ISSN: 2358-8829

ENTRE A DOCÊNCIA E A MATERNIDADE ATÍPICA: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO SOCIOLÓGICA PARA A ANÁLISE DAS AUSÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA POR MEIO DA CARTA PEDAGÓGICA E DO MAPEAMENTO DE BARREIRAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

Ms. Raquel Guiomar Conrado Guenes [1]
Dr. Luan Gomes dos Santos [2]

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva ocupa lugar importante no debate educacional brasileiro e está amparada por marcos legais que reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Mas a existência de leis não garante, por si só, que cada estudante participe das atividades, tenha acesso ao currículo e encontre condições para aprender. Entre o direito assegurado e aquilo que acontece no cotidiano escolar, ainda há uma distância que precisa ser examinada.

A Sociologia da Educação ajuda a olhar para essa distância. A escola não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos: é também uma instituição atravessada por regras, valores, relações de poder, expectativas e desigualdades. O modo como se organiza uma atividade, se define uma avaliação ou se distribuem os apoios pode abrir possibilidades de participação ou criar obstáculos para determinados estudantes.

Este artigo nasce do encontro de experiências que fazem parte da minha trajetória: sou professora de Biologia da rede pública há mais de treze anos e mãe de um adolescente com deficiência. Na carta pedagógica que dá origem a esta reflexão, também relato uma condição que torna essa relação ainda mais próxima e complexa: sou professora do meu próprio filho. Assim, as questões da inclusão não chegam até mim apenas como tema de estudo ou conteúdo de formação. Elas atravessam minha vida familiar e meu trabalho na escola. As discussões da disciplina de Sociologia da Educação, no ProfSocio/UFCG, ajudaram-me a transformar inquietações que eu já carregava em perguntas sobre as condições oferecidas aos estudantes com deficiência.

[1] Mestranda do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/CDSA). E-mail: raquelguenesravy12@gmail.com
[2] Doutor em Educação e Sociologia, Professor do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/CDSA). E-mail: luan.gomes@professor.ufcg.edu.br.

ISSN: 2358-8829

Não escrevo a partir de um lugar de neutralidade. Escrevo como alguém que conhece a escola por dentro, como professora, e que também precisa reivindicar, como mãe, condições para que seu filho participe. Essa experiência não representa todas as famílias nem permite afirmar que todas as escolas funcionam da mesma maneira. Ela é, contudo, um ponto de partida legítimo para interrogar práticas que muitas vezes são tratadas como naturais: quem participa das atividades? Quem fica de fora? Que ideia de aprendizagem orienta as avaliações? E a quem cabe a responsabilidade de remover as barreiras?

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar reflexivamente a carta pedagógica e organizar, a partir dela, um mapeamento de barreiras que podem dificultar a escolarização de pessoas com deficiência. Busca-se discutir como a escrita, quando colocada em diálogo com a Sociologia da Educação, pode dar visibilidade a situações vividas e contribuir para pensar mudanças nas práticas escolares.

2 METODOLOGIA

O estudo tem abordagem qualitativa e caráter reflexivo. O material analisado é a carta pedagógica escrita pela autora em 1º de dezembro de 2025, no contexto de sua formação no ProfSocio/UFCG e em diálogo com as discussões da disciplina de Sociologia da Educação. A carta registra experiências e inquietações relacionadas à docência e à maternidade atípica. Neste artigo, ela é lida como documento situado, e não como representação de todas as famílias, estudantes ou escolas.

A leitura do documento foi organizada em três movimentos: primeiro, a identificação das experiências e questões que a própria carta apresenta; em seguida, a aproximação dessas questões com os referenciais da Sociologia da Educação; por fim, a organização das barreiras em dimensões analíticas. Foram consideradas quatro dimensões: arquitetônicas, relacionadas à acessibilidade física; pedagógicas, ligadas ao planejamento, aos materiais, às estratégias de ensino e à avaliação; atitudinais, associadas a preconceitos, expectativas reduzidas e comportamentos discriminatórios; e institucionais, referentes à organização escolar, à oferta de apoios e às condições de trabalho e formação dos profissionais.

É importante delimitar o alcance desse procedimento. O mapeamento apresentado é uma organização reflexiva das questões que aparecem na carta; não resulta de um levantamento independente realizado em diferentes escolas. Embora a carta mencione observação, análise documental e entrevistas como possibilidades de um percurso de pesquisa, este artigo não

ISSN: 2358-8829

apresenta resultados de entrevistas ou de observações sistemáticas. Não se pretende generalizar a experiência narrada. O propósito é mostrar como ela pode gerar perguntas e orientar uma investigação mais aprofundada sobre as barreiras à participação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Escola, estrutura social e ação dos sujeitos

A compreensão das barreiras à inclusão exige observar a relação entre as regras institucionais e as ações das pessoas que fazem parte da escola. A Teoria da Estruturação, de Giddens (2003), ajuda a compreender que as estruturas sociais são reproduzidas nas práticas cotidianas e, ao mesmo tempo, condicionam as possibilidades de ação dos sujeitos. Isso permite pensar a escola não como uma realidade imóvel, mas como uma instituição cujas rotinas podem ser mantidas ou questionadas por quem vive seu cotidiano.

No dia a dia, horários, planejamentos, formas de avaliação e distribuição de profissionais influenciam as condições de inclusão. Quando essas práticas são rígidas e não consideram as necessidades dos estudantes, podem produzir exclusão mesmo quando a matrícula está garantida. Essa constatação também aparece na minha experiência: a família pode insistir, o professor pode tentar adaptar uma atividade, mas a inclusão não pode depender apenas do esforço individual. São necessárias condições institucionais, recursos e decisões coletivas.

3.2 Carta pedagógica, diálogo e reflexão crítica

Neste trabalho, a carta pedagógica é tomada como uma forma de escrita que registra experiências, inquietações e posicionamentos. Ao escrevê-la, procurei dar nome a situações que, muitas vezes, aparecem de maneira fragmentada no cotidiano: uma atividade da qual o estudante não participa, uma adaptação que não acontece, um olhar que o reduz à deficiência ou uma avaliação que não considera outras formas de demonstrar o que aprendeu. A carta organiza essas inquietações e permite examiná-las para além do episódio individual.

Paulo Freire (1996) oferece elementos para compreender a importância do diálogo, da reflexão crítica e da revisão da prática educativa. A aproximação com Freire não transforma a carta em prova de que uma mudança já ocorreu; ajuda a compreender por que escrever, refletir e conversar sobre a realidade pode ser parte de um movimento de transformação. Ao colocar

ISSN: 2358-8829

lado a lado minha experiência familiar e minha atuação docente, procuro deslocar o olhar do suposto problema individual do estudante para as condições que a escola precisa rever.

A carta tem, portanto, uma dimensão de denúncia, mas não se limita ao desabafo. Ela também pergunta o que pode ser feito: como planejar atividades em que todos tenham uma participação real? Como avaliar sem exigir que todos aprendam e expressem o conhecimento do mesmo modo? Que apoios são necessários para que a inclusão não dependa da insistência de uma mãe ou da iniciativa isolada de um professor?

3.3 Desigualdade, reconhecimento e educação inclusiva

Bourdieu e Passeron (2014) ajudam a analisar como a escola pode reproduzir desigualdades quando apresenta determinadas regras e expectativas como se fossem neutras e iguais para todos. Uma avaliação que utiliza um único padrão, sem considerar as condições de acesso e as diferentes formas de expressão dos estudantes, pode transformar uma desigualdade de condições em aparente diferença de desempenho. Nesses casos, o olhar costuma se voltar para aquilo que o estudante não conseguiu fazer, enquanto as barreiras da própria organização escolar permanecem menos visíveis.

Em diálogo com essa discussão, Touraine (1998) permite abordar o reconhecimento dos sujeitos e a possibilidade de viver em sociedade sem que a diferença seja tratada como motivo para exclusão. Para a reflexão aqui desenvolvida, essa perspectiva ajuda a questionar práticas que só aceitam a participação quando o estudante se ajusta a um padrão previamente estabelecido. Reconhecer a diferença não significa abrir mão do direito à aprendizagem, mas criar condições para que esse direito seja exercido.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) define a deficiência a partir da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva na sociedade. A lei também estabelece diferentes tipos de barreiras, entre elas as urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas. No contexto escolar, essas disposições orientam a análise das condições de acessibilidade e participação. As dimensões pedagógica e institucional utilizadas neste artigo são categorias analíticas para examinar o cotidiano escolar, e não categorias legais autônomas da classificação da LBI..

ISSN: 2358-8829

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Da matrícula à participação efetiva

O uso da carta fortalece à ideia de um recurso e denúncia de pontos identificados como ausentes no processo de inclusão de alunos com deficiência que levam à questões que permanecem no centro da reflexão: garantir a matrícula de um estudante com deficiência é indispensável, mas não basta para assegurar sua inclusão. O direito à educação precisa aparecer nas experiências concretas: participar de uma atividade, ter acesso aos materiais, interagir com os colegas, ser ouvido e encontrar formas possíveis de demonstrar o que aprendeu. Quando essas oportunidades não existem, a presença física pode esconder uma exclusão que continua acontecendo dentro da escola.

Nos escritos da carta durante o estudo da disciplina de Sociologia da educação, relato conforme experiência de mãe e docente situações em que estudantes estão presentes, mas não são efetivamente incluídos em jogos, gincanas, atividades coletivas e outros momentos da vida escolar. A imagem que me inquieta é a de alguém que está no espaço, mas não foi considerado no planejamento. Essa diferença entre estar presente e participar não é apenas uma questão de organização de uma atividade: ela diz respeito ao lugar que a escola reserva a cada estudante e ao reconhecimento de que todos têm direito de pertencer.

Por isso, a pergunta não pode ser apenas o que o estudante consegue ou não fazer. É preciso perguntar também o que foi oferecido, quais apoios estavam disponíveis e o que poderia ter sido planejado de outra maneira. Essa mudança de foco não elimina as necessidades individuais de cada estudante; impede, porém, que toda a responsabilidade pelo insucesso seja colocada sobre ele ou sua família.

4.2 Barreiras que limitam a escolarização

Ainda nesse percurso, descrevo barreiras que aparecem nos espaços físicos e nas relações cotidianas. Registro, por exemplo: “Vejo, diariamente, barreiras sociais, atitudinais e físicas que dificultam a vida de estudantes com deficiência” (Guenes, 2025, p. 4). A frase nasce de uma experiência situada. Não pretende afirmar que todas as escolas apresentam exatamente as mesmas condições, mas chama atenção para obstáculos que precisam ser observados em cada contexto: acessibilidade arquitetônica, circulação, banheiros, materiais e oportunidades reais de participação.

As barreiras pedagógicas aparecem quando o planejamento, os materiais, as estratégias de ensino e os procedimentos avaliativos pressupõem que todos aprendem no mesmo ritmo e

ISSN: 2358-8829

demonstram o que sabem da mesma maneira. A avaliação merece atenção especial porque pode tornar invisíveis aprendizagens que não cabem no formato previsto. Na carta, escrevi: “Avaliar não é punir, mas compreender. Não é homogeneizar, mas reconhecer diversidades e fortalecer as diferentes formas de aprender” (Guenes, 2025, p. 6). Essa afirmação sintetiza uma preocupação que atravessa o artigo: avaliar deve permitir conhecer o percurso do estudante e orientar o ensino, não funcionar como mecanismo de exclusão.

Também me preocupam as barreiras atitudinais. Na carta, menciono olhares de estranhamento, impaciência, falta de empatia e desconhecimento sobre os ritmos e as singularidades dos estudantes. São situações que podem parecer pequenas para quem as observa de fora, mas interferem no modo como a pessoa é recebida, convidada a participar e reconhecida em suas possibilidades. Não se trata de atribuir toda a responsabilidade a um professor individualmente; é necessário criar espaços de formação, diálogo e apoio para rever concepções e práticas.

As barreiras institucionais aparecem quando faltam recursos, profissionais preparados, planejamento compartilhado ou articulação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como professora, sei que a disposição individual não resolve, sozinha, problemas de estrutura e de gestão. Como mãe, também conheço o desgaste de precisar insistir para que direitos básicos sejam considerados. Quando a inclusão depende exclusivamente da persistência da família ou do esforço isolado de um docente, uma responsabilidade que deveria ser coletiva acaba sendo transferida para indivíduos.

Essas dimensões não aparecem separadas. Uma atividade sem acessibilidade pode ser agravada por atitudes que subestimam o estudante; a ausência de formação e de apoio institucional pode dificultar a revisão do planejamento. Por isso, o mapeamento não deve ser entendido como uma lista fechada, mas como um roteiro para olhar cada realidade com atenção. O ponto de partida precisa ser conhecer o estudante, suas formas de comunicação, seus interesses, suas necessidades e suas potencialidades.

4.3 A carta pedagógica como prática de reflexão e transformação

Escrever a carta como um diário descrito das vivências cotidianas, goi uma maneira de reunir experiências que, até então, eu vivia em lugares diferentes: na escola, como professora, e na família, como mãe. Ao colocá-las no papel, percebi que muitas inquietações não diziam respeito apenas à minha história ou a uma situação isolada. Elas levantavam questões sobre a forma como a escola organiza suas atividades, define o que considera aprendizagem e distribui

ISSN: 2358-8829

as responsabilidades pela inclusão. É nesse movimento, da experiência vivida à pergunta coletiva que situo a contribuição da carta como desabafo, renúncia, denúncia e busca por uma educação inclusiva quanto mãe e docente.

O diálogo com Giddens (2003) ajuda a compreender que as rotinas escolares são reproduzidas pelas práticas cotidianas, mas também podem ser questionadas. Freire (1996) permite pensar a reflexão crítica como parte da ação educativa. Bourdieu e Passeron (2014) ajudam a perceber como padrões apresentados como neutros podem reproduzir desigualdades, enquanto Touraine (1998) contribui para discutir o reconhecimento dos sujeitos em sua diferença. Esses autores não substituem a experiência narrada: oferecem conceitos para interrogá-la e ampliar a compreensão de seus aspectos sociais.

A carta não oferece uma lista definitiva de problemas nem fala em nome de todas as pessoas com deficiência. Ela registra a perspectiva de uma professora e mãe e, a partir dela, convida a escutar os próprios estudantes e suas famílias. Essa escuta é indispensável para que decisões sobre acessibilidade, atividades e avaliação não sejam tomadas sem a participação daqueles que vivenciam as barreiras.

Como desdobramento da reflexão, considero importante construir orientações coletivas para práticas avaliativas inclusivas. Entre as possibilidades estão o planejamento educacional individualizado, quando necessário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), os recursos de tecnologia assistiva e diferentes formas de o estudante demonstrar seus conhecimentos. Apresento essas possibilidades como caminhos a serem discutidos e construídos pelas comunidades escolares, não como resultados de uma intervenção já implementada ou avaliada neste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo nasceu do encontro entre minha trajetória como professora da rede pública e minha experiência como mãe de um adolescente com deficiência. Ao analisar a carta pedagógica que escrevi, procurei compreender por que a matrícula nem sempre se transforma em participação e por que tantas vezes a família precisa insistir para que o estudante seja considerado no planejamento escolar. A escrita permitiu organizar essas inquietações e relacioná-las a questões mais amplas da Sociologia da Educação.

A contribuição do trabalho não está em apresentar um diagnóstico de todas as escolas, nem em afirmar que uma experiência individual representa todas as pessoas com deficiência. Está em mostrar como uma experiência situada pode produzir perguntas relevantes sobre

acessibilidade, avaliação, reconhecimento e responsabilidade institucional. O mapeamento proposto é um ponto de partida para observações mais sistemáticas e para o diálogo com estudantes, famílias e profissionais da educação.

Continuo acreditando que a inclusão não pode depender da resistência de uma mãe ou da boa vontade de um professor. É compromisso da escola, da gestão e do poder público garantir condições de participação e aprendizagem. Isso exige acessibilidade, formação, planejamento compartilhado, recursos e escuta. Mais do que adaptar o estudante a uma escola organizada para poucos, precisamos rever a própria organização escolar.

A carta pedagógica permanece, assim, como o núcleo autoral deste trabalho: nela estão a experiência, as perguntas e o posicionamento ético que motivaram a reflexão. Como professora e mãe, não escrevo sobre inclusão a partir de uma distância confortável. Escrevo porque conheço a importância de uma atividade em que meu filho e outros estudantes possam participar de verdade, e porque sei o quanto a ausência dessa possibilidade pesa. Transformar esse vivido em reflexão sociológica é uma forma de afirmar que ninguém deve ser apenas matriculado ou estar presente: todos têm direito a aprender, conviver e pertencer.

Palavras-chave: Educação sociológica; Educação inclusiva; Barreiras educacionais; Pessoas com deficiência; Carta pedagógica.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 set. 2026.

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

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUENES, Raquel Guiomar Conrado. **Carta pedagógica**. São Sebastião do Umbuzeiro, 1 dez. 2025. Documento não publicado.

TOURAINE, Alain. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes, 1998.