* na íntegra:

Respostas à questão 7 do Questionário - Google Forms

Você recebe ou recebeu auxílios estudantis? Assinale os auxílios recebidos por você:

Tabela 4 - Sistematização Respostas Questionário 7 - *Google Forms*

Você recebe ou recebeu auxílios estudantis? Assinale os auxílios recebidos por você:

Alimentação	15
Alimentação, creche	2
Alimentação, moradia	3
Alimentação, transporte	11
Alimentação, transporte, apoio didático-pedagógico (auxílio material)	1
Alimentação, transporte, creche	1
Alimentação, transporte, moradia	1
Alimentação, transporte, saúde, apoio didático-pedagógico (auxílio material)	1
Apoio didático-pedagógico (auxílio material)	1
Apoio didático-pedagógico (auxílio material), outros	1
Moradia	1
Outros	9
Transporte	8
Transporte, apoio didático-pedagógico (auxílio material)	1

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise qualitativa das respostas dos alunos, ao questionário 7 do *Google forms*, aponta que 46% dos entrevistados confirmaram receber auxílio alimentação e que dependiam do recurso para não sentirem fome durante as aulas.

Tabela 5 - Sistematização Respostas Questionário 13 - Google Forms

Assinale o nível de satisfação com o (s) benefício (s) recebido (s) pelo programa de assistência estudantil?

Insatisfeito	4
Parcialmente satisfeito	21
Satisfeito	31

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em respostas à questão 13 do *Google Forms* 55% dos alunos responderam estar satisfeitos em receber auxílio da assistência estudantil.

- **Respostas à questão 14 do Questionário - Google Forms**

Você acha que o auxílio estudantil teve alguma relação positiva em seu rendimento acadêmico? Explique de que maneira?

Com certeza. O fato de ter uma ajuda no pagamento das alimentações e passagens para ir todos os dias até o instituto me ajudou a não ter o stress mental de tentar caçar dinheiro para ir estudar. Uma vez que vim de uma família humilde financeiramente, morava em uma cidade diferente da unidade e não recebia uma renda fixa. A ajuda me motivava a continuar a caminhada. Hoje me formei e sou gerente em uma rede hoteleira. Acredito que se não tivesse recebido tal ajuda na época, infelizmente não teria condições de finalizar o curso, e logo, não ocuparia a posição que estou no momento.

Tabela 6 - Sistematização Respostas Questionário 14 - Google Forms

Você acha que o auxílio estudantil teve alguma relação positiva em seu rendimento acadêmico? Explique de que maneira?

Relação positiva PNAES	82%
Relação negativa PNAES	18%

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O questionário 14 do *Google Forms* revelam que na visão de 82% dos alunos entrevistados o PNAES comunica uma relação positiva no rendimento acadêmico. Esses estudantes trazem diversas experiências do apoio recebido na vivência acadêmica.

Discussão

Por meio da presente pesquisa, realizada em um Campus do IFSP, com os dados de 1.597 estudantes dos anos de 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021 do ensino superior, verificou-se que 71% dos estudantes evadiram nesse período, o que demonstra a necessidade de intervenção e assistência ao estudante para que possam concluir os estudos no IFSP. Através do relatório de gestão de 2018 do IFSP, notou-se a preocupação dos gestores em resolver o problema e, para isso, foi instituída, desde o ano de 2015, a Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes do IFSP (Relatório de gestão de 2022 IFSP).

Sobre os resultados apresentados nesta pesquisa, nota-se que houve um grande número de evadidos no período entre 2017 a 2021 (Tabela 1), com cerca de 1134 alunos desistindo do curso.

Monteiro e Ianuskiewtz (2018), na Revista Brasileira de Psicologia e Educação 20 (2), p. 256-271 revela:

Os baixos índices de permanência de alunos na Instituição como um todo e no campus pesquisado em particular, confirma a necessidade de uma política de gestão democrática, onde estudos técnicos devam balizar um debate coletivo sobre os destinos que devem ser traçados pelos campi para mitigar esse fenômeno. Há que construir uma maior responsabilização de todos os envolvidos com a vida acadêmica e romper com um ciclo de desperdício de recursos públicos que tanto prejudica a melhoria da educação brasileira.

A visão ampla da servidora do IFSP neste artigo define bem a necessidade de um maior envolvimento de todas as pessoas que trabalham no IFSP para que o aluno permaneça no curso.

O desafio apresentado por Silva Filho *et al* (2007): a evasão ocasiona muitos problemas, o sofrimento emocional, perdas sociais, acadêmicas e econômicas, causa ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico.

Considerações Finais

Contando com experiência de mais de 20 anos trabalhando em ambiente escolar a autora buscou com essa pesquisa evidenciar a efetividade do Programa Nacional de Assistência

Estudantil (PNAES) no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e verificar a eficácia dessa política pública na permanência do aluno do ensino superior em situação de vulnerabilidade social e econômica, apoiado nas contribuições de Silva, Carvalho e Gonçalves (2021), principalmente a partir do mapeamento elaborado pelos autores acerca de trabalhos escritos sobre as políticas de assistência estudantil e dos apontamentos resultantes desse estudo.

Através do estudo de Andrade e Teixeira (2017), observamos importantes informações sobre a relação entre a intenção dos estudantes em concluir o curso universitário, o desempenho acadêmico, a percepção de desenvolvimento psicossocial e a satisfação nas áreas propostas pelo PNAES.

Amartya Sen (2011) nos leva a entender os fundamentos da injustiça, e aponta as contradições das correntes jurídicas atualmente dominantes. A justiça ideal deve estar atenta à realidade e à subjetividade do indivíduo, considerando as discussões jurídicas, criando políticas públicas que considerem a realidade de cada cidadão, suas necessidades, desejos e esperanças. Em outras palavras, para que o cidadão tenha o direito de escolher, para que tenha contempladas todas as dimensões de liberdade, deve ter acesso à educação, saúde e políticas públicas de qualidade e, para participar com liberdade, é preciso ter informações e contribuir com as decisões políticas.

Conhecendo as Resoluções e o Decreto-Lei nº 7.234 (2010), que regulamentam o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), pode-se verificar a sua importância na vida do estudante do ensino superior, sua contribuição para a permanência do aluno.

Através da pesquisa quantitativa e qualitativa apresentada neste trabalho pode-se afirmar que existe uma relação entre a permanência dos alunos do ensino superior do IFSP e o recebimento do auxílio de assistência estudantil. Ainda, foi possível afirmar que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no IFSP, efetiva a condição de permanência do aluno do ensino superior.

A pesquisa com os 1597 alunos do IFSP nesse recorte cronológico, averiguou-se que 64% dos egressos receberam auxílio e continuaram seus estudos no IFSP, confirmando a hipótese de que a permanência dos alunos do ensino superior no IFSP está relacionada ao recebimento da assistência estudantil. Foi possível notar também, com essa pesquisa, que alguns alunos mesmo recebendo o apoio da assistência estudantil, nesse período, não permaneceram no IFSP. Estudos futuros poderão esclarecer esse fenômeno.

Estudos como o nosso apontam para a urgência na implementação de ações que visem à permanência do aluno do ensino superior, uma vez que os alunos que recebem apoio têm um baixo índice de evasão no campus pesquisado. Desse modo, revelam que ações dessa natureza efetivam a condição de permanência do aluno no ensino superior e contribuem para minimizar os efeitos das desigualdades sociais.

Referências

ABREU, M. K. de A.; XIMENES, V. M. Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: uma análise psicossocial. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 32, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/pBtyBfxJqkXbvzwVvcQprzS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2023.

ANDRADE, A. M. J. de. **Desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários: relação com indicadores da assistência estudantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/148254>. Acesso em: 19 ago. 2023.

ANDRADE, A. M. J. de; TEIXEIRA, M. A. P. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 22, n. 2, p. 512–528, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/wqhZ5Km7XCbNbPTRwQrjP6x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2023.

ANDRADE, C. Y.; DACHS, J. N. W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 399-422, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qpqgPJhxr6P4JLjmNhTKjy/?lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2023.

ARAÚJO, S. A. de L. *et al.* Efetividade da assistência estudantil para garantir a permanência discente no ensino superior público brasileiro. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 24, n. 3, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3798>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BIRMAN, J. A dádiva e o outro: sobre o conceito de desamparo no discurso freudiano. **Physis**: Revista de Saúde Coletiva, v. 9, n. 2, pág. 9-30, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/physis/v9n2/02.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 ago. 2023.

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 set. 2010.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso: 03 ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso: 03 de agosto de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 03 ago. 2023

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 ago. 2023.

MONTEIRO, S.A S.; IANUSKIEWITZ, D. A evasão escolar nos cursos tecnológicos do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de São Paulo-IFSP. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 20, n. 2, p. 256-271, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/12024>. Acesso em: 11 ago. 2023.

DIAS, C. E. S. B., TOTI, M. C. D. S., SAMPAIO, H.; POLYDORO, S. A. J. (org.) **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/62048>. Acesso em: 11 ago. 2023.

FIOR, C. A., POLYDORO, S. A. J., PELISSONI, A. M. S., DANTAS, M. A., MARTINS, M. J.; ALMEIDA, L. D. S. Impacto da Autoeficácia e do Rendimento Acadêmico no Abandono de Estudantes do Ensino Superior. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 26, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/3mRkmWJ9SpfZj4RRsknwY9m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Fórum 20 anos**. 2008. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-20-anos3.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

IFSP – Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Relatório de Gestão 2022**. São Paul: IFSP, 2022. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/prestacao-de-contas/128-acesso-a-informacao/prestacao-de-contas/137-relatorio-de-gestao>. Acesso em: 22 abr. 2023.

PORTES, E. A. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-84NQZ9>. Acesso em: 20 abr. 2023

SEN, A. **A idéia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. de C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641–659, set. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/x44X6CZfd7hqF5vFNnHhVWg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2023

SILVA, A. R. X.; CARVALHO, M. C. A. de; GONÇALVES, R. M. Mapeamento e Análise das Produções Científicas que versam as Políticas de Assistência Estudantil no contexto do Programa Nacional de Assistência Estudantil. **Revista Pedagógica**, n. 23, p. 1-30, 2021.

Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5529>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SILVA, R. B. Amizade, diferença e educação: reflexões a partir de Zygmunt Bauman.

Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, p. 115-129, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/ydKPr4MF3NhvLfRcBCwLqdr/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2023.

TINTO, V. When access is not enough. In: **Carnegie Perspectives**, Stanford, CA, n. 1., 2008. p. 1-3. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502271.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.



PARTE II

PROCESSOS PEDAGÓGICOS, AVALIAÇÃO E INCLUSÃO

Capítulo 2

IFSP: Reflexões e Possibilidades acerca da pessoa surda

*Michelli Analy de Lima Rosa*⁶

Resumo: O presente capítulo aborda a inclusão e o processo de escolarização da pessoa surda sob uma perspectiva histórica, social e educacional, destacando a importância do reconhecimento da diferença como elemento constitutivo da condição humana. A inclusão escolar é apresentada como um movimento que vai além da simples inserção física do aluno surdo na escola comum. Trata-se de uma mudança estrutural e cultural que envolve a valorização da diversidade, a democratização dos espaços sociais e a promoção de práticas pedagógicas equitativas. O texto também enfatiza o papel central da Libras no processo de inclusão. Reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, a Libras é descrita como língua natural, visual-espacial e dotada de complexidade linguística equivalente às línguas orais. Sua inserção como disciplina obrigatória na formação de professores representa um avanço na consolidação da educação bilíngue. Além disso, destaca-se a importância da formação docente e da atuação do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS), regulamentada por legislação específica. O trabalho colaborativo entre professor e intérprete é apontado como fundamental para garantir o acesso ao currículo, a mediação pedagógica adequada e a efetiva participação do aluno surdo. Por fim, o texto reafirma que a inclusão da pessoa surda não se resume à adaptação de métodos, mas exige a transformação das práticas educacionais, o reconhecimento da surdez como diferença e não como deficiência, e o respeito aos direitos linguísticos e culturais da comunidade surda. A consolidação da educação bilíngue representa, portanto, uma conquista histórica e um caminho essencial para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Libras. Políticas públicas educacionais. Formação de professores. Diversidade e Currículo inclusivo.

Abstract: This chapter addresses the inclusion and schooling process of deaf people from a historical, social, and educational perspective, highlighting the importance of recognizing difference as a constitutive element of the human condition. School inclusion is presented as a movement that goes beyond the simple physical insertion of deaf students into mainstream schools. It is a structural and cultural change that involves valuing diversity, democratizing social spaces, and promoting equitable pedagogical practices. The text also emphasizes the central role of Libras (Brazilian Sign Language) in the inclusion process. Officially recognized as a legal means of communication and expression for the deaf community, Libras is described as a natural, visual-spatial language with linguistic complexity equivalent to oral languages. Its inclusion as a mandatory subject in teacher training represents progress in consolidating bilingual education. Furthermore, the importance of teacher training and the role of the Libras

⁶ Mestra em Práticas Docentes no Ensino Fundamental pela Universidade Metropolitana de Santos. Pedagoga e Diretora Adjunta de Apoio ao Ensino no Instituto Federal de São Paulo (Campus Cubatão) / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1903477785680843>

Translator and Interpreter (TILS), regulated by specific legislation, is highlighted. Collaborative work between teacher and interpreter is highlighted as fundamental to guaranteeing access to the curriculum, adequate pedagogical mediation, and the effective participation of the deaf student. Finally, the text reaffirms that the inclusion of deaf people is not limited to adapting methods, but requires the transformation of educational practices, the recognition of deafness as a difference and not as a disability, and respect for the linguistic and cultural rights of the deaf community. The consolidation of bilingual education therefore represents a historical achievement and an essential path towards building a truly inclusive school.

Keywords: School inclusion. Libras (Brazilian Sign Language). Educational public policies. Teacher training. Diversity and Inclusive curriculum.

Introdução

A discussão sobre inclusão e processo de escolarização da pessoa surda ganha contornos específicos quando situada no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Como instituição pública comprometida com a formação integral, técnica e cidadã, o IFSP assume papel estratégico na promoção de uma educação inclusiva que respeite as diferenças linguísticas, culturais e sociais dos estudantes surdos.

Historicamente, a escolarização dos surdos foi marcada por práticas excludentes, especialmente sob a influência do oralismo, que negava a língua de sinais e priorizava a adaptação do surdo ao padrão ouvinte.

No âmbito do IFSP, essa perspectiva se articula com os princípios da educação inclusiva estabelecidos na legislação brasileira, como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essas normativas orientam a instituição a garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o êxito acadêmico do estudante surdo. A inclusão no IFSP não se limita à matrícula do aluno surdo nos cursos técnicos ou superiores. Ela implica reorganização pedagógica, curricular e administrativa, assegurando:

- Presença de Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS) qualificados;
- Formação continuada de docentes em Libras e educação inclusiva;
- Adequação de materiais didáticos em perspectiva visual;
- Planejamento pedagógico colaborativo entre professor e intérprete;
- Ações institucionais de valorização da cultura surda.

Nesse cenário, o papel do professor é central. A prática docente deve considerar que a língua é elemento estruturante do pensamento e da aprendizagem. Sem acesso pleno à Libras, o estudante surdo pode ter comprometido seu desenvolvimento acadêmico. Por isso, é

fundamental que a Libras circule livremente nos espaços do IFSP, não apenas como instrumento de mediação, mas como língua legítima de produção de conhecimento.

Além disso, o IFSP, por sua natureza multicampi e sua atuação na educação básica, técnica e superior, possui potencial para consolidar políticas institucionais de inclusão que ultrapassem a sala de aula. Projetos de extensão, pesquisa e inovação podem incorporar temáticas relacionadas à educação bilíngue, à acessibilidade comunicacional e ao protagonismo da comunidade surda.

Outro ponto relevante refere-se ao currículo. No IFSP, torna-se necessário refletir sobre práticas avaliativas, metodologias ativas e organização dos tempos e espaços, de modo que contemplem a experiência visual e as especificidades linguísticas do estudante surdo.

A presença do TILS é fundamental, mas não substitui a responsabilidade pedagógica do docente. O trabalho colaborativo entre professor e intérprete fortalece o processo de ensino-aprendizagem e evita a terceirização da comunicação. A inclusão efetiva exige corresponsabilidade institucional.

Por fim, a consolidação da inclusão no IFSP passa pelo reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural, e não como deficiência a ser superada. Ao adotar a perspectiva bilíngue e promover acessibilidade linguística, o Instituto reafirma seu compromisso com a democratização do conhecimento, a equidade e a construção de uma sociedade que valoriza a diversidade.

Assim, integrar o debate teórico sobre escolarização do surdo à realidade do IFSP significa transformar princípios legais e filosóficos em práticas concretas, assegurando que o estudante surdo não apenas esteja na instituição, mas participe plenamente de sua vida acadêmica, científica e social.

Inclusão e o processo de escolarização da pessoa surda

É necessário construir uma utopia crítica que nos possibilite pensar em uma sociedade na qual a diferença humana não se transforme em desigualdade e que a exclusão seja substituída por processos de participação, pois temos o direito a sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza (Santos, 2006).

Muito antes de seu nascimento, a criança ouvinte tem a possibilidade de relacionar-se com a língua utilizada em seu ambiente familiar. Dessa forma, o adulto permite que a linguagem da criança flua, proporcionando atuações discursivas em prol de sua aprendizagem, e, com isso, viabiliza a identificação de aspectos da língua na qual ela está

sendo inserida. A esse respeito, as crianças surdas, em geral, não têm a possibilidade desse aprendizado e apropriação naturalmente, já que, em sua grande maioria, o acesso à língua utilizada por seus pais ouvintes é a língua oral, que não compreende a visualidade inata dos surdos.

Desse modo, a inclusão e o processo de escolarização da pessoa surda são essenciais para a compreensão de sua existência, uma vez que sua realidade foi permeada ao longo da história por um cenário de invisibilidade. A educação escolar, nas instituições de ensino comuns, está fundamentada na ideia de que a diferença humana não deve ser vista como desigualdade. Com esse movimento, busca-se combater processos excludentes e promover ações participativas que valorizem as potencialidades de cada indivíduo e contribuam para o desenvolvimento humano.

Sobre esse assunto, Bartalotti (2012) afirma:

O movimento de inclusão social, na verdade, é uma proposta de mudança de lugar social – tirar (ou “desincluir”) alguém de um espaço e incluí-lo em outro. Isso pode desestruturar tanto o lugar de onde se tira como o lugar no qual se coloca. É um processo que envolve um rearranjo, em última instância, das relações entre as pessoas. É preciso, então, pensar a inclusão utilizando também outros parâmetros, que auxiliem a compreender as particularidades desse processo. Inclusão social é um conceito bastante abrangente, que sempre envolve a interação entre sujeitos que partilham determinada situação (Bartalotti, 2012, p. 5).

Ainda nesse âmbito, Bartalotti (2012) reflete:

Falar em inclusão social implica falar em democratização dos espaços sociais, em crenças na diversidade como valor, na sociedade para todos. Incluir não é apenas colocar junto, e, principalmente, não é negar a diferença, mas respeitá-la como constitutiva do humano. O valor – positivo ou negativo – que se atribui à diferença é algo construído nas relações humanas. O vetor da exclusão/inclusão não está, portanto, na diferença em si, mas no valor a ela atribuído (Bartalotti, 2012, p. 16).

Nesse contexto, ao se abordar a questão da inclusão social, é fundamental analisar os espaços físicos e virtuais em que as pessoas interagem, considerando as diferentes necessidades e realidades de cada indivíduo. Em especial, é importante refletir sobre a situação de exclusão em que uma pessoa com deficiência se encontra e como essa realidade pode ser transformada por meio de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

A inclusão escolar implica reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades, conhecimentos e experiências de cada aluno, proporcionando um ambiente educacional que promova a equidade e a igualdade de oportunidades para todos.

Nesse sentido, ela não se limita apenas aos alunos com deficiências, mas também abrange aqueles que possuem outras especificidades de aprendizagem, sejam elas temporárias, sejam permanentes. Assim, é importante que a escola esteja preparada para

acolher e atender as necessidades de todos os seus alunos, garantindo que eles tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas individualidades e promovendo seu desenvolvimento pleno.

A inclusão escolar não se trata apenas de colocar todos os alunos na mesma sala de aula, mas de promover uma cultura inclusiva, que valorize a diversidade e promova a aprendizagem colaborativa e solidária. É um desafio que requer o comprometimento de toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores, familiares e alunos, para que, juntos possam criar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo para todos.

Segundo Mantoan (2003)

[...] As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. [...] (Mantoan, 2003, p. 16).

As colocações da autora conduzem a uma percepção na qual a escola desempenha um papel crucial na formação integral dos alunos. É um ambiente de ensino, diversidade e intercâmbio de saberes, que contribui significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um.

Nesse contexto, a aprendizagem deve ser abordada levando em consideração múltiplos aspectos, com destaque para a garantia de igualdade de acesso à educação como um elemento fundamental do sistema educativo. Isso significa que todos os indivíduos, independentemente de possíveis deficiências que possam apresentar, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Na década de 90, precisamente em 1994, a Declaração de Salamanca reafirma o compromisso com a Educação Para Todos e reconhece, portanto, a necessidade e a urgência da constituição de uma sociedade inclusiva, capaz de combater as atividades discriminatórias. Também no mesmo ano, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial foi estabelecida (MEC/SEESP, 1994). A partir daí, a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, desenvolveu movimentos pela educação inclusiva no cenário político, cultural, social e pedagógico.

Nesse breve contexto histórico, não posso deixar de citar a LDB, Lei nº 9.394/96, documento que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e, por meio de suas alterações, representa um marco significativo para assegurar a matrícula de pessoas com deficiência no ensino regular e para a construção de um novo modelo de educação especial. Nesse sentido, essa política não tem mais um caráter substitutivo, mas sim complementar,

suplementar e transversal ao ensino regular, abrangendo todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, com o objetivo de eliminar as barreiras que dificultam a plena participação de estudantes com deficiência.

Essas são mudanças profundas, uma vez que a educação especial não é mais vista como um sistema à parte, mas sim como parte integrante da proposta pedagógica da escola, promovendo a inclusão total de todos os alunos por meio de recursos e serviços.

Por meio da quebra de barreiras espaciais, temporais e culturais, é possível garantir que todos tenham acesso aos recursos e conhecimentos necessários para prosperar. A busca pela universalização dos bens e riquezas, incluindo o conhecimento, é fundamental para criar uma sociedade mais justa e equitativa.

Segundo Forest e Pearpoint (2007):

Inclusão significa convidar aqueles que (de alguma forma) tem esperado para entrar e pedir-lhes ajuda a desempenhar o nosso sistema e que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades como companheiras e como membros (Forest; Pearpoint, 2007, p. 137).

A inclusão requer que os professores estejam preparados para compreender e atender às necessidades individuais dos alunos, utilizando suas diferenças e desafios como uma oportunidade para aprimorar suas práticas de ensino e criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor para todos.

Por esse motivo, a inclusão da pessoa surda na escola comum é de extrema importância. Soma-se a isso o fato de que a orientação dos professores torna esse processo de inclusão essencial, uma vez que os docentes contribuem para o avanço da educação em diversas áreas, refletindo a diversidade educacional existente em nosso país. Carneiro (2008) observa bem essa questão:

Ao professor cabe ensinar, ou seja, disponibilizar o conhecimento de forma aberta, ampla e flexível, de modo que o aluno o assimile livremente, de maneira original, regulado por seus interesses e possibilidades de adaptação e jamais mantido pelo que o professor defina, em função de uma falsa concepção de que ele sabe o que falta o que é possível ao aluno captar de um assunto, de uma atividade, de uma situação de ensino qualquer de fora (Carneiro, 2008, p. 163).

Assim, para atender às necessidades variadas dos alunos em suas salas de aula, a escola, em especial o IFSP deve passar por uma revisão abrangente, reconhecendo e valorizando as diferentes capacidades, competências e habilidades dos estudantes. Isso requer uma mudança nas práticas pedagógicas, em todos os níveis de ensino, garantindo que todos os alunos sejam atendidos de forma adequada e inclusiva (Bordas e Zoboli, 2009).

Nessa ótica, as discussões sobre os conceitos da surdez, bem como as limitações e potencialidades da pessoa surda em comparação com os ouvintes sempre estiveram presentes (Lacerda, 2006).

Esses debates constantemente acontecem em torno das questões relacionadas à educação. Nesse sentido, a pessoa surda muitas vezes é mal interpretada como preguiçosa e desatenta, devido ao fato de que, por não ouvir, tende a se isolar, ter dificuldade de concentração e ser bastante tímido (Santana, 2007).

Goes (2012) observa e acrescenta as questões sociais intrínsecas ao desenvolvimento da pessoa surda:

A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos da audição. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. Portanto, os problemas tradicionais apontados como características da pessoa são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (Goes, 2012, p. 38).

Dessa forma e sob tal complexidade é fundamental compreender como esses elementos podem estar relacionados. É crucial enfatizar que a educação bilíngue para crianças surdas deve ser iniciada desde a educação infantil, com a língua de sinais (no caso do Brasil, a Libras) sendo a primeira língua (L1), e a segunda língua (L2), a língua portuguesa.

Para Skliar (2016), negar a surdez como uma diferença e a rotular como deficiência impedem o reconhecimento da Libras como língua primária dos surdos. A valorização da surdez como uma forma de diversidade é fundamental para promover uma educação inclusiva e respeitosa da comunidade surda.

Em síntese, por meio de diversos movimentos protagonizados pela comunidade surda no Brasil, incluindo aqueles incentivados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), surgiram avanços significativos na implementação de políticas públicas. É importante ressaltar algumas dessas conquistas:

- Em 2002, foi aprovada a Lei nº 10.436, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio oficial de comunicação e expressão (Brasil, 2002).
- Em 2005, o Decreto nº 5.626 foi aprovado para regulamentar a Lei 10.436/02 e abordar diversas questões, como a inclusão do ensino de Libras na formação de professores, a presença de intérpretes de Libras em ambientes públicos educacionais e de saúde e a formação de docentes para o ensino bilíngue, incluindo a criação do curso de Letras

com habilitação em Libras e a promoção de escolas e classes de Educação Bilíngue (Brasil, 2005).

- Em 2011, foi sancionado o Decreto nº 7.612, que estabelece os Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Nacional Viver sem Limites (Brasil, 2011).
- Em 2015, foi aprovada a Lei nº 13.146, mais conhecida como Lei da Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi aprovada em 2015. Segundo o Art. nº 28º dessa lei, é responsabilidade do poder público garantir, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a Educação Bilíngue, que utiliza Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua, em escolas bilíngues, classes bilíngues e escolas inclusivas (Brasil, 2015).
- Em 2020, o Decreto de número 10.502 foi aprovado, estabelecendo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020). Essa medida trouxe uma mudança importante para a Educação Bilíngue para surdos, que deixou de ser relacionada ao conceito segregacional e passou a ser vista sob uma ótica linguística e cultural. Agora, a Educação Bilíngue para surdos é considerada uma modalidade educacional que visa a proporcionar a especialização tanto linguística, quanto cultural para alunos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pela utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras).
- Em 2021, foi aprovada a Lei nº 14.191, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 para incluir a Educação Bilíngue para surdos (Brasil, 2021).

Diante do exposto, isso nos leva a observar que a presença do intérprete de Libras auxilia a pessoa surda no acesso ao conhecimento e propicia uma imagem positiva em relação à surdez e à compreensão de conceitos relacionados à sua primeira língua.

Nesse sentido, o domínio da língua, em toda sua complexidade, é importante para estabelecer um processo pedagógico eficaz para que haja uma inclusão efetiva. Por esse prisma, auxiliar na ampliação de possibilidades pedagógicas e na construção de novos saberes didáticos por parte do professor é fundamental para minimizar problemas e estabelecer, assim, conexões entre o aluno e o professor. Para Gómez (2008), investigar para intervir na escola requer, portanto, compreender o meio complexo que preside e media as trocas simbólicas entre os indivíduos e grupos que a compõem. Em síntese, realizar contribuições é fundamental para a criação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Nesse sentido, segundo Freire (1983), é necessário compreender o contexto cultural dos educandos para promover um engajamento efetivo com a realidade. Ele enfatiza a importância de conhecer e considerar as experiências, os valores e as práticas culturais dos alunos como ponto de partida para um processo educativo significativo.

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro (Freire, 1983, p.19).

Por fim, a Libras como a língua oficial dos surdos no Brasil tem a finalidade de promover, garantir e discutir a necessidade do respeito à particularidade linguística da pessoa surda e o uso dessa língua nos diversos espaços. Dentro do IFSP, esse processo, possibilitado

pela Lei trouxe à pessoa surda, o reconhecimento e a necessidade de formas de comunicação e linguagem específicas, exigindo a utilização de métodos e códigos adequados para atender às suas necessidades educacionais.

Libras - Comunicação para além dos sinais

Nas mãos de seus mestres, a Língua de Sinais é extraordinariamente bela e expressiva, um veículo para atingir a mente dos surdos com facilidade e rapidez, e para permitir-lhes comunicar-se; um veículo para o qual nem a ciência nem a arte produziu um substituto à altura. Aqueles que não a entendem falham em perceber suas possibilidades para os surdos, sua poderosa influência para o moral e a felicidade social daqueles que são privados de audição, e seu admirável poder de conduzir o pensamento a mentes que, de outro modo, estariam em perpétua escuridão. Tampouco podem avaliar o poder que ela tem sobre os surdos. Enquanto houver dois surdos sobre a face da Terra e eles se encontrarem, haverá sinais (Schuyler Long *apud* Capovilla, 2001, p. 1479).

A comunicação da pessoa surda é tema de extrema relevância, que deve ser constantemente discutido, especialmente no âmbito escolar, devido à sua importância no processo de inclusão. Pensar a Libras no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) significa compreendê-la como elemento estruturante da inclusão, da identidade surda e do acesso ao conhecimento. Mais do que um conjunto de sinais ou um instrumento de mediação comunicacional, a Língua Brasileira de Sinais constitui uma língua natural, visual-espacial, com estrutura gramatical própria, capaz de expressar conceitos científicos, técnicos, culturais e sociais em qualquer nível de ensino.

Aprender Libras, assim como outras línguas, permite que seus usuários discutam, avaliem e relacionem diferentes temas e assuntos ligados a todas as áreas da ciência e contextos científicos. Libras é uma língua completa e complexa que facilita a comunicação dos surdos sobre qualquer assunto.

No IFSP, instituição que oferta educação básica, técnica e superior, a presença da Libras deve ultrapassar a função instrumental vinculada exclusivamente ao Tradutor e Intérprete de Libras (TILS). Embora o intérprete desempenhe papel fundamental na mediação entre professor e estudante surdo, a Libras precisa estar integrada à prática pedagógica, à cultura institucional e às políticas de formação docente.

Apesar de todo o arcabouço histórico contemplado ao longo deste trabalho, a pessoa surda permaneceu durante muito tempo comprometida, limitada e observada apenas por suas incapacidades de comunicação. A surdez, por sua vez, foi percebida como uma patologia cujo foco permeou o seu comprometimento com a comunicação oral.

Por sua vez, a língua de sinais possui uma história linguística única e é fundamental para a vida espiritual e social da comunidade surda. É impossível imaginar a sua existência sem essa forma de comunicação. Partindo desse pressuposto, no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida oficialmente pela Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, como meio de comunicação da comunidade surda em todo o país.

De acordo com Quadros (2004):

Língua de sinais - São línguas que são utilizadas pelas comunidades surdas. As línguas de sinais apresentam as propriedades específicas das línguas naturais, sendo, portanto, reconhecidas enquanto línguas pela linguística. As línguas de sinais são visuais-espaciais, captando as experiências visuais das pessoas surdas (Quadros, 2004, p. 8).

Nesse sentido, para que a pessoa surda seja efetivamente incluída, é essencial que haja um mecanismo de comunicação específico entre o professor e o aluno. O domínio da Língua Brasileira de Sinais se mostra fundamental nesse processo, já que possibilita a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes, assim como entre o professor e o aluno surdo. Portanto, é necessário que haja o aprendizado e a utilização dessa língua para garantir a efetiva inclusão e a comunicação.

Segundo Lacerda (2017):

A Libras precisa circular livremente no espaço escolar, e por isso o professor precisa conhecer a Libras. É durante as aulas, no momento de ministrar conteúdos que IE atua, mas, na hora das dúvidas, de questões, espera-se que o professor possa atender diretamente ao estudante surdo, pedindo ajuda ao IE apenas se necessário (Lacerda, 2017, p. 36).

Dentro desse contexto, a Libras é fundamental para garantir a inclusão social dos surdos, pois é somente por meio dela que os surdos podem se expressar em sua língua natural e ter o direito de serem quem são. Através dela, os surdos podem exercer sua identidade e se comunicar de maneira eficaz no meio social.

A respeito das falas apresentadas, considerar a Libras para os indivíduos surdos vai além de apenas tornar as informações acessíveis, é garantir um meio pelo qual eles possam plenamente usufruir de seus direitos como cidadãos. Assim, inseri-la no processo educacional significa romper com um longo período de silêncio que negligenciou os direitos dos surdos por muitas décadas.

Sacks (2010) acrescenta:

A língua possibilita novas orientações e novas possibilidades de aprendizado e ação, dominando e transformando as experiências pré-verbais. [...] Ao mesmo tempo, o aprendizado da língua transforma o indivíduo de tal modo que ele é capaz de fazer coisas novas para si mesmo ou coisas antigas de maneiras novas. A língua permite-nos lidar com coisas à distância, agir sobre elas sem manuseá-las fisicamente (Sacks, 2010, p. 56).

Assim, quando a maneira de ver os surdos, tratar deles e lidar com eles for estabelecida, seu reconhecimento político da surdez como uma diferença acarretará mudanças. Nesse sentido, a luta persistente e sistemática do povo surdo oficializou a Libras como disciplina curricular.

Além disso, a lei também prevê a capacitação de professores de Libras, instrutores e tradutores/intérpretes de Libras-Língua Portuguesa, com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos alunos com surdez. Conforme o disposto no Capítulo 2, no artigo terceiro da mencionada legislação, as medidas são garantidas para assegurar aos alunos surdos o acesso a um ensino de excelência:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005).

Nesse sentido, a alteração na legislação fez com que a Libras se tornasse uma disciplina obrigatória, promovendo maior conhecimento sobre o assunto no meio acadêmico e incentivando a implementação da educação bilíngue para estudantes surdos nas escolas.

Os desafios com relação ao ensino se fazem presentes, e as barreiras nem sempre são removidas a contento e a tempo de reconhecer a pessoa surda por suas capacidades e potencialidades de aprendizagem.

A garantia do acesso à educação para a pessoa surda requer atenção a diversas demandas, sendo essencial a formação de profissionais capacitados para trabalhar diretamente com esse grupo. É fundamental que esses profissionais tenham conhecimento da Libras e compreendam as necessidades específicas dos surdos e de sua comunidade.

Conforme a legislação, o exercício da profissão e a especificidade da formação dos profissionais em Libras são:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). § 1º Para os efeitos desta Lei, considera-se: I – tradutor e intérprete: o profissional que traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem; II – guia-intérprete: o profissional que domina, no mínimo, uma das formas de comunicação utilizadas pelas pessoas surdocegas. § 2º A atividade profissional de tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras – Língua Portuguesa é realizada em qualquer área ou situação em que pessoas surdas ou surdocegas precisem estabelecer comunicação com não falantes de sua língua em quaisquer contextos possíveis. (NR) [...] Art. 4º O exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete é privativo de: I – diplomado em curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras; II – diplomado em curso superior de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras – Língua Portuguesa, em Letras com Habilitação em Tradução e Interpretação em Libras ou em Letras – Libras; III – diplomado em outras áreas de conhecimento, desde que possua diploma de cursos de extensão, de

formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, e que tenha sido aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras – Língua Portuguesa (Brasil, 2023).

Em face dessa contingência, outra questão importante deve ser pontuada. Com a presença do Tradutor Intérprete da Língua de Sinais (TILS), a relação entre professor - aluno surdo pode ser promovida e servir como fonte de inspiração para a real comunicação entre a pessoa surda e o mundo ouvinte.

Por meio da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, esse profissional teve sua profissão regulamentada, sofrendo posterior alteração pela Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. Nesse sentido, o TILS é o especialista encarregado de facilitar a comunicação entre a pessoa surda e o ouvinte, realizando a tradução da Libras para o português e vice-versa. Ele atua como um intermediário, garantindo que ambas as partes possam se comunicar de forma eficaz e compreensível.

Segundo Lacerda (2017), traduzir está ligado à tarefa de versar de uma língua para outra nas relações interpessoais, trabalhando na simultaneidade, no curto espaço de tempo entre o ato de enunciar e o ato de dar ao outro acesso àquilo que já foi enunciado. Assim, o TILS realiza papel fundamental nas relações interpessoais e sociais da pessoa surda.

O intérprete de Libras deve permear o espaço educacional, atuando, em alguns casos, em conjunto com professores e educadores. Cabe também a esse profissional estar atento às dificuldades, mediando e favorecendo a construção dos conhecimentos da pessoa surda.

Ressalto que todos os papéis dentro do cenário escolar são de suma importância, não devendo ocorrer em nenhuma das partes sua substituição, mas, sim, sua aproximação, a fim de proporcionar da melhor forma possível a inclusão da pessoa surda.

Em síntese, o intérprete de Libras e o professor devem manter um trabalho em conjunto. Garantir o aprendizado da pessoa surda é o compromisso para que haja a real inclusão e aprendizagem em sala de aula. Assim, falar de Libras no IFSP é falar de transformação institucional: uma mudança que reconhece a surdez como diferença e a língua de sinais como caminho legítimo para o saber, a participação e a cidadania.

Referências bibliográficas

BARTALOTTI, C.C. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidades?** 3º ed. São Paulo: Paulus, 2012.

BORDAS, M. A. G.; ZOBOLI, F. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. In. REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO E AS CULTURAS INCLUSIVAS: o papel da avaliação. Féliz Díaz, Miguel Bordas, Nelma Galvão, Theresinha Miranda, organizadores, autores, Elias Souza dos Santos... [et al.]. - Salvador: EDUFBA, 2009. 354p.

BRASIL. **Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: José Gregori, 2000.

BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Paulo Renato Souza, 2002.

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. Brasília: Fernando Haddad, 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Brasília: Dilma Rousseff, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Milton Ribeiro, 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023.** Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília: 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023.** Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva. Brasília: Luiz Inácio Lula da Silva, 2023.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira.** Volume II: Sinais de M a Z. 2ª ed. São Paulo: Editora da USP, 2001

GÓES, M. C. R.. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas: Autores Associados, 2012.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. **Inclusão:** um panorama maior. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 2007. p. 137-41

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 fev. 2026.

_____, C. B.F. **Intérprete de Libras:** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2017.

MANTOAN, M. T. E.. **INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, SP. 2003

SACKS, O. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SKLIAR, C.(Org.) **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação. 2016.

Capítulo 3

O papel do profissional do Atendimento Educacional Especializado no IFSP – Campus Cubatão: contratação, procedimentos e desafios em 2025

*Nelson Eduardo Lima da Silva*⁷

*Wellington Carlos Gonçalves*⁸

Resumo: O presente capítulo analisa o papel do Profissional do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Cubatão, com foco nos processos de contratação, nos procedimentos institucionais e nos desafios enfrentados no ano de 2025. A partir da experiência de atuação de dois Profissionais ao Atendimento Educacional Especializado - PAEE, o texto sistematiza práticas e reflexões teóricas sobre a implementação da Educação Especial na perspectiva inclusiva no contexto da educação profissional, científica e tecnológica. O capítulo aborda os critérios legais e normativos que orientam a contratação dos profissionais ao AEE, destacando a importância da formação específica e do conhecimento das políticas públicas inclusivas (BRASIL, 2025). Analisa, ainda, os procedimentos de acolhimento dos estudantes público da Educação Especial, compreendidos como etapa fundamental para o planejamento das intervenções pedagógicas e para a promoção da permanência e do êxito escolar. Discute-se o papel do PAEE como mediador entre estudantes, docentes, equipes pedagógicas e famílias, bem como as adaptações pedagógicas e os recursos de acessibilidade adotados (Lima; Fukuhara, 2024). Por fim, são apresentados os principais desafios enfrentados, evidenciando a necessidade de fortalecimento institucional do Atendimento Educacional Especializado e do compromisso coletivo com a educação inclusiva.

⁷ Possui graduação em Educação Física pela Universidade Santa Cecília (2017) e graduação em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (2021). É especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES, 2019), em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Iguaçu (2025) e em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Neurociência pela Faculdade Iguaçu (2025). Atua como Profissional de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Cubatão, e como docente na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Possui experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Especial, Educação Inclusiva e Treinamento de Força (musculação).

⁸ Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP, em andamento). Mestre em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP, 2023). Licenciado em Educação Especial pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI, 2023). Especialista em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS, 2022) e em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Goiás (IFG, 2025). Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto (ESTÁCIO, 2021). Licenciado em História (2018) e Bacharel em Humanidades (2015) pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Possui experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Especial, Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado. Atualmente atua como Técnico Administrativo em Educação – Profissional de Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Cubatão.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva. Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal. Acessibilidade Educacional.

Abstract: This chapter analyzes the role of the Specialized Educational Support Professional (PAEE) at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP) – Cubatão Campus, with a focus on hiring processes, institutional procedures, and the challenges faced in the year 2025. Based on the professional experience of two Specialized Educational Support Professionals (PAEE), the text systematizes practices and theoretical reflections on the implementation of Special Education from an inclusive perspective within the context of professional, scientific, and technological education. The chapter addresses the legal and regulatory criteria that guide the hiring of professionals for Specialized Educational Support, highlighting the importance of specific training and knowledge of inclusive public policies (Brazil, 2025). It also examines the procedures for welcoming students who are the target population of Special Education, understood as a fundamental stage for planning pedagogical interventions and promoting student retention and academic success. The role of the PAEE as a mediator among students, teachers, pedagogical teams, and families is discussed, as well as the pedagogical adaptations and accessibility resources adopted (Lima; Fukuhara, 2024). Finally, the main challenges encountered are presented, emphasizing the need for institutional strengthening of Specialized Educational Support and for a collective commitment to inclusive education.

Keywords: Specialized Educational Assistance. Inclusive Education. Professional and Technological Education. Federal Institute. Educational Accessibility.

Introdução: Entre a normatividade da inclusão e a materialidade das práticas institucionais

O presente texto tem como objetivo analisar a constituição e a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Cubatão, considerando o marco legal da educação inclusiva, a ampliação do ingresso de Pessoas com Deficiência (PcD) e os processos institucionais de contratação de profissionais especializados.

Atualmente, o IFSP – Campus Cubatão não dispõe de Professor da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) lotado especificamente no Atendimento Educacional Especializado, tampouco de Profissionais ao Atendimento Educacional Especializado efetivos. Essa ausência de profissionais efetivos no quadro permanente ocorre em um contexto de expansão significativa do acesso de estudantes públicos da Educação Especial às instituições federais de ensino, especialmente a partir da promulgação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, e de suas posteriores atualizações.

A educação inclusiva, no contexto das políticas públicas brasileiras, tem se constituído como um direito humano fundamental, ancorado em marcos legais nacionais e internacionais que reafirmam a centralidade da equidade, da acessibilidade e da participação plena das pessoas com deficiência nos sistemas educacionais. No Brasil, essa concepção é consolidada a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e, mais recentemente, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Brasil, 2015).

Entretanto, conforme aponta Kassar (2011), a efetivação da educação inclusiva não ocorre de forma linear nem homogênea, sendo atravessada por disputas conceituais, institucionais e políticas que impactam diretamente a organização dos sistemas de ensino e as condições concretas de atendimento aos estudantes público da Educação Especial. Esse tensionamento torna-se ainda mais evidente no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, marcada historicamente por uma lógica seletiva e por currículos fortemente orientados à formação técnica e científica.

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel estratégico como política pública e prática pedagógica voltada à identificação e à eliminação de barreiras que limitam a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2004; Brasil, 2025).

A constituição do público-alvo da Educação Especial no Brasil não se deu de forma neutra ou consensual. Trata-se de um processo histórico marcado por disputas conceituais e políticas no interior do Estado, no qual diferentes atores sociais, institucionais e políticos passaram a disputar sentidos, definições e abrangências acerca dos sujeitos que deveriam ser contemplados pelas políticas públicas educacionais. Nesse movimento, a delimitação do público-alvo expressa correlações de forças e projetos societários em disputa, evidenciando que as políticas de Educação Especial são produzidas em contextos históricos específicos e atravessadas por interesses diversos (GARCIA; BARCELOS, 2021).

O presente estudo tem como foco a análise da constituição, da organização do trabalho e dos desafios enfrentados pelos Profissionais ao Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Cubatão, a partir da experiência desenvolvida no ano de 2025.

A - LBI estabelece a reserva de vagas nas instituições federais de ensino, incluindo percentuais destinados às Pessoas com Deficiência, garantindo-lhes o direito de concorrer tanto em categorias específicas quanto na ampla concorrência, conforme regras previamente definidas. Em geral, a reserva mínima de vagas para PcD corresponde a 5% ou mais, a depender da legislação vigente e das normativas complementares (Brasil, 2015). Essas políticas públicas reforçam a compreensão da educação inclusiva como um direito humano fundamental,

deslocando o foco das limitações individuais para a responsabilidade institucional de promover acessibilidade, adaptações e apoios necessários ao processo educacional.

Diante desse cenário, o IFSP – Campus Cubatão passou a enfrentar uma crescente demanda por atendimento pedagógico especializado, trazida tanto pelos estudantes quanto por suas famílias. Como resposta inicial, a instituição buscou adequar-se às necessidades específicas dos sujeitos ingressantes por meio da contratação temporária de profissionais especializados, sendo a principal demanda, em um primeiro momento, a atuação de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), responsáveis pela mediação linguística entre o português e a LIBRAS para estudantes surdos.

No que se refere especificamente à contratação de Profissionais ao Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no Campus Cubatão, o primeiro registro de edital disponível na página institucional do IFSP - Cubatão data de 2 de setembro de 2020, por meio do Edital nº 317/2020. Esse edital previa a contratação de Profissionais ao Atendimento Educacional Especializado (PAEE) em conformidade com a Portaria ME/MEC nº 19.298, de 13 de agosto de 2020, a qual estabelece normas relacionadas à contratação desses profissionais no âmbito do Ministério da Economia e do Ministério da Educação.

O referido edital ofertou duas vagas, sendo uma destinada à ampla concorrência e outra reservada à Pessoa com Deficiência, com regime de trabalho de 40 horas semanais, por no máximo 2 anos. Quanto à formação exigida, o edital contemplava uma ampla gama de perfis acadêmicos, incluindo Licenciatura em Educação Especial ou Inclusiva; Licenciatura em Pedagogia com pós-graduação em Educação Especial ou Inclusiva; Graduação em Educação Especial ou Inclusiva; ou Curso Superior em qualquer área, desde que acompanhado de pós-graduação em Educação Especial ou Inclusiva.

As atribuições do cargo de Profissional do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), conforme descritas no edital, envolvem um conjunto amplo e complexo de responsabilidades. Entre elas, destacam-se: a identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes; a definição, implementação e apoio a estratégias de flexibilização e adaptação curricular; o desenvolvimento de procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas adequadas ao atendimento dos alunos público da Educação Especial (Lima; Fukuhara, 2024); e o trabalho colaborativo com professores da classe comum, visando à promoção de práticas inclusivas. Soma-se a essas atribuições a pesquisa e o estudo de conceitos acadêmicos em parceria com os docentes, o acompanhamento de estudantes em visitas técnicas, a participação em formações e reuniões pedagógicas, a atuação em processos seletivos e

concursos públicos, bem como o apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição.

Após o Edital nº 317/2020, outros processos seletivos foram realizados com o objetivo de suprir, de forma temporária, a demanda por profissionais especializados. Destaca-se o Edital nº 283/2022, ofertando uma vaga em ampla concorrência. Em seguida, o Edital nº 200, de 28 de março de 2023, disponibilizou uma vaga destinada à Pessoa com Deficiência. Mais recentemente, o Edital nº 26/2024 – RET/IFSP, de 11 de abril de 2024, previu a contratação de Profissional do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) com reserva de vaga para Pessoas Pretas (PP). Esse edital reafirmou o regime de trabalho de 40 horas semanais, distribuídas nos períodos matutino, vespertino e/ou noturno, de acordo com as necessidades institucionais.

As atribuições descritas nesse edital mantêm coerência com aquelas previstas nos processos anteriores, reforçando o caráter multifuncional do cargo e sua centralidade na promoção da educação inclusiva no âmbito do IFSP. Tais atribuições evidenciam que o Profissional do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) atua como mediador entre os estudantes, os docentes e a instituição, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e para a efetivação do direito à educação dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Dessa forma, observa-se que, embora o IFSP – Campus Cubatão ainda não conte com Profissionais do Atendimento Educacional Especializados (PAEE) efetivos em seu quadro permanente, a realização periódica de editais de contratação temporária revela o reconhecimento institucional da importância desse serviço. Contudo, tal realidade também evidencia desafios estruturais e administrativos para a consolidação de uma política de Atendimento Educacional Especializado contínua, estável e plenamente integrada ao projeto pedagógico institucional. Os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no IFSP – Campus Cubatão estão alocados na Coordenadoria Sociopedagógica. Essa coordenadoria caracteriza-se como uma equipe multiprofissional e interdisciplinar, geralmente composta por pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais, cuja atuação se orienta para o suporte ao desenvolvimento integral dos estudantes. Entre suas principais funções destacam-se: o desenvolvimento de programas de apoio pedagógico, psicológico e social; a promoção da saúde e do bem-estar dos estudantes; o assessoramento ao pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; e a articulação da relação entre família, escola e comunidade.

Levando em conta esse cenário, a relevância deste estudo reside na necessidade de ampliar a produção acadêmica que articula normatividade legal, prática institucional e análise crítica da Educação Especial na perspectiva inclusiva, especialmente no âmbito da educação profissional e tecnológica, ainda pouco explorado na literatura. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial afirmam que o Atendimento Educacional Especializado - AEE deve “organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos” (Brasil, 2001, p. 11). Todavia, a materialização desse princípio depende de condições institucionais concretas, como estabilidade das equipes, formação continuada e compromisso coletivo da comunidade escolar, elementos que justificam a análise aprofundada desenvolvida neste capítulo.

No Decreto nº 12.773/2025, que aperfeiçoa a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, há menção explícita aos profissionais envolvidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no suporte à inclusão escolar, destacando-se os professores com formação específica em Educação Especial, responsáveis pela organização e execução do atendimento, bem como os profissionais de apoio escolar, cuja atuação se volta ao suporte à participação, à autonomia e à acessibilidade dos estudantes nas classes comuns. Cabe destacar que, assim como nas normativas anteriores que regulamentam o Atendimento Educacional Especializado, não há a previsão de um cargo específico denominado “**Profissional do Atendimento Educacional Especializado (PAEE)**”, sendo o atendimento educacional especializado reiteradamente atribuído à atuação docente. Nesse contexto, evidencia-se um descompasso no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), onde servidores contratados como Técnicos Administrativos em Educação desempenham atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado e são submetidos a exigências formativas e atribuições equivalentes às da docência em Educação Especial, o que suscita reflexões acerca do alinhamento entre o marco normativo vigente, a organização institucional do trabalho e o reconhecimento profissional no contexto da educação inclusiva.

Desenvolvimento: Analisar, compreender e tensionar a prática do PAEE

A Educação Especial, enquanto campo interdisciplinar de conhecimento, fundamenta-se na compreensão de que a deficiência não é atributo individual isolado, mas resultado da interação entre impedimentos e barreiras sociais, pedagógicas e atitudinais (BRASIL, 2015). Essa concepção desloca o foco da adaptação do estudante para a reorganização das práticas institucionais. Kassar (2011) ressalta que a constituição do público da Educação Especial no

Brasil é resultado de processos históricos e disputas no interior do Estado, o que explica a heterogeneidade das políticas e práticas observadas nos diferentes sistemas de ensino. Essa leitura é fundamental para compreender os desafios enfrentados pelo PAEE no IFSP – Campus Cubatão.

Com o Decreto nº 12.686/2025, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reforça a necessidade de articulação entre ensino comum e atendimento especializado, assegurando a continuidade do acompanhamento ao longo de toda a trajetória formativa (BRASIL, 2025). O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) da seguinte forma:

O atendimento educacional especializado (AEE) é a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, público da educação especial, devendo a sua oferta constar do projeto pedagógico da escola (Decreto nº 7.611/2011), em todas as etapas e modalidades da educação básica. Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Inep, 2025).

No ano de 2024, atuou como Profissional do Atendimento Educacional Especializado - PAEE apenas o profissional: **aqui chamado de PAEE 1**, que ingressou por meio do edital de 2023, com período de atuação compreendido entre 20 de fevereiro de 2024 e 18 de fevereiro de 2026; em 2025 atuaram o **PAEE 1 e PAEE 2**; este último tendo - ingressado - por meio do edital de 2024, cujo período de atuação está estabelecido entre 15 de janeiro de 2025 e 15 de janeiro de 2027.

Contudo, ao longo de 2024, **PAEE 1** foi o único - em exercício, responsável por atender às demandas de todo o campus, abrangendo o corpo de servidores e discentes do ensino médio até a pós-graduação. Essa condição evidencia tensões em relação aos princípios da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que compreende a educação inclusiva como um processo contínuo, a ser garantido em todos os níveis e modalidades de ensino, ao longo da trajetória formativa dos estudantes (Brasil, 2015).

Nessa perspectiva, a centralização do atendimento em um único profissional revela limites estruturais para assegurar o acompanhamento educacional especializado de forma ampla, sistemática e coerente com os pressupostos da inclusão.

No ano de 2025, ambos os profissionais atuaram conjuntamente. Entretanto, até que seja publicado um novo edital e concluído o tempo necessário para uma nova contratação, projeta-se que, no ano de 2026, o **PAEE 2** será o único - em exercício. Esse hiato entre as contratações

compromete a continuidade do atendimento e, diante da elevada demanda, gera um fluxo de trabalho intenso, impactando diretamente as condições de atuação dos profissionais do AEE. À luz dos princípios da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a descontinuidade na atuação de Profissionais ao Atendimento Educacional Especializado no IFSP – Campus Cubatão pode ser compreendida como um desafio à concretização de uma educação efetivamente inclusiva (Brasil, 2015).

A LBI propõe uma concepção de inclusão baseada na garantia de condições reais de participação, aprendizagem e permanência dos estudantes com deficiência, enfatizando a eliminação de barreiras e a oferta de apoios adequados ao longo do percurso formativo (Brasil, 2015). Nessa perspectiva, a instabilidade na composição da equipe de PAEE fragiliza o acompanhamento pedagógico continuado e intensifica a sobrecarga de trabalho dos profissionais. Tal contexto evidencia a importância de estratégias institucionais mais consistentes, que assegurem a continuidade do atendimento especializado e favoreçam práticas pedagógicas alinhadas aos princípios de equidade, acessibilidade e respeito à diversidade que fundamentam a educação inclusiva.

Organização do trabalho pedagógico do PAEE em 2025

No ano de 2025, a organização do trabalho dos Profissionais ao Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no IFSP – Campus Cubatão contou com a atuação conjunta dos dois profissionais. No início do ano, após a liberação das matrículas de estudantes público da Educação Especial, conforme definido pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 (Brasil, 2025), todos os ingressantes enquadrados nesse quesito foram convocados para participação em um instrumento pedagógico denominado entrevista diagnóstica. Essa etapa inicial teve como objetivo conhecer os estudantes e suas famílias, acolher discentes de anos anteriores, revisar processos, identificar soluções e dar continuidade às ações previamente consideradas eficazes, permitindo estabelecer um planejamento individualizado e fundamentado nas necessidades reais de cada aluno(a) ingressante ou veterano.

O instrumento de entrevista diagnóstica foi construído de forma estruturada, abrangendo múltiplas etapas de investigação para mapear as necessidades dos estudantes, o formulário é dividido em quatro segmentos: Qualificação do estudante; Histórica escolar dos estudantes; Informação acadêmica atual; Histórico Clínico dos estudantes. Na etapa referente à história escolar, buscou-se compreender o percurso educacional - antes do ingresso no IFSP, identificando principais dificuldades, facilidades e experiências - vivenciadas ao longo da

escolarização, considerando dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Foram investigados atendimentos ou acompanhamentos especializados anteriores, terapias ou qualquer tipo de suporte recebido, bem como a participação em salas de Atendimento Educacional Especializado, permitindo compreender o histórico de apoio pedagógico que cada estudante já possuía e identificar práticas que poderiam ser retomadas ou adaptadas (Lima; Fukuhara, 2024).

Na etapa de informações acadêmicas atuais, a entrevista incluiu questões relacionadas à percepção do estudante sobre seu desempenho escolar, dificuldades enfrentadas, disciplinas em que apresenta maior facilidade ou maior desafio, frequência de faltas e suas possíveis causas, estratégias de ensino percebidas como facilitadoras ou dificultadoras da aprendizagem, conhecimento e utilização dos apoios acadêmicos disponíveis na instituição, como horários de atendimento dos professores, monitorias, recuperação paralela e ações da Coordenadoria Sociopedagógica, além de hábitos de estudo fora do horário de aula e conciliação com atividades laborais, quando aplicável. Essa coleta detalhada de informações permitiu delinear um panorama completo das necessidades educacionais e apoiar o planejamento de intervenções individualizadas e coletivas (Brasil, 2025).

A etapa do histórico clínico (perguntas sobre atendimento médico, cuidados com a saúde, psicoterapia, medicação e outros) constituiu um componente fundamental da entrevista diagnóstica, contemplando registros sobre diagnósticos existentes ou hipóteses diagnósticas, incluindo deficiência visual, baixa visão, deficiência auditiva, surdez, surdocegueira, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação, entre outras especificidades. Foram investigadas ainda questões relacionadas ao uso de medicamentos, acompanhamento clínico, profissionais responsáveis pelo atendimento, vínculo com a Assistência Estudantil e necessidade de adaptações, como recursos de acessibilidade ou tecnologia assistiva. Além disso, o instrumento incentivou reflexões sobre como o estudante lida com seu diagnóstico e de que forma compreende suas condições, fornecendo dados essenciais para orientar estratégias pedagógicas mais adequadas e humanizadas.

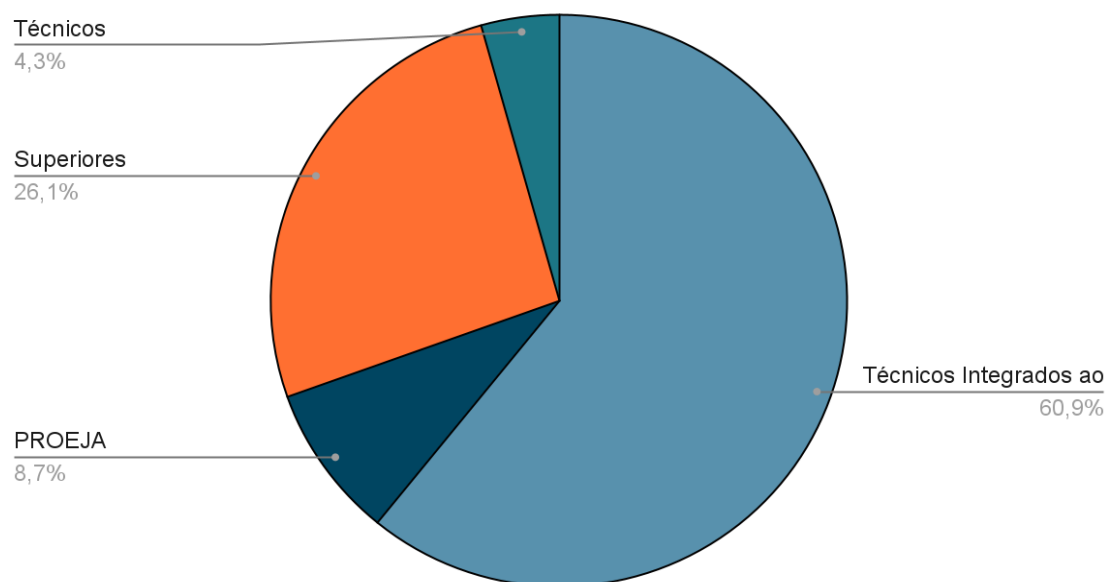
A partir da análise das informações coletadas na entrevista diagnóstica, os profissionais organizaram as agendas de atendimento no contraturno, considerando as demandas individuais de cada estudante. Estudantes que necessitam de acompanhamento mais intenso recebem um ou mais atendimentos semanais, enquanto a maioria é atendida uma vez por semana. Há, ainda, situações em que intervenções pontuais são suficientes, formalizadas mediante termo de recusa assinado pelo aluno e responsáveis, garantindo transparência e consentimento familiar (Brasil,

2015). Essa organização permite flexibilidade e resposta rápida às diferentes necessidades pedagógicas, promovendo um atendimento contínuo, personalizado e inclusivo.

No âmbito dos atendimentos, os Profissionais ao Atendimento Educacional Especializado (PAEE) desempenham múltiplas funções, desde a elaboração e adaptação de materiais pedagógicos até a criação de rotinas de estudo, organização de leituras, planejamento de atividades, intervenções junto a famílias e docentes, orientações individuais, acolhimento e promoção de ambientes inclusivos. As ações desenvolvidas visam favorecer a interação, a diversidade, a participação ativa dos estudantes e o respeito às especificidades de cada indivíduo. Dessa forma, o instrumento de entrevista diagnóstica não apenas organiza informações relevantes, mas também constitui um documento pedagógico estratégico, capaz de guiar decisões, fundamentar intervenções e apoiar a construção de uma educação inclusiva consistente, alinhada aos princípios de equidade, acessibilidade e sucesso acadêmico previstos na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Cubatão, conforme informações disponibilizadas no portal institucional, oferta cursos em diferentes níveis de ensino. No âmbito da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, são oferecidos os cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (CTII) e Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio (CTEI). Também é ofertado o curso Técnico em Informática para Internet integrado ao Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Além disso, o campus disponibiliza cursos técnicos nas modalidades concomitante ou subsequente ao ensino médio, como o curso Técnico em Automação Industrial (CTA). No nível superior, são ofertados os cursos de Tecnologia em Automação Industrial (CSA), Tecnologia em Gestão de Turismo (TUR), atualmente em processo de extinção, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), Licenciatura em Letras – Português (LET), Licenciatura em Matemática (LMA), Engenharia de Controle e Automação (ECA) e Bacharelado em Turismo (TUR). O campus também oferta o curso de pós-graduação em Engenharia Elétrica.

Figura 1 – Distribuição dos estudantes público da Educação Especial atendidos pelo PAEE em 2025.



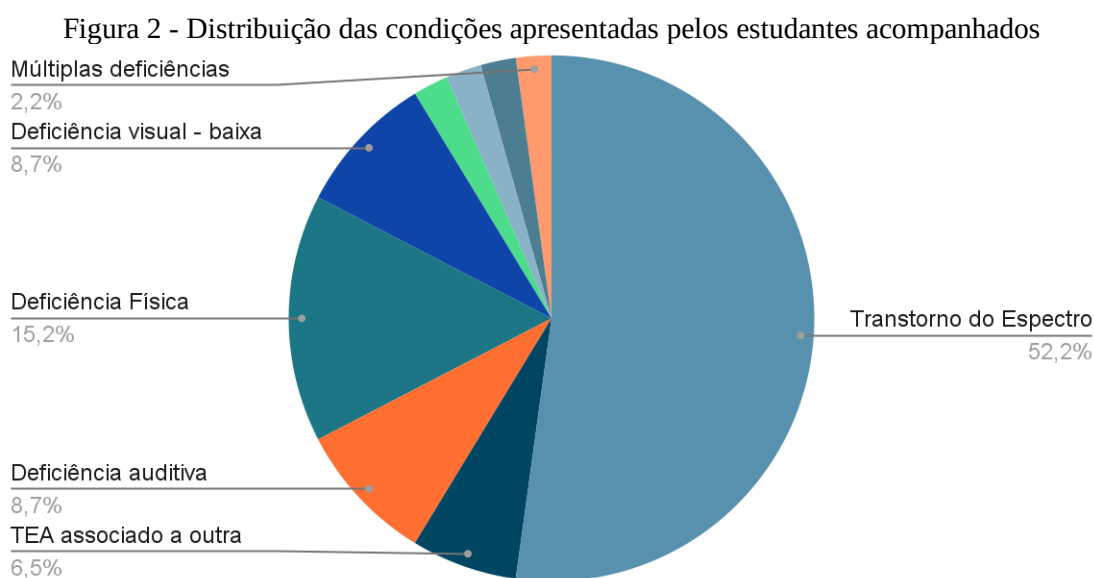
Descrição da imagem: Gráfico de pizza que representa a distribuição dos estudantes público da Educação Especial atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no IFSP – Campus Cubatão, no ano de 2025. O gráfico está dividido em quatro partes. A maior fatia corresponde aos cursos técnicos integrados ao ensino médio, com 28 estudantes representando 60,9% do total. A segunda maior fatia refere-se aos cursos de graduação, com 17 estudantes, cerca de 26,01%. A modalidade PROEJA aparece com uma fatia menor, composta por 4 estudantes, equivalente a aproximadamente 8,77%. Os cursos técnicos somam 02 alunos, 4,3%. A pós-graduação não apresenta estudantes atendidos, correspondendo a 0%. À direita do gráfico há uma legenda identificando cada nível de ensino. O gráfico evidencia a predominância de atendimentos no ensino médio integrado, seguido pela graduação, e menor concentração na modalidade PROEJA.

No ano de 2025, o Atendimento Educacional Especializado acompanhou estudantes matriculados em diferentes níveis de ensino, totalizando 28 estudantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, 4 estudantes matriculados na modalidade PROEJA, 17 estudantes nos cursos de graduação, 2 estudantes em curso Técnico concomitante ou subsequente e nenhum estudante matriculado na pós-graduação. Esses dados evidenciam a diversidade de níveis e modalidades atendidos pelos Profissionais ao Atendimento Especializado (PAEE) no IFSP – Campus Cubatão, reforçando a complexidade da organização do atendimento e a necessidade de ações inclusivas articuladas em toda a trajetória formativa.

Do total de estudantes acompanhados no ano de 2025, todos estavam regularmente matriculados no IFSP – Campus Cubatão e são público da Educação Especial. Dentre esses estudantes, 20 estavam matriculados no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (CTII), 8 no curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio (CTEI) e 4 na modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. No ensino superior, foram acompanhados 3 estudantes da Licenciatura em Letras, 5 da Licenciatura em Matemática, 5 do curso de Engenharia de Controle e Automação (ECA), 2 do Bacharelado em Turismo (TUR) e 2 do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS). Além disso, 2 estudantes do curso Técnico em Automação Industrial (CTA), na modalidade concomitante ou

subsequente, também foram acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado. Embora todos os estudantes público da Educação Especial tenham sido incluídos no acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado, é assegurado a eles o direito de recusa ao atendimento, conforme os princípios da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Nesse contexto, registraram-se três solicitações formais de recusa no ensino médio integrado; três recusas na Licenciatura em Matemática; quatro recusas no curso de Engenharia de Controle e Automação; uma recusa no Bacharelado em Turismo; e duas recusas no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Na modalidade PROEJA, não houve registros de recusa ao atendimento. Os estudantes ingressantes no IFSP – Campus Cubatão podem apresentar laudo médico no ato da matrícula ou ao longo de sua trajetória acadêmica. Além disso, há casos em que os estudantes são identificados como público da Educação Especial durante o processo de enturmação e acompanhamento pedagógico. Em algumas situações, o ingresso ocorre por meio da ampla concorrência, sem a apresentação inicial de documentação comprobatória. Nesses casos, uma vez observadas necessidades educacionais específicas ao longo do percurso formativo, a documentação é posteriormente apresentada e/ou são realizados encaminhamentos para investigação diagnóstica, especialmente no que se refere ao Transtorno do Espectro Autista (TEA).



Descrição da imagem: A figura apresenta um gráfico que demonstra a distribuição das condições dos estudantes público-alvo da Educação Especial acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado no IFSP – Campus Cubatão, no ano de 2025. Observa-se a predominância de estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, totalizando 24 estudantes. Em seguida, aparecem 3 estudantes com Transtorno do Espectro Autista associado a outra deficiência. O gráfico também indica 7 estudantes com deficiência física e 4 estudantes com deficiência auditiva. Em relação à deficiência visual, são apresentados 4 estudantes com baixa visão, 1 estudante com cegueira e 1 estudante com visão monocular. Além disso, há o registro de 1 estudante com sequelas de paralisia cerebral e 1 estudante com deficiências múltiplas. A figura evidencia a diversidade de condições atendidas pelo PAEE, com maior concentração de estudantes no espectro autista, seguida por deficiências físicas, auditivas e visuais.

Os ingressantes se somam aos estudantes atendidos em anos anteriores, compondo um fluxo contínuo de acompanhamento pelo Atendimento Educacional Especializado. Com base nos registros de atendimento referentes ao ano de 2025, foi possível identificar, entre todos os cursos e modalidades ofertados, a seguinte distribuição das condições apresentadas pelos estudantes acompanhados: 24 estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista; 3 estudantes com Transtorno do Espectro Autista associado a outra deficiência; 4 estudantes com deficiência auditiva; 7 estudantes com deficiência física; 4 estudantes com deficiência visual caracterizada como baixa visão; 1 estudante com deficiência visual na condição de cegueira; 1 estudante com deficiência visual na condição de visão monocular; 1 estudante com sequelas de paralisia cerebral; e 1 estudante com diagnóstico de deficiências múltiplas.

Esses dados evidenciam a heterogeneidade do público atendido pelo PAEE no campus, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas flexíveis, acompanhamento contínuo e atuação articulada entre os diferentes setores institucionais, de modo a garantir a permanência, a participação e o pleno desenvolvimento acadêmico dos estudantes público da Educação Especial. Após a realização das análises decorrentes das entrevistas diagnósticas, procede-se à organização das agendas de atendimento do Atendimento Educacional Especializado. Os atendimentos semanais são estruturados, prioritariamente, no contraturno, isto é, no turno oposto ao das aulas regulares, de modo a não interferir na frequência e participação dos estudantes nas atividades curriculares obrigatórias.

O trabalho entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) foi distribuído da seguinte forma: **PAEE 2** ficou responsável pelo acompanhamento dos estudantes matriculados nos primeiros e segundos anos dos cursos técnicos integrados em Informática e Eventos, enquanto **PAEE 1** assumiu o acompanhamento dos estudantes dos terceiros e quartos anos e PROEJA. Contudo, nos casos em que os estudantes apresentaram demandas mais complexas ou necessidade de suporte ampliado, o atendimento passou a ser realizado de forma compartilhada entre ambos os profissionais. De modo geral, observa-se que a média de atendimento é de um encontro semanal por estudante.

No que se refere aos estudantes dos cursos superiores, verifica-se que, em sua maioria, optam pela recusa do atendimento semanal contínuo. Ainda assim, esses estudantes recorrem aos serviços do PAEE em situações específicas, como o acompanhamento em visitas técnicas externas e a realização de avaliações na sala do AEE, especialmente para a garantia de tempo adicional durante as provas e condições adequadas de acessibilidade.

Durante os atendimentos, as principais atribuições dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) envolvem a orientação aos docentes quanto às adaptações

pedagógicas necessárias; o acompanhamento e a participação nos processos de adaptação de atividades e avaliações; o apoio à leitura e mediação durante avaliações realizadas na sala do AEE; a mediação de situações de socialização, com acolhimento aos estudantes em momentos de crise; o fortalecimento das relações entre estudantes, professores e colegas; o atendimento aos responsáveis sempre que necessário, contribuindo para o desenvolvimento integral do estudante; bem como o apoio na realização de atividades e trabalhos escolares, esclarecimento de dúvidas e encaminhamentos para monitorias e atendimentos extraclasse, em articulação com os docentes responsáveis. Essas ações evidenciam o caráter pedagógico, colaborativo e articulador do PAEE no IFSP – Campus Cubatão, reafirmando seu papel fundamental na promoção da permanência, participação e êxito acadêmico dos estudantes público da Educação Especial. A mediação realizada pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) constitui um elemento central para a efetivação do trabalho inclusivo no contexto institucional. Trata-se de um processo estruturante, uma vez que é por meio da mediação que se identificam, analisam e enfrentam as barreiras pedagógicas, atitudinais e organizacionais que impactam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. Conforme evidenciado ao longo do trabalho, esse processo tem início na construção de vínculos sólidos com os estudantes e suas famílias, condição fundamental para o estabelecimento de relações de confiança e corresponsabilidade.

Com o início do ano letivo, as demandas tornam-se progressivamente mais evidentes, e os docentes passam a buscar o apoio dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) com o objetivo de compreender as singularidades dos estudantes e discutir possibilidades de adaptação e flexibilização das atividades, avaliações e aulas expositivas, de modo a assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem. Nesse sentido, a mediação assume caráter contínuo e dialógico, materializando-se em encontros sistemáticos para análise dos avanços, identificação de dificuldades, avaliação das estratégias adotadas e replanejamento das ações pedagógicas.

Ao longo do ano letivo, realizam-se três Conselhos de Classe Pedagógicos e um Conselho de Classe Deliberativo ao final do período. Após os Conselhos Pedagógicos, os profissionais do AEE elaboram avaliações individuais de cada estudante acompanhado, considerando aspectos pedagógicos, sociais e emocionais. Nos casos em que se identifica a necessidade de apoio para recuperação de aprendizagem, realização ou reapresentação de atividades, refacção de trabalhos ou participação em processos de recuperação bimestral, os PAEE atuam diretamente na mediação junto aos docentes, buscando a resolução das pendências acadêmicas. Todo esse processo ocorre em constante diálogo com os estudantes — priorizando

sua escuta e participação ativa, enquanto sujeitos em construção de autonomia — e com suas famílias.

A compreensão das barreiras que produzem impedimentos à participação plena das pessoas com deficiência constitui elemento fundamental para a organização das práticas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto educacional. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), as barreiras podem ser classificadas como arquitetônicas, urbanísticas, comunicacionais e informacionais, de transporte, tecnológicas e atitudinais (Brasil, 2015), cabendo às instituições educacionais a responsabilidade de promover ações que assegurem acessibilidade, autonomia e participação em igualdade de condições. Nesse sentido, o PAEE assume papel estratégico na identificação dessas barreiras e na proposição de medidas que favoreçam a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público da educação especial ao longo de sua trajetória formativa (BRASIL, 2004).

As ações de adaptação desenvolvidas pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) fundamentam-se nos princípios da acessibilidade e da educação inclusiva, orientando-se pela eliminação ou minimização de barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento e à vida acadêmica. No âmbito institucional, o PAEE atua de forma articulada com docentes, equipes pedagógicas e demais setores do campus, promovendo orientações pedagógicas inclusivas e indicando adaptações metodológicas, avaliativas e organizacionais, sem prejuízo aos objetivos educacionais e aos conteúdos essenciais previstos nos currículos.

Práticas pedagógicas inclusivas e mediação dos Profissionais do Atendimento Educacional Especializado (PAEE)

No que se refere às práticas pedagógicas, destaca-se a relevância da acessibilidade metodológica, que envolve a flexibilização de métodos de ensino, estratégias didáticas e organização das atividades escolares. Os profissionais recomendam a elaboração de atividades e avaliações com enunciados evidentes, objetivos e bem estruturados, que explicitem adequadamente o que se espera do estudante, com uso de exemplos sempre que necessário para favorecer a compreensão. As avaliações devem priorizar questões variadas que estimulem o raciocínio lógico, evitando textos excessivamente longos e conteúdos de elevada complexidade, bem como contemplar número reduzido de questões, possibilitando melhor gestão do tempo e redução de fatores associados à ansiedade. A realização prévia de atividades com formato

semelhante ao das avaliações também se configura como estratégia importante de preparação e familiarização.

Essas orientações convergem com a noção de acessibilidade cognitiva e metodológica, entendida como a organização intencional dos processos de ensino de modo a reduzir sobrecargas cognitivas, tornar previsíveis as rotinas pedagógicas e favorecer a compreensão das informações por meio de instruções evidentes, estruturadas e visualmente organizadas. Conforme apontam Baldo e Cotonhoto (2021), a acessibilidade metodológica envolve estratégias que consideram diferentes formas de processamento das informações, contribuindo para a redução da ansiedade, o aumento da autonomia e a ampliação das possibilidades de aprendizagem, especialmente para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, mas extensivas a outros públicos da Educação Especial.

A diversificação de recursos pedagógicos constitui outra dimensão relevante das ações do PAEE, com a recomendação do uso de imagens, esquemas, vídeos e outros estímulos visuais, especialmente quando esses recursos potencializam a compreensão dos conteúdos. Em situações específicas, orienta-se a elaboração de atividades alternativas relacionadas ao mesmo conteúdo, evitando a ociosidade e favorecendo o engajamento do estudante no processo de aprendizagem, respeitando seus ritmos e formas de aprender (IFSP, 2024, p. 95).

No campo da acessibilidade avaliativa, o PAEE orienta a adoção de adequações que assegurem condições equitativas de avaliação. Entre essas adequações, destacam-se a ampliação de provas e atividades, o aumento do tamanho da fonte, a organização visual adequada dos instrumentos avaliativos e o uso de fontes limpas, claras e sem serifa, como Arial, Verdana, Tahoma ou Calibri, a fim de facilitar a leitura. Para estudantes que utilizam leitores de tela, recomenda-se que as avaliações sejam disponibilizadas em formatos digitais acessíveis, preferencialmente em arquivos PDF devidamente estruturados, com uso adequado de títulos e subtítulos, descrição textual de imagens, cuidado no uso de cores e garantia da ordem lógica de leitura.

Em situações específicas, as avaliações podem ser realizadas em ambientes alternativos à sala de aula, como a sala de Atendimento Educacional Especializado ou outros espaços de apoio pedagógico, assegurando condições adequadas de silêncio, concentração e bem-estar. Também são previstas adequações relacionadas ao tempo de realização das provas e, quando necessário, apoio de terceiros para leitura, sempre respeitando a autonomia, a dignidade e a singularidade do estudante (IFSP, 2024, p. 84).

No âmbito da acessibilidade comunicacional e informacional, o PAEE orienta práticas que favorecem a compreensão das informações transmitidas em sala de aula, com atenção

especial à comunicação oral e escrita. Recomenda-se que instruções sejam repetidas, esclarecidas e acompanhadas de registros escritos sempre que possível, garantindo que todos os estudantes tenham acesso às informações essenciais. O apoio de profissionais especializados, como intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, quando indicado, integra as ações de acessibilidade comunicacional, assim como a adaptação de materiais didáticos com linguagem simples, objetiva e visualmente organizada.

A acessibilidade atitudinal permeia todas as ações desenvolvidas pelo PAEE e envolve a sensibilização da comunidade escolar para práticas inclusivas. Nesse sentido, os profissionais do AEE orientam docentes e representantes de turma quanto à importância da mediação pedagógica na formação de duplas e grupos de trabalho, promovendo a integração social e prevenindo situações de isolamento. Também são incentivadas intervenções que considerem aspectos socioemocionais, como dificuldades de socialização, gestão do tempo e ansiedade, reforçando a necessidade de um ambiente escolar acolhedor, respeitoso e colaborativo (Lima; FuKuhara, 2024).

Embora os estudantes sejam acompanhados por Profissionais do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), é fundamental destacar que esses profissionais possuem formação docente equivalente à dos professores regentes, conforme estabelece o Decreto nº 12.733. De acordo com o Art. 13, o professor que atua no AEE deve possuir formação inicial que o habilite ao exercício da docência, bem como formação continuada específica em educação especial inclusiva, com carga horária mínima de 360 horas. Dessa forma, as atribuições exercidas pelo PAEE não se configuram como ações auxiliares ou secundárias, mas como práticas pedagógicas especializadas, fundamentadas teoricamente e realizadas por profissionais legalmente reconhecidos como docentes, cuja atuação se dá de maneira complementar e articulada ao ensino comum.

Nesse sentido, as funções desempenhadas pelos profissionais do AEE no IFSP aproximam-se daquelas historicamente atribuídas aos professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais, entendidas como espaços pedagógicos organizados institucionalmente para o desenvolvimento de atividades, uso de recursos de acessibilidade e estratégias especializadas que visam eliminar barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes público da Educação Especial. A Sala de Recursos configura-se, portanto, como um ambiente de mediação pedagógica, apoio ao estudante e suporte ao trabalho docente, não substitutivo à escolarização regular, mas essencial para a efetivação da inclusão, ao promover acessibilidade pedagógica, metodológica e atitudinal. Assim, a atuação do PAEE consolida-se como prática docente especializada, exercida em condições análogas às do professor da sala de

recursos, reafirmando seu papel central na garantia do direito à educação em perspectiva inclusiva.

No contexto do IFSP – Campus Cubatão, as ações desenvolvidas pelos profissionais do AEE têm como objetivo central a identificação das barreiras existentes e a proposição de adaptações pedagógicas, institucionais e ambientais, em articulação com diferentes setores do campus. Entre as principais barreiras arquitetônicas identificadas, destaca-se a ausência de piso podotátil em todos os ambientes de circulação, o que compromete a locomoção autônoma de estudantes com deficiência visual, especialmente aqueles com baixa visão e cegueira. Diante dessa realidade, os profissionais do AEE realizaram intervenções junto à equipe de manutenção e à gestão institucional, buscando alternativas para minimizar os impactos dessas barreiras.

Como resultado desse trabalho articulado, no ano de 2025 foi possível ampliar a instalação de piso podotátil no trajeto que se estende da saída da rampa do térreo até a cantina, ampliando a circulação e a autonomia dos estudantes com deficiência visual. Apesar desse avanço, reconhece-se que as adaptações arquitetônicas ainda são insuficientes para garantir acessibilidade plena em todos os ambientes do campus, uma vez que, no primeiro andar, apenas um corredor e algumas áreas administrativas dispõem desse recurso, evidenciando a necessidade de investimentos contínuos em acessibilidade arquitetônica.

Como estratégia complementar de enfrentamento dessas limitações, os profissionais do AEE realizaram o mapeamento das salas e espaços mais utilizados por estudantes com deficiência visual e confeccionaram placas de identificação em braille para esses ambientes. Contudo, tais recursos foram produzidos com materiais provisórios, sujeitos ao desgaste ao longo do tempo, o que reforça a necessidade de investimentos institucionais em materiais definitivos e duráveis, alinhados aos princípios da acessibilidade universal.

No que se refere às barreiras urbanísticas, foram identificadas dificuldades significativas no entorno do campus, especialmente nas áreas de acesso e entrada principal, que não se encontram adequadamente preparadas para receber estudantes com deficiência, em particular aqueles com deficiência visual. Essas barreiras comprometem o direito de ir e vir e impactam diretamente a autonomia e a segurança no deslocamento até a instituição (BRASIL, 2015). Diante dessas constatações, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado elaboraram registros técnicos e solicitaram à direção do campus o encaminhamento de ofício à prefeitura municipal, visando à adequação dos espaços urbanos no entorno da unidade. Entretanto, até o ano de 2025, não houve retorno por parte do poder público, evidenciando os limites institucionais enfrentados quando as barreiras extrapolam os muros da escola e demandam ações intersetoriais.

Além das adaptações físicas e estruturais, o PAEE exerce papel central na promoção da acessibilidade pedagógica, contemplando dimensões metodológicas, programáticas e avaliativas. No cotidiano dos atendimentos, os profissionais orientam docentes quanto à flexibilização das estratégias de ensino, à adaptação de conteúdos, à reorganização do tempo pedagógico e à adequação dos instrumentos avaliativos, considerando as necessidades específicas de cada estudante. No caso de estudantes com deficiência visual na condição de cegueira, são elaboradas adaptações de materiais didáticos em formatos acessíveis, como textos digitais compatíveis com leitores de tela, arquivos PDF corretamente estruturados, materiais em braille e descrições textuais detalhadas de imagens, gráficos e esquemas, garantindo acesso equitativo ao currículo e às atividades acadêmicas.

Essas práticas dialogam diretamente com o conceito de tecnologia assistiva previsto na LBI, compreendida como um conjunto de produtos, recursos, metodologias e serviços que promovem funcionalidade, autonomia e participação social da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015). No contexto educacional, a tecnologia assistiva se materializa não apenas em equipamentos, mas também em estratégias pedagógicas que reconhecem a diversidade dos estudantes e reorganizam o ensino para atender a diferentes formas de aprender. A atuação dos profissionais do AEE no enfrentamento das barreiras evidencia que a construção de uma escola inclusiva exige mudanças institucionais contínuas, que vão além de adaptações pontuais. A quebra de barreiras implica transformações atitudinais, organizacionais e pedagógicas, demandando o envolvimento de toda a comunidade escolar. Nesse cenário, o PAEE se consolida como mecanismo estratégico de mediação, articulação e produção de práticas inclusivas, contribuindo para a efetivação do direito à educação em condições de equidade e participação e respeito às singularidades.

Desafios estruturais, pedagógicos e atitudinais

Um dos desafios observados no processo de consolidação da educação inclusiva refere-se às barreiras atitudinais, especialmente no que diz respeito à incorporação das adaptações pedagógicas recomendadas pelo Atendimento Educacional Especializado. Embora haja docentes comprometidos com práticas inclusivas, a implementação dessas orientações nem sempre ocorre de forma sistemática, em razão da complexidade das demandas educacionais, da diversidade de perfis atendidos e da necessidade de ampliação dos espaços de formação e diálogo sobre a educação inclusiva como responsabilidade coletiva. Nesse contexto, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) atuam de maneira

colaborativa, fundamentando-se no conceito de ensino colaborativo em que dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos (Costa-Renders; Coutinho, 2024, p. 7), oferecendo apoio, mediação e orientações contínuas junto ao corpo docente. Tal articulação é de suma importância, visto que o ensino colaborativo irá contribuir para que o ensino de qualidade seja garantido a todos os alunos, independentemente da heterogeneidade em sala de aula (Costa-Renders; Coutinho, 2024, p. 4), contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o fortalecimento das ações institucionais voltadas à inclusão.

Outro desafio estrutural significativo diz respeito à instabilidade na composição da equipe de PAEE, decorrente da predominância de contratos temporários. A ausência de um cadastro reserva ativo para a contratação de novos profissionais faz com que, ao término dos contratos vigentes, haja risco concreto de hiatos no atendimento, resultando, em determinados períodos, na atuação de apenas um profissional para atender todo o campus. Tal cenário intensifica a sobrecarga de trabalho, fragiliza a continuidade das ações pedagógicas e compromete o acompanhamento sistemático dos estudantes público da Educação Especial (Aranha, 2005). Além disso, a falta de políticas institucionais mais consistentes para a realização de concursos públicos voltados à investidura em cargos efetivos de Profissional do Atendimento Educacional Especializado e de professores EBTT com atuação específica no Atendimento Educacional Especializado configura um entrave relevante. A rotatividade de profissionais decorrente dos contratos temporários implica que muitos estudantes sejam acompanhados, ao longo de sua escolarização — especialmente no ensino médio integrado — por diferentes profissionais, o que rompe dinâmicas de trabalho consolidadas, dificulta a construção de vínculos pedagógicos duradouros e compromete a continuidade dos planos de acompanhamento individualizado.

Esse cenário contraria os princípios da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que compreende o atendimento educacional especializado como um processo contínuo, articulado e integrado ao percurso formativo do estudante (Brasil, 2015). A descontinuidade no acompanhamento fragiliza o monitoramento do desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes, além de exigir constantes reconfigurações das estratégias pedagógicas, demandando tempo e energia adicionais tanto dos profissionais do AEE quanto dos docentes.

Dessa forma, os desafios enfrentados pelos profissionais do AEE no IFSP – Campus Cubatão evidenciam a necessidade de avanços institucionais estruturais, que envolvam: o

fortalecimento da formação continuada dos docentes para enfrentamento das barreiras atitudinais; a criação de cadastros reserva para evitar descontinuidade no Atendimento Educacional Especializado; e, sobretudo, a realização de concursos públicos que assegurem a presença de profissionais efetivos no quadro permanente da instituição. Tais medidas são fundamentais para garantir a estabilidade do trabalho, a consolidação das práticas inclusivas e a efetivação do direito à educação dos estudantes público da Educação Especial, em consonância com os princípios de equidade, acessibilidade e respeito à diversidade.

Conclusão - Inclusão como política, prática e compromisso coletivo

A análise da constituição, da atuação e da organização do Atendimento Educacional Especializado no IFSP – Campus Cubatão evidencia avanços significativos no reconhecimento institucional da educação inclusiva, ao mesmo tempo em que revela limites estruturais, administrativos e pedagógicos que desafiam a consolidação de uma política de inclusão contínua, estável e plenamente integrada ao projeto pedagógico institucional. O crescimento do ingresso de estudantes público da Educação Especial, impulsionado pelo marco legal da educação inclusiva e, especialmente, pela Lei de Cotas, ampliou de forma expressiva as demandas por apoio pedagógico especializado, exigindo respostas institucionais mais sistemáticas e estruturadas.

Os dados apresentados demonstram que, embora o campus não disponha de profissionais efetivos em seu quadro permanente, a realização recorrente de processos seletivos para contratação temporária revela o reconhecimento da importância desse serviço para a garantia do acesso, da permanência e do êxito acadêmico dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Contudo, a predominância de vínculos temporários e a inexistência de mecanismos que assegurem a continuidade do atendimento — como cadastro reserva ou concursos públicos específicos — geram instabilidade, sobrecarga de trabalho e descontinuidade no acompanhamento pedagógico, comprometendo a efetividade das ações inclusivas.

A organização do trabalho do PAEE, especialmente no ano de 2025, evidencia práticas pedagógicas consistentes e alinhadas aos princípios da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, com destaque para a realização das entrevistas diagnósticas, o planejamento individualizado dos atendimentos, a atuação colaborativa com docentes, o acompanhamento sistemático dos estudantes e a mediação junto às famílias e aos diferentes setores institucionais. Essas ações demonstram o papel central do Atendimento Educacional Especializado como

espaço de articulação, mediação e construção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de enfrentar barreiras pedagógicas, comunicacionais, arquitetônicas e atitudinais.

Entretanto, permanecem desafios significativos, entre os quais se evidenciam aspectos de natureza atitudinal que demandam ações formativas e reflexivas contínuas para o fortalecimento das práticas inclusivas no contexto institucional, que nem sempre incorporam de forma consistente as adaptações pedagógicas orientadas pelo PAEE, gerando retrabalho e intensificando as demandas sobre os profissionais especializados. Soma-se a isso a insuficiência de adaptações arquitetônicas e urbanísticas, tanto no interior do campus quanto em seu entorno, evidenciando que a construção de uma escola inclusiva extrapola ações pontuais e requer investimentos contínuos, planejamento institucional e articulação intersetorial.

À luz do Decreto nº 12.773/2025, que atualiza e aperfeiçoa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reafirma-se que o Atendimento Educacional Especializado constitui atribuição eminentemente docente, a ser exercida por professores e pedagogos com formação específica em Educação Especial, em caráter complementar à escolarização comum. Entretanto, o referido marco normativo não prevê a existência de um cargo específico denominado “Profissional do Atendimento Educacional Especializado - PAEE”, evidenciando uma lacuna entre a regulamentação legal e as práticas institucionais observadas no cotidiano escolar. No contexto do IFSP – Campus Cubatão, observa-se que, apesar dessa ausência normativa e da exigência de formação equivalente à docência, os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado, ainda que vinculados a outras naturezas funcionais, desempenham papel estratégico na organização, mediação e qualificação das ações de acessibilidade pedagógica, avaliativa e institucional, em articulação com os docentes. Contudo, essa experiência não substitui a necessidade da existência de professores da Educação Especial atuando diretamente em sala de aula, bem como de professores específicos para o Atendimento Educacional Especializado, espaço que, na prática institucional, se aproxima e por vezes se confunde com a Sala de Recursos Multifuncionais. Torna-se, portanto, imprescindível a criação e o provimento de cargos efetivos para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, por meio de investidura em concursos públicos, garantindo condições estáveis de trabalho, continuidade das ações pedagógicas, fortalecimento da política de inclusão e a efetivação do direito à educação em condições de equidade, permanência e aprendizagem para os estudantes público da Educação Especial.

Dessa forma, conclui-se que a efetivação de uma educação inclusiva no IFSP – Campus Cubatão depende do fortalecimento de políticas institucionais que garantam a estabilidade das

equipes de PAEE, a ampliação de investimentos em acessibilidade, a promoção de formações continuadas voltadas à educação inclusiva e a consolidação de práticas pedagógicas compartilhadas e corresponsáveis. Somente por meio de ações estruturais, permanentes e articuladas será possível assegurar condições reais de participação, aprendizagem e permanência aos estudantes público da Educação Especial, reafirmando a educação inclusiva como um direito humano fundamental e como princípio orientador da ação educativa institucional (Brasil, 2015; Brasil, 2025).

Referências

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: visão histórica**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2005.

BALDO, Y. P.; COTONHOTO, L. A.. Acessibilidade cognitiva e metodológica para apoio a alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação a Distância. **Revista de Educação a Distância**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/259>. Acesso em: 15 jan. 2026.

COSTA-RENDERS, E. C.; COUTINHO, R. I. D'A. O desafio do ensino colaborativo na escola inclusiva. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 16, n. 35, e706, 2024. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 27 jan. 2026.

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

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 out. 2025.

GARCIA, R. M. C.; BARCELOS, L. G. A constituição do público-alvo na política de educação especial brasileira: movimentos e disputas no interior do Estado integral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. e0170, 2021. DOI

LIMA, W. R.; FUKUHARA, A. C. **Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado**. Material de apoio – Educação Inclusiva atualizado. Cubatão: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - Campus Cubatão, 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que é o atendimento educacional especializado (AEE)?** Portal de Perguntas Frequentes do Censo Escolar, 29 maio 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento> . Acesso em: 29 jan. 2026.

KASSAR, M. de C. M. A constituição do público da política de educação especial brasileira: movimentos e disputas no interior do Estado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. especial, p. 41-58, 2011. DOI

Capítulo 4

Conselho de Classe: reflexões pedagógicas sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem

Waldísia Rodrigues de Lima⁹

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar e refletir sobre o conselho de classe, enquanto instância colegiada responsável pela avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a fim de compreender e refletir sobre as possíveis barreiras que interferem no êxito dos estudantes. Adotou-se a abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa documental. Os resultados do estudo evidenciam que o processo avaliativo realizado nos conselhos de classe, ainda se mantém com características punitivas, privilegiando a valorização dos aspectos quantitativos, sobrepondo aos princípios da escola democrática, participativa e inclusiva para todos.

Palavras-chave: Conselho de Classe. Avaliação. Instância colegiada. Ensino-aprendizagem. Inclusão.

Abstract: The objective of this study is to analyze and reflect on the class council, as a collegiate body responsible for evaluating the teaching-learning process, in order to understand and reflect on the possible barriers that interfere with student success. A qualitative approach was adopted, based on documentary research. The results of the study show that the evaluation process carried out in class councils still maintains punitive characteristics, privileging the valuation of quantitative aspects, overriding the principles of a democratic, participatory, and inclusive school for all.

Keywords: Class Council. Evaluation. Collegiate body. Teaching and learning. Inclusion.

⁹ Waldísia Rodrigues de Lima é pedagoga no IFSP - Campus Cubatão. Doutora em Educação Especial (UFSCar, 2020), Mestre em Educação (Unisantos, 2011), tem habilitações em distúrbios da audiocomunicação, Deficiência Mental (CARMO/UNILUS, 1986-1991), em Administração Escolar e Supervisão de Ensino (Unisantos, 2000-2001), Lato Sensu em Psicopedagogia (Don Domênico, 1997), Gestão de Políticas Municipais (UNIFRAN, 2006), Gestão Escolar (USP/ESALQ, 2024), cursou Habilitação específica de 2º Grau para o Magistério - Habilitação Profissional Plena para o Ensino de 2º Grau e aprofundamento em Pré-escola (E.M.P.S.G. "Afonso Schmidt", 1976 - 1979), cursa Direito na Universidade São Judas Tadeu em Santos (2025-). Já trabalhou nas três esferas de governo – Estadual, Municipal e Federal. Atuou nas três fases do IFSP, enquanto Técnica em Assuntos Educacionais, na UNED Cubatão – Escola Técnica Federal de São Paulo, pedagoga – Supervisora de Ensino no IFSP – Campus São Paulo. Atualmente é Pedagoga - área no IFSP – Campus Cubatão, lotada na Coordenadoria Sociopedagógica. Experiência profissional na docência da Educação Infantil ao Ensino Superior, na formação de professores, colegiados na educação, docência da Educação Especial e gestão inclusiva da educação.

Introdução

A institucionalização dos conselhos de classe como instâncias fundamentais da gestão democrática participativa é recente nas escolas brasileiras. Tais conselhos configuram-se como espaços de reflexão coletiva e participativa na análise dos estudantes e das práticas pedagógicas e avaliativas do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, para introduzir acerca da temática, faz-se necessário retomar a um breve recorte histórico da criação e consolidação da trajetória colegiada na educação e na escola, fazendo uma concisa revisão dessa atividade conselheira na educação e na gestão democrática participativa das escolas, além de refletir sobre os processos avaliativos direcionados aos estudantes, presentes nos conselhos de classe.

Para tanto, observa-se que os conselhos de classe tiveram sua origem na França em 1945, em decorrência de atividades interdisciplinares realizadas em escolas experimentais. E, em 1959, na reforma do sistema educacional, o governo francês implementou a organização colegiada nas escolas francesas orientando as práticas escolares sob a perspectiva da observação contínua e sistemática dos estudantes. Essa organização conselheira se adequava o ensino aos interesses e às capacidades dos alunos, estruturando-se em três modalidades de conselho: o conselho de turma, o conselho de orientação e o conselho departamental de orientação (Rocha, 1986; Dalben, 2006).

No contexto das escolas brasileiras, a primeira experiência de criação de conselhos de classe se deu em 1958 na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro por educadoras brasileiras que trouxeram a ideia pedagógica, após estágio realizado em Sévres – França (Rocha, 1986; Dalben, 2006).

Os educadores pioneiros da educação nacional como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo já defendiam, em seus estudos, os princípios de uma escola democrática e participativa. Suas ideias, associadas ao movimento da Escola Nova, contribuíram significativamente para os fundamentos que inspiraram a gestão participativa nas instituições de ensino com a criação dos conselhos escolares e conselhos de classe (Penna, 2010; Nunes, 2010).

As orientações sobre as implantações de instâncias conselheiras na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/1961 e Lei nº 5692/191 se restringem às práticas conselheiras na estrutura pública, com funções para organizar, normatizar e administrar em regime de colaboração os sistemas educacionais. E não há registro sobre

definição de atividade conselheira e colegiada com a participação dos segmentos da escolar sobre o processo ensino-aprendizagem dos estudantes.

A criação de conselhos de classe, tal qual conhecemos atualmente, com atividade conselheira colegiada repensando todo o processo ensino-aprendizagem dos estudantes, vai de fato se tornar realidade, a partir da segunda metade do século XX, na LDBEN nº 9.304/96. Respalhada pela Constituição Federal do Brasil de 1988 que define em seu artigo 206, inciso VI, a Gestão democrática e participação da comunidade escolar na gestão do ensino público brasileiro (Brasil, 1988).

Saviani (1984) e Libâneo (2004, 2006) que atuaram intensamente nos debates acerca da gestão escolar democrática, compartilhada e participativa, fomentando mudanças na prática pedagógica e avaliativa nas escolas, enfatizando a necessidade de espaços coletivos no âmbito das escolas para discutir o processo ensino-aprendizagem e avaliação, visando o êxito dos estudantes. E Freire (1996, 2011), na educação como prática para a liberdade e para a emancipação.

As discussões sobre conselhos de classe ainda são recentes no Brasil e se relacionam aos processos de redemocratização e à criação de instâncias colegiadas nas escolas e ainda são escassos os estudos sobre conselhos de classe e suas funções no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

Veiga (2009) define os conselhos como instâncias colegiadas com participação efetiva dos segmentos da escola – professores, equipe pedagógica, estudantes e pais. Esse espaço [...] é privilegiado para redefinir práticas pedagógicas com o objetivo de superar a fragmentação do trabalho escolar e oportunizar formas diferenciadas de ensino que realmente garantam a todos os alunos uma aprendizagem significativa (Miranda e Sá, 2017, p. 55).

Para tanto, esse capítulo tem o objetivo de analisar e refletir sobre o conselho de classe, enquanto instância colegiada responsável pela avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a fim de compreender sobre as possíveis barreiras pedagógicas e de gestão, que interferem no êxito dos estudantes em sua trajetória escolar. Dessa forma, trazer reflexões para os sistemas educacionais e, em especial, contribuir com as reflexões que ocorrem nas escolas brasileiras e, em especial, no âmbito da Educação Profissional e Técnica (EPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

Metodologia

Esse estudo tem como fontes de análise as legislações, conselhos de classes, documentos institucionais, estudos acadêmicos e referenciais teóricos sobre a educação envolvendo conselhos de classe, gestão democrática, avaliação e processo ensino-aprendizagem. Considerou-se na análise desse estudo a abordagem qualitativa com base na pesquisa documental, a partir de dados encontrados em balizadores legais, documentos institucionais, estudos acadêmicos e referenciais teóricos da educação que estudam o processo ensino-aprendizagem e a avaliação educacional, por meio dos conselhos de classe.

A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2012), contribui para compreender os fenômenos sociais, privilegiando o significado, a experiência e a interpretação no processo investigativo. Na abordagem qualitativa é possível apreender a complexidade e a subjetividade das práticas sociais, em seu contexto e a dinâmica da realidade pesquisada.

No que se refere à pesquisa documental, Gil (2019) ressalta que esse tipo de investigação utiliza materiais como: atas, legislações, relatórios, pareceres e outros documentos institucionais com fins analíticos. Segundo o autor, a pesquisa documental é especialmente relevante quando se busca reconstruir processos, identificar decisões, compreender normativas e analisar registros formais que orientam práticas sociais e pedagógicas.

A articulação das contribuições dos estudos de Minayo (2012) e Gil (2019), que combina os enfoques qualitativo e documental possibilita compreender tanto a dimensão subjetiva das experiências quanto a dimensão normativa registrada nos documentos, permitindo uma ampla e consistente compreensão dos fenômenos investigados, notadamente no campo educacional.

Resultados e discussões

As discussões sobre os resultados encontrados neste estudo, depara-se com visão acerca da temática sobre conselhos escolares e a relação com a análise realizada dos estudantes nesse espaço colegiado, sobre o processo ensino-aprendizagem dos estudantes. Para tanto, considerou-se nessa análise as duas leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fundamentos teóricos sobre conselhos de classe e estudos acadêmicos sobre conselhos de classe.

Esse capítulo dialoga com gestão democrática na escola, a avaliação, o processo ensino-aprendizagem, a partir das legislações, documentos institucionais e análise de pesquisas que abordam a temática dos conselhos de classe nas escolas brasileiras, relacionando-as aos

objetivos deste estudo que tem como temática central o Conselho de classe: reflexões pedagógicas sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Nos dados encontrados na análise da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/96, marco inicial de diretrizes basilares para a educação brasileira, percebe-se a ausência de referências sobre conselhos de classe, no entanto, introduziram-se mudanças na educação brasileira vinculadas às ideias de modernização do país. Criaram-se os conselhos de educação, como órgãos reguladores da educação, porém nada se implementou em relação à criação de conselhos de classe e à participação coletiva dos segmentos da escola na avaliação do acompanhamento dos estudantes no processo ensino-aprendizagem no âmbito das escolas.

A ação colegiada prevista nessa lei se restringia aos Conselhos de Educação Estadual e Federal, com fins consultivos e deliberativos, responsáveis por organizar, fiscalizar e orientar a oferta educacional no país. Consolidava-se a função reguladora desses conselhos, atribuindo-lhes competências para emitir pareceres, estabelecer diretrizes curriculares e deliberar sobre o funcionamento das instituições de ensino, promovendo a unidade nacional, respeitando as peculiaridades regionais dos estados (Brasil, 1961; Brejon, 1977).

Em relação à avaliação, na lei nota-se que o processo avaliativo do estudante na Lei nº 4.024/61 prevê no artigo 79, § 1º que “Na avaliação do aproveitamento do aluno, preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento”. O professor é o único detentor do saber pedagógico no acompanhamento da trajetória escolar dos estudantes. A avaliação era organizada pelos professores e a aprovação ou reprovação era balizada pelas notas obtidas em seu aproveitamento e advinha do olhar solitário dos professores, isolados em seu campo disciplinar.

Em nenhum artigo da lei há menção sobre avaliação qualitativa e um olhar diferenciado e colegiado, com vistas a analisar e intervir para resolução de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Há um silenciamento sobre a gestão colegiada e da participação de professores e da equipe pedagógica sobre as intervenções sobre possíveis dificuldades dos estudantes no processo ensino-aprendizagem.

A Lei nº 5.692/1971 altera a LDB, Lei nº 4.024/61, e orientou a reforma do ensino de 1º e 2º graus, manteve e redefiniu o papel dos Conselhos de Educação, nesse contexto, intensificou a atuação normativa do conselho, passou a validar habilitações profissionais e a reorganização curricular, ajustando os sistemas estaduais às exigências impostas reforma educacional. Além de conferir a responsabilidade de acompanhar e regulamentar a implementação da reforma, tornava obrigatória a profissionalização no ensino de 2º grau. As

atividades normativas se relacionavam ao currículo, à aprovação e reprovação de estudantes, níveis de ensino, recursos, certificação, delegação de competência, regime de matrículas e autorização de funcionamento de instituições escolares.

A reforma educacional normatizada por essa lei centralizou ainda mais as atribuições dos conselhos de educação. Permanecia a ação indicativa de seus membros pelos governos a que estavam subordinados – estadual e federal (Brasil, 1971). Assim como a LDB nº 4.024/1971, não foi normatizada a ação de conselho de classe, embora note-se determinação de diretrizes diferenciadas para a avaliação dos estudantes.

No que se refere à avaliação dos estudantes, a Lei nº 5.692/1971 determinou um novo formato avaliativo e, no artigo 14, define que o processo avaliativo se organizaria na [...] forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade [...]. Além disso, cita a necessidade de participação do Conselho de Educação dos sistemas de ensino no processo avaliativo dos estudantes e na melhoria de aproveitamento, orientando estudos de recuperação. Fixou e orientou a avaliação dos estudantes considerando os aspectos qualitativos, prevalecendo sobre os quantitativos, a observância da frequência escolar, com índice de no mínimo 75% para aprovação, e para o aproveitamento o índice de 80%. Definiu disciplina, área de estudo ou atividade com obrigatoriedade de realizar recuperação para aqueles que não atingissem o definido na lei para aprovação.

Ambas as leis deliberam sobre a figura do Orientador Educacional. Em síntese, na Lei nº 4.024/61, esse profissional, entre outras funções, vai atender à base filosófica da Lei de Diretrizes e Bases, com a finalidade de se obter melhor ajustamento pessoal e social dos estudantes. Na Lei nº 5.692/1971, definiu-se a obrigatoriedade da Orientação Educacional nos sistemas de ensino, para fins de orientação vocacional e aconselhamento vocacional em cooperação com os professores, a família e a comunidade (Brasil, 1971). A figura desse profissional da educação veio atender às demandas da política educacional da época e não se relacionava sua função profissional ao acompanhamento dos estudantes em relação ao processo ensino-aprendizagem ou à possibilidade de mediar ação colegiada nas escolas.

Outros especialistas na educação figuram na Lei nº 5.692/1971 para a efetivação do trabalho na educação nacional, os [...] administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação, com formação em curso superior de graduação [...] com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. Porém, as funções laborais desses profissionais não vinham atender o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes numa perspectiva humanizada, mas na racionalidade e nos interesses educacionais do país.

Segundo Cury (1982), essa tentativa de dotar a educação com administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores, se configurava num modelo de hierarquias ocupacionais no sistema escolar que atendia ao modelo tecnicista de educação e ao universo das empresas e à educação vigente do país.

As reformas educacionais reguladas pela Lei nº 5.692/1971 ocorreram num período de exceção, em que o povo brasileiro sofria a ação direta da Ditadura Militar (1964 - 1985). Embora note-se mudanças no perfil avaliativo dos estudantes, indicando avanço, não há nenhum registro sobre a criação de conselhos de classe. E a função conselheira dos conselhos da educação, existentes na época, se limitava a atender as demandas do sistema educacional, nas esferas de governo. Ou seja, a função atende às demandas do sistema educacional e não do processo ensino-aprendizagem e às possíveis dificuldades apresentadas pelos estudantes em sua trajetória educacional nas escolas.

A lei estava a serviço da política-ideológica do regime militar centrado na suspensão das garantias constitucionais, censura, perseguição política, repressão, tortura e uso de Atos Institucionais para governar o país, anulando a oposição daqueles que se opunham à ditadura militar.

Ambas as leis, LDB nº4.024/1961 e a Lei nº 5.692/1971, tinham uma estrutura centralizadora e tecnocrática, promovendo no ensino tecnicista a relação da escola com o sistema econômico e os interesses do capital. No entanto, para Cury (1982), a determinação legal da Lei nº 5.692/1971 colocava as escolas dependentes das características do mercado de trabalho na oferta de seus cursos.

Observa-se que a Lei nº 5.692/1971 reforçou o caráter regulador sobre os Conselhos de Educação – estadual e federal. Presume-se, pelo caráter do regime da época, que a participação de professores e especialistas da educação não tinha uma ação colegiada aos interesses do processo ensino-aprendizagem, mas vez que o objetivo maior da legislação era a formação para sujeição da população trabalhadora no mercado de trabalho.

A concepção da gestão democrática, compartilhada e participativa, somente vai aparecer nos textos legais na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996. A LDBEN nº 9.394/1996, desde sua aprovação se torna o marco legal e a força necessária para impulsionar um novo modelo educacional que rompe com visões e práticas tecnicistas, centralizadoras, tradicionais e excludentes para um novo modelo de administração escolar, a gestão democrática, sob a perspectiva participação social dos diversos segmentos da escola.

O longo período de regime de exceção imposto ao país retardou a participação efetiva do povo brasileiro nos processos decisórios nacionais, assim como a participação dos segmentos da escola em deliberações pedagógicas, de gestão e avaliativas no âmbito escolar. Porém, com a redemocratização do Brasil e a participação dos movimentos sociais, leva-se à instalação da Assembleia Constituinte e à aprovação da Constituição Federal de 1988, fundamentando a criação de instâncias democráticas e colegiadas nas instituições escolares (Brasil, 1988).

A Constituição Federal do Brasil de 1988, entre seus princípios democráticos para a educação, estabelece no artigo 206, a gestão democrática e orienta para que estados e municípios regulamentem mecanismos dessa participação (Brasil, 1988).

Corroborando com os princípios democráticos presentes na Constituição Federal de 1988, a LDBEN nº 9.394 cria a instância de gestão democrática e a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico na escola, os conselhos escolares, avaliação formativa, inclusiva e emancipatória, tais como: conselhos escolares, conselhos de classe, assembleias escolares e grêmios estudantis (Lima, 2011).

Assim sendo, a LDBEN nº 9.394, no TÍTULO IV - Da Organização da Educação Nacional, Artigo 14º, nos incisos I e II, define os sistemas de ensino e a gestão democrática e a participação efetiva dos segmentos da escola:

“Os sistemas de ensino definirão as formas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico/PPP da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Brasil, 1996).

E na relação ao processo avaliativo, a LDBEN nº 9.394/96 prevê no Capítulo II – Da educação básica, artigo 24, inciso V, alíneas de “a” até “e” a verificação do rendimento escolar observando os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; [...] (Brasil, 1996)

A LDBEN nº 9.394/1996 estabelece que a verificação do rendimento escolar deve ocorrer de maneira contínua, cumulativa e com ênfase nos aspectos qualitativos da aprendizagem.

Em suas diretrizes, a legislação determina que as instituições de ensino adotem uma perspectiva que privilegie o processo e o progresso dos estudantes, ou seja, deve-se valorizar a evolução dos estudantes no percurso educacional e reforçar que o acompanhamento dos alunos não esteja limitado as provas e notas, mas ao seu processo formativo. Prevê a oferta de “estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar”, oportunizando possibilidades de aprendizagem, considerando as diferentes trajetórias e ritmos de aprendizagem.

No Estado de São Paulo, o Parecer CEE nº 67/98 orienta e organiza regras gerais para o funcionamento dos conselhos de classe nas escolas estaduais, definindo seu objetivo, sua composição, funcionamento, e que o regimento escolar disporá sobre sua natureza, atribuições e composição nas classes e série.

Semelhante ao Estado de São Paulo, os demais estados, municípios e o Distrito Federal têm legislações próprias sobre os Conselhos de Classe, embasados na LDBEN nº 9.394/96. Essas legislações ratificam a organização dos conselhos de escola, enquanto de instância colegiada para a gestão democrática das escolas no acompanhamento do processo de ensino e seus processos avaliativos. Respeitando, em sua organização e composição, a participação dos professores, equipe pedagógica, estudantes e pais (Lima, 2011).

Na perspectiva de sua organização e funções, os conselhos de classe se organizam em duas dimensões, a pedagógica e a deliberativa. O quadro 1 resume essas funções essenciais do conselho de classe, permitindo uma visão global das ações fundamentais dessas instâncias colegiadas.

Quadro 1: Conselho de Classe principais relações com o processo ensino- aprendizagem.

Conselho de Classe Pedagógico	Conselho Classe deliberativo
Analisa o processo pedagógico do estudante e da turma/classe.	Toma decisão sobre o processo pedagógico do estudante.
Focaliza o processo de ensino-aprendizagem para intervir.	Focaliza o percurso escolar durante todo o ano letivo para a tomada de decisão.
Reflexivo, formativo de intervenção.	Reflexivo, normativo e decisório.
Tem caráter reflexivo e preventivo – propondo ações para intervenções pedagógicas no decorrer do ano letivo.	Tem caráter conclusivo e define a aprovação ou reprovação do estudante considerando aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Fonte: quadro elaborado pela autora, 2026.

No quadro 1, observa-se que o conselho de classe tem funções – pedagógica e deliberativa. Em ambas as dimensões, os conselhos de classe encarregam-se de questões didáticas e pedagógicas relacionadas aos estudantes e suas respectivas turmas/classes, com a

finalidade de examinar o processo de ensino e de aprendizagem, por meio das interações dialógicas entre professores, equipe técnico-pedagógica, estudantes e pais.

Essas discussões são as bases para as intervenções e encaminhamentos necessários para cada aluno/turma/classe, respeitando as necessidades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. Dessa maneira, o conselho de classe, em sua ação consultiva, assume a responsabilidade de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e, nessa avaliação, decide coletivamente quais medidas serão adotadas para garantir que o aluno avance em seu desenvolvimento formativo.

No que se refere ao conselho de classe pedagógico, tem como principal função a ação formativa de acompanhar e propor intervenções no processo pedagógico dos estudantes, durante todo o ano letivo. A periodicidade é definida em documentos institucionais, sendo o mais comum os conselhos pedagógicos bimestrais, ao final do fechamento de cada bimestre. Seu objetivo principal é analisar o processo ensino-aprendizagem dos estudantes de forma colegiada, reflexiva e crítica, considerando seu percurso educativo.

A periodicidade das reuniões dos conselhos de classe pedagógico deve estar prevista nos documentos institucionais de cada escola, como o: Calendário Escolar, Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Organização Didática, Plano de curso e outros documentos institucionais. Ou seja, todos os documentos que embasam os cursos de Educação Básica devem ser elaborados em consonância para atender às diretrizes nacionais da educação brasileira, no respeito aos direitos de seus estudantes sobre seu processo formativo e no diálogo coletivo sobre seu desenvolvimento pedagógico no âmbito da educação.

O conselho de classe pedagógico elabora um plano de intervenção com ações de acompanhamento para recuperação contínua, paralela, com estratégias de reavaliação do processo educativo com os ajustes necessários à sua aprendizagem, cientificando os estudantes e os pais sobre esses processos. Seu foco não se restringe apenas à avaliação das notas, mas ao estudante integralmente, ou seja, perceber o educando numa perspectiva emancipatória.

O conselho de classe pedagógico deve concretizar-se num espaço dialógico, coletivo e de escuta pedagógica e responsabilização dos segmentos envolvidos no processo educativo. Com isso, a missão do conselho de classe é compreender como os alunos estão aprendendo, quais são suas dificuldades e/ou avanços; quais foram as práticas, metodologias, avaliações e estratégias didáticas que lhes trouxeram melhores resultados; identificar os fatores pedagógicos, institucionais, sociais, emocionais e econômicos que interferem em seu aprendizado, propondo intervenções pedagógicas para solucionar as dificuldades.

Já os conselhos de classe deliberativos ocorrem no final de cada ano letivo ou semestre letivo, ou seja, de acordo com o definido no curso. Para os cursos anuais, no final do ano, e para os cursos semestrais, no final do semestre. Ao final do ano ou semestre, o conselho de classe deliberativo se reúne para, em atividade conselheira, realizar a análise global dos estudantes e deliberar pela sua aprovação ou pela reprovação. Considera-se nessa deliberação a análise colegiada e interdisciplinar de cada estudante, considerando seus avanços e todas as intervenções realizadas por todos os seus professores.

O conselho de classe deliberativo, ao deliberar pela aprovação ou reprovação do estudante, deve ter claro que essa decisão colegiada é um ato político e pedagógico, envolvendo a responsabilidade social e pedagógica de todos os envolvidos no processo: professores, gestores escolares e equipe pedagógica.

Nessa perspectiva, o conselho deliberativo assume que realizou todas as medidas para garantir o direito à aprendizagem dos estudantes, e que os impactos da reprovação escolar contribuem para a exclusão e o fracasso escolar, logo, todas as medidas de intervenção pedagógica foram realizadas (Sousa, 1998).

Deve-se garantir que todos os registros foram realizados em conformidade com os documentos institucionais da escola e da LDBEN nº 9394/1996, considerando princípios éticos, filosóficos e pedagógicos do processo ensino-aprendizagem, que consideram os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, mediados por intervenções pedagógicas com metodologias diversificadas, avaliações diferenciadas - recuperação processual, contínua e paralela, para que o direito de aprender tenha sido assegurado.

É relevante observar que, no decorrer do ano letivo, entre as reuniões do conselho de classe pedagógico, ocorrem os acompanhamentos para o cumprimento das decisões tomadas nos conselhos de classe pedagógico. Essas etapas são comumente chamadas de pré-conselhos e pós-conselhos, são desdobramentos das funções dos conselhos de classe.

As reuniões de pré-conselhos permitem a organização e o levantamento de dados sobre os estudantes, como a coleta de notas, da frequência, participações nas atividades escolares e comportamentos, por meio de fichas de acompanhamento. Essas anotações possibilitam realizar reuniões com estudantes representantes, professores e pais, na identificação das causas das dificuldades dos alunos. E permitem realizar o diagnóstico dos problemas que afetam a aprendizagem dos estudantes e das turmas/classes, além de servir à otimização das pautas dos conselhos de Classe Pedagógico, evitando discussões que não são atinentes ao conselho de classe.

Já as reuniões pós-conselhos de classe permitem criar, organizar e registrar ações de intervenção a cada estudante e turmas/classes. Entre essas medidas decididas coletivamente, estão a elaboração e realização de intervenções diversificadas, mudanças de metodologias, estratégias avaliativas inclusivas, elaboração de projetos e outras estratégias pedagógicas para melhoria do aproveitamento dos estudantes.

A reunião de pós-conselho permite que os professores e a equipe pedagógica deem o retorno aos estudantes e aos responsáveis com maior clareza e objetividade, orientando sobre hábitos de estudo, plantões de atendimentos, apoios complementares e como ocorrerão as recuperações, entre outras demandas que poderão aparecer no conselho de classe pedagógico. Essas intervenções devem ser documentadas para garantir os direitos dos estudantes e gerar melhorias no desempenho, na frequência e no seu comportamento, orientando as bases para os próximos conselhos, sendo um instrumento legal do processo educacional.

Todas as etapas do conselho de classe fazem parte da gestão democrática da escola e da transparência necessária aos processos avaliativos e aos direitos dos estudantes.

Ressalta-se nesse estudo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que prevê no artigo 53, parágrafo único, reforça sobre direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais, logo os conselhos de classe também servem os preceitos ao respeito e as garantias legais dos estudantes da Educação Básica e modalidades de ensino a terem essas garantias legais de direitos preservadas (Brasil, 1990).

Ainda sobre os estudos realizados para a elaboração dessa pesquisa, buscou-se nas plataformas da Fundação Carlos Chagas, Universidade de São Paulo, Redalyc e de revistas científicas, estudos acadêmicos que abordassem sobre conselho de classe e seus processos, relacionados aos objetivos deste estudo, destacados no quadro II.

O quadro II apresenta alguns desses estudos, a fim de contribuir com as reflexões acerca da temática.

Quadro II – Os Conselhos de Classe nas pesquisas nacionais

Nº	Título/autoria/ano/instituição	Objetivos	Resultados
1	<i>Conselho de Classe: Um Ritual Burocrático ou Um Espaço de Avaliação Coletiva?</i> SOUZA, Sandra M. Zákia Lian.	<i>[...] explorar: indagações relativas à legislação que normatiza o Conselho de Classe, por acreditar que os dispositivos legais, tal como previstos, condicionam os contornos de que se tem revestido o Conselho na realidade escolar; E o significado e as implicações do Conselho de Classe para o aluno, a</i>	<i>O Conselho de Classe, a meu ver, ganhará sentido se vier a se configurar como espaço não só possibilitador da análise do desempenho do aluno e, mais, do desempenho da própria Escola, de forma conjunta e cooperativa pelos que integram a organização escolar (professores e outros profissionais, alunos e pais), como também de proposição de rumos para a ação,</i>

	Artigo/1998.	partir da caracterização de como se vem concretizando na Escola. Tendo como referência as considerações feitas em relação a esses dois aspectos, convido, por fim, os que integram a organização escolar a buscar contribuir para a construção de um novo sentido de Conselho de Classe, como espaço e expressão de análises e decisões coletivas.	rompendo-se com as finalidades classificatória e seletiva a que tem servido.
2	Conselho de classe: que espaço e esse? GUERRA, Mônica Galante Gorini Dissertação - PUC/SP/ 2006	[...] compreender e analisar criticamente sob a ótica da Linguística Aplicada, o conselho de classe em uma escola estadual, na zona sul de São Paulo, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Médio no período noturno.	Os resultados demonstraram que os primeiros conselhos de classe eram utilizados como um espaço para a construção de uma avaliação, que se resumia em determinar se o aluno estava aprovado ou retido frente as notas abaixo da média que apresentava. Esta visão de avaliação não era coerente com o significado que o coordenador afirmou em entrevista que estava construído pelo corpo docente, ou seja, uma avaliação global, crítica e reflexiva. Com relação à divisão do trabalho no conselho de classe, está centrada somente no coordenador pedagógico, que determina o resultado final do aluno sem buscar argumentos ou levar os professores à reflexão, distancia todos os participantes da construção do objeto na atividade.
3	O conselho de classe e a construção do fracasso escolar MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de Artigo/2005,	[...]descreve uma das formas de construção do Fracasso Escolar de alunos e alunas do ensino fundamental.	Nos Conselhos de Classe percebeu-se a existência de uma orquestração de falas de professoras que ratificam mutuamente suas impressões sobre os resultados escolares de seus alunos e alunas. Tal orquestração caracteriza-se por expressões articuladas, de forma interpolada, em conjunto, pelo grupo, constituindo-se numa decisão final sobre o sucesso ou o fracasso do aluno ou da aluna. Observou-se a indefinição e a ausência de critérios avaliativos de origem acadêmica sendo substituídos por apreciações subjetivas sobre o aluno ou a aluna. O que se conclui disso é que esta forma de avaliação torna os alunos e as alunas com dificuldades educacionais vulneráveis às decisões do Conselho, favorecendo seu fracasso escolar e sua exclusão do ensino fundamental do sistema educacional. Observou-se ainda que o uso de videotape foi vital para a fundamentação das análises e conclusões aqui apresentadas.
4	Ressignificando a concepção de conselho de classe: a (auto)biografia nos territórios da docência.	[...] refletir sobre a resignificação da concepção de conselho de classe nos territórios da docência.	Os resultados mostram as primeiras concepções de conselho de classe direcionadas a um lugar que privilegia os resultados, as notas e a definição pelas aprovações e reprovações dos/as estudantes. Mais adiante, perspectivas outras surgem e defendem o entendimento de uma prática interessada no

	JESUS, Rita Lee Lopes Vieira de. Artigo/2024.		acompanhamento das aprendizagens e nas intervenções.
5	Conselhos de classe nos cursos técnicos integrados ao ensino médio: organização e funcionamento. MUXFELDT, Elisandra Regina; ALBUQUERQUE, Albéria Cavalcanti de. Artigo/2024.	[...] descrever e refletir sobre os elementos constitutivos para a organização e o funcionamento dos Conselhos de Classe no Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva, bem como identificar práticas necessárias para a melhoria da atual forma de organização e funcionamento.	Concluiu-se que apesar de estar previsto na LDB/96 que o Conselho de Classe deve ser instituído nas escolas de forma participativa e colegiada e de a Organização Didática do IFMT apresentar direcionamentos de como o Conselho de Classe deve acontecer, não foram encontrados documentos ou instrumentos com orientações práticas para a sua organização e funcionamento.
6	O estigma no espaço escolar: a prática dos conselhos de classe. CASTRO, Paula Almeida de. Artigo/2011	[...] compreender as práticas escolares, orientadas pela relação professor e aluno, foi utilizada a observação participante nos espaços do Conselho de Classe e da sala de aula.	Os resultados desse estudo fornecem pistas para a necessidade de serem repensadas as situações de vulnerabilidade e exclusão a que alguns alunos são expostos, principalmente nas avaliações dos Conselhos de Classe, em função de suas dificuldades nos processos educacionais. Oferecem, ainda, a possibilidade de pensar o respeito à diferença pela diferença em uma escola que se propõe efetivamente inclusiva.
7	Avaliação e conselho de classe: socializar para repensar ou para excluir? MORAES, Juliana Rocha de; TAMOROZZI Edna. Artigo/2007	[...] refletir acerca das práticas avaliativas das escolas tendo como foco o conselho de classe e os discursos fomentados durante o conselho de classe. Buscou-se realizar várias reflexões em torno das falas dos educadores sobre o processo avaliativo dos alunos evidenciados no conselho de classe [...]	O estudo realizado permitiu grandes reflexões acerca da avaliação inclusiva que busca trabalhar as várias habilidades existentes dos alunos, também nos orientou e deu subsídios para entender o contexto estudado e como o fracasso escolar é perpetuado no ambiente analisado. Os conselhos observados além de perpetuarem o fracasso escolar evidenciaram que a maioria dos profissionais envolvidos ignorou qualquer processo dos alunos, concentrando a avaliação somente nas tarefas constituídas como aquelas reconhecidas por uma tradição elitista que não é capaz de possibilitar estratégias para que os menos favorecidos possam encontrar-se como sujeitos ativos que serão responsáveis por uma sociedade mais justa, igualitária, onde a ética e o respeito serão a base para a inclusão de todos no universo letrado, para que tenha subsídios e ferramentas para se fazer cidadão [...].
8	Gestão Democrática e Conselho de Classe no Instituto Federal Catarinense características e possibilidades	[...] objetivo discutir a Gestão Democrática e o Conselho de Classe no Ensino Médio Integrado, a partir da análise de documentos legais da Educação Nacional e do Instituto Federal Catarinense.	O estudo demonstra que o Conselho de Classe, por vezes, se desvirtua de sua real finalidade, pois tem suas marcas na educação tradicional e bancária, reduzindo-se ao julgamento dos estudantes. No entanto, passa por um processo de transição, que fortalece o trabalho coletivo e democrático, possibilitando a construção

	BAMBINETTI, Andréia Matilde Bottamed; ALBERTO, Simão. Artigo/2023		do conhecimento que culmina na aprendizagem dos educadores e educandos.
9	O conselho de classe como um espaço de contradições e formação do trabalho educativo no IF sertão, campus Petrolina SILVA, Barros Junio; LATORRE, Alessandra da Silva Luengo. Artigo/2014	Trata de uma discussão sobre o Conselho de Classe como um espaço de contradições e formação do trabalho educativo no IF SERTÃO-PE, Campus Petrolina, na modalidade de ensino médio integrado.	[...] foi possível identificar limites e avanços no processo de avaliação discente e considerações frente a 'dualidade estrutural' educacional brasileira e as exigências atuais do mundo do trabalho.
10	Cultura escolar e conselho de classe: gestão democrática do trabalho pedagógico? NADAL, Beatriz Gomes Artigo/2012	[...] visa discutir a cultura de trabalho pedagógico no âmbito do conselho de classe. Diversos estudos têm demonstrado que, frequentemente, o conselho de classe atua de forma burocrática e contraria um projeto capaz de alinhar as práticas educativas da escola aos interesses sociais.	Pudemos perceber que nas escolas pesquisadas existe um censo compartilhado de avaliação classificatória, considerando o conselho escolar como uma etapa burocrática a ser cumprida, e não como um processo inerente ao trabalho pedagógico.

Fonte: quadro elaborado pela autora, 2026.

As dez pesquisas examinadas no quadro II trazem reflexões sobre os conselhos de classe que perpassam vários níveis e modalidades da Educação Básica - ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico integrado ao ensino médio e Educação de Jovens e Adultos.

Os resultados dessas pesquisas revelam ainda que o espaço escolar é atravessado por relações de poder, que influenciam tanto as dinâmicas da gestão da escola quanto a própria avaliação dos estudantes, que se mostram classificatórias, o conselho escolar como uma etapa burocrática, desvirtuando-se as reais funções do conselho de classe. Foi relatada a falta de documentos norteadores para a realização dos conselhos de classe, e os conselhos de classe reproduzem relações de poder presentes na sociedade, adotando práticas excludentes (Sousa, 1998; Guerra, 2006; Mattos, 2005; Moraes e Tomarozzi, 2007; Castro, 2011; Nadal, 2012; Silva e Latorre, 2014; Babinetti e Alberto, 2023; Jesus, 2024; Muxfeldt e Albuquerque, 2024).

Embora os dados das pesquisas ainda não demonstrem a efetivação de conselhos de classe em conformidade com os princípios para os quais foram criados, foi possível perceber

que existem os espaços constituídos, o acesso aos pesquisadores em levantar e identificar suas fragilidades, mas alguns avanços, conforme notam Silva e Latorre (2012), na identificação de limites e avanços no processo de avaliação discente, entende-se uma instância em formação.

Os dados desses estudos apontam práticas colegiadas distantes das orientações legais, oportunizando reflexões sobre elas, os sistemas de ensino, alertando de que as leis não são suficientes para que de fato os conselhos de classe se consolide, permitindo inferir que faltam mecanismos formativos para sua compreensão, execução e acompanhamento em sua aplicação, tal qual ocorreu em um passado próximo quando o governo federal ofereceu formação em conselhos de escolas pelo Ministério da Educação.

Estudos de Nadal (2012) sobre as diferentes visões que atravessam os conselhos de classe defendem que esse momento avaliativo seja descortinado para vencer as dificuldades e as contradições em defesa de tomada de decisões reflexivas, contribuindo para a democratização de práticas educativas mais abrangentes sobre os estudantes.

Libânio (2004) enfatiza o papel do conselho de classe, como um espaço para a tomada coletiva de decisões pedagógicas, e exige corresponsabilidades entre professores, coordenação pedagógica e de gestão escolar para respeitar as aprendizagens dos estudantes. Sobretudo, ressalta-se que o conselho de classe enquanto instância colegiada de acompanhamento, visa conhecer o desenvolvimento pedagógico de cada estudante e turma/classe para promover a formulação de propostas e ações educativas para sua aprendizagem e a emancipação.

Para Dourado (2004), o processo formativo e de mobilização política deve atravessar os conselhos e contribuir para a prática educativa transformadora. Quando nos conselhos de classe se reconhecem as particularidades dessa prática social, existe a possibilidade de se criar espaços reais de participação e de aprendizado do funcionamento democrático, possibilitando reflexão crítica das estruturas de poder autoritário que atravessam as relações sociais e, dentro delas, as práticas educativas.

Para tanto, o Conselho de classe, enquanto instância participativa e democrática, analisa o processo de ensino e aprendizagem, objetivando, a partir dos dados, fazer a retomada de conteúdos fundamentais e essenciais para sua aprendizagem, revisitando o planejamento dos conteúdos com ações de recuperação, inserção de metodologias diferenciadas e reavaliações para aqueles estudantes que não tiveram êxito durante o processo educacional. Essas intervenções pós conselho de classe devem assumir o caráter interdisciplinar, processual apoiadas em uma perspectiva de avaliação investigativa, diagnóstica e emancipatória dos estudantes e da turma/classe.

Na crítica às práticas avaliativas excludentes, Luckesi (2014) reforça que a avaliação realizada na escola, quando orientada pelo modelo liberal-conservador, inevitavelmente assume um perfil autoritário. Isso ocorre porque esse traço é próprio dessa concepção de sociedade, que demanda controlar e ajustar os sujeitos aos padrões previamente definidos por essa ordem social, recorrendo, para isso, às formas explícitas de coerção. Logo, os conselhos de classe não devem aderir ao perfil neoliberal, fadados a não repensar o processo ensino-aprendizagem e, em muitos casos, culpabilizar os estudantes pelo seu fracasso. O Conselho de Classe, enquanto instância colegiada e democrática, tem o dever de romper com a lógica da exclusão.

Para tanto, o conselho de classe deve considerar em suas análises o currículo, o ensino, as metodologias e contextos sociais, para garantir acesso à aprendizagem como um direito dos estudantes, sem esquecer as causas que elevam os índices de reprovações e evasão nos sistemas educacionais.

Talvez algumas indagações sejam relevantes para identificar: - Como os estudantes aprendem? Como se organizam no acesso ao conhecimento? Quais são suas dificuldades? Quais são suas potencialidades? Como se organizam na realização das avaliações e do processo de ensino-aprendizagem? Reconhecendo as evidências técnico-pedagógicas necessárias à materialização de ações de ensino-aprendizagem interdisciplinares para o êxito dos estudantes.

E, ao entender nas análises como o aluno aprende, pode intervir nessa realidade e rever rotas para uma aprendizagem significativa, conforme defendia Ausubel (1960).

Conselhos de classe transformadores rompem com a educação bancária e, conforme Freire (1996), em célebre pensamento pedagógico: - “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23).

Para Freire (1996, 2011), a educação é um ato político e deve garantir espaços de diálogo em defesa do foco central da ação educativa, o estudante. Logo, todas as reflexões devem ser em defesa de sua aprendizagem, além de relacionar no debate a educação e a política, afirmando serem fundamentos essenciais para a transformação social e que não podem ser compreendidos separadamente. A complexidade da avaliação revela a relevância de se criar instrumentos capazes de mediar e transformar a realidade dos estudantes e da educação, envolvendo em práticas transformadoras com a participação ativa dos sujeitos.

Desse modo, os conselhos de classe, em sua visão de avaliação formativa do estudante e da turma/classe, permitem compreender e acompanhar seu progresso ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Hadji (2021) defende que a avaliação formativa contribui para regular a atividade de ensino, ou seja, possibilita uma análise crítica e reflexiva acerca do estudante, subsidiando com dados a elaboração de planejamentos, aulas e atividades com vistas a sanar dificuldades dos estudantes, ao permitir uma observação contínua da dinâmica do e da aprendizagem.

De tal forma, Luckesi (2014) defende que a avaliação escolar precisa cumprir seu papel de subsidiar a função de orientar o ensino e a aprendizagem, por meio da reflexão e revisão contínua das práticas pedagógicas, na direção para a avaliação formativa. Logo, os conselhos de classe, atravessados por reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem, têm um compromisso ético, político e social de atender às demandas estudantis em ação formativa e definição de intervenções sobre o processo ensino-aprendizagem.

O conselho de classe, numa perspectiva inclusiva, deve romper com as barreiras atitudinais, em defesa da equidade na educação. O estudante com deficiência não é a barreira para a aprendizagem, mas encontra barreiras que o impedem de ter acesso ao ensino, aprendizagem e plena participação no ambiente escolar.

Para tanto, os professores e a equipe pedagógica devem promover análise do seu processo pedagógico de ensino-aprendizagem, repensando e elaborando práticas pedagógicas inclusivas, livres de barreiras atitudinais para ocorrer a efetivação de seus direitos e a escola inclusiva para todos.

Na perspectiva da escola inclusiva, os conselhos de classe têm a tarefa de ressignificar seu papel, ou seja, contribuir para a quebra de barreiras para a efetivação da equidade no processo de ensino-aprendizagem. É um dos espaços qualificados para quebrar barreiras atitudinais que impedem todos os estudantes de terem acesso equitativo nas escolas (Castro, 2011; Lima, 2020).

Muitas são as barreiras que se constituem práticas excludentes, como as avaliações padronizadas que não consideram os recursos assistivos e acessíveis, para o oferecimento de condições equitativas de acesso ao currículo, aos conteúdos, ausência de tecnologia assistiva, barreiras de comunicação, informação e arquitetônicas, entre outras barreiras. Assim, o conselho de classe torna-se um espaço referenciado, por sua natureza dialógica, colegiada e democrática, para contribuir com o planejamento inclusivo, redirecionamentos dos planos de acompanhamentos dos estudantes, após os conselhos de classe pedagógico alinhado aos princípios da equidade, do direito à aprendizagem e da valorização da diversidade (Castro, 2011; Lima, 2020).

A prática avaliativa nas escolas se constitui e promove dilemas pedagógicos no exercício da profissão. Provavelmente, muitas perguntas já foram feitas ou serão feitas no

cotidiano docente e da equipe técnico-pedagógica, sobre o processo de ensino-aprendizagem e de como os processos avaliativos poderiam ser mais eficazes e como deveriam ocorrer. Certa vez perguntaram-me em que margem do rio eu me pertencia. Respondi espontaneamente: - “A nenhuma, sou ponte. [...] Ou haveria, como no conto de Guimarães Rosa, “uma terceira margem do rio” (Bordignon, 2009, p. 67).

Nem sempre essa resposta sobre em que lado da questão estamos tem um resultado tão exato, pois durante o processo avaliativo muitas dúvidas podem fazer parte do cotidiano pedagógico. Logo, discutir sobre conselho de classe se apresenta como uma temática relevante a ser continuamente pesquisada em defesa de um processo ensino-aprendizagem democrático e inclusivo para todos os estudantes.

Considerações

Esse estudo, ao analisar e refletir sobre o conselho de classe, enquanto instância colegiada na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, encontrou dados que ressaltam a relevância dos conselhos de classe pedagógico e deliberativo: como articulador da gestão democrática, sendo um espaço colegiado que permite o diálogo, a reflexão, a crítica e a tomada de decisões.

No que se refere ao conselho de classe de natureza pedagógica, destaca-se a importância de que suas ações estejam ancoradas em processos avaliativos contínuos e formativos, possibilitando a revisão das práticas de ensino, das estratégias de avaliação, das metodologias utilizadas e da construção de instrumentos que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes. Quanto ao conselho de caráter deliberativo, espera-se que suas decisões não se limitem aos resultados de notas, mas que priorizem os aspectos qualitativos sobre os quantitativos conforme estabelece a LDBEN nº 9.394. Assim, cabe a instância colegiada se reafirmar, enquanto espaço destinado a reafirmar o direito à educação e à aprendizagem, fortalecendo os princípios de uma escola pública democrática e inclusiva.

As pesquisas analisadas neste capítulo indicam que o ambiente escolar permanece permeado por relações de poder que condicionam tanto os processos de gestão quanto às práticas avaliativas, frequentemente marcadas por caráter classificatório. Observa-se, ainda, que o conselho escolar tende a assumir um viés burocrático, afastando-se de suas funções pedagógicas essenciais. As pesquisas também apontam a ausência de documentos orientadores no âmbito das escolas que subsidiem a realização dos conselhos de classe, bem como a

reprodução, nesses espaços, de dinâmicas de poder existentes na sociedade, refletidas em práticas que culminam em exclusão.

Ainda são notados relatos dos conselhos com características punitivas, privilegiando a valorização dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos e a prevalência de práticas meritocráticas se sobrepondo aos princípios da escola democrática, participativa e inclusiva para todos.

Referências

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton; 1963. 255 p.

BAMBINETTI, A. M. B.; ALBERTO, S. Gestão Democrática e Conselho de Classe no Instituto Federal Catarinense. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14868, 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 09 jan. 2026.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 08 jan. 2026.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 09 jan. 2026.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 09 jan. 2026.

BORDIGNON, G. **Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BREJON, M. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. 18. ed. São Paulo: Pioneira, 1977.

CASTRO, P. A. **O estigma no espaço escolar**: a prática dos conselhos de classe Reflexão e Ação, vol. 19, n. 2, 2011, pp. 158-172. Santa Cruz do Sul.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CEE nº 67/98**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lso_1.php?t=002. Acesso em: 10 jan. 2026.

CURY, C. R. J. **A Profissionalização do Ensino na lei nº 5.692/71**. INEP: Brasília, 1982.

DALBEN, Â. I. L. F. **Conselhos de Classe e Avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. 3 ed. São Paulo: Papirus, 2006.

DOURADO, L.F. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha de diretor**. Brasília: INEP, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUERRA, M. G. G. (2006). **Conselho de classe: que espaço e esse?** Dissertação de Mestrado em Linguística aplicada ao campo da Linguagem, PUC/SP.

JESUS, R. L. L. V. **Ressignificando a concepção de conselho de classe: a (auto)biografia nos territórios da docência**. Dimensões docentes. Porto Alegre, v.1, n. 2, 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21º edição. São Paulo: Loyola, 2006.

LIMA, W. R. **Conselhos Escolares e Avaliação em Larga Escala (IDEB): uma interlocução possível sobre qualidade da educação escolar?** 2011. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Católica de Santos, Santos, 2011.

_____, W. R. **Da escola para o trabalho: narrativas de pessoas com deficiências egressas da EJA na Baixada Santista**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/13328>.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MATTOS, C. L. G. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2005, vol.31, n.02, pp. 215-228.

MIRANDA, N. A.; SÁ, I. R. (2017). Conselho de classe e avaliação da aprendizagem: instrumentos de gestão democrática na escola pública. **Revista on Line de Política e Gestão Educacional**, (16). <https://doi.org/10.22633/rpge.v0i16.9360>.

MUXFELDT, E.; ALBUQUERQUE, A. de. Conselhos de classe nos cursos técnicos integrados ao ensino médio: organização e funcionamento. **Profiscientia**, [S. l.], n. 16, 2024. DOI: [10.61803/f0v59t88](https://doi.org/10.61803/f0v59t88). Disponível em: <https://profiscientia.ifmt.edu.br/profiscientia/article/view/179>. Acesso em: 16 fev. 2026.

MORAES, J. R. de; TAMOROZZI Edna. **Avaliação e conselho de classe: socializar para repensar ou para excluir?**. XI ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA e VII ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2007, Paraíba: Universidade do Vale do Paraíba.

NADAL, B. G. Cultura escolar e conselho de classe: gestão democrática do trabalho pedagógico? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 199-225, jan./jun. 2012.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**: Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangano, 2010.

PENNA, M. L. **Fernando de Azevedo**: Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangano, 2010.

ROCHA, A. D. C. da. **Conselho de Classe**: burocratização ou participação? Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986, p.17-31.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

SOUSA, S. M. Z. L. **Conselho de Classe**: Um Ritual Burocrático ou Um Espaço de Avaliação Coletiva? Série Ideias, São Paulo: FDE, 1998.

VEIGA, I. P. A.. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.



PARTE III

EXTENSÃO, FORMAÇÃO E PRÁXIS EDUCATIVA

Capítulo 5

Cultura Socioambiental: conectando o IFSP com a comunidade através da educação ambiental

*Lívia Reis Dantas de Souza*¹⁰

Resumo: No capítulo apresento e discuto os desafios e as oportunidades postas no desenvolvimento do projeto de extensão “Cultura Socioambiental: expandindo a coleta seletiva e fomentando a educação ambiental crítica na rede municipal de ensino de Cubatão” à luz da concepção de extensão de Paulo Freire (1983) e do conceito de educação ambiental crítica de Layrargues & Lima (2014). O projeto, que começou no segundo semestre de 2025, reúne docentes e discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e da Unidade Municipal de Ensino (UME) Padre José de Anchieta, localizados em Cubatão-SP. A partir do estudo e planejamento de atividades colaborativas entre o IFSP e a UME Padre José de Anchieta, a culminância do projeto se dará com a conscientização ambiental e formação de multiplicadores ambientais, além da realização da separação e implementação da coleta seletiva em ambas instituições.

Palavras-chaves: Extensão. Educação Ambiental. Coleta Seletiva. Escola Pública. IFSP. Cubatão.

Abstract: In this chapter, I present and discuss the challenges and opportunities presented in the development of the extension project "Socio-environmental Culture: expanding selective collection and promoting critical environmental education in the municipal education network of Cubatão" in light of Paulo Freire's (1983) concept of extension and Layrargues & Lima's (2014) concept of critical environmental education. The project, which began in the second semester of 2025, brings together teachers and students from the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP) and the Padre José de Anchieta Municipal Education Unit (UME), located in Cubatão-SP. Based on the study and planning of collaborative activities between IFSP and UME Padre José de Anchieta, the culmination of the project will be environmental awareness and the training of environmental multipliers, in addition to the separation and implementation of selective collection in both institutions.

Keywords: Extension. Environmental Education. Selective Collection. Public School. IFSP. Cubatão.

¹⁰ Técnica em assuntos educacionais do Campus Cubatão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Professora de Geografia dos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Cubatão. Doutora e Mestre em Educação Científica, Matemática e Tecnológica pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Pós-graduada em Processos didáticos-pedagógicos para cursos na modalidade a distância pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação à Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Bacharel e Licenciada em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

Introdução e breve histórico do projeto

A Baixada Santista, região do estado de São Paulo que conta com 65 km de faixa litorânea, apresenta uma grande diversidade de ecossistemas, como manguezais, estuários, ilhas, restingas, enseadas, dunas, praias e costões rochosos. Por conta da declividade dos terrenos pelas diferenças de altitude entre a Serra do Mar e a planície litorânea, os rios da região são acidentados no seu curso superior e de meandros no curso inferior. A região estuarina, formada pelas Baías de Santos e São Vicente, além dos canais e rios que deságuam na parte interior do sistema, concentra as grandes áreas urbanas de Santos, São Vicente, Cubatão e parte do Guarujá, além do Porto de Santos e do complexo industrial de Cubatão (Oliveira, 2013).

O adensamento da urbanização e o crescimento populacional, acrescido sazonalmente pelos turistas que visitam a região da Baixada Santista, têm impulsionado a geração de resíduos sólidos urbanos. A produção e o consumo em massa resultam no aumento do volume de resíduos, que costumam ser descartados de forma inadequada, acumulando no ambiente e contribuindo para a ocorrência de danos ambientais e para a redução da qualidade de vida da população.

Na Região Metropolitana da Baixada Santista, uma pequena parte dos resíduos sólidos urbanos é reciclada e o restante encaminhado a aterros sanitários que, em sua maioria, têm as áreas destinadas à disposição e ao tratamento praticamente esgotadas ou com previsão de esgotamento em curto prazo (Meneghello; Teixeira, 2018).

Por consequência, é nesta mesma região que encontramos o rio Bugres, que é o segundo com maior concentração de microplásticos do mundo. Na sequência estão outros rios da região como a Ilha Barnabé (3°), o Rio São Jorge (4°), Rio Casqueiro (5°), o Canal do Estuário de Santos (8°) e a Foz do Canal de Piaçaguera (9°) (PARRA et al, 2025). De acordo com Macedo e Wiggert (2024), em toda a Baixada Santista, a pesagem dos resíduos gerados é de 1810 toneladas por dia, o que equivale a 990 gramas por dia por habitante. A composição desses resíduos é principalmente de orgânicos (42,7%), rejeitos (21%) e de plásticos (17,7%). A geração anual e per capita de resíduos sólidos em 2020 em um dos municípios da região, Cubatão, é de 84 toneladas por dia, sendo que por habitante a média é de 670 gramas por dia. Em Cubatão, apenas 960 toneladas por ano passam pela coleta seletiva, realizada principalmente pela cooperativa ABC Marbas.

Dentro desse contexto, visando mudanças neste cenário, é que surge a iniciativa do grupo "Cultura Socioambiental" do IFSP Campus Cubatão, formado por docentes de química, biologia e geografia do IFSP Campus Cubatão, bem como pela autora, técnica em assuntos

educacionais, visando, a princípio, a implementação da coleta seletiva no campus. A ideia originou-se a partir da vinda da cooperativa de coleta seletiva de Cubatão ao campus e se expandiu a partir do primeiro evento de conscientização ambiental realizado em junho de 2025 e da proposta do docente Julio Zandonadi de submetermos diversos projetos de extensão com objetivo de agregar os alunos do campus à proposta.

Imagem 1 - Notícia com divulgação de evento em alusão ao Dia do Meio Ambiente promovido pelo grupo Cultura Socioambiental realizado em 05 de junho de 2025.



Disponível em: <https://cbt.ifsp.edu.br/index.php/component/content/article/17-ultimas-noticias/4075-evento-inaugura-acoes-do-grupo-de-cultura-socioambiental-do-campus-cubatao>. Acesso em 06 fev. 2026.

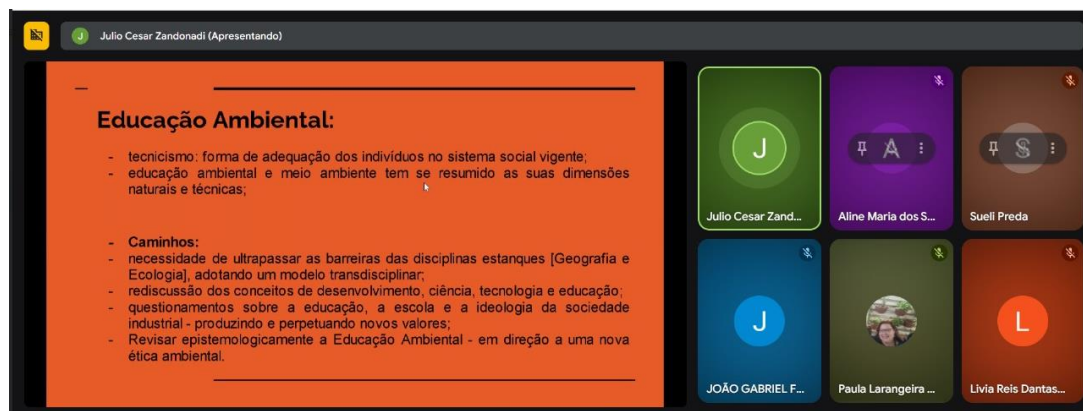
O primeiro passo já realizado por meio do projeto de extensão de fluxo contínuo no segundo semestre de 2025 foi a curadoria de bibliografia e legislação com a leitura crítica para a elaboração do projeto pedagógico de um curso de extensão que visa a formação de agentes multiplicadores ambientais. Ao longo do semestre, cinco docentes e dois discentes do Campus Cubatão¹¹ participaram das atividades em reuniões à distância.

Organizamos reuniões quinzenais com apresentações das leituras advindas da seleção de bibliografia relevante ao tema com a finalidade de nos apropriarmos do assunto. Desde então, ousamos na proposta e consideramos que, mais do que realizar a coleta, era primordial

¹¹ Os docentes envolvidos no projeto são: Aline Maria dos Santos Teixeira, Julio Cesar Zandonadi, Paula Larangeira Garcia Marins, Paulo Bueno Guerra e Sueli Maria Preda dos Santos Torres. Já os discentes são João Gabriel Félix de Souza e Lilian Barroso Francisco.

a conscientização e formação de alunos e alunas para serem multiplicadores de atitudes ambientais tanto no IFSP quanto nas escolas públicas de Cubatão. Atuando na Diretoria de Extensão do IFSP Campus Cubatão e como professora de Geografia da rede municipal de Cubatão, houve a possibilidade de articular a proposta junto à rede municipal de ensino.

Imagem 2 - Reunião remota do grupo para discussão de bibliografia ocorrida em 17 de novembro de 2025.



Fonte: acervo da autora, 2025.

Consecutivamente, apresentamos o projeto para estabelecer parcerias com a cooperativa de coleta seletiva de Cubatão, a ABC Marbas, para fins de destinação dos resíduos coletados, com a Secretaria de Educação de Cubatão (SEDUC), para autorização da aplicação das atividades nas escolas, com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente, visando a disponibilização de coletores recicláveis nas escolas, com a Diretoria de Educação Ambiental do município de Cubatão para atuação conjunta e realização de atividades previstas para 2026 e com o programa de extensão “Maré de Ciência” da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Essa etapa demandou muitos ajustes de agendas e a compilação de documentações que fazem parte da burocracia administrativa para formalizar um projeto dentro de uma unidade de ensino municipal.

Agora em 2026, o projeto vai ganhando contornos práticos, e as atividades serão pensadas e propostas colaborativamente entre os professores da rede municipal que aderirem ao projeto, os alunos bolsistas e voluntários do projeto de extensão e os docentes do campus do IFSP no primeiro semestre. No segundo semestre de 2026, desenvolveremos as atividades planejadas com os alunos da rede municipal e buscaremos implementar a coleta seletiva nas duas instituições envolvidas.

No primeiro semestre de 2026, estamos na etapa de seleção dos bolsistas que atuarão no projeto no âmbito do IFSP. Tivemos treze alunos interessados no projeto. Na sequência,

compartilharemos bibliografias e orientações acerca da abordagem que adotaremos juntos às escolas municipais. Alunos bolsistas e voluntários dos cursos do Campus Cubatão participarão da formação a fim de que possam ser os agentes multiplicadores a atuar nas escolas municipais. Em seguida, junto a uma unidade municipal de ensino piloto, a UME "Padre José de Anchieta", trabalharemos coletivamente com os professores da escola em horário de trabalho pedagógico no planejamento das atividades didáticas e oficinas a serem promovidas juntos aos alunos da escola municipal no segundo semestre. Sequências didáticas investigativas e de resolução de problemas serão compostas incluindo atividades como rodas de conversa, palestras, excursões educativas, saídas a campo, oficinas de reciclagem, vídeos e documentários temáticos, exposições, etc.

Finalmente, no segundo semestre de 2026, aplicaremos com os alunos da escola municipal as atividades planejadas e buscaremos concretizar a coleta seletiva na escola com a instalação dos coletores na escola. Além disso, haverá monitoramento, avaliação, elaboração e divulgação de relatório de resultados de modo que haja análise, refinamento e discussão sobre a possibilidade de reaplicação do projeto em outra unidade de ensino.

O Instituto Federal com o conhecimento produzido por seus alunos e servidores pode somar-se aos conhecimentos e saberes das equipes de limpeza, dos coletores de lixo e das cooperativas de coleta seletiva e da comunidade como um todo para ser o polo irradiador de uma ação de formação colaborativa de multiplicadores ambientais. Assim, o intercâmbio entre a sociedade, a escola e a instituição formadora poderá ser estabelecido. Ao compartilhar com os alunos e alunas a responsabilidade social na condução das atividades de educação ambiental, concedemos protagonismo discente possibilitando, quiçá, que as novas gerações compreendam e ajam em função desse tema tão urgente para o meio ambiente numa linha que busque conscientizar, educar, cooperar e transformar.

As ações pensadas neste projeto visam à conscientização ambiental dos alunos bolsistas do campus bem como dos professores e dos alunos das escolas municipais, por meio da reflexão crítica de valores sociais, numa formação que vislumbra gerar multiplicadores na esfera escolar e comunitária acerca da temática de reaproveitamento, reciclagem e destinação dos resíduos sólidos e de hábitos de consumo.

É com base nesse empreendimento em realização que pretendo discutir neste capítulo a forma e os possíveis impactos da composição dessa rede colaborativa entre as instituições dentro do projeto que visa conscientizar a comunidade escolar rumo à transformação de valores e comportamentos relacionados à produção e descarte de resíduos sólidos. A abordagem que adotamos visa considerar a historicidade, a gênese e as múltiplas dimensões constituintes do

problema, refletindo criticamente e promovendo o debate público sobre essa e demais questões socioambientais relacionadas.

Ao final, uma reflexão que trago no capítulo diz respeito aos fundamentos e às prerrogativas do desenvolvimento das atividades extensionistas no desenvolvimento do projeto, segundo concepção apresentada por Paulo Freire (1983) sobre a temática.

Fundamentação teórica

Educação Ambiental Crítica e projetos de extensão

A prática diária que a escola possibilita favorece a formação de cidadãos conscientes e responsáveis que têm o potencial de reverberar suas atitudes ambientais e cidadãs em suas experiências cotidianas, a despeito do papel coadjuvante que vem sendo atribuído à educação formal e das críticas à forma como a educação ambiental tem sido promovida ao longo dos anos na escola.

A escola é o local propício para a introdução de novas ideias e aprendizagens e tem papel primordial na construção de mudanças de atitudes do homem, visto que serve de suporte para despertar sua consciência a respeito dos problemas através de um ensino ativo e participativo (De Paula, 2024, p. 525).

Luz e Souza (2023) corroboram essa ideia trazendo a concepção da educação ambiental (EA) como um instrumento estratégico de mudança social. Nessa mesma linha, Lima e Torres (2021) compreendem a educação ambiental como um "potencial valioso para formação de uma cidadania ativa, diante dos graves desafios socioambientais e climáticos." (LIMA; TORRES, 2021: p.4). Neste viés, a perspectiva para a educação ambiental é que ela seja popular, emancipatória e transformadora. Assim, longe de adotarmos uma visão derrotista e apocalíptica perante os problemas socioambientais, é preciso provocar uma ação educativa que vise sensibilizar para mobilizar. Existem possibilidades menos exploradas na educação formal por meio do desenvolvimento de projetos no âmbito escolar, atendendo a necessidade de internalizar problemas socioambientais e tratá-los dentro da complexidade deles.

Os projetos, por outro lado, são instrumentos educativos poderosos que permitem articular a escola com a sociedade e com os problemas socioambientais contemporâneos. Eles possibilitam o exercício da pesquisa, da interdisciplinaridade e do pensamento crítico, a articulação entre a teoria e a prática, o aprendizado pela experiência, a construção coletiva do conhecimento, o contato com a comunidade e os problemas locais (Lima; Torres, 2021: p. 12) .

Desse modo, do levantamento realizado (De Paula, 2024; Luz; Souza, 2023), vemos que há muitas ações extensionistas com abordagens que tangem o trato para com os resíduos sólidos. Em muitos exemplos, adota-se uma abordagem conservacionista em que se transfere a responsabilização para esfera privada de problemas ambientais que são públicos. Nesse sentido, o projeto pretende ser mais amplo e contemplar a complexidade, interdisciplinaridade, multicausalidade e as multi perspectivas intrínsecas aos problemas relacionados às crises ambientais que vivenciamos (Luz; Souza, 2023). A educação ambiental no viés crítico oferece uma compreensão mais complexa, holística, histórica e social dos problemas socioambientais. "As causas constituintes destes problemas tinham origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevaletentes." (Layrargues; Lima, 2014, p. 29).

Assumimos uma perspectiva de enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental, visando politizar o debate ambiental, problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade, fugindo ao reducionismo de outras vertentes como a conservacionista e pragmática da EA (Layrargues; Lima, 2014). Pensando especificamente no papel do ensino de Geografia e sua contribuição à formação inserida na concepção de educação ambiental crítica, temos nas discussões sobre o antropoceno¹² que

Para obter respostas desejáveis é necessário compreender a organização das diferentes sociedades ao longo do tempo, a distribuição desigual do capital, as políticas sociais, os modelos econômicos vigentes, em suma, é compreender a sociedade como um produto das suas próprias necessidades e ter a consciência de que tais demandas implicam em modificações profundas no sistema terra. (Carvalho; Melo, 2019, p. 3536)

No que concerne a formação de multiplicadores, é de suma importância o papel da educação ambiental crítica (Layrargues; Lima, 2014) e da conscientização sobre as questões socioambientais que impactam diretamente a vida cotidiana da sociedade, como o exemplo da produção e destinação de resíduos sólidos. Nesse sentido, pensar proposições para a coleta seletiva no âmbito das escolas do município de Cubatão, em consonância com os princípios da educação ambiental crítica, partindo das instituições de ensino, possibilitará a mudança de hábitos e comportamentos em relação ao descarte adequado para esses resíduos. Entretanto, a mudança de valores esperada é mais ampla que a correta destinação dos resíduos. Perpassa, sobretudo, pela reflexão crítica das políticas e estratégias pragmáticas que estão alinhadas às determinações da produção capitalista. A ideia culmina na transformação e rompimento com a

¹² Dentre as múltiplas concepções associadas ao Antropoceno, assumimos a ideia dele como um marco temporal relacionado à expansão exponencial da espécie humana e seu impacto em todas as escalas do sistema terrestre, elevando-a à condição de uma força geofísica que molda a face do planeta, deixando um rastro de destruição das condições de habitabilidade (Froehlich; Vieira, 2024).

cultura do desperdício, da descartabilidade e do consumismo que abrange algumas das causas dessa problemática. Ao abordar essa questão socioambiental, vislumbramos contemplar valores como solidariedade, participação social, cidadania e defesa dos bens públicos junto aos envolvidos.

Lima e Torres (2021) elencam dentre os desafios contemporâneos da educação ambiental:

- a necessidade de internalização dos problemas socioambientais tratando-os de forma complexa, considerando suas múltiplas dimensões, historicidade e ligação com a economia capitalista, abordando temas como a crise climática e a desigualdade socioambiental;
- a retomada das discussões sobre o dilema entre transversalidade e inserção curricular, acompanhado de esforços na formação continuada de professores, na gestão escolar e na reforma do currículo;
- a valorização de projetos educativos articulados, reconhecendo a validade deles na promoção da pesquisa, do pensamento crítico e da conexão com a comunidade, desde que tenham continuidade, apoio e envolvam a participação de professores e alunos;
- o fortalecimento de parcerias estratégicas, sendo necessário articular ações com universidades, ONGs e movimentos sociais que possam enriquecer a EA de forma relevante e politicamente engajada, evitando parcerias oportunistas com empresas.

É com base nessas reflexões que estamos fundamentando o projeto dentro de instituições públicas de ensino de modo a tentar obter resultados mais duradouros e eficientes do que os projetos que comumente são realizados nesta temática.

Reflexões sobre extensão, trabalho colaborativo e diálogo na obra “Extensão ou comunicação” de Paulo Freire

As discussões freireanas acerca do que se entende por extensão abarcam a crítica a uma visão hierárquica entre quem conhece mais ou menos, rompendo com a lógica de que a relação entre o técnico e uma comunidade ou entre professor e aluno seja necessária e exclusivamente entre aquele que ensina e o outro que aprende.

Numa ação extensionista, é imprescindível não enxergar a comunidade como um objeto de salvação e intervenção, no sentido de que o movimento do conhecimento só poderia ser de mão única, ou seja, o do diplomado para a comunidade.

Inserindo a discussão no campo semântico, Freire traz associações à palavra extensão que estão relacionadas com entrega mecânica de um conhecimento superior a um grupo considerado inferior, extramuros, de maneira messiânica e compreendido ainda como uma invasão cultural. Assim a ação extensionista ao ser realizada envolveria

a necessidade que sentem aqueles que a fazem de ir até a outra parte do mundo, considerada inferior, para, à sua maneira, ‘normalizá-la’. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo [...] transformando o homem em quase ‘coisa’, o negam como um ser de transformação do mundo (p. 13 pdf).

Freire critica a associação do termo ‘extensão’ à educação, pois entende que o primeiro visa a persuadir, a propagandear e o segundo possui caráter libertador, logo, em sua visão, são conceitos irreconciliáveis. Desse modo, questiona o uso do termo ‘extensão’ devido à compreensão de seu sentido e do poder conceitual que os nomes carregam, propondo substituí-lo por ‘comunicação’.

Apresenta o conhecimento humano como fruto das relações homem-mundo e que é na incompreensão dessa relação que se encontra o equívoco gnosiológico do termo ‘extensão’. Ressalta que se o assunto é conhecimento, carece-se de uma reflexão filosófica da relação sujeito-objeto de conhecimento “das diferentes formas que o homem conhece nas suas relações com o mundo” (Freire, 1983, p. 16).

Assim, em primeiro lugar, é preciso compreender o contexto do outro com quem buscamos relacionar-nos. Há a necessidade de conhecer a visão de mundo do outro, de ouvir e de dialogar.

Sua teoria da ação está baseada na dialogicidade, em que o homem é ser de relações, cuja presença implica um estar com o mundo e um estar no mundo. Desse modo, nesse entendimento sobre o papel extensionista, devemos combater a antialogicidade e a invasão cultural, ou seja, medições que se baseiam em relações de imposição de sistema de valores do invasor para o invadido, uma relação autoritária seguindo um argumento de autoridade. Apresenta o diálogo como inerente ao humano que deve ser feito em um encontro de conciliáveis, que reconhece no outro também sua capacidade de transformar, de ser um agente de mudança, um ser da decisão. Esse posicionamento dialógico demanda mais tempo de interação, de convivência, de aprendizados que nascem em ambos os lados.

Aqui podemos conceber a riqueza de possibilidades que o trabalho extensionista feito por meio de parcerias, junto à comunidade, conferindo protagonismo às suas ideias e visões de mundo, em diálogo e com durabilidade pode resultar.

É por meio do diálogo, das reuniões, dos encontros e da co presença que ideias surgem, são ampliadas, problemas são levantados, soluções hipotetizadas e construídas coletivamente. O sujeito pensa na comunicação sobre o objeto com outro sujeito. Essa comunicação envolve mediador, reciprocidade e inteligibilidade dentro de uma compreensão que deve ser tanto linguística quanto semântica. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação

dos significados.” (Freire, 1983, p.46). Daí vem o compromisso do projeto em não pré-estabelecer roteiros de atividades e fixar normas de como o projeto deve ser desenvolvido. Há uma linha para que haja organização e planejamento, mas somente durante a interação entre alunos, docentes e toda a comunidade envolvida que poderemos extrair o melhor proveito do projeto.

Por isso Freire defende que haja interação dialética entre sujeito e objeto, e é a partir de então que se pauta sua concepção educacional que entende a relação de homem e mundo como entes inacabados e que sofrem transformações recíprocas. Essas relações permitem a tomada de consciência no agir no mundo e com o mundo e com os demais sujeitos com fins de libertação. Essa situação educativa é gnosiológica, propiciada pela comunicação com seres cognoscentes, objetos cognoscíveis por meio de problematizações do homem-mundo e não pela entrega de um conhecimento rígido e acabado. “No fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade” (Freire, 1983, p.57) .

Esse processo educativo implica permanência e mudança, análise e síntese, e um conteúdo programático estabelecido por meio de temas geradores. O tema dos resíduos sólidos que adotamos serve apenas como um norteador das ideias que podem ser modificadas a partir do diálogo e imersão analítica do contexto que pretendemos atuar em busca de formular problemas, análises e sínteses que retroalimentam todo o processo. Freire propõe a *comunicação*, em substituição ao termo ‘extensão’, de viés humanista, no sentido de provocar nos sujeitos um estar sendo em busca do ser mais. É por meio da comunicação, colaboração e diálogo que fundamentamos o projeto, reunindo esforços para construção de soluções coletivas e criativas, que exaltem o potencial dos sujeitos e comunidades para serem mais e que possibilitem um outro futuro possível.

Considerações Finais

Diante dos conflitos e desafios postos pela sociedade contemporânea naquilo que envolve as questões socioambientais, é urgente que esses temas estejam presentes nas discussões dessas e das próximas gerações. Buscar refletir, por meio da comunicação, ações e soluções que visem transformar realidades partindo das instituições de ensino, com base no diálogo e no trabalho colaborativo de todos, é essencial. O tema gerador dos resíduos sólidos e todas as questões implicadas detêm o potencial de elevar o nível do debate e das ideias com a devida complexidade, junto às crianças e adolescentes de Cubatão. Enfrentar esse desafio

demanda esforços coletivos e colaborativos. O projeto ora exposto se propõe a assumir este enfrentamento da educação ambiental crítica com parcerias e abertura para o diálogo em busca de novas e melhores soluções ambientais. Nesse projeto de extensão, seu sentido semântico é o de estender a rede do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) para além dos seus muros para interagir e *comunicar* junto à comunidade, visando a troca de saberes. A promoção da articulação entre o IFSP e a sociedade a partir do diálogo, da formação integral e da valorização da diversidade cultural carrega todo o sentido extensionista que se pretende com o exposto. Em breve, teremos como apresentar resultados quantitativos e qualitativos mais consolidados de toda essa empreitada que compartilharemos em futuras publicações.

Referências Bibliográficas

CARVALHO, D.P.; MELO, D.C.O. EXPLORAÇÃO CURRICULAR: UM BREVE ESTUDO SOBRE O ANTROPOCENO E O ENSINO DE GEOGRAFIA. In **Anais** do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias, Universidade Estadual de Campinas, 2019.

DE PAULA, I. A. P. (2024). Educação Ambiental: reciclagem e coleta seletiva de resíduos sólidos como forma de conscientização da comunidade escolar. **Rebena - Revista Brasileira De Ensino E Aprendizagem**, 9, 519–532. Recuperado de <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/291>

FREIRE, P. **Extensão Ou Comunicação?** Trad. Rosisca Darcy De Oliveira. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz E Terra, 1983. Coleção O Mundo, Hoje, V. 24.

FROEHLICH, J. M.; VIEIRA, L. O Antropoceno e seus múltiplos: pistas para percorrer um labirinto de “cenos”. **Revista Brasileira De Ciências Sociais**, 39 e39039, 2024. <https://doi.org/10.1590/39039/2024>

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G.F.C. As macro tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, 2014, p. 23-40. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a03.pdf>

LIMA, G. F. C. ; TORRES, M. B. R. (2021). Uma educação para o fim do mundo? Os desafios socioambientais contemporâneos e o papel da Educação Ambiental em contextos escolarizados. **Educar Em Revista**, 37, e77819. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77819>

LUZ, J. A. A.P.; SOUZA, B. R. C. (2023). Coleta Seletiva e Educação Ambiental: as ações da associação de catadores de materiais recicláveis em Colatina (ES). **Ambiente & Educação: Revista De Educação Ambiental**, 28(2), 1–25. <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v28i2.15914>

MACEDO, L. S.; WIGGERT, T. B. (Coord.) **Implementação de ações do Plano Regional de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos da Baixada Santista** [livro eletrônico]:

PRGIRS/BS: resíduos sólidos urbanos. São Paulo: IPT: AGEM, 2024. 229 p. (IPT Publicação 3055)

MATTA, A. E. R.; SILVA, F. P. S.; BOAVENTURA, E. M. **Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento:** metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade [online]. 2014, vol.23, n.42, pp.23-36. ISSN 0104-7043. <https://doi.org/10.2014/jul.dezv23n42003>.

MENEGHELLO, F. F.; TEIXEIRA, C. E. (orgs.). **Plano regional de gestão integrada de resíduos sólidos da Baixada Santista, PRGIRS/BS** [livro eletrônico]. São Paulo : IPT - Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo ; Santos, SP : Agência Metropolitana da Baixada Santista, 2018.

OLIVEIRA, L. R. N. (Org.). **ZEE Baixada Santista:** zoneamento ecológico-econômico – setor costeiro da Baixada Santista. São Paulo: SMA, 2013. 104 p. Disponível em <https://repositorio.cetesb.sp.gov.br/items/63fd4d65-3751-4a2e-b53f-8a2f79057ad7> Acesso em 06 de fev. 2026.

PARRA, D. F.; GIMILIANI, G. T.; SANTOS, J. L.; WETTER, N. U.; SCHEPIS, W. R.; BERECZKI, A.; COTRIM, M. E. B. **Microplastics in Santos São Vicente estuarine** – Hotspot in sediments caused by low energy hydrodynamic events in strongly populated areas, Marine Pollution Bulletin, Volume 210, 2025, 117286, ISSN 0025-326X, <https://doi.org/10.1016/j.marpolbul.2024.117286>.

Capítulo 6

Um estudo da ocupação feminina no quadro técnico-administrativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Etienne Siqueira Rocha¹³

Resumo: Os Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia (C&T) descortinam mecanismos que perpetuam estereótipos sexistas nas áreas de C&T. Neste sentido, objetiva-se traçar a presença das mulheres no Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo no período de 2008 a 2020, se debruçando sobre o ingresso e a vida funcional das servidoras técnico-administrativas. Para tanto, se utiliza a análise documental de fontes de informação primárias e secundárias de caráter público produzidas pelo Governo Federal. Foi possível apontar que, a expansão do IFSP na última década, permitiu o ingresso significativo de mulheres, sendo que elas configuravam como apoio educacional e administrativo, e representavam a minoria nos cargos com especificidades técnicas. Foi possível verificar, ainda, que elas pouco apresentavam funções e posições de maior destaque e reconhecimento no meio acadêmico. O estudo abalizou que as mulheres no IFSP eram, principalmente, jovens brancas pós-graduadas, sendo que, foi possível constatar que houve o ingresso de uma idosa na instituição no período analisado. Complementarmente, observou-se que o processo de aposentadoria das feminino ocorre, principalmente, antes dos 60 anos com proventos integrais, ocorrendo poucos casos de aposentadoria compulsória. A licença para qualificação foi a mais solicitada por elas se reflete na ampla dedicação discente das servidoras técnico-administrativas IFSP. Os desligamentos das mulheres do IFSP demonstraram que os cargos de nível C, que oferecem menor remuneração, são mais rotativos. Ao explicitar aspectos inerentes à realidade das mulheres trabalhadoras da educação científica e tecnológica, o estudo caminhou para o delineamento da presença fundamental das mulheres nas instituições de educação de C&T para um desenvolvimento científico e tecnológico consciente e defensor dos direitos humanos.

Palavras-chave: Gênero e Ciência. Mulheres trabalhadoras. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Abstract: Social Studies of Science and Technology (S&T) reveal mechanisms that perpetuate sexist stereotypes in S&T fields. In this sense, this study aims to trace the presence of women at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP) from 2008 to 2020, focusing on the entry and professional lives of female technical-administrative staff. To this end, documentary analysis of primary and secondary public information sources produced by the Federal Government was used. It was possible to point out that the expansion of the IFSP in the last decade allowed for the significant entry of women, who were primarily in educational and administrative support roles, and represented a minority in positions with technical specificities. It was also possible to verify that they rarely held positions of greater

¹³ Doutora em Ciência, Tecnologia e Sociedade pela Universidade Federal de São Carlos. Mestra em Ciência da Informação pela Estadual Paulista, campus de Marília. Possui graduação em Biblioteconomia pela mesma universidade. Bibliotecária Documentalista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Cubatão desde 2013.

prominence and recognition in academia. The study confirmed that the women at the IFSP were mainly young, white, post-graduate women, and it was noted that an elderly woman joined the institution during the analyzed period. Additionally, it was observed that the retirement process for women occurs mainly before the age of 60 with full benefits, with few cases of mandatory retirement. The most requested leave for professional development reflects the extensive student dedication of the IFSP's technical-administrative staff. The departures of women from IFSP demonstrated that level C positions, which offer lower remuneration, have higher turnover. By highlighting aspects inherent to the reality of women working in science and technology education, the study aimed to delineate the fundamental presence of women in S&T education institutions for a conscious scientific and technological development that defends human rights.

Keywords: Gender and Science. Working Women. Federal Institute of Education. Science and Technology.

Introdução

O feminismo tem produzido potentes críticas aos modos de produção científica nas últimas décadas, além da produção de um contradiscurso, que tem promovido rupturas na produção “tradicional” de conhecimento científico. Isso significa que a epistemologia feminista tem buscado construir um conhecimento científico tendencialmente emancipador, ao propor uma nova relação entre teoria e prática (Rago, 1998).

Neste sentido, Sandra Harding indaga: “Como seria a C&T se as mulheres, do Sul e do Norte, fossem também seus sujeitos mais do que apenas seus frequentemente objetos mal compreendidos?” (Harding, 2007, p.164)

Na esteira desse argumento, pode-se dizer que a ciência produzida tem teor sexista, racista e classista. Sandra Harding (2007, p.166) argumenta, ainda, que a ciência tradicional se constitui em: “padrões também de algumas formas características europeias (e norte-americanas) de masculinidade. Eles não consideram os ideais humanos, mas apenas as formas historicamente específicas da masculinidade.”

Neste sentido, entende-se que, historicamente, a presença feminina no âmbito científico é marcada pelas assimetrias de gênero. Os estudos Ana Maria González Ramos (2009), Lourdes Rius (2008) e Pilar Lopes Sancho (2013) demonstraram como as mulheres ocupam a maior porção das principais etapas de uma carreira científica, todavia, são minoria nos postos de prestígio científico. No contexto nacional contemporâneo¹⁴, Alice Abreu, Maria Oliveira, Joice

¹⁴ Informação disponível em: <https://www.generonumero.media/reportagens/infografico-os-caminhos-de-mulheres-e-homens-na-ciencia-brasileira/> Acesso em 20 fev.2026.

Vieira, e Glaucia Marcondes (p.150, 2016) ponderam que a: “educação formal é talvez a área em que as brasileiras obtiveram maior progresso nas últimas décadas”, ou seja, na segunda metade do século XX rompeu-se com a tendência histórica das mulheres terem menos escolaridade do que os homens no país (Alves *et al.*, 2017).

Um dos primeiros estudos a se debruçar sobre a vivência de pesquisadoras em uma universidade brasileira, Lea Velho e Elena Leon (1998) explicitaram como a experiência das mulheres nesse universo científico e masculino acarretava em duas grandes respostas, a saber: a incorporação pelas mulheres de um comportamento considerado masculino e, portanto, desejado nesses espaços; ou a negativa delas em aceitar as discriminações existentes na vida acadêmica. Contudo, as autoras apontaram que as mulheres não problematizavam o papel social masculino e o *status quo* da estrutura científica.

Elizabeth Silva escreveu, em 1998, no primeiro número temático sobre mulheres na C&T do periódico científico “Cadernos Pagu” que para a construção da igualdade de gênero no âmbito da C&T, primeiramente, seria preciso: “o reconhecimento de que existe subordinação de gênero; [e] o desenvolvimento de uma visão de mundo no qual isso seja possível” (p.14).

Pensando o contexto científico brasileiro brevemente supramencionado, de forma crítica, Maria Conceição Costa (2006, p.456) afirma que um estudo alinhado à epistemologia feminista da ciência: “nos permite repensar o que de fato ainda nos impede de sermos muitas”. Para a autora, as marcas androcêntricas¹⁵ que permeiam toda a estrutura científica refletem a realidade das brasileiras trabalhadoras.

Assim, considera-se que investigações do arcabouço feminista sobre a igualdade de gênero em C&T, consonantes com a abordagem crítica estudos do campo de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), são necessárias para a transformação da ciência, pois permitem o exame assim como o enfrentamento da desigualdade de gênero estrutural da ciência para que efetivamente se concretize as condições que permitam às mulheres reverter sua condição de desigualdade no âmbito científico e tecnológico

Dito isto, a fim de se elucidar a presença das mulheres em espaços de C&T, debruçou-se sobre a vida funcional de pelas servidoras do IFSP da Região Sudeste no período de 2009 a 2020. O presente trabalho é um recorte de uma tese de doutorado, que buscou compreender a

¹⁵ Carla Garcia (2015, s.p.) auxilia a pensar sobre as marcas androcêntricas da ciência, pois pontua que o androcentrismo ao “considerar o homem como medida de todas as coisas” afetou o desenvolvimento científico e tecnológico, pois, no mínimo, apresenta lacunas que não se relacionam a representação masculina da humanidade.

participação das mulheres nos nove IF localizados na Região Sudeste do Brasil no período de 2009 a 2020.

Métodos

O trabalho tem natureza exploratório-descritiva já que tem propósito de contribuir com a elucidação do problema pesquisado, a partir do aprofundamento do olhar investigativo para a realidade das mulheres no IFSP.

Para tanto, coletou-se dados públicos disponibilizado no Painel Estatístico do Servidor, o qual é alimentado pelo Ministério do Planejamento¹⁶. Foram selecionados dados referentes às servidoras dos 38 *campi* do IFSP no período de 2009 a 2020.

Dito isso, mapeou-se no período supramencionado: idade; escolaridade; remunerações iniciais e finais por níveis e cargos; licenças; afastamentos; desligamentos; aposentadorias; distribuição feminina nos cargos técnico-administrativos; e participação das mulheres na gestão administrativa e acadêmica do IFSP.

A vida funcional das mulheres no IFSP

A análise dos dados permitiu observar que no IFSP, ao longo da década analisada, a proporção de servidoras técnico-administrativas se manteve estável. Contudo, o número de professoras, que compõem o quadro docente do IFSP, apresentou um aumento significativo após 2015. Exemplificado, em 2009, as mulheres somavam 22,7% (130) do total de professores e 52% (221) do corpo técnico-administrativo. Em 2015, com o amplo ingresso de professoras, elas passaram a representar 38,5% (483) dos docentes. Em 2020, do total de 4.494 servidores, elas eram 31,2% (814) do quadro docente e 49% (923) do técnico-administrativo.

Foi possível notar, também, um crescimento destacado do IFSP no período analisado. Em virtude de tal ampliação da instituição, verificou-se um amplo ingresso de pessoas na instituição via concurso público. Em outras palavras, o aumento do quadro técnico-docente no IFSP, de forma isolada na Região Sudeste, se iniciou no período anterior a criação dos IF, isto é, a partir da fase I do plano de expansão da rede tecnológica (2005-2007) com a larga ascensão do número de *campi*.

Quanto a isso, cabe ressaltar que o IFSP, se destaca na Região Sudeste, devido ao maior número de *campi* em relação aos outros Institutos Federais (IF) da Região Sudeste. Na esteira

¹⁶ Disponível em:

<http://painel.pep.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=painelpep.qvw&lang=en-US&host=Local&anonymous=true> Acesso em 19 fev. 2026.

desse argumento, pode-se dizer que no período posterior a 2017, o IFSP foi abalizado pela elaboração escassa de concursos e diminuição da entrada de pessoal na rede em consonância com o esvaziamento das verbas públicas para Educação em C&T como explicitado por Ximenes *et al* (2019). Em outras palavras, houve uma diminuição de publicação de editais no DOU para concursos posterior a 2017, a saber: lançamento de quatro editais no IFSP.

A partir da intersecção dos dados por gênero e raça, se faz necessário pontuar que a composição dos quadros técnico-administrativos do IFSP apresentou um baixo número de mulheres negras e indígenas concursadas. Isso significa que, em 2020, compunham o IFSP: 1.405 mulheres brancas, 338 pardas, 124 pessoas negras e 4 indígenas.

Sueli Carneiro (2011) contribui com o debate ao pontuar como o termo “pardo” abriga todos que não desejam ser negros ou indígenas, isto é, esse termo guarda-chuva expressa a destruição da identidade racial no país. Para a autora, tal processo histórico, se arquitetou a partir da ideia de necessidade de miscigenação da população negra: “1/8 de sangue branco deveria ser um passaporte para a brancura” (Carneiro, 2011, s.p.).

Ao olhar para a história institucional dos IF, cuja origem se dá a partir de um decreto de Nilo Peçanha em 1909, único presidente negro do país, para a população masculina descrita como desprovida de fortuna, que no início do século XX, certamente era constituída de homens negros e indígenas, faz-se pensar que essas camadas encontraram barreiras para ingressar como trabalhadores na instituição criada para eles. E certamente, inúmeros obstáculos se fizeram para o ingresso de trabalhadoras, uma vez que as mulheres, mesmo como discentes, somente ingressaram nesse âmbito educacional em 1942.

Ainda sobre falta de dados que permitiriam o cruzamento de informações de raça e gênero é preponderante pontuar, em consonância com May (2004), que as características dos documentos produzidos bem como a seleção de quais informações são disponibilizadas para a consulta são parte da análise documental. Isso significa que a ausência desses dados expressa uma intenção por parte do Ministério do Planejamento que alimenta o Painel Estatístico de Pessoal.

Pode-se ajuizar, ainda, que as mulheres, minoria no corpo administrativo, eram mais escassamente representadas entre as minorias negras, pardas e indígenas. Neste sentido, Audre Lorde (2019) afirma que na sociedade contemporânea há uma opressão esquemática para mulheres, negras e negros, trabalhadoras e trabalhadores, idosas e idosos a fim de fazê-los se ser supérfluos.

Dito isto, pode-se falar que as assimetrias de gênero e raça presentes nos espaços sociais se materializam também nos ambientes de ensinos de C&T. E, conseqüentemente, essas

discriminações afetam a organização e a criação do conhecimento científico e tecnológico, como debatido por Heather Savigny (2014), Fabiane Silva e Paula Regina Ribeiro (2014), Marília Moschkovich e Ana Maria Almeida (2015).

Neste sentido, percebeu-se que as mulheres que compõem o quadro administrativo do IFSP apresentaram uma maior dedicação discente, pois ao longo do período analisado, elas obtiveram mais títulos acadêmicos. Em outras palavras, em 2009, as mulheres se dividiam, principalmente, entre graduadas (50,7%) com ensino médio (16,6%) e mestradas (13,9%). Já em 2020, a maioria possuía título de pós-graduação, sendo 34,2% de mestrado, 27,4% de especialização e 21,9% de doutorado. Apenas 11,8% das mulheres eram graduadas.

Avançando no debate, o acentuado desenvolvimento educacional feminino observado dialoga com o cenário acadêmico brasileiro dos últimos anos, que apresenta as mulheres como maioria nos cursos de graduação (Ministério da Educação, 2019) e pós-graduação¹⁷, sendo que há, também, um crescimento da participação feminina nas áreas do conhecimento com viés masculino, tal como a C&T.

Aliado a isso, a garantia de direitos, em especial para as brasileiras, estabelecida com o marco da Constituição de 1988, conforme explicitado por Jacqueline Pitanguy (2018) a partir das reivindicações do movimento feminista e de mulheres, que permitiu o cenário de florescimento educacional está em ameaça devido ao enfraquecimento, desde 2016, das instituições de ensino, pesquisa e C&T. Neste sentido, Daniel Cara (2019) reflete que a desconstrução dos avanços em direção à garantia de direitos e ao Estado de bem-estar social deve ser interrompida por meio de uma educação emancipadora.

A composição salarial dos IF é organizada em faixas salariais pré-determinadas com uma amplitude de progressão que varia conforme cada conjunto de cargos técnico-administrativos e docentes. Assim, a ascensão das servidoras uma classe para outra independe da variável gênero, observando tanto a capacitação profissional das mesmas, quanto o tempo de serviço.

No Plano de Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) se demonstram os cinco conjuntos que abrigam todos os cargos disponíveis nos IF. Cada classe reúne os cargos de uma mesma categoria, a saber: A, B, C, D e E. Esses cinco níveis de classificação são organizados a partir de alguns requisitos, como escolaridade. No período analisado, cada um desses conjuntos decompunha-se em quatro níveis de capacitação (I, II, III

¹⁷Informação disponível no *site* da CAPES: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/no-mundo-cresce-a-participacao-feminina-nas-ciencias> Acesso em: 28 jan. 2026.

e IV), sendo que cada um desses níveis se desdobrava em 16 padrões de vencimento básico (Brasil, 2005). Tal organização foi revista após ampla reivindicação das trabalhadoras e trabalhadores técnico-administrativos e endossada pelo movimento sindical em 2024, sendo que a progressão se tornou mais simples em uma tabela de matriz única com 19 níveis.

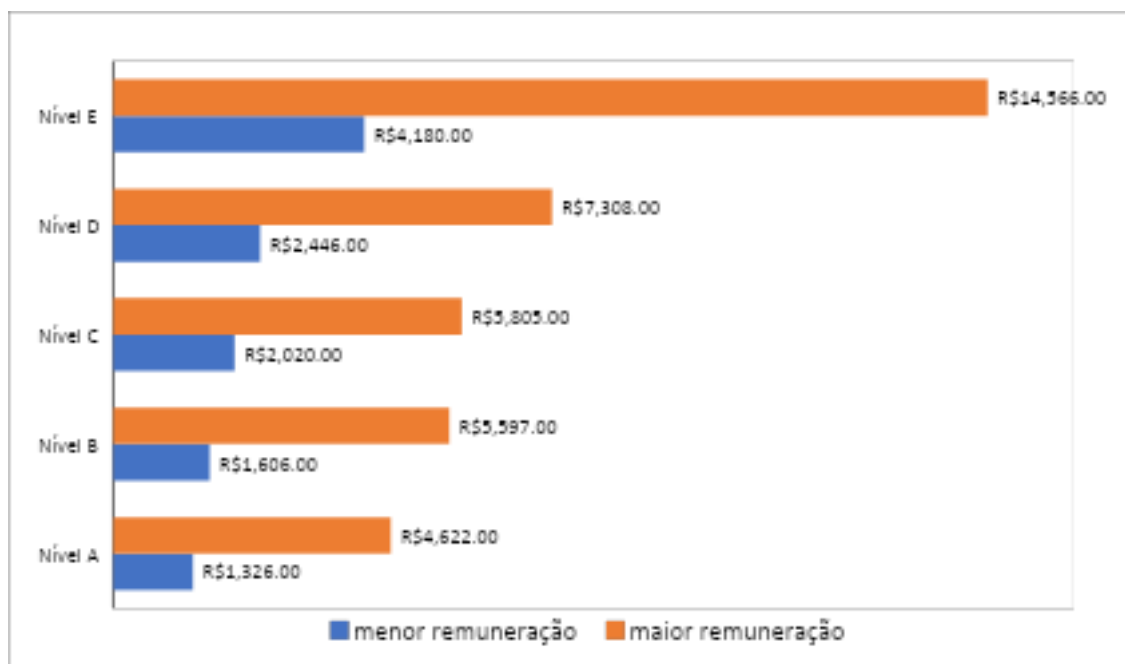
A mudança de um padrão de vencimento para outro ocorria a cada 18 meses de efetivo exercício, desde que a servidora apresentasse resultado em uma avaliação de desempenho. Já a modificação no nível de capacitação decorria da obtenção de certificação em cursos de capacitação compatível com o cargo ocupado e respeitando a carga horária mínima exigida com um interstício mínimo de dezoito meses (Brasil, 2005).

No PCCTAE há, também, um incentivo a servidora que possuir um diploma de formação superior a exigida para o cargo do qual é titular. O benefício é pago em percentuais calculados sobre o vencimento base, os quais podem variar de 15% para diplomas de nível superior a 75% para títulos de doutorado (Brasil, 2005).

Os dados referentes ao período observado, foram organizados no Gráfico 1, a seguir, demonstrando a remuneração inicial em cada classe de cargos e os vencimentos do topo das cinco classes de carreiras públicas federais no âmbito da educação. Em outras palavras, o salário recebido pelas servidoras com títulos de doutorado após cobrir os quatro níveis de capacitação e ultrapassar as 16 progressões.

Ao analisar as diferentes faixas e amplitudes salariais, foi possível observar uma organização que privilegiava financeiramente a classe E. Isto é, nas classes A, B e C percebe-se que as remunerações iniciais aumentavam progressivamente em torno de 22 % em relação ao piso da classe antecedente. Já a remuneração inicial dos cargos com formação superior da classe E é 70,8% maior que o piso da classe D. A amplitude salarial das classes C e D permite uma expansão de até três vezes o salário-base, no entanto, a extensão salarial da classe E pode se ampliar até três vezes e meia.

Gráfico 1 – Amplitude de remuneração das servidoras dos IF conforme cada nível de classificação



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Diante do exposto, pode-se argumentar que há uma hierarquização na instituição que aponta para privilégios desiguais acessíveis as trabalhadoras das diversas classes que preenchem os cargos que compõem a estrutura acadêmico-científica da educação técnica e tecnológica no país. (Santos, 1982; Fraser, 2002; Rojas, 2008). Se faz necessário pontuar que um dos pontos da pauta de greve das técnico-administrativas em 2024 era a correção da distorção explicitada acima, sendo que novos pisos e correlações mais equilibradas foram instauradas em 2025.

É preciso assinalar a importância da garantia das carreiras públicas e dos salários nos IF¹⁸, que são substancialmente maiores que as médias salariais femininas no país, para a manutenção familiar e transformação da realidade social dessas mulheres. Resgatando os estudos de Elizabeth Souza-Lobo (1989) sobre o trabalho feminino, que se impõe continuamente em formas assalariadas ou não, destaca-se uma dimensão articuladora do trabalho na vida das mulheres pobres como forma de resistência à dominação patriarcal de suas formas de viver.

¹⁸Cabe destacar que as remunerações dos órgãos que não vinculados ao Ministério da Educação são substancialmente maiores, a saber: remuneração inicial dos cargos de analista do Banco Central, auditor federal e especialista em políticas públicas e gestão governamental R\$19.197 reais.

Ainda sobre as faixas salariais fixadas nos IF, cabe ressaltar que a ideia de proventos iguais para trabalhadoras e trabalhadores no âmbito público não se efetiva, pois o sistema de promoção a partir de cargos de confiança que se materializam nas funções gratificadas e cargos de direção atrelados a lógica da divisão sexual do trabalho (Kergoat, 2009) beneficiam os homens. Como será discutido, a seguir.

A análise dos dados permitiu afirmar que o IFSP era composto, majoritariamente, em 2020, por pessoas jovens. A saber:

Observou-se que no ano de criação dos IF, 2009, a parcela mais significativa das mulheres do IFSP (30,5%) tinha entre 31 e 40 anos. Ao passo que, em 2020, as servidoras na faixa etária de “31 a 40 anos” se tornaram a mais expressiva parcela de mulheres da instituição, somando, 49,5% do IFSP.

Outro cenário observado que respalda os dados supramencionados refere-se à baixa entrada de mulheres idosas¹⁹ no IFSP por meio de concurso público. Isto é, observou-se que no intervalo de 2011 a 2014, período correspondente à III fase do plano de expansão da Rede Federal, houve o ingresso de, apenas, uma mulher com mais de 60 anos no IFSP.

Alinhado com tais dados, é relevante destacar o decréscimo das mulheres no IFSP a partir da faixa etária “51 a 60 anos”. Tais dados indicam que, apesar, do envelhecimento da população, tal como indica Wilson Pedro e Jesús Mena-Chalco (2015), as pessoas idosas deixaram de compor, de forma significativa, o quadro técnico e docente do IFSP, em consonância com a queda da força de trabalho idosa nacional desde a década de 1990 (Felix, 2016).

Demonstrando, as mulheres entre 51 a 60 anos, em 2010, somavam 17,7% no IFSP. Contudo, em 2020 as mulheres na faixa etária “51 a 60 anos” não apresentaram aumento significativo. Sendo que, na verdade, se observou uma diminuição na concentração dessa faixa etária. Isso significa que elas somavam, apenas, 11,7% no IFSP.

Foi possível verificar, também, diminuto acréscimo de servidoras e professoras com mais de 60 anos. Isso significa que tal faixa etária correspondeu a menor concentração de mulheres no IFSP. Como descrito anteriormente, não houve amplo ingresso de pessoas idosas por concurso público, assim, pode-se ponderar que as servidoras das faixas “41 a 50” e “51 a 60”, em 2009, não permaneceram na instituição ao longo do período analisado. Alinhado com tal observação, a comparação do número de servidoras e servidores por faixa etária, permite

¹⁹ Destaca-se a utilização da definição da Organização Mundial da Saúde (OMS) para pessoas com mais de 60 anos como idosas.

afirmar que há mais idosos no IFSP. Isto é, em 2020, no IFSP eles somavam 112 docentes e 40 técnicos-administrativos, ao passo que elas correspondiam a 25 professoras e 26 técnicas.

Refletindo sobre a situação da mulher idosa, Carmen Salgado (2002) pontua que uma série de responsabilidades familiares e sociais são atribuídas às mulheres no decurso de suas vidas, que se acrescentam ao próprio envelhecer. Isso significa que, de forma geral, as mulheres cuidam de familiares dependentes, enfrentam sentimentos de inutilidade, provocados por estereótipos enquanto se familiarizam com as mudanças do processo de envelhecimento (Salgado, 2002). Conforme Guita Debert (1994), é necessário ponderar sobre as imbricações entre gênero e envelhecimento a fim de compreender a experiência feminina no tempo social. Já que como mulher se enfrenta uma dupla vulnerabilidade, a saber: as discriminações enquanto mulher, e enquanto idosa.

Observou-se, ainda, as mulheres com abono permanência, que configura um incentivo financeiro para aquelas que desejam continuar trabalhando, mesmo que já tenham requisitos para a aposentadoria. Em 2020, havia 18 mulheres no estado de São Paulo que recebiam incentivo financeiro para continuar em exercício.

No que se refere à aposentadoria, foi possível notar que, de forma geral, as mulheres se aposentam integralmente de forma voluntária no IFSP. Embora, a maioria das mulheres aposente antes de completar 60 anos.

Considerando o exposto, pode-se ponderar que as servidoras e professoras não optam por se aposentar imediatamente após o preenchimento das condições legais para tanto. Já que há um número maior de abonos permanência que o número de pedidos de aposentadorias por ano e, portanto, mulheres em exercício (TABELA 1). Porém com a aproximação da velhice, elas se retiram do âmbito profissional.

Acerca disso, Jorge Felix (2016) ao debater dados empíricos, pondera sobre como o percurso laboral, permeado de discriminações de gênero, desempenha um fator importante na decisão de mulheres para a saída do mercado de trabalho.

Além das questões da dupla jornada das mulheres, Dulce Whitaker (1988) destaca que o ambiente doméstico por ser mais familiar para as mulheres, mesmo as que estão no mercado de trabalho, pode tornar o período após a aposentadoria como algo desejado. Ao passo que os homens por não terem sido socializados para a vida doméstica prolongam sua trajetória profissional ao máximo e, quando aposentados, se refugiam em ambientes públicos.

É importante destacar o contexto nacional que se configurou após 2017 com o início da tramitação da Reforma da Previdência Social. Isso significa o aumento do número de aposentadorias, a partir do cenário de incertezas acerca do novo regime a ser aprovado naquele

momento, pode se relacionar com servidoras e servidores dos IF com condições legais para aposentadoria que se organizaram para tanto.

Tabela 1- Aposentadoria no IFSP

ANO	Servidores aposentados do IFSP	
	Homem	Mulher
2009	6	3
2010	12	10
2011	14	11
2012	11	10
2013	13	11
2014	5	10
2015	7	7
2016	11	14
2017	19	9
2018	9	8
2019	19	13
2020	3	4
Total	129	110

Fonte: Elaborada pela autora, 2026.

Também, buscou-se identificar a aposentadoria compulsória, que como dita a Lei Complementar N.152, de 2015, permite aos servidores e servidoras federais permanecerem nas instituições até os 75 anos. A partir disso, percebeu-se que não há um número alto de aposentadorias compulsórias no IFSP, haja visto que apenas 1 servidora e 3 servidores se aposentaram compulsoriamente no IFSP no período analisado.

A pequena diferença de aposentadorias compulsórias para o gênero masculino, apoiou os dados apresentados anteriormente. Isto é, os servidores e servidoras não se aposentam de forma imediata após cumprir os requisitos legais, porém se aposentam, expressivamente, antes de completar 60 anos, em especial as mulheres idosas. Pode-se notar, ainda, que no período analisado, as aposentadorias compulsórias dos IF foram do tipo proporcional. Isso pode significar que a permanência das idosas e dos idosos pode ter relação com a ausência de tempo de serviço para aposentadoria integral.

Ao olhar para as solicitações de licenças das servidoras conforme demonstrado na Tabela 2, a seguir, foi observado que os principais afastamentos no ano de 2020 no IFSP se relacionavam à qualificação, à maternidade e ao tratamento de COVID 19.

Somando os resultados apresentados entre as licenças para capacitação e de participação em pós-graduação, estabelece-se uma ligação com o amplo progresso educacional das mulheres do corpo técnico-docente do IFSP nos últimos anos já descrito. Além do desenvolvimento educacional feminino dialogar com o cenário educacional do país, deve-se pontuar o peso dos planos de carreira com incentivo financeiro à qualificação para as carreiras docentes e técnico-administrativas conforme demonstrado.

Tabela 2 – Número dos afastamentos mais concedidos para as mulheres no IFSP em 2020

Instituto Federal	Licença para participação de programas de pós-graduação no país e no exterior	Licença Gestante/Adotante ²⁰	Licença Capacitação	Licença COVID	Total
IFSP	38	64	76	11	189

Fonte: Elaborada pela autora, 2026.

Acerca do aumento da escolaridade feminina na sociedade contemporânea, Naomi Wolf (2018) pontua como o sistema patriarcal constrói continuamente um mito da beleza a fim de mitigar a potência das mulheres, e assim, frear a voracidade feminina por educação resultante de uma longa trajetória analfabeta aliada à raiva pela invisibilidade de séculos.

Observou-se que a opção das mulheres pela maternidade, também, se apresentou expressivamente. A licença gestante/adotante foi concedida para 64 mulheres em 2020.

Nessa perspectiva, Selene Santos (1982) pontuou como a progressão funcional das mulheres mães no país se apoia no trabalho de outras mulheres devido às desigualdades sociais do país. Ou ainda, na concordância como “natural” da dupla jornada de trabalho com o trabalho doméstico não remunerado (Hirata, 2004; Federici, 2020).

Na esteira desse argumento, buscou-se identificar políticas institucionais para mulheres após o retorno da licença maternidade ou adotante de forma a caminhar na redefinição dos papéis sociais das mulheres.

²⁰O agrupamento das licenças gestante e adotante é feito pelo Painel Estatístico do Servidor, fonte de informação utilizada no presente trabalho. Por trazer dados considerados pertinentes para a discussão, não foi realizado desmembramento dos dados.

Contudo, observou-se um ambiente de trabalho pautado no modelo sexista da sociedade patriarcal que impõe a resolução das questões familiares unicamente às mulheres, ou seja, não há apoio institucional para elas no IFSP. Nesse sentido, Lea Velho e Elena Leon (1998, p.342) demarcaram: “Uma mulher particular consegue encontrar seu caminho, mas o problema continua lá para a próxima que, quando não consegue sua solução individual, falha”.

Nesse sentido, o movimento “*Parent in Science*” (2017; 2020) faz um trabalho acadêmico-militante que explicita a necessidade tanto de apoio institucional quanto governamental para as mães na ciência e tecnologia brasileira. Isso significa a ação coletiva de homens e mulheres na academia brasileira que demandam a definição de agendas públicas e institucionais para tanto. Tendo em vista que na organização das pautas defendidas pelo Programa Mulher e Ciência não se incluiu a maternidade na ciência.

A fim de avançar na resolução desse problema sistêmico, a articulação de outras ações grupais é necessária para a organização de soluções coletivas que englobem as mulheres das instituições de C&T com foco na igualdade de direitos.

A partir do olhar para os dados sobre afastamentos do quadro técnico-docente do IFSP organizados na Tabela 2, foi possível observar que as licenças de impedimento por Covid foram amplamente solicitadas em 2020. É necessário pontuar que as licenças, foram, principalmente, solicitadas pelos servidores e servidoras das carreiras técnico-administrativas dos níveis A, B e C. Exemplificando, essas mulheres se concentravam nos cargos de assistente em administração, assistente de alunos, cozinheira, auxiliar de biblioteca, técnica de enfermagem e auxiliar de laboratório.

Os dados observados espelham aspectos da complexa realidade brasileira durante a Pandemia. A Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) publicou uma série de estudos em 2021 acerca da Covid 19. No caderno 86, as autoras Janaina Lopes Pereira Peres, Camila Fracaro Camargo, Lara Silva Laranja e Luciana Guedes da Silva exploraram a noção de que municípios com comorbidade social²¹ foram mais suscetíveis a rápida propagação da doença bem como apresentaram altos números de casos e óbitos por Covid-19. As autoras sinalizaram que a pandemia desencadeou um processo multidimensional de vulnerabilização tanto social quanto territorial. Isso significa que cidades com maior tamanho populacional, municípios com menor distância com relação às capitais e territórios com desigualdade econômica, baixa infraestrutura, acesso precário à água e ao esgoto e dependência financeira do auxílio

²¹ Para as autoras, a expressão busca elucidar como a “sobreposição de desigualdades e de vulnerabilidades individuais e coletivas” caracteriza um determinado território como mais vulnerável socialmente (Peres, Camargo, Laranja; Silva, p.30, 2021)

emergencial apresentaram o maior número de casos e óbitos (Peres; Camargo; Laranja; Silva, 2021).

Para finalizar esse primeiro arco descritivo, buscou-se elucidar as formas de desligamentos das mulheres no IFSP no período da pesquisa.

Assim, ao analisar os diferentes tipos de desligamentos das mulheres, observou-se que a maioria configurou como desligamento a pedido das servidoras técnico-administrativas empossadas em cargos de nível C devido à posse em outro cargo inacumulável. Os desligamentos femininos totalizaram 223 no período analisado. Foi possível verificar que 190 eram técnico-administrativas, sendo que 142 estavam em cargos com escolaridade de nível médio, tal como, assistentes de aluno e assistente em administração.

Resgatando os dados sobre faixas salariais já percorridos no momento da pesquisa, as mulheres nesses cargos tinham remuneração inicial de 2.020 reais e remuneração máxima no final da carreira de 5.809 reais. Pode-se conjecturar, assim, a busca delas por cargos públicos com melhores remunerações.

Corroborando, o IPEA (2011) indicou como o número de mulheres chefes de família se expandiu largamente nas últimas décadas no país. Isso significa que em 1995, elas representavam 22,9% do total. Já em 2009, 35,2%. Em outras palavras, a partir de 2009, mais de 21,7 milhões de famílias no Brasil eram chefiadas por mulheres.

O estudo do IPEA (2011) indicou, ainda, que em 1995, 68,8% dessas mulheres chefiavam famílias monoparentais (mulher com filhos/as) e 2,8% sustentavam casas compostas por casais, com ou sem filhos/as. Em 2009, o número de brasileiras que chefiavam lares divididos com um parceiro ou parceira saltou para 26,1%, enquanto as de famílias monoparentais caiu para 49,4%. Percebe-se, então, um aumento significativo em um dos tipos, o que sugere novos tipos de padrões de comportamento nas famílias e uma possível ampliação da autonomia feminina.

Uma vez delineado um panorama acerca do ingresso e vida funcional das mulheres nos IF, se explicará, a seguir, como elas se situam nas diferentes carreiras, bem como as especificidades observadas no sistema de estratificação acadêmica desses espaços.

As carreiras técnico-administrativas no IFSP

Em que pese a lotação menos desigual de homens e mulheres nas carreiras técnico-administrativas já mencionada, ao olhar para a lotação feminina nos cinco níveis das carreiras administrativas podem-se perceber especificidades. Assim, buscou-se evidenciar a presença

das mulheres nas carreiras administrativas na tentativa de debater a estrutura dos IF a partir da perspectiva feminista, que se opõe ao *status quo* da ciência que minimiza o trabalho das mulheres. Os dados foram compilados a partir das classes de cargos.

Tabela 3 – A presença feminina nos cargos dos níveis A, B, C e D

Cargos	Quantidade de mulheres lotadas
Assistente Em Administração	240
Assistente De Aluno	83
Auxiliar Em Administração	43
Auxiliar de Biblioteca	40
Tradutor Intérprete de Língua	30
Técnico Em Contabilidade	28
Técnico de Laboratório- Área	28
Técnico em Secretariado	10
Tec. de Tecnologia da Informação	10
Assistente de Laboratório	6
Técnico em Enfermagem	5
Técnico em Contabilidade	4
Técnico de Laboratório -Área	3
Auxiliar Em Assuntos Educacionais	3
Telefonista	2
Técnico em Enfermagem	2
Tec. de Tecnologia da Informação	2
Auxiliar de Enfermagem	2
Servente de Limpeza	2
Telefonista	1
Técnico em Educação Física	1
Técnico em Edificações	1
Técnico em Audiovisual	1
Técnico em Arquivo	1
Auxiliar de Laboratório	1
Total	549

Fonte: Elaborada pela autora, 2026.

A Tabela 2 retrata as mulheres nomeadas para cargos auxiliares e intermediários até 2020. A partir desses dados, é possível observar que as mulheres empossadas em cargos dos níveis A, B, C e D se concentram expressivamente em atividades de apoio educacional e administrativo, sendo que os cargos de assistente em administração, auxiliar de administração, assistente de alunos, auxiliar de biblioteca e tradutora e intérprete de libras representam 79,4% do total de mulheres em cargos auxiliares e intermediários.

Ao passo que a minoria está lotada em cargos do quadro de apoio técnico, por exemplo, técnica em tecnologia da informação, técnica em edificações e técnica em áudio visual.

Problematizando o trabalho desempenhado por mulheres como apoio técnico no âmbito da C&T, o trabalho de Darlene Richardson e Connie Sutton (1993) explicitaram como o trabalho primordial de inúmeras mulheres foi silenciado no curso da história, tal como, Annie Jump Cannon, Henrietta Swan Leavitt e Antonia C. Maury, que eram assistentes do prof. Edward Pickering, diretor do *Harvard College Observatory*. Apesar do extenso trabalho desenvolvido por tal equipe na catalogação de estrelas, elas ficaram conhecidas como o "harém de Pickering" e não são mencionadas nos livros da área por sua contribuição para o campo.

Há, também, cargos abalizados pela divisão sexual do trabalho, tal como telefonista, servente de limpeza, técnico e auxiliar de enfermagem que não possuem homens nomeados. Em outras palavras, tais cargos têm atuações demarcadas e consideradas como femininas, conforme debatido por Biroli (2018) e Kergoat (2009) e Fraser (2002).

Tal constatação dialoga com a reflexão de Savigny (2014) sobre as consequências negativas da produção e a transmissão do conhecimento aos alunos a partir do ambiente acadêmico, espaço patriarcal hegemônico e opressor para a força de trabalho feminina, que engloba equipes administrativa e de limpeza desproporcionalmente composta de mulheres.

O Painel Estatístico de Pessoal não permitiu o cruzamento dos dados de lotação dos cargos do IFSP por raça. Acerca disso, podem-se considerar os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que indicam que as mulheres pretas com mais de 25 anos e com ensino superior completo representavam, em 2012, 7,8% do total de mulheres com diploma do ensino superior no país. Em 2016, elas eram 10,6%. Em 2018, a maior parte das mulheres com ensino fundamental se concentrava em “serviços domésticos”, sendo que aquelas com ensino médio completo se dedicavam, principalmente, a atividades de comércio.

Avançando no debate, foi possível avaliar que mulheres são maioria nos cargos do nível E devido à segregação territorial, definida por Schiebinger (2001), como a retenção de mulheres em determinadas áreas científicas. Isto é, foi possível observar que as mulheres se concentraram nos cargos com relação às ciências biológicas, humanas e sociais, os quais configuram a maioria dos cargos disponíveis no IFSP. Enquanto os cargos relativos às ciências exatas, foram ocupadas prioritariamente por homens.

Assim, foram organizados na Tabela 4, a seguir, os cargos com maior e menor representatividade feminina no ano de 2020.

Tabela 4– A representatividade feminina nos cargos técnico-administrativos dos IF da Região Sudeste

Cargo	IFSP	
	Mulheres	Homem
Analista de TI	2	24
Assistente social	37	1
Bibliotecário (a)	49	22
Engenheiro (a)	1	7
Pedagogo (a)	86	15
Psicólogo (a)	28	14
Nutricionista	13	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2026.

Os cargos para engenharia e procuradoria, também, apresentam maioria masculina, sendo que a perspectiva feminista explana sobre a relação entre masculinidade e figuras de poder (Fraser, 2002) como, engenheiros e procuradores. Ao explicitar os mecanismos sexistas institucionalizados que atrelam os traços associados masculino com liderança. Para Wendy Faulkner (2000) é importante a discussão de como as práticas da engenharia e o poder do engenheiro moldam o desenvolvimento da tecnologia na sociedade, assim como que revelam uma masculinidade contraditória.

Em contrapartida, os cargos de bibliotecário(a), assistente social, psicólogo(a) e nutricionista são, essencialmente, providos por mulheres. Neste sentido, a forte presença feminina nestes cargos respalda os resultados de estudos sobre gênero e C&T que apontam que as áreas do conhecimento com predomínio de mulheres sejam nos cursos de graduação, pós-graduação e na atuação profissional se relacionam com o estereótipo da mulher cuidadora (Melo; Oliveira, 2006; Fox; Whittington; Linková, 2017; Santos, Tortato, 2018).

Tal reflexão é oportuna, pois evidencia como as escolhas acerca das áreas de atuação das brasileiras permanecem, ainda, acopladas ao papel definido socialmente para o sexo feminino. Avançando nesse debate com uma pesquisa sobre trabalhadoras em empresas estatais brasileiras, Selene Santos (1982) estabeleceu uma lógica entre a posição socioeconômica e a escolha profissional, isto é, assistentes sociais, bibliotecárias e psicólogas são, na maioria, filhas de famílias pobres de operários e empregadas domésticas. Ao passo que, engenheiras e advogadas predominam com ascendentes de famílias ricas.

Pode-se dizer, assim, que as marcações sexistas no quadro técnico-administrativo dos IF corroboram a reflexão de Alice Rossi (1965), que há mais de sessenta anos balizou como a educação e a socialização desde a infância moldava as garotas como quietas, boas e doces, não

estimulando muitas delas em se tornarem mulheres cientistas, médicas ou engenheiras. Produziria, no entanto, assistentes de laboratório competentes e leais.

Partindo desse panorama da estrutura administrativa dos IF, pretendeu-se explicitar a presença dessas mulheres em papéis invisibilizados e pontuar o seu valor na construção do cenário de ensino científico e tecnológico nacional.

Foi possível observar que no IFSP, o número de funções saltou de 228, em 2009, para 992, em 2017. Tal ampliação reflete o crescimento isolado desse IF na Região Sudeste. O período com maior representatividade feminina na gestão da instituição ocorreu em 2020, com 366 (38,5%) chefias, das 950, dirigidas por mulheres.

No que tange às estruturas gerenciais, foi possível verificar a ausência das mulheres em detrimento da ampla ocupação masculina nos mais altos escalões (CD1, CD2, CD3, CD4). Isso significa que o cargo de reitor foi exercido exclusivamente por homens no IFSP, bem como, de forma análoga, as Pró-Reitorias e Direções Gerais dos *campi* do IFSP foram ocupados, majoritariamente, por homens ao longo do período analisado. Corroborando a literatura que indica a preponderância masculina no controle da gestão acadêmico-científica das instituições de C&T (Schiebinger, 2001; Leta, 2003; Rius, 2008; Rodrigues; Guimarães, 2016).

Com relação às Pró-Reitorias, das cinco pastas existentes na instituição, no período em que houve a presença de Pró-reitoras, elas ocupavam somente uma pasta. Exemplificando, em 2020, a única mulher nesse escalão, comandava a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

Como o cargo para reitoria, a direção geral dos *campi* é majoritariamente²² escolhida pela comunidade escolar. Assim, observou-se que, em 2017, no IFSP, foram eleitas, apenas, quatro diretoras e 29 diretores gerais para o mandato 2017-2020. Identificou-se, ainda, que das quatro diretoras gerais, somente uma era técnica-administrativa.

Acerca da segregação vertical feminina observada, como concebida por Schiebinger (2001), pode-se ponderar o rompimento, ocasional, por mulheres que, majoritariamente, eram da carreira docente. Já as mulheres das carreiras técnico-administrativas demonstraram ter mais dificuldade em ultrapassar tal barreira, apesar de a presença feminina ser mais significativa nessa carreira. Pode-se aventar que as discriminações sexistas se somam ao menor capital científico das carreiras técnico-administrativas para auxiliar nesta composição assimétrica

²² Observou-se que os campi com status de avançado não possuem eleição, sendo a direção geral é indicada pela Reitoria.

Considerações Finais

A desconstrução dos papéis de gênero requer posicionamento político e ação coletiva para redimensionar a interpretação da realidade. Complementarmente, as carreiras científicas são socialmente construídas e institucionalmente moldadas, sendo assim, passíveis de reordenação por meio de políticas que sustentem a igualdade de gênero, idade, raça e etnia, as quais refletem as premissas dos estudos CTS de empoderamento de grupos sociais e o desenvolvimento responsável das sociedades por meio da ciência e da tecnologia

Partindo do panorama exposto, pretendeu-se explicitar aspectos inerentes à realidade das mulheres trabalhadoras do IFSP, bem como demonstrar como as mulheres abrem espaços para ocupar.

Conclui-se, assim, que um ambiente acadêmico-científico plural é fundamental para a formação crítica e cidadã dos alunos, sendo que a promoção da igualdade de gênero está atrelada à educação para a liberdade.

Face ao exposto, a reflexão feminista crítica sobre construção do conhecimento científico e tecnológico em comunhão com o arcabouço teórico do campo CTS, possibilitou perceber que os institutos federais, tal como a ciência, não são neutros, sendo influenciados pelas disputas nos campos científicos com orientação hegemônica patriarcal.

Deste modo, as contribuições desta pesquisa caminharam para o entendimento necessário do impacto das políticas públicas desenvolvidas nas últimas décadas que permitiram a ruptura de algumas barreiras que perpetuam as desigualdades educacionais e de gênero no Brasil, possibilitando o aumento da presença feminina nas universidades, e, consequentemente, maior ingresso da mulher nas instituições científicas e tecnológicas, como o IFSP.

Referências Bibliográficas

ABREU, A. R. P.; OLIVEIRA, M. C.; VIEIRA, J. M.; MARCONDES, G. S. **Presença feminina em ciência e tecnologia no Brasil**. In: ABREU, A. R. P.; HIRATA, H.; LOMBARDI, M. R., Gênero e trabalho no Brasil e na França. São Paulo: Boitempo, 2016. *E-book*.

ALVES, J. E. D. et al. **Meio século de feminismo e o empoderamento das mulheres no contexto das transformações sociodemográficas do Brasil**. In: BLAY, Eva; AVELAR, Lucia. 50 anos de feminismo: Argentina, Brasil e Chile. São Paulo: EdUSP, 2017.

BIROLI, F. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018. *E-book*.

BRASIL. **Lei N. 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.

Diário Oficial [da] União, 13 jan.2005. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em 25 out.2025.

BRASIL. **Lei Complementar N.152 de 3 de dezembro de 2015.** Dispõe sobre a aposentadoria compulsória por idade, com proventos proporcionais, nos termos do inciso II do § 1º do art. 40 da Constituição Federal. *Diário Oficial [da] União*, 4 dez. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp152.htm Acesso em: 20. dez. 2025.

CARA, D. **Contra a barbárie, o direito à educação.** In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.* São Paulo: Boitempo, 2019. *E-book*.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011. *E-book*.

COSTA, M. C. **Ainda somos poucas: exclusão e invisibilidade na ciência.** *Cadernos Pagu*, v.27, 455-459, 2006.

DEBERT, G. G. Gênero e Envelhecimento. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, 1994.

FELIX, J. **O idoso e o mercado de trabalho.** In: ALCÂNTARA, A. O.; CAMARANO, A. A.; GIACOMIN, K. C. *Política Nacional do Idoso: velhas e novas questões.* Rio de Janeiro: Ipea, 2016.

FAULKNER, W. The Power and the Pleasure? A Research Agenda for “Making Gender Stick” to Engineers. **Science, Technology, & Human Values**, v. 25, n.1, p. 87-119, Winter 2000.

FOX, M. F.; WHITTINGTON, K. B.; LINKOVÁ, M. Gender, (In)equity, and the Scientific Workforce In: FELT, U. et al. **The handbook of science and technology studies.** 4. ed. Cambridge, MA: The MIT Press, 2017. *E-book*.

FRASER, N. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. (orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira.** São Paulo: Editora 34, 2002. p.61-78.

FEDERICI, S. **O patriarcado do salário.** São Paulo: Boitempo, 2020. v.1. *E-book*.

GARCIA, C. C. **Breve história do feminismo.** São Paulo: Claridade, 2015. *E-book*.

HARDING, S. Gênero, democracia e filosofia da ciência. **RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde.** Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.163-168, jan.-jun., 2007.

HIRATA, H. Trabalho doméstico: uma servidão “voluntária”? In: COUTINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lucia (org.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - PNAD Contínua: Séries Históricas. Disponível em: <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&no=7>. Acesso em: 01 set. 2017.

KERGOAT, D. **Divisão sexual do trabalho**. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (orgs.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: Editora da UNESP, 2009

LETA, J. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos avançados**, v.17, n.43, 2003.

LOPES SANCHO, P. *et al.* la comisión de mujeres y ciencia del CSIC: diez años promoviendo la igualdad de oportunidades y la excelencia en el organismo. **Arbor**, v.189, n.759, p.1-15, 2013.

LORDE, A. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. IN: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p.239-250.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOSCHKOVICH, M.; ALMEIDA, A. M. F. Desigualdades de Gênero na Carreira Acadêmica no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 749-789, set., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582015000300749&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 03 jan. 2019.

PARENT IN SCIENCE. **Produtividade acadêmica durante a pandemia**: Efeitos de gênero, raça e parentalidade. Informativo online. Disponível em: https://327b604e-5cf4-492b-910be35e2bc67511.filesusr.com/ugd/0b341b_81cd8390d0f94bfd8fcd17ee6f29bc0e.pdf?index=true Acesso em: 15 ago.2021

PEDRO, W. J. A.; MENA-CHALCO, J. P. O envelhecimento na Sociologia brasileira contemporânea: notas preliminares. **Revista Kairós: Gerontologia**, [S.l.], v. 18, p. 31-47, fev. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/27239/19287>. Acesso em: 09 jul. 2020.

PERES, J. L. P.; CAMARGO, C. F.; LARANJA, L. S.; SILVA, L. G. **Comorbidades sociais e Covid-19**: a desigualdade como desafio da gestão pública em tempos de crises. - Brasília: Enap, 2021. 122 p. (Cadernos Enap, 86; Coleção: Covid-19 Fast Track). Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6492/3/Caderno_86_Catedras_Fast_Track.pdf Acesso em 22 out.2021.

PITANGUY, J.. In: BERTOLIN, P. T. M.; ANDRADE, D. Almeida de; Machado, M. S. (orgs.) **Carta das mulheres brasileiras aos constituintes: 30 anos depois**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018. *E-book*.

MELO, H. P.; OLIVEIRA, A. B. A produção científica brasileira no feminino. **Cadernos Pagu**, 27, 301-331, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior 2018**: Notas estatísticas. Brasília: INEP; MEC, 2019. *Online*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 20 set.2024.

RAGO, M. Epistemologia Feminista, Gênero e História. In: PEDRO, J.; GROSSI, M. (Eds.). Masculino, Feminino, **Plural**. Florianópolis: Mulheres, 1998

RAMOS, A. M. G. La carrera profesional de las investigadoras jóvenes: un camino lleno de posibilidades. **Revista CTS**, n. 12, v. 4, Abr. 2009.

RICHARDSON, D. S.; SUTTON, Connie J. Ordinary and extraordinary women in science. **Bulletin of Science, Technology & Society**, v. 13, p. 251-254,1993.

RIUS, L. F. Género y ciência: ¿mujeres transgresoras? Gender and Science: Transgressive Women? **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 4, n. 7, jul./dez. 2008.

RODRIGUES, J.; GUIMARÃES, M. C. A Fundação Oswaldo Cruz e a ciência no feminino: a participação feminina na prática e na gestão da pesquisa em uma instituição de ensino e pesquisa. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 46, Jan./Abr. 2016.

ROJAS, P. T. La mujer colombiana en la ciencia y la tecnología. ¿se está cerrando la brecha? **Arbor**, n.733, sept.-oct., p.835-844, 2008.

ROSSI, A. Women in Science: Why So Few? Social and psychological influences restrict women's choice and pursuit of careers in Science. **Science**, 148, May, p.1196 -120, 1965.

SALGADO, C. D. S. Mulher idosa: a feminização da velhice. **Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento**, Porto Alegre, v. 4, p. 7-19, 2002.

SANTOS, M.; TORTATO, C. Ciências Biológicas: mais mulheres, menos preconceito? **Cadernos de gênero e tecnologia**, v. 11, n. 37, p. 40-59, jan./jun. 2018.

SANTOS, S. H. **A mulher de formação universitária em algumas empresas estatais**. In: Bruschini, Maria Cristina; Rosemberg, Fulvia (orgs.). *Trabalhadoras do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SAVIGNY, H. Women, know your limits: cultural sexism in academia. **Gender and Education**, v. 26, n. 7, p.794–809, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2014.970977>. Acesso em 10 set. 2018.

SILVA, F. F.; RIBEIRO, P. R. C. Trajetórias de mulheres na ciência: "ser cientista" e "ser mulher". **Ciênc. educ.**, v. 20, n. 2, p. 449-466, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132014000200449&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 jul. 2020.

SCHIEBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: EDUSC, 2001.

SILVA, Elizabeth B. Des-construindo gênero em ciência e tecnologia. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.10, p.7-20, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/2134> Acesso em 15 fev.2020.

SOUZA-LOBO, B. Experiências de mulheres. Destinos de gênero. **Tempo Social**, v.1, n.1, p. 169- 182, 1989.

VELHO, L.; LEON, E. A construção social da produção científica por mulheres. **Cadernos Pagu**, v.10, p.309-344, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/4631474/2350>. Acesso em 27 set.2019.

XIMENES, S. B. *et al.* Reafirmar a defesa do sistema de ciência, tecnologia e ensino superior público brasileiro. **Educação & Sociedade**, v. 40, e0230375, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100100&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 Jul, 2020.

WHITAKER, D. **Mulher & Homem**: O mito da desigualdade. 7.ed. São Paulo: Moderna, 1988.

WOLF, N. **O mito da beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. *E-book*.

Capítulo 7

Formação profissional em movimento: reflexões a partir do estágio em Serviço Social na EPT

*Cecília Schons Fuzioka*²³

*Patricia da Silva Coutinho*²⁴

Resumo: O presente capítulo tem como objetivo refletir criticamente sobre o estágio supervisionado em Serviço Social no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir das vivências desenvolvidas no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Campus Cubatão. Parte-se da compreensão do estágio como elemento central e constitutivo da formação profissional, articulando teoria, prática, ética e compromisso político-profissional, conforme determinações do Projeto Ético-Político do Serviço Social. As reflexões apresentadas evidenciam como o cotidiano escolar expressa múltiplas refrações da questão social, manifestadas nas trajetórias de estudantes, marcadas por desigualdades sociais, vulnerabilidades socioeconômicas, sofrimento mental e violações de direitos. O texto discute as particularidades da atuação do Serviço Social na política de educação, destacando que sua intervenção ultrapassa a dimensão da assistência estudantil, exigindo análise crítica das demandas, trabalho interdisciplinar e construção de estratégias profissionais coletivas. Ressalta-se o papel da supervisão de estágio — acadêmica e de campo — como espaço privilegiado de mediação entre os saberes teóricos e a prática profissional, fundamental para o desenvolvimento de uma postura ética, crítica e comprometida com a defesa de direitos. Por fim, o capítulo reafirma o estágio supervisionado como espaço formativo estratégico para a construção da identidade profissional, especialmente em contextos educacionais marcados por disputas em torno do sentido da educação, do trabalho e da formação humana integral.

Palavras-chaves: Estágio supervisionado. Serviço Social. Educação Profissional e Tecnológica. Formação profissional.

Abstract: This chapter aims to critically reflect on supervised field education in Social Work within the context of Professional and Technological Education (EPT), based on experiences developed at the Federal Institute of São Paulo (IFSP) – Cubatão Campus. It starts from the understanding of field education as a central and constitutive element of professional training, articulating theory, practice, ethics, and political-professional commitment, in accordance with the determinations of the Ethical-Political Project of Social Work. The reflections presented show how everyday school life expresses multiple refractions of the social question, manifested in students' trajectories, marked by social inequalities, socioeconomic vulnerabilities, mental distress, and violations of rights. The text discusses the particularities of Social Work practice

²³ Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Assistente social no Instituto Federal de São Paulo (Campus Cubatão) / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6761791241381527>

²⁴ Estudante do Bacharelado em Serviço Social na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) Campus Baixada Santista e estagiária no Instituto Federal de São Paulo (Campus Cubatão) / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8221829097749176>

in education policy, highlighting that its intervention goes beyond student assistance, requiring a critical analysis of demands, interdisciplinary work, and the construction of collective professional strategies. It emphasizes the role of field supervision—both academic and practice-based—as a privileged space for mediation between theoretical knowledge and professional practice, fundamental to the development of an ethical, critical stance committed to the defense of rights. Finally, the chapter reaffirms supervised field education as a strategic formative space for the construction of professional identity, especially in educational contexts marked by disputes over the meaning of education, work, and integral human development.

Keywords: Supervised internship. Social Work. Professional and Technological Education. Professional training.

Introdução

“Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquirir conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma”.
(Bertolt Brecht)

O estágio supervisionado ocupa lugar importante na formação em Serviço Social. Mais do que um requisito curricular, ele constitui uma mediação privilegiada entre o acúmulo teórico-metodológico produzido na universidade e as determinações concretas do trabalho profissional nas políticas sociais. É no estágio que a(o) discente experimenta, com maior densidade, a passagem da apreensão conceitual da “questão social” para o seu enfrentamento cotidiano, em instituições atravessadas por limites materiais, contradições políticas e demandas urgentes. Por isso, compreendê-lo apenas como “atividade prática” significa reduzir seu alcance formativo, esvaziando sua potência crítica. No horizonte das Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) e da Política Nacional de Estágio (2009), o estágio supervisionado é concebido como unidade formativa central: espaço de articulação entre teoria e prática, entre análise e intervenção, entre ética profissional e projeto societário.

Tal centralidade se intensifica quando o campo de estágio é a política de educação, particularmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertada por uma instituição pública federal. Nesse cenário, o estágio se realiza em um território institucional no qual o processo educativo e as políticas de permanência são constantemente tensionados por desigualdades sociais, precarização das políticas públicas e múltiplas expressões da questão social que atravessam a vida estudantil, do público atendido e do(a) estagiário(a).

A EPT, por sua própria natureza, concentra sujeitos sociais em trajetórias diversas: adolescentes do ensino médio integrado, idosos, jovens e adultos trabalhadores, estudantes de graduação, egressos de processos de escolarização intermitentes, além de discentes com

deficiência que demandam estratégias de acessibilidade e inclusão. Assim, o estágio em Serviço Social na EPT não é apenas um “recorte temático” da política educacional: trata-se de um campo sócio-ocupacional estratégico, no qual se condensam disputas sobre o sentido da educação, do trabalho, da cidadania e dos direitos sociais.

Nesse sentido, este capítulo parte da compreensão de que a experiência do estágio supervisionado no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Campus Cubatão, revela, de maneira particularmente nítida, a importância da atuação do Serviço Social na assistência estudantil e na construção de condições efetivas de permanência. A permanência, aqui, não deve ser lida como simples “manutenção” do estudante na instituição, mas como garantia de condições materiais, pedagógicas, subjetivas e institucionais para que a trajetória acadêmica se realize com dignidade e pertencimento. Quando estudantes enfrentam insegurança alimentar, dificuldade de transporte, ausência de moradia adequada, sofrimento mental, violência doméstica, racismo, discriminação de gênero e outras violações de direitos, a permanência deixa de ser uma ideia abstrata e se torna uma tarefa concreta do cotidiano institucional. A atuação do Serviço Social, articulada às equipes multiprofissionais e ao conjunto da comunidade acadêmica, incide justamente nesse ponto: reconhecer necessidades, realizar pesquisa, acionar redes, construir estratégias coletivas e contribuir para que a educação pública se efetive como direito.

A ênfase no “olhar do estagiário” na EPT é decisiva para a proposta deste texto. Há, nesse campo, uma aproximação singular entre a experiência da(o) estudante universitária(o) de Serviço Social (estagiário/a) e o público atendido no IFSP: em ambos os casos, trata-se de sujeitos vinculados à educação pública, atravessados por limites materiais e disputas políticas que incidem sobre o acesso e, sobretudo, sobre a permanência.

Essa proximidade não é apenas biográfica ou identitária; ela se torna epistemológica e ética quando a(o) estagiária(o) reconhece, no cotidiano do campus, que as dificuldades relatadas pelos estudantes — cansaço, dupla jornada, ansiedade em períodos de avaliação, insegurança quanto ao futuro, necessidade de trabalhar, fragilidade de redes de apoio — possuem raízes sociais e históricas. Nesse movimento, a experiência do estágio pode fortalecer uma formação menos idealizada e mais comprometida com a realidade objetiva, permitindo compreender por que a “questão social” não é um conteúdo externo ao cotidiano escolar, mas parte constitutiva dele.

Ao mesmo tempo, é justamente essa aproximação dialética que exige vigilância teórica e ética. A identificação imediata com o público atendido pode, se não mediada criticamente, conduzir à psicologização das demandas, ao moralismo, ou à interpretação de problemas

coletivos como casos individuais. O estágio supervisionado, portanto, precisa sustentar a capacidade de mediação: entre a singularidade da situação e suas determinações estruturais – a totalidade; entre o sofrimento individual e as condições sociais que o produzem; entre a urgência do atendimento e a construção de estratégias institucionais mais duradouras. Essa capacidade não se improvisa: ela se aprende com supervisão, com estudo, com sistematização do trabalho e com reflexão orientada por fundamentos teórico-críticos.

É nesse ponto que se torna indispensável afirmar a supervisão e o estágio supervisionado como processos vinculados ao Projeto Ético-Político do Serviço Social. Como destaca Lewgoy (2013), refletir sobre os desafios contemporâneos da formação implica problematizar a mercantilização da educação e os processos de reificação que tendem a reduzir a formação a “competências” instrumentais. Contra essa tendência, o estágio supervisionado assume centralidade ao materializar diretrizes curriculares que exigem unidade entre teoria e prática, pesquisa e intervenção, ética e técnica. A supervisão, enquanto competência profissional privativa e enquanto mediação pedagógica, não pode ser confundida com mero acompanhamento burocrático de tarefas. Ela é, antes, espaço de orientação crítica, de delimitação de atribuições, de análise de conjuntura institucional e de fortalecimento da identidade profissional. Particularmente em campos precarizados e marcados por demandas múltiplas — como a educação — a supervisão protege o caráter formativo do estágio, evitando sua captura por uma lógica de “resposta imediata” às carências estruturais do serviço.

No IFSP – Campus Cubatão, essa preocupação se expressou de modo concreto na elaboração conjunta do Plano de Estágio Supervisionado em Serviço Social, em outubro de 2025, com o objetivo de organizar as atividades desenvolvidas no âmbito da Coordenadoria Sociopedagógica. A construção do plano explicitou a escolha por superar concepções instrumentais do estágio e por afirmar seu caráter educativo, investigativo e crítico. Ao delimitar atribuições, processos, instrumentos e espaços de supervisão, o documento buscou coerência com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) e com a Política Nacional de Estágio (2009), além de observar a Resolução CFESS nº 533/2008, que reafirma a supervisão direta como atividade privativa da assistente social e delimita responsabilidades de supervisão acadêmica e de campo.

Essa organização foi essencial por duas razões. A primeira é pedagógica: ao estruturar atividades e objetivos, o estágio deixa de ser uma sequência fragmentada de demandas e se torna percurso formativo, com unidade e intencionalidade. A segunda é ética e política: ao diferenciar tarefas de apoio, observação, participação e elaboração, evita-se a substituição do trabalho profissional por mão de obra discente, problema recorrente em contextos de

sobrecarga institucional. Assim, o plano funcionou como instrumento de proteção do estágio, mas também como ferramenta de qualificação do serviço, pois a sistematização do trabalho — registros, relatórios, análise de dados, participação em reuniões — contribui para tornar visível o papel do Serviço Social na política educacional e na permanência estudantil.

O cotidiano do estágio na EPT revela, com frequência, a tensão entre o trabalho burocrático-administrativo e a intervenção crítica-dialética e socioeducativa. Editais, sistemas, notificações, fluxos institucionais, exigências formais e prazos atravessam a prática profissional. Essa dimensão não pode ser negada: ela faz parte do trabalho nas políticas públicas e precisa ser conhecida pela(o) estagiária(o). Contudo, quando o burocrático captura integralmente o tempo e a energia da equipe, produz-se um risco duplo: por um lado, a perda do sentido educativo da política; por outro, o esvaziamento do trabalho profissional como práxis crítica. A formação no estágio, portanto, exige aprender a lidar com a burocracia sem ser reduzida a ela; exige compreender o “porquê” das ações, e não apenas “como” executá-las.

É nesse cenário que a assistência estudantil aparece como eixo decisivo. A permanência não se realiza somente por meio de auxílios financeiros — ainda que eles sejam frequentemente indispensáveis. Ela envolve acolhimento, acompanhamento, ações socioeducativas, prevenção de violências, promoção de saúde mental, trabalho interdisciplinar e articulação com redes e serviços do território. A escuta qualificada, os registros técnicos, a leitura crítica das demandas, a análise socioeconômica e a construção de encaminhamentos são dimensões que, quando integradas, permitem compreender a política de assistência estudantil como parte do direito à educação. Para a(o) estagiária(o), esse conjunto de ações torna visível que o Serviço Social não atua “ao lado” do processo educativo, mas em seu interior: ao criar condições para que estudantes permaneçam, aprendam e se desenvolvam, o Serviço Social atua no próprio núcleo do direito educacional.

Ao mesmo tempo, a permanência é atravessada por determinantes estruturais que ultrapassam as capacidades de resposta de um campus. Situações como falta de moradia, insegurança alimentar e precariedade do transporte não são “acidentes” individuais; são expressões de uma sociabilidade marcada por desigualdade e por escolhas políticas. O estágio, nesse ponto, pode produzir uma compreensão mais radical do trabalho profissional: muitas intervenções são “curativos” necessários diante de “fraturas expostas” produzidas por estruturas sociais. Reconhecer esse limite não significa resignação; significa situar a intervenção profissional no real, fortalecendo a dimensão política do Serviço Social: registrar demandas coletivas, produzir dados, tensionar prioridades, fortalecer a gestão democrática e construir estratégias de incidência institucional.

Nessa direção, é fundamental destacar que o estágio no IFSP – Campus Cubatão não se realiza isoladamente. Ele integra um conjunto de iniciativas de pesquisa e extensão que ampliam o horizonte formativo e reafirmam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio da educação pública. No campo da iniciação científica, destaca-se o projeto “A implementação da Política Nacional de Assistência Estudantil no IFSP – Campus Cubatão: uma análise crítica dos dados e dos desafios orçamentários”, que investiga o perfil socioeconômico dos estudantes, a execução orçamentária e as modalidades de auxílio, com base em dados do SUAP (2015–2024) e em metodologia quanti-qualitativa. Ao inserir estudantes em processos de sistematização e análise crítica, a pesquisa fortalece uma cultura institucional baseada em evidências, mas também orientada por leitura crítica do financiamento das políticas sociais.

No âmbito da extensão, projetos como “Mente Aberta: Acolhimento, Cultura e Arte para a Saúde Mental”, “Escola sem Assédio: identificação, prevenção e combate à violência de gênero” e “Mapa Social da Baixada Santista: identificação da Rede Socioassistencial” ampliam a capacidade institucional de acolher, prevenir, intervir e articular redes de proteção. Para o estágio em Serviço Social, tais projetos cumprem papel decisivo: oferecem espaços coletivos de atuação, favorecem o trabalho interdisciplinar, deslocam a intervenção do plano estritamente individual para estratégias comunitárias e socioeducativas, e reafirmam que a formação profissional se fortalece quando conectada às demandas reais do território. Nesse processo, buscando articular tais iniciativas construímos um grupo de pesquisa, aprovado pelo CNPq, com frente de ações importantes que dialogam tanto com o Plano de Estágio, quanto com o Plano de trabalho profissional – o Observatório Social da Baixada Santista.

Assim, esta introdução situa o capítulo em três eixos articulados: (1) o estágio como unidade formativa central e mediada pela supervisão; (2) a EPT e a assistência estudantil como campo estratégico, no qual a permanência se torna tarefa concreta; e (3) a vivência do estágio como experiência de aproximação crítica entre a realidade da(o) estudante de Serviço Social e a realidade do público atendido no IFSP, fortalecida por projetos de pesquisa e extensão que ampliam o alcance do trabalho profissional. Ao longo do texto, argumentamos que a qualidade da formação profissional depende, de modo decisivo, da capacidade de manter o estágio vinculado ao Projeto Ético-Político do Serviço Social, sustentando uma intervenção orientada por direitos, democracia, equidade e compromisso com a qualidade dos serviços.

O estágio em Serviço Social na EPT: o campus do IFSP Cubatão

O estágio é tratado como elemento central e constitutivo da formação profissional, não apenas como atividade prática, mas como espaço de articulação entre teoria, prática, ética e compromisso político-profissional do Serviço Social. Apesar de todo o debate sobre a transversalidade do ensino da prática, é ainda desafiadora a inserção das e dos estudantes em espaços sócioocupacionais tão precarizados e diversos, frente a realidade complexa de estudantes trabalhadores em processo de formação na educação superior – política pública também em disputa.

Destacamos que a supervisão e o estágio supervisionado devem estar vinculados ao projeto ético-político da profissão, orientando a formação para a intervenção social crítica frente às refrações da questão social, que atravessam o público atendido, os profissionais de Serviço Social, e a/o estudante. Nesse sentido, a efetivação das Diretrizes Curriculares, especialmente por meio do estágio supervisionado, assume centralidade ao promover a articulação entre formação acadêmica e exercício profissional. A supervisão de estágio, enquanto competência profissional, concentra dimensões fundamentais da formação, ao expressar a indissociabilidade entre os processos formativos e a prática profissional. Compreendemos que esta relação é ainda mais intrínseca em campos sócioocupacionais que atuam com a formação profissional, como é o caso da área da Educação, em especial a Educação Superior e a EPT.

Assim, o presente estudo tem como objetivo promover uma reflexão crítica sobre o estágio supervisionado como dimensão estruturante da formação em Serviço Social, reafirmando sua importância na construção da identidade profissional fundamentada em princípios éticos, políticos e metodológicos. Defende-se que o estágio e a supervisão constituem espaços estratégicos de consolidação do compromisso profissional com a defesa de direitos e com a qualidade da intervenção social, e devem estar vinculados ao projeto ético-político da profissão.

Em outubro de 2025, elaboramos conjuntamente o Plano de Estágio Supervisionado em Serviço Social, para organizar as atividades desenvolvidas no âmbito da Coordenadoria Sociopedagógica do Instituto Federal de São Paulo (IFSP – Campus Cubatão). Observamos que as ações apresentam forte coerência com os fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos do Serviço Social brasileiro, especialmente no que se refere à concepção crítica de formação profissional consolidada a partir das Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) e da Política Nacional de Estágio (2009). Observa-se que o documento

compreende o estágio supervisionado como espaço privilegiado de mediação entre formação acadêmica e realidade social, superando concepções instrumentais ou meramente operacionais do estágio.

A centralidade conferida à política de educação — com ênfase na Educação Profissional e Tecnológica e na Assistência Estudantil — evidencia a inserção do estágio em um campo sócio-ocupacional estratégico, marcado por contradições estruturais relacionadas à precarização das políticas públicas, à intensificação das desigualdades sociais e aos limites institucionais impostos pelo contexto neoliberal.

Destacamos no plano que o Serviço Social está situado nos Institutos Federais como uma prática profissional tensionada entre demandas burocrático-administrativas e a afirmação de uma intervenção crítica, socioeducativa e comprometida com a garantia do direito à educação, à permanência estudantil e à formação humana integral. Nesse sentido, a atuação proposta para a estagiária buscou não se restringir ao apoio técnico, mas buscando inseri-la em processos de análise, planejamento, acompanhamento e reflexão crítica sobre a realidade institucional e as expressões da questão social que atravessam a vida estudantil.

Tabela 1 – Atribuições do estágio em Serviço Social
(com base no Plano de Estágio Supervisionado – IFSP/Cubatão)

Dimensão da Atuação	Atribuições
Atendimento e acompanhamento	Acompanhar demandas sociais e educacionais dos estudantes, sob supervisão direta, realizando escuta qualificada e registros técnicos em instrumentos próprios do Serviço Social.
Assistência estudantil	Apoiar a análise socioeconômica para concessão de auxílios e benefícios da Política de Assistência Estudantil (PAE), respeitando os critérios institucionais e a mediação da supervisora de campo.
Trabalho em equipe	Participar de reuniões da equipe multiprofissional e de espaços de articulação com docentes, técnicos administrativos e gestores institucionais.
Sistematização e análise de dados	Colaborar na organização, análise e sistematização de dados referentes à permanência, evasão e desempenho acadêmico dos estudantes.
Ações socioeducativas	Desenvolver e apoiar ações socioeducativas, oficinas temáticas e atividades coletivas voltadas a direitos sociais, cidadania, inclusão, diversidade e equidade.
Pesquisa e extensão	Colaborar em atividades de pesquisa e extensão relacionadas à política educacional, assistência estudantil, desigualdades sociais e políticas públicas.
Acolhimento e prevenção	Apoiar ações institucionais de acolhimento estudantil, prevenção de violências, promoção da diversidade e da saúde mental.
Produção técnico-pedagógica	Elaborar relatórios, registros e reflexões teórico-práticas sobre as atividades desenvolvidas, articulando teoria e prática profissional.
Processo formativo	Participar ativamente da supervisão de campo e acadêmica, contribuindo com a avaliação crítica do estágio e com a análise do espaço institucional.

Fonte: Formulação das autoras, 2026.

Do ponto de vista normativo, o plano buscou consonância com a Resolução CFESS nº 533/2008, ao assegurar a supervisão direta de estágio como atividade privativa da assistente social, bem como ao delimitar claramente as atribuições da estagiária, diferenciando-as das competências profissionais privativas. A organização das atividades propostas buscou também respeitar o caráter formativo do estágio, evitando a substituição do trabalho profissional por mão de obra discente, o que reforça a compreensão do estágio como ato educativo supervisionado.

Destaca-se, ainda, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a valorização de práticas socioeducativas, do trabalho interdisciplinar e da produção de registros técnicos e reflexões teórico-práticas. Esses elementos contribuem para a construção de uma formação crítica e investigativa, alinhada ao projeto ético-político da profissão e às diretrizes da Política Nacional de Estágio, especialmente no que tange à indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo.

Assim, a proposta do Plano de estágio, em uma perspectiva dialética, busca evidenciar o potencial formativo do campo ao inserir a estagiária em ações relacionadas à permanência estudantil, à análise socioeconômica, à sistematização de dados e ao desenvolvimento de atividades educativas, possibilitando a apreensão crítica da totalidade social e institucional. Todavia, como desafio permanente, destaca-se a necessidade de vigilância ética e pedagógica para que a crescente complexidade das demandas institucionais não desloque o estágio de sua finalidade formativa para uma lógica de resposta imediata às carências estruturais do serviço.

Formação Profissional em Serviço Social na contemporaneidade: o estágio supervisionado e suas normativas

A década de 1980 constituiu um momento decisivo no processo de amadurecimento da formação profissional e da produção científica do Serviço Social brasileiro, tendo a universidade pública assumido papel central nesse percurso. Inserida no contexto das profundas transformações societárias e das lutas pela redemocratização do país, a profissão passou a repensar criticamente seus fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos, desencadeando um processo de construção e afirmação do Projeto Ético-Político do Serviço Social, comprometido com a ampliação da cidadania, a defesa dos direitos sociais e a renovação da formação profissional. Entretanto, tais avanços não se deram de forma linear ou isenta de contradições. A partir da década de 1990, com a consolidação da hegemonia ideológica e política do neoliberalismo, o Serviço Social brasileiro passou a enfrentar novos

tensionamentos, especialmente relacionados à reconfiguração do Estado, às mudanças no mundo do trabalho e à redefinição das políticas sociais.

Nesse contexto, parte das conquistas alcançadas no campo da formação profissional passou a conviver com processos de precarização, mercantilização da educação superior e esvaziamento de perspectivas críticas. De modo geral, a sociedade contemporânea, sobretudo nas últimas três décadas, tem vivenciado transformações estruturais que colocam desafios significativos à formação profissional, exigindo respostas qualificadas e críticas por parte do Serviço Social. No que se refere especificamente ao estágio supervisionado, o processo de supervisão em Serviço Social é amparado por um conjunto de legislações e normativas que orientam sua organização e fundamentação ética e pedagógica. Dentre elas, destacam-se as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), aprovadas em 1996; a Lei Federal nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes; a Resolução CFESS nº 533/2008; e a Política Nacional de Estágio, instituída em 2009.

Promulgadas em novembro de 1996, as Diretrizes Curriculares da ABEPSS instituem uma estrutura curricular comum a ser seguida pelos cursos de Serviço Social em âmbito nacional, resultante de um amplo processo de debates no interior da categoria profissional. Conforme assinala Lopes (2013), esse documento representa um marco fundamental para o estágio e para a supervisão de estágio, ao reafirmar uma concepção crítica de formação profissional, em contraposição às tendências de mercantilização da educação. Fundamentado em uma perspectiva teórico-crítica e investigativa, o currículo proposto pelas Diretrizes compreende o estágio supervisionado como um componente indissociável do processo formativo, articulado às disciplinas e às demais atividades acadêmicas desenvolvidas ao longo da graduação.

Nessa direção, o estágio é concebido não como um espaço meramente operacional, mas como uma unidade formativa essencial, mediada pela supervisão acadêmica e de campo, que possibilita a apreensão crítica da realidade social e do exercício profissional.

o estágio é um processo muito importante na articulação entre formação e exercício profissional, universidade-sociedade e teoria-prática, não mais se restringindo ao mero ‘ensino da prática’, como era percebido nos currículos anteriores.” (Lopes, 2013, p. 58).

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado configura-se como um espaço privilegiado de mediação entre a formação acadêmica e a realidade social concreta, possibilitando ao discente o contato direto com as múltiplas expressões da questão social e o desenvolvimento de capacidades analíticas, críticas, investigativas e propositivas indispensáveis ao exercício

profissional. Trata-se, portanto, de um momento formativo fundamental, no qual teoria e prática se articulam de modo indissociável, contribuindo para a apreensão crítica da realidade e para a consolidação da identidade profissional do assistente social.

No âmbito legal, a Lei nº 11.788/2008 representou um avanço significativo no reconhecimento da dimensão educativa do estágio, ao estabelecer parâmetros que visam garantir sua realização de forma qualificada. Ainda que não tenha sido elaborada especificamente pela categoria profissional do Serviço Social, essa legislação trouxe importantes contribuições para a formação dos assistentes sociais, ao reforçar o caráter pedagógico do estágio e da supervisão. Conforme destaca Lopes (2013), a referida lei reafirma o estágio como ato educativo, afastando sua compreensão como mera relação de trabalho ou como forma de utilização de mão de obra precarizada.

A legislação também explicita a indissociabilidade entre o estágio e a supervisão acadêmica e de campo, além de estabelecer distinções entre o estágio obrigatório — que integra a matriz curricular e possui carga horária mínima definida — e o estágio não obrigatório, de caráter complementar, cuja jornada não pode ultrapassar trinta horas semanais e deve ser acompanhada de bolsa e/ou outros benefícios.

Ademais, a Lei nº 11.788/2008 atribui à instituição concedente a responsabilidade pela contratação de seguro contra acidentes pessoais para os estagiários, excetuando-se os casos de estágio obrigatório, nos quais essa atribuição pode ser assumida pela instituição de ensino. No que se refere aos aspectos formais, o plano de atividades e o termo de compromisso devem ser elaborados de forma articulada entre a instituição de ensino, a instituição concedente e o estagiário, assegurando a coerência entre os objetivos formativos e as atividades desenvolvidas.

Ainda em 2008, foi aprovada a Resolução nº 533 do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), construída a partir de debates com a categoria profissional e em articulação com os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS). Essa normativa emergiu diante da necessidade de fortalecer e qualificar o estágio supervisionado, especialmente no contexto de expansão do ensino a distância, que, em muitos casos, desconsiderava princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares, como a exigência da supervisão direta. A resolução define a supervisão direta de estágio em Serviço Social como atividade privativa do assistente social, conforme previsto na Lei de Regulamentação da Profissão, e estabelece que essa supervisão se efetiva a partir da relação entre a unidade acadêmica e a instituição concedente de estágio. Além disso, a Resolução nº 533/2008 delimita as atribuições dos supervisores acadêmicos e de campo, orientando suas responsabilidades no acompanhamento do processo formativo dos estagiários, com vistas à qualificação da formação profissional. Tal normatização reafirma o

papel estratégico da supervisão como mediação fundamental entre o projeto de formação e o exercício profissional crítico.

Por sua vez, a Política Nacional de Estágio (PNE), aprovada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) em 2009, também resulta de um amplo processo de debate com a categoria profissional. Sua formulação respondeu às condições adversas impostas pelo contexto de precarização do ensino superior, marcado pela intensificação da mercantilização da educação, pela flexibilização das relações de trabalho e pela redução de direitos sociais, conforme analisa Lopes (2013). Nesse sentido, a PNE é afirmada como um instrumento político de enfrentamento à precarização da formação profissional, alinhado ao projeto ético-político do Serviço Social.

A PNE apresenta diretrizes e orientações específicas para o estágio supervisionado, definindo atribuições e competências dos supervisores acadêmicos e de campo, dos estagiários e das coordenações de estágio. Ao fazê-lo, reafirma o estágio como espaço estratégico de formação crítica, comprometido com a qualidade do ensino, com a defesa da universidade pública e com a consolidação de um projeto profissional voltado à emancipação humana.

Destacamos, entre os princípios centrais da PNE, a indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, que devem constituir uma unidade no processo formativo. O estágio não pode ser reduzido à aprendizagem de procedimentos, instrumentos ou rotinas institucionais, pois a dimensão operativa somente adquire sentido quando sustentada pela análise crítica da realidade e orientada pelos valores e compromissos do projeto profissional. A Política busca, assim, evitar a autonomização do “fazer” em relação aos fundamentos teóricos e às finalidades ético-políticas da intervenção.

Nessa perspectiva, a ética deve atravessar toda a formação e orientar a análise das demandas, as relações com os usuários e com as equipes, a escolha dos instrumentos e a construção das respostas profissionais, assumindo caráter prioritário tanto na experiência desenvolvida no campo quanto nos processos de supervisão acadêmica e de campo.

A vivência do estágio em Serviço Social no IFSP Cubatão

Se a universidade nos dá a teoria para o mundo do trabalho, o estágio nos ensina a prática profissional tão de perto que quase se parece com um ensaio para a vida de trabalhador “assistente social”, por isso decidimos começar o capítulo com um poema do dramaturgo Bertolt Brecht, porque a arte não se descola da vida e a **vida depende da arte**.

A oportunidade de vivenciar esse campo de estágio proporcionou experiências significativas e suscitou reflexões complexas, tanto na perspectiva da formação discente quanto da supervisão profissional: 1) Para a futura assistente social, o contato cotidiano com estudantes em diferentes etapas da vida possibilitou uma aproximação renovada com o ambiente escolar, realidade da qual estava afastada desde a conclusão do ensino médio. O atendimento aos estudantes revelou a diversidade que atravessa a comunidade acadêmica, composta por sujeitos com diferentes configurações familiares, pertencimentos étnico-raciais, religiões, condições socioeconômicas, trajetórias e modos de compreender o mundo. Essa experiência permitiu reconhecer como as dimensões subjetivas e objetivas da vida se articulam e se expressam nas demandas apresentadas ao Serviço Social; 2) Na perspectiva da supervisão de estágio, acompanhar a formação profissional em um Instituto Federal, em contato com estudantes de diferentes cursos e com a vivacidade própria das juventudes, constituiu um processo de renovação e de (re)despertar de ideias, propostas e projetos. Essa vivência reafirmou que os conhecimentos produzidos no processo formativo não devem permanecer restritos ao espaço acadêmico, mas precisam se materializar em ações profissionais capazes de dialogar com a realidade institucional, com as necessidades dos estudantes e com a defesa da educação pública como direito.

O ambiente escolar revela múltiplas dimensões da própria sociedade: a forma como nos organizamos, estabelecemos vínculos com pessoas que possuem trajetórias e experiências distintas das nossas, construímos expectativas sobre o futuro e nos preparamos para a vida adulta e para o chamado “mundo do trabalho”. Muitas situações observadas no campo de estágio também fizeram parte de nossas próprias trajetórias, o que favoreceu um processo de identificação, reflexão e estranhamento crítico. Essa proximidade demonstrou como a experiência de estágio pode dialogar intensamente com a história de vida dos sujeitos envolvidos, embora nem todas as pessoas tenham a oportunidade de vivenciar um campo formativo tão próximo de suas experiências pessoais e educacionais.

O estágio na política de educação, especialmente no âmbito de um Instituto Federal, constitui um espaço particularmente rico para a formação em Serviço Social, por possibilitar o contato com estudantes de diferentes faixas etárias, trajetórias e modalidades de ensino. No Instituto Federal, essa diversidade se expressa na oferta do ensino médio integrado à educação profissional, dos cursos de graduação e da Educação de Jovens e Adultos, reunindo sujeitos com distintas condições de vida, necessidades, expectativas e projetos de futuro. Essa configuração amplia as possibilidades de aprendizagem e permite compreender as

particularidades da educação profissional e tecnológica e os desafios relacionados ao acesso, à permanência e ao êxito escolar.

É importante destacar que a atuação do Serviço Social na política de educação possui particularidades e não se limita à assistência estudantil ou à concessão de auxílios. Os atendimentos e acompanhamentos realizados com estudantes encaminhados por outros setores ou que procuram espontaneamente o Serviço Social frequentemente revelam situações que, em sua aparência imediata, apresentam-se como individuais, mas expressam determinações coletivas e manifestações mais amplas da questão social. Dificuldades de aprendizagem, infrequência, conflitos familiares, sofrimento mental, insegurança alimentar, necessidade de trabalhar e violações de direitos não podem ser analisados de forma isolada ou moralizante. Exigem uma leitura crítica que relacione as trajetórias singulares às condições sociais, econômicas, familiares e institucionais, subsidiando a construção de estratégias profissionais articuladas com a comunidade acadêmica e com a rede de proteção social.

Nesse sentido, a autonomia para criar projetos voltados ao enfrentamento das situações relatadas pelos estudantes, como os casos de assédio, bem como a possibilidade de integrar projetos de ensino, pesquisa e extensão já existentes, ampliam as formas de intervenção profissional no espaço educacional. A inserção do Serviço Social nessas iniciativas contribui para a construção de abordagens interdisciplinares e para a análise das demandas para além de suas manifestações imediatas. Um exemplo é o projeto de extensão voltado à saúde mental, desenvolvido a partir da elevada demanda de estudantes que apresentavam ansiedade, especialmente durante os períodos de avaliações.

Manter a atuação alinhada às atribuições e competências do/a assistente social foi um dos principais aprendizados construídos durante o período de estágio. Muitas demandas podem ser encaminhadas ao Serviço Social em razão do desconhecimento, por parte da equipe ou da própria instituição, acerca das especificidades da profissão, resultando em requisições indevidas. Considerando que as competências e as atribuições profissionais não são necessariamente conhecidas pelos demais trabalhadores, torna-se fundamental explicitar os limites e as possibilidades da intervenção do Serviço Social. Nesse sentido, a elaboração de um plano de trabalho e de um plano de estágio é essencial para orientar a ação profissional, conferir intencionalidade às atividades desenvolvidas e fortalecer sua competência técnica e seu reconhecimento institucional, tanto por meio do planejamento quanto da perspectiva crítica que fundamenta o exercício profissional.

E qual é o objetivo do estágio, se não exatamente, vivenciar como a profissão atua nas políticas e como suas atribuições são postas a depender de onde atuamos e com quem atuamos?

Desse modo, vivenciar o IFSP – Campus Cubatão tanto na condição de estagiária quanto de supervisora de campo possibilitou uma aproximação com o trabalho interdisciplinar, especialmente com a equipe pedagógica. Essa atuação conjunta favoreceu trocas importantes, diferentes interpretações sobre uma mesma situação e a construção de respostas que, embora nem sempre fossem evidentes para uma área, mostravam-se possíveis a partir do diálogo entre os distintos saberes profissionais. Soma-se a isso a criatividade presente na equipe do campus, que estimula a elaboração de novas propostas e fortalece o entusiasmo em integrar esse espaço de trabalho e formação.

Reconhecemos que as atividades burocráticas, embora necessárias ao funcionamento institucional, podem limitar o tempo disponível para outras dimensões do trabalho profissional. Muitas horas são destinadas à correção de erros nos sistemas, à elaboração e organização de novos editais ou à verificação de notificações emitidas pelo SUAP, como supostas pendências relacionadas ao recebimento indevido de auxílios. Em algumas situações, após um longo processo de conferência, constata-se que a inconsistência indicada sequer existia. Essas demandas administrativas, além de consumirem tempo significativo da equipe, podem dificultar o desenvolvimento de ações de acompanhamento, planejamento e intervenção junto aos estudantes.

No entanto, o estágio é realmente isso: aprendizado. É nesse espaço que a estudante se aproxima da realidade do trabalho profissional e mobiliza o referencial teórico-crítico construído ao longo da graduação para compreender as situações vivenciadas e qualificar sua formação. Esse processo não seria possível sem a articulação entre a supervisão de campo e a supervisão acadêmica, responsáveis por mediar a relação entre os conhecimentos teóricos e a experiência desenvolvida no cotidiano institucional.

Cabe ressaltar que o estágio não consiste em reproduzir ou imitar as ações da supervisora de campo, mas em compreender seus fundamentos, objetivos e implicações. Nessa relação dialética, estagiária e supervisoras constroem coletivamente conhecimentos e passam a constituir uma equipe comprometida com o processo formativo. A trajetória até a conclusão do estágio é longa, conjunta e atravessada por grande responsabilidade, pois, embora seja um espaço de aprendizagem no qual dúvidas e equívocos podem ocorrer, também envolve o contato cotidiano com sujeitos cujas condições de vida expressam diferentes manifestações da questão social.

Entendemos que a experiência de estágio na política de educação, inclusive no âmbito dos Institutos Federais, não pode ser compreendida de forma homogênea, pois é atravessada pelas particularidades de cada instituição, equipe e campo de atuação. Nesse processo, a relação

entre supervisora e estagiária assume papel fundamental, ao proporcionar orientação, diálogo e segurança para a construção gradual da autonomia profissional.

Ao longo da formação acadêmica, aprendemos que o Serviço Social possui uma formação generalista, capaz de oferecer fundamentos para a atuação em diferentes políticas sociais. No campo de estágio, esses conhecimentos mais amplos são confrontados com as particularidades da política de educação e com as exigências concretas do cotidiano institucional. Isso não significa ausência de preparo para o trabalho profissional, mas evidencia que a formação não se encerra na graduação, exigindo disponibilidade permanente para conhecer novas políticas, instituições, territórios e processos de trabalho.

É impossível antecipar cada situação na vida prática do trabalho de qualquer assistente social, mas o direcionamento teórico crítico que trazemos na formação é essencial para que a postura profissional seja ética e devidamente direcionada. Sentimos que muitas vezes a falta das “receitas” de posturas ou atitudes dentro da profissão causa ansiedade na maioria dos estudantes, sendo assim, a supervisão acadêmica é o lugar seguro para “despejar” essas inseguranças sobre a prática profissional.

No espaço da supervisão acadêmica, temos a oportunidade de compartilhar experiências com estudantes inseridos em diferentes campos sócio-ocupacionais, discutir possibilidades de intervenção e conhecer práticas desenvolvidas por assistentes sociais em outras áreas. Essa troca amplia nossa compreensão sobre a diversidade do trabalho profissional e favorece a análise crítica dos desafios, limites e possibilidades presentes em cada campo de atuação.

A experiência de estágio, contudo, não significa que estaremos plenamente preparadas para atuar em qualquer espaço após a graduação. Cada novo campo apresentará particularidades e exigirá um processo inicial de aprendizagem e adaptação. Por isso, é fundamental compreender que a formação não se encerra com a obtenção do diploma. O exercício profissional exige estudo permanente e atualização contínua, especialmente para que a intervenção seja orientada pela defesa de direitos, pelo compromisso ético e pela recusa à reprodução de violências e à naturalização de situações de violação.

O campo da educação é particularmente estratégico quando falamos da proteção de pessoas menores de idade uma vez que a convivência cotidiana no ambiente escolar possibilita identificar mudanças de comportamento, sinais de violência, violações de direitos e situações de sofrimento mental. Nesse contexto, o Serviço Social atua de forma articulada com docentes e demais profissionais da instituição, contribuindo para a análise das situações e para a definição dos encaminhamentos necessários. Diante da relevância desse trabalho, foi elaborado

um protocolo destinado a orientar o atendimento e o acompanhamento dessas ocorrências.

Embora a legislação federal estabeleça responsabilidades para a atuação diante dessas situações no ambiente escolar, as condições objetivas do campus nem sempre permitem que todas as ações sejam realizadas da forma ideal. Cabe à equipe, portanto, construir respostas possíveis e responsáveis, considerando os recursos disponíveis, os limites institucionais e a necessidade de articulação com a rede de proteção, sem perder de vista a garantia de direitos dos estudantes.

As diversas trocas que fazemos em atividades conjuntas com outros profissionais de outros *campi* são enriquecedoras para nos mostrar que enquanto sujeitos dentro do modo de produção capitalista não há experiência individual, mas sim, uma individualização das situações imposta aos próprios sujeitos, exemplo, a falta de moradia é tão comum quanto a chuva num sistema como esse, mas tratamos individualmente através do trabalho com auxílios para aluguel dos estudantes ao invés de fazer a construção de uma moradia estudantil.

A verdade não é a falta de vontade individual das pessoas que gestam esse *campus*, mas, a falta de recursos que impõem soluções que são um curativo com *band-aid* em uma fratura exposta na vida dos estudantes.

Não destinar recursos para a moradia dos estudantes (digamos de passagem que de todos os cidadãos brasileiros) é uma **escolha política**, bem determinada de uma social-democracia falida que insiste em ser benevolente a uma burguesia bancária e predadora, justo no ano de 2025 não faltaram recursos para amortização da dívida pública infinita do nosso país. Aproximadamente 23 bilhões de reais foram gastos diariamente com a dívida pública, enquanto 2,7 bilhões de reais tiveram de ser divididos durante o ano de 2025 para toda assistência estudantil do país, contando educação básica e ensino superior (Brasil, 2026).

Conclusão

A experiência analisada neste capítulo reafirma o estágio supervisionado como uma das mediações mais decisivas para a formação em Serviço Social, especialmente quando situado no campo da educação pública e, de modo particular, na Educação Profissional e Tecnológica. No IFSP – Campus Cubatão, o estágio se revela como um espaço privilegiado de aproximação com a realidade social concreta, permitindo que a(o) discente confronte, com densidade e rigor, a distância frequentemente existente entre o que se projeta no plano formativo e as determinações objetivas que atravessam o cotidiano institucional. Nesse processo, a centralidade do estágio não reside apenas na vivência de rotinas de trabalho, mas na

possibilidade de apreender criticamente as contradições da política educacional e de construir, sob supervisão, sínteses capazes de orientar a intervenção profissional a partir de fundamentos teórico-metodológicos consistentes e de uma direção ético-política comprometida com direitos.

Ao longo do texto, evidenciou-se que a permanência estudantil constitui eixo estruturante para compreender tanto a política de educação quanto o lugar do Serviço Social na EPT. A permanência, entendida em sentido ampliado, não pode ser reduzida à concessão de benefícios ou ao acompanhamento pontual de situações emergenciais, ainda que tais ações sejam, muitas vezes, decisivas para a continuidade dos estudos. Ela envolve a construção de condições institucionais, materiais, pedagógicas e subjetivas para que a trajetória acadêmica se realize com dignidade, especialmente para estudantes marcados por vulnerabilidades socioeconômicas, dupla jornada de trabalho, fragilidade de redes de apoio, sofrimento mental e vivências de violência e discriminação.

Nesse cenário, a assistência estudantil aparece como uma dimensão concreta do direito à educação: não como favor institucional, mas como política que incide diretamente sobre as desigualdades que atravessam o processo formativo. Assim, torna-se ainda mais evidente que o Serviço Social não ocupa um lugar periférico na educação, mas atua no próprio núcleo das condições de possibilidade do ensino-aprendizagem, ao produzir mediações que sustentam a permanência e enfrentam expressões da questão social presentes no cotidiano escolar.

A vivência do estágio no IFSP – Campus Cubatão também permitiu compreender a relevância do “olhar do estagiário” como dimensão formativa específica. Por estar em processo de aprendizagem, a(o) discente tende a estranhar o que a rotina institucional naturaliza, a formular perguntas que revelam contradições, a buscar articulações entre fenômenos aparentemente dispersos e a reconhecer, com maior sensibilidade, que situações tomadas como “casos individuais” possuem raízes coletivas e estruturais. Quando esse olhar é acompanhado por supervisão qualificada, ele se converte em potência analítica e pedagógica, contribuindo para tensionar leituras moralizantes, psicologizantes ou meritocráticas e reforçando uma compreensão crítica do direito à educação como direito social historicamente disputado.

Ao mesmo tempo, essa experiência fortalece a construção da identidade profissional na medida em que a(o) estagiária(o) aprende que a intervenção não se orienta por “receitas” e que a competência profissional se consolida por meio de estudo contínuo, reflexão sistemática e capacidade de fundamentar decisões em princípios éticos e em análise crítica da realidade.

É nesse ponto que o estágio afirma-se como espaço privilegiado de materialização do Código de Ética Profissional do Serviço Social. Na política de educação, os princípios éticos deixam de ser formulações abstratas e se expressam concretamente no modo como se acolhe,

se analisa e se intervém. A defesa da liberdade como valor ético central se materializa quando o trabalho profissional busca ampliar autonomia e protagonismo dos sujeitos, evitando tutelas e práticas que culpabilizam os estudantes por condições que são socialmente produzidas. A recusa do arbítrio e do autoritarismo ganha concretude na postura de enfrentamento a violências institucionais, práticas discriminatórias e decisões que negam direitos sob justificativas burocráticas, tensionando procedimentos e construindo alternativas a partir de mediações institucionais.

A ampliação da cidadania se evidencia quando a permanência é tratada como parte do direito à educação e quando o acesso a benefícios e serviços é compreendido como garantia de direitos sociais e não como concessão condicionada à “adequação” moral dos estudantes. Do mesmo modo, a defesa do aprofundamento da democracia se faz presente na valorização de espaços coletivos, na socialização de informações, na produção de registros e dados que subsidiam o debate institucional e na construção de estratégias intersetoriais e multiprofissionais, reconhecendo que a educação se sustenta na participação e na gestão democrática.

Ao afirmar a equidade e a justiça social como horizonte, a prática profissional — e a formação que se realiza no estágio — reconhece que igualdade formal não produz igualdade real e que estudantes partem de condições profundamente desiguais para acessar e permanecer na instituição. Por isso, a assistência estudantil e o acompanhamento psicossocial se tornam mediações imprescindíveis para enfrentar desigualdades e ampliar o acesso efetivo aos bens e serviços educacionais.

Nessa mesma direção, o enfrentamento de preconceitos e a afirmação do respeito à diversidade atravessam tanto o atendimento quanto as ações socioeducativas e preventivas desenvolvidas no campus e em articulação com o território, fortalecendo a participação de grupos historicamente discriminados e produzindo debate qualificado sobre as diferenças. O compromisso com o pluralismo e com o aprimoramento intelectual se expressa na própria dinâmica do estágio supervisionado, ao exigir estudo, sistematização do trabalho, reflexão teórico-prática e abertura ao diálogo com diferentes saberes profissionais, sem perder a direção crítica que orienta o projeto profissional.

A experiência relatada neste capítulo também indica que o estágio pode favorecer a compreensão do Serviço Social como profissão vinculada à construção de uma sociabilidade sem dominação e exploração, pois o contato direto com as expressões da desigualdade na vida estudantil evidencia que o sofrimento, a evasão e o fracasso escolar não são desvios individuais, mas produto de determinações estruturais e escolhas políticas.

Desse modo, o estágio contribui para que a(o) futura(o) assistente social reconheça os limites objetivos da intervenção — muitas vezes compelida a oferecer respostas imediatas em um cenário de carências estruturais — sem renunciar à dimensão política do trabalho profissional, que inclui denunciar insuficiências, produzir conhecimento, fortalecer processos coletivos e construir estratégias institucionais mais sustentáveis. Nessa perspectiva, a articulação com outras categorias profissionais e com movimentos sociais não aparece como adorno, mas como exigência concreta: é na relação com redes, com a comunidade e com iniciativas coletivas que se amplia a capacidade de proteção e promoção de direitos.

Por fim, a conclusão desta experiência formativa aponta que a qualidade do estágio está diretamente vinculada à qualidade da formação profissional. Garantir supervisão direta, plano de estágio, delimitação de atribuições, espaços de reflexão e compromisso com o caráter educativo do estágio não é apenas cumprir normativas: é defender a formação crítica como condição para a competência profissional e para a qualidade dos serviços prestados à população. Nesse sentido, a articulação entre estágio, pesquisa e extensão adquire relevância particular.

Em síntese, o estágio supervisionado em Serviço Social na EPT, tal como vivenciado no IFSP – Campus Cubatão, demonstra-se um espaço formativo estratégico para a construção de uma postura profissional crítica, ética e comprometida com a defesa de direitos. Ele permite compreender que a permanência estudantil não é um resultado espontâneo do acesso, mas uma construção institucional e política; e que o Serviço Social, ao atuar nesse campo, afirma cotidianamente seu projeto ético-político, traduzindo princípios em práticas, sustentando a qualidade da formação e contribuindo para que a educação pública federal se realize como direito social e como horizonte de emancipação.

Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Brasília, DF: ABEPSS, 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Política Nacional de Estágio da ABEPSS**. Brasília, DF: ABEPSS, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 set. 2008.

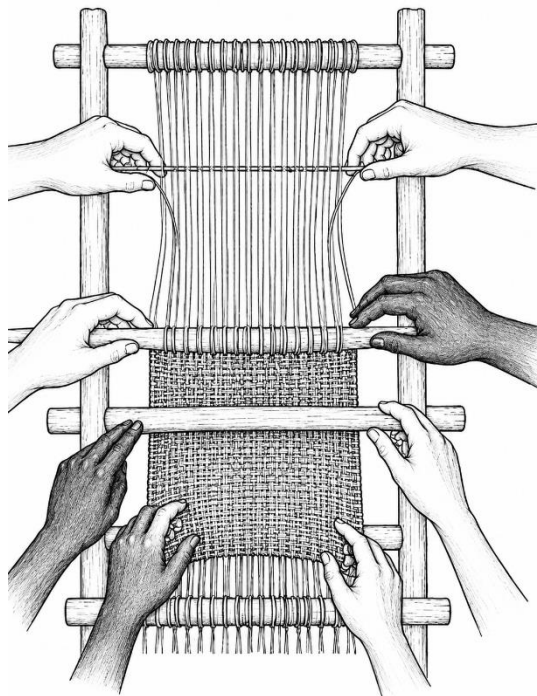
CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética do/a Assistente Social** (Resolução CFESS nº 273/1993, com alterações posteriores). Brasília, DF: CFESS, 1993. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 01/02/2026.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Resolução CFESS nº 533, de 29 de setembro de 2008**. Regulamenta a supervisão direta de estágio em Serviço Social e dá outras providências. Brasília, DF: CFESS, 2008.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Plano de Estágio Supervisionado em Serviço Social**: Coordenadoria Sociopedagógica – Campus Cubatão. Cubatão, SP: IFSP, 2025. (Documento interno).

LEWGOY, A. M. B. **O estágio supervisionado em Serviço Social**: desafios e estratégias para a articulação entre formação e exercício profissional. Brasília (DF), Temporalis, ano 13, n. 25, p. 63-90, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/9EKbSiTI4wl79N0dO3D9.pdf> Acesso em: 15 dez. 2025.

LOPES, L. P. **O Processo de Supervisão de Estágio em Serviço Social**: o Estado da Arte Durante o Período de 2009 a 2012. 2013. 147 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.



SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Cecília Schons Fuzioka

Estagiária no Instituto Federal de São Paulo (IFSP - Campus Cubatão).
Graduanda em Serviço Social na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP - Campus Baixada Santista).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8221829097749176>

Dilma Sérgio Rodrigues de Lima

Contadora no Instituto Federal de São Paulo (IFSP - Campus Cubatão).
Mestra em Educação (UNISANTOS, 2023).
Especialista em Controladoria e Auditoria (UNIMONTE, 2008).
Graduada em Ciências Contábeis pelas Faculdades (AELIS, 1991).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0219733566413231>

Etienne Siqueira Rocha

Bibliotecária no Instituto Federal de São Paulo (IFSP - Campus Cubatão).
Doutora em Ciência, Tecnologia e Sociedade (UFSCAR, 2022).
Mestra em Ciência da Informação (UNESP, 2013).
Graduada em Biblioteconomia (UNESP, 2010).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1846482205412825>

Lívia Reis Dantas de Souza

Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de São Paulo (IFSP - Campus Cubatão).
Doutora em Educação (USP, 2025).
Mestra em Educação (USP, 2018).
Especialista em Processos didáticos pedagógicos para cursos na modalidade a distância (UNIVESP, 2024).
Especialista em Planejamento Implementação e Gestão de EAD (UAB, 2013).
Graduada em Geografia (USP, 2009).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5005402047043345>

Michelli Analy de Lima Rosa

Pedagoga e Diretora Adjunta de Apoio ao Ensino no Instituto Federal de São Paulo (IFSP - Campus Cubatão).

Mestra em Práticas Docentes no Ensino Fundamental (UNIMES, 2024).

Especialista em Psicopedagogia (UCDB, 2022).

Especialista em Educação Especial (FALS, 2007).

Graduada em Pedagogia (UNIMODULO, 2005).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1903477785680843>

Nelson Eduardo Lima da Silva

Profissional ao Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de São Paulo (IFSP - Campus Cubatão).

Especialista em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (FI, - 2025), e em Educação inclusiva (UNIMES, 2019).

Graduado em Pedagogia (FAEL, 2021) e em Educação Física (UNISANTA, 2017)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9812902830715508>

Patricia da Silva Coutinho

Assistente social no Instituto Federal de São Paulo (IFSP - Campus Cubatão).
Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, 2025).

Mestra em Serviço Social (UFRJ, 2019).

Especialista em Política Social, Serviço Social e Processo de Supervisão de Estágio (UFJF, 2015).

Graduada em Serviço Social (UFJF, 2010).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6761791241381527>

Waldísia Rodrigues de Lima

Pedagoga no Instituto Federal de São Paulo (Campus Cubatão).

Doutora em Educação Especial (UFSCAR, 2020).

Mestra em Educação (UNISANTOS, 2011).

Especialista em Arteterapia (Faculdade Metropolitana, 2026), MBA em Gestão Escolar (ESALQ/USP, 2021), em Formação de Gestores Municipais e Políticas na educação (UNIFRAN, 2004), em Habilitação em Supervisão Escolar e em Administração Escolar (UNISANTOS, 2000), e em Psicopedagogia (FECLE, 1997).

Graduada em Artes Visuais (UniÍTALO, 2021), em Geografia (UniÍTALO, 2021) e em Pedagogia (CELUS/CESUC, 1991) com habilitação em Deficiência Mental e da Audiocomunicação.

Graduanda em Direito (Universidade São Judas Tadeu).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4899507078393026>

Wellington Carlos Gonçalves

Profissional ao Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de São Paulo (Campus Cubatão).

Doutorando em Educação (USP).

Mestre em História (UFOP, 2023).

Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (IFG, 2025) e em Educação Inclusiva (IFSULDEMINAS, 2022).

Graduado em Educação Especial (UNIFAVENI, 2023), em Pedagogia (Estácio, 2021), em História (UFVJM, 2018) e em Humanidades (UFVJM, 2015).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1169208862869370>



“A escola ficava num corte praticado no morro. Diante da porta, lá embaixo, passava o rio. Nos areões, homens trabalhando com pás. As chatas carregadas de areia ou de cachos de bananas passavam lentamente, impelidas pelos remadores, alguns dos quais cantavam...”

(“Menino Felipe”, de Afonso Schmidt, 1957)