



TRABALHO (IN)VISÍVEL: A ATUAÇÃO DO PIBID NA ANÁLISE DA SUSTENTABILIDADE DA INCLUSÃO EM UMA UNIDADE ESCOLAR DO CAMPO, NO NORDESTE DO BRASIL.

Givaneide Caldas de Oliveira Conceição¹

Jesun Lopes dos Santos²

Larissa Santana Machado³

Livia Santana dos Santos⁴

Francisco Silva de Souza⁵

RESUMO

Em um cenário de insuficiência de recursos estatais e de precarização do suporte à educação inclusiva, este estudo investiga a sustentabilidade e a natureza do trabalho realizado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Colégio Estadual do Campo Manoel Benedito Mascarenhas (CEMBEMA). A análise, conduzida a partir da vivência do PIBID, argumenta que a notável eficácia do AEE não deriva de uma estrutura institucional sólida, mas da mobilização de duas formas intensas e muitas vezes invisíveis de trabalho por parte de seus profissionais. A primeira é o trabalho afetivo, um investimento emocional contínuo para construir um ambiente de segurança e pertencimento. Essa dimensão é observada em ações como as campanhas de conscientização (“Setembro Verde”) e no acompanhamento pessoal de estudantes, como no caso de um aluno encaminhado à assistência social, que demanda um dispêndio de energia que extrapola a função pedagógica formal. A segunda é o trabalho de articulação, que consiste na constante costura de uma rede de apoio para suprir as lacunas do sistema. Este artigo mapeia essa rede, analisando a articulação com a gestão escolar, o diálogo com professores da sala regular e a parceria com as famílias, mantida por meio de ferramentas de comunicação direta. Embora essa dinâmica gera resultados positivos imediatos, a reflexão crítica, central neste trabalho, aponta para a insustentabilidade de um modelo que depende do voluntarismo e da sobrecarga de suas educadoras. Concluímos que a prática do AEE no CEMBEMA, ao mesmo tempo em que é um exemplo de potência e cuidado, sugere um cenário onde a dedicação individual acaba por compensar lacunas institucionais, gerando reflexões importantes sobre a sustentabilidade dessas práticas e o bem-estar dos educadores que as lideram.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Educação do campo, PIBID, Inclusão.

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, E-mail: givaneidecaldas@gmail.com;

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, E-mail: jesunlopes@gmail.com;

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, E-mail: larissa.machado@aluno.ufrb.edu.br;

4 Graduanda do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, E-mail: liviasantanasantana2002@gmail.com;

5 Preceptor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: frousa@gmail.com;





1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva no Brasil, embora respaldada por marcos legais que asseguram o direito à educação para todos, enfrenta desafios significativos em sua efetivação, especialmente no contexto das escolas do campo. Nessas realidades, a escassez de recursos pedagógicos adaptados, a formação insuficiente dos profissionais e a limitada oferta de serviços especializados, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), dificultam a consolidação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

Neste cenário de carência, destaca-se o trabalho desenvolvido pelo Colégio Estadual do Campo Manoel Benedito Mascarenhas (CEMBEMA), situado em uma comunidade rural da Bahia. A instituição tem implementado práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas que representam um movimento de resistência e inovação, articulando inclusão, cultura e participação comunitária de forma alinhada à realidade local. Contudo, essa notável eficácia levanta uma questão crítica sobre sua origem e sustentabilidade.

O presente artigo tem como objetivo analisar criticamente as estratégias proativas do AEE no CEMBEMA, argumentando que seus resultados positivos não derivam de uma estrutura institucional sólida, mas sim da mobilização intensa de formas de trabalho docente que extrapolam a função formal: o trabalho afetivo e o trabalho de articulação. A partir da vivência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), busca-se, por fim, refletir sobre a insustentabilidade de um modelo que depende da sobrecarga e do voluntarismo de seus educadores para compensar lacunas sistêmicas.

2. METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como um relato de experiência, utilizando uma abordagem qualitativa e natureza descritiva-analítica. A pesquisa foi desenvolvida por estudantes de Licenciatura em Biologia, participantes do PIBID, e tem como foco a reflexão crítica sobre as práticas de Educação Inclusiva realizadas no CEMBEMA, com ênfase no



AEE. A análise se baseia na vivência formativa dos bolsistas durante sua atuação na instituição.

A construção do relato e a coleta de dados foram estruturadas a partir de uma triangulação de instrumentos, essenciais para a compreensão do cotidiano do AEE e a eficácia das estratégias aplicadas no contexto do campo. Os procedimentos incluíram:

- Observação Participante: Registro contínuo das atividades e dinâmicas pedagógicas.
- Entrevistas Semi-estruturadas: Realizadas com a profissional responsável pelo AEE.
- Análise Documental: Incluindo planos de aula, relatórios pedagógicos e outros documentos escolares.
- Registros de Campo: Elaboração de um diagnóstico inicial e diários de campo semanais pelos bolsistas.
- Conversas Informais: Realizadas com professores e outros profissionais da escola, visando a obtenção de dados contextuais.

Estes instrumentos permitiram uma análise descritivo-analítica aprofundada, considerando as especificidades da comunidade escolar do campo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre as práticas pedagógicas inclusivas no CEMBEMA, situado em contexto rural, exige a compreensão crítica dos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e das teorias que abordam a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Este estudo se apoia em três eixos teóricos inter-relacionados: o paradigma da Educação Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky. Adicionalmente, incorpora-se a discussão sobre as dimensões do trabalho docente que extrapolam o pedagógico formal, como o trabalho afetivo e de articulação, essenciais para a sustentação das práticas inclusivas em contextos de carência.



3.1 Educação Inclusiva e o paradigma da diversidade

O paradigma da Educação Inclusiva representa uma mudança estrutural e cultural na função social da escola, ao reconhecer a diversidade como valor educativo e condição para a equidade. Segundo Mantoan (2003), a inclusão não se limita à presença física dos alunos com deficiência, mas implica a reorganização das práticas pedagógicas, das relações e dos significados produzidos no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a escola transcende seu papel seletivo e assume a função de formar sujeitos autônomos, críticos e socialmente participativos.



Figura 1: Práticas pedagógicas/eventos do AEE no CEMBEMA. Fonte: Registros de estudantes do PIBID, 2025





3.2 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como política de equidade

O AEE configura-se como política pública essencial para a garantia do direito à aprendizagem, reconhecendo as especificidades dos estudantes e promovendo condições para o seu desenvolvimento integral. Conforme o Decreto nº 7.611/2011, o AEE deve complementar e suplementar a formação dos alunos público-alvo da Educação Especial, articulando-se com o ensino comum e contribuindo, assim, para a efetivação de uma escola democrática e inclusiva.

3.3 Mediação e interação na perspectiva histórico-cultural

Sob o enfoque da teoria histórico-cultural, Vigotski (2001) ressalta que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social e das interações afetivas e simbólicas que constituem o sujeito. Nessa concepção, o professor atua como mediador das aprendizagens, criando Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e promovendo a construção coletiva do conhecimento. Assim, a prática pedagógica inclusiva requer uma atuação docente pautada não apenas na dimensão cognitiva, mas também na dimensão afetiva e emocional do processo educativo.

3.4 As dimensões invisíveis do trabalho docente: Afeto e articulação

O trabalho afetivo/emocional docente é uma dimensão intrínseca à profissão, especialmente em contextos desafiadores, como o rural. De acordo com Tardif e Lessard (2005) argumentam que o ensino é um trabalho relacional e emocional, no qual o professor precisa desenvolver empatia e escuta para construir vínculos que favoreçam o aprendizado e a permanência dos estudantes. Conforme Charlot (2000) acrescenta que a relação com o saber está intrinsecamente ligada à relação com o outro, sendo o afeto um mediador indispensável da aprendizagem.

Além disso, o trabalho de articulação, entendido como a capacidade de estabelecer redes de cooperação entre professores, famílias e comunidade, constitui uma dimensão política do ofício docente. Em sua obra, Nóvoa (1992) destaca que a profissionalidade docente se





constrói na e pela interação, por meio de práticas colaborativas que fortalecem a cultura escolar.

Nesse sentido, o docente, ao articular diferentes atores sociais e serviços de apoio, transforma diretrizes normativas em práticas educativas concretas. No contexto do CEMBEMA, essa articulação e o trabalho afetivo assumem uma relevância particular, sustentando a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes em face das lacunas institucionais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das ações desenvolvidas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no CEMBEMA, com base na vivência do PIBID, revelou que a sustentação da cultura inclusiva na escola do campo está intrinsecamente ligada à mobilização de duas dimensões do trabalho docente que transcendem o escopo pedagógico formal: o trabalho afetivo e o trabalho de articulação. Tais achados confirmam a tese de que a notável eficácia do AEE, em um cenário de insuficiência de recursos, decorre do investimento de energia e voluntarismo dos seus profissionais, conforme referenciado por Tardif e Lessard (2005).

4.1 O Trabalho Afetivo: O Cuidado que Excede a Função Pedagógica

O trabalho afetivo refere-se ao investimento emocional contínuo por parte das educadoras para criar um ambiente de segurança, acolhimento e pertencimento, essencial para o desenvolvimento, conforme a perspectiva de Charlot (2000). No CEMBEMA, essa dimensão é observada em duas frentes: a atenção individualizada e a mobilização de conscientização na comunidade escolar.

Os registros de observação indicam que as atividades lúdico-pedagógicas, como jogos e recursos visuais adaptados, foram determinantes para o engajamento e a aprendizagem. De acordo, (Vigotski, 1998) o uso do lúdico atuou como instrumento de mediação, fortalecendo a relação afetiva entre estudantes e a professora do AEE. Observou-se que os alunos que antes



demonstravam resistência passaram a participar com entusiasmo, confirmando o papel do afeto como mediador indispensável da aprendizagem.

O trabalho afetivo manifesta-se de forma mais intensa no acompanhamento pessoal e integral dos estudantes. As educadoras do AEE não se limitam à intervenção pedagógica, mas se dedicam a demandas socioemocionais e familiares que extrapolam sua função formal. Um exemplo observado é o caso de um aluno com dificuldades intelectuais, cujo acompanhamento exigiu o dispêndio de energia para o encaminhamento à assistência social e o diálogo constante com a família sobre questões não pedagógicas. Este investimento emocional e prático é uma demonstração do trabalho afetivo que, embora gere resultados positivos (segurança, permanência), representa uma sobrecarga que compensa a limitada capacidade institucional de suporte intersetorial.

As campanhas Abril Azul (Conscientização sobre o Autismo) e Setembro Verde (Inclusão Social da Pessoa com Deficiência) são expressões do trabalho afetivo que visam expandir o acolhimento para toda a cultura escolar. Tais eventos, que incluem palestras com profissionais e a participação de mães atípicas, promovem a empatia e a reflexão sobre o respeito às diferenças, contribuindo para a humanização das relações e a consolidação de um ambiente escolar pautado na equidade (Mantoan, 2003).

4.2 O Trabalho de articulação: Costurando redes de apoio para suprir lacunas

O trabalho de articulação diz respeito à capacidade da equipe do AEE de estabelecer redes de cooperação para suprir a escassez de recursos e apoio especializado, atuando como elo entre a escola e o território (Nóvoa, 1992). Por sua vez, Luckesi (2018) aponta que, diante do aumento das exigências e expectativas da sociedade, os educadores que atuam na área da inclusão têm buscado novas estratégias pedagógicas que viabilizem a integração efetiva dos alunos no sistema educacional. (p.04)

O fortalecimento do vínculo entre escola e família é mantido por meio de uma articulação direta e proativa. A professora responsável relatou a criação e gestão de um grupo de comunicação por aplicativo “WhatsApp” com cerca de 40 participantes (pais, responsáveis e equipe), utilizado para agendamento, acompanhamento de atividades e comunicação





instantânea. Essa estratégia, embora informal e dependente do engajamento voluntário da profissional, garante que o processo de inclusão seja compartilhado, promovendo a participação conjunta e o sentimento de pertencimento.

A articulação mais notável se deu com o poder público local e a comunidade, transpondo as práticas inclusivas do espaço escolar para a esfera social.

A primeira ação do Setembro Verde (2023) envolveu não apenas pais, mas também comerciantes locais. O objetivo era socializar a Lei nº 14.626/2023 (prioridade de atendimento a pessoas com TEA) e orientar sobre o colar de identificação. Essa iniciativa demonstra a capacidade da escola de atuar como agente mobilizador de transformações sociais.

Após a mobilização do Setembro Verde, a escola foi convidada pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), resultando na disponibilização da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA) no município. Esta conquista representa a efetivação da inclusão em nível social e cidadão, consolidando o professor do AEE como agente articulador de políticas sociais, conforme preconizado por Nóvoa (1992).

Em suma, o trabalho de articulação permitiu que o CEMBEMA superasse as limitações estruturais, transformando o diálogo em ações interinstitucionais concretas que beneficiam os estudantes e a comunidade, embora sua dependência do esforço individual das educadoras aponte para a insustentabilidade do modelo a longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência evidenciou que as ações desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do CEMBEMA têm contribuído significativamente para o fortalecimento da cultura inclusiva e para o diálogo efetivo entre escola, famílias e comunidade. As práticas lúdicas e o acompanhamento individualizado demonstraram que a inclusão é um processo coletivo, sustentado pela sensibilidade e pelo compromisso dos profissionais envolvidos. Mesmo diante de limitações estruturais e da escassez de recursos,





verificou-se a possibilidade de construir práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, que valorizam a diversidade e asseguram o direito à aprendizagem.

Essa experiência confirma os pressupostos de Mantoan (2003), Carvalho (2005) e Vigotski (2001), ao evidenciar que a inclusão transcende a mera presença física do aluno, implicando transformações nas relações pedagógicas e na cultura escolar. Além disso, a vivência no CEMBEMA ressalta o papel formativo do PIBID na consolidação da identidade docente dos futuros professores, ao aproximá-los da realidade da escola pública e dos desafios da inclusão no campo.

O CEMBEMA, ao atuar como agente articulador e mobilizador de afeto e cuidado, reafirma o potencial da escola do campo como território de cidadania. Contudo, a reflexão crítica sugere que o investimento estatal e a continuidade de políticas de formação docente e fortalecimento estrutural do AEE são essenciais para que a inclusão se consolide como um direito sistemicamente garantido.

O artigo conclui que a experiência do CEMBEMA é um farol para a inclusão e também um espelho que reflete a urgência de se repensar o bem-estar docente e as bases estruturais que sustentam a educação inclusiva no Brasil.

AGRADECIMENTOS

O presente estudo recebeu suporte financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradecemos profundamente à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pelo fomento e oportunidade de desenvolvimento. Expressamos nossa gratidão especial à equipe diretiva e docente do Colégio Estadual do Campo Manoel Benedito Mascarenhas (CEMBEMA) pelo acolhimento irrestrito e pela valiosa colaboração durante a realização desta pesquisa.





REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e o atendimento aos alunos público-alvo.

BRASIL. Lei nº 14.626, de 19 de julho de 2023. Altera as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.205/2001 para prever atendimento prioritário a pessoas com transtorno do espectro autista ou com mobilidade reduzida e a doadores de sangue. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 jul. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14626.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em: 06 set. 2025.

BRITO, Alciane Melo dos Santos de; BRITO, José Armando Marques de; RIBEIRO, Mílvia da Silva. Uma revisão literária sobre práticas pedagógicas utilizadas por docentes atuantes no AEE. Revista Acadêmica Estudos Avançados, [S.l.], v. 7, n. 7, p. 364, 31 jul. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n7-364>. Acesso em: 15 nov. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CASTRO, P. A. SOUSA ALVES, C. O. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.





NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

