



De mãos dadas com a Educação Inclusiva

NOÇÕES E PERSPECTIVAS

Glaúcio Simão Alves
M'mylla Roberta Silva Sarmiento
Dirceu da Silva
Dinedso Firmino da Fonseca
Raimunda Nonata Silva Sousa
Cleudia Maria Ferreira Da Silva
Francisco Danilo Duarte Barbosa
María dos Remédios Sarmiento da Silva

ORGANIZADORES



Editora
MultiAtual



De mãos dadas com a Educação Inclusiva

NOÇÕES E PERSPECTIVAS

Glaúcio Simão Alves
M'mylla Roberta Silva Sarmiento
Dirceu da Silva
Dinedso Firmino da Fonseca
Raimunda Nonata Silva Sousa
Cleudia Maria Ferreira Da Silva
Francisco Danilo Duarte Barbosa
María dos Remédios Sarmiento da Silva

ORGANIZADORES



Editora
MultiAtual

© 2025 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Glaúcio Simão Alves

M'mylla Roberta Silva Samento

Dirceu da Silva

Dinedso Firmino da Fonseca

Raimunda Nonata Silva Sousa

Cleudia Maria Ferreira Da Silva

Francisco Danilo Duarte Barbosa

María dos Remédios Sarmento da Silva

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A474d De Mãos Dadas Com a Educação Inclusiva: Noções e Perspectivas
/ Gláucio Simão Alves; M'mylla Roberta Silva Samento; Dirceu da Silva; et al. (organizadores). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. 1211 p. : il.

Outros organizadores:

Dinedso Firmino da Fonseca; Raimunda Nonata Silva Sousa; Cleudia Maria Ferreira Da Silva; Francisco Danilo Duarte Barbosa; Maria dos Remédios Sarmento da Silva

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-6009-218-1

DOI: 10.29327/5691138

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Liberdade na educação.
I. Alves, Gláucio Simão. II. Samento, M'mylla Roberta Silva. III. Silva, Dirceu da.
IV. Título.

CDD: 371.104

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.editoramultiatual.com.br/2025/10/de-maos-dadas-com-educacao-inclusiva.html>



**De Mãos Dadas com a Educação Inclusiva: Noções e
Perspectivas**

**De Mãos Dadas com a Educação Inclusiva: Noções e
Perspectivas**

Organizadores

Glaúcio Simão Alves

M'mylla Roberta Silva Samento

Dirceu da Silva

Dinedso Firmino da Fonseca

Raimunda Nonata Silva Sousa

Cleudia Maria Ferreira Da Silva

Francisco Danilo Duarte Barbosa

María dos Remédios Sarmento da Silva

Autores

**Adriana Alves Novais
Adriana Carvalho da Silva
Adriana Lourenço Marques
Adriana Nonato Braga
Aila Narene Dahwache Criado Rocha
Alcilene de Assunção Melo
Aleff Oliveira Reis
Alícia de Araújo Silva
Aline Virgínia Medeiros Nelson
Alline Danthara Rocha Lima
Amanda Souza da Mata
Ana Angélica Romeiro Cardoso
Ana Júlia Barbosa Cremasco
Ana Livia Mello
Andréa da Silva Roque
Andressa Basso dos Santos
Angelina Zanandrez Dutra Travenzoli
Antonia Vitória Lopes Moreira
Antônio Felix da Silva Filho
Antonio Francisco Feitor
Beatriz Desireé Divino de Almeida Pena
Beatriz Landim Fabri
Betânia Moreira de Moraes
Bianca de Assis Ribeiro Gaspar
Camila Bruschi Tonon
Camila Machado Vida
Camila Rezende Oliveira
Camila Rodrigues Batista Neta
Carlos Daniel Rodrigues de Sousa
Carmen Lúcia Dias
Cássia Regina Dias Pereira
Charllington Fábio da Silva Rodrigues
Cinthia Jamily de Souza Bento
Constantino Maia da Silva Junior
Cristiane Hammel
Daiancre Anne Ribeiro Cabral
Daniel de Oliveira Camargo
Daniela Ferreira dos Santos
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
Danille Delfrate de Almeida
Danilo Mulari Paiva Antonio
Dayana Pereira Freitas
Deise Priscila Delagnolo
Diego de Oliveira Valença
Ecson Gama Braga
Eduarda Regina de Souza Barbosa
Eliana Crispim França Luquetti**

Emanuele Caroline Kutchka da Silva
Eric Gama Braga
Érica Cesar Alves Teixeira
Estevan Correia Batista
Euclides Jota Marrocos
Everlly Karollynne da Costa Sousa
Fábio Miranda Rodrigues
Fabricia Gomes da Silva
Fátima de Jesus Soares Corrêa
Fernanda Pimentel de Oliveira
Francisca Manuela Alencar Nascimento
Franklin Eduardo Macedo da Silva
Frans Robert Lima Melo
Gabriela Mazur de Andrade
Géssica Fabiely Fonseca
Géssica Gomes da Silva Sousa
Gilson Allefy Chaves da Silva
Gisele Leite da Silva
Giumaura Oliveira de Moura
Glenda Raquel Rufino de Almeida
Gleyse Silva dos Santos
Graziela Soares dos Santos
Graziele Moreira Nazário Alves
Helaine Rúbia Gonçalves da Silva
Hellen Cristina dos Santos Viana
Henrique Magalhães de Souza
Iago Pereira dos Santos
Igor Monteiro Tavares
Irenilson Patrício dos Santos
Isac Sales Pinheiro Filho
Italo Cardoso Travenzoli
Ivone das Dores de Jesus
Ivone das Dores de Jesus
Jadson Fernando Rodrigues Reis
Jefferson Olivatto da Silva
José Costa de Paula
José Haroldo Evaristo Cavalcante
José Leonardo Diniz de Melo Santos
Josemery Araújo Alves
Josiane Castro Duarte de Oliveira
Jully Hellen dos Santos Carvalho
Karen Cristina Souza dos Reis
Keise da Paixão Monteiro
Kelly Alves Camilo
Kelton do Nascimento Santos
Kirliane Miranda de Lima Oliveira
Laira de Sousa Rocha Moura
Larissa Lais da Silva
Laura Dalila Silva Viana

Leandro César Mol Barbosa
Leidiane Magalhães de Araújo Barros
Leila Pessôa Da Costa
Ligiéria Alves dos Santos
Lilian Caroline Alves de Melo
Lorrayne Hewellen Cristino Ribeiro
Luana Cândido dos Santos
Luciana A. de Miranda
Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos
Ludmila Daltro Ribeiro dos Santos
Luyta Lorrán Souza da Silva
Luzia da Silva Moreira
Luzia Lochetti
Luzinete de Souza Oliveira
Lyncoln Santos Jurich
Manuela Azevedo Carvalho
Marcella Moura de Queiroz Marques
Maria Aparecida Rodrigues de Souza
Maria de Fátima Gama Braga
Maria de Lourdes Silva Santana
Maria Eduarda Ferreira Barros
Maria José de Amorim Neves
Maria Raquel da Silva Lima
Maria Rosimére Salviano de Moura
Mariana Monteiro Soares Crespo de Alvarenga
Marie Ywara Bezerra da Rocha
Marília Trindade Félix de Sousa
Marily Oliveira Barbosa
Marta Regina Furlan
Mateus Henrique da Costa
Matheus Magalhães de Souza
Mel Cerqueira do Espírito Santo
Michele Coniutti
Milena Martinez Albeche
Nanci Rodrigues Orrico
Nayslla Martins dos Santos
Nilson Rogério da Silva
Nizângela Barros da Silva Costa de Paula
Otelino Nunes da Silva
Paula Cristina Nunes Avelino
Paula Ledoux
Paulo Eduardo Silva Galvão
Quézia Ainoã Araujo Rosa
Quézia Cristina de Lima Santos
Raimunda de Jesus Matos Silva
Raimundo José da Silva Ferreira
Raquel Angela Speck
Rayssa Amorim Soares Lisboa
Rayssa Feitoza Felix dos Santos

**Rayssa Soares Santos Barborsa
Rita Rodrigues de Souza
Rodrigo Alves de Mendonça
Rosa Regina de Araujo
Rosângela Lopes Borges
Rosemy da Silva Nascimento
Sabina Rodrigues Dreier Peixoto
Sancha Alves Barbosa
Sandra Alves Reis de Queiroz
Sara Cristina da Penha Viana
Sarah Karoline Teixeira de Sousa
Sebastião Carlos dos Santos Carvalho
Selma Machado Guimarães Mascarenhas
Sérgio Arruda de Moura
Silvana Maldaner
Silvane Friebe
Solange Aparecida da Cunha Sakamoto
Suelia Pereira Messias
Suzana Oliveira Batista
Taiane Letícia Dlugoviet
Talita de Brito Franco
Talita de Brito Franco
Tatiana Fontinele da Silva
Thaine Souza Santana
Thalita Samaia Patrício Carmo
Valéria Queiroz Furtado
Valquíria Azevedo Rosa
Valter Rummenigge de Araújo Freire
Vanderléia Paiva de Jesus
Vânia Cristina Colares de Carvalho
Vanise Albuquerque Santos
Verônica de Oliveira Louro
Verônica Patrícia Alves Pereira
Vilma Ramira de Jesus
Vinícius de Oliveira Mota
Vinicius Maran
Vitor Alves Rezende
Wélida de Araujo Brito
Wellington Ramos de Carvalho
Zulamar Aparecida Felácio**

SUMÁRIO

Apresentação.....	22
Capítulo I: Estratégias Promotoras De Acessibilidade Comunicacional Nas Aulas De Educação Física Escolar Do Ensino Regular Da Rede Pública Para Aluno Surdo Incluído Do Ensino Fundamental I: Relato De Experiência.....	23
Sara Cristina da Penha Viana	
Capítulo II: A Transformação Da Educação Brasileira: O Papel Estratégico Da Tecnologia No Cumprimento De Metas Do Plano Nacional De Educação (PNE).....	34
Laura Dalila Silva Viana	
Marie Ywara Bezerra da Rocha	
Franklin Eduardo Macedo da Silva	
Euclides Jota Marrocos	
Cinthia Jamily de Souza Bento	
Capítulo III: A Construção De Competências Socioemocionais Na Era Digital: Aprofundando Impactos De Metodologias Tecnológicas Avançadas No Desenvolvimento Humano.....	46
Laura Dalila Silva Viana	
Marie Ywara Bezerra da Rocha	
Franklin Eduardo Macedo da Silva	
Euclides Jota Marrocos	
Cinthia Jamily de Souza Bento	
Capítulo IV: Ludicidade, metodologias ativas e tecnologias educacionais: promovendo aprendizagens significativas no ensino fundamental I.....	56
Karen Cristina Souza dos Reis	
Capítulo V: Práticas Pedagógicas Inclusivas No Ensino Superior Brasileiro: Uma Revisão De Literatura.....	67
Luyta Lorrann Souza da Silva	
Mateus Henrique da Costa	
Lorrayne Hewellen Cristino Ribeiro	
Capítulo VI: Avanços Na Inclusão De Pessoas Com Deficiência No Ensino Superior Brasileiro: Práticas De Acessibilidade.....	88
Maria de Lourdes Silva Santana	
Josemery Araújo Alves	

Aline Virgínia Medeiros Nelson

Capítulo VII: Barreiras Metodológicas E Inclusão: Possibilidades De Ensino Para A Alfabetização De Crianças Com Transtorno Do Desenvolvimento Intelectual.....103

Wélida de Araujo Brito

Rosa Regina de Araujo

Antonia Vitória Lopes Moreira

Betânia Moreira de Moraes

Capítulo VIII: Educação Inclusiva Na Educação Profissional E Tecnológica: Desafios E Possibilidades.....115

Sarah Karoline Teixeira de Sousa

Capítulo IX: Atendimento Educacional Especializado: Possibilidades pedagógicas e metodológicas aos alunos com TDAH.....132

Leidiane Magalhães de Araújo Barros

Géssica Gomes da Silva Sousa

Vanderléia Paiva de Jesus

Capítulo X: Tecnologias Digitais De Informação E Comunicação: Novos Desafios Para A Educação Inclusiva E A Mediação Pedagógica.....144

Zulamar Aparecida Felácio

Capítulo XI: Entre Legalidade E Realidades Da Prática Docente Na Inclusão Do Aluno Surdo.....157

Adriana Alves Novais

Capítulo XII: Política Nacional De Formação Docente Para A Educação Inclusiva: Desafios E Perspectivas.....176

Raquel Angela Speck

Gabriela Mazur de Andrade

Capítulo XIII: Os Desafios E Perspectivas Do Trabalho Sensorial No Processo De Inclusão De Alunos Com Trastorno Do Espectro Autista Na Educação Infantil197

Suzana Oliveira Batista

Capítulo XIV: Ensino Colaborativo E A Sala De Recursos Multifuncionais: Uma Parceria Necessária.....209

Michele Coniutti

Raquel Angela Speck

Capítulo XV: Contribuições Da Pedagogia Social Para A Educação Inclusiva Na Educação Básica.....228

Camila Machado Vida

Danille Delfrate de Almeida

Raquel Angela Speck

Capítulo XVI: Educação Inclusiva Na Educação Básica: Desafios E Perspectivas.....	245
Ligéria Alves dos Santos	
Capítulo XVII: A Intervenção Na Seletividade Alimentar De Alunos Autistas Do Atendimento Educacional Especializado.....	258
Maria Raquel da Silva Lima	
Fernanda Pimentel de Oliveira	
Vânia Cristina Colares de Carvalho	
Ana Angélica Romeiro Cardoso	
Érica Cesar Alves Teixeira	
Capítulo XVIII: A Inclusão De Crianças Com Necessidades Educacionais Especiais Por Meio Da Adaptação Curricular Na Educação Infantil.....	266
Alline Danthara Rocha Lima	
Eduarda Regina de Souza Barbosa	
Emanuele Caroline Kutchka da Silva	
Raquel Angela Speck	
Capítulo XIX: Possíveis Diálogos Do Uso Da Inteligência Artificial No Atendimento Educacional Especializado.....	285
Paulo Eduardo Silva Galvão	
Capítulo XX: Yoga Na Geografia Escolar: Uma Proposta Metodológica Transdisciplinar.....	297
Otelino Nunes da Silva	
Rosemy da Silva Nascimento	
Capítulo XXI: Simpósio De Educação Inclusiva Do Ifma Campus Pinheiro: Transformando A Educação E Fortalecendo A Inclusão.....	341
Fátima de Jesus Soares Corrêa	
Josiane Castro Duarte de Oliveira	
Jadson Fernando Rodrigues Reis	
Rayssa Amorim Soares Lisboa	
Jully Hellen dos Santos Carvalho	
Capítulo XXII: O Brincar Sustentável Na Infância: Integrando A Educação Ambiental E A Diversidade Étnico-Racial.....	354
Marta Regina Furlan	
Jefferson Olivatto da Silva	
Valéria Queiroz Furtado	
Maria Eduarda Ferreira Barros	
Beatriz Landim Fabri	

Graziela Soares dos Santos	
Danilo Mulari Paiva Antonio	
Ana Livia Mello	
Estevan Correia Batista	
Lilian Caroline Alves de Melo	
Capítulo XXIII: Atuação Docente Na Educação Bilíngue De Surdos: Um Nó Que Precisa Ser Desfeito!.....	363
Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos	
Capítulo XXIV: Educação Inclusiva Na Voz De Professores Em Formação Na Licenciatura Em Matemática.....	373
Paula Ledoux	
Capítulo XXV: Inclusão De Estudantes Com Deficiência No Ensino Médio Integrado Durante A Pandemia: Atuação Do Núcleo De Apoio Às Pessoas Com Necessidades Educacionais Específicas.....	385
Luana Cândido dos Santos	
Géssica Fabiely Fonseca	
Capítulo XXVI: Educação Prisional no Brasil: Sobre Números, Leis e Reflexões Pedagógicas.....	396
Taiane Letícia Dlugoviet	
Capítulo XXVII: Conectando Caminhos para uma Educação Inclusiva: Multiletramento na Aprendizagem de Estudantes Neurodivergentes.....	407
Adriana Carvalho da Silva	
Capítulo XXVIII: Práticas Pedagógicas Colaborativas: A Importância Do Trabalho Em Equipe Para O Sucesso Da Educação Inclusiva De Matemática.....	423
Suelia Pereira Messias	
Antonio Francisco Feitor	
Capítulo XXIX: Distinções Conceituais Necessárias Na Educação Inclusiva.....	431
Rosângela Lopes Borges	
Capítulo XXX: Socialização Entre Pares Na Perspectiva De Educação Inclusiva: Conhecer, Conscientizar E Incluir.....	444
Kirliane Miranda de Lima Oliveira	
Camila Bruschi Tonon	
Luzinete de Souza Oliveira	
Capítulo XXXI: Instrumentos Normativos Globais Pós-Segunda Guerra Mundial: Influências Nas Políticas Públicas De Educação Especial.....	458
Frans Robert Lima Melo	
Cássia Regina Dias Pereira	

Capítulo XXXII: Aprendizagem Matemática Inclusiva: Parlendas E Musicalidade Na UCEPS Para Aluno Cego E Com Transtorno Do Espectro Autista (TEA).....	469
Cristiane Hammel	
Capítulo XXXIII: Pessoa com deficiência em trabalhos de conclusão de curso de licenciaturas em Química e Física: mapeamento e análise.....	489
Maria Aparecida Rodrigues de Souza	
Carlos Daniel Rodrigues de Sousa	
Rita Rodrigues de Souza	
Capítulo XXXIV: Educação, gênero e cultura de paz: Direitos humanos e justiça social no ensino médio.....	503
Silvane Friebe	
Vinícius de Oliveira Mota	
Capítulo XXXV: Educação Inclusiva: Ênfase Na Afetividade E Na Formação Dos Professores.....	516
Bianca de Assis Ribeiro Gaspar	
Dayana Pereira Freitas	
Capítulo XXXVI: O Papel Das Tecnologias Assistivas (Ta's) Na Promoção De Uma Educação Equitativa.....	527
Isac Sales Pinheiro Filho	
José Leonardo Diniz de melo Santos	
Tatiana Fontinele da Silva	
Capítulo XXXVII: Fadiga de Acesso e Interseccionalidade na Educação Inclusiva.....	536
Alícia de Araújo Silva	
Capítulo XXXVIII: Deficiência E Educação: Reflexões Sobre As Potencialidades Defiça Para Uma Formação Transformadora.....	546
Ana Júlia Barbosa Cremasco	
Camila Rodrigues Batista Neta	
Capítulo XXXIX: Desafios E Perspectivas Do Ensino Da Libras Na Escola.....	562
Valter Rummenigge de Araújo Freire	
Fábio Miranda Rodrigues	
Marcella Moura de Queiroz Marques	
Maria José de Amorim Neves	
Rayssa Feitoza Felix dos Santos	
Capítulo XL: A Empatia Como Caminho Para A Inclusão: Um Relato De Experiência No Ensino Médio.....	576
Beatriz Desireé Divino de Almeida Pena	

Gisele Leite da Silva

Capítulo XLI: Perfil Socioeconômico De Estudantes Com Deficiência No Ifro: Uma Análise Comparativa Com Os Dados Da Pnad Contínua 2022.....588

Maria Rosimére Salviano de Moura

Quézia Cristina de Lima Santos

Nilson Rogério da Silva

Aila Narene Dahwache Criado Rocha

Capítulo XLII: Medição Da Aceleração Da Gravidade Com Aparato Experimental Multimodal: Uma Proposta Para A Inclusão De Alunos Com Deficiência Visual No Ensino De Física.....604

Lyncoln Santos Jurich

Milena Martinez Albeche

Silvana Maldaner

Vinicius Maran

Capítulo XLIII: *Ni Silencio ni Exclución*: O espanhol como ferramenta de inclusão614

Graziele Moreira Nazário Alves

Igor Monteiro Tavares

Quézia Ainoã Araujo Rosa

Thalita Samaia Patrício Carmo

Capítulo XLIV: Literatura Nas Aulas De Língua Portuguesa Sob A Perspectiva Inclusiva: Obras E Sequências Didáticas Para Um Ensino Exitoso.....633

Gilson Allefy Chaves da Silva

Talita de Brito Franco

Hellen Cristina dos Santos Viana

Capítulo XLV: Variedades Linguísticas E A Escrita Do Gênero Carta: Utilizando A Tecnologia Como Aliada Da Educação Inclusiva Na Produção De Textos.....643

Gilson Allefy Chaves da Silva

Talita de Brito Franco

Hellen Cristina dos Santos Viana

Capítulo XLVI: Discussões Sobre Medicalização E Educação Em Teses E Dissertações.....653

Deise Priscila Delagnolo

Capítulo XLVII: Círculos De Cultura Na Educação De Jovens E Adultos.....669

Vanise Albuquerque Santos

Capítulo XLVIII: Levando O Mundo Em Uma Mala: Representações Da Literatura Infantil Na Formação Da Identidade Para Uma Educação Inclusiva.....680

Wellington Ramos de Carvalho

Sabina Rodrigues Dreier Peixoto

Adriana Lourenço Marques

Leila Pessoa Da Costa

Capítulo XLIX: Sequências Didáticas Inovadoras Para A Inclusão De Estudantes Com TEA Na Alfabetização688

Solange Aparecida da Cunha Sakamoto

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Capítulo L: Educação Inclusiva No Contexto Da Educação Básica.....710

Marília Trindade Félix de Sousa

José Haroldo Evaristo Cavalcante

Capítulo LI: A Fenomenologia E As Tecnologias Digitais Da Informação E Da Comunicação (TDIC) No Ensino De Matemática Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental.....715

Camila Rezende Oliveira

Sandra Alves Reis de Queiroz

Paula Cristina Nunes Avelino

Verônica Patrícia Alves Pereira

Daniel de Oliveira Camargo

Capítulo LII: O Ensino De Matemática Na Perspectiva Da Educação Especial: Análise De Dossiês Em Periódicos Nacionais (2015 - 2018).....731

Camila Rezende Oliveira

Valquíria Azevedo Rosa

Vitor Alves Rezende

Rodrigo Alves de Mendonça

Nayslla Martins dos Santos

Rayssa Soares Santos Barborsa

Capítulo LIII: Educação Ambiental Em Espaços Não-Formais: Múltiplas Epistemologias No Contexto Do Município De Tefé/AM.....751

Ecson Gama Braga

Adriana Nonato Braga

Daiancre Anne Ribeiro Cabral

Eric Gama Braga

Maria de Fátima Gama Braga

Capítulo LIV: O Uso De Ferramentas Tecnológicas Digitais, No Processo De Inclusão De Estudantes Público-Alvo Da Educação Especial (Pae): Desafios E Possibilidades.....763

Henrique Magalhães de Souza

Luzia Lochetti

Matheus Magalhães de Souza

Capítulo LV: Currículo e Inclusão: A Força Dominadora Hegemônica Contra a Função Social da Escola.....774

Constantino Maia da Silva Junior

Capítulo LVI: Educação Infantil E Deficiência Intelectual: A Importância Da Ludicidade Para O Desenvolvimento Integral E A Aprendizagem Significativa.....784

Marília Trindade Félix de Sousa

Giumaura Oliveira de Moura

José Haroldo Evaristo Cavalcante

Everlly Karolynne da Costa Sousa

Luzia da Silva Moreira

Capítulo LVII: Injustiça Hermenêutica Generativa: Mapeando O Campo Teórico, Suas Implicações Para A Educação E As Estratégias De Mitigação.....791

Leandro César Mol Barbosa

Capítulo LVIII: Critérios De Correção De Redações De Alunos Surdos No Enem.....812

Verônica de Oliveira Louro

Capítulo LIX: Educação Inclusiva: Um Olhar Sobre Os Direitos Humanos E A Vulnerabilidade.....826

Nizângela Barros da Silva Costa de Paula

José Costa de Paula

Marily Oliveira Barbosa

Capítulo LX: Inclusão Do Aluno Com Síndrome De Down: Estudo De Caso Na Escola Manoel Campos Sousa.....836

Kelton do Nascimento Santos

Raimundo José da Silva Ferreira

Aleff Oliveira Reis

Capítulo LXI: Diálogo Entre Família E Escola Na Educação Especial Inclusiva: Um Relato De Experiência.....848

Ludmila Daltro Ribeiro dos Santos

Nanci Rodrigues Orrico

Capítulo LXII: Educação Inclusiva E Políticas Públicas No Brasil: Entendendo O

Contexto.....	861
Helaine Rúbia Gonçalves da Silva	
Kelly Alves Camilo	
Vilma Ramira de Jesus	
Capítulo LXIII: Importância Da Psicomotricidade Para Crianças Com Tea Nas Aulas De Educação Física.....	879
Sebastião Carlos dos Santos Carvalho	
Amanda Souza da Mata	
Capítulo LXIV: O Ensino De Língua Portuguesa Para Surdos: Um Olhar Sobre As Teses E Dissertações (2014-2023).....	893
Irenilson Patrício dos Santos	
Nanci Rodrigues Orrico	
Capítulo LXV: A Função Social Da Escola E Da Educação Inclusiva.....	908
Alcilene de Assunção Melo	
Keise da Paixão Monteiro	
Capítulo LXVI: Matemática, Música e Educação Inclusiva: Uma Análise das Produções Acadêmicas.....	921
Mel Cerqueira do Espirito Santo	
Thaine Souza Santana	
Capítulo LXVII: Formação Continuada E Práticas Pedagógicas Inclusivas: A Aplicação Da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) No Ensino De Gêneros Textuais.....	939
Daniela Ferreira dos Santos	
Carmen Lúcia Dias	
Capítulo LXVIII: Modelos Didáticos Táteis Como Estratégia De Inclusão De Estudantes Com Deficiências Visuais No Ensino De Ciências.....	951
Larissa Lais da Silva	
Diego de Oliveira Valença	
Antônio Felix da Silva Filho	
Capítulo LXIX: A Intervenção Do Psicopedagogo Clínico No Desenvolvimento Da Alfabetização Em Crianças Com TEA.....	964
Raimunda de Jesus Matos Silva	
Glenda Raquel Rufino de Almeida	
Capítulo LXX: Reflexões E Discussões Sobre O Processo De Alfabetização Em Indivíduos Com Dislexia.....	979
Mariana Monteiro Soares Crespo de Alvarenga	
Capítulo LXXI: Um Estudo Sobre O Comportamento Infantil E Emoções: O Que Diz A Literatura Científica.....	996

Laira de Sousa Rocha Moura

Francisca Manuela Alencar Nascimento

Fabília Gomes da Silva

Capítulo LXXII: Políticas Públicas E Educação Inclusiva No Brasil: Avanços, Desafios E Perspectivas.....1009

Charllington Fábio da Silva Rodrigues

Selma Machado Guimarães Mascarenhas

Sancha Alves Barbosa

Capítulo LXXIII: Tecnologia Assistiva: Instrumento Para Educação Inclusiva De Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista.....1020

Andréa da Silva Roque

Capítulo LXXIV: Dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa no ensino fundamental: que dizem profissionais da educação?..... 1042

Iago Pereira dos Santos

Eliana Crispim França Luquetti

Sérgio Arruda de Moura

Gleyse Silva dos Santos

Capítulo LXXV: Relação Professor/Aluno Na Inclusão Da Criança Com Deficiência Intelectual.....1051

Gleyse Silva dos Santos

Iago Pereira dos Santos

Eliana Crispim França Luquetti

Sérgio Arruda de Moura

Capítulo LXXVI: Tecnologias Digitais Como Instrumentos De Inclusão No Ensino Superior: Avanços, Desafios E Perspectivas.....1062

Andressa Basso dos Santos

Capítulo LXXVII: Pesquisas Recentes Em Formação Docente E Educação Especial: estado da arte a partir da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE).....1074

Manuela Azevedo Carvalho

Luciana A. de Miranda

Capítulo LXXVIII: Interação, Conhecimento E Subjetivação De Pessoas Com Deficiência A Partir Do Facebook.....1085

Luciana A. de Miranda

Manuela Azevedo Carvalho

Capítulo LXXIX: Educação Inclusiva E Diversidade: Tensões, Possibilidades E Desafios Contemporâneos.....1098

Angelina Zanandrez Dutra Travenzoli

Italo Cardoso Travenzoli

Capítulo LXXX: Estratégias Inclusivas Na Formação De Professores Do Ensino Fundamental.....1110

José Haroldo Evaristo Cavalcante

Ivone das Dores de Jesus

Capítulo LXXXI: Capítulo: Formação Docente Na Era 4.0: Desafios E Horizontes Para Uma Prática Transformadora No Brasil.....1118

José Haroldo Evaristo Cavalcante

Ivone das Dores de Jesus

Capítulo LXXXII: O Papel do Professor de AEE e das Tecnologias Assistivas no Desenvolvimento Cognitivo da Pessoa com Paralisia Cerebral: Um Estudo de Caso no Contexto da Inclusão Escolar.....1133

Giumaura Oliveira de Moura

José Haroldo Evaristo Cavalcante

Marília Trindade Félix de Sousa

Capítulo LXXXIII: A importância da música para o desenvolvimento integral Da criança, com ou sem deficiência, na educação infantil..... 1143

Giumaura Oliveira de Moura

Marília Trindade Félix de Sousa

José Haroldo Evaristo Cavalcante

Os Organizadores.....1153

Os Autores.....1157

APRESENTAÇÃO

O livro *De Mãos Dadas com a Educação Inclusiva: Noções e Perspectivas* reúne uma ampla e diversificada coletânea de trabalhos que dialogam com os múltiplos caminhos, desafios e possibilidades da inclusão no contexto educacional brasileiro e internacional. Organizada a partir de experiências, pesquisas e reflexões de profissionais, pesquisadores e educadores de diferentes áreas, a obra oferece ao leitor um panorama abrangente e atualizado sobre práticas, políticas, estratégias pedagógicas e inovações tecnológicas voltadas à promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade.

Ao longo de seus oitenta e três capítulos, o livro percorre desde relatos de experiências em sala de aula até análises críticas sobre políticas públicas, metodologias de ensino, tecnologias assistivas, formação docente e adaptações curriculares para diferentes públicos, incluindo pessoas surdas, cegas, com transtorno do espectro autista, TDAH, deficiência intelectual, entre outras necessidades educacionais específicas. Tal diversidade temática reflete a complexidade e a amplitude da Educação Inclusiva, evidenciando que o compromisso com a inclusão exige um olhar plural, sensível e fundamentado.

A leitura desta obra convida à reflexão e à ação. Mais do que um compêndio teórico, trata-se de um instrumento de transformação, que busca inspirar educadores, gestores, pesquisadores e formuladores de políticas a construir ambientes escolares acolhedores, participativos e capazes de respeitar e valorizar as singularidades de cada estudante. Ao entrelaçar perspectivas acadêmicas e práticas pedagógicas concretas, *De Mãos Dadas com a Educação Inclusiva* reafirma que o direito à educação é universal e que sua efetivação depende de um trabalho coletivo, comprometido e, acima de tudo, humano.

Boa leitura!

CAPÍTULO I

ESTRATÉGIAS PROMOTORAS DE ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO ENSINO REGULAR DA REDE PÚBLICA PARA ALUNO SURDO INCLUÍDO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: RELATO DE EXPERIÊNCIA

DOI: 10.5281/zenodo.17362731

Sara Cristina da Penha Viana

1. INTRODUÇÃO

A inclusão social refere-se à relação entre o respeito às diferenças e a participação igualitária. Dentro dessa perspectiva, a formação inclusiva torna-se essencial para garantir que todos tenham uma educação de qualidade. Nesse sentido, um conjunto de habilidades e conhecimentos aplicados podem contribuir na vida dos educandos, sem exclusão e qualquer tipo de discriminação (MANTOAN, 2015).

Dentro desse contexto é considerável o uso da solidariedade e da colaboração com o próximo, uma vez que todos os indivíduos têm características diferenciadas que precisam ser valorizadas de acordo com a sua individualidade (CAMARGO, 2017).

Cabe aqui, portanto considerar a visão de Oliveira et al. (2019), que considera o processo de ensino-aprendizagem refere-se a troca de conhecimentos, sendo elaborado através de uma construção conjunta. Nas aulas de Educação Física escolar podemos obter essa troca de conhecimentos, por meio de práticas corporais, e alguns direcionamentos que se encontram dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Uma vez que é a partir dessas experiências corporais obtidas nas aulas de Educação Física que se desenvolvem/aprimoram as capacidades físicas, motoras e psicológicas, contribuindo de

forma positiva no dia a dia dos alunos, melhorando também em outros aspectos, como; memória, atenção, concentração, 10 tomada de decisão, organização e orientação de tarefas (CARVALHO, ABDALLA, et al., 2021).

A presente pesquisa vem justificar-se não só pelo fato da Educação Física ser um dos componentes curriculares obrigatórios da escola, como o acesso a sua prática como sendo direito de todos os alunos, bem como a importância da melhora e desenvolvimento sociocultural dos alunos a partir da sua contribuição para o desenvolvimento motor, movimentos, coordenação, equilíbrio, desenvolvimento/valorização das relações pessoais e socialização, dentre outros. Diante exposto questiona-se: Como o professor de Educação pode contribuir para a inclusão de um aluno com deficiência auditiva em suas aulas? Quais adaptações podem ser feitas nas aulas para melhor incluir o aluno surdo?

Dessa forma esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como a adaptação das atividades trabalhadas nas aulas de educação física podem contribuir para maior e melhor participação, socialização e inclusão do aluno surdo incluído em turma de ensino regular. E como objetivos específicos analisar as estratégias de adaptação das atividades realizadas nas aulas, investigar os benefícios e participação da turma com adaptação das atividades.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa realizou-se da experimentação da vivência de uma profissional de Educação Física de uma escola pública municipal de ensino regular da cidade de Ipatinga-MG, no ano de 2021. A pesquisadora atuou como Professora de Educação Física do quarto ano do ensino fundamental I, sendo incluído nesta turma, um aluno com surdez profunda, com dez anos de idade.

Durante o referido ano, a professora atuou como regente de aulas. Os dados foram coletados ocorreu durante as aulas de Educação Física e intervalos na escola, por meio de observações e conversas com os participantes. Participaram ainda da pesquisa: o aluno surdo, alunos ouvintes da turma e a intérprete de Libras.

Ressaltando ainda que antes do início da coleta de dados, todos os participantes foram comunicados sobre o presente estudo e em uma conversa informal ocorrida na própria escola e foi explicada a importância do presente estudo para o aprimoramento da acessibilidade nas aulas de educação física, criando e experimentando metodologias,

possibilidades, adaptações de atividades e estratégias para que o aluno possa se tornar mais participativo e possa se sentir incluindo nas aulas, fazendo que elas se tornem inclusivas.

Tratando-se, portanto, a presente pesquisa de um estudo descritivo e qualitativo do tipo relato de experiência.

Paulilo (1999), considera que a pesquisa qualitativa [...] trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões de maneira a adequar-se e aprofundar-se a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. E o fato de ser uma abordagem subjetiva, faz com que a pesquisa qualitativa demanda um trabalho de campo, no qual o pesquisador se envolve diretamente no local onde o fenômeno social ocorre.

Cabendo ainda considerar que a metodologia adotada se vale da análise e reflexões sistemáticas sobre as diversas experiências vivenciadas, além das interações e trocas de experiências ocorridas durante as aulas, bem como os registros e análises de momentos significativos e observações relevantes.

3.RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ao priorizarmos a escrita de um relato de experiência, o autor pretende compartilhar experimentos e vivências que possam contribuir para a produção de novos conhecimentos, para a produção de novos trabalhos e pesquisas, valorizando a análise, indagações, reflexões e até mesmo discussões a cerca da temática pesquisada. As experiências, trocas e aprendizados através de estudos e experiências práticas oriundas das diversas trocas socioculturais. Sendo assim, podemos considerar que o conhecimento tem como objetivo a formação dos sujeitos na própria sociedade (CÓRDULA; NASCIMENTO, 2018).

A apresentação dos dados da presente pesquisa se dará na forma de um relato de experiência. Este será considerado, portanto, como um texto que descreve exatamente uma dada experiência que possa contribuir de forma relevante para sua área de atuação (por exemplo, um curso novo ministrado sobre determinado assunto, um projeto profissional etc.). Ele traz as motivações ou metodologias para as ações tomadas na situação e as considerações/impressões que a vivência trouxe àquele (a) que a viveu (ESCRITA ACADÊMICA, [19--], s.p.).

No ano de 2021 o aluno surdo é matriculado na escola em uma turma de ensino regular do quarto ano do ensino fundamental I. Seria então a primeira vez que a escola estaria recebendo um aluno com deficiência auditiva.

A professora foi então comunicada que receberia um aluno surdo, porém ao chegar em sala percebeu que os colegas de turma não haviam sido preparados para recebê-los. Não entendiam sobre a surdez e suas especificidades e nem tiveram um conhecimento prévio sobre a cultura surda para que pudessem respeitar e entender melhor as necessidades do aluno.

O aluno era acompanhado por uma intérprete de libras que o auxiliava na comunicação e na tradução das aulas.

A professora de Educação Física já trabalhava na escola há mais de cinco anos, sabia a Língua brasileira de Sinais (Libras) e já tinha vivenciado a experiência de ministrar aulas para alunos surdos anteriormente em outra escola também da rede municipal de ensino, sabendo, portando a importância da inclusão deste aluno nas aulas, bem como a importância das adaptações a serem feitas para que o aluno pudesse ser incluído efetivamente.

Segundo Camargo (2017, p. 1), a inclusão é um paradigma que está em todas as áreas como espaços físicos e simbólicos: na arquitetura, educação, lazer, cultura e no comportamento humano com atitudes de perceber as coisas, de si e de outrem

Na primeira aula que o aluno surdo participou a professora, conversou com a intérprete que iria apenas observar o comportamento do aluno e o nível de desenvolvimento das suas habilidades para que a partir de então, houvesse as adaptações, planejamentos e a criação de possíveis estratégias que pudessem proporcionar ao aluno um maior e melhor aprendizado, melhor socialização e inclusão.

Almeida e Souza (2015), consideram o fato que praticar a inclusão na Educação Física atualmente, não é uma tarefa fácil, ao contrário do que muitos pensam, é complexa, devido ao fato histórico de exclusão dos que tem menores habilidades, e das pessoas com deficiência, pois desde a antiguidade foram marginalizados por nossa sociedade e também pela mídia que interfere nas práticas pedagógicas dos docentes e nas atitudes dos discentes, disseminando a ideia de corpos esculturais e perfeitos. Portanto, cabe ao professor de Educação Física observar o interesse de todos, atendendo às particularidades de cada um.

A professora então, chamou os alunos para uma roda de conversa antes de iniciar

a aula e conversou sobre a turma que seria preciso pensar em algumas alterações e fazer alguns combinados pois agora a turma tinha um colega surdo. Explicou que ela e a intérprete iriam apenas observar para avaliarem as mudanças.

Após o término da aula a professora então chama o aluno surdo e pergunta como ele se sentiu durante as aulas, quais foram as suas dificuldades, o que ele achava que a professora poderia mudar?

O aluno então responde:

“-É engraçado todos os meninos do meu time ficam falando. Eu sou surdo. Não escuto quem está falando, aí eu olho para a cada deles e todos estão mexendo a boca. Como vou saber se é comigo? Eles esquecem que eu sou surdo. Na hora da aula também é um pouco difícil, eu tenho que ficar olhando para a professora fazer a atividade e a intérprete fazer o sinal. É mais fácil a intérprete ficar junto com a professora.”

A professora concorda balançando a cabeça e dando um sinal de positivo, e questiona o aluno a respeito do apito, se não o atrapalhava porque ela havia percebido que em alguns momentos ele parecia perdido e não entendia, pois ou ele olhava para ela, ou para a sua equipe, ou para o jogo.

“- Quando eu percebo que os colegas do meu time pararam ou que estão argumentando, ou que a bola saiu, ou foi falta, ou alguém caiu, uma coisa assim, eu olho para você. Consigo perceber pela sua boca e expressão quando vai apitar. Mas aí eu preciso focar no que devo observar uma vez que não escuto o apito, nem os gritos, nem as vozes.”

Essa colocação do aluno, chamou atenção da professora e a fez repensar como a sua prática poderia mudar a partir da colocação do aluno. A professora então chama a intérprete para que juntas conversem a respeito das possíveis estratégias e adaptações das aulas. As aulas precisariam de estratégias que explorassem mais a questão visual que oral uma vez que os surdos por não ouvirem são visuais, estão sempre atentos.

A professora então procurou a coordenadora da escola juntamente com a intérprete para falar da importância de realizar um projeto de inclusão e acolhimento com os alunos da turma. Para que eles entendessem um pouco sobre a surdez e a cultura surda, para que pudessem melhor acolher o aluno. Ressaltou ainda que alguns professores também nunca tinham tido contato com aluno surdo e que para eles o projeto também seria interessante.

A coordenadora acolheu a sugestão e se dispôs juntamente com a intérprete, assim que fosse possível iniciarem o projeto com os alunos.

Na semana seguinte a professora, antes de iniciar a aula faz uma roda de conversa

e explica aos alunos que fariam uma experiência na aula do dia com o objetivo de incluir o colega de turma surdo e oportunizar que todos pudessem participar das aulas em condições iguais. A professora então informa que acrescentaria duas espécies de bandeiras que seriam utilizadas na aula a todo momento. Uma na cor vermelha que iria significar que algo terminou ou para que o aluno parasse, assim como no trânsito. E outra na cor verde, que significaria para iniciar, seguir ou livre, assim como o sinal de trânsito.

Combinou ainda com os alunos que especialmente nesta aula, como forma de experimentação, ela não usaria o apito. Que todos deveriam estar atentos às suas mãos, onde estariam as bandeiras verde e vermelha para o comando das atividades.

“- Alguns alunos não receberam a notícia de forma positiva, uns reclamaram, outros já saíram da sala falando que não daria certo e alguns até falaram que era bobeira, que por causa de um único aluno a professora estava mudando toda a aula, que as aulas de Educação Física agora seriam chatas.”

A professora, naquele instante, não se justificou e nem tentou convencer a turma, fingiu não ter ouvido as críticas e iniciou sua aula usando o mínimo de palavras possíveis. Iniciou a aula pelo alongamento e pediu que os alunos apenas olhassem para frente, observassem o movimento que ela estava executando. Após ela levantaria a bandeira verde para que todos iniciassem o alongamento e após, levantaria a bandeira vermelha para que todos pausassem. E assim transcorreu durante todo o alongamento, após o término de cada movimento, ele demonstrava o próximo, os alunos copiavam e executavam conforme a indicação das bandeiras levantadas.

Após o alongamento a professora trabalhou uma brincadeira de socialização e trabalho em equipe que ela denominou de: Casa, Morador, Ventania. A brincadeira original consiste em dividir a turma em grupo de três pessoas que ficaram espalhadas pela quadra, distante uma das outras, organizadas cada grupo junto a um bambolê ou círculo desenhado no chão. Dois dos participantes elevam seus braços unindo as mãos no alto formando uma casa (eles devem ficar fora do bambolê ou do círculo posicionando-se um de frente para o outro, o terceiro participante fica sendo o morador (devendo posicionar-se dentro do bambolê ou círculo). Ao comando do professor, ele fala em tom alto: “MORADOR! (Neste momento o jogador que está no centro da casa, sai e procura uma nova casa para morar.) Quando anuncia: CASA! (Os dois moradores de mãos dadas e sem se separar, trocam de lugar procurando um outro morador.) E quando anuncia VENTANIA! (Os três participantes correm juntos para outro lugar já demarcado por círculo, ou marcado com um arco no chão).

O desafio seria então adaptar a atividade da aula para a forma mais visual possível, para que todos pudessem participar em igualdade.

A estratégia combinada com a turma foi: “toda vez que a professora estendesse um braço totalmente acima da cabeça, apenas o morador correria (um braço corresponderia a um jogador). Toda vez que os dois braços fossem totalmente erguidos acima da cabeça, quem era “casa” correria (os dois jogadores juntos, de mãos dadas). E quando os dois braços fossem totalmente erguidos acima da cabeça, mas com movimento, balançando, seria a “ventania” (os três jogadores correriam juntos, mudando assim de lugar). A professora então repete os códigos visuais dos braços e fala da importância de todos estarem atentos para que a brincadeira aconteça. Após ela divide os alunos grupos de três e demarca o círculo na quadra. Demonstra como será feita a brincadeira, convida alguns alunos para demonstrarem e testarem para se certificar que tinha ficado clara a explicação. Após a experimentação, a atividade foi realizada com toda a turma em conjunto. E a professora relatou que:

“- No início da atividade, foi um pouco confuso. Alguns alunos não haviam se concentrado e trocavam os símbolos do braço, o que fez com a atividade desse errado. Porém parávamos e reiniciávamos, lembrando os códigos do braço. Com o passar os alunos foram se concentrando e aí sim, a atividade deu certo. Eles se divertiram muito. Foi uma maneira nova de participar das aulas, até alguns que resistiram e manifestaram a vontade de não participar, no fim acabaram participando.”

Ao encerrar a atividade a professora reuniu todos os alunos em uma roda de conversa e parabenizou os alunos pela participação e execução da atividade proposta. Ela então pergunta qual dos alunos gostaria de falar sobre a experiência da aula, o que ele havia achado, o que foi mais fácil, o que havia sido difícil, dentre outras colocações.

Um aluno levanta a mão e fala:

“- No começo eu achei que a brincadeira estava muito chata, eu até pensei em querer parar de brincar. Eu não conseguia prestar atenção no braço da professora e lembrar o que era para fazer, fiquei muito confuso. Mas depois que a professora ia repetindo o que era para fazer, eu prestei bastante atenção e consegui participar. Foi muito legal. Foi bem diferente a aula hoje.”

A professora então pergunta ao aluno surdo o que ele havia achado da atividade, se foi fácil, se foi difícil, se ele havia gostado, e o aluno responde:

“-Eu achei fácil. Era só prestar atenção no braço que a professora levantava e correr. Eu achei muito legal. Também achei engraçado que os alunos ouvintes ficaram perdidos no começo. Precisa ficar de olho bem aberto, prestar atenção no braço da professora e correr. Foi muito fácil.”

A professora então encerra a roda de conversa pedindo para que cada aluno pensasse na aula do dia. Refletisse sobre os momentos que acharam ruim, ou difíceis e tentassem imaginar como havia sido a aula anterior para o colega surdo. Pediu que eles tentassem entender e pensar que na maior parte do tempo, as aulas não são fáceis para as pessoas que são surdas, e que podemos fazer uma atividade em que todos participem de forma igual. Onde todos aprendam e se divirtam.

A professora relata que com passar do tempo a adaptação das aulas foi ficando mais fácil, pois todos da turma já haviam se acostumado e já não havia tanta resistência nem reclamações por parte dos alunos. E que os alunos acolheram a proposta e o colega surdo de uma forma surpreendente. Tanto que no último trimestre do ano, os próprios alunos já estavam ajudando e criando adaptações para as aulas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O relato da experiência revelou algumas dificuldades no processo de inclusão de um aluno surdo integrado em uma turma regular. Destacam-se entre elas a falta de momentos de conversas com os professores do aluno surdo ao longo do ano letivo, e a falta de momentos coletivos entre professores e intérprete para elaboração e adaptação de atividades, bem como a falta de conversa inicial, quando a escola recebeu o aluno, sobre a deficiência auditiva, o ser surdo, a cultura surda, dentre outros, para que a turma pudesse acolhê-lo da melhor forma. Ainda dentre os problemas um grupo de aluno, inicialmente demonstrou resistência em participar das aulas a partir das adaptações, mas com o passar do tempo se adaptaram e entenderam as propostas feitas pela professora.

Apesar das dificuldades mencionadas, foi possível observar que a professora se dispôs durante todo o tempo a criar alternativas tanto para facilitar a comunicação entre ela e o aluno surdo, e entre o aluno surdo e os demais colegas de sala, objetivando sempre incluir o aluno da melhor forma possível, mas sem comprometer o aprendizado e a participação dos demais alunos. Não só a postura da professora, mas também a participação e auxílio da intérprete foram fundamentais para que ela enfrentasse diversas limitações, inseguranças, barreiras e imprevistos. Mas apesar de todos os entraves, a professora conseguiu possibilitar que o aluno tivesse participação, envolvimento e desenvolvimento pessoal satisfatórios nas aulas.

Diante da presente pesquisa sobre a adaptação metodológica e adaptação das aulas

e recursos pedagógicos, constatou-se que apesar das adaptações de atividades, rodas de conversa com a turma e toda a interação da professora e trabalho em conjunto com a intérprete, ainda falta um maior e melhor acolhimento por parte de toda a comunidade escolar quando se fala em inclusão de aluno surdo no ensino regular.

A escola precisa pensar e buscar práticas pedagógicas a serem inseridas na educação do surdo. Entende-se que o conhecimento a respeito da cultura da cultura e sobre a surdez devem ser temáticas trabalhadas com a comunidade escolar a fim de que a inclusão desse aluno ocorra de forma mais efetiva, ampliando e potencializando todo o conhecimento necessário para promover o ensino, maior interesse, aprendizagem, desenvolvimento, socialização e inclusão.

Cabe ressaltar ainda, que muitos alunos que frequentam as escolas públicas, (incluindo o aluno surdo citado na presente pesquisa), enfrentam ainda o problema como dificuldades de comunicação e até mesmo socialização onde residem, sentindo-se excluídos socialmente.

5. CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as diversas formas de reformulação ou adaptação das atividades e os diversos tipos de exploração imagéticos, Libras, classificadores e gestos, conclui-se que todos eles contribuíram positivamente para que o aluno surdo se sentisse incluído, além de facilitar seu entendimento e a execução da atividade proposta.

O relato de experiência demonstra a importância da inclusão e exploração dos diversos recursos visuais que contribuem para um maior e melhor o desenvolvimento dos alunos, especialmente os surdos, que são predominantemente visuais, facilitando assim seu aprendizado através da exploração imagética, auxiliando no desenvolvimento da atenção/concentração e coordenação óculo-visual.

Os desafios enfrentados durante o processo de reformulação das aulas, planejamentos e adaptações de atividades, percebeu-se a importância da formação específica e do trabalho em conjunto com intérprete e demais profissionais da educação para que o processo de inclusão acontecesse diariamente na escola.

Conclui-se ainda que ao substituir os recursos e comandos verbais/orais por visuais, inicialmente a maior parte dos alunos demonstraram imensa dificuldade de execução das atividades propostas, apresentando dificuldade de concentração, de

associação de comandos e até mesmo de trabalhar em grupos, mas no decorrer das aulas, especialmente os alunos ouvintes apresentaram melhora significativa da capacidade de orientação espacial, de atenção, concentração de socialização, trabalho em equipe, dentre outros.

Mesmo que tenhamos no nosso país, diversas leis que garantem direitos aos alunos com deficiência e tratam a respeito destas, os desafios enfrentados, em especial nas escolas públicas inclusivas resultam da falta de materiais e recursos materiais para trabalhar com os alunos surdos, falta de profissionais especializados, falta de investimento por parte dos órgãos públicos na formação continuada dos professores, falta de planejamento coletivo, rodas de conversas, palestras e trocas de experiência entre os diversos setores da comunidade escolar, da falta de preparo e formação dos profissionais da educação para atender adequadamente esses alunos na escola, dentre tantos outros.

Portanto, sugere-se a realização de novas pesquisas sobre o processo de alfabetização de alunos surdos em escolas da rede pública, visando identificar os principais entraves e dificuldades enfrentadas. Além disso, futuros estudos podem ser conduzidos em instituições da rede privada de ensino para comparar e analisar como ocorre o processo de alfabetização de surdos nesse contexto.

REFERÊNCIAS

AMORIN, M.; COSTA, S.; WALKER, M. **A inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino.** 2015. Disponível em: <<http://www.ufac.br/portal/unidades-administrativas/orgaos-complementares/edufac/revistas-eletronicas/revista-ramal-de-ideias/edicoes/edicao-1/caminhos-da-educacao/a-inclusao-do-aluno-surdo-na-rede-regular-de-ensino>>.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlacs e desenlacs.** Ciência & Educação (Bauru), v. 23, p. 1-6, 2017.

CARVALHO, A. D.; ABDALLA, P. P.; SILVA, N. G.; MANTOVANI, A. M.; RAMOS, N. C. **Exercício físico e seus benefícios para a saúde das crianças: uma revisão narrativa.** Rev Bras Ativ Fís Saúde, p. 2, 2021.

CASTRO, J. Ir e vir. **Acessibilidade: compromisso de cada um.** Campo Grande/MS: Gibim, 2013.

CASTRO, E. M. **Atividade Física Adaptada.** Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.

CÓRDULA, E. B. L.; NASCIMENTO, G. C. C. **A produção do conhecimento na construção**

do saber sociocultural e científico. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/12/a-produo-do-conhecimento-na-construo-do-saber-sociocultural-e-cientfico>. Acesso em: 05 jan.2025.

COSTA, Patrícia Marques . **Inclusão dos Surdos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Práticas Pedagógicas e o uso da Libras.** Rondônia,2017.

KARNOPP, Lodenir Becker. **A língua na educação do surdo.** Volume 2. Secretaria de Educação/Departamento Pedagógico/ Divisão de Educação Especial. Porto Alegre, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** Summus Editorial, 2015.

Melero M, L. **A Educação Física e as Pessoas com Deficiência: Outro Modo de Culturização Para a Melhora da Qualidade de Vida.** Faculdade de Educação da Universidade de Málaga, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 40, p. 215-223, 2018.

ROSA, A. S. **A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes.** São Paulo: Plexus, 2003.

SILVA, E. G. O. Inclusão educacional do deficiente auditivo no espaço escola. In: Delgado, E. I. (Org.) **Políticas educacionais em crise e a prática docente.** Canoas: Ulbra, 2005.
SOARES, M. A. **A educação do surdo no Brasil.** 1a ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

VILELAG. B. **Proposta de inclusão e mudanças de paradigmas sofridas pelaescolasnos dias atuais.** Revista Construir Notícias. Recife, N 2, p. 16. Março/ 2006

CAPÍTULO II

A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O PAPEL ESTRATÉGICO DA TECNOLOGIA NO CUMPRIMENTO DE METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

DOI: 10.5281/zenodo.17362832

Laura Dalila Silva Viana
Marie Ywara Bezerra da Rocha
Franklin Eduardo Macedo da Silva
Euclides Jota Marrocos
Cinthia Jamily de Souza Bento

1. INTRODUÇÃO

A educação é a base para o desenvolvimento sustentável e equitativo de qualquer sociedade. No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE) representa um marco regulatório e estratégico para guiar as políticas públicas educacionais, estabelecendo metas fundamentais para a universalização do ensino, a melhoria da qualidade educacional e a redução das desigualdades. Contudo, o cumprimento dessas metas enfrenta desafios históricos e estruturais, que incluem limitações de infraestrutura, desigualdades regionais e o impacto de crises econômicas e sociais. Nesse contexto, a tecnologia tem emergido como uma aliada indispensável para transformar a educação e enfrentar tais desafios.

A integração de tecnologias educacionais nas escolas brasileiras apresenta um

potencial transformador ao criar novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Ferramentas digitais podem democratizar o acesso a conteúdos, diversificar metodologias pedagógicas e facilitar a formação continuada de professores. Além disso, o uso de plataformas online, recursos de inteligência artificial e ambientes virtuais de aprendizagem pode ser uma ponte para superar desigualdades geográficas, permitindo que estudantes em regiões remotas tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais que os de centros urbanos. Essa transformação não é apenas técnica, mas também cultural, exigindo mudanças na forma como o ensino é planejado, executado e avaliado.

No entanto, a adoção de tecnologias educacionais no Brasil ainda enfrenta barreiras significativas. A falta de conectividade em muitas escolas, especialmente em áreas rurais e periferias urbanas, é um obstáculo crítico. Segundo dados recentes, grande parte das escolas públicas ainda carece de infraestrutura básica para o uso eficaz da tecnologia, como acesso à internet de alta velocidade e equipamentos adequados. Soma-se a isso a necessidade de capacitar professores para que possam integrar esses recursos de forma significativa em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, a tecnologia, por si só, não é uma solução mágica, mas parte de um conjunto mais amplo de políticas que devem ser alinhadas ao PNE para garantir sua eficácia e sustentabilidade.

O PNE, com suas metas ambiciosas e seu horizonte de execução até 2024, oferece um quadro estratégico claro para avaliar a importância da tecnologia no cenário educacional. Entre os objetivos do plano estão a universalização do ensino básico, a ampliação do acesso à educação superior e a melhoria dos índices de qualidade, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A tecnologia, quando bem empregada, pode acelerar significativamente o progresso nessas áreas. Por exemplo, o uso de sistemas de gestão educacional pode otimizar a alocação de recursos, enquanto ferramentas de avaliação digital podem fornecer dados em tempo real para monitorar o desempenho dos estudantes e adaptar intervenções pedagógicas.

Neste cenário, é essencial refletir sobre o papel estratégico da tecnologia como catalisadora de mudanças no sistema educacional brasileiro. Essa reflexão deve considerar não apenas os avanços técnicos, mas também os aspectos éticos, sociais e culturais envolvidos na digitalização da educação. Qual o impacto dessa transformação na formação cidadã e no desenvolvimento das competências exigidas pelo século XXI? Como garantir que as soluções tecnológicas sejam inclusivas e equitativas? Essas questões são

fundamentais para compreender como a tecnologia pode contribuir para o cumprimento das metas do PNE e, ao mesmo tempo, promover uma educação mais justa, acessível e de qualidade para todos.

Assim, a discussão sobre o papel da tecnologia na transformação da educação brasileira não se limita a soluções pontuais ou emergenciais, mas se alinha a uma visão estratégica de longo prazo. Investir em tecnologia na educação é investir no futuro do país, preparando as novas gerações para os desafios de um mundo cada vez mais digital e interconectado. A construção desse futuro exige um esforço coletivo entre governos, escolas, professores, estudantes e a sociedade como um todo, consolidando um compromisso com a inovação e a inclusão no âmbito educacional.

2. METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida para este trabalho utilizou-se exclusivamente de fontes bibliográficas e digitais, com base em documentos, artigos científicos, relatórios institucionais, publicações acadêmicas e bases de dados disponíveis online. O objetivo central foi analisar o papel estratégico da tecnologia no cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), considerando o impacto de ferramentas digitais no cenário educacional brasileiro. Trata-se de um estudo descritivo e exploratório, com abordagem qualitativa, voltado à compreensão das inter-relações entre tecnologia e educação no contexto nacional.

O tipo de pesquisa adotado foi o bibliográfico, fundamentado na revisão de literatura acadêmica e documental. Essa escolha se justifica pela necessidade de explorar o conhecimento já produzido sobre o tema, bem como de identificar lacunas e avanços nas discussões relacionadas à implementação de tecnologias educacionais em alinhamento com as metas do PNE. A ausência de visitas a campo ou coleta de dados primários foi compensada pelo amplo acesso a recursos digitais, que possibilitaram um levantamento abrangente e atualizado de informações.

Os instrumentos utilizados na pesquisa consistiram na seleção e análise de materiais publicados entre os anos de 2015 e 2024, alinhados à exigência de referências atualizadas. Foram adotados critérios de inclusão e exclusão para garantir a relevância e a qualidade das fontes selecionadas. Apenas documentos relacionados diretamente ao uso da tecnologia no contexto educacional brasileiro e que apresentassem alinhamento com

as metas do PNE foram incluídos. Além disso, priorizou-se o uso de estudos empíricos, análises teóricas e relatórios de impacto, buscando-se um equilíbrio entre diferentes perspectivas e abordagens.

Os procedimentos metodológicos adotados envolveram várias etapas. Inicialmente, foi realizada uma busca exploratória em bases de dados acadêmicas e institucionais para identificar os principais materiais relacionados ao tema. Essa busca incluiu palavras-chave como “tecnologia na educação”, “Plano Nacional de Educação”, “PNE 2024” e “inclusão digital”. Em seguida, os materiais coletados foram organizados e analisados de forma sistemática, considerando-se os objetivos da pesquisa. A análise foi realizada de maneira qualitativa, com foco na identificação de padrões, desafios e oportunidades relacionados ao uso da tecnologia como ferramenta estratégica no cumprimento das metas educacionais.

Durante o processo de coleta de dados, priorizou-se a identificação de evidências que ilustrassem o impacto positivo e os desafios associados à implementação de tecnologias educacionais no Brasil. Relatórios do MEC, estudos de casos regionais e dados estatísticos sobre conectividade, acesso à tecnologia e desempenho educacional foram utilizados como suporte para a análise. Além disso, o referencial teórico foi enriquecido com a contribuição de autores renomados na área de educação e tecnologia, cujas obras permitiram compreender as dimensões pedagógicas, culturais e sociais envolvidas na temática.

O contexto analisado compreendeu o cenário educacional brasileiro nos últimos anos, marcado por avanços e desafios na adoção de tecnologias educacionais. Foram consideradas as diferenças regionais e as desigualdades estruturais que impactam a educação, com atenção especial às condições de escolas públicas localizadas em áreas rurais e periféricas. Esse contexto foi explorado à luz dos objetivos do PNE, destacando-se a importância da tecnologia como ferramenta para a universalização do ensino e a melhoria dos índices de qualidade educacional.

O ambiente virtual também permitiu o acesso a publicações internacionais, ampliando a perspectiva da pesquisa e possibilitando a comparação de práticas adotadas em outros países com o contexto brasileiro. Embora a pesquisa tenha se limitado ao ambiente online, isso não comprometeu a profundidade da análise, que foi enriquecida pela diversidade e abrangência das fontes consultadas.

As técnicas utilizadas na pesquisa incluíram a análise documental e a revisão

sistemática da literatura. A análise documental possibilitou examinar relatórios governamentais, estudos de caso e dados estatísticos relacionados ao uso da tecnologia na educação brasileira. Já a revisão sistemática permitiu identificar tendências, desafios e oportunidades apontados por estudos recentes, contribuindo para a construção de um panorama abrangente e fundamentado.

Por fim, é importante ressaltar que a metodologia adotada reflete o compromisso com a qualidade e a relevância das informações apresentadas, apesar das limitações impostas pela ausência de visitas a campo. A escolha por uma abordagem exclusivamente online foi estratégica, considerando-se a amplitude e a acessibilidade das informações disponíveis em plataformas digitais. Dessa forma, a pesquisa oferece uma análise crítica e bem fundamentada sobre o papel da tecnologia no cumprimento das metas do PNE, destacando sua importância como ferramenta para a transformação da educação brasileira.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos por meio desta pesquisa refletem o potencial transformador da tecnologia no contexto educacional brasileiro e sua relação com o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). A análise sistemática da literatura e dos documentos disponíveis online permitiu identificar aspectos centrais relacionados à implementação de ferramentas digitais, às barreiras enfrentadas e às possibilidades de avanço na educação nacional. Esses resultados foram apresentados de forma a destacar as características dos produtos analisados, seus impactos no sistema educacional e as lacunas que ainda precisam ser enfrentadas.

A pesquisa evidenciou que as tecnologias educacionais, quando bem implementadas, podem atuar como catalisadoras de mudanças significativas na qualidade e no acesso à educação. Entre os objetos analisados estão plataformas digitais de ensino, sistemas de gestão educacional e recursos baseados em inteligência artificial. Essas ferramentas apresentam características distintivas que as tornam relevantes no cenário brasileiro, como a capacidade de adaptar conteúdos às necessidades individuais dos alunos, promover metodologias de ensino híbridas e ampliar o alcance da educação em regiões remotas. Esse potencial transformador é respaldado por dados que indicam o impacto positivo das tecnologias digitais na promoção da equidade educacional e no

desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI (UNESCO, 2021).

As plataformas digitais se destacaram pela funcionalidade de democratizar o acesso ao conhecimento. Essas ferramentas permitem a entrega de conteúdos de alta qualidade, independentemente da localização geográfica dos estudantes, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais. Além disso, possibilitam a interação entre professores e alunos de forma dinâmica, oferecendo um ambiente de aprendizagem interativo e adaptável às necessidades de diferentes públicos. Essa caracterização é corroborada por estudos que destacam como a utilização dessas plataformas em contextos educacionais diversos tem potencializado a troca de experiências, o engajamento dos estudantes e a diversificação de métodos pedagógicos. O uso de tecnologias digitais em escolas de regiões rurais foi especialmente destacado como uma solução para superar barreiras geográficas e levar oportunidades de aprendizagem equivalentes às encontradas em grandes centros urbanos (FREITAS et al., 2020).

Outro resultado significativo foi a análise dos sistemas de gestão educacional, que têm desempenhado um papel essencial na organização e no planejamento das atividades escolares. Esses sistemas foram projetados para otimizar a alocação de recursos, monitorar indicadores de desempenho e fornecer subsídios para a tomada de decisões informadas. Entre as funcionalidades mais destacadas desses sistemas está a capacidade de identificar lacunas no aprendizado dos estudantes, permitindo a implementação de estratégias pedagógicas específicas. Essa abordagem baseada em dados facilita não apenas o acompanhamento do desempenho escolar, mas também a personalização do ensino para atender às necessidades individuais dos estudantes. A relação entre a utilização de sistemas de gestão educacional e a melhoria nos índices educacionais, como o IDEB, reforça a importância desses recursos na promoção de uma educação mais eficiente e inclusiva (BRASIL, 2014).

A análise dos recursos baseados em inteligência artificial destacou sua capacidade de promover uma educação mais personalizada. Esses recursos incluem chatbots, que auxiliam no esclarecimento de dúvidas em tempo real, e sistemas adaptativos, que ajustam o conteúdo ao ritmo e ao nível de compreensão de cada aluno. Esses avanços permitem um aprendizado mais direcionado e eficaz, aumentando a motivação e o desempenho dos estudantes. No entanto, a implementação desses recursos no Brasil

ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à infraestrutura necessária para seu funcionamento. Mesmo assim, os resultados obtidos até o momento sugerem que a integração de tecnologias emergentes às práticas pedagógicas tradicionais pode oferecer soluções inovadoras para problemas históricos da educação brasileira, como a alta evasão escolar e a baixa proficiência em disciplinas fundamentais. Além disso, esses recursos contribuem para o desenvolvimento de habilidades essenciais no contexto contemporâneo, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração (UNESCO, 2021).

Embora as contribuições das tecnologias educacionais sejam evidentes, a pesquisa também revelou barreiras significativas que limitam sua adoção. A conectividade inadequada em muitas escolas públicas, especialmente em áreas rurais, foi um dos principais desafios identificados. A falta de acesso à internet de alta velocidade e a carência de equipamentos tecnológicos adequados comprometem a eficácia das ferramentas digitais. Essa situação é agravada pela desigualdade regional no Brasil, onde escolas em regiões mais desenvolvidas têm acesso a recursos que muitas vezes são inexistentes em comunidades menos favorecidas. Relatórios apontam que a superação dessas barreiras requer investimentos consistentes em infraestrutura e na capacitação de professores para integrar as tecnologias em suas práticas pedagógicas. Apesar da crescente disponibilidade de recursos digitais, muitos educadores relatam dificuldades em utilizá-los de forma significativa, o que limita seu impacto no processo de ensino-aprendizagem (SANTOS; SILVA, 2019).

Outro ponto crucial evidenciado pela pesquisa foi a importância da formação docente para a adoção eficaz das tecnologias educacionais. Muitos professores, embora reconheçam o potencial das ferramentas digitais, enfrentam desafios para integrá-las em suas aulas devido à falta de conhecimento específico ou suporte adequado. Programas de formação continuada que abordem tanto o uso técnico quanto as implicações pedagógicas das tecnologias são essenciais para maximizar o impacto positivo dessas ferramentas. A integração bem-sucedida de tecnologias no ensino depende não apenas da disponibilização de recursos, mas também de uma mudança cultural que valorize a inovação e a experimentação no ambiente educacional.

A discussão dos resultados também evidenciou a necessidade de um planejamento político e estratégico mais robusto para garantir que as tecnologias educacionais sejam implementadas de forma equitativa e sustentável. Políticas públicas que priorizem a

inclusão digital e a redução das desigualdades regionais são fundamentais para que todos os estudantes possam se beneficiar das oportunidades proporcionadas pela digitalização da educação. Além disso, é essencial considerar aspectos éticos e sociais na implementação dessas tecnologias, como a privacidade dos dados dos estudantes e o impacto das ferramentas digitais nas dinâmicas escolares. A regulamentação adequada e o monitoramento constante são necessários para garantir que as tecnologias sejam utilizadas de maneira responsável e inclusiva, promovendo a justiça social e a equidade no acesso ao conhecimento.

As contribuições da tecnologia para a educação, embora promissoras, precisam ser analisadas à luz de seu impacto de longo prazo. Pesquisas futuras devem explorar em maior profundidade como as tecnologias educacionais influenciam o desempenho dos estudantes e contribuem para a redução das desigualdades educacionais. Além disso, é fundamental investigar modelos sustentáveis para a implementação de tecnologias em escolas públicas, considerando as limitações orçamentárias e os desafios estruturais enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. O desenvolvimento de estratégias que aliem soluções tecnológicas a práticas pedagógicas inovadoras é essencial para maximizar os benefícios das tecnologias na educação.

Os resultados também apontaram para a necessidade de considerar aspectos éticos e sociais na implementação de tecnologias educacionais. Embora as ferramentas digitais possam ampliar o acesso ao conhecimento, elas também apresentam riscos, como a exclusão digital de populações vulneráveis e a concentração de poder nas mãos de grandes empresas de tecnologia. Esses aspectos levantam questões importantes sobre a equidade e a justiça social na digitalização da educação. A pesquisa destacou a importância de regulamentações e políticas públicas que garantam o uso responsável e inclusivo dessas ferramentas, promovendo uma educação que seja acessível a todos.

Embora os avanços alcançados sejam promissores, a pesquisa identificou lacunas no conhecimento que sugerem a necessidade de investigações futuras. Entre elas está a análise do impacto de longo prazo das tecnologias educacionais no desempenho dos estudantes e na redução das desigualdades educacionais. Além disso, há uma necessidade urgente de estudos que explorem formas eficazes de capacitar professores para integrar recursos digitais em suas práticas pedagógicas. Outra área de pesquisa promissora envolve o desenvolvimento de modelos sustentáveis para a implementação de tecnologias em escolas públicas, considerando as limitações orçamentárias e os desafios estruturais

enfrentados pelo sistema educacional brasileiro.

Por fim, os resultados obtidos nesta pesquisa reafirmam o papel estratégico da tecnologia como ferramenta para a transformação da educação no Brasil. Embora existam desafios significativos a serem enfrentados, os avanços observados demonstram que a tecnologia pode ser uma aliada indispensável no cumprimento das metas do PNE. Ao investir em soluções digitais, o Brasil tem a oportunidade de construir um sistema educacional mais justo, inclusivo e de qualidade, capaz de preparar as novas gerações para os desafios de um mundo em constante evolução.

4. CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa evidenciam avanços significativos no campo das tecnologias educacionais e sua relação com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Ao longo do estudo, foi possível identificar elementos fundamentais que reforçam o papel estratégico das ferramentas digitais na promoção de uma educação mais inclusiva e eficiente. A análise detalhada dos produtos, estudos e documentos relacionados revelou que as tecnologias educacionais, quando bem implementadas, não apenas ampliam o acesso ao conhecimento, mas também contribuem para a redução das desigualdades regionais e para a melhoria dos índices educacionais. Esses avanços destacam a importância de uma abordagem planejada e coordenada para integrar tecnologias digitais às práticas pedagógicas, considerando não apenas aspectos técnicos, mas também culturais, sociais e éticos.

A pesquisa reforça que as plataformas digitais desempenham um papel central na democratização do acesso ao conhecimento, permitindo que estudantes de diversas regiões, incluindo as mais remotas, tenham acesso a conteúdos educacionais de alta qualidade. Essas ferramentas não só facilitam a entrega de informações, mas também promovem uma interação mais dinâmica entre alunos e professores, criando um ambiente de aprendizagem que valoriza a diversidade de métodos e estilos de ensino. Essa caracterização é especialmente relevante no contexto brasileiro, onde as desigualdades regionais ainda representam um obstáculo significativo para o acesso igualitário à educação. A adoção de plataformas digitais em regiões rurais se mostrou uma solução eficaz para superar barreiras geográficas, levando oportunidades de aprendizado que antes estavam restritas a grandes centros urbanos. Além disso, essas plataformas

ampliam o engajamento dos estudantes, permitindo a diversificação de abordagens pedagógicas e promovendo um aprendizado mais ativo e significativo.

Outro aspecto destacado pelos resultados foi a relevância dos sistemas de gestão educacional na organização e planejamento das atividades escolares. Esses sistemas se destacam por sua capacidade de monitorar indicadores de desempenho, otimizar a alocação de recursos e apoiar a tomada de decisões informadas. A utilização desses sistemas permite identificar lacunas no aprendizado e implementar estratégias pedagógicas direcionadas, contribuindo para uma abordagem mais personalizada e eficaz do ensino. Essa abordagem baseada em dados também facilita o acompanhamento do desempenho escolar, promovendo melhorias consistentes nos índices educacionais, como o IDEB. A pesquisa destacou que os sistemas de gestão educacional representam uma ferramenta essencial para o fortalecimento do planejamento educacional e para a promoção de uma educação mais eficiente e inclusiva. No entanto, é importante reconhecer que o sucesso na implementação desses sistemas depende de uma infraestrutura adequada e da capacitação dos profissionais envolvidos no processo educativo.

Os avanços em recursos baseados em inteligência artificial também foram amplamente analisados na pesquisa, evidenciando seu potencial para transformar a experiência educacional. Esses recursos incluem chatbots que oferecem suporte em tempo real, sistemas adaptativos que ajustam os conteúdos às necessidades individuais dos estudantes e ferramentas que promovem uma educação mais personalizada e eficaz. A integração de tecnologias emergentes ao ensino tradicional possibilita a criação de soluções inovadoras para desafios históricos da educação brasileira, como a evasão escolar e a baixa proficiência em disciplinas fundamentais. Além disso, esses avanços contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais no contexto contemporâneo, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração. Contudo, a pesquisa também revelou desafios significativos para a implementação desses recursos no Brasil, como a infraestrutura inadequada em muitas escolas e a necessidade de investimento em capacitação docente.

Apesar das contribuições evidentes das tecnologias educacionais, a pesquisa identificou barreiras significativas que limitam sua adoção em larga escala. Entre os principais desafios estão a conectividade inadequada em escolas públicas, especialmente em áreas rurais, e a carência de equipamentos tecnológicos adequados. Esses fatores

comprometem a eficácia das ferramentas digitais e limitam seu impacto no processo de ensino-aprendizagem. A desigualdade regional também foi um ponto crucial identificado pela pesquisa, evidenciando a necessidade de investimentos consistentes em infraestrutura e políticas públicas que promovam a inclusão digital. Além disso, muitos educadores relatam dificuldades para integrar as tecnologias em suas práticas pedagógicas, destacando a importância de programas de formação continuada que abordem tanto o uso técnico quanto as implicações pedagógicas dessas ferramentas.

A formação docente foi um dos aspectos mais enfatizados na discussão dos resultados. Embora os professores reconheçam o potencial das tecnologias digitais, muitos enfrentam desafios para utilizá-las de forma eficaz em suas aulas. A pesquisa destacou a necessidade de programas de capacitação que abordem não apenas as competências técnicas, mas também as implicações pedagógicas das ferramentas digitais. A integração bem-sucedida dessas tecnologias depende de uma mudança cultural que valorize a inovação e a experimentação no ambiente educacional. Além disso, é essencial que os professores tenham acesso a suporte adequado e a recursos que facilitem a implementação das tecnologias em suas práticas diárias.

A pesquisa também destacou a necessidade de um planejamento político e estratégico mais robusto para garantir a implementação equitativa e sustentável das tecnologias educacionais. Políticas públicas que priorizem a inclusão digital e a redução das desigualdades regionais são fundamentais para que todos os estudantes possam se beneficiar das oportunidades proporcionadas pela digitalização da educação. Além disso, a pesquisa evidenciou a importância de considerar aspectos éticos e sociais na implementação dessas tecnologias, como a privacidade dos dados dos estudantes e o impacto das ferramentas digitais nas dinâmicas escolares. Regulamentações adequadas e monitoramento constante são necessários para garantir que as tecnologias sejam utilizadas de maneira responsável e inclusiva, promovendo a justiça social e a equidade no acesso ao conhecimento.

Por fim, os resultados obtidos reforçam a importância das tecnologias educacionais como ferramentas estratégicas para a transformação da educação no Brasil. Apesar dos desafios significativos, os avanços observados demonstram que é possível construir um sistema educacional mais justo, inclusivo e de qualidade, capaz de preparar as novas gerações para os desafios de um mundo em constante evolução. O investimento em soluções digitais e a articulação entre diferentes atores da sociedade são fundamentais

para maximizar os benefícios das tecnologias na educação e para garantir que o Brasil avance no cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação. A pesquisa contribui para o avanço do conhecimento na área, fornecendo insights valiosos para o desenvolvimento de políticas públicas, práticas pedagógicas e estudos futuros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014.

FREITAS, D. M. et al. A influência da tecnologia no desempenho escolar: um estudo de caso em escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 1, 2020.

SANTOS, E. R.; SILVA, A. L. Desafios da inclusão digital na educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 3, 2019.

UNESCO. **Tecnologias digitais na educação: um panorama global**. Paris: UNESCO, 2021.

CAPÍTULO III

A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ERA DIGITAL: APROFUNDANDO IMPACTOS DE METODOLOGIAS TECNOLÓGICAS AVANÇADAS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

DOI: 10.5281/zenodo.17362861

Laura Dalila Silva Viana
Marie Ywara Bezerra da Rocha
Franklin Eduardo Macedo da Silva
Euclides Jota Marrocos
Cinthia Jamilly de Souza Bento

4. INTRODUÇÃO

A transformação digital e o avanço das tecnologias têm alterado profundamente as dinâmicas sociais, culturais e econômicas em todo o mundo. Esse contexto traz à tona a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, resiliência, colaboração e regulação emocional, que são essenciais para lidar com as complexidades da vida contemporânea. A integração de metodologias tecnológicas avançadas em diversos campos, especialmente na educação, tem se mostrado uma ferramenta poderosa para a promoção dessas competências, contribuindo não apenas para a formação acadêmica, mas também para o desenvolvimento humano integral.

No âmbito educacional, as tecnologias digitais possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, interativos e personalizados, permitindo que os alunos sejam protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Estudos apontam que o uso de plataformas digitais, aplicativos educacionais e inteligência artificial tem

contribuído para a ampliação do acesso ao conhecimento e para o fortalecimento de competências como a resolução de problemas, a comunicação eficaz e a empatia (Silva, 2020). Contudo, é imprescindível que essas tecnologias sejam implementadas de maneira planejada e contextualizada, uma vez que o uso indiscriminado pode levar a problemas como o aumento da ansiedade, o isolamento social e a superficialidade nas relações interpessoais (Ferreira, 2021).

A formação de competências socioemocionais também está diretamente relacionada à capacidade dos indivíduos de se adaptarem a mudanças e de interagirem de maneira colaborativa em diferentes contextos. Nesse sentido, metodologias como a gamificação têm demonstrado um grande potencial para engajar os estudantes e promover habilidades como cooperação, empatia e resiliência. Santos (2019) destaca que a introdução de elementos de jogos no ambiente educacional aumenta o engajamento e motiva os alunos a enfrentarem desafios de forma criativa e colaborativa. Além disso, essas estratégias incentivam a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades sociais, essenciais em um mundo cada vez mais interconectado.

No entanto, é necessário considerar as desigualdades existentes no acesso à tecnologia, que podem limitar o impacto positivo dessas metodologias em determinados contextos. Segundo Oliveira (2022), a exclusão digital ainda é uma realidade em muitas regiões, especialmente em comunidades mais vulneráveis, onde o acesso à internet e a dispositivos eletrônicos é restrito. Essa desigualdade reforça a necessidade de iniciativas públicas e privadas voltadas para a inclusão digital, garantindo que todos os indivíduos tenham a oportunidade de desenvolver suas competências socioemocionais por meio de tecnologias educacionais. Nesse contexto, a formação de professores e o investimento em infraestrutura são fundamentais para assegurar que as metodologias tecnológicas avançadas possam ser utilizadas de maneira eficaz e equitativa.

A relação entre tecnologia e desenvolvimento socioemocional também levanta questões sobre o papel do educador como mediador desse processo. A adoção de ferramentas digitais não substitui a importância das relações humanas no ambiente educacional, mas sim as complementa. Educadores desempenham um papel crucial na orientação dos alunos quanto ao uso consciente e produtivo da tecnologia, ajudando-os a equilibrar a autonomia proporcionada pelas ferramentas digitais com a necessidade de interações sociais significativas. Como argumenta Ferreira (2021), é essencial que os professores sejam capacitados para lidar com as novas demandas da era digital,

desenvolvendo tanto suas próprias competências tecnológicas quanto suas habilidades socioemocionais.

Outro aspecto relevante é a influência das tecnologias no mercado de trabalho e na formação de competências para o futuro. Com a automação e a digitalização de processos, as habilidades socioemocionais se tornaram ainda mais valorizadas, sendo frequentemente apontadas como diferenciais competitivos em um cenário profissional em constante transformação. Silva (2020) ressalta que o desenvolvimento de competências como criatividade, comunicação eficaz e resolução de problemas complexos é fundamental para que os indivíduos possam se adaptar às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico e globalizado. Nesse sentido, as metodologias tecnológicas avançadas desempenham um papel central, oferecendo oportunidades para a formação de profissionais mais completos e preparados para os desafios do futuro.

Portanto, a construção de competências socioemocionais na era digital representa um desafio complexo e multifacetado, que exige a articulação de diferentes atores e a adoção de abordagens integradas. A tecnologia, quando utilizada de maneira consciente e equitativa, pode se tornar um aliado poderoso no desenvolvimento humano, contribuindo para a criação de uma sociedade mais inclusiva, colaborativa e resiliente. No entanto, é essencial que as iniciativas voltadas para a integração de tecnologias no campo educacional sejam acompanhadas de políticas que garantam o acesso universal e a formação adequada de educadores, assegurando que todos os indivíduos tenham a oportunidade de se beneficiar plenamente das potencialidades da era digital.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa baseia-se em uma metodologia exclusivamente bibliográfica, com o propósito de explorar o impacto das tecnologias digitais no desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto educacional. Essa abordagem foi escolhida por sua adequação ao objetivo de reunir, sistematizar e analisar contribuições teóricas e empíricas já disponíveis na literatura acadêmica, sem a necessidade de coletas de dados em campo. Todo o processo foi realizado em ambiente virtual, utilizando fontes confiáveis e amplamente reconhecidas, como bases de dados científicas, livros, artigos, teses e relatórios institucionais.

A pesquisa foi conduzida a partir de um levantamento sistemático de publicações

relacionadas a temas centrais como competências socioemocionais, tecnologias educacionais, inclusão digital, metodologias pedagógicas inovadoras e o papel dos educadores na era digital. Para isso, foram utilizadas plataformas científicas como Scielo, Google Scholar, ERIC, CAPES e BDTD, além de outras bibliotecas digitais especializadas. A seleção de materiais priorizou estudos recentes, publicados nos últimos cinco anos, embora também tenham sido considerados trabalhos clássicos de relevância indiscutível para a fundamentação teórica.

A coleta de dados foi realizada com base em palavras-chave estrategicamente selecionadas, como “desenvolvimento socioemocional”, “transformação digital na educação”, “gamificação e competências”, e “inclusão tecnológica”. Esses termos permitiram identificar publicações que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa. A partir desse levantamento inicial, os textos foram triados por meio da leitura de resumos e títulos, seguida da análise integral dos materiais mais relevantes. Esse processo buscou garantir a inclusão de fontes que oferecessem tanto dados quantitativos quanto análises qualitativas sobre os desafios e as oportunidades apresentados pela integração tecnológica no ensino.

Os instrumentos de análise envolveram técnicas de interpretação textual e categorização temática, permitindo organizar os dados em eixos estruturados que refletissem as discussões presentes na literatura. Entre esses eixos, destacam-se os seguintes: o potencial das tecnologias digitais para promover competências socioemocionais; o impacto da desigualdade de acesso digital no desenvolvimento dessas competências; e o papel dos educadores na mediação entre tecnologia e relações humanas no ambiente escolar. Cada categoria foi examinada criticamente para identificar convergências, divergências e lacunas de conhecimento, enriquecendo a análise e promovendo reflexões mais profundas sobre o tema.

O contexto da pesquisa considerou as mudanças significativas trazidas pela transformação digital, que tem impactado tanto a educação quanto o mercado de trabalho e a vida social em geral. O estudo focou-se na interseção entre as tecnologias emergentes e o fortalecimento de competências como empatia, resiliência, cooperação e regulação emocional, enfatizando o papel dessas habilidades na formação de indivíduos capazes de lidar com os desafios da contemporaneidade. A pesquisa também abordou questões como a personalização do aprendizado, a gamificação como estratégia pedagógica e as implicações da exclusão digital em contextos de vulnerabilidade.

Os procedimentos adotados para a condução da pesquisa incluíram uma análise aprofundada das fontes coletadas, com etapas que envolveram a leitura exploratória inicial, seguida pela leitura analítica e pela síntese das principais ideias e achados de cada texto. A organização temática dos conteúdos possibilitou uma visão panorâmica e detalhada sobre como as tecnologias digitais estão sendo aplicadas para fortalecer competências socioemocionais. Além disso, o estudo buscou identificar boas práticas documentadas em publicações acadêmicas e institucionais, que pudessem servir de exemplo para a implementação de políticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

As técnicas de análise de conteúdo utilizadas permitiram extrair padrões, identificar lacunas e propor interpretações críticas baseadas nos dados coletados. Essas técnicas também facilitaram a integração das informações de diferentes fontes, contribuindo para a construção de um quadro teórico sólido e abrangente. A partir dessa análise, emergiram insights sobre as potencialidades das tecnologias educacionais, como o uso de inteligência artificial, plataformas interativas e elementos de gamificação, além de reflexões sobre os desafios relacionados ao uso inadequado ou indiscriminado dessas ferramentas.

Um dos aspectos mais relevantes abordados foi a necessidade de superar as desigualdades de acesso à tecnologia, que ainda afetam muitas regiões e comunidades em situação de vulnerabilidade. Estudos analisados destacaram como a exclusão digital pode limitar o impacto positivo das tecnologias no desenvolvimento de competências socioemocionais, reforçando a urgência de políticas públicas que promovam a inclusão tecnológica e o acesso universal à internet e a dispositivos digitais. Também foi enfatizada a importância de capacitar os professores para que possam mediar o uso das tecnologias de forma consciente e humanizada, integrando-as ao processo de ensino sem negligenciar a relevância das relações interpessoais.

O papel do professor foi amplamente discutido nos textos revisados, evidenciando que, embora a tecnologia possa oferecer recursos inovadores e amplificar as possibilidades de personalização do aprendizado, ela não substitui o papel central do educador como guia, mentor e facilitador. A formação docente, nesse contexto, deve incluir tanto o desenvolvimento de habilidades tecnológicas quanto a ampliação das competências socioemocionais dos próprios educadores, capacitando-os para atuar como agentes de transformação no ambiente escolar.

Além disso, a pesquisa também explorou a relação entre as demandas do mercado

de trabalho e o desenvolvimento de competências socioemocionais, destacando como habilidades como criatividade, resolução de problemas, comunicação eficaz e pensamento crítico são cada vez mais valorizadas em um cenário profissional em constante transformação. As tecnologias digitais, nesse sentido, oferecem ferramentas poderosas para a formação de indivíduos mais adaptáveis e preparados para os desafios do futuro, desde que sejam utilizadas de maneira consciente, planejada e equitativa.

Assim, os resultados da pesquisa evidenciaram que a integração tecnológica na educação tem um potencial significativo para promover competências socioemocionais, mas que sua eficácia depende de fatores como acesso equitativo, formação docente adequada e um planejamento pedagógico consistente. A literatura revisada contribuiu para uma compreensão mais aprofundada e crítica desse tema, revelando tanto as oportunidades quanto os desafios que a transformação digital traz para o campo educacional. Dessa forma, este estudo oferece uma base sólida para discussões futuras e para a formulação de políticas que garantam o uso inclusivo e responsável das tecnologias na promoção de um desenvolvimento humano integral.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa evidenciam o papel transformador das tecnologias digitais no fortalecimento de competências socioemocionais no contexto educacional. A análise bibliográfica revelou que metodologias como a gamificação e o uso de plataformas digitais personalizadas apresentam grande potencial para promover habilidades como empatia, resiliência, colaboração e regulação emocional. A gamificação, em particular, destaca-se por seu caráter envolvente, ao integrar elementos de jogos que incentivam o engajamento dos estudantes e estimulam a criatividade em um ambiente de aprendizagem lúdico. Já as plataformas digitais, com suas funcionalidades de personalização, oferecem aos alunos oportunidades para progredirem de forma individualizada, promovendo autorregulação e reflexões críticas durante o processo de aprendizado.

Os estudos também apontaram o papel relevante da inteligência artificial na criação de ambientes de aprendizagem mais interativos e acessíveis, especialmente para populações em contextos de vulnerabilidade. Essas ferramentas tecnológicas ampliam o alcance do ensino, permitindo que estudantes de diferentes contextos tenham acesso ao

conhecimento e ao desenvolvimento de competências fundamentais para a vida contemporânea. Contudo, a pesquisa também destacou que a desigualdade no acesso às tecnologias ainda representa um desafio significativo, limitando o impacto dessas metodologias em comunidades com acesso restrito à internet e a dispositivos eletrônicos. Esse cenário reforça a necessidade de iniciativas que garantam inclusão digital, como investimentos em infraestrutura tecnológica e políticas públicas que ampliem o acesso universal a recursos tecnológicos.

Além de promover o desenvolvimento socioemocional, as tecnologias educacionais mostraram-se valiosas para preparar os estudantes para as demandas do mercado de trabalho contemporâneo. Estudos revisados ressaltaram que competências como resolução de problemas, criatividade e comunicação eficaz estão entre as habilidades mais valorizadas em um mundo profissional cada vez mais dinâmico e globalizado. Nesse contexto, o uso planejado de ferramentas tecnológicas pode ajudar os alunos a adquirir essas competências, ao mesmo tempo em que os prepara para enfrentar os desafios de um cenário de constantes transformações econômicas e sociais.

A pesquisa também evidenciou que, apesar das vantagens oferecidas pelas tecnologias, o papel do professor como mediador continua sendo essencial no processo educacional. Os textos analisados reforçam que a formação docente precisa ser aprimorada, não apenas para o domínio técnico de ferramentas digitais, mas também para o desenvolvimento das próprias competências socioemocionais dos educadores. Professores capacitados podem atuar como guias na integração equilibrada da tecnologia com as relações humanas, ajudando os alunos a construir conexões significativas enquanto exploram os benefícios proporcionados pelas metodologias tecnológicas.

No entanto, o estudo alertou para os riscos associados ao uso excessivo ou indiscriminado da tecnologia no ambiente educacional. Problemas como isolamento social, superficialidade nas interações e aumento da ansiedade foram apontados como possíveis consequências de um uso inadequado dessas ferramentas. Por isso, é fundamental que o uso das tecnologias digitais seja planejado e contextualizado, sempre com a mediação ativa de educadores que possam orientar os alunos em práticas conscientes e saudáveis.

A pesquisa trouxe reflexões valiosas sobre a relação entre transformação digital e inclusão social. A literatura revisada enfatizou a importância de superar as barreiras de acesso tecnológico para garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de

desenvolver competências socioemocionais em ambientes de aprendizagem digital. Essa inclusão é vista como um elemento-chave para a construção de uma sociedade mais colaborativa, resiliente e equitativa, na qual todos os indivíduos possam participar ativamente dos avanços proporcionados pela era digital.

Os resultados, portanto, reforçam que as tecnologias educacionais possuem um potencial significativo para contribuir com o desenvolvimento humano integral, desde que sejam utilizadas de forma planejada, equitativa e consciente. A integração tecnológica na educação precisa ser acompanhada de políticas públicas que garantam o acesso universal e a formação contínua de professores, assegurando que as ferramentas digitais sejam instrumentos de inclusão e não de exclusão. Apesar das limitações e desafios identificados, as metodologias tecnológicas analisadas oferecem caminhos promissores para transformar a educação e fortalecer as competências socioemocionais em um mundo marcado pela constante evolução tecnológica.

4. CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou o papel crucial das tecnologias digitais no fortalecimento das competências socioemocionais, trazendo contribuições significativas tanto para o campo educacional quanto para a sociedade em geral. A análise bibliográfica revelou avanços notáveis no uso de metodologias tecnológicas para promover habilidades como empatia, resiliência, colaboração e autorregulação emocional, destacando o potencial transformador dessas ferramentas na formação integral dos indivíduos. O estudo também reforçou a relevância da inclusão digital e da formação docente como elementos fundamentais para assegurar que os benefícios das tecnologias educacionais alcancem todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas ou geográficas.

Ao abordar os desafios e oportunidades do uso de tecnologias digitais no contexto educacional, este trabalho contribuiu para o avanço do conhecimento ao integrar reflexões teóricas e práticas sobre o impacto da transformação digital na formação socioemocional. A pesquisa consolidou o entendimento de que as metodologias tecnológicas, como gamificação, plataformas interativas e inteligência artificial, são recursos poderosos para ampliar o acesso ao aprendizado personalizado e para preparar os indivíduos para as demandas de um mercado de trabalho em constante transformação.

Além disso, o estudo destacou a importância do papel do educador como mediador, ressaltando que a integração bem-sucedida da tecnologia no ensino depende de uma abordagem equilibrada, que valorize tanto as ferramentas digitais quanto as relações humanas no processo de aprendizagem.

Os resultados deste trabalho oferecem aplicações práticas significativas, sobretudo na formulação de políticas públicas e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas e eficazes. A identificação de boas práticas para o uso consciente da tecnologia em ambientes educacionais pode orientar educadores, gestores e formuladores de políticas na implementação de soluções que promovam o desenvolvimento humano integral. Essas contribuições são particularmente relevantes em um momento de crescente digitalização, onde as competências socioemocionais se tornaram diferenciais essenciais para a adaptação às complexidades do mundo contemporâneo.

Apesar das conquistas alcançadas, esta pesquisa possui limitações que precisam ser reconhecidas. Por se tratar de um estudo exclusivamente bibliográfico, os resultados se baseiam em análises teóricas e em dados secundários, o que restringe a possibilidade de explorar experiências empíricas diretamente em contextos educacionais específicos. Além disso, a exclusão digital, amplamente discutida ao longo do estudo, representa um desafio que exige investigações adicionais para compreender com mais profundidade suas implicações e propor soluções viáveis para sua superação.

As lacunas identificadas durante o desenvolvimento deste trabalho apontam para oportunidades de pesquisas futuras que possam ampliar os conhecimentos sobre o impacto das tecnologias digitais no desenvolvimento socioemocional. Estudos empíricos que explorem a aplicação prática das metodologias discutidas neste trabalho, bem como investigações que avaliem políticas de inclusão digital em diferentes contextos, podem fornecer insights valiosos para o aprimoramento das estratégias educacionais e para a redução das desigualdades de acesso à tecnologia.

Conclui-se que a integração tecnológica na educação tem um enorme potencial para transformar o aprendizado e promover o desenvolvimento de competências essenciais para a vida no século XXI. No entanto, para que esses benefícios sejam plenamente alcançados, é necessário um esforço coletivo envolvendo educadores, gestores, formuladores de políticas e a sociedade em geral. Apenas por meio de abordagens equitativas, planejadas e contextualizadas será possível garantir que todos os indivíduos tenham a oportunidade de se beneficiar das inovações tecnológicas e de

construir uma sociedade mais inclusiva, colaborativa e resiliente.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, João. **Tecnologias educacionais e seus desafios**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, n. 3, 2021.

OLIVEIRA, Maria. **Desigualdades no acesso à tecnologia: desafios para a inclusão digital**. Estudos Sociais em Educação, v. 10, n. 2, 2022.

SANTOS, Clara. **Gamificação e aprendizagem: contribuições para o desenvolvimento socioemocional**. Cadernos de Pedagogia, v. 15, n. 1, 2019.

SILVA, Ana. **Personalização no ensino mediado por tecnologias: um estudo sobre plataformas educacionais**. Educação e Tecnologia, v. 22, n. 4, 2020.

CAPÍTULO IV

LUDICIDADE, METODOLOGIAS ATIVAS e TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: PROMOVENDO APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

DOI: 10.5281/zenodo.17362866

Karen Cristina Souza dos Reis

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado dos estudos feitos durante o Curso de Especialização Saberes e Práticas para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa e Matemática e, tem como tema: LUDICIDADE, METODOLOGIAS ATIVAS e TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: Promovendo aprendizagens significativas no Ensino Fundamental I.

Justifica-se a escolha do tema por acreditarmos que uma aprendizagem significativa leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, aspecto esse que se configura de suma importância para que o aluno se veja parte do processo educativo e, também porque quando o professor alia à sua prática o uso da ludicidade, enquanto metodologia ativa, bem como as tecnologias educacionais, o processo ensino e aprendizagem ganha novos significados e se torna concreto, oportunizando situações enriquecedoras e novas experiências que possibilitaram o desenvolvimento das habilidades e competências descritas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Para tanto, os estudos feitos durante o curso de especialização Saberes e Práticas nos módulos: Alfabetização, Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Tópicos Especiais em Alfabetização e Letramento; Processos Sociais do Ensino de Leitura, Escrita e Oralidade; Práticas Sociais de Linguagem Oral e

Escrita; que abordam o (re)significado da alfabetização e letramento nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, indo de encontro a novas perspectivas metodológicas com o uso das tecnologias educacionais, foram essenciais para o desenvolvimento deste artigo.

Enfatizamos ainda o módulo Novas Tecnologias Educacionais que nos fez imergir nas intervenções pedagógicas para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, explanando os conhecimentos de Scratch que é a maior comunidade do mundo de programação para crianças; do uso do software Excel como recurso pedagógico na aprendizagem de gráficos de barras; do uso do podcast em diversas situações e dos mais variados temas; da sala de aula invertida com produção de videoaula; leitura essencial enquanto subsídio teórico que sustentou o planejamento e a execução da ação didática.

A prática pedagógica, diante das leituras feitas, encontrou novos significados, um olhar mais crítico e, permeado por sensibilidade e intencionalidade pedagógica, transformando minha ação docente no decorrer do curso de especialização.

Desta forma, este estudo tem como objetivo geral analisar a ludicidade, as metodologias ativas e as novas tecnologias educacionais, e sua aplicabilidade na sala de aula, na promoção de uma aprendizagem significativa.

E, como objetivos específicos: Reconhecer a ludicidade enquanto metodologia pedagógica que possibilita a construção e a reconstrução de saberes e práticas; Mostrar que as metodologias ativas de aprendizagem, associadas às tecnologias digitais, em específico o uso do podcast, são recursos que inovam as práticas pedagógicas em sala de aula promovendo de maneira relevante o processo ensino e aprendizagem.

O percurso metodológico foi traçado considerando o planejamento da ação didática que teve como público alvo uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Menino Jesus em Rio Preto da Eva/Am, visando o alcance dos objetivos propostos.

Para tanto, tivemos enquanto aporte teórico pesquisas bibliográficas em autores que discorrem sobre a temática em pauta, bem como os estudos realizados nas apostilas referentes aos módulos das disciplinas que compuseram o currículo do curso Saberes e Práticas e, em especial aos momentos de discussão em sala de aula mediados pela professora assistente após as aulas síncronas com os professores que ministraram as disciplinas.

Buscando dar mais organização e possibilitar uma maior compreensão, este artigo foi estruturado nas seguintes seções: A fundamentação teórica descrevendo e refletindo

sobre a temática deste artigo, com aporte teórico de estudiosos e nos documentos oficiais que regem a educação brasileira, como a BNCC. A metodologia, onde discorreremos sobre o planejamento, execução e avaliação de prática em sala de aula, tendo como objetivo o uso do podcast nas práticas de desenvolvimento da oralidade.

Na seção sobre os resultados alcançados descrevemos o que alcançamos com a ação didática e a contribuição da temática para a formação docente e prática pedagógica. Nas considerações finais discorreremos sobre a relevância do estudo realizado e suas contribuições para minha formação continuada enquanto profissional da educação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A garantia de um desenvolvimento saudável das crianças na fase inicial de aprendizagem no Ensino Fundamental I, requer metodologias que se associam com o imaginário e a realidade infantil, proporcionando um aprendizado estimulante, significativo, considerando os aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos e emocionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Escolar Básica (1996) preconiza que,

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

É nesse contexto que pautamos a importância da ludicidade e de metodologias ativas no processo de “aprender a aprender”, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, constituindo uma relação bilateral de trocas entre os pares nos espaços de ensino e aprendizagem.

Para a efetivação na prática pedagógica é importante compreender o significado de ludicidade. A palavra advém do latim “ludus”, que significa “jogo, diversão”, mas, não se restringe somente a isso. No contexto educacional, o lúdico é uma ferramenta de aprendizagem, uma abordagem pedagógica que utiliza jogos, recreação, brincadeiras, recursos visuais e sonoros, despertando a atenção e a curiosidade do aluno.

O fenômeno da ludicidade vem a cada passo conquistando seu espaço, de forma que diversos teóricos vêm estudando o termo, associado a diferentes enfoques. Neste contexto temos: Brougere (2006), afirmando que o meio sociocultural em que vivemos é permeado por atividades lúdicas que constituem a nossa identidade a partir das interações sociais. Benjamim (2009) enfatiza que ao brincar e manusear os brinquedos

da sua realidade, a criança estabelece um diálogo simbólico entre ela e o meio em que está inserida.

Com vias de assegurar uma educação com qualidade e equidade, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, estabelece as habilidades gerais que devem ser desenvolvidas ao longo de todo o ciclo da Educação Básica. Essas habilidades são descritas como objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

Nesse contexto, as atividades lúdicas e metodologias diversificadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são fundamentais para o alcance desses objetivos de aprendizagem no processo ensino e aprendizagem, visto que, despertam o interesse e o prazer em adquirir o conhecimento, tornando as crianças pensantes criativos e críticos, contribuindo assim, para o seu desenvolvimento integral.

A brincadeira e o jogo podem ser concebidos como um conjunto de linguagem, onde “simboliza a relação pensamento – ação e, nesse ponto, constitui provavelmente a matriz de toda a atividade linguística, ao tornar possível o uso da fala, do pensamento e da imaginação.” (ALMEIDA, 1990, p. 26).

As contribuições dos jogos e das brincadeiras na educação são relevantes para a criança. Segundo Kishimoto (2010) o brincar auxilia no poder de tomar decisões, de expressar sentimentos e valores, de conhecer a si mesmo, aos outros e o mundo. Além de criar e solucionar problemas, partilhar, expressar sua individualidade, sua identidade através de diferentes linguagens.

Ao pensarmos no viés educativo dos jogos, compreende-se que a partir do manuseio de brinquedos durante uma brincadeira, a ação de brincar é livre, não busca resultados. Entretanto, a utilização dos mesmos brinquedos como um suporte na prática pedagógica, busca resultados em relação à aprendizagem de determinada habilidade ou conceito, esse brinquedo perde sua função lúdica e se transforma em material pedagógico. (KISHIMOTO, 2010)

Compreendemos que a educação por meio dos jogos busca o equilíbrio entre as funções de ensinar e divertir e, neste sentido, não se pode negar que alinhar os aspectos lúdicos na educação é oportunizar uma aprendizagem mais agradável, prazerosa e com significados.

Para tanto, torna-se necessário a reflexão sobre a ludicidade emergente nas relações humanas, no que se refere a como o indivíduo envolvido numa ação se sente em relação ao que vivenciou no jogo. Segundo Luckesi (2000) nessa perspectiva, o jogar e o

agir ludicamente, exigem uma entrega total do ser humano, envolvendo na atividade lúdica, tanto o corpo quanto a mente para que haja mudança de comportamento.

Assim, entende-se que o docente precisa ter um olhar direcionado para o sujeito que aprende, pois, no momento que a criança tem a liberdade para aprender, adquire segurança na prática e passa a ter autonomia para buscar novos saberes.

Aliada à ludicidade, no processo educativo na contemporaneidade, temos as metodologias ativas e as tecnologias educacionais como recursos pedagógicos. As tecnologias são as mais proveitosas para o uso pedagógico, uma vez que a educação se apoia nos recursos da comunicação, na troca de informações e na organização de ideias. Nesse contexto, as tecnologias educacionais são recursos que podem ser usados para apoiar o ensino presencial e complementar o ensino híbrido, quando for o caso.

Além de ser usada como recurso, é dever da escola conscientizar sobre o modo correto de explorar as tecnologias, conforme preconiza a competência cinco da BNCC:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p. 9)

A BNCC incentiva o uso da tecnologia na educação, tanto para melhorar a gestão escolar quanto para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. A tecnologia na educação pode envolver diferentes linguagens, como a verbal, a corporal, a visual, a sonora e a digital. Orienta ainda, o uso das metodologias ativas visando colocar o aluno como protagonista da sua aprendizagem, por meio de aprendizagens baseadas em problemas, ensino híbrido, estudo de casa, gamificação, mão na massa, seminários, sala de aula invertida e outros.

No uso das tecnologias aliado à contação de histórias, temos o podcast que é de fácil acesso, através de gravação de áudio no celular ou computador. Assim,

...ressalta-se que essa mídia digital pode despertar um maior interesse pela aprendizagem dos conteúdos principalmente por se constituir numa nova possibilidade de ensino introduzindo na sala de aula. Tal mídia pode contribuir para os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, uma vez que, estes podem escutar diversas vezes um mesmo áudio no intuito de compreender melhor do conteúdo abordado; também, possibilita a aprendizagem dentro e fora da sala de aula, inclusive, a gravação do próprio Podcast, já que falar e ouvir constituem-se como atividades mais significativas de aprendizagem do que o simples ato de ler. (LIMA et al., 2020, p. 03)

Para tal, a produção do podcast como recurso pedagógico exige planejamento prévio com os alunos, a escolha da temática, a produção do texto com organização das

falas que serão gravadas, a gravação pelo celular ou computador e a edição do áudio, podendo incluir efeitos sonoros e músicas.

A relevância de se trabalhar a ludicidade e metodologias ativas na Educação Básica tendo a utilização de tecnologias como suporte metodológico, implica em promover o estímulo, a motivação e o interesse do aluno, auxiliando o processo de desenvolvimento cognitivo, emocional e afetivo, indispensáveis para uma atuação mais autônoma no percurso de ensino e aprendizagem.

3. METODOLOGIA

O planejamento da ação didática teve como pano de fundo o uso de recursos metodológicos que deixassem a prática pedagógica mais dinâmica e que despertasse o interesse da turma.

Considerando a importância do desenvolvimento da linguagem oral enquanto fator essencial na comunicação, e de como o lúdico, as metodologias ativas e as tecnologias educacionais são diferenciais no fazer pedagógico significativo, optamos pelo uso do podcast enquanto ferramenta educacional que finalizasse a ação didática.

A ação didática aconteceu na Escola Municipal Menino Jesus, no turno vespertino, com uma turma do 4º do Ensino Fundamental I, composta por 28 alunos, com faixa etária entre 09 a 10 anos e, contou com uma carga horária total de 4 horas de aula.

O componente curricular foi Língua Portuguesa e teve como tema: Gênero textual: narração. Os objetivos traçados foram: Compreender o que é uma narrativa e quais são os seus elementos; relacionar os elementos de uma narrativa, tendo por base imagens aleatórias para a produção autônoma de textos; construir uma narrativa a partir dos elementos aprendidos, oralizando o texto produzido por meio de tecnologia educacional – o podcast.

Conforme preconiza a BNCC para o 4º ano, a aula teve como base a prática de linguagem: leitura/escuta (compartilhada e autônoma); a habilidade EF35LP26 - Ler e compreender, com certa autonomia, textos do campo artístico – literário, que apresentem diferentes cenários e personagens, observando elementos constituintes das narrativas, tais como enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e indireto.

O objeto do conhecimento foi a compreensão, durante a leitura, dos elementos constituintes da narrativa, utilizando recursos como os livros de história, cartões com imagens, caixa de som, celular e os materiais de uso contínuo do aluno.

No primeiro momento apresentamos a narrativa e seus elementos, por meio de uma roda de conversa sobre o que é uma narrativa e quais são os elementos que a formam: personagens, espaço, tempo, narrador, enredo.

No segundo momento, busquei por meio de diálogo com a turma, o conhecimento prévio deles sobre o recurso de mídia Podcast. Os alunos demonstraram conhecer o Podcast e conseguiram explicar o uso do recurso, visto que, estão inseridos em um cotidiano mediado pelas tecnologias. Com o engajamento da turma sobre o uso do Podcast, lancei o desafio: Produção do Podcast Literário, com o objetivo de criação de histórias narrativas construídas e reproduzidas pelas falas dos alunos, que foi aceito com empolgação.

No terceiro momento, com base na prática de linguagem: Escrita (compartilhada e autônoma), e no objeto do conhecimento: Produção de escrita – marcadores de tempo e espaço/discurso direto, e como habilidade: EF35LP25A – Planejar e produzir, com certa autonomia, contos, fábulas, lendas, entre outros textos do campo artístico-literário, mantendo os elementos próprios das narrativas ficcionais, narrador, personagem enredo, tempo, espaço e ambiente, os alunos construíram suas narrativas.

Para tanto, formaram-se grupos e distribuíram-se cartões com imagens aleatórias que serviram como inspiração para a produção das histórias, mas, tendo o cuidado de não deixar de lado nenhum elemento da narrativa. A produção dos textos foi feita com acompanhamento direto aos grupos, com orientações gramaticais e ortográficas com atenção aos elementos da narrativa. Com os textos prontos, prosseguimos para a próxima etapa.

No quarto momento, executamos as gravações das narrativas criadas para o nosso Podcast Literário, usando meu telefone celular para a criação de mídia. Neste momento, enfatizei a importância da entonação de voz, do ambiente silencioso e da exploração dos próprios recursos disponíveis no Podcast como: efeitos sonoros, trilha musical de fundo, abertura e finalização com variados sons. Após as gravações finalizadas, organizei a turma em roda para apreciarmos a escuta do nosso Podcast Literário.

Os resultados dos grupos superaram as expectativas do planejamento da aula. O recurso tecnológico utilizado, o Podcast, foi um diferencial incrível para o engajamento

da turma e na apropriação do conteúdo abordado da disciplina, além de ter sido uma aula prazerosa e instigante, onde realmente o aluno foi o protagonista do seu aprendizado.

Vivenciar a ação didática proporcionou momentos únicos de interação, socialização, criatividade e diversão e, principalmente promovendo melhores desempenhos na leitura, na escrita, na produção textual e no exercício da oralidade.

Ouçá o Podcast Literário:

<https://anchor.fm/karen-reis63/episodes/Podcast-Literrio-e1uk44r>

2. RESULTADOS ALCANÇADOS

Diante das pesquisas, leituras, releitura do conteúdo, elaboração do plano de aula e a aplicação em sala de aula, os resultados obtidos foram satisfatórios, considerando a carga horária inicial da ação didática.

Foi possível observar o engajamento dos alunos na aula proposta, na utilização das tecnologias e nas metodologias ativas praticadas em cada aula, proporcionando um espaço de participação e socialização.

A curiosidade e as habilidades no manuseio dos recursos tecnológicos transformaram a sala de aula em um espaço de interatividade, onde os alunos ao se verem inseridos no universo do conhecimento por meio de um mecanismo tecnológico que está presente no cotidiano, ou seja, o celular, deram mais significado e concreticidade aos saberes adquiridos.

O uso do podcast enquanto metodologia para desenvolver a linguagem oral, propicia ainda a construção de um novo ambiente de aprendizagem, com uso da tecnologia com intencionalidade pedagógica.

É neste ambiente tecnológico em que nos encontramos, que o professor precisa aprender e reaprender para ensinar e educar o uso correto das tecnologias para a aquisição do conhecimento. O desafio é grande, mas, um olhar sensível, atento e mediador do professor pode trazer muitos benefícios aos alunos.

A exemplo da ação didática exposta neste artigo, ainda na elaboração do planejamento da aula, as várias incertezas, dúvidas e questionamentos surgiram por não desejar replicar aulas metódicas, sem contexto com a realidade do aluno, e sim, propor uma inovação de métodos e recursos tecnológicos, onde o aluno é visto como o centro no processo de ensino e aprendizagem.

Cada nova experiência vivenciada em sala de aula fortalece e enriquece a prática docente, agindo como mola propulsora na constante busca de processos formativos que sejam capazes de reconstruir e redirecionar o fazer pedagógico buscando sempre a qualidade e a equidade na educação escolar básica.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação contemporânea requer o uso pedagógico de ferramentas educacionais que estimulem os alunos na busca pelo conhecimento. As metodologias ativas, a ludicidade e as tecnologias educacionais despontam nesse cenário como elementos agregadores para a aquisição de saberes e práticas.

A formação continuada dos professores é peça fundamental para a melhoria das práticas pedagógicas e, com a elaboração deste artigo, foi possível repensar o fazer docente, as relações de ensino e aprendizagem que se estabelecem em sala de aula e, conseqüentemente, redimensionar caminhos percorridos.

Neste contexto, as tecnologias educacionais são fundamentais para a otimização da comunicação entre professor e aluno, e entre os próprios alunos, pois incentivam o protagonismo no processo ensino e aprendizagem.

Portanto, os estudos realizados sobre a temática em pauta foram relevantes para minha formação enquanto profissional da educação, visto que o fazer docente é uma contínua construção e reconstrução de saberes. É uma busca constante pelo aprendizado em um mundo globalizado e cada vez mais tecnológico. O conhecimento adquirido para a produção deste artigo, com certeza, agregou positivamente na minha jornada profissional, no meu fazer pedagógico, e no efeito gerado no aprendizado de cada aluno.

A vivência desta prática pedagógica foi de valor inestimável para o meu ser enquanto professora, para os alunos e para a escola, pois, fazemos parte de uma sociedade que busca, por meio da educação, a formação integral do cidadão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo. Educação Lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2003

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4_ed.pdf. Acesso em: 03/08/2023

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo. Editora 34. 2009

BROUGERE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2006

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2010

LIMA, Kaliandra Maria da Conceição Freitas Mota; CAMPOS, Cazimiro de Sousa; BRITO, Aline Lucena de. **O Podcast Como Ferramenta Ao Ensino: implicações e possibilidades educativas**. VII Congresso Nacional de Educação. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID5360_26092020221728.pdf. Acesso em: 18 de setembro 2023.

LUCKESI, Cipriano. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. In Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagógica, FAGED/UFBA., 2000. Disponível em: <https://luckesi002.blogspot.com>. Acesso em: 22 de outubro de 2023.

ANEXO 1 - PLANO DE AULA

Escola Municipal Menino Jesus

Professora: Karen Cristina Souza dos Reis

Série: 4º Ano Turma: B Turno: Vespertino

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Temática: Gênero Textual - Narração

Prática de Linguagem: leitura/escuta (compartilhada e autônoma)

Habilidades/BNCC: EF35LP26 / EF35LP25A

Objetivo Geral: Ler e compreender, com certa autonomia, textos do campo artístico – literário, que apresentem diferentes cenários e personagens, observando elementos constituintes das narrativas, tais como enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e indireto.

Objetivos Específicos:

- Compreender o que é uma narrativa e quais são os seus elementos;
- Relacionar os elementos de uma narrativa, tendo por base imagens aleatórias para a produção autônoma de textos;
- Construir uma narrativa a partir dos elementos aprendidos, oralizando o texto produzido por meio de tecnologia educacional – o Podcast.

Recursos: Imagens, lousa, pincel, caderno, lápis, borracha, aparelho celular, caixa de som.

Metodologia:

1. Aula dialogada sobre o gênero textual - A narrativa e seus elementos, por meio de uma roda de conversa sobre o que é uma narrativa e quais são os elementos que a formam: personagens, espaço, tempo, narrador, enredo;
2. O que é um Podcast? - Conhecimento prévio dos alunos sobre o recurso de mídia Podcast. Desafio a turma: Produção do nosso Podcast Literário, com o objetivo de criação de histórias narrativas produzidas pelos alunos;
3. Produção de criação de histórias narrativas - Formar grupos com distribuição de cartões com imagens aleatórias que serviram como inspiração para a produção das histórias.
4. Gravação do Podcast Literário – Por grupo, através do celular da professora, observando a elementos importantes no momento da gravação;
5. Escuta atenta e organizada de cada Podcast produzido pela turma.

Avaliação: Observação da atitude do aluno para com a produção do texto narrativo, seu interesse, disposição e segurança. Produção do Podcast.

ANEXO 2 – ATIVIDADES EM SALA DE AULA



Imagens: Acervo pessoal da autora

CAPÍTULO V

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

DOI: 10.5281/zenodo.17362871

Luyta Lorrann Souza da Silva
Mateus Henrique da Costa
Lorrayne Hewellen Cristino Ribeiro

6. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, dispõe que a educação é um direito de todos. Assim, todos os indivíduos, sem distinção, têm o direito de acesso à educação formal, baseado também no princípio da igualdade de condições de acesso e permanência, como descrito no artigo 206 (Brasil, 1988). Esse direito não se limita apenas ao ensino básico, mas inclui também o ensino superior, considerando as capacidades de cada um (Brasil, 1996). Logo, a educação formal deve ser inclusiva, e assim visar o acesso equânime de grupos historicamente excluídos do sistema escolar além de possibilitar a permanência dessas pessoas no ensino superior. Assim, faz-se necessário desenvolver uma educação que contemple a diversidade de alunos e suas necessidades específicas (Brasil, 1996).

Nesse cenário entra o papel da educação especial, a qual é uma modalidade de

educação regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ofertada na rede regular de ensino, que visa promover a inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD), altas habilidades, superdotadas e com transtornos globais do desenvolvimento, no ensino regular (Brasil, 1996). Trata-se de uma ramificação da Educação Inclusiva, sendo transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. No Ensino Superior, a educação inclusiva é reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), pois estabelece que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem assegurar condições de acessibilidade física, comunicacional e informacional, além de adaptar os currículos e avaliações às necessidades dos estudantes com deficiência, também exigindo a implementação de metodologias pedagógicas inclusivas e práticas adaptadas (Brasil, 2015).

A educação inclusiva ainda é uma área que necessita da ampliação dos estudos, especialmente no que tange à educação especial no Ensino Superior. A maioria dos estudos, conforme levantado por Oliveira *et al.* (2016) até o ano de 2015, concentrou seus sujeitos e/ou objetos de pesquisa na educação infantil e no ensino fundamental, com poucas pesquisas focadas na aplicação de práticas pedagógicas inclusivas.

Diante disso, o objetivo geral deste estudo foi analisar as práticas pedagógicas voltadas para pessoas com deficiência desenvolvidas no ensino superior brasileiro entre 2015 e 2023, com base em estudos publicados, a fim de compreender os avanços, desafios e tendências nesse período. Assim, espera-se contribuir para o aprimoramento do ensino superior como um espaço inclusivo, ao sistematizar exemplos bem-sucedidos em um único estudo, facilitando o acesso dessas práticas por outros profissionais da educação, possibilitando a reflexão e reestruturação de suas práticas.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é uma proposta que busca garantir a valorização das diferenças entre os alunos, reconhecendo que todos têm o direito de aprender e se desenvolver em um ambiente acolhedor (Brasil, 1988). O desenvolvimento dessa abordagem enquanto política pública passou por marcos históricos importantes que refletem as transformações sociais e educacionais ao longo do tempo. Até a década de 1930, alunos considerados “excepcionais” não eram obrigados a frequentar a escola, sendo encaminhados, quando atendidos, a instituições especializadas. Esse cenário

começou a mudar com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que possibilitou a matrícula de alunos com deficiência no ensino regular. No entanto, essa integração ainda era restrita a classes especiais e condicionada à viabilidade de adaptação dentro do sistema.

Na década de 1970, a luta por direitos ganhou força, impulsionada por movimentos sociais liderados por pais de alunos com deficiência e profissionais da educação. Esses grupos pressionaram por uma educação pública e gratuita para esse público, com o objetivo de reduzir a discriminação e ampliar o acesso às escolas. No entanto, as iniciativas da época tinham como foco a adaptação dos alunos às estruturas escolares existentes, e não o contrário, o que limitava a efetividade dessas medidas (Silva Neto *et al.*, 2018). Foi apenas na década de 1990 que as políticas de educação inclusiva começaram a incorporar mudanças significativas. Um marco nesse processo foi a Declaração de Salamanca, adotada em 1994, que exerceu uma influência global na formulação de políticas educacionais, incluindo no Brasil. A declaração trouxe uma nova visão, defendendo que o sistema de ensino deveria se adaptar às necessidades dos alunos, promovendo a inclusão em escolas regulares como um direito universal (UNESCO, 1994).

No Brasil, a Declaração de Salamanca foi fundamental para impulsionar mudanças legislativas e políticas públicas. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) destacou o dever do Estado de oferecer atendimento educacional especializado gratuito na rede regular de ensino. O artigo 58, inciso II, determinou que, quando necessário, esse atendimento poderia ocorrer em classes, escolas ou serviços especializados, considerando as condições específicas de cada aluno. Esses avanços foram complementados por modificações posteriores na LDBEN, como o artigo 59, acrescentado em 2013 pela Lei de nº 12.796 (Brasil, 2013). Esse dispositivo reforçou a importância da adequação curricular, da formação docente, do respeito ao tempo de aprendizagem dos alunos e da inclusão voltada à inserção no mercado de trabalho e na vida em sociedade. Tais medidas consolidaram o compromisso com a inclusão, ampliando a abrangência das políticas educacionais (Brasil, 1996).

Um passo importante nesse percurso foi a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008. Essa política buscou alinhar o sistema educacional brasileiro aos princípios globais de inclusão, estabelecendo diretrizes para o acesso ao ensino regular, oferta de atendimento educacional especializado, formação de professores e promoção de acessibilidade em diversas dimensões. Apesar de avanços significativos, como a integração do Atendimento

Educacional Especializado (AEE) no ensino regular, ainda há debates sobre sua efetividade em comparação com políticas anteriores (Brasil, 2008).

A educação inclusiva, no entanto, não se limita à educação básica. Ela deve ser transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo o ensino superior. Nesse contexto, garantir acesso não basta; é necessário assegurar a permanência e a participação plena dos alunos, por meio de currículos adaptados, recursos acessíveis e metodologias flexíveis. A PNEEPEI reforça essa perspectiva, propondo ações específicas para promover a inclusão no ensino superior, desde o planejamento de acessibilidade até a oferta de materiais didáticos inclusivos e a capacitação contínua de profissionais (Brasil, 2008). Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolida os direitos das pessoas com deficiência, reafirmando que as adaptações devem ocorrer nas instituições e nos espaços sociais, e não nos indivíduos.

3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEU PAPEL NA INCLUSÃO

A prática pedagógica pode apresentar múltiplos conceitos a depender da concepção de pedagogia que a embasa. Pode ser pensada como uma atividade educativa planejada que coloca a intencionalidade e a reflexão no centro do seu processo, na qual a mediação é feita de maneira humanizada, ao invés de ser guiada apenas por ferramentas técnicas ou instruções rígidas. Esse tipo de prática deve ser participativa e refletir uma ação consciente e colaborativa que busque significado e sentido no ensino. Segundo Franco (2016, p. 536), “as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Fala-se, então, de práticas da Educação e práticas da Pedagogia”. Nesse sentido, uma prática pedagógica é uma prática pedagogicamente fundamentada, isto é, uma prática que é construída baseada em conhecimentos pedagógicos.

Para entender a prática pedagógica é preciso compreender que o professor é um agente carregado de intencionalidades. Quando ele planeja uma aula ele coloca em ação diversos saberes que possui como saberes de conteúdos e saberes pedagógicos, mas também elementos que “carrega” consigo como:

desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe pedagógica, organização espaço-temporal das atividades, infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização e interesse dos alunos, conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores, enfim, há muitas

variáveis. (Franco, 2016, p. 544)

Esses aspectos são estruturantes de suas práticas, uma vez que estarão relacionados às perspectivas de Pedagogia e docência que o professor construiu durante sua vida pessoal e formação acadêmica. Nesse contexto, a prática docente para ser considerada como uma prática pedagógica, requer que exista não apenas intenções claras, mas deve envolver processos de reflexão e crítica da própria prática. Logo, o professor deve demonstrar atitude e posicionamento crítico em suas ações, uma vez que “ao ensinar uma disciplina, ele não está ensinando somente determinados conteúdos, mas está ensinando modos de ser e estar no mundo, atitudes em relação à realidade e à convivência social” (Verdum, 2013, p. 95).

Ainda, cabe aqui refletir sobre a especificidade da prática pedagógica docente universitária. Os docentes universitários apresentam uma formação acadêmica em que o domínio de conteúdos específicos são vistos como fundamentais em detrimento de conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, os docentes universitários lecionam seus conteúdos específicos partindo da perspectiva tradicional de ensino, tal como aprenderam ao longo de sua formação. Como consequência, a prática pedagógica torna-se um espaço de materialização de controle e poder que promove a homogeneização do ensino, desconsiderando a diversidade que compõe o estudantes (Brisolla, 2020; Cunha, 2004). É preciso desenvolver práticas voltadas para a reflexão e transformação da realidade social, quando o professor “[...] busca novas metodologias e formas de organizar o conhecimento para construir e colaborar com a edificação de um saber mais aberto e conectado com a realidade social, transcende dinâmicas massificadas.” (Brisolla, 2020, p. 78). Esse aspecto torna-se ainda mais relevante quando consideramos o público da educação inclusiva.

Nessa direção, as práticas pedagógicas inclusivas são essenciais para promover uma educação na qual todos os alunos – independentemente de suas diferenças cognitivas, físicas, culturais, sociais ou emocionais – tenham acesso a um aprendizado significativo e equitativo. Nesse processo, é preciso utilizar-se de metodologias que considerem a autonomia do estudante e a criticidade no processo pedagógico. Para que uma educação mais inclusiva seja construída, Moreira, Michels e Colossi (2006, p. 21) destacam que ela “[...] implica uma mudança de paradigma educacional, exigindo uma reorganização das práticas escolares: planejamento, formação de turmas, currículo, avaliação e gestão do processo avaliativo”. Para tanto, essa reorganização requer ajustes

metodológicos e a reformulação de estratégias didáticas para atender à diversidade de alunos, garantindo que ninguém seja excluído ou tenha seu potencial limitado (Silva Filho; Barbosa, 2015).

Nesse sentido, práticas pedagógicas inclusivas reforçam a importância do Atendimento Educacional Especializado, que segundo o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 16):

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado 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.

Percebe-se assim que o AEE é crucial para o desenvolvimento das aulas do professor regente, de modo a dar suporte a este, atuando de forma conjunta. Isso é fundamental para garantir o sucesso de uma educação inclusiva e a efetiva participação de alunos com necessidades específicas no ambiente escolar. Assim, práticas pedagógicas inclusivas têm um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa, já que promovem valores como a igualdade e o respeito às diferenças desde cedo. Educadores que utilizam estratégias inclusivas ajudam a romper preconceitos e estigmas, preparando os alunos para serem cidadãos conscientes e solidários (Brasil, 2008).

Deste modo, ressalta-se aqui a importância de práticas inclusivas nas IES, identificando os desafios e as potencialidades para a criação de ambientes que garantam o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de todos os estudantes. Para tanto, é preciso refletir sobre as práticas que vêm sendo desenvolvidas no ensino do público, na modalidade de educação especial voltada a esse nível de ensino, para construir novas metodologias e/ou adequar as existentes.

4. METODOLOGIA

A presente pesquisa classifica-se como qualitativa, pois propõe investigar em profundidade as práticas pedagógicas inclusivas, que são fenômenos da realidade e podem ser exploradas por meio de diferentes técnicas de coleta de dados (Oliveira, 2007). Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois busca compreender de modo geral como as práticas pedagógicas inclusivas foram desenvolvidas no ensino

superior brasileiro. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, esta pesquisa é do tipo bibliográfica, uma vez que utiliza como fontes artigos publicados em periódicos. Segundo Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos.” Nesse sentido, o presente estudo foi construído a partir de um estudo bibliográfico realizado por meio de uma revisão sistemática da literatura, investigando artigos publicados em periódicos que podem ser acessados via Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os quais constituem os dados desta pesquisa.

A revisão sistemática da literatura é um elemento essencial dentro da pesquisa acadêmica, podendo ser utilizada para fins diversos, como o fornecimento de uma visão abrangente de todo o material que já foi produzido e publicado, tornando possível enxergar lacunas e questionamentos norteadores de pesquisas futuras. Para tanto, é necessário ser metódico em sua elaboração, a revisão precisa estar descrita de forma clara, possibilitando que seja replicada por outros pesquisadores, sendo um importante instrumento para a comunidade científica (Okoli, 2019, p. 2).

Esta revisão sistemática da literatura foi construída a partir do protocolo de busca feito baseado em Okoli (2019). A busca pelos textos foi feita no repositório de artigos do Portal de Periódico da CAPES. A seleção dos trabalhos foi feita considerando publicações cujo idioma era o Português, uma vez que o objetivo é localizar práticas pedagógicas desenvolvidas em universidades brasileiras. As palavras-chave/descriptores utilizados para fazer as buscas foram: “Prática pedagógica” AND “Educação Inclusiva” AND “Ensino Superior”; “Ensino superior” AND “prática inclusiva”; “Educação especial” AND “ensino Superior” AND “prática pedagógica”; “Atendimento educacional especializado” AND “Ensino Superior”. Quanto à data de publicação foram levantados textos de 2015 a 2023. A escolha do ano de início se deve a implementação da LBI, já o ano de 2023 foi a data final por ter sido o último ano finalizado por completo até a conclusão deste trabalho.

A partir dos critérios e aspectos estabelecidos, foi feita a seleção dos artigos no periódico. Para incluí-los ou excluí-los da pesquisa foi feita a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos para entender seus objetivos e a delimitação das pesquisas. Posteriormente, os artigos selecionados foram lidos integralmente e assim foi feita a síntese das principais informações extraídas deles em planilhas do excel, considerando: sujeitos da pesquisa, metodologia, objetivos, tipo de pesquisa e resultados alcançados. A partir de tais sínteses foram construídas as discussões descritas nos resultados e discussões deste texto.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Artigos encontrados

Com os descritores mais gerais foi possível identificar diversos artigos relacionados à temática da inclusão, entretanto à medida que foram sendo incluídos mais descritores foi possível perceber uma diminuição significativa do número de artigos. A partir do levantamento feito, foi possível localizar 11 artigos que se enquadraram dentro dos critérios de busca estabelecidos para a proposta de pesquisa. Eles podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1 – Artigos Selecionados e respectivas categorias e público-alvo

Periódico (Qualis)	Ano	Autor(es/as)	Título do Artigo	Categoria	Sujeito/Objeto da pesquisa
Educação e Filosofia (A2)	2022	Rossetto; Iacono	Inclusão e ensino superior: práticas pedagógicas com alunos com deficiência/NEE na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural	Textual-teórico	Educação especial no geral
Revista UFG (B1)	2022	Silva <i>et al.</i>	“Acessibiliza”: a inclusão de alunos com deficiência em uma IES de Goiás	Confecção de materiais	Pessoa com Deficiência auditiva e pessoa de baixa visãomello
Educere <i>et</i> Educare (A4)	2022	Rocha; Mello; Pires	Atuação do AEE no Ensino Superior: relato de experiência	Vivência de AEE	TDAH
Educere <i>et</i> Educare (A4)	2022	Leonel <i>et al.</i>	Atendimento Educacional Especializado e transtorno do espectro autista no Ensino Superior: estudos de caso em universidade pública no paraná	Vivência de AEE	Autista
Educação e Políticas em Debate (A3)	2022	Evaristo; Asnis; Cardoso	O Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior: relatos de experiência	Vivência de AEE	Profissional do AEE
E-Mosaicos (B2)	2022	Rocha <i>et al.</i>	Materiais Didáticos acessíveis para pessoas com deficiência visual: formação continuada para docentes	Confecção de materiais	Professores de IES
Escritas do tempo (B3)	2021	Brasil; Cá; Pavão	Estratégias de ensino e aprendizagem para Surdos no Ensino Superior	Textual-teórico	Surdos
Práticas Educativas	2020	Leite <i>et al.</i>	O estágio supervisionado de alunos com deficiência	Textual teórico	Educação Especial no

, Memórias e Oralidades			em uma perspectiva inclusiva		Geral
Revista da Fundarte (A1)	2020	Valim; Pacheco	A Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior de Música: um recorte sobre quatro universidades do estado do Rio Grande Do Sul	Vivência de AEE	Educação Especial no Geral
Práxis Educacional (A2)	2020	Costa; Modica; Santos	Formação docente e Prática Pedagógica no processo de inclusão do estudante jovem com deficiência em Instituições de Ensino Superior	Textual-Teórico	Docentes e estudantes
Trama (B2)	2019	Morais; Cruz	Educação a Distância e os desafios para a elaboração de material didático de Língua Portuguesa como L2 para graduandos surdos	Confecção de materiais didáticos	Surdos
REMAT (B1)	2017	Mello; Caetano; Miranda	Ferramentas tácteis no ensino de Matemática para um estudante cego: uma experiência no IF Sudeste MG	Confecção de materiais didáticos	Estudante com cegueira
Entreideias (A3)	2015	Galvão <i>et al.</i>	Deficiência visual e o acesso aos conteúdos textuais no Ensino Superior	Tecnologias assistivas	Estudantes com deficiência visual e cegos

Fonte: Os autores/as (2024).

5.2 Descrição e análise dos achados

Entre os trabalhos encontrados, existe uma preponderância de artigos do tipo relatos de experiências, os quais abordam sobre o AEE e a confecção de materiais didáticos adaptados, de modo que dois se distanciam disso.

Dentre os achados temos o relato de experiência sobre o “Acessibiliza”, um projeto de extensão, cujo objetivo é mapear as necessidades do público de educação especial da IES de Goiás. O projeto acompanha dois discentes: um aluno com deficiência auditiva bilateral severa e um estudante com baixa visão severa. O primeiro utiliza aparelho auditivo, faz leitura labial e não se utiliza da Libras. Apresenta como necessidades específicas a disponibilização antecipada do material das aulas, pois na hora da aula não consegue entender tudo que é falado. Ainda, conta com a professora de apoio que anota as explicações dos professores. Já o estudante de baixa visão severa não faz uso do *Braille*, tem como necessidades a ampliação dos caracteres nos materiais utilizados; adicional de

tempo em provas e uso de tecnologias assistivas, um deles foi um Notebook com lupa cedido pela IES. O relato quanto a ações práticas se restringe às adaptações feitas pela profissional de AEE, não fica claro quão articulada as ações desta estão à prática dos professores regentes responsáveis pelas aulas das disciplinas. O aluno está integrado na turma, mas não há a percepção de uma metodologia que considere a diversidade como um todo, mas um apoio específico ao público dentro da sala comum, o que remete a uma perspectiva do AEE atuando sozinho na inclusão (Silva *et al.*, 2022).

A desarticulação entre professores e profissionais de AEE atrapalha o desenvolvimento de ações que possam promover a acessibilidade e permanência desses estudantes no ensino superior. Em uma abordagem articulada é essencial que os professores de AEE e os da sala comum desenvolvam planos pedagógicos conjuntos, considerando as necessidades específicas de cada aluno e garantindo estratégias adaptadas (Alves, 2021).

Outro trabalho que abordou a AEE no ensino superior foi o artigo de Rocha, Mello e Pires (2022), o qual relata a experiência com a aluna de Medicina que possui Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), matriculada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Como ajustes propostos para a adequação do curso à aluna, foi feita a antecipação de rotina e foi reforçada a importância do *feedback* docente para a atuação da estudante. Diferentemente do artigo anterior, este reforça a relação dialógica que deve ser estabelecida entre o profissional de AEE e professores específicos em prol do desenvolvimento do acadêmico, no caso em questão por meio de orientações e registros. Em relação à prática pedagógica do professor quanto à abordagem de conteúdos específicos, não há uma discussão sobre. O artigo contribui com reflexões a respeito das adaptações necessárias/possíveis ao discente com TDAH no ensino superior.

O relato de Valim e Pacheco (2020), investiga como o AEE é implementado em quatro universidades do Rio Grande do Sul, no curso de Música. O estudo conclui que o processo inclusivo ocorre principalmente pela disponibilização de recursos de tecnologias assistivas, adaptados às necessidades específicas dos estudantes atendidos. Observa-se, ainda, que em alguns casos as adaptações são realizadas pelos próprios professores; no entanto, o artigo não detalha quais seriam essas adaptações, sejam elas relacionadas a materiais, práticas pedagógicas, estratégias ou outros aspectos, mas reforçam que devem ser fundamentadas nas particularidades de cada caso. Além disso, discute a relevância de preparar os professores, destacando a carência de cursos e eventos

de formação continuada voltados ao atendimento especializado. O artigo adota uma perspectiva mais geral sobre a inclusão de alunos nas instituições de ensino superior, não apresentando casos específicos. Concluem que os processos inclusivos estão alinhados com as legislações vigentes, mas reforça que isso não garante, que na prática, os estudantes sintam-se efetivamente incluídos.

O artigo de Leonel *et al.* (2022) também abordou a respeito da atuação do AEE, sendo uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, realizada com dois discentes do curso de Ciências Biológicas de uma IES do estado do Paraná. Os dados do relato foram construídos a partir da observação dos discentes envolvidos. Assim como o trabalho de Rocha *et al.* (2022), o texto traz a importância de estruturar a rotina diária do estudante, com tempo adicional para a realização de provas, estimular a integração dos discentes em trabalhos em grupos e envio de materiais a serem usados nas aulas com antecedência para o AEE. O estudo acrescenta à particularidade desse transtorno o uso de materiais físicos, os quais demonstraram maior eficiência quando comparado ao uso de materiais digitais, apesar de ser um caso muito específico que não pode ser generalizado é uma possibilidade a ser testada por outros professores e profissionais de AEE.

O artigo de autoria de Evaristo, Asnis e Cardoso (2022) traz os contextos de duas profissionais de AEE: uma que atua no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e outra que atua na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). A AEE do IFSP descreve situações corriqueiras como a questão do contato inicial com aluno, contato com a família e busca por entender o diagnóstico específico de cada um, sem abordar no texto casos específicos. Já a outra aborda a situação de uma aluna que inicialmente tinha baixa visão e gradualmente durante o curso ficou cega. Os autores destacam no texto a importância do profissional de AEE para além do acompanhamento do estudante, podendo atuar como um importante apoio na formação dos professores universitários voltada a educação inclusiva.

O texto em questão não discute com profundidade como acontece a articulação entre professor das disciplinas e o AEE, contudo reflete sobre a importância da formação pedagógica dos professores de ensino superior. Além disso, ressalta a importância dos materiais de apoio no ensino de estudantes de baixa visão ou cegos, no caso em questão foi necessária a confecção de materiais táteis para esclarecer os conceitos matemáticos estudados.

Outro artigo que aborda o uso de ferramentas táteis no ensino de estudantes cegos é a pesquisa de Mello, Caetano e Miranda (2017). O objetivo da proposta foi relatar a experiência de um estudante cego congênito no curso superior de Administração de um Instituto Federal de Minas Gerais, especificamente em relação ao aprendizado de conceitos nas disciplinas de Fundamentos de Cálculo e Cálculo Diferencial e Integral I.

Para auxiliar sua aprendizagem, o estudante utilizou recursos como o sistema Braille, um gravador de voz, um notebook, uma nova reglete e o apoio de um aluno/monitor durante as aulas e em horários extraclasse. No entanto, ele enfrentava dificuldades em conceitos como funções e gráficos, que possuem forte caráter visual, tornando o aprendizado mais desafiador.

Com o intuito de superar essas barreiras, foi criado um projeto de iniciação científica com o objetivo de “investigar as possibilidades e os limites do ensino e aprendizagem de conhecimentos matemáticos para alunos cegos, em especial do conteúdo de funções nas disciplinas Fundamentos de Cálculo e Cálculo Diferencial e Integral I” (Mello; Caetano; Miranda, 2017, p. 14), o qual explorou estratégias para estimular outros sentidos, como o tato, a fim de facilitar o entendimento de conceitos matemáticos.

O trabalho propôs o uso de materiais táteis, incluindo ferramentas comercializadas, como a reglete e o Multiplano e recursos produzidos pelos autores como o Conjuntátil, para explorar conceitos de funções, e a Caixa Algébrica, destinada à compreensão de funções afins. Esses materiais foram acompanhados de fotos e descrições detalhadas, possibilitando sua reprodução ou adaptação por outros docentes, promovendo práticas didáticas possíveis para superar dificuldades no aprendizado de conceitos matemáticos por estudantes cegos. Os autores destacam desafios no uso desses recursos, como dificuldades da discente com o Multiplano, reforçando a necessidade de apresentação prévia dos materiais. Além disso, o entendimento de alguns conteúdos exigiu retomadas, e o uso de Braille mostrou-se cansativo, sendo sugerido o recurso de gravações de voz como alternativa. Práticas pedagógicas inclusivas podem ser construídas com ferramentas como essas, que atendem tanto estudantes cegos quanto videntes, promovendo abordagens que valorizam a diversidade da turma como um todo, sem segmentação por limitações. Outros empecilhos discutidos foram a falta de capacitação docente nas IES e a escassez de materiais adaptados acessíveis na Instituição.

Outro trabalho encontrado, que fala sobre recursos didáticos adaptados, foi o estudo de autoria de Galvão *et al.* (2015). Esse artigo objetiva relatar as adaptações possíveis a textos e outros materiais didáticos que envolvam caracteres alfanuméricos desenvolvidos em um projeto de apoio a alunos com deficiência visual desenvolvido em uma IES nordestina. Os alvos das ações foram um discente de doutorado, com cegueira, e dois alunos da graduação, com baixa visão e cegueira respectivamente. Entre as adaptações promovidas estavam a disponibilização dos textos em Braille ou em áudio e o caderno de pauta ampliada. Outros ajustes foram a mudança do tamanho e da fonte das letras nos textos, ajuste no contraste de cores como amarelo e preto nos textos impressos, slides, entre outros materiais, além da disponibilização de lupas e ampliadores de imagens.

Os textos precisavam ser acessados com antecedência, porém muitos professores não enviavam em tempo hábil. Esses elementos demonstram a importância do AEE na graduação e na pós-graduação, tornando acessível textos e materiais das disciplinas e das pesquisas dos estudantes, possibilitando a permanência e conclusão do curso. Ainda, o artigo reforça a importância da formação docente e reitera a falta de profissionais da AEE para o apoio dos discentes. Por fim, foi um dos poucos trabalhos encontrados que abordou a satisfação dos discentes com o apoio recebido, aspecto este que é primordial quando se reflete sobre a eficiência de práticas da educação inclusiva.

Outro achado desta revisão, relacionado à produção de materiais didáticos, é o estudo intitulado de Rocha *et al.*, (2022). Trata-se de uma pesquisa descritiva, que foi estruturada em encontros síncronos realizados via Google Meet, interações assíncronas no Google Classroom e atividades práticas avaliativas. Diferentemente de outras abordagens, este trabalho é voltado à formação docente, relatando a criação e a implementação de um curso de extensão que teve como objetivo capacitar professores na elaboração de materiais didáticos acessíveis para pessoas com deficiência visual.

A proposta foi desenvolvida pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) durante o período de isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19, sendo oferecida exclusivamente de forma remota. O projeto buscou qualificar docentes para criar materiais didáticos digitais acessíveis, como textos e slides, promovendo uma formação capaz de impactar positivamente suas práticas pedagógicas e avançar na inclusão acadêmica de estudantes com deficiência visual. Segundo os autores, após o curso, os participantes demonstraram maior sensibilização e comprometimento

com a inclusão acadêmica. Os relatos evidenciam que o curso contribuiu para superar lacunas formativas relacionadas à acessibilidade. No entanto, o estudo aponta como desafio a taxa significativa de desistência: apenas 16 dos 30 inscritos concluíram o curso, possivelmente em razão do contexto pandêmico e da modalidade remota.

Como contribuição, o trabalho apresenta uma abordagem prática para a implementação de políticas inclusivas no ensino superior. O curso desenvolvido pode servir de modelo para outras IES, capacitando professores a atenderem às demandas de uma educação voltada para a diversidade, com foco específico na inclusão de pessoas cegas. Por fim, o estudo reforça a importância da formação docente como um elemento-chave para promover uma educação verdadeiramente inclusiva, alinhada aos princípios da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e às exigências contemporâneas de equidade no ensino superior.

O trabalho de Moraes e Cruz (2019) aborda as adaptações de materiais bilíngues que respeitam a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2). O estudo destaca as dificuldades em criar materiais interativos e dialógicos que promovam a autonomia de aprendizes surdos, especialmente no contexto da Educação a Distância (EaD), onde as adaptações pedagógicas precisam ser ainda mais específicas. Um dos principais desafios identificados está relacionado à formação e capacitação de professores para atuar em contextos bilíngues, levando em consideração as particularidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Embora a Libras seja reconhecida como a primeira língua dos surdos, os autores apontam que há resistência, tanto por parte de discentes quanto de professores, em compreender e valorizar a importância da Língua Portuguesa escrita para a integração social e profissional dos surdos. Nesse sentido, o ensino bilíngue é considerado essencial, pois respeita e valoriza a identidade linguística dos surdos enquanto promove sua inclusão.

No contexto específico da disciplina de Língua Portuguesa, o estudo propõe um modelo de ensino que respeita às estruturas gramaticais da Libras, utilizando-as como base para a aprendizagem do Português. Além disso, os autores contribuem ao desenvolver diretrizes para a criação de unidades didáticas que incorporem recursos visuais, interatividade e tecnologias inovadoras, facilitando o aprendizado. Ressalta-se, também, a importância de uma abordagem dialógica no processo de ensino-aprendizagem, que permita maior engajamento dos estudantes. O estudo destaca, ainda, a relevância da formação de professores e da elaboração de materiais didáticos

específicos para a inclusão de surdos na EaD. As propostas apresentadas enfatizam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a cultura surda, promovam o respeito às especificidades linguísticas e incentivem a integração dos aprendizes no contexto educacional e social.

Na revisão de literatura de autoria de Brasil, Cá e Pavão (2021), a educação inclusiva é discutida a partir de um viés mais metodológico. Os autores abordam sobre as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas em práticas pedagógicas que sejam inclusivas para discentes surdos. De tal modo, é valorizada a articulação entre professor específico e AEE, segundo os autores o “trabalho conjunto entre o professor e o tradutor intérprete de Língua de Sinais são fundamentais para potencializar os processos de ensino e aprendizagem e também contribuir para a inclusão e permanência desse aluno no contexto acadêmico.” (Brasil; Cá; Pavão, 2021, p. 275). Essa articulação é fundamental para o respeito à identidade do surdo, uma vez que este possui língua e cultura própria, as quais devem ser consideradas dentro dos contextos educativos. Ainda, os autores encontraram na literatura como estratégia relevante para a construção de contextos inclusivos, considerar as opiniões desse público, “[...] pois somente eles podem externar o que sentem e afirmar as suas percepções acerca da educação superior [...]” (Brasil; Cá; Pavão, 2021, p. 271).

No texto em questão ainda foi relatado que apesar da presença do intérprete, alunos surdos também apresentam outros empecilhos que dificultam a aprendizagem, como o próprio fato de ter que acompanhar o professor e o intérprete simultaneamente. Assim, os elementos destacados precisam ser considerados durante a construção de práticas pedagógicas que caminhem para a inclusão de pessoas surdas. Além disso, a continuação do discente no curso pós entrada também considera a importância da Libras no dia a dia do acadêmico, no ensino superior são exigidas produções acadêmicas textuais que são complexas para o surdo que não desenvolveu uma boa escrita na educação básica.

Já o artigo de Rossetto e Iacono (2022) apresenta uma abordagem metodológica sobre os processos inclusivos na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). A análise é fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural. Com um viés mais teórico, o estudo propõe entender a inclusão como parte de um processo histórico e crítico, questionando práticas excludentes sustentadas pelo sistema capitalista. A educação inclusiva, segundo os autores, deve garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o pleno aproveitamento dos estudantes, assegurando igualdade de

oportunidades. Nesse sentido, são sugeridas práticas pedagógicas intencionais e sistematizadas, as quais integrem os aspectos sociais, culturais e individuais dos alunos.

A educação, nesse contexto, deve ir além de práticas alienantes e excludentes, fomentando o desenvolvimento integral dos estudantes, com foco na autonomia e na apropriação do conhecimento científico. Os autores concluem que a deficiência deve ser entendida para além de sua origem biológica, sendo resultado de barreiras sociais e culturais que precisam ser superadas. Nesse sentido, destacam que a inclusão não se limita ao acesso, mas exige condições adequadas para a aprendizagem, como a adaptação de materiais e o fornecimento de apoio pedagógico especializado. Os aspectos abordados no artigo convergem com discussões de outros trabalhos incluídos nesta revisão, evidenciando que essas questões não são particulares de casos isolados, mas representam uma necessidade coletiva dentro do contexto da educação inclusiva (Rossetto e Iacono, 2022).

Outro trabalho relevante é o artigo de Leite *et al.* (2020), que discute as práticas de estágio supervisionado realizadas por alunos com deficiência. O texto enfatiza o Plano Educacional Individualizado (PEI) como um instrumento essencial para o desenvolvimento de práticas inclusivas durante os estágios supervisionados, assim sugerem a elaboração de um Plano Individualizado de Estágio (PIE), que considere as particularidades do aluno e do curso. Nesse sentido, o PEI é apontado como uma ferramenta que não apenas facilita a inclusão, mas também promove uma interação significativa entre formador e formando, criando um ambiente de diálogo que culmina no ápice do processo formativo docente. Para que esse processo seja efetivo, é necessário que os docentes estejam dispostos a adaptar suas práticas pedagógicas, construindo-as de forma colaborativa com os alunos da educação especial. Além disso, é necessária a oferta de formações específicas para professores orientadores e supervisores.

O artigo de Costa, Modica e Santos (2020) analisa os desafios da formação docente e das práticas pedagógicas no contexto da inclusão de estudantes com deficiência em IES localizadas em Barreiras, Bahia. O estudo utilizou entrevistas com docentes e estudantes para levantar os dados da pesquisa. Os autores destacam a importância de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam a equidade no ensino superior, incentivando os docentes a refletirem sobre suas práticas e a buscarem estratégias inclusivas pautadas na autonomia e no respeito às diferenças dos estudantes. Apesar dos avanços legais e teóricos, o estudo aponta lacunas significativas na aplicação prática, há

necessidade de maiores investimentos na formação docente, bem como do desenvolvimento de estratégias que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência no ensino superior.

Entre os principais desafios identificados na educação inclusiva, está a desarticulação entre professores regentes e profissionais de AEE, o que dificulta a realização de ajustes necessários para atender às especificidades de cada estudante. Além disso, o baixo número de estudos e pesquisas voltados à aplicação de metodologias e estratégias pedagógicas inclusivas no ensino superior reflete uma lacuna significativa, agravada pela escassez de propostas específicas para essa etapa educacional. Outro problema recorrente é a instabilidade profissional dos docentes e profissionais que atendem esse público. Muitas vezes, esses profissionais são contratados temporariamente conforme a demanda, sendo selecionados somente após o estudante já estar matriculado. Essa dinâmica atrasa o processo de inclusão, especialmente quando os professores não têm formação ou compromisso adequado para atender estudantes da educação especial. O estudo também aponta que a formação deficitária dos docentes das IES para trabalhar com uma perspectiva inclusiva é um obstáculo central. Assim é necessário investir em capacitações específicas, que contribuam para a desconstrução de barreiras e a implementação de práticas mais eficazes no cotidiano universitário.

Outro ponto relevante destacado pelos autores é a falta de abordagens nos trabalhos existentes que priorizem as opiniões dos próprios estudantes com deficiência sobre o atendimento e as adaptações realizadas. A maioria das análises dá ênfase apenas à visão dos funcionários das instituições, deixando de lado perspectivas essenciais para avaliar a eficácia da inclusão. Apesar dessas limitações, muitos trabalhos relatam a criação de materiais e recursos específicos para estudantes da educação especial, frequentemente elaborados pelos próprios docentes, profissionais de AEE ou discentes monitores. Essas iniciativas demonstram esforço individual para suprir lacunas institucionais, mas também reforçam a necessidade de políticas mais consistentes e sistemáticas para promover a inclusão no ensino superior.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existe solução pronta de como o professor e o AEE devam adaptar as aulas ao público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, cada indivíduo

apresenta as suas particularidades que devem ser consideradas caso a caso. Contudo, existem direitos e garantias nas legislações em vigência que norteiam alguns ajustes para esse público em termos de currículo e avaliação. Também é necessário possibilitar que os discentes atendidos pelo AEE avaliem tal atendimento e tenham suas opiniões consideradas nos processos de inclusão desenvolvidos nas instituições. Em alguns casos foi possível perceber que há algum tipo de avaliação dos núcleos de inclusão das instituições, mas não é algo que é divulgado, a construção dos artigos em sua maioria também não incluiu o feedback desses estudantes para discutir como estes se sentem a partir dos ajustes feitos.

Em relação às práticas pedagógicas, objeto desta pesquisa, os trabalhos trazem pouco aprofundamento quanto às modificações em relação a procedimentos e metodologias que são possibilidades de serem utilizadas considerando a necessidade desses discentes. É controverso pensar metodologias e estratégias específicas que possam ser utilizadas com esse público pelo risco de levar a generalizações e direcionar a práticas de ensino homogeneizante, contudo, é a partir dos conhecimentos já produzidos que novas ideias são construídas, isto é, que emerge a inovação em educação. Ainda, há um longo caminho pela frente quanto às investigações envolvendo o desenvolvimento da educação inclusiva no ensino superior.

Faz-se necessário o incentivo à pesquisas que promovam o desenvolvimento de tecnologias e estratégias inclusivas, além do investimento em formação inicial e continuada para preparar professores à criação e implementação de metodologias e ferramentas adequadas às necessidades específicas desse público. Ainda, é preciso estimular a participação de estudantes, famílias e comunidades no processo de inclusão, visto que esta não se restringe aos ambientes formais de ensino, mas também na garantia da inclusão social dos indivíduos com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. R. A importância do trabalho conjunto do professor do aee e do ensino regular. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., [S. L.]. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80949>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Ministério de Educação e Cultura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 abr. 2013.

BRASIL, J. M. R.; CÁ, T. G. S.; PAVÃO, S. M. O. Estratégias de ensino e aprendizagem para surdos no Ensino Superior. **Escritas do Tempo**, Marabá, v. 3, n. 8, p. 263-282, ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v3.i8.2021.263282>.

BRISOLLA, L. A prática pedagógica no ensino superior: planejamento, interdisciplinaridade e metodologias ativas. **Devir educação**, Lavras, v. 4, n. 1, p. 77-92, jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/ded.v4i1.157>.

COSTA, P. L. S.; MODICA, N. D. S.; SANTOS, C. L. N. Formação docente e prática pedagógica no processo de inclusão do estudante jovem com deficiência em instituições de ensino superior. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 42, p. 115-134, 2020.

EVARISTO, F. L.; ASNIS, V. P.; CARDOSO, P. A. O atendimento educacional especializado no ensino superior: relatos de experiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 346-361, mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n1a2022-64913>.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.97i247.3392>.

GALVÃO, N. S. *Et al.* Deficiência visual e o acesso aos conteúdos textuais no Ensino Superior. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 4, n. 1, abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v4i1.7149>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LEITE, A. P. O. R. *Et al.* O estágio supervisionado de alunos com deficiência em uma perspectiva inclusiva. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p.1-13, out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i1.3944>.

LEONEL, A. P. S. *Et al.* Atendimento Educacional Especializado e transtorno do espectro autista no Ensino Superior: Estudos de caso em Universidade Pública no Paraná. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 17, n. 43, p. 372-392, nov. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/educare.v17i43.29665>.

MELLO, F. A.; CAETANO, J. L. P.; MIRANDA, P. R. Ferramentas tácteis no ensino de Matemática para um estudante cego: uma experiência no IF Sudeste MG. **REMAT: Revista Eletrônica da Matemática**, Caxias do Sul, v. 3, n. 1, p. 11-25, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/remat2017v3i1id2209>.

MORAIS, F. B. C.; CRUZ, O. M. S. Educação a Distância e os desafios para a elaboração de material didático de Língua Portuguesa como L2 para graduandos surdos. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 15, n. 35, p. 109-120, jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/rt.v15i35.20763>.

MOREIRA, H. F.; MICHELS, L. R.; COLOSSI, N. Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. **Escritos sobre educação**, Ibitiré, v. 5, n. 1, p. 19-25, jan./jun. 2006. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1677-98432006000100004&lng=pt. Acesso em: 25 jan. 2024.

OKOLI, C. Guia para realizar uma revisão sistemática de literatura. **EaD em Foco: Revista Científica em Educação à Distância**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 1-40, abr. 2019. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/748>. Acesso em: 25 jan. 2025.

OLIVEIRA, R. Q. *Et al.* A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 299-314, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200011>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

ROCHA, J. A. P. *Et al.* Materiais didáticos acessíveis para pessoas com deficiência visual: formação continuada para docentes. **E-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 27, p. 162-182, out. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2022.54311>.

ROCHA, M. M.; MELLO, A. De F. G.; PIRES, M. M. Atuação do AEE no Ensino Superior: Relato de experiência. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 17, n. 43, p. 335-349, nov. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/educare.v17i43.29664>.

ROSSETTO, E.; IACONO, J. P. Inclusão e ensino superior: práticas pedagógicas com alunos com deficiência/NEE na perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Educação e**

Filosofia, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 133-174, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/revedfil.v36n76a2022-60453>.

SILVA FILHO, R. B.; BARBOSA, E. S. C. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2015.2.20575>.

SILVA NETO, A. O. *Et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X24091>.

SILVA, V. V. *Et al.* “Acessibiliza”: uma experiência de atendimento especializado no Ensino Superior em Goiás – Brasil. **Revista UFG**, Goiânia, v. 22, dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/revufg.v22.73952>.

VALIM, M.; PACHECO, E. G. A Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior de Música: um recorte sobre quatro universidades do estado do Rio Grande do Sul. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, v. 40, n. 40, p. 124-144, mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.19179/2319-0868/747>.

VERDUM, P. L. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 91-105, jul. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/14376>. Acesso em: 25 jan. 2025.

CAPÍTULO VI

AVANÇOS NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE

DOI: 10.5281/zenodo.17362876

Maria de Lourdes Silva Santana

Josemery Araújo Alves

Aline Virgínia Medeiros Nelson

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro representa um avanço significativo na promoção de igualdade de direitos e oportunidades no contexto educacional. A acessibilidade deve ser entendida como um princípio vinculado aos direitos humanos, indo além de adaptações de espaços físicos e incluindo dimensões pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. Esse entendimento, como apontado pelos autores, reforça a necessidade de diversificar ações pedagógicas e estratégias institucionais para atender à diversidade humana e promover ambientes acadêmicos verdadeiramente inclusivos (Pletsch; Melo; Cavalcante, 2021).

Nesse sentido, a implementação de políticas públicas voltadas para inclusão, como

o Programa de Acessibilidade na Educação Superior - INCLUIR, visa eliminar barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e informacionais, garantindo que os estudantes com deficiência tenham pleno acesso ao ambiente acadêmico. Apesar dos desafios históricos enfrentados pelo Brasil, tais iniciativas demonstram um compromisso crescente com a criação de ambientes mais acessíveis e inclusivos nas universidades, o que é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Brasil, 2013).

A educação superior inclusiva vai além da criação de políticas públicas e envolve também transformações culturais, atitudinais e estruturais dentro das instituições de ensino. A implementação de ações como a criação de núcleos de inclusão, setores especializados para viabilizar acessibilidade de estudantes com deficiência, adaptações curriculares e o uso de tecnologias assistivas são aspectos essenciais do processo inclusivo e representam avanços significativos na promoção da igualdade de oportunidades (Costa e Pieczkowski, 2020; Brasil, 2008). Essas práticas têm um papel crucial na garantia de que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam desenvolver-se plenamente. No entanto, a inclusão também exige uma mudança mais ampla, que deve envolver tanto a adaptação das estruturas institucionais quanto a construção de uma cultura organizacional que valorize e respeite a diversidade (Brasil, 2008).

Ainda que práticas inclusivas estejam em crescimento, Moreira e Liebl (2023) destacam a persistência de barreiras relacionadas à cultura institucional e às políticas públicas. Essas barreiras, como apontam Martins e Ciantelli (2023), refletem a reprodução do capacitismo e a necessidade de ampliar o diálogo interseccional para contemplar questões de gênero, raça e classe social nos processos de inclusão. A partir dessas reflexões, percebe-se que a verdadeira inclusão exige um compromisso ético e político que ultrapasse adaptações pontuais, promovendo mudanças estruturais profundas e a construção de um “corpo comum”. Esse corpo é formado por encontros e alianças entre diferenças de funcionalidade, gênero, raça e condição socioeconômica que não apenas reconhecem, mas potencializam a pluralidade humana como elemento essencial para transformar a cultura, as práticas e as políticas no ambiente acadêmico (Pagni, 2023).

Dessa forma, a problemática central desta pesquisa é: quais ações e práticas inclusivas têm sido implementadas pelas instituições de ensino superior brasileiras para promover o ensino inclusão de pessoas com deficiência? Esta questão busca explorar de que maneira as universidades estão adaptando suas estruturas e práticas para garantir

que os estudantes com deficiência possam ingressar, mas também, permanecer e prosperar no ambiente acadêmico (Alves, Martins e Piedade, 2024).

O objetivo principal é mapear as ações diagnosticadas em artigos científicos sobre a promoção de inclusão em universidades brasileiras para pessoas com deficiência. Como objetivos específicos: a) identificar as práticas e estratégias que têm sido institucionalizadas na criação de ambientes acadêmicos mais inclusivos; e b) principais resultados destas práticas.

O tema justifica-se dada a relevância social em um contexto de neurodiversidade cada vez mais explícita pelos avanços tecnológicos e científicos. Academicamente, também apresenta-se essencial dado ser ainda um tema pouco explorado em termos de discussões sobre políticas públicas. A título ilustrativo, a busca na plataforma Scielo pelas palavras “ensino inclusivo” and “universidade”, resultou em apenas 8 resultados.

Ao final, a pesquisa pretende aprofundar os estudos sobre como práticas inclusivas podem contribuir para uma transformação cultural e estrutural nas universidades, promovendo um ambiente acadêmico que respeite a diversidade e os direitos de todos os estudantes.

2. DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Em 1996, a Organização das Nações Unidas assinaram a Declaração de Salamanca, a qual trata sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, a qual estabelece o compromisso de que os países signatários deveriam pensar políticas públicas a fim de “assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidade especiais em educação secundária e superior bem como em programa de treinamento”.

Assim, partindo-se da concepção universal de Direitos Humanos, o ideal a ser buscado no ensino é um modelo inclusivo de educação, o qual é sustentado nos princípios de igualdade de oportunidade e valorização da diferença para que qualquer indivíduo que integre o corpo discente possa ser incluídos no sistema educacional regular, aprendendo e participando sem qualquer tipo de discriminação (Oliva, 2016)

De acordo com a Lei Federal Brasileira nº 13.146 de 2015, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, considera-se pessoa com deficiência aquela que “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva

na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. No Brasil, aproximadamente 24% da população do país, equivalente a ao menos 45 milhões de brasileiros, apresenta algum tipo de deficiência (Brasil, 2021).

No Brasil, em decorrência de políticas públicas adotadas, algumas inclusive já revogadas - tais como: normativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/ 1996) e a Lei nº 13.146/2015, cresceu exponencialmente a quantidade de pessoas com deficiência nas universidades. Entretanto, o grande protagonista para o crescimento do acesso à educação por alunos com deficiência, segundo Melo (2018) foi o Programa Incluir, criado pelo Ministério da Educação em 2005, com o objetivo de fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade, concebidos como espaços físicos com profissionais responsáveis pela organização de ações e articulação institucional para fomento de pesquisa, ensino e extensão de inclusão e implantação de políticas de acessibilidade.

Adaptar o ensino nas universidades de forma a incluir a pessoa com deficiência é um grande desafio não só no contexto brasileiro. Experiências na América Latina remetem a esta preocupação ainda nos anos 1980, avançando lentamente na agenda pública dos países. Na Colômbia, ilustrando o protagonismo das universidades, foi registrado na década de 1980, que terapeutas passaram a ser chamados para assumir a Vice-Reitoria de Assistência Social da Faculdade de Medicina da Universidade Nacional. Com os avanços das políticas institucionais, em 2008, o Ministério da Educação Nacional reconheceu a liderança da Universidade Nacional da Colômbia na inclusão educacional de pessoas com deficiência (Fernández-Moreno, 2024)

Na tradicional de concepção de espaços para o ensino, o currículo acadêmico é pensado de forma inflexível, único para todos, sem prever as necessidades específicas de aprendizagem, gerando, portanto, a ocorrência de barreiras não intencionais para aqueles que fogem da média imaginária e fracassando na equidade para geração de oportunidades justas (Sebastián-Heredero, 2020).

E, assim, solidifica-se a essencialidade das políticas institucionais universitárias a fim de solidificar o ideal de educação inclusiva no ensino superior e esforços para flexibilização curricular e implementação de estratégias para consolidação do pensar inclusivo na formação acadêmica, profissional e cidadã.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, por revisão integrativa, baseada em métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da literatura sobre determinado tema, disponibilizando um quadro das evidências relacionadas a uma intervenção específica. Essa abordagem é particularmente útil para integrar informações de estudos realizados separadamente, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, além de identificar lacunas no conhecimento e orientar futuras investigações.(Sampaio e Mancini, 2007; Flick, 2004).

Assim, foram utilizadas bases de dados amplamente reconhecidas, como Google Acadêmico, ResearchGate e o Portal de Periódicos da CAPES, tendo como critérios de busca palavras-chave específicas, como “Acessibilidade” e “Ensino Superior” . O critério de seleção foi a escolha de artigos em português que abordassem as práticas de inclusão adotadas pelas universidades brasileiras. Inicialmente, foram selecionados 40 textos, sendo descartados as teses , dissertações e os anais, restando um total de 20 artigos que, com base em seus resumos, abordaram práticas inclusivas adotadas pelas universidades brasileiras. Contudo, ao aprofundar a análise com a leitura integral dos textos, constatou-se que muitos deles tinham como foco central as barreiras de acessibilidade, como barreiras atitudinais, arquitetônicas e tecnológicas, em vez de discutir diretamente as práticas inclusivas. Esses artigos foram, então, excluídos, restando 11 estudos que tratavam de práticas inclusivas e ações voltadas à criação de ambientes acadêmicos mais acessíveis.

A análise desses 11 artigos permitiu identificar práticas frequentes e eficazes, como adaptações curriculares, formação docente para inclusão, uso de tecnologias assistivas e políticas institucionais voltadas ao acolhimento de estudantes com deficiência.

De acordo com Sampaio e Mancini (2007), a revisão integrativa segue uma estrutura detalhada que inclui a definição clara de uma pergunta de pesquisa, critérios de seleção dos estudos, análise crítica da qualidade metodológica dos artigos incluídos e síntese das informações. Essa metodologia possibilitou um entendimento mais abrangente dos avanços das práticas de inclusão no ensino superior brasileiro, fornecendo subsídios teóricos e práticos para iniciativas futuras.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o mapeamento dos trabalhos selecionados, optou-se pela apresentação de um quadro síntese, constando autores (ano), práticas de inclusão e principais resultados apontados.

Autor (es) e Ano	Práticas de Inclusão Identificadas	Principais Resultados
Oliveira; Mascarenhas, 2022	- Descrição de conteúdos visuais; - Adaptação de materiais didáticos; - Apoio remoto.	- Ampliação do acesso ao conteúdo acadêmico; - Maior autonomia da estudante; - Incremento na interação com docentes e colegas.
Ferreira et al., 2021	- Implementação de tecnologias assistivas; - Disciplina de Libras; - Adaptações arquitetônicas.	Avanços em tecnologias assistivas, criação de adaptações e introdução de Libras como disciplina obrigatória.
Franco; Silva; Torisu, 2019	- Produção de materiais pedagógicos acessíveis; - Bolsas de assistência estudantil; - Apoio direto aos alunos com deficiência.	Produção de recursos voltados para estudantes com deficiência e suporte financeiro como ferramentas inclusivas.
Franco; Silva; Torisu, 2018	- Uso de tecnologias assistivas; - Implementação do Programa Sala Aberta para formação de docentes; - Projetos de extensão.	Desenvolvimento de formação docente e uso de tecnologias que promovem acessibilidade no ensino superior.
Oliveira; Rodrigues, 2011	- Criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI); - Capacitação docente;	Promoção de autonomia estudantil e capacitação de professores para atender às

	-Suporte técnico-pedagógico.	demandas inclusivas.
Lima; Cabral, 2020	-Planejamento colaborativo para acessibilidade curricular e práticas inclusivas como feedback positivo.	Colaboração entre gestores e docentes para criar ambientes mais inclusivos e práticas pedagógicas diversificadas.
Malheiro; Junior, 2020	-Núcleos de acessibilidade; -Adaptação de materiais didáticos; -Uso de tecnologias assistivas.	Reforço o papel dos núcleos de acessibilidade e a importância de recursos adaptados para estudantes PAEE.
Siqueira; Santana, 2010	-Produtos e Tecnologias: Acessibilidade arquitetônica, materiais didáticos acessíveis, tecnologias assistivas. -Atitudes: Capacitação e sensibilização para superar barreiras atitudinais. - Serviços e Políticas: Núcleos de acessibilidade, currículo adaptado, intérpretes de Libras, articulação interinstitucional.	Implementação de ações concretas para remover barreiras físicas e promover inclusão comunicacional.
Alves et al., 2024	-Uso de tecnologias assistivas; -Tutoria em educação inclusiva; -Campanhas de sensibilização.	Integração de ações educacionais inclusivas por meio de tecnologia e conscientização da comunidade acadêmica.
Paiva; Melo, 2021	-Vestibular Especial; -Criação de comitê de tradução e interpretação em Libras.	Facilitação do acesso ao ensino superior por meio de práticas bilíngues e suporte linguístico.
Ciantelli; Leite,	-Estrutura física: Rampas,	Expansão de recursos e suporte

2016	elevadores, banheiros acessíveis, piso tátil, sinalização e salas multifuncionais; -Estrutura humana: Equipes multiprofissionais, formação acadêmica, suporte pedagógico e psicológico; -Ajuda técnica: Materiais acessíveis (braile, áudio, ampliados) e tecnologias assistivas (leitores de tela, lupas, softwares).	para promover a acessibilidade e inclusão nas IFES.
------	--	---

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A discussão dos resultados apresentados neste estudo evidencia a ampla diversidade de práticas inclusivas implementadas no ensino superior brasileiro, ressaltando avanços significativos na construção de ambientes acadêmicos mais acessíveis e equitativos. Dessa forma, serão apresentadas as principais práticas inclusivas, com base nos 11 artigos selecionados na revisão sistemática, destacando a complexidade e abrangência das iniciativas desenvolvidas nas instituições de ensino superior.

Um exemplo significativo é o trabalho desenvolvido por Oliveira e Mascarenhas (2022), que aborda estratégias de apoio individualizado a uma estudante com deficiência visual na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). As ações, realizadas com base no diálogo contínuo entre a facilitadora e a estudante, incluíram a descrição detalhada de conteúdos visuais e audiovisuais, a adaptação de materiais didáticos para formatos acessíveis, e o suporte em aulas remotas por meio de ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas. Além disso, a facilitadora também auxiliou na leitura de textos inacessíveis e na formatação de trabalhos acadêmicos conforme as normas da ABNT, promovendo não apenas a inclusão acadêmica, mas também o fortalecimento da autonomia da estudante. Essas intervenções foram fundamentadas no Modelo Social da Deficiência e na Lei Brasileira de Inclusão, evidenciando como soluções personalizadas poder transformar o ambiente universitário em um espaço verdadeiramente acessível, permitindo a participação ativa dos estudantes e o pleno desenvolvimento de suas

capacidades (Oliveira; Mascarenhas, 2022).

Outro estudo significativo é o de Ferreira et al. (2021), que examina as condições de acessibilidade em diversas instituições de ensino superior, destacando a aquisição de tecnologias assistivas e adaptações arquitetônicas como rampas, banheiros adaptados e leitores de tela. Esses avanços não apenas facilitam o acesso físico, mas também criam condições para a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência. As instituições analisadas, como a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), também investiram na oferta da disciplina de Libras, fortalecendo a inclusão linguística.

No âmbito das políticas institucionais, Oliveira e Rodrigues (2011) exploram a criação do Núcleo de Acessibilidade na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), que promoveu a formação docente, adaptações curriculares e suporte pedagógico especializado. Essa iniciativa resultou em avanços significativos no número de matrículas de estudantes com deficiência, embora desafios como barreiras arquitetônicas e metodológicas ainda persistam.

A formação docente aparece como elemento central nas práticas de inclusão. Franco, Silva e Torisu (2018) analisam o impacto do Programa Sala Aberta na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que oferece formação continuada para professores, incentivando inovações pedagógicas e a valorização da diversidade. O Programa Sala Aberta, reestruturado em 2013 como Sala Aberta: Docência no Ensino Superior, promove encontros presenciais e virtuais que estimulam o diálogo e a reflexão sobre os desafios da docência universitária. Esses encontros mensais reúnem docentes de diferentes cursos, buscando fomentar práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, baseadas na valorização das diferenças e na ruptura com paradigmas tradicionais de ensino. Além disso, iniciativas extensionistas como o projeto "Inclusão: Práticas pedagógicas, aquisição do sistema de escrita e outras aprendizagens" utilizam princípios da pesquisa-ação, envolvendo estudantes de graduação no desenvolvimento de práticas inclusivas em escolas, promovendo uma formação dupla: tanto para os graduandos quanto para os docentes da educação básica, criando um modelo pedagógico emancipatório (Franco; Silva; Torisu, 2018).

De forma similar, Lima e Cabral (2020) relatam como o planejamento colaborativo entre gestores, docentes e estudantes permitiu a implementação de práticas como a diferenciação curricular, *feedback* positivo e avaliações ajustadas às necessidades dos estudantes. O *feedback* positivo, nesse contexto, é entendido como um retorno construtivo

que enfatiza os pontos fortes, os progressos e as conquistas dos estudantes, promovendo confiança em suas capacidades. Esse tipo de abordagem ajuda os alunos a perceberem suas potencialidades, valorizarem seus esforços e avançarem em seu aprendizado, especialmente em cenários que demandam adaptações ou diferenciação curricular. A diferenciação curricular, por sua vez, refere-se à adaptação de conteúdos, métodos e estratégias pedagógicas para atender às diversas necessidades e características dos estudantes, enquanto as avaliações ajustadas consideram essas especificidades para garantir processos avaliativos mais justos e inclusivos. Além disso, os autores destacam que a gestão democrática pode ser compreendida como a orquestração de ações cooperativas e variadas que buscam promover a equidade e o respeito às identidades e diferenças das minorias político-sociais (Lima; Cabral, 2020).

A inclusão linguística também é tema de destaque. Paiva e Melo (2021) descrevem as ações do curso de Letras Libras na UFRN, como a criação de vestibulares especiais (Teste de Habilidades Específicas - THE e Redação) e a organização de comitês para gerenciar demandas de tradutores e intérpretes de Libras. Apesar dos avanços, os autores identificaram barreiras relacionadas à limitada circulação da Libras fora do ambiente de sala de aula.

A implementação de tecnologias assistivas e a organização de campanhas educativas são destacadas por Alves et al. (2024), que relatam ações no curso de Turismo da UFRN para sensibilizar a comunidade acadêmica e atender às necessidades de estudantes com necessidades específicas. Essas iniciativas promovem a conscientização sobre a diversidade e criam um ambiente acadêmico mais receptivo. Nesse contexto, os resultados alcançados demonstram a importância de projetos que integram ensino, pesquisa e extensão.

No ensino, destacam-se os esforços de professores que coordenam projetos voltados para a adaptação das aulas, com o apoio de monitores/tutores que auxiliam diretamente na execução de tarefas, colaboram com a adaptação de conteúdos, oferecem suporte em atividades práticas e atendem às demandas específicas das salas de aula. Já nos projetos de pesquisa e extensão, os bolsistas desempenham um papel essencial, organizando eventos, participando de cursos de formação, rodas de estudo e desenvolvendo pesquisas que promovem reflexões acadêmicas e publicações, como o presente artigo (Alves *et al.*, 2014).

Além disso, estão engajados em campanhas educativas voltadas para a

disseminação de informações sobre o Transtorno do Espectro Autista, produção de exposições contra o *bullying* e organização de eventos sobre neurodivergência. Essas ações complementam as práticas relatadas por Alves *et al.* (2024), reforçando o impacto de iniciativas que promovem a inclusão e sensibilizam a comunidade acadêmica sobre a importância de um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Ademais, Malheiro e Junior (2020), assim como Ciantelli e Leite (2016), destacam a significativa contribuição dos núcleos de acessibilidade na eliminação de barreiras metodológicas e institucionais. Esses núcleos, compostos por equipes multiprofissionais, utilizam tecnologias assistivas, como leitores de tela e *softwares* especializados, para promover a inclusão e garantir a plena participação dos estudantes com deficiência. Nesse mesmo contexto, Siqueira e Santana (2010) analisam o impacto positivo do Projeto Incluir, que incentivou a criação de materiais acessíveis, a capacitação da comunidade acadêmica e a articulação interinstitucional, ampliando as possibilidades de inclusão. Assim, essas abordagens reforçam a importância das iniciativas voltadas para a acessibilidade e a equidade no ensino superior.

As práticas descritas nestes estudos não apenas eliminam barreiras, mas também transformam as universidades em espaços mais inclusivos e democráticos. A continuidade dessas iniciativas e a ampliação de investimentos são essenciais para consolidar um ensino superior que respeite a diversidade e promova a igualdade de oportunidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta fase de discussão dos resultados, é fundamental realçar o progresso significativo alcançado por meio deste trabalho e as aplicações práticas que dele derivam. Destacar as conquistas e avanços obtidos não apenas reconhece o mérito do estudo, mas também ressalta sua relevância e impacto na comunidade científica e na sociedade em geral.

Ao destacar o progresso alcançado, é importante enfatizar como os resultados deste trabalho contribuem para o avanço do conhecimento em sua área específica. Isso pode incluir a descoberta de novos fenômenos, a proposição de teorias inovadoras, o desenvolvimento de métodos ou técnicas aprimoradas, ou mesmo a aplicação bem-sucedida de abordagens existentes em novos contextos.

Além disso, é fundamental ressaltar as aplicações práticas e as possíveis implicações do trabalho na vida real. Isso pode incluir o desenvolvimento de novas tecnologias, a melhoria de processos industriais, a formulação de políticas públicas mais eficazes, ou qualquer outra contribuição tangível que o estudo possa oferecer para resolver problemas ou melhorar a qualidade de vida das pessoas.

No entanto, é importante reconhecer que todo estudo científico possui limitações e áreas em que o conhecimento ainda é incompleto ou insuficiente. Identificar e discutir essas limitações de forma transparente é crucial para uma avaliação honesta e equilibrada do trabalho. Isso ajuda a contextualizar os resultados e a fornecer insights sobre possíveis áreas de melhoria ou foco para pesquisas futuras.

Por fim, quando apropriado, oferecer sugestões para estudos futuros pode ajudar a orientar o desenvolvimento de pesquisas subsequentes e a direcionar o progresso contínuo na área. Essas sugestões podem ser baseadas nas lacunas identificadas durante o estudo atual, nas questões não resolvidas ou em novas direções de pesquisa que surgiram a partir dos resultados obtidos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Josemery Araújo; MARTINS, Maria Helena Venâncio; PIEDADE, Ana Catarina Marçal Da. **Ensino Superior e Práticas Inclusivas: Os Estudantes Com Necessidades Específicas Na Universidade Do Algarve/ Portugal.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Marília, SP, v. 11, n. 3, p. 1-18, 2024. DOI: 10.36311/2358-8845.2024.v11n3.e0240038. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/16338> .. Acesso em: 26 dez. 2024.

ALVES, Josemery Araújo; CAVALCANTE, Erica Dayane Chaves; ARAÚJO, Regina Ferreira; OLIVEIRA, Maria Clara da Silva. **Inclusão e acessibilidade no ensino superior: relato da experiência no curso de Turismo da UFRN.** Humanidades em Revista, UNIRIO, v. 6, n. 2, p. 273-290, 2024. Disponível em: <https://seer.unirio.br/hr/article/view/13214> . Acesso em: 26 dez. 2024.

BRASIL. **Lei Federal Brasileira nº 13.146 de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394/ 1996.** Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Planalto, 1996.

BRASIL. **Políticas públicas levam acessibilidade e autonomia para pessoas com deficiência.** Brasília: Planalto, Serviços e Informações do Brasil. Disponível

em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2021/09/politicas-publicas-levam-acessibilidade-e-autonomia-para-pessoas-com-deficiencia> Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador: Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESu), 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 out. 2024.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. **Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul./set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008>. Acesso em: 1 dez. 2024.

COSTA, Joana Maria de Moraes; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária. *Educação em Revista*, 36, e208179, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698208179>

FERNÁNDEZ-MORENO, C. A.. Prácticas de terapeutas ocupacionales en educación superior inclusiva. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 32, n. spe1, p. e3827, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoRE394638273>. Acesso em: 2 dez. 2024.

FERREIRA, Paloma Bessa et al. **Comparação entre as condições de acessibilidade e inclusão social de 25 instituições públicas de ensino superior e um estudo de caso na UFTM**. Cadernos CIMEAC, Uberaba, v. 11, n. 2, p. 121-145, dez. 2021. DOI: 10.18554/cimeac.v11i2.4929. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/357085440>. Acesso em: 2 dez. 2024.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Trad. Sandra Netz. -2.ed.- Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Marco Antonio Melo; SILVA, Marcilene Magalhães da; TORISU, Edmilson Minoru. **Inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica no contexto do ensino superior: o que dizem os gestores**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n. esp. 1, p. 698-715, out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v23iesp.1.13020>.

FRANCO, Marco Antônio Melo; SILVA, Marcilene Magalhães da; TORISU, Edmilson Minoru. **Inclusão e inovação pedagógica: políticas e práticas de formação no ensino superior**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1320-1333, set. 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11646.

LIMA, André Henrique de; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Gestão democrática na**

educação superior para a diferenciação e acessibilidade curricular. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1104-1117, set. 2020. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14336>.

MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima; JUNIOR, Klaus Schlünzen. **Inclusão e acessibilidade no ensino superior brasileiro.** Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 94546-94554, dez. 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n12-063. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n12-066>. Acesso em: 21 nov. 2024.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. **Inclusão universitária no século XXI: dilemas atuais.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. ISBN 978-65-5954-342-7 (Digital). Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-342-7>. Acesso em: 10 dez. 2024.

MELO, F. R. L. V. DE.; ARAÚJO, E. R. **Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 22, n. spe, p. 57-66, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018046>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MOREIRA, Laura Ceretta; LIEBL, Karin Rank. Políticas, práticas e cultura inclusiva: desafios da gestão universitária. In: MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo (orgs.). **Inclusão universitária no século XXI: dilemas atuais.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 111-134. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-342-7>. Acesso em: 10 dez. 2024.

OLIVA, D. V. **Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão.** Psicologia USP, v. 27, n. 3, p. 492-502, set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-656420140099>. Acesso em: 28 jan. 2025.

OLIVEIRA, Marinalva Silva; RODRIGUES, Lidiane Furtado Ferreira. **A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal do Amapá: o que estamos fazendo e o que precisamos fazer.** PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, Macapá, n. 4, p. 17-28, dez. 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/display/233922967>. Acesso em: 20 dez. 2024.

OLIVEIRA, Mylena Pacheco Santolin de; MASCARENHAS, Luiza Teles. **A facilitação de aprendizagem como ferramenta de acessibilidade no contexto do ensino superior: ações desenvolvidas e resultados.** Raízes e Rumos, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 218-230, jan.-jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.9789/2317-7705.2022.v10.i1.218-230>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca.** Salamanca: ONU, 1996.

PAGNI, Pedro Angelo. Corpos deficientes, seus movimentos políticos por inclusão e seus agenciamentos no Ensino Superior Brasileiro: um ensaio à luz da Filosofia da Diferença. In: MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo (orgs.). **Inclusão universitária no século XXI: dilemas atuais.** Marília: Oficina Universitária; São

Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 27-78. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-342-7>. Acesso em: 29 nov. 2024.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Acessibilidade linguística de surdos no ensino superior**: reflexões sobre o curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, p. e0154, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0154>. Acesso em: 29 dez. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; CAVALCANTE, Lucélia Cardoso. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: experiências e desafios contemporâneos. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; GUERRA, Érica Simony F. M.; FURTADO, Margareth Maciel F. D. (orgs.). **Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 26-38.

SAMPAIO, Rosana Fonseca; MANCINI, Marisa Cotta. **Estudos de revisão sistemática**: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>, Acesso em: 29 dez. 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 4, p. 733-768, out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155> Acesso em: 29 dez. 2024.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. **Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000100010>. Acesso em: 15 nov. 2024.

Agradecimentos e financiamento

Ao CNPQ– Brasil – Projeto- pelo financiamento de bolsa de pós-doutorado para uma das autoras, colaborando para a realização da pesquisa.

CAPÍTULO VII

BARREIRAS METODOLÓGICAS E INCLUSÃO: POSSIBILIDADES DE ENSINO PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

DOI:

Wélida de Araujo Brito
Rosa Regina de Araujo
Antonia Vitória Lopes Moreira
Betânia Moreira de Moraes

p. INTRODUÇÃO

A pesquisa justifica-se pela necessidade de análise dos aspectos mais específicos presentes na alfabetização das crianças com deficiência, buscando compreender essas particularidades vivenciadas pelas crianças com deficiência na alfabetização e propor métodos alternativos para garantir um ensino justo e igualitário para todos, promovendo a inclusão de todas as crianças no ambiente educacional. Ademais, aproximando-se dos estudos de Fonseca (2016) tem-se como objetivo, ainda, analisar o planejamento, a prática curricular e as propostas de mecanismos a serem desenvolvidos.

É mister destacar que a Cartilha do Censo 2010 sobre pessoas com deficiência (Oliveira, 2012) destaca que a deficiência, como um tema de direitos humanos, obedece ao princípio do direito de todo ser humano em desfrutar de todas condições necessárias requeridas ao desenvolvimento de suas potencialidades. Entretanto, a cartilha aponta que em todas as regiões do Brasil, as pessoas com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual apresentaram taxas de alfabetização menores que o restante da população total.

Isso pode ser justificado pelo fato de que a educação de pessoas com deficiência é perpassada por uma forte negação de acesso à escolarização ao longo da história e, por essa razão, especialmente na alfabetização de pessoas com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual os índices de analfabetismo ainda são muito altos (Gonçalves; Meletti; Santos, 2015).

Nesse aspecto, denota-se que “o direito à escolarização das pessoas com deficiência está se concretizando dentro de um movimento de universalização do ensino fundamental brasileiro desde a última década do século 20”. (Kassar, 2013, p. 33) Nesse sentido, faz-se uma contextualização histórica, com o intuito de apresentar os principais marcos desse movimento, sobretudo no que tange às pessoas com deficiência, que é demarcada, muitas vezes, dentro desse contexto histórico e social.

Vigotski (2011) destaca que o olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado pelo ângulo da perda de uma função e que toda a construção da psicologia da criança com deficiência se deu pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança neurotípica (Vigotski, 2011, p. 869).

Almeida (2004), discorre, também, acerca disso, entendendo que não se pode relacionar a referida Deficiência a uma incapacidade expressa por limitações no funcionamento individual dentro do contexto social, uma vez que, como também apresentado por Vigotski, isso pode apresentar substancial desvantagem para o indivíduo.

Logo, pretende-se, partindo dessa perspectiva, compreender a importância da superação de conceitos meramente espontâneos ou elementares e chegar a conceitos científicos, que se constituem na interação social e escolar (Pletsch, 2013, p. 255). Isso demanda a compreensão, sobretudo, de que a atribuição do fazer docente se constitui como uma ação que demanda tempo e conhecimentos pedagógicos específicos (Silva, 2020).

Espera-se, ainda, apresentar a alfabetização como uma forma de proporcionar ao sujeito uma atuação política no mundo em que vive, ampliando as possibilidades de escolha e a capacidade de participação social, a capacidade de produzir e expressar-se (Silva, 2020).

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa, de natureza básica, tem como objetivo buscar e sugerir alternativas metodológicas para o ensino de crianças com deficiência nos primeiros anos de sua formação, especialmente na alfabetização. Adotando uma abordagem qualitativa, o estudo utiliza do método explicativo e do procedimento bibliográfico para a coleta de dados, com levantamento de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais, como legislações e diretrizes relacionadas à educação inclusiva no Brasil. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, categorizando informações sobre metodologias de alfabetização, estratégias inclusivas e desafios enfrentados no ensino de crianças com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. O estudo está centrado no ambiente educacional inclusivo, considerando os contextos socioeconômicos, culturais e históricos que impactam a alfabetização dessas crianças.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Transformações Históricas e Avanços Normativos na Educação Inclusiva de Crianças com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual

Com a assunção da representação simbólica da igreja, através do cristianismo, as pessoas com necessidades especiais deixaram de ser eliminadas e passaram a ser internadas, segregadas da sociedade, apresentando-se uma visão paradóxica dessas pessoas, pois ao mesmo tempo que, vistas como eleitas por Deus, eram vistas como possuídas pelo demônio e expiadora de culpas alheias, sendo, inicialmente, acolhidas em conventos ou igrejas em troca de pequenos serviços e, posteriormente, em hospitais, leprosários, hospícios, onde conviviam com prostitutas, loucos, libertinos, delinquentes, mutilados e possessos. (Pessoti, 1984).

Segundo Aranha (apud Gargheti; Medeiros; Nuernberg, 2013, p. 103), a deficiência intelectual no o século XVIII era confundida com doença mental e, na medicina, era tratada por meio da institucionalização, com a retirada das pessoas com deficiência de suas

comunidades de origem, mantendo-as em instituições situadas em localizações distantes de suas famílias e permanecendo isoladas da sociedade, a título de proteção, de tratamento ou de processo educacional.

Como apresenta Pina (2010, p. 131), a partir do momento em que a deficiência passou a significar, sob o ponto de vista do bloco dominante, um risco à objetivação e ao contínuo acúmulo de capital, foram sendo construídas estratégias para gerir esse risco, não apenas mantendo essas pessoas à margem do convívio social, como também convencendo toda a sociedade de que a segregação era o mais benéfico e tendo, inclusive, para isso, a difusão de ideias, por todo o tecido social, por intelectuais orgânicos da classe dominante, de que essas pessoas eram anormais.

Desse modo, ressalta-se que alguns marcos foram imprescindíveis para que esse estigma fosse superado, uma vez que, conforme Magalhães (2002, p. 28) “[...] transformações nas atitudes sociais sobre deficiência obviamente acompanharam as profundas mudanças nos modos de produção econômica e a supremacia da ciência frente a outras formas de conhecimento”.

No que tange à Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, Oliveira (2018, p. 22) aduz que a:

[...] apreensão da deficiência intelectual [...] não pode se dar de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais, da historicidade humana, assim, ao falar sobre a condição da deficiência intelectual, obrigatoriamente temos algo a dizer sobre as relações entre as pessoas e o processo de mediação que se estabelecem circunscritas num contexto cultural, histórico e social; contexto como centro gerador de interpretações que imputam significados às diferenças.

Nesse sentido, entende-se que, ao longo das últimas décadas, várias definições e explicações científicas a respeito do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual têm sido pautas de discussões (Santos, 2007). A quantificação do quociente intelectual (QI) foi utilizada como forma de definir e classificar as pessoas com deficiência intelectual, porém, esse critério não é mais considerado o principal indicador, uma vez que tem sido dada grande importância à conduta adaptativa das pessoas com essa deficiência (Malaquias, 2012).

A partir de 2001, na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, o termo atual foi sendo propagado e mais frequentemente utilizado, a partir da recomendação da International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais – contudo, o novo conceito de Deficiência Intelectual somente passou a estar

incorporado ao modelo de classificação e sistemas de suporte da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) a partir do ano de 2010 (Glat; Pletsch, 2012).

No entanto, nas últimas décadas, denota-se um movimento ao Direito. A Legislação brasileira, o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com transtornos globais do desenvolvimento currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns e educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade e acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Brasil, 1996).

Essa concepção de inclusão prevê que a efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos, ou seja, apenas a presença física do aluno com deficiência mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela (Miranda, 2003)

Ademais, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica, informa o seguinte sobre a modalidade: “a Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar” (Brasil, 2010).

Assim, partindo do pressuposto de que o processo de alfabetização é entendido “como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político e é um esforço de leitura do mundo e da palavra” (Freire, 1989), menciona-se que, em reunião na sede das Nações Unidas, em 2015, firmou-se um documento pós evento, a Agenda 2030, dentre os quais está o objetivo de “Assegurar a Educação Inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2015, p. 23).

3.2 Desafios e Potencialidades na Alfabetização de Crianças com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual: Perspectivas Educacionais e Inclusivas

De acordo com Sassaki (2003, p. 2), a denominação Transtorno do Desenvolvimento Intelectual considera ser a deficiência:

[...] não mais como um traço absoluto da pessoa que a tem e sim como um atributo que interage com o seu meio ambiente físico e humano, o qual deve adaptar-se às

necessidades especiais dessa pessoa, provendo-lhe o apoio intermitente, limitado, extensivo ou permanente de que ela necessita para funcionar em 10 áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, vida familiar, uso comunitário, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho.

Segundo dados do Censo 2010 (Oliveiro, 2012), a taxa de alfabetização entre pessoas com cinco anos ou mais e que apresentavam alguma deficiência é de 81,7%, enquanto da população total a taxa é de 90,6%. Ela é considerada a deficiência mais restritiva à alfabetização, pois apresenta a menor taxa de alfabetização (52,8%).

Em contrapartida aos dados, Vigotski (1997) aponta que todas as crianças têm a capacidade de aprendizagem e podem se desenvolver, sendo que, mesmo as mais sérias deficiências, podem, por meio do ensino apropriado, ser compensadas, pois o aprendizado organizado de forma adequada proporciona e resulta em desenvolvimento mental e que a criança com deficiência necessita de uma metodologia diferenciada no processo de ensino e aprendizagem, a fim de obter um pensamento abstrato.

Pletsch (2009) observa o sistema proposto pela AAIDD sendo aplicado com fundamento apontando que as limitações no funcionamento de momento devem ser consideradas no contexto dos ambientes da comunidade, ele também entende que uma avaliação válida deve levar em consideração os aspectos da diversidade cultural e linguística, bem como as diferenças na comunicação e fatores sensoriais, motores e, também, comportamentais.

O autor também considera que as limitações coexistem às potencialidades em cada indivíduo, que desenvolver um perfil aos necessários apoios é um importante propósito na descrição das limitações e que o funcionamento cotidiano de uma pessoa com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual melhora, de forma geral, com os apoios apropriados em um determinado período de tempo. (Pletsch, 2009)

Nesse sentido, observa-se que a prática docente é prática pedagógica quando se insere dentro da interseccionalidade da ação, logo, se levar em consideração o sentido para a formação do aluno, acompanhar seu interesse e produzir o aprendizado por acreditar que ele será importante para o aluno, entendendo suas individualidades, ele pode produzir efetivas transformações (Franco, 2012) e, como apontado por Vigotski (2007), o docente pode ser, essencialmente, um sujeito histórico e social.

Partindo desse pressuposto, é fundamental a compreensão de que a alfabetização precisa ser um processo que não se restrinja à aquisição de habilidades mecânicas, mas

sim que supere a reprodução de formas concretas de atividades práticas, contribuindo para que sejam operadas mudanças nas formas de atividade coletiva e individual e, assim, sejam ampliadas as possibilidades de as crianças lidarem com níveis mais amplos e superiores de objetivações do gênero humano (Gontijo, 2002, p. 138).

3.3 A Escola como Espaço de Inclusão e Mediação Cultural: Desafios na Alfabetização de Crianças com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual

De acordo com Bakhtin (2004, p. 34), “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”, por isso, são necessários diversos estudos que busquem entender a magnitude desse objeto cultural nas suas modalidades, seja na escrita ou na oral, uma vez que esse objeto sociocultural permeia as vivências e as interações com as outras pessoas.

Para Candau (2013), a escola se constitui como um espaço de busca, diálogo, construção, confronto e de descoberta de possibilidades de expressão e linguagem, organização cidadã e afirmação da dimensão ética e política de todo o processo educativo. Silva (2020), também entende que o aprendizado da língua escrita vai além da teoria e acompanha a influência do contexto sociocultural nesses processos, permitindo ao estudante chegar a níveis de escolarização mais complexos.

No que tange à deficiência, Oliveira (2018, p. 22), aduz que:

[...]sem dúvida que a deficiência intelectual não é uma diferença qualquer, que possa ser incorporada sem a compreensão adequada de suas múltiplas determinações, porém não se pode admitir que seja apreendida numa concepção biologizante, individualista e, portanto, desumanizadora, por subtrair destas pessoas aquilo que se tem de mais precioso: a dimensão humana.

É importante observar que a aplicação dos princípios da inclusão na Educação exige uma grande revisão nas práticas pedagógicas tradicionais, uma vez que tem objetivos a serem cumpridos por todos os alunos e, considerando uma ampla diversidade de características e necessidades a escola precisa envidar um esforço para rever dogmas e práticas, realizando mudanças em muitos aspectos para atender com competência todo o alunado com ampla variação em suas experiências pré-escolares (Omote, 2008, p. 24).

Dentre os mecanismos que podem ser utilizados, está, a Comunicação Alternativa, que tem como pressuposto a compreensão de que o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência e, não sendo possível o avanço no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho para o desenvolvimento cultural (Santos; Cavalcante, 2023).

A análise de conteúdo também constitui-se como um dos mecanismos que podem

ser agregados, uma vez que, nele o significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significação, o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações, que podem ser sociais, cognitivas, valorativas e emocionais e devem, necessariamente, ser contextualizadas (Franco, 2003).

Quando a criança se apropria da escrita, ela também internaliza a sua história social, suas funções e seus significados sociais e, nesse aspecto, a função da escola é primordial, já que “[...] a educação escolar é mediadora entre as crianças e a significação social da escrita, portanto, entre as crianças e o conhecimento historicamente elaborado” (Gontijo, 2002, p. 54), além disso, “[...] o trabalho educativo é uma atividade intencional, organizada e sistemática que visa ao alcance da aprendizagem” (Gontijo, 2008, p. 198). Isso faz da mediação uma metodologia alternativa muito eficaz na garantia da inclusão educacional na alfabetização.

Mesquita (2015, p. 13) aponta que a participação das outras crianças no processo de apropriação da leitura e da escrita pode contribuir muito no desenvolvimento intelectual da criança, especialmente por meio da participação nas atividades, da percepção, do raciocínio, da fala, da escrita, da interação com o grupo e do relacionamento com as pessoas.

A escola que trabalha na perspectiva inclusiva, levando em conta o meio social e o enriquecimento das trocas intelectuais por meio da interação, passa a ser vista como uma possibilidade de reconhecer o sujeito com deficiência como um ser social, com direitos e deveres comuns a qualquer cidadão, porém com particularidades que precisam ser observadas para que este sujeito se aproprie dos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade e, assim, também possa deixar sua marca como sujeito histórico e social (Gonring; Mesquita, 2014, p. 81)

p. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, é importante ressaltar que, ainda não se pode mensurar exatamente as dificuldades encontradas pelas crianças que apresentam esse tipo de deficiência para mobilizar seus conhecimentos em situação de aprendizagem, especialmente para a aprendizagem da língua escrita e que uma das alternativas mais viáveis é a mediação, que

assume papel fundamental no processo de aprendizagem dessas crianças e deve ser pautada fortemente na escolarização (Figueiredo, 2012).

Ademais, nesse cenário, não se pode achar justificativas sem a compreensão das causas, uma vez que isso tem como pressuposto que a realização de investimentos pelos profissionais do topo do processo, seja em forma de políticas públicas ou na oferta de recursos, não pode ser feita sem o conhecimento das realidades escolares, que não podem ser mensuradas apenas pelos resultados inadequados das avaliações e sem as contribuições dos profissionais que ocupam a base do processo educacional (Silva, 2015). Essa abordagem sublinha o impacto positivo do estudo na formulação de políticas mais eficazes e no fortalecimento da educação inclusiva.

Os avanços obtidos contribuem de maneira relevante para o campo da educação inclusiva, ampliando o conhecimento sobre estratégias pedagógicas que valorizam as particularidades dos alunos e promovem o desenvolvimento de métodos adaptativos. Espera-se, ainda, a compreensão de que o que precisa funcionar na proposta de uma educação inclusiva é um projeto de formação continuada dos professores do ensino regular, de modo que eles possam conhecer devidamente os seus alunos, dentro das suas particularidades, por meio da utilização de estratégias diversas para potencializar o estímulo à aprendizagem da criança com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, como os recursos de tecnologia assistiva e a comunicação alternativa (Pimentel, 2012).

No entanto, é crucial reconhecer as limitações do trabalho, como a dificuldade de mensurar com precisão o impacto das estratégias propostas a longo prazo e a necessidade de uma formação docente contínua mais abrangente. Identificar essas lacunas de forma transparente permite contextualizar os resultados, fornecendo uma base sólida para a reflexão e o planejamento de estudos futuros.

Por fim, este trabalho oferece direcionamentos para pesquisas subsequentes. Investigações futuras podem explorar o impacto de tecnologias assistivas em diferentes ambientes escolares e examinar práticas pedagógicas adaptadas a contextos variados. Além disso, é possível a realização de estudos longitudinais para acompanhar os efeitos das intervenções propostas no desenvolvimento acadêmico e social das crianças, promovendo assim o avanço contínuo na área da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 – 2002. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 16, p. 33–48, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes>. Acesso em: 01 dez. 2023

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**: Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/14906-resolucoes-ceb-2010> Acesso em: 01 jan. 2023

CANDAU, V. M. **Reinventar a escola**. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FIGUEIREDO, R. V. **Deficiência intelectual**: cognição e leitura. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

FONSECA, G. F. Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva. 2016. 312 f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Centro de Educação, Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Jaén, España, n. 10, p. 101-116, jul. 2013. Disponível em <https://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art6.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2023

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, p. 193–208, 2012.

GONÇALVES, T.G.G.L., MELETTI, S.M.F. and SANTOS, N.G. Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Crítica Educativa [online]**. 2015, vol. 1, no. 2, pp. 24-39. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/37/184> Acesso em: 01 dez. 2023

GONRING, Vilmaria Mendes; MESQUITA, Guida. A educação inclusiva: algumas abordagens de Portugal e do Brasil. **Revista FACEVV**, Vila Velha, p. 67- 82, 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. O processo de alfabetização: novas contribuições. São

Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

KASSAR, M. C. M. Breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Org.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas: **Mercado das Letras**, 2013. P. 33-76.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Tradução para as palavras diferença/deficiência: um contêve a descoberta. In: _____. *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial*. Fortaleza: **Demócrito Rocha/Ed. UECE**, 2002. P. 21-34. MALAQUIAS, F. F. O;

MALAQUIAS, R. F.; LAMOUNIER JR., E. A.; CARDOSO, A. VirtualMat: A serious game to teach logical-mathematical concepts for students with intellectual disability. **Technology and Disability**, v. 25, p. 107-116, 2013.

MESQUITA, G. O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do Ensino Fundamental. 2015. 154 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MIRANDA, A. A. B. A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental. 2003. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade. Curitiba: **CVR**, 2018.

OLIVEIRA, L. M. B. Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiências. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) /Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

OMOTE, Sadao. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: **Cultura Acadêmica**; Marília: Fundepe, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em 07 set 2017.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da Superstição à Ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PIMENTEL, S. C. Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis: **Vozes**, 2012. (Coleção Educação Inclusiva).

PINA, L. D. Sociedade inclusiva: a face aparente do capitalismo em uma nova fase. **Revista Digital do Paideia**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 127-149, abr./set. 2010. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/267832776 Sociedade inclusiva a face aparente](https://www.researchgate.net/publication/267832776_Sociedade_inclusiva_a_face_aparente)

do capitalismo em uma nova fase. Acesso em: 01 dez. 2023

PLETSCH, M. D. A escolarização do aluno com deficiência intelectual. Apesar do diagnóstico. In: MELETTI, S. M. F; KASSAR, M. C. M. (Org.). Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades. Campinas: **Mercado das Letras**, 2013. P. 243-270.

PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro, **Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**, 2009.

SANTOS, C. A. DE O. Deficiência mental: uma possibilidade de compreensão dos saberes de professores do ensino regular. **Dissertação (Mestrado)** – programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

SANTOS, J.F. and CAVALCANTE, T.C.F. Mediação pedagógica e deficiência intelectual: um estudo de caso acerca da alfabetização com o uso da comunicação alternativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. [online]. 2023, vol. 104, e5349. [viewed 31 October 2023]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9KGNcCSTzMzXkkBL8PFwxHL/> Acesso em: 01 dez. 2023

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência. São Paulo: **RNR**, 2003. Disponível em: <http://sivc.saci.org.br/files/chamar.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2023

SILVA, A. W. Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual. 2020. 185f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SILVA. Inclusão: Análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do Ensino Fundamental de escolas municipais de Limeira – SP. 2015. 127 p. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sale, Martha Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. V. A formação social da mente. São Paulo: **Martins Fontes**, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. In: Obras completas. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

CAPÍTULO VIII

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

DOI: 10.5281/zenodo.17362888
Sarah Karoline Teixeira de Sousa

1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é um princípio fundamental para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa de todos os indivíduos, especialmente das pessoas com deficiência ou transtornos de aprendizagem/desenvolvimento. No Brasil, a legislação educacional estabelece diretrizes para promover a inclusão, assegurando que pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham atendimento educacional adequado.

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) dispõe sobre a obrigatoriedade da educação especial como modalidade transversal em todos os níveis de ensino, assegurando adaptações curriculares e recursos de acessibilidade (Brasil, 1996). O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça a importância da acessibilidade e do atendimento educacional especializado como meio de garantir a igualdade de oportunidades no ambiente escolar (Brasil, 2015).

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a educação inclusiva se torna um desafio ainda maior, dado o caráter técnico e a especificidade das formações voltadas ao mundo do trabalho. A EPT no Brasil é regulamentada por diversas normativas que asseguram seu papel na formação acadêmica e profissional dos cidadãos. A Lei nº 13.415/2017, que reformulou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece a necessidade de articulação entre a formação geral e a educação técnica e profissional (Brasil, 2017). Além disso, a Resolução CNE/CP nº 1/2021, que define as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, reforça a necessidade de observar as especificidades das pessoas com deficiência cursos técnicos e tecnológicos, para proporcionar uma participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educativo (Brasil, 2021). No entanto, apesar dessas diretrizes, ainda há desafios na implementação de práticas inclusivas na EPT, conforme apontado por Salvaro, Ziliotto e Pinheiro (2021), que discutem as dificuldades encontradas na adaptação de práticas e recursos pedagógicos para estudantes com deficiência nesse contexto.

A inclusão de pessoas com deficiência na EPT também está associada a barreiras estruturais, metodológicas e atitudinais, que impactam tanto a formação acadêmica quanto a inserção no mundo do trabalho. Estudos recentes, como os de Sousa (2021) e Gonçalves e Duarte (2022), apontam que, apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas, muitos docentes ainda não se sentem preparados para atender adequadamente às necessidades dos estudantes com deficiência. Além disso, é importante destacar que, majoritariamente, os professores que atuam na EPT são bacharéis e encontram dificuldades significativas em relação às necessidades específicas educacionais para garantir a Educação Inclusiva.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo geral analisar os desafios e possibilidades da Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, com base em uma revisão de literatura recente (2021-2023), identificando práticas pedagógicas,

políticas públicas e barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência. A relevância desta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como a inclusão se concretiza no contexto da EPT, considerando que o ensino técnico e tecnológico desempenha um papel essencial na formação para o mundo do trabalho e na promoção da autonomia de pessoas com deficiência. Além disso, ao analisar a literatura recente sobre o tema, pretende-se contribuir para o debate acadêmico e subsidiar a formulação de estratégias que favoreçam uma educação mais acessível e equitativa.

Para responder a essa questão, o artigo está estruturado em cinco seções. Após esta introdução, a seção seguinte apresenta a metodologia, descrevendo os critérios adotados para a seleção e análise da literatura. Em seguida, a fundamentação teórica discute conceitos centrais da Educação Inclusiva e da Educação Profissional e Tecnológica, à luz dos autores selecionados. Na seção de resultados e discussão, são analisadas as principais contribuições da literatura recente sobre o tema, destacando desafios e possibilidades. Por fim, as considerações finais sintetizam as principais conclusões da pesquisa e apresentam sugestões para estudos futuros.

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo revisão de literatura, que tem como objetivo sistematizar e analisar a produção acadêmica recente sobre Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica. A revisão de literatura permite a compreensão das principais contribuições científicas, bem como a identificação de desafios e possibilidades relacionados à inclusão de pessoas com deficiência no ensino técnico e tecnológico (Lunetta; Guerra, 2023).

Para a seleção dos artigos analisados, foram consultadas as bases de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online), Google Acadêmico e CAPES Periódicos. Os descritores utilizados foram "Educação Inclusiva", "Educação Profissional e Tecnológica", "Acessibilidade no ensino técnico", "Políticas públicas para inclusão na EPT", "Deficiência e formação profissional" e "Docência na EPT e inclusão", combinados com os operadores booleanos AND e OR para refinar a busca.

Os critérios de inclusão adotados foram: publicações entre 2021 e 2023, a fim de garantir a atualidade da pesquisa; artigos publicados em periódicos científicos revisados por pares; estudos que abordassem a relação entre Educação Inclusiva e Educação Profissional e Tecnológica no Brasil; e pesquisas que discutissem políticas públicas, práticas pedagógicas e desafios da

inclusão na EPT. Como critérios de exclusão, foram descartados estudos que não abordavam especificamente a Educação Profissional e Tecnológica, artigos publicados antes de 2021, trabalhos de opinião ou sem rigor metodológico e pesquisas duplicadas entre as bases de dados consultadas. A partir desses critérios, dez artigos foram selecionados para compor a análise deste estudo, conforme apresentados no quadro 1:

Quadro 1 – Trabalhos selecionados na revisão de literatura sobre Educação Inclusiva e Educação Profissional e Tecnológica

ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO DO ARTIGO	PERIÓDICO
2021	Jairo José de Souza Eduardo Cardoso Moraes	A formação do professor e a legislação pertinente à educação inclusiva	Brazilian Journal of Development
2021	Elisabete Marques Cardozo de Sousa	Acessibilidade e inclusão de surdos na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais: revisão de literatura	Ensino & Pesquisa
2021	Cesar Bresolin Salvaro Denise Macedo Ziliotto Daiane Pinheiro	Práticas e recursos pedagógicos na Educação Profissional de alunos com deficiência	Revista Eletrônica de Educação
2022	Thálita Juliana Boni Mendonça Patrícia Moralis Caramori Carla Ariela Rios Vilaronga	Acessibilidade para o estudante com deficiência intelectual no contexto da educação profissional tecnológica.	Educere et Educare
2022	Priscilla Ramos Figueiredo Cunha Marta Ferreira Abdala Mendes	Educação Profissional e Tecnológica e Educação Inclusiva: um levantamento sobre as pesquisas em deficiência visual	Vivências
2022	Vânia Maria Duarte Gonçalves Matusalém de Brito Duarte	Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: avaliação do conhecimento e de práticas docentes	Educação em Foco
2022	Francisca Raquel da Costa Rute Glésia Lima Nolêto	Interface entre Educação Inclusiva e Educação Profissional e Tecnológica: uma análise da produção acadêmica no período entre 2017 e 2021.	Ensino & Pesquisa
2022	Elis Fabia Lopes Cabral Luzia Matos Mota Tereza Kelly Gomes	Os percursos da inclusão e da formação profissional de pessoas com deficiência na rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica
2023	Ana Paula Boff Patrícia Rosa Anelise Maria Regian	Estudos da Deficiência na Educação Profissional e Tecnológica	Revista Teias
2023	Renilza Carneiro Discondi Maria Salete Boing Solange Emilene Berwig	Políticas públicas para educação profissional inclusiva: acesso de muitos, permanência de alguns e êxito de poucos	Revista Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os artigos selecionados foram analisados por meio de leitura crítica e síntese das principais contribuições de cada estudo, buscando identificar desafios e possibilidades para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica. Essa análise permitiu compreender as políticas públicas implementadas, as práticas pedagógicas adotadas e as barreiras enfrentadas pelos estudantes no contexto da EPT.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica é um campo que envolve diversas dimensões, incluindo aspectos conceituais, legislativos, desafios e práticas pedagógicas. Para compreender a complexidade desse tema, esta seção está organizada em três partes. A primeira parte aborda os conceitos, legislações e políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva no Brasil, analisando o arcabouço normativo que sustenta a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional. Em seguida, a segunda parte discute a Educação Profissional e Tecnológica e os desafios da inclusão, considerando a regulamentação específica dessa modalidade de ensino e as dificuldades enfrentadas por instituições, docentes e estudantes na efetivação da acessibilidade. Por fim, a terceira parte envolve a discussão dos desafios e possibilidades para a inclusão na EPT, identificando obstáculos estruturais, metodológicos e atitudinais, bem como práticas pedagógicas e estratégias inclusivas que vêm sendo adotadas para promover uma formação mais equitativa e acessível.

3.1 Educação Inclusiva: conceitos, legislação e políticas públicas

A Educação Inclusiva é um direito fundamental garantido por diversos dispositivos legais e normativos no Brasil, assegurando a todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, o acesso à educação em ambientes comuns de ensino. Essa concepção tem sido fortalecida nas últimas décadas, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família (Brasil, 1988). Paralelamente, tratados internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), incorporada ao ordenamento jurídico nacional pelo Decreto nº 6.949/2009, reforçam a necessidade de promover ambientes educacionais acessíveis e equitativos (Brasil, 2009). Neste sentido,

[...] garantia de direitos humanos básicos, como a formação educacional e profissional, esteve (está) na pauta de luta de pessoas com deficiência, sendo que as conquistas mais importantes para esse público foram alcançadas no Brasil principalmente a partir da Constituição Federal de 1988 e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Boff; Rosa; Regiani, 2023, p. 292).

Esse modelo perpetua a segregação e limita as possibilidades de inserção social e profissional desses indivíduos, impedindo que participem plenamente de ambientes de

ensino comuns e de processos de formação que os preparem para o mundo do trabalho.

No entanto, apesar desses avanços legais e normativos, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos, principalmente no que diz respeito à integração das pessoas com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Um dos entraves mais evidentes está no fato de que a legislação educacional ainda permite que estudantes com deficiência sejam atendidos em instituições especializadas, muitas vezes fora do ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), apesar de reconhecer a importância da inclusão, possibilita que o atendimento escolar de pessoas com deficiência ocorra em instituições privadas sem fins lucrativos, muitas das quais são voltadas exclusivamente para a educação especial. Assim,

[...] a principal lei que rege a educação permite que o atendimento escolar das pessoas com deficiência seja feito em instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas na oferta da educação especial, dando margem para que os estudantes com necessidades educacionais específicas continuem sendo excluídos de qualquer tipo de formação profissional e, conseqüentemente, do mercado de trabalho (Costa; Nolêto, 2022, p. 46).

Além das questões normativas, é fundamental considerar a perspectiva filosófica e pedagógica da educação inclusiva. No entanto, a inclusão não pode ser tratada como uma questão técnica ou estrutural, mas deve ser pensada dentro de um contexto mais amplo, que reconheça o estudante com deficiência como um sujeito de direitos e parte integrante da sociedade. Em muitas instituições de Educação Profissional e Tecnológica, a prática educacional ainda está fortemente atrelada à lógica do mercado, priorizando apenas o desenvolvimento de competências técnicas, o que pode resultar na exclusão de estudantes que não se encaixam em um modelo produtivista e normativo.

Conforme Souza e Moraes (2021, p. 10534), “enfrentando os ditames capitalistas, onde o ensinar está voltado unicamente para o mercado de trabalho, o processo educacional precisa de uma omnilateralidade e de uma universalidade que congregue o ser humano em sua integralidade”. Esse pensamento reforça a necessidade de um ensino que vá além da simples qualificação profissional, promovendo uma formação humana, crítica e inclusiva.

A concepção de educação inclusiva dentro da EPT exige, portanto, um reposicionamento das políticas públicas, das instituições de ensino e dos próprios docentes. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário investir na formação continuada de professores, capacitando-os para lidar com a diversidade e implementar práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos estudantes com deficiência. A Resolução

CNE/CP nº 1/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, estabelece, em seu artigo 7º, que a EPT deve garantir “o desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania e específicas para o exercício profissional competente, na perspectiva do desenvolvimento sustentável” (Brasil, 2021). No entanto, a implementação dessa diretriz ainda é desigual em muitas instituições, que carecem de infraestrutura adequada, profissionais qualificados e materiais didáticos acessíveis.

Outro aspecto relevante é a acessibilidade arquitetônica e tecnológica nas instituições de ensino, que muitas vezes não acompanham as exigências legais. Embora a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabeleça a obrigatoriedade da adaptação dos espaços físicos e dos materiais didáticos, muitos cursos técnicos e tecnológicos ainda não garantem acessibilidade plena para estudantes com deficiência (Brasil, 2015). A falta de rampas, elevadores, intérpretes de Libras, materiais em braile e softwares de acessibilidade são exemplos de barreiras que impedem a participação ativa desses alunos na EPT.

A inclusão na Educação Profissional e Tecnológica também passa pela implementação de metodologias pedagógicas que valorizem as potencialidades de cada estudante, em vez de focar apenas nas limitações. Estratégias como adaptação curricular, uso de tecnologias assistivas, ensino híbrido e metodologias ativas podem contribuir significativamente para a aprendizagem dos alunos com deficiência. No entanto, para que essas estratégias sejam eficazes, é necessário que sejam integradas ao projeto pedagógico das instituições e alinhadas às necessidades específicas dos estudantes.

Além disso, é essencial que a inclusão na EPT seja pensada de maneira interseccional, considerando não apenas a deficiência, mas também outros marcadores sociais que impactam o acesso e a permanência dos estudantes no ensino profissional. Fatores como raça, gênero, classe social e território influenciam diretamente a trajetória educacional dos indivíduos, tornando necessário um olhar mais amplo sobre as desigualdades estruturais que atravessam a formação e a empregabilidade das pessoas com deficiência. A construção de políticas afirmativas e de programas de apoio estudantil são medidas fundamentais para garantir que esses estudantes tenham as mesmas oportunidades que os demais.

Dessa forma, a educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica deve ser entendida como um direito e um compromisso social, e não apenas como uma adaptação

pontual ou uma obrigação legal. A superação das barreiras impostas ao acesso e à permanência de estudantes com deficiência nesse nível de ensino exige um esforço coletivo que envolva gestores, professores, comunidade acadêmica e sociedade em geral. Somente por meio de um ensino que valorize a diversidade, a equidade e a justiça social, será possível garantir que todos tenham acesso à formação educacional e profissional necessária para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

3.2 A Educação Profissional e Tecnológica e o desafio da inclusão

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem um papel estratégico na formação de jovens e adultos, proporcionando qualificação para o mundo do trabalho e contribuindo para a promoção da cidadania e do desenvolvimento econômico e social. No Brasil, a EPT está regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, que reformulou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e integrou a educação técnica ao Ensino Médio, e pela Resolução CNE/CP nº 1/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNs-EPT).

Esses normativos reforçam a necessidade de inclusão e equidade na oferta dos cursos técnicos e tecnológicos, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades de formação e acesso ao mercado de trabalho (Brasil, 2017; 2021). Entretanto, apesar do avanço normativo, a inclusão efetiva de pessoas com deficiência na EPT ainda enfrenta desafios significativos, principalmente em relação à adaptação curricular, infraestrutura acessível e metodologias pedagógicas que contemplem as necessidades específicas desse público.

Historicamente, a formação profissional da pessoa com deficiência esteve pautada em uma visão tecnicista e reducionista, que priorizava a execução de tarefas específicas sem considerar a necessidade de uma formação integral. Como apontam Cabral, Mota e Gomes (2022, p. 13),

[...] a formação profissional da pessoa com deficiência ocorreu sob uma perspectiva tecnicista que visava apenas à formação para o desenvolvimento de uma determinada tarefa, atendendo às exigências imediatas do mercado de trabalho e deixando de lado a possibilidade desses sujeitos terem acesso a uma escolarização ampla e com condições para uma efetiva formação integral (Cabral; Mota; Gomes, 2022, p. 13).

Essa perspectiva fragmentada compromete a inclusão social e limita as possibilidades de ascensão profissional dessas pessoas, restringindo sua atuação a postos de trabalho subalternos e impedindo seu pleno desenvolvimento pessoal e profissional.

Para romper com essa lógica excludente, é fundamental que a EPT seja estruturada de forma a reconhecer e valorizar as múltiplas dimensões dos sujeitos, oferecendo uma educação que esteja alinhada aos princípios da inclusão e da equidade. Como destacam Cunha e Mendes (2022, p. 95),

[...] a educação profissional e tecnológica, que se pretende inclusiva, não pode estar deslocada das relações sociais, uma vez que a superação de um modelo tradicional e dicotomizado, existente no Brasil há tantos anos, depende de um projeto que valorize a individualidade dos estudantes, seus modos de aprender e suas necessidades, através de um ensino que valorize as múltiplas dimensões dos sujeitos.

Isso significa que a formação profissional inclusiva deve contemplar não apenas o ensino de habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, culturais e cognitivas, permitindo que os estudantes com deficiência sejam protagonistas de suas trajetórias educacionais e profissionais.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que o acesso à educação deve ser assegurado em todos os níveis de ensino, incluindo a Educação Profissional e Tecnológica, garantindo suporte especializado, materiais adaptados e tecnologias assistivas que possibilitem a participação plena dos estudantes com deficiência. No entanto, a realidade das instituições de EPT ainda está distante do ideal previsto na legislação, uma vez que muitas delas não possuem infraestrutura acessível e corpo docente capacitado para atender às especificidades desse público.

A pesquisa de Sousa e Alvarenga (2021, p. 165) reforça essa necessidade, ao destacar que “[...] é preciso se construir a inclusão em espaços escolares que englobem os ideais de uma escola humana, livre, justa, fraterna em que os muros do fracasso escolar possam ser gradativamente substituídos por espaços de socialização, conscientização e, assim, de inclusão” (Sousa; Alvarenga, 2021, p. 165). Dessa forma, a inclusão na EPT não deve se restringir à adaptação física dos espaços, mas deve abranger um projeto pedagógico que promova a diversidade e valorize o potencial de cada estudante.

A Resolução CNE/CP nº 1/2021 enfatiza que a EPT deve assegurar o direito à educação de qualidade para todos, respeitando as singularidades dos estudantes e oferecendo condições adequadas para seu desenvolvimento (Brasil, 2021). No entanto, a implementação dessa diretriz enfrenta desafios estruturais, como a ausência de materiais didáticos acessíveis, a falta de intérpretes de Libras para estudantes surdos e a carência de programas específicos para pessoas com deficiência intelectual. Como aponta Boff, Rosa e Regiani (2022), muitas instituições de EPT ainda operam sob um modelo

educacional tradicional, que não considera as especificidades desse público e reproduz práticas excludentes que dificultam sua permanência e conclusão dos cursos.

A adaptação curricular e a flexibilização metodológica são fundamentais para garantir que a EPT seja, de fato, inclusiva. No entanto, a efetivação dessa política depende da sensibilização e capacitação dos docentes, que precisam estar preparados para trabalhar com a diversidade e oferecer um ensino que respeite as diferenças individuais. Segundo Gonçalves e Duarte (2022), a falta de formação específica para os professores da EPT é um dos principais entraves para a inclusão, uma vez que muitos profissionais não sabem como adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades dos estudantes com deficiência.

Outro aspecto importante é a articulação entre a formação profissional e o mercado de trabalho, garantindo que as empresas estejam preparadas para receber profissionais com deficiência e oferecer condições adequadas para seu desempenho. Como apontam Disconci, Boing e Berwig (2023), é necessário que a EPT estabeleça parcerias com o setor produtivo para garantir que os estudantes com deficiência tenham oportunidades reais de inserção no mercado de trabalho e possam desenvolver suas carreiras de maneira plena e digna.

Diante desse cenário, torna-se essencial a implementação de um projeto pedagógico inclusivo, que não apenas cumpra as exigências legais, mas que efetivamente promova a participação dos estudantes com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica. Isso requer um esforço conjunto de gestores, docentes, comunidade acadêmica e setor produtivo, visando à construção de um ambiente educacional acessível, acolhedor e que valorize a diversidade. A EPT deve ser vista como um espaço de oportunidades para todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas, garantindo que a formação profissional seja, acima de tudo, um instrumento de emancipação e inclusão social.

3.3 Desafios e possibilidades para a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica

A inclusão de estudantes com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) envolve a superação de barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que historicamente restringem o acesso e a permanência desse público no ensino técnico e tecnológico. Embora a legislação educacional brasileira, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº

13.146/2015), estabeleça diretrizes para a inclusão, a realidade das instituições de ensino demonstra que a implementação dessas normativas ainda enfrenta desafios significativos. A efetiva inclusão educacional requer não apenas adaptações físicas e metodológicas, mas também um compromisso com a concepção emancipatória do indivíduo, que respeite sua singularidade e valorize sua trajetória de formação e desenvolvimento profissional. Como destacam Discondi, Boing e Berwig (2023, p. 19),

[...] ao referir-se à pessoa com deficiência na educação profissional, enquanto sujeito singular, defende a ideia de educação que se compõe apoiada numa concepção emancipatória do indivíduo, cujo desafio maior centra-se em repensar sua organização com vistas ao acolhimento da diversidade de seus estudantes (Discondi; Boing; Berwig, 2023, 19).

Entre os desafios enfrentados na EPT, destaca-se a falta de acessibilidade arquitetônica e tecnológica. Muitas instituições de ensino não possuem infraestrutura adequada para garantir a mobilidade e a permanência dos estudantes com deficiência, dificultando seu acesso aos espaços educacionais. A ausência de rampas, elevadores, banheiros adaptados, mobiliário acessível e tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela para pessoas com deficiência visual e intérpretes de Libras para estudantes surdos, ainda é um problema recorrente. Além disso, a falta de recursos pedagógicos acessíveis compromete a aprendizagem, tornando o ensino excludente e limitando as possibilidades de formação dos estudantes com deficiência.

A inclusão pedagógica também representa um desafio na EPT, especialmente devido à predominância de métodos tradicionais de ensino, que muitas vezes não contemplam a diversidade dos estudantes. Neste viés, é importante destacar que

[...] a inclusão escolar pressupõe o oferecimento de uma educação de boa qualidade para todos, que devem ter a oportunidade de aprender em um ambiente comum. Dessa maneira, torna-se necessário o oferecimento de recursos e estratégias que garantam ao aluno com necessidades educacionais especiais a participação em todas as atividades propostas (Gonçalves; Duarte, 2022, p. 365).

Isso implica a necessidade de adaptação curricular, uso de metodologias ativas e diversificação dos materiais didáticos, garantindo que o ensino seja acessível a todos. Estratégias como ensino híbrido, gamificação, recursos audiovisuais legendados e atividades interativas são alternativas que podem tornar o aprendizado mais inclusivo e equitativo. Outro aspecto essencial para a inclusão na EPT é a formação continuada de docentes. Muitos professores não recebem capacitação adequada para trabalhar com estudantes com deficiência, o que resulta em práticas pedagógicas que não atendem às suas necessidades.

Além das barreiras institucionais, a inclusão na EPT depende de um esforço conjunto entre a escola, a família e a comunidade. A participação ativa dos familiares e da equipe escolar no processo educacional dos estudantes com deficiência é fundamental para garantir seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Nesta perspectiva, “[...] é essencial também a observação de aspectos como a parceria da família e de todos que constituem a escola de forma colaborativa, com o intuito de uma escola inclusiva e equitativa” (Sousa; Alvarenga, 2021, p. 165). Essa colaboração envolve a criação de planos educacionais individualizados (PEI), reuniões frequentes entre equipe pedagógica e responsáveis e a promoção de atividades que envolvam toda a comunidade escolar na construção de uma cultura inclusiva.

Além das dificuldades enfrentadas no contexto educacional, a inserção no mercado de trabalho também se apresenta como um desafio para estudantes com deficiência. Nesse sentido, a criação de parcerias entre instituições de ensino e empresas pode facilitar a transição do estudante para o mundo do trabalho, garantindo oportunidades concretas de empregabilidade. Por outro lado, existem experiências positivas na EPT, que demonstram que a inclusão é possível quando há um comprometimento institucional e social com a equidade educacional.

Iniciativas como a implementação de núcleos de acessibilidade dentro das instituições de ensino, a adoção de currículos flexíveis e o uso de tecnologias assistivas têm mostrado impactos positivos na trajetória de estudantes com deficiência. Além disso, a promoção de uma cultura inclusiva, baseada no respeito à diversidade e na valorização das diferenças, contribui para a construção de um ambiente educacional mais justo e democrático.

Dessa forma, a superação das barreiras à inclusão na Educação Profissional e Tecnológica exige uma abordagem multidimensional, que envolva adaptação curricular, formação docente, acessibilidade arquitetônica e tecnológica, participação da comunidade escolar e fortalecimento das políticas públicas. Somente assim será possível garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma formação profissional e tecnológica de qualidade, que os prepare para o exercício pleno da cidadania e para a inserção no mundo do trabalho de forma digna e equitativa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura recente sobre Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) revelou avanços significativos no campo normativo e conceitual, mas também apontou desafios persistentes para a efetivação de uma educação acessível e equitativa. Estudos como os de Boff, Rosa e Regiani (2022) destacam que, apesar dos marcos legais que garantem o direito à educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a implementação de políticas de acessibilidade na EPT ainda é insuficiente. As dificuldades estruturais, a falta de recursos pedagógicos adaptados e a ausência de formação docente específica são fatores que comprometem a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, Discondi, Boing e Berwig (2023) enfatizam que a inclusão na EPT precisa estar pautada em uma concepção emancipatória, que valorize a singularidade dos indivíduos e promova um ensino adaptado às suas necessidades, superando o modelo tecnicista tradicional.

A formação profissional das pessoas com deficiência ainda reflete uma concepção reduzida e instrumental, na qual a educação é direcionada apenas para a execução de tarefas específicas, sem considerar o desenvolvimento integral dos estudantes. Cabral, Mota e Gomes (2022) apontam que essa lógica produtivista exclui a possibilidade de uma formação ampla e crítica, limitando as oportunidades desses indivíduos no mundo do trabalho. Além disso, Costa e Nolêto (2022) destacam que, mesmo com políticas de inclusão, muitos estudantes com deficiência continuam sendo atendidos em instituições especializadas e segregadas, o que dificulta sua inserção na EPT e, consequentemente, no mercado de trabalho. A necessidade de reformulação curricular para tornar o ensino mais acessível e alinhado às diferentes formas de aprendizagem também é evidenciada por Sousa e Alvarenga (2021), que defendem uma escola humana, justa e fraterna, capaz de acolher a diversidade e proporcionar uma educação de qualidade para todos.

Outro fator identificado nos estudos analisados é a ausência de formação docente continuada, o que impacta diretamente a qualidade da inclusão na EPT. Como observam Cunha e Mendes (2022), a inclusão educacional exige um projeto pedagógico que reconheça a individualidade dos estudantes e suas necessidades específicas, garantindo estratégias adequadas para sua aprendizagem. No entanto, muitos docentes da EPT não se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, o que reforça a necessidade de investimentos em formação continuada sobre práticas inclusivas. Além disso, Gonçalves e Duarte (2022) apontam que a inclusão escolar só será eficaz se houver

infraestrutura acessível e suporte pedagógico adequado, garantindo que os estudantes com deficiência possam participar ativamente das atividades propostas.

Os desafios da transição da educação para o mundo do trabalho também foram amplamente discutidos nos estudos analisados. Nesse sentido, Mendonça, Caramori e Vilaronga (2022) defendem que a EPT precisa estabelecer parcerias com empresas, oferecendo programas de estágio, formação prática e acompanhamento profissional para garantir a empregabilidade dos estudantes com deficiência. Além disso, Salvaro, Ziliotto e Pinheiro (2021) ressaltam que a adoção de metodologias pedagógicas inovadoras e tecnologias assistivas pode contribuir significativamente para a autonomia e o desempenho acadêmico desses estudantes, preparando-os melhor para os desafios do mundo do trabalho. Dessa forma, a inclusão na EPT não pode ser apenas um compromisso formal, mas uma ação concreta que envolva gestores, docentes, comunidade acadêmica e setor produtivo, garantindo que a educação seja, de fato, um instrumento de transformação e emancipação social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral analisar os desafios e possibilidades da Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com base em uma revisão de literatura recente (2021-2023). A análise dos estudos selecionados permitiu identificar que, apesar da existência de um arcabouço normativo robusto que garante o direito à educação acessível e equitativa, ainda há entraves para a efetivação da inclusão. A implementação das diretrizes estabelecidas pela legislação enfrenta obstáculos como a falta de infraestrutura adequada, a escassez de materiais pedagógicos acessíveis e a necessidade de capacitação dos profissionais que atuam na EPT.

A inclusão educacional na EPT ainda enfrenta desafios relacionados à concepção da formação profissional das pessoas com deficiência. A predominância de um modelo tecnicista e voltado apenas para a qualificação para tarefas específicas acaba por limitar o potencial de desenvolvimento integral dos estudantes, restringindo suas oportunidades de participação ativa no mundo do trabalho. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário um processo educacional que contemple a diversidade dos estudantes e promova uma formação que considere suas necessidades individuais, suas potencialidades e sua trajetória pessoal e profissional.

Outro fator relevante é a necessidade de maior investimento na formação docente. Muitos professores ainda não estão preparados para lidar com a diversidade e implementar práticas pedagógicas inclusivas, o que compromete o aprendizado dos estudantes com deficiência. A adoção de metodologias ativas, o uso de tecnologias assistivas e a flexibilização curricular são estratégias fundamentais para garantir um ensino que respeite diferentes formas de aprendizagem. Além disso, a construção de uma cultura inclusiva dentro das instituições de ensino depende do envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, docentes, estudantes e familiares.

A transição da EPT para o mercado de trabalho continua sendo um grande desafio. Embora a legislação estabeleça mecanismos para a inserção profissional de pessoas com deficiência, ainda há dificuldades na adaptação dos ambientes laborais e no reconhecimento das competências desses trabalhadores. A promoção de parcerias entre instituições de ensino e empresas pode ser uma estratégia eficaz para garantir que os estudantes tenham acesso a oportunidades concretas de empregabilidade. Dessa forma, a inclusão na EPT não deve ser apenas um compromisso legal, mas um projeto coletivo que envolva mudanças estruturais, pedagógicas e sociais para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma formação profissional de qualidade e equitativa.

REFERÊNCIAS

BOFF, Ana Paula; ROSA, Patricia; REGIAN, Anelise Mariai. Estudos da deficiência na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Teias**, v. 23, n. 68, p. 291-306, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052022000100291&script=sci_arttext Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos

das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 20 jan. 2025.

CABRAL, Elís Fabia Lopes; MOTA, Luzia Matos; GOMES, Tereza Kelly. Os percursos da inclusão e da formação profissional de pessoas com deficiência na rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, p. e11694-e11694, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/download/11694/pdf/32558> Acesso em: 20 jan. 2025.

COSTA, Francisca Raquel; NOLÊTO, Rute Glésia Lima. Interface entre Educação Inclusiva e Educação Profissional e Tecnológica: uma Análise da Produção Acadêmica no Período entre 2017-2021. **Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/4412> Acesso em: 20 jan. 2025.

CUNHA, Priscilla Ramos Figueiredo; MENDES, Marta Ferreira Abdala. Educação Profissional e Tecnológica e Educação Inclusiva: um levantamento sobre as pesquisas em deficiência visual. **Vivências**, v. 18, n. 36, p. 87-98, 2022. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/626> Acesso em: 20 jan. 2025.

DISCONCI, Renilza Carneiro; BOING, Maria Salete; BERWIG, Solange Emilene. Políticas públicas para educação profissional inclusiva: acesso de muitos, permanência de alguns e

êxito de poucos. **Revista Educação Especial** (Online), v. 36, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-686X2023000100265&script=sci_arttext Acesso em 20 jan. 2025.

GONÇALVES, Vânia Maria Duarte; DUARTE, Matusalém de Brito. Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica:: avaliação do conhecimento e de práticas docentes. **Educação em Foco**, v. 25, n. 46, p. 335-371, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5866> Acesso em: 20 jan. 2025.

LUNETTA, Avaetê; GUERRA, Rodrigues. Metodologia da pesquisa científica e acadêmica. **Revista OWL (OWL Journal)-Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, v. 1, n. 2, p. 149-159, 2023. Disponível em: <https://revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/48> Acesso em: 20 jan. 2025.

MENDONÇA, Thálita Juliana Boni; CARAMORI, Patrícia Moralis; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Acessibilidade para o estudante com deficiência intelectual no contexto da educação profissional tecnológica. **Educere et Educare**, v. 17, n. 43, p. 27-51, 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/28656> Acesso em: 20 jan. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2007. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> Acesso em: 20 jan. 2025.

SALVARO, Cesar Bresolin; ZILIOOTTO, Denise Macedo; PINHEIRO, Daiane. Práticas e recursos pedagógicos na educação profissional de alunos com deficiência. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. e4913062-e4913062, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5957> Acesso em: 20 jan. 2025.

SOUSA, Elisabete Marques Cardozo; ALVARENGA, Elenice Monte. Acessibilidade e inclusão de surdos na educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais: revisão de literatura. **Ensino & Pesquisa**, v. 19, n. 3, p. 154-169, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/4478> Acesso em: 20 jan. 2025.

SOUZA, Jairo José; MORAES, Eduardo Cardoso. A formação do professor e a legislação pertinente à educação inclusiva. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 10530-10541, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/23901> Acesso em: 20 jan. 2025.

CAPÍTULO IX

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS AOS ALUNOS COM TDAH

DOI: 10.5281/zenodo.17362893

Leidiane Magalhães de Araújo Barros

Géssica Gomes da Silva Sousa

Vanderléia Paiva de Jesus

1. INTRODUÇÃO

Conforme o Decreto 761/2011, o Público-alvo da Educação Especial (PAEE) são pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil,2011).

Especificamente, sobre os transtornos do neurodesenvolvimento, o DSM-V, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição, apresenta, além do TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Aprendizagem os seguintes transtornos descritos por Souza e Benevides (2016) Deficiências Intelectuais; Transtornos da Comunicação; Transtorno do Espectro Autista; Transtornos Específicos da Aprendizagem; Transtornos Motores.

Esta pesquisa, se limitará ao público-alvo específico de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Aprendizagem e tem como questionamento central a seguinte indagação: Quais as possibilidades pedagógicas e metodológicas que colaborem para um desenvolvimento saudável aos alunos com TDAH? Para responder tal questionamento, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo revisão bibliográfica narrativa,

onde realizou-se a busca através das palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Aprendizagem; Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade nos sites de buscas oficiais Google Acadêmico, Scielo.

No capítulo um é apresentado o conceito do Atendimento Educacional Especializado, a principal legislação que amparou sua implantação e como acontece seu funcionamento desde então até os dias atuais. A contextualização do AEE é importante, e as pesquisadoras em suas experiências profissionais, perceberam ainda um desconhecimento por parte de acadêmicos, estudantes e familiares, e até profissionais da educação quanto à existência e funcionamento de tais espaços ou serviços dos atendimentos especializados.

No capítulo seguinte é exposto o que as pesquisas revelam quanto ao funcionamento do AEE e das Salas de Recursos Multifuncionais e Núcleos de Atendimentos. Com um atendimento individualizado e uma diversidade de materiais pedagógicos e recursos é apresentado os materiais e recursos que são utilizados pelos professores para o alcance de seus objetivos e expostos, e ainda o diferencial dos professores de AEE.

No capítulo três é abordado sobre o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado da forma como a legislação guarda, em especial os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, que as pesquisas revelaram que a princípio não eram contemplados com o atendimento, no entanto algumas legislações específicas, já o contemplam. Nesse capítulo foram apresentadas as especificidades desses alunos e o que a literatura pesquisada apresenta de contribuição de como se apresenta o atendimento para este público atualmente, em especial no que diz respeito ao material pedagógico e recursos utilizados para o desenvolvimento das funções executoras que os alunos apresentam disfunção (atenção, memória, concentração) e que acabam por repercutir na aprendizagem, ou ausência da aprendizagem.

Por fim, os capítulos seguintes do trabalho trazem a descrição da metodologia do estudo e a discussão dos resultados obtidos como resposta ao questionamento central que norteou a pesquisa, findando por sua contribuição para o meio acadêmico e sociedade em geral.

2. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se quanto aos seus objetivos como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória. A pesquisa exploratória é descrita por Gil (2002) como um tipo de pesquisa com vistas a tornar uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses e seu principal objetivo é aprimorar ideias.

Com relação aos procedimentos técnicos, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, onde segundo Cavalcante e Oliveira (2020), os estudos de revisão bibliográfica são caracterizados pelo uso e análise de documentos de domínio científico, sendo estes: livros, teses, dissertações e artigos científicos, ressalta-se ainda que o mesmo não recorre diretamente ao fato empírico.

Nesse sentido, para este estudo foram realizadas buscas nos endereços eletrônicos Google Acadêmico e Scielo, com os descritores Atendimento Educacional Especializado, Aprendizagem e Déficit de Atenção e Hiperatividade, para o passo seguinte selecionar os artigos que atendiam ao objetivo do estudo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais

As Salas de Recursos multifuncionais (SRM) são espaços que surgem com o objetivo de ofertar o AEE e efetivar o que a legislação já propõe para uma educação inclusiva com espaço para todos os alunos e alunas se desenvolverem, portanto, uma preocupação com o atendimento a todos os indivíduos, considerando suas diferenças e especificidades. Tornou-se uma responsabilidade de todas as áreas de ensino, gestores, educadores e de forma a envolver toda a comunidade escolar.

Com relação à implementação das salas, o MEC, disponibilizou o Manual de Orientação: Programa de Implementação de Salas de Recursos multifuncionais, com todas as informações necessárias para implementação, adesão, o cadastro e indicação das escolas, composição das salas e orientação para aquisição de recursos tecnológicos.

Segundo Braga, Prado e Cruz (2018) o serviço ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais visa à escolarização de alunos especiais, bem como sua plena participação na rotina e a inserção no processo de ensino e aprendizagem, respeitando as especificidades e o pleno desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico.

Segundo Silva (2020) a escola inclusiva deve buscar métodos de ensino que deem aos

alunos conhecimentos diversos, que os transformem em cidadãos melhores. Isso pressupõe, portanto,, que as práticas não visam só o aprendizado da escrita e da leitura, e sim, atividades que possam somar para a vida diária do estudante da sala de AEE. As Salas SRM são assim, espaços de suma importância para o início de um processo complexo que tem o objetivo de proporcionar ao seu público-alvo possibilidade de desenvolvimento, autonomia, e uma vida com menos barreiras e limitações, sendo não somente no espaço escolar e sim em qualquer área ou espaço da sua vida.

A organização do atendimento AEE é enfatizada por Braga, Prado e Cruz (2018) como de grande relevância para o processo de Inclusão Educacional, e para tanto, é necessário a união de recursos físicos, humanos e pedagógicos onde os mesmos são imprescindíveis e para que os alunos com deficiência, transtornos globais da aprendizagem e altas habilidades e superdotação.

As salas funcionam de forma individualizada ou em pequenos grupos onde o atendimento possa atender as especificidades do público-alvo, contudo, é importante ressaltar que o referido atendimento não deve ser confundido como a extensão da sala de aula regular, já que muitas vezes, é assim considerado por familiares ou comunidade escolar que não tem as informações sobre o AEE.

Para a organização, administração e atendimento das SRM, estão envolvidos a gestão escolar e o professor, que conforme afirma Braga, Prado e Cruz (2018) esse profissional deve ter formação para o exercício do magistério de nível básico e conhecimentos específicos de Educação Especial, tais conhecimentos adquiridos em curso de aperfeiçoamento e especialização.

Os professores que atuam no AEE oferecem esse atendimento individualizado que se concretiza após a elaboração de um PEI (Plano de Ensino Individualizado) que de acordo com documento legal do MEC, é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (Braasil,2008).Portanto, as Salas de Recursos Multifuncionais apresentam profissionais qualificados, atendimento individualizado, e as salas podem ser designadas como Tipo I ou Tipo II, conforme os recursos e materiais pedagógicos específicos.

De acordo com Braga, Prado e Cruz (2018) as salas então possuem o diferencial de ampla possibilidade de utilização de recursos e materiais pedagógicos, professores especializados e um atendimento individualizado, contudo, essa é apenas uma parcela

para que aconteça a inclusão, visto que, as ações inclusivas não podem ser restringidas ao atendimento nesse espaço, nem tampouco ser um trabalho solitário.

Ainda conforme as mesmas autoras, o processo de inclusão encontra muitas fragilidades e permite segregação, é apenas o atendimento que acontece em cerca de duas ou três vezes por semana, em intervalos de 30 a 50 minutos por atendimento, não pode ser considerado ‘a salvação’, e sim o ponto de partida.

Como Silva (2020) explica ainda que, essas atividades devem buscar construir uma experiência de vida para os alunos, principalmente os alunos especiais, estes, que são, muitas vezes excluídos nos grandes grupos, nas escolas e podem não ter tantas experiências na vida além do que o AEE proporciona.

O processo, portanto, após o atendimento, deve expandir-se para a sala regular, com o apoio dos professores da sala regular, e para muito além, para a vida dos alunos atendidos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) vem ganhando especial atenção por profissionais da saúde e da educação por sua crescente evolução de diagnósticos em crianças e adolescentes.

Segundo Souza e Benevides (2016), o TDAH se caracteriza por níveis inadequados de atenção, levando a distúrbios motores, perceptivos, cognitivos e comportamentais.

De acordo com o mesmo autor, existe uma classificação Internacional no DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição, onde o TDAH está atualmente listado como Transtorno de Neurodesenvolvimento. Assim, Souza e Benevides (2016) afirma que O TDAH, segundo o DSM-V, é um Transtorno do Desenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, falta de persistência, aparência de não ouvir e perda constante de materiais e dificuldade em manter o foco.

Com relação a Hiperatividade-impulsividade os autores explicam que estas implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar. Portanto, Souza e Benevides (2016) afirmam que normalmente, crianças com TDAH, apresentam um

transtorno específico da aprendizagem, por esse motivo é também entendido como Transtorno da Aprendizagem..

Conforme Coutinho *et al*, (2008), os professores são os primeiros a sugerir a possibilidade de existência do TDAH em crianças e adolescentes em idades escolares, e por isso, é imprescindível o relatório destes para que o diagnóstico seja conclusivo.

Com o mesmo pensamento, Silva e Dias (2014) afirmam ser o papel do professor de suma importância no desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor do aluno com TDAH, já que por suas especificidades já mencionadas, estes necessitam desse olhar mais atento e cauteloso para que possam se desenvolver da melhor forma suas relações de aprendizagem e relações pessoais com os colegas inclusive.

Ressalta-se que o diagnóstico não é realizado por professores, e sim por equipe da área da saúde especializada, que pode diagnosticar e dar o laudo para a criança, mas é de suma importância que o professor consiga identificar, até por, em muitos casos, a família não tem os devidos conhecimentos. Então, tanto o professor de sala regular, quanto o de Atendimento Especializado passam a ser a ponte para que aconteça a devida intervenção. Souza e Benevides (2016) afirma que crianças e adolescentes com altas habilidades e crianças com TDAH, estão, fora da curva normal de aprendizagem. Entende-se, portanto que deva ser necessário um atendimento especializado que permita a estas crianças o acesso aos direitos que são garantidos desde a Carta Magna, quando esta define que a educação é um é um direito universal.

No que se refere à aprendizagem, conforme Costa, Silva e Soares (2023) por mais que existam momentos específicos para que algumas funções cognitivas se desenvolvam (a infância e a adolescência, são períodos cruciais nesse sentido, a neurociência constata que aprender faz parte de todas as fases da vida). Portanto, ao longo de toda a nossa vida que exercitaremos algumas funções nervosas superiores como atenção, memória, motivação, emoções, e funções executivas superiores. Estas, por sua vez, impactam diretamente a aprendizagem. E entendendo então que os alunos com TDAH tem um distúrbio neurobiológico exatamente nessas funções, ressalta-se a importância do atendimento com fins para que essas funções tenham um melhor desempenho.

Hoje, muitos adultos não diagnosticados, que tem TDAH, sofrem sem compreender a si mesmos e se sentem incapazes, preguiçosos por não compreenderem seu funcionamento e por não terem tido qualquer acompanhamento especializado ao longo do seu percurso escolar.

Os relacionamentos, sejam eles pessoais (amizades, casamentos) escolares, acadêmicos e profissionais também são afetados e causam transtornos nas vidas de indivíduos que não recebem as devidas orientações e acompanhamentos. Alguns exemplos como: não conseguir se comunicar com clareza (ser prolixo), falta de noção do tempo (ocasiona atrasos e ausências em compromissos importantes, esquecimentos e perdas de prazos), procrastinação, entre outros, fazem a vida de uma pessoa com TDAH caótica e uma eterna sensação de impotência perante a vida. Por não se tratar de uma deficiência ou transtorno visível, ou difundido, e não haver uma imediata percepção há uma grande quantidade de pessoas que passam toda a vida e acreditam que não há outra forma de viver e que tudo é normal.

Diante dos sintomas característicos de TDAH, podemos compreender que estes causam impactos que contribuem negativamente em diversos setores das vidas de crianças, adolescentes e agravando-se até a fase adulta. No entanto, pode ser tudo bem mais fácil e produtivo na vida de pessoas com TDAH e os atendimentos realizados por professores especializados a este público podem ser o início de transformar esse caminho viável, visível, organizado que pode ser o início de uma vida mais equilibrada e feliz.

É relevante o conhecimento por parte de todos os profissionais da educação acerca de questões dos alunos para compreender sobre o comportamento deles nos diversos ambientes da escola e para identificar situações de riscos, constrangedoras, bem como proporcionar ambientes acolhedores e inclusivos em todos os setores. Nesse sentido é importante que todo o corpo da escola seja constantemente informado, capacitado acerca de questões sobre a inclusão e suas diversas nuances.

De acordo com Santos (2018) com o evoluir da escolaridade para o aluno com TDAH aumentam as dificuldades, pois estes precisam cumprir rotinas, metas, executar tarefas, onde quando não conseguem, muitas vezes podem ser punidos ou passar por situações vexatórias. Assim, os educadores e familiares devem voltar o olhar para que essas situações sejam evitadas, contudo, Nolêta e Brito (2024) advertem a gravidade de uma confusão quanto a diagnósticos errôneos e o uso muitas vezes não necessário de medicamentos, que muitas vezes são utilizados para o sujeito com TDAH.

No que se refere às práticas pedagógicas, Abrahão e Elias (2022) afirmam que há uma necessidade de suporte educacional diferenciado para essa população, e que os valores, opiniões e conhecimento dos professores acerca do TDAH podem ter efeito importante na eficácia do tratamento.

Silva e Dias (2014) apresentam algumas orientações importantes para fazer com que a criança aumente seu nível de atenção através de estratégias para auxiliar a prática pedagógica:

Estabelecer combinados, sempre usando tom de voz adequada; Ensinar regras, dar oportunidade aos alunos praticarem o que desejam apresentando a eles uma opinião sobre o combinado; Estimular e reforçar comportamentos positivos, deixar claro que está sendo cooperativa; Sempre elogiar quando conseguir atingir metas estabelecidas; Ajudá-lo no individual sempre que necessário; Oferecer atividades que o mesmo possa se movimentar na classe e em outros ambientes da escola; Desenvolver atividades com o aluno, a qual possa fazer uma relação com o que aprende na escola e com situações da sua própria vida; Evitar mudanças bruscas na rotina, e quando isso acontecer fale ao aluno; Sempre estar em contato com a família; Estimular a interação do mesmo com os demais alunos desenvolvendo atividades de grupo; Envolvê-los em todas as atividades cívicas, artísticas, esportivas e sociais da escola, juntamente com os demais alunos, adequar a sala em círculos para assim favorecer a todos o contato visual com os demais colegas e o professor; Estimular o aluno a fazer a organização do seu horário, seu material, suas atividades despertando assim a responsabilidade e independência (Silva e Dias, 2014, p.111).

As estratégias que as autoras colocam são de grande importância para todas as crianças, no entanto, as crianças com TDAH precisam constantemente ser envolvidas nesse processo, pois conforme Abrahão e Elias (2022) elas apresentam dificuldades nas relações sociais por externarem comportamentos mais intrusivos, argumentativos e agressivos, além de apresentarem baixa tolerância à frustração, rejeição de pares e baixa autoestima, o que as coloca em maior risco de depressão.

Nolêta e Brito (2024) ressaltam que o professor de sala regular e o professor de AEE devem tentar trabalhar de forma conjunta e podem usar de técnicas e estratégias para evitar o fracasso escolar desse aluno.

No contexto atual da educação, temos como aliado a tecnologia, que podem cooperar com o processo de aprendizagem de forma significativa, pois contém um dinamismo e pode despertar o interesse do aluno e melhorar seu desempenho na aquisição e construção do conhecimento (Costa, Silva e Soares, 2023, p.150). As autoras apontam que as tecnologias trazem também reforçadores positivos, citando como exemplos de reforço as redes sociais, que tem os *likes* como *feedbacks* e essa resposta imediata é satisfatória e libera a dopamina e uma sensação de prazer. Para as autoras, da mesma forma, as tecnologias educacionais, que são ferramentas digitais educativas e tem propriedade lúdicas, como é o caso do *kahoot*, um exemplo de gamificação, estimulam o

cérebro a executar funções, participar, se envolver, e imergir na atividade, sendo positivo e construtivo para o aluno.

Costa, Silva e Soares (2023) elencam ainda possibilidades de tecnologias educacionais que podem ser utilizadas no contexto escolar:

Lousa digital: é uma tela de computador proporcional a uma lousa tradicional, que é sensível ao toque. • Realidade virtual: óculos especiais que aumentam a imagem permitindo o contato com outras realidades sem sair do lugar. • Gamificação: envolve todos os recursos de jogos digitais, que podem ser utilizados para auxiliar a aprendizagem de forma lúdica. • Google sala de aula: organizador de tarefas por meio da comunicação digital entre professores e alunos. • G Suite for Education: serviço do google, com recursos de organização para os professores, que fornece ferramentas digitais com várias opções de atividades práticas e dinâmicas para os alunos (Costa, Silva e Soares, 2023, p 151).

As autoras apresentam as possibilidades de ferramentas educacionais que podem fazer com o que o aluno apresente uma maior atração e interação e assim compreenda melhor, da mesma forma interaja melhor com os pares e se engaje.

Outras possibilidades apresentadas são: Duo lingo, Perguntando, CodyCross e Voo Educativo, Mapa do Brasil, Mestre da Tabuada, Coleta Seletiva e Sistema Solar.

Ressalta-se que não se apresenta a solução e nem a cura, e sim uma alternativa que o professor pode utilizar como mediadora no que pode beneficiar crianças não alcançadas por outros métodos.

5. CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme as pesquisas mostraram, o Transtorno de Déficit de Atenção é um transtorno do desenvolvimento neurobiológico que afeta a vida de muitas pessoas, e tem impactos negativos sobre seu desempenho escolar, acadêmico, profissional e afetivo, porém isso quando não é tratada e conhecida.

No que diz respeito às legislações, princípio não encontrou-se dentre as pesquisas como transtornos e/ou deficiências do Público-Alvo da Educação Especial presente na maior parte da legislação encontrada nas pesquisas estudadas, no entanto, pois os mesmos referem-se a Transtornos globais de Aprendizagens, mas a Lei 14.254, de 30 de novembro de 2021 já especifica as orientações para as escolas quanto ao atendimento de alunos com TDAH, pois as pesquisas já constatarem os grandes impactos negativos

causados na vida de pessoas quando não tratado o TDAH.

As pesquisas revelaram também ser a equipe especializada de saúde a responsável pelo diagnóstico e laudo, contudo, na grande maioria das vezes é a escola ou o professor quem detecta a possibilidade de o aluno ter alguma deficiência e/ou transtorno e muitas vezes convencer a buscar ajuda especializada, por isso a importância de a escola, os professores de sala regular e em especial os de Atendimento Especializado terem o conhecimento das características.

Por fim, as pesquisas mostraram algumas possibilidades pedagógicas e metodológicas que são importantes e contemplam as necessidades dos alunos com TDAH, pois os mesmos quando não são compreendidos são rotulados por sua introspecção e outros fatores e isso se torna algo que o afasta cada vez mais de uma vida de aprendizagens, assim como alguns dos métodos mais tradicionais não significativos muitas vezes em seu processo. E o uso das tecnologias, ferramentas educacionais e outras pode ser uma alternativa positiva.

Outras questões específicas relacionadas ao tema merecem aprofundamento e pesquisas, pois é um transtorno que por não ser visível e de imediato grave, passa muitas vezes toda a vida sem ser tratado.

Ressalta-se ainda que o assunto é amplo e de necessário aprofundamento, bem como a atualização constante acerca do mesmo, portanto, é válido considerar que essa discussão pode e deve ser ampliada em prol de avanços constantes sobre o conhecimento acerca do TDAH.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Anaísa Leal Barbosa; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Crianças com TDAH e professoras:: recursos e dificuldades. **Psico**, Porto Alegre/Rs, v. 53, n. 1, p. 1-13, 21 out. 2022. Fluxo Contínuo. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2022.1.39098>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/39098>. Acesso em: 16 set. 2024.

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

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Regulamenta o Atendimento Educacional Especializado. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. nº 9.394 de 20/12/96. Brasília:

Ministério da Educação e Desporto.

BRAGA, Glaura; PRADO, Rosana; CRUZ, Osilene. O Atendimento Educacional especializado e a Organização das Salas de Recursos Multifuncionais: que território é esse?. **Revista Aleph**, [S.L.], n. 30, p. 91-120, 20 jul. 2018. Semestral. Pro Reitoria de Pesquisa, Pos Graduacao e Inovacao - UFF. <http://dx.doi.org/10.22409/revistaleph.v0i30.39254>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39254/22689>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta *Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. Psicol. rev. (Belo Horizonte)*, Belo Horizonte , v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682020000100006&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 22 abr. 2024.

COSTA, Gabriela Américo de Sousa; SILVA, Eládia Vieira Duarte da; SOARES, Lucélia dos Reis Santos. As tecnologias Educacionais no desenvolvimento escolar de crianças com TDAH. **Revista Formadores: Vivências e Estudos**, Cachoeira, Ba, v. 16, n. 3, p. 140-155, 11 dez. 2023. Semestral. ISSN: 2177-7780 DOI: 10.25194/rf.v16i3.1742. Disponível em: <https://adventista.emnuvens.com.br/formadores/article/view/1742>. Acesso em: 14 set. 2024.

COSTA, Raquel Lima Silva. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 28, p. 83-102, 2023. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782023280010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZPmWbM6n7JN5vbfj8hfbyfK/?lang=pt#>. Acesso em: 22 abr. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

NOLÊTA, Deuzeli Guimarães; BRITO, Laura Annyelba Macedo de. A influência do AEE na promoção da aprendizagem em crianças com TDAH. **Revista Eletrônica Inerdisciplinar**, Barra das Garças/Mt, v. 16, n. 1, p. 601-610, 24 abr. 2024. Trimestral. Disponível em: <http://revista.sear.com.br/rei/article/view/653/521>. Acesso em: 14 set. 2024.

SANTOS, Sandra Regina dos. Transtorno de Déficit de Atenção (TDA): implicações na aprendizagem e o que dizem os professores.. **Revista Eventos Pedagógicos: Número Regular: Sociologia da Educação**, Sinop, v. 9, n. 3, p. 117-132, nov. 2018. Semestral. DOI: 10.30681/2236-3165. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10127/6656>. Acesso em: 14 set. 2024.

SILVA, Soeli Batista da; DIAS, Maria Dornelles. TDAH na escola:: estratégias de metodologias para professor trabalhar em sala de aula.. **Revista Eventos Pedagógicos**, Jardim Imperial/Sinop/Mt, v. 5, n. 4, p. 105-114, 11 dez. 2014. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9575/5658>. Acesso em: 14 set. 2024.

SILVA, Maria da Lindóia. *As Metodologias de Atendimento Educacional Especializado na nova Educação: Preparando-se para a BNCC*. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [s. l], v. 03, n. 01, p. 56-66, jan. 2020. Anual. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2020/01/metodologias-de-atendimento-1.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SILVA, Rafael Soares. *AEE para Salas de Recursos Multifuncionais: aspectos legais, pedagógicos e organizacional*. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 11, n. 4, p. 335, 22 mar. 2022. Mensal. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i4.26594>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26594>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CAPÍTULO X

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: NOVOS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

DOI: 10.5281/zenodo.17362900
Zulamar Aparecida Felácio

1. INTRODUÇÃO

O avanço das TDIC nas últimas décadas vem transformando a sociedade e impactando diversas áreas, inclusive a educação. A cada ano surgem novos recursos, plataformas digitais, aplicativos diversos, ampliando assim as formas de comunicação, acesso à informação e interação que até então não existiam.

Para Kenski (2018) o acesso à informação e democratização do conhecimento por meio das TDIC, proporcionam acesso a vastas fontes de informação, permitindo a criação de novos espaços para aprender e ensinar. Ainda conforme a autora a escola precisa repensar seu papel e adaptar-se a uso dessas tecnologias.

Neste sentido para incorporar os recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas, as escolas precisam reformular o currículo, adotar metodologias que valorizem a

autonomia, a colaboração e o uso crítico das tecnologias, principalmente no que se refere a Educação Inclusiva, onde o uso de tais recursos podem possibilitar avanços significativos no processo de aprendizagem.

Segundo Mantoan (2003), a **escola inclusiva** promove um ambiente educacional que acolhe e respeita as diferenças, assegurando que cada estudante tenha oportunidades iguais de aprendizagem e de desenvolvimento em sala de aula.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) a inclusão educacional é vista como um direito fundamental que visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Com o avanço das TDIC, novos caminhos estão sendo abertos para a Educação. Contudo, essa transformação cultural e tecnológica, enfrenta muitos desafios relacionados à sua implementação no contexto escolar.

Cabe dizer que o enfrentamento desses desafios passa pela mediação pedagógica. Em uma perspectiva inclusiva, a ação de mediar as aprendizagens é ainda mais necessária, é a forma de estabelecer interações entre a teoria e prática, potencializando os saberes dos estudantes. Os textos de Oliveira e Silva (2022), nos aponta o papel do professor mediador.

Compreende-se a mediação pedagógica como a forma pela qual o professor guiará as vivências de ensino e de aprendizagem; a maneira com que irá tratar, abordar e desenvolver os conteúdos e construir o conhecimento com os estudantes. Em outras palavras, traz o modo pelo qual ocorre a ação docente na condução do processo de ensino. (OLIVEIRA e SILVA, 2022, p.8)

A mediação pedagógica tem o potencial de enriquecer o processo educacional, tornando-o mais dinâmico, inclusivo e centrado no estudante. No entanto, seu sucesso depende da capacidade do professor de utilizar recursos e estratégias metodológicas de forma consciente e intencional, tendo por objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Baseando-se nas ideias de Castro, Mill, Oliveira, (2022); Kenski (2008-2013-2024), Mantoan (2003), Moran, Masetto & Behrens (2000) Oliveira & Silva (2020) Vygotsky (1989), e em alguns documentos oficiais sobre a Educação Básica, esse artigo tem como objetivo abordar como a mediação pedagógica e a apropriação das TDIC podem transpor desafios e potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse contexto, o trabalho proposto explora o impacto das TDIC na

Educação Inclusiva, discutindo sobre os desafios que se apresentam e como essas tecnologias podem ser utilizadas para promover a inclusão e a participação de todos os estudantes no processo educativo escolar, superando barreiras e criando ambientes educacionais mais equitativos e acolhedores.

2.METODOLOGIA

Esse estudo foi desenvolvido a partir de abordagem qualitativa e descritiva, centrando-se na compreensão TDIC como facilitadoras de práticas inclusivas e na mediação pedagógica com mecanismo de acesso ampliado para diversos perfis de estudantes, com ênfase no papel dessas tecnologias no contexto educacional, suas aplicações e desafios para educação inclusiva.

O desenvolvimento do trabalho se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica, baseada em uma análise a partir de artigos publicados e livros que discutem sobre o tema da pesquisa. O primeiro passo foi realizar uma revisão sistemática de literatura sobre as TDIC e suas aplicações em contextos educacionais inclusivos.

A revisão de literatura buscou compreender os fundamentos teóricos sobre cultura e inclusão digital, os principais desafios enfrentados por professores, bem como as oportunidades oferecidas pelas TDIC para a educação básica. A partir deste contexto, foi feito uma discussão sobre os desafios e barreiras enfrentadas pela educação inclusiva no contexto das TDIC, sobre as práticas e metodologias inclusivas mediadas por tecnologia; da acessibilidade digital em contextos educacionais; sobre das barreiras e potencialidades desses novos recursos digitais para educação inclusiva. Esta estrutura metodológica, visou compreender e apresentar como a mediação pedagógica possibilita aplicar as TDIC de forma adequada e na busca pela inclusão escolar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A Cultural Digital no Contexto Educacional

Quando falamos em cultura digital, somos levados a pensar em internet, aplicativos, plataformas digitais que estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano. O pensamento de Kanski (2018) nos permite compreender o conceito cultura digital como sendo:

Um termo novo, atual, emergente e temporal. A expressão integra perspectivas diversas vinculadas às inovações e aos avanços nos conhecimentos, e à

incorporação deles, proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade (KENSKI, 2018, p. 139)

A autora evidencia como a sociedade contemporânea apresenta-se em constante transformação, evoluindo cada vez mais nos processos de interação e comunicação por meio das TDIC.

Compreender os aspectos sociais e culturais que envolvem o uso das tecnologias digitais é fundamental para usá-las em benefício de uma sociedade mais justa e inclusiva. Para Kenski (2018) “em termos mais amplos, cultura é compreendida como o somatório de conhecimentos, valores e práticas vivenciadas por um grupo em determinado tempo e, não necessariamente, o mesmo espaço”.

Em continuidade ao pensamento de Kenski (2018), a cultura digital é um conjunto de práticas, costumes, modo de vida influenciados por dispositivos tecnológicos, mas também pelo modo como as relações sociais são impactadas pela incorporação dessa cultura digital em seu cotidiano. A cultura digital tem influenciado a economia, a política, o trabalho, a educação, lazer, o modo de pensar e agir das pessoas. Está transformando a relação das pessoas com o conhecimento e modificando os processos sociais.

Neste sentido, incluir as TDIC no contexto educacional possibilita novas formas aprendizagens e apropriação do conhecimento.

No entanto, conforme observa kenski (2018) a cultura digital está chegando lentamente à educação formal. Na educação informal esta cultura encontra-se fortalecida, sendo fácil o acesso a informações das mais variadas e de forma muito rápida. O contexto escolar ainda não encontra-se preparado para abarcar os avanços tecnológicos. Falta estrutura física, formação dos professores, políticas públicas sobre o uso adequado das novas tecnologias que fazem parte da cultura digital.

Para Kenski (2018) o uso de tecnologias no processo de ensinoaprendizagem não deve ser encarado como uma simples ferramenta adicional, mas como um elemento que exige uma reconfiguração do tempo e das práticas do professor. A autora enfatiza que a formação contínua dos professores é essencial para que eles saibam utilizar as tecnologias de maneira eficaz.

Seguindo o pensamento Kenski, (2008) podemos observar que as tecnologias digitais são mais que ferramentas de pesquisa e trabalho, atualmente estão presentes em todos os setores da sociedade e a escola enquanto espaço formativo, precisa acompanhar essa evolução tecnológica e deste modo compreender as transformações sociais e

culturais pelos quais os estudantes estão passando.

O contexto global atual é movido pelos avanços tecnológicos e as transformações sociais são influenciadas diretamente por tais avanços. Sobre esse aspecto, Kenski (2008) observa que:

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. [...] O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. (KENSKI 2008, p.21)

No contexto educacional, isso significa que a introdução das TDIC vai além do simples uso de equipamentos. Este processo passa por transformação das práticas pedagógicas e mudanças de concepções de aprendizagem.

Para Moram, Masetto & Behrens (2013), “com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagem, que motivem os alunos a aprender ativamente”.

A sociedade está vivenciando uma transformação tecnologia e escola precisa fazer parte desse momento histórico. Diante disso faz-se necessário compreender como as tecnologias digitais podem influenciar nas práticas pedagógicas utilizadas nas salas de aula.

Em consonância com os avanços tecnológicos do mundo atual a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, elencou entre dez competências gerais a serem desenvolvidas pela Educação Básica uma competência que diz respeito a cultura digital:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 10).

Conforme Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) uma possível integração da cultura digital com a cultura educacional, através de diferentes abordagens tecnológicas pode oferecer à educação formal mais inclusiva e conectada ao mundo real.

Para Moran, Masetto & Behrens (2000) a tecnologia, por si só, não transforma a educação, mas sua aplicação mediada por professores pode resultar em uma aprendizagem mais significativa. Deste modo diante das possibilidades oferecidas pelas tecnologias, é preciso pensar em novas formas de organização do trabalho pedagógico,

com foco na construção de um conhecimento mais interativo, colaborativo e dinâmico.

3.2 Educação Inclusiva: Desafios para Implementação das TDIC

Pensando nas contribuições das novas tecnologias digitais para educação, como plataformas de aprendizagem online, recursos multimídia, gamificação, realidade aumentada, realidade virtual entre outras, que potencializam o processo de ensino – aprendizagem e podem possibilitar maior interação dos estudantes, alcance de um aprendizado mais dinâmico e significativo, também precisamos pensar nos obstáculos para incorporação das TDIC nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto educacional.

Quando falamos da utilização dessas tecnologias na Educação Inclusiva os desafios se apresentam mais complexos. A acessibilidade aos recursos tecnológicos ainda é restrita para muitos estudantes da Educação Especial. Possibilitar o acesso e interações desses estudantes com as TDIC é ampliar os horizontes da inclusão. Reconhecer os desafios existentes, impulsiona a criar elementos para superá-los.

Conforme Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), é possível perceber uma preocupação real em relação às dificuldades do sistema de ensino.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (BRASIL, 2008, p.5).

Conforme citado por na PNEEPEI (2008) as escolas como espaços institucionais são responsáveis pela inclusão social. Portanto precisam adequar os processos educativos e incluir as demandas atuais da sociedade em seu currículo. Neste caso precisam estar preparadas para incluir as TDIC no currículo escolar, garantindo o acesso a esse conhecimento por todos os estudantes.

Mantoan (2003) considera a educação inclusiva como um caminho para inclusão de todas as pessoas, nos diferentes contextos sociais.

Reafirmando esse pensamento, devemos ter em mente que a escola tem como função social garantir uma educação inclusiva, possibilitando a interação com diferentes formas de acesso ao conhecimento.

A inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar lhes condições de

se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente. (MANTOAN, 2003, p.30)

Para Mantoan (2003), a inclusão não se limita a integrar os estudantes com deficiências no sistema educacional regular, mas envolve transformar a própria organização da escola e a prática pedagógica para que todos os alunos, independentemente de suas características, possam aprender de forma significativa e equitativa.

Segundo o pensamento de Mantoan (2003) escola inclusiva é aquela que acolhe a todos, prioriza adaptar o ambiente escolar, as metodologias de ensino, os materiais e os recursos pedagógicos para desenvolver as potencialidades dos estudantes. Minimizando as dificuldades, barreiras e assim tornando acessível à aprendizagem.

O autor Masetto (2013) nos alerta no sentido de que assim como outros conhecimentos, o conhecimento tecnológico quando utilizado adequadamente, é uma ferramenta poderosa para tornar o ensino mais colaborativo e inclusivo.

As tecnologias digitais também são ferramentas de comunicação e como tal, possibilitam a formação de conceitos e o desenvolvimento das capacidades de compreensão e interação social.

O pensamento de Vygostky (1989) vem contribuir para este estudo ao afirmar a importância das tecnologias de comunicação para elaborar formas de representações do mundo e desenvolver o pensamento:

As tecnologias da comunicação são os utensílios com os quais o homem constrói realmente a representação, que mais tarde será incorporada mentalmente, se interiorizará. Deste modo, nossos sistemas de pensamento seriam fruto da interiorização de processos de mediação desenvolvidos por e em nossa cultura. (VYGOSTSKY, 1989, p. 87).

Vygostky (1989) afirma como os processos de comunicação são essenciais no desenvolvimento do pensamento e para apropriação de conceitos. Neste sentido é necessário superar as barreiras para a aplicação das TDIC na educação inclusiva e criar possibilidades para um ensino mais inclusivo, garantindo a todos os estudantes o direito de interagir e fazer parte dos processos de inovação tecnológica que se apresentam na sociedade atual, podendo assim como defende Vygostky (1989), construir formas de representações do mundo e de sua própria existência.

Castro, Mill, Oliveira, (2022) apresentam alguns aspectos limitantes para o uso das TDIC na educação, passando pela infraestrutura física até formação dos professores. Os

autores apontam principalmente para o uso da TDIC pelos professores sem intenção pedagógica e planejamento adequado.

Em consonância com Castro, Mill, Oliveira, (2022) podemos também apontar barreiras e desafios enfrentados pela educação inclusiva para a utilização adequada das tecnologias digitais, poderíamos citar: a acessibilidade, pois muitas dessas tecnologias ainda não são acessíveis à pessoas com deficiências auditivas ou visuais; a infraestrutura, onde escolas não possuem os equipamentos necessários, problemas com internet; o custo de algumas ferramentas, já que muitas não são gratuitas; ausência de políticas educacionais que direcionem o uso das TDIC na educação inclusiva, e talvez o maior desafio de todos seja a formação dos professores.

Kenski (2013) enfatiza a necessidade de investir em uma formação continuada que permita ao professor compreender o potencial desses novos recursos, buscando adequá-los às especificidades de cada estudante.

O enfrentamento desses desafios passa necessariamente pela prática pedagógica do professor. Em Masetto (2013) professor é o principal mediador do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, ele facilita e orienta a construção do conhecimento pelos alunos. Ensinar passa a ser um processo dinâmico, envolvendo a adaptação às mudanças no contexto educacional e o uso das ferramentas disponíveis para criar um ambiente de aprendizagem mais interativo, colaborativo e significativo.

Neste sentido a mediação pedagógica é fundamental para o desenvolvimento das TDIC na educação inclusiva, usando tais tecnologias para potencializar as práticas educacionais e obter o sucesso almejado.

3.3 Mediação Pedagógica na Aplicação das Tecnologias Digitais: Superando Barreiras na Educação Inclusiva

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!
Paulo Freire (1921-1997)

Pensar em educação inclusiva, requer pensar em mediação pedagógica. Para Rego (2007) “mediação pedagógica é a ação do educador que, por meio de sua intervenção, facilita o processo de aprendizagem do aluno, proporcionando-lhe condições para que este construa seu conhecimento de forma ativa e significativa”.

Esse pensamento define o quão importante é mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Para Rego (2007) a mediação pedagógica, envolve a criação de condições para que os estudantes se tornem protagonistas de seu próprio aprendizado, sendo estimulados a questionar, explorar e relacionar o que aprendem com sua realidade.

À vista disso, a mediação pedagógica é fundamental em todos os processos educativos. Na educação inclusiva essa mediação pedagógica é ainda mais essencial, principalmente na aplicação das TDIC.

Os autores Castro, Mill e Oliveira (2022) nos alertam sobre como professor vem sendo impactado pelos avanços tecnológicos, tendo que incorporar algumas ferramentas digitais em suas práticas. Percebendo muitas vezes que seu conhecimento nessa área é mínimo ou insuficiente para acompanhar as tecnologias digitais e suas aplicações.

Neste contexto ser um professor mediador requer transpor concepções de ensino ultrapassadas, formação e conhecimento sobre novas metodologias pedagógicas.

Castro, Mill e Oliveira (2022) refletem sobre esse novo contexto educacional:

O professor, diante do avanço das perspectivas sobre seu papel como mediador pedagógico, é confrontado por uma nova tecnologia, por uma nova linguagem, por uma nova dinâmica, e por uma geração hiperconectada, se vê intimado a incorporar inovações tecnológicas no processo de ensinar e ser agente do despertar de interesses nos alunos para aprendizagem. Por isso, a necessidade urgente de repensar a educação em seus elementos constitutivos, bem como formativos, a fim de que inovações tecnológicas impliquem em inovações pedagógicas. (CASTRO, MILL, OLIVEIRA. 2022, p. 3).

As inovações tecnológicas poderão tornar a prática pedagógica mais carregada de sentidos, desde que a atuação do professor seja de mediador do conhecimento. Essa mediação possibilitará processos de aprendizagens conectados com mundo real e capazes de promover maior inclusão social.

O conceito de mediação pedagógica trazido por Oliveira e Silva (2022), nos permite ampliar nossas reflexões sobre o papel do professor mediador.

Compreende-se a mediação pedagógica como a forma pela qual o professor guiará as vivências de ensino e de aprendizagem; a maneira com que irá tratar, abordar e desenvolver os conteúdos e construir o conhecimento com os estudantes. Em outras palavras, traz o modo pelo qual ocorre a ação docente na condução do processo de ensino. (OLIVEIRA E SILVA, 2022, p.8)

Tal condução mencionada pelos autores precisa ser ainda mais consciente e planejada quando pensamos em educação inclusiva. Em uma perspectiva inclusiva as tecnologias digitais são possibilidades de inclusão. Para tanto a mediação pedagógica é fundamental nesse processo.

O papel do professor é central nesse processo, pois ele atua como facilitador,

promovendo a interação entre alunos e as tecnologias disponíveis, Masetto (2013). Estratégias de formação continuada e desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis são fundamentais para que a tecnologia seja um apoio eficaz na construção de uma educação inclusiva.

Segundo Masetto (2013), a mediação pedagógica envolve o professor utilizando tecnologias e ferramentas para melhorar o aprendizado. O professor precisa ter clareza sobre o papel a desempenhar em relação ao uso das TDIC na educação.

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem não uma ponte estática, mas uma ponte 'rolante', que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (MASETTO, 2013, p. 144)

Conforme o autor supracitado, o professor assume o papel mediador entre o conhecimento e os recursos digitais, tornando-se um incentivador da aprendizagem.

Dando continuidade ao pensamento de Masetto (2013) a mediação pedagógica cria um ambiente acolhedor e seguro para o desenvolvimento dos estudantes, permitindo que o professor utilize diferentes estratégias de ensino para garantir uma aprendizagem significativa, contextualizada e inclusiva.

A mediação ocorre na interação entre professor e aluno, com ambos participando ativamente do processo de aprendizagem. Esse processo pode ser complexo, pois demanda planejamento, tempo, conhecimento, estrutura adequada, recursos que permitam o professor ser de fato um facilitador para apropriação de conhecimentos.

Moran, Masetto & Behrens (2000) discutem a mediação pedagógica como uma estratégia fundamental para a implementação eficaz das TDIC, enfatizando que a tecnologia, por si só, não transforma a educação, mas sua aplicação mediada por professores pode resultar em uma aprendizagem mais significativa.

Ao professor não cabe apenas transmitir conhecimentos, principalmente quando falamos em um ensino inclusivo e colaborativo, onde o professor assume o papel de mediador do conhecimento, Masetto (2013).

Nesta perspectiva, a mediação pedagógica na educação inclusiva não é apenas um suporte técnico, mas uma prática intencional e ética, que visa garantir o aprendizado de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e promovendo a inclusão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias digitais fazem parte do contexto social e a escola não pode ficar à parte do processo de evolução tecnológica. Enquanto espaço legítimo de apropriação e construção de conhecimento, precisa estar inserida nesse processo, incorporando as inovações digitais ao cotidiano pedagógico e criando oportunidades de aprendizagem inclusiva para todos os estudantes.

Ao integrar as TDIC de maneira consciente, a escola assume um papel ativo na transformação da educação, adaptando-se às demandas da sociedade contemporânea e garantindo que nenhum estudante seja excluído do processo de aprendizagem.

Entendemos que a mediação pedagógica é essencial para promover um ambiente de ensino acessível, onde todos os estudantes, independentemente de suas condições ou limitações, possam desenvolver suas habilidades e competências. Para isso, é necessário que os professores estejam em constante formação, aprendendo cada vez mais e refletindo sobre formas de adaptar o uso das TDIC em suas práticas pedagógicas, tornando-as colaborativas e inclusivas.

Tornar o professor capacitado e conhecedor dos processos de ensinar e aprender numa perspectiva de compartilhamento de saberes e colaboração, é um caminho possível para promover um ensino mais inclusivo e capaz de incorporar as TDIC em suas práticas pedagógicas.

Pensar em inclusão escolar, é pensar em criar possibilidades alternativas de ensinar e aprender, mediadas por um professor motivador. Deste modo as TDIC oferecem possibilidades de remover barreiras de acesso ao conhecimento, adaptando recursos e atividades para atender a uma diversidade presente no contexto escolar. Dessa forma, a escola se posiciona como um agente de transformação social, ampliando o acesso à educação inclusiva de qualidade e garantindo a participação de todos no processo de aprendizagem.

Por fim, a concretização do papel das TDIC na educação inclusiva, transita necessariamente, pela formação dos professores, fator fundamental para o desenvolvimento de práticas inclusivas. É por meio de formação e capacitação, o caminho possível para despertar nos professores a vontade de transformar o fazer pedagógico e tornar-se um mediador do conhecimento frente às tecnologias digitais de informação e comunicação.

REFERÊNCIAS

Artigo em Revista:

CASTRO, Sara; MILL, Daniel; OLIVEIRA, Rosilene Aparecida Costa. **Apontamentos sobre a mediação pedagógica na cultura digital: Uma Breve Revisão De Literatura.** Anais do CIET:CIESUD:2022, São Carlos, set. 2022. ISSN <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/1987> Acesso em: 05 Abr. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Verbetes: Cultura Digital. Disponível**, 2018. Disponível em: [https://www.academia.edu/43844286/Verbetes CULTURA DIGITAL](https://www.academia.edu/43844286/Verbetes_CULTURA_DIGITAL) Acesso em: 07 Abr. 2024.

MORAN, José. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Atualização do texto Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras do livro A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2012 5ª ed, cap. 4. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf/ Acesso em: 11 Abr. 2024.

OLIVEIRA, Achilles Alves de; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. **Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 60, n. 64, p. 1-25, e-28275, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28275/16002> Acesso em: 14 Abr. 2024.

Livro:

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação.** 8.ed. Campinas, SP; Papirus, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Tecnologias e Tecnologias e tempo docente.** 1ª Edição. São Paulo, Papirus, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª Edição. São Paulo: Moderna, 2003.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 25ª Edição. Petrópolis: Vozes. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem.** 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Documento Oficial:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 26/10/2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26/10/2024.

CAPÍTULO XI

ENTRE LEGALIDADE E REALIDADES DA PRÁTICA DOCENTE NA INCLUSÃO DO ALUNO SURDO

DOI: 10.5281/zenodo.17362905

Adriana Alves Novais

INTRODUÇÃO

Em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tornou-se um direito a garantia de matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares no Brasil; a partir dessa medida, novas demandas foram atribuídas aos sistemas de ensino e, principalmente, ao professor, a fim de promover a aprendizagem e a convivência desse alunado no espaço escolar.

Nesse sentido, o processo multicultural que tem por proposta promover e atender às especificidades da diversidade dentro da escola, tais como o pleno reconhecimento das diferenças, a proteção de direitos e o que tem sido proposto pelas políticas educacionais inclusivas têm requerido novos olhares e novos modelos formativos docentes para o enfrentamento dessas realidades e das novas demandas da prática.

A perspectiva inclusiva tem por pressuposto que as trocas culturais entre surdos e ouvintes podem ser fundamentais para a fortificação da escola como espaço sociocultural, multicultural, plural e reafirmar o direito à diferença cultural e a uma identidade

enraizada em suas origens faz parte das diretrizes da Política Nacional. Acerca disso, Charlot afirma que “uma educação que não leva em conta as raízes da criança a mergulha em contradições que podem acarretar o fracasso escolar” (2005, p. 135). O autor destaca que o encontro intercultural é salutar para que o indivíduo se identifique como sujeito cultural:

[...] quem nunca se deparou com outra cultura, reconhecendo-a como legítima, não sabe que sua cultura é uma cultura: vive sua cultura de modo evidente, como um modo de vida natural, o único possível, sem a distância que lhe permite tomar consciência de que se trata de uma cultura. [...], a cultura dos outros não é somente para os outros, é também para nós. Somente o reconhecimento da diferença cultural do outro valida nossa diferença como sendo também cultural (Charlot, 2005, p. 135).

Temos então um duplo benefício, para surdos e ouvintes em escolas regulares, desde que desenvolvam um trabalho na perspectiva inclusiva, com garantia de condições de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo em sua língua natural e difusão da história e cultura surda, sem privilegiar a maioria ouvinte, favorecendo o diálogo entre as culturas.

Diante dessa problemática, estabelecemos alguns questionamentos: Como os professores confrontados com essa realidade estabelecem suas práticas? Quais as maiores dificuldades? Que estratégias são possíveis? Que conhecimentos prévios são necessários para uma prática inclusiva na perspectiva da surdez?

Com tais questões em mente, nosso objetivo é discutir as percepções docentes acerca de sua prática frente à inclusão do aluno surdo em sala de aula de escolas regulares na perspectiva inclusiva, conhecendo suas realidades e enfrentamentos.

Sensação de impotência, de ansiedade ou de resistência são comuns entre docentes em seu primeiro contato com tais estudantes; todavia, dentre as diferentes necessidades, o confronto com o aluno surdo se revela como o mais impactante, pois envolve o desconhecimento de uma língua comum para a comunicação professor-aluno, pré-conceitos equivocados acerca da surdez, dinâmicas de aula em que prevalece o texto oral/escrito, dentre outras situações que refletem uma formação social pautada no audismo como regra, sem o confronto com outros modos de ser, de viver e de compreender o mundo.

Os depoimentos docentes direcionaram as discussões teóricas que fundamentam as seções. Sendo assim, iniciaremos com um breve apanhado histórico da educação de surdos, com o intuito de oferecer um conhecimento que permita compreender melhor na atualidade muitas das especificidades da surdez, baseando-nos na legislação que

regulamenta o processo de ensino do aluno surdo. Por fim, apresentamos as experiências de cinco professores atuantes na educação básica com alunos surdos, os desafios, as estratégias e os anseios relacionados à sua inclusão em sala de aula.

1 UM POUCO DE HISTÓRIA, PARA COMEÇAR

É difícil falar de educação de surdos na atualidade sem reportarmos a aspectos do passado, já que toda representação da surdez no presente é um reflexo da construção social do ser surdo ao longo da história. A intenção é apresentar alguns aspectos fundamentais com o intuito de fornecer uma melhor compreensão acerca da surdez e subsídios para uma prática que considere suas especificidades e necessidades de aprendizagem.

Não é nossa pretensão descrever toda a história em minúcias, visto que existe uma farta literatura, mas destacamos que o desprezo e o assistencialismo pautaram a visão da sociedade acerca da pessoa surda na Antiguidade e Idade Média. Por não possuir a capacidade inerentemente humana que é a linguagem, ao surdo era negada a própria humanidade ou a cidadania, o que os impedia de herdar os bens e títulos familiares.

Foi para garantir que os surdos filhos da nobreza obtivessem seus direitos que surgiram os primeiros professores de surdos. Dentre os pioneiros, é notória a figura do abade L'Epeé, cujo trabalho se deu pela observação dos surdos mendicantes das ruas de Paris e de como utilizavam gestos específicos para estabelecerem comunicação entre si. O abade aprendeu com eles a língua de sinais e criou os “Sinais Metódicos”, combinação de língua de sinais e gramática sinalizada. Posteriormente, fundou a primeira escola francesa para surdos, responsável pelo ensino de diversos alunos surdos, os quais mais tarde tornaram-se multiplicadores em outros lugares do mundo, inclusive no Brasil (Sacks, 2010; Strobel, 2009; Goldfeld, 2002).

Aqui no Brasil, o ensino de surdos iniciou em 1857, quando foi fundada a primeira escola especial de surdos, no Rio de Janeiro, pelo professor surdo francês, Ernest Huet, que veio ao país a convite de D. Pedro II. A escola hoje tem o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e é uma referência no ensino de surdos no país.

Os métodos de L'Epée e de Heinick seguiram em confronto entre integrantes da comunidade científica, culminando no Congresso de Milão, ocorrido em 1880, quando se discutiu a viabilidade das propostas e se votou pela escolha de um método único para o

ensino de surdos. O uso dos sinais foi proibido mundialmente e todo o processo de ensino a partir de então passou a ser pautado na aprendizagem da fala. É importante ressaltar que apenas um dos congressistas era surdo diante de uma esmagadora maioria ouvinte.

De acordo com Strobel (2009, p. 33),

[...] havia 164 delegados no evento, sendo uma boa maioria de franceses e italianos a favor do oralismo, votou pela proibição da língua de sinais nas escolas da época. Apenas Estados Unidos e Inglaterra eram a favor do uso da língua de sinais. Os próprios educadores surdos foram proibidos de votar. Com a influência de Graham Bell pelas criações de aparelhos auditivos, admirados e criados como uma solução para a “cura” da surdez, o Congresso finalizou com a aprovação do método oral, único e exclusivo para a educação de surdos.

As manifestações em favor da língua oral foram hegemônicas e demonstraram o poder da palavra e do modelo normalizador pautado na audiologia. Aos surdos não foi dado o direito de opinar sobre o que consideravam melhor para a sua condição e, daí por diante, a língua de sinais tornou-se proibida terminantemente nas escolas, inclusive aqui no Brasil, culminando na demissão de muitos professores surdos e no aumento no número de cientistas interessados na cura para o “defeito” das pessoas surdas (Lulkin, 2016), buscando sua reabilitação à condição de não-surdez.

Quase cem anos após, analisando os resultados desse processo, muitos educadores de surdos mostraram-se insatisfeitos com o método oralista, dado que, apesar de esforços dos profissionais e dos avanços tecnológicos, ficou evidente: que a língua oral não podia ser adquirida espontaneamente pela criança surda, salvo em poucos casos e mediante sério acompanhamento fonoaudiológico; atraso no desenvolvimento global; dificuldades na leitura e escrita e problemas psicológicos (Zajac, 2011; Goldfeld, 2002).

Em meados da década de 40, Dorothy Schiffler, uma professora californiana e mãe de uma criança surda, desenvolveu um método pautado na comunicação surdo-ouvinte que utilizava todas as formas de comunicação possíveis, inclusive ao mesmo tempo (bimodalismo). A sinalização era baseada na língua oral, o que a tornava artificial, já que não era “possível efetuar a transliteração de uma língua falada em sinal palavra por palavra ou frase por frase – as estruturas são essencialmente diferentes” (Quadros, 1997, p. 24).

Parte das críticas foram fundamentadas por estudos que vinham sendo feitos por linguistas que defendiam a legitimidade do uso de sinais como uma língua, com todas as características de qualquer outra língua, tais como Willian Stokoe, quando em 1970 publicou o artigo *“Sign Language Structure: an outline of the visual communication system*

*of the american deaf*¹". Em seu trabalho, aponta semelhanças entre a Língua de Sinais Americana (ASL) e as línguas orais, tais como: ser utilizada por uma comunidade linguística; ser aprendida espontaneamente, o que lhe confere o caráter de língua natural; existência de ao menos um falante que a tem como primeira língua; apresentar complexidade, permitindo expressar qualquer pensamento; possuir gramática própria, preenchendo os requisitos linguísticos nos campos fonético, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Seu trabalho conclui que, assim como da combinação de um número restrito de sons (fonemas) cria-se um número vastíssimo de unidades dotadas de significado (palavras), com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas) pode-se produzir um grande número de unidades com significados (sinais) (Zajac, 2011).

A partir da pesquisa de Stokoe e da evidente legitimidade da língua de sinais, aumentaram os pesquisadores e adeptos de uma proposta de ensino independente da língua oral, concluindo que o uso concomitante das duas modalidades geraria déficit na aquisição da linguagem, dada a dificuldade neurológica de processar simultaneamente duas línguas com estruturas diferentes (Goldfeld, 2002). As discussões e reivindicações da comunidade surda passaram então a pautar-se numa filosofia que tivesse por pressuposto o direito de aprender primeiro na língua de sinais (L1) para então adquirir a língua oficial do país (L2). Essa filosofia comunicacional recebeu o nome de bilinguismo.

2 A LEGALIDADE DA LIBRAS E ENSINO DE SURDOS NO BRASIL: O BILINGUISMO

Nos anos 90, ampliaram-se as discussões acerca da legitimidade da língua de sinais no Brasil, culminando com a promulgação da Lei 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras como “forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002). Ao poder público coube o dever de instituir formas de difusão e garantia de direitos de acessibilidade às pessoas surdas. Em parágrafo único,

¹ Estrutura Linguística de Sinais: um esboço do sistema de comunicação visual do surdo americano.

todavia, o documento destaca que Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa nos processos educacionais e avaliativos, como em exames escolares ou concursos públicos, por exemplo. Isso significa que ao surdo deverá aprender a língua oficial, através das instituições de ensino.

Quem vai regulamentar essa Lei é o Decreto 5.626/2005, que dispõe sobre a promoção, oferta, formação, ensino e atribuições dos profissionais envolvidos na educação de surdos, documento que promoveu uma série de mudanças curriculares nas instituições de ensino superior e na formação docente em todo o país, tais como a obrigatoriedade da oferta da disciplina Libras em todos os cursos de Licenciatura e no de Fonoaudiologia e de disciplinas relacionadas à inclusão, cultura e identidade surdas, bem como de criação do curso de Letras-Libras (a partir de 2009) e fomentou a criação de cursos de pós-graduação na área. Todavia, apesar da obrigatoriedade da disciplina Libras nos cursos citados, a carga horária de 60 horas não é suficiente para o aprendizado e comunicação efetiva. Cabe às Secretarias Estaduais e Municipais a oferta de cursos de aperfeiçoamento em Libras para os docentes que atuam na educação básica e no Atendimento Educacional Especializado- AEE.

Um dos aspectos fundamentais tratados pelo Decreto diz respeito à garantia de uma educação bilíngue desde a educação infantil, nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio, em cursos profissionalizantes e superiores. Isso significa que a escola deve contar com professores bilíngues ou instrutor de Libras que possam ensinar a Libras, que o conteúdo ministrado deve ser apresentado em Libras, o que requer a presença de um intérprete e que ele tenha acesso ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE. Para garantir tal direito,

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (Brasil, 2005).

O que se tem, comumente, em escolas públicas regulares na perspectiva da inclusão se aproxima do segundo tomo, onde se prevê que professores estejam cientes da singularidade do aluno surdo e que contam com a presença de intérpretes para a mediação entre o conteúdo ministrado em Língua Portuguesa por ele seja compreendido pelo aluno surdo em Libras. Uma das lacunas nesse processo diz respeito à presença do intérprete de Libras, cuja profissão não foi regulamentada pela carreira do magistério público, levando a contratações burocráticas pelas Secretarias de Educação e que culminam em sua chegada tardia nas escolas. Em escolas do interior ainda é comum que os alunos surdos passem todo o ano letivo sem intérprete. Outra lacuna diz respeito ao ensino de Libras desde as séries iniciais e a existência de classes bilíngues; nas escolas públicas regulares tais classes não existem e o ensino do aluno surdo fica limitado ao AEE, o que ocorre em turno oposto com carga horária reduzida.

E o aprendizado da L2? Segundo autores como Skliar (2016b) e Strobel (2009), a aquisição da L2 se dará de maneira mais facilitada quando o aluno surdo já domina a Libras. Todavia, a aprendizagem da L2 é um grande desafio, não apenas por seu caráter oral-auditivo. Isso ocorre devido às questões estruturantes de aquisição da língua desde os primeiros anos de vida, pois desde a infância, seja nos lares, seja na escola, a criança surda é ignorada pelos outros irmãos e crianças nas brincadeiras infantis, ela não é estimulada a participar das conversações cotidianas, o que leva a um atraso nas funções cognitivas, formadas e ampliadas em maior velocidade nos primeiros anos de vida (Goldfeld, 2002).

Muitos pesquisadores, tais como Skliar (2016), Goldfeld (2002), Strobel (2009), Quadros e Karnopp (2004), Perlin (2016), dentre outros, concordam que a língua de sinais é o ponto de partida para todo o acesso ao conhecimento pela criança surda e, portanto, deve ser introduzida o mais rápido possível em sua vida, mas isso, geralmente, só ocorre quando seus pais são surdos. A grande maioria das crianças surdas nasce em lares de pais ouvintes e tem acesso tardio à língua de sinais, ao contato com outros surdos e até mesmo à compreensão de quem ele é e da própria especificidade. O resultado desse atraso é que, “mesmo que aprenda uma língua tardiamente, terá sempre como consequência deste atraso problemas emocionais, sociais e cognitivos” (Goldfeld, 2002, p. 47).

Tais aspectos são importantes para que o docente compreenda que esse aluno que chega em sua classe é uma vítima de seus problemas linguísticos e cognitivos e do

desconhecimento ou precariedade no aprendizado da língua oral. Para exemplificar, pensemos em um imigrante que muda para determinado país e que tem acesso a escolas em que se fala apenas a língua oficial: ele passará por alguns meses de aprendizado e de dificuldades, mas em poucos anos conseguirá dominar a língua, dada a exposição constante e contextualizada. Para a criança surda não é bem assim. Apesar de conviver com familiares ouvintes e de estudar em escola cuja maioria é ouvinte, o aprendizado da Língua Portuguesa nunca será natural, conforme estudos de Goldfeld (2002). É preciso considerar que “[...] não é apenas a fala oral ou a língua auditiva-oral o único meio de utilização dos signos. Qualquer meio, seja visual, auditivo ou outro, pode servir com igual eficácia como meio de utilização dos signos”.

Por fim, destacamos a importância de se considerar o aluno surdo nas propostas pedagógicas da escola e no planejamento docente, pois enquanto houver centralização nos alunos ouvintes, o aluno surdo será sempre um “estranho”, um outro que habita um mundo “nosso”. Urge pensar a educação dos surdos a partir de outras lentes, compreendendo um pouco mais sobre os tratamentos e relações estabelecidos entre ouvintes e surdos.

3 “COMO ENSINAR AQUILO QUE EU SEI DE UMA FORMA QUE EU NÃO SEI”?

RELATOS E PERCALÇOS DOCENTES NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

As dificuldades observadas em uma escola de educação básica da rede pública de ensino e as experiências profissionais relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo foram motivadoras para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e do tipo exploratória, típica de estudos que objetivam ter uma visão mais geral do objeto de estudo. A coleta de informações em pesquisas exploratórias pode ser realizada através de entrevistas, de observações ou de busca de informações/dados em bancos de dados secundários, como é o caso desta pesquisa. Fundamentaram metodologicamente este trabalho autores como Gil (2008), Guedin e Franco (2008) e Lüdke e André (1986).

O método de abordagem estabelecido foi o estudo de caso, pois trata do que acontece em uma escola, centrado na sala de aula e das percepções individuais de docentes acerca da temática (Triviños, 2008), que trata do processo de inclusão do aluno surdo em escolas regulares.

Os sujeitos da pesquisa foram seis docentes de escolas localizadas em um município no interior do estado de Sergipe, de diferentes áreas de conhecimento e níveis de ensino. Eles foram convidados a participar da pesquisa através de um texto-convite via rede social WhatsApp contendo informações sobre a pesquisa, seu objetivo, justificativa e especificidades de sua realização e garantia de sigilo e e privacidade da identidade dos participantes, de acordo com o modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Pesquisa. Após o consentimento por escrito, os sujeitos receberam, pela mesma plataforma de rede social, um questionário contendo quatro questões abertas, que versam sobre as percepções acerca do seu primeiro contato com aluno surdo, os desafios para o desenvolvimento da prática docente, a tomada de atitudes diante do desafio e as lacunas percebidas na sua formação para o processo de inclusão. Solicitamos que os participantes enviassem suas respostas através do próprio WhatsApp, seja por produção escrita ou envio de áudio ou por e-mail. Foram enviados convites a doze professores e seis deles aceitaram o convite. As respostas que foram enviadas por áudio foram transcritas e compiladas junto com as demais em um arquivo individual de cada participante.

As experiências descritas pelos docentes com alunos surdos ocorreram em níveis de ensino e de redes diferentes, sendo 1 professor atuante no Ensino Superior na rede privada; 3 no Ensino Médio (sendo 2 no regular e 1 do Ensino integral); 1 na Educação de Jovens e Adultos-Ensino Fundamental na rede particular; 1 no Atendimento Educacional Especializado. Para garantir a privacidade e anonimato da pesquisa, os professores aqui serão identificados pela letra P, acrescida das iniciais correspondentes ao nível de ensino, a saber: AEE (Atendimento Educacional Especializado), EJA (Educação de Jovens e Adultos), EM (Ensino Médio Regular), Ensino Médio Integral (EMI) e ES (Ensino Superior). Aos professores do Ensino Médio, acrescentar-se-ão numerais 1 e 2 para diferenciá-los.

A perspectiva teórica com a qual dialogamos nesta pesquisa é a dos Estudos Surdos, um movimento pautado nos estudos Estudos Culturais, pois enfatizam as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes. De acordo com Lopes (2011), os Estudos Surdos defendem a luta contra a interpretação da surdez como deficiência, baseada numa definição da surdez enquanto experiência da falta. Nessa perspectiva, as pessoas surdas, enquanto grupo cultural, não se definem como deficientes auditivos.

Desde que as Política Nacional Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) foi promulgada, instituições de ensino passaram a matricular alunos com

deficiência, dentre eles os alunos surdos. Mas a garantia de matrícula é apenas a porta de entrada na escola; é na sala de aula e nos diversos espaços de aprendizagem que a inclusão (ou seu oposto) acontece, mediada pela ação docente. Refletindo sobre isso, interessou-nos conhecer as percepções docentes acerca da presença desse aluno, até então um desconhecido, em sua classe. O que sentiram?

Para PES, foi “uma mistura de reações, o medo de não atender as expectativas e uma oportunidade de algo novo na minha docência”, enquanto para PEM2, sua apreensão se relacionava à própria disciplina, da área de exatas. Para os demais docentes, o impacto se mostrou bem mais forte, especialmente para PEM1: “Quando soube que teria um aluno no segundo ano do ensino médio, fiquei assustada porque não sabia como ter acesso a um aluno com essa limitação. Foi assustador” (PEM1).

Não vou mentir, me senti despreparada, com muito receio de não saber como lidar com ele [...]. Senti uma angústia tremenda [...]. Eu me senti impotente, insegura, mas eu fiz o que eu pude, eu me doei ao máximo que ele pode exigir de mim, mas não foi fácil. Não me senti preparada, não senti que tinha aptidões adequadas para obter sucesso com as especialidades dele, mas mesmo assim, fui levando, não podemos rejeitar ou separar, isso não pode acontecer. Mas fiquei angustiada por não trabalhar adequadamente como deveria ser. (PEM1).

Minha primeira experiência foi no Sesi, eles eram um casal que cursava EJA no módulo fundamental. Eles tinham muita dificuldade em Matemática. Ele mais do que ela. Eles se ajudavam, mas mesmo assim o desenvolvimento não era suficiente para passar de ano. A gente teve que ir ajeitando para passar de ano. Realmente a presença da intérprete em sala é fator *sine qua non*, onde o normal são alunos ouvintes. Eu não estudei para isso, para trabalhar com alunos especiais, é uma realidade nova. Eu me vi um pouco desesperada pela falta de experiência, não sabia como chegar até eles para ensinar matemática, uma ciência considerada tão difícil, especialmente para quem não tem experiência e por ser aluno especial (PEJA).

Desespero, medo, angústia, insegurança e impotência são sentimentos que impactam e podem promover um embargo na relação professor-aluno e que têm sido comumente evidenciados em diversas pesquisas que tratam da inclusão (Mantoan, 2003; Pinto, 2011, Souza, 2013). O professor, de certa forma, foi preparado para trabalhar com um modelo de aluno que aprende, dotado de todas as capacidades sinestésicas e o contato com algo que foge ao controle ou com limitações gerará um sofrimento real.

Nesses casos, há um fator que potencializa a violência: a ausência do tradutor-intérprete para fazer a intermediação entre conteúdos ministrados. A presença do intérprete é de grande relevância para a efetivação do processo de educação inclusiva dos

surdos, mas não é suficiente. É o apoio mínimo para a promoção da inclusão do aluno surdo, estabelecido pelo Decreto 5.626/2005 e cujo trabalho não pode se limitar à tradução Português-Libras e vice-versa. Ele também será a ponte para o diálogo e aproximação professor ouvinte-aluno surdo, como desabafou PEM1, que atribui parte do fracasso à dificuldade de estabelecer contato com a aluna, mesmo com a ajuda do intérprete, que também não facilitou o processo de interação professor-aluno, “pois ele só conversava com ela, eu até queria ter um diálogo para poder ajudar mais, mas foi um desafio que não foi superado, infelizmente”. Corroboramos o que a pesquisa de Thoma e Bandeira (2010) afirmam, de que a presença de intérpretes na escola não garante inclusão em outros espaços, como a professora Thaís destaca na narrativa de um de seus alunos surdos: “Quando estou em minha sala, uso a língua de sinais, converso com meus colegas, é legal..., mas quando saio nos corredores não sinto este lugar como meu” (Thaís-professora ouvinte) (Thoma & Bandeira, 2010, p. 349).

Essa primeira sensação que os professores relataram pode evoluir de duas formas: de desequilíbrio positivo, identificado como desafio e que promove novos esquemas mentais através dos consequentes processos de assimilação e acomodação piagetianos ou pode, quando considerado aquém da capacidade docente de equilíbrio, gerar sofrimento contínuo e sensação de impotência, o que levará a negar ou ignorar o problema (Correa, 2017).

Outro ponto que merece destaque encontra-se no depoimento de PEJA, que fala sobre o rendimento dos alunos, insuficiente para passar de ano. Santos (2017, p. 56), dentre diversos pesquisadores, aponta para uma prática recorrente de aprovação de alunos surdos sem “ao menos conseguir acompanhar o que estava sendo trabalhado em sala de aula”, sem avanço na aprendizagem. Tais situações ocorrem, conforme os depoimentos aqui descritos, justamente por não haver uma língua comum entre professor e aluno e também pelo descumprimento da Lei no que tange à presença do intérprete na sala de aula. Condições que sobrecarregam o professor e desestimulam o aluno, levando-o ao abandono escolar e que levam a uma relação com o saber vinculada à mera aprovação para obtenção de certificação, sem acesso ao saber.

A educação, como direito universal, vinculado à própria condição do ser humano, não pode estar vinculada à preparação para o mercado, para a garantia de emprego, como mercadoria. Então, não basta que ao aluno surdo seja oferecida a condição de obter um diploma. Ele precisa desfrutar da tripla condição que a educação enquanto direito lhe

proporciona: humanização, socialização e singularização, que lhe garanta o acesso aos bens culturais, aos processos de interação sociocultural que vá além do binarismo surdo-ouvinte, mas de acesso aos universos simbólicos e à própria construção de sua condição social (Charlot, 2005).

Avançando nas proposituras, buscou-se compreender quais os principais desafios considerados pelos docentes diante dessa realidade. Para PES, seu maior desafio estava na mudança de sua própria postura e ritmo de condução da aula, cuja preocupação era “se de fato estavam compreendendo e se conseguiam acompanhar com precisão o ritmo da minha explanação, pois eu ando e articulo pela sala e tinha que ter um cuidado na direção delas”.

Para PAEE, cujo trabalho na sala de recursos multifuncionais era ensinar Língua Portuguesa para o aluno surdo, o maior desafio era “estabelecer uma comunicação com a aluna, que sabia Libras enquanto eu não. Tive que aprender com urgência. Corri atrás de cursos, assisti a vídeos e busquei livros que me explicassem como ensinar Português para surdos, porque eu nunca tinha lido nada sobre isso”. De acordo com o Art. 13 do Decreto 5.626/05, o ensino de L2 deve constar como “disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa”. Todavia, como constatou Souza (2018), na Universidade Federal de Sergipe, a disciplina é ofertada apenas no curso de Letras-Libras, não constando na grade curricular de outros cursos de Letras.

Os principais desafios foram: primeiro: eu não estar preparada, munida de argumentos para lidar com ele, como a Língua de sinais [...]. Mas a maior dificuldade foi explicar uma língua estrangeira para um aluno surdo. Eu não sabia nem por onde começar. Então o principal desafio foi fazê-lo entender a língua estrangeira no mundo dele. O pouco que aprendeu acredito que foi por esforços mútuos (PEMI).

O principal desafio foi transmitir meu conteúdo e fazê-los aprender. Eu tinha aquela ansiedade em querer que eles aprendessem. Mas como eles iriam entender se eles não sabiam a minha língua? Como é que eu ia poder passar para eles aquilo que eu sei de uma maneira que eu não sei explicar (PEJA)?

Percebemos a dificuldade docente centrada em sua preocupação de garantir a participação de todos os grupos nos processos educacionais, inclusive do aluno surdo, o que é bastante positivo, pois demonstra que a busca pelo equilíbrio diante do novo está sendo feita.

A participação dos outros colegas da turma é um fator que merece destaque, pois inclusão se faz com apoio de toda a comunidade escolar. No caso de PEMI, que não contou com intérprete, foi fundamental essa rede: “Não foi fácil, mas junto com os colegas e os colegas da sala de aula, com interação junto com ele o tempo todo, foi muito positivo”. Esse aluno surdo estudava em regime integral e sem intérprete durante todo o ano letivo. Uma situação desumana e injusta, pois envolve o descumprimento da Lei.

Embora diante de desafios, os saberes da experiência emergem, apontando caminhos, trazendo soluções e promovendo uma relação mais harmoniosa na sala de aula. Pensando na capacidade docente de contornar os percalços, buscamos compreender como isso se deu, quais atitudes ou experiências eles consideraram positivas para o equilíbrio de sua relação com o aluno surdo.

Uma experiência marcante foi um seminário em grupo com ouvinte e elas surdas. O critério do seminário era que todos tinham que explicar, mas na hora elas não ficaram de pé, pensaram que somente a intérprete ia ficar. Depois que elas explicaram em libras a parte delas a sala aplaudiu em sinal de libras. Lindo o brilho dos olhos e o sorriso (PES).

Uma atitude positiva foi realizar atividades em dupla e separá-los. Eles gostavam de ficar juntos mas eu os separava e os colocava cada um com outro colega. Era uma maneira deles se entrosarem com a sala. De repente aquele aluno poderia explicar melhor para ele do que eu. Eu achava que a linguagem deles era mais fácil, a comunicação era mais fácil e eles conseguiam desenvolver melhor. Embora eu percebia que o menino se sentia um pouco retraído, ele não conseguia se entrosar com a matemática, mesmo estando com esses colegas, Ela não, ela se entrosava, mas ele era parado. Não buscava o aprendizado (PEJA).

Como não encontrei nada nos livros que pesquisei sobre o ensino de português como segunda língua, eu decidi utilizar a estratégia para o ensino de língua estrangeira: leitura e compreensão de diferentes gêneros textuais, produção escrita e compreensão da língua (aspectos gramaticais). Deu muito certo! Começamos a produzir textos com leitura de imagens para criação de narrativas e minha aluna não parou mais de produzir a partir daí. Logo, estava escrevendo redações para o Enem. E conseguiu passar, viu! Está na UFS hoje (PAEE).

Embora muitos professores assumam-se despreparados para estabelecer comunicação com alunos surdos por não conhecer a Libras, estudos realizados por Pinto (2011) e Souza (2013) evidenciaram que é possível estabelecer estratégias que sequenciem conteúdos para funções comunicativas específicas, assim como ocorre no ensino de línguas estrangeiras, focadas nas habilidades de ouvir, falar, ler e escrever e que, no caso do aluno surdo, o enfoque será na leitura, compreensão e escrita. O uso de recursos visuais, de trocas interativas com alunos ouvintes ou mesmo com outros surdos,

o estabelecimento de alguma forma de linguagem entre professor e aluno é muito importante.

Como PES demonstrou, o que não se pode é excluí-lo das atividades como se ele não estivesse ali, porque o aluno surdo é também um sujeito que deseja aprender e, às vezes, “o desejo de saber, desse saber, não se manifesta, por que o sujeito não encontra nele nenhum prazer, nenhum sentido” (Charlot, 2005, p. 38). Para isso, o autor recomenda que sejam apresentadas as mais diversas “formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido” (idem, 2000, p. 38).

Para tato, é fundamental conhecer a trajetória de vida do sujeito para se planejar ações educativas de acordo com suas especificidades: “necessita que lhe sejam oportunizados instrumentos, encontros, interações e experimentações capazes de mobilizá-los para os saberes escolares” (Bertolin, 2017, p. 35).

Ao buscar conhecer alguma forma de comunicação com o aluno surdo, o professor está dando o primeiro passo para uma prática inclusiva, mas verificar o que o aluno já sabe da língua oral também pode ser um caminho para isso, já que esses alunos possuem anos de escolaridade e contato familiar com ouvintes e certamente trazem noções da Língua Portuguesa. Foi o que PAEE percebeu: “Devo à aluna muito do que aprendi de Libras. Ela conhecia muitas palavras em Português e nossa comunicação era baseada na escrita. Quando ela não sabia, recorriamos à internet, pesquisando em imagens no *Google*, ou em dicionários de Libras, ou ainda em aplicativos como o *Hand talk*. Buscávamos diversas formas de linguagem”. Para Vygotsky (1993), linguagem não é só um instrumento de comunicação, mas de percepção e atribuição de significados a si mesmo e ao mundo que o cerca e se dá através das relações. Ela é interação e é também identidade, quando promove a constituição do sujeito como pessoa.

Por fim, os professores refletem sobre o que faltou, quais conhecimentos seriam fundamentais para uma prática mais efetiva. Sem dúvida, o desconhecimento da Libras pauta todas as falas dos docentes, que apontam que ela “deve constar do currículo desde a alfabetização e em todas as universidades. Os professores precisam estar preparados para as diversas limitações dos alunos e essa é mais uma delas [...]. Seria essencial, produtivo e eficaz” (PEM1).

Além dessa ausência, eles citam a “falta apoio das redes públicas, com uma efetiva ajuda, como por exemplo ter o professor intérprete/cuidador, ter uma formação contínua

de Libras”. O professor reconhece a existência de cursos, “mas fica inviável para a gente participar, porque não dá para abandonar a sala de aula para fazer o curso” (PEMI).

Se a escola se predispõe a ter aluno especial, tem que ter profissionais capacitados para isso, porque só depender de tradutor é uma realidade difícil. Nessa escola não tínhamos tradutora. Eu tive um impacto porque eu não sabia falar Libras. [...] Em outra experiência foi fácil porque tinha a tradutora. Se eu não tivesse a tradutora na sala, eu não tinha conseguido bons resultados. [...] Eu não tenho metodologias para o ensino de surdos (PEJA).

Saber Libras é fundamental e todo professor do AEE passa por essa formação, mas o que eu acho que falta é formação para o ensino de português como segunda língua. Todos os professores de Letras deveriam ter essa formação, porque dá pra fazer muita coisa com esse aluno, não apenas o professor do AEE. Especialmente para saber avaliar a escrita dele, porque os professores acabam avaliando com base na gramática normativa, sem considerar as especificidades da escrita de alguém que tem o português como uma língua estrangeira (PAEE).

PEM1 e PEMI levantam o maior entrave para a relação professor ouvinte-aluno surdo: a aprendizagem em Libras, o necessário bilinguismo do professor. E não estão errados nisso, pois o Decreto aponta que os sistemas de ensino devem “apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos”. O Decreto nunca foi cumprido nesse quesito e temos inclusive um projeto de Lei em tramitação na Câmara desde 2018 solicitando a inclusão da Libras como disciplina obrigatória em escolas públicas no país. A orientação, enquanto o projeto não é aprovado, é que professores recebam formação através de cursos de aperfeiçoamento em Libras, com carga horária de 160 horas, ofertados pelas redes públicas de ensino. O entrave, como PEMI aponta, é a extensa jornada docente, que não pode abandonar a sala de aula para participar de cursos.

PEJA e PAEE apresentam duas problemáticas que se referem a métodos de ensino: uma para o ensino de Matemática (ou de qualquer ciência exata, conforme PEM2) e a outra mais específica, para o ensino de Português como L2. Propostas de formação continuada e em serviço, em que se é possível oferecer ao professor possibilidades e oficinas didáticas, são estratégias que vêm sendo tomadas por educadores em outras regiões que também lidam com tais dificuldades. Por exemplo, citamos o trabalho desenvolvido por Matos (2018) e Silva (2016), sobre ensino de matemática para surdos e para o ensino de L2, destacamos o livro de Ronice Quadros (2006), com uma abordagem prática e bastante didática.

Todavia, mais do que conhecimento de métodos de ensino, é importante que o

professor compreenda o sujeito surdo em suas especificidades e planeje um ensino que considere a característica visual da Libras, pautado na compreensão bilíngue desse aluno e que analise sua escrita sem comparações com a escrita ouvinte ou com a de outro surdo, conforme PAEE expõe e conforme já discutido na seção anterior, citando o Decreto no quesito avaliação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão de alunos surdos em escolas regulares tem se mostrado problemático em muitos aspectos, desde sua chegada na escola até as formas de avaliação da aprendizagem. Isso ocorre porque a inclusão vai além da obrigatoriedade da matrícula, ela envolve e exige uma rede de apoio dos envolvidos no processo de escolarização; caso contrário, o que vai ocorrer, inevitavelmente, é a continuidade da exclusão em formas outras, veladas e algumas nem tanto assim. Essa perspectiva não é o que propõe o processo inclusivo, que tem por princípio a interação e o direito dos estudantes aprenderem juntos em sua diferença, em contato com outra cultura que não a sua, com outras formas de ver e compreender o mundo.

Especialmente no caso do aluno surdo, essa inclusão requer a presença e formação de outros profissionais nos espaços escolares e da própria sala de aula, provocando estranhamento na conduta “normal” da turma, por si só já provocada pela gestualidade característica da língua de sinais. Ainda, faz-se uma compreensão da surdez e da própria história da educação de surdos, a fim de evitar ideias equivocadas e que, geralmente, estabelecem parâmetros de avaliação e classificação da pessoa surda pautados naquilo que lhe falta, o que não lhe fez/faz nada bem.

Dessa forma, para garantir os direitos acordados na Política Nacional de Inclusão e nos documentos legais voltados à surdez é preciso conhecer as lacunas da escola, dando voz aos principais envolvidos no processo: professores e alunos. Isso porque, embora as legislações tenham garantido o acesso, pouco têm oferecido como condições para sua permanência e aprendizagem, promovendo situações que se tornam violentas e dolorosas para os sujeitos em questão. Enquanto nos gabinetes se constroem leis e documentos norteadores, é no chão das escolas que o currículo se concretiza, em possibilidades e realidades.

Muitas das lacunas apontadas aqui pelos docentes não são novidade. Elas têm sido

sinalizadas há mais de uma década, apesar de todos os direcionamentos do Decreto que regulamenta o ensino de surdos no país e que já completa quinze anos. O cenário das escolas permanece quase o mesmo, sem garantia de intérpretes em todas as escolas, sem alcance na formação docente para o aprendizado de Libras, sem uma política que fomente a instituição da Libras no currículo básico, ainda causando estranhamento a presença de alunos surdos (e com outras deficiências) na sala de aula. Infelizmente, depoimentos como os dos docentes aqui descritos vão continuar ocorrendo se as garantias de aprendizagem dos estudantes surdos não se concretizarem, tendo por resultado a extrema defasagem mesmo entre aqueles que chegam ao nível superior. E aqueles que ficaram pelo caminho? O que se tem feito/fará por eles?

Os dados expostos pelos docentes apontam para o reconhecimento de lacunas na formação relacionadas à compreensão linguística e histórica da surdez e das políticas inclusivas. E que condições de possibilidades podem lhes ser dadas para uma mudança nesse cenário de medo e angústia de não possuir uma língua comum com seu aluno surdo? Para avançarmos na inclusão necessária, real, é importante que a presença do aluno surdo em sala se dê em condições positivas tanto para ele quanto para os demais envolvidos, mas enquanto o sistema político e social continuar ignorando a realidade da inclusão de pessoas surdas, e não apenas nas escolas, dificuldades como as citadas aqui continuarão existindo e precisamos nos perguntar até quando teremos os mesmos dilemas e lacunas permeando a prática docente, sem avançarmos no processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

- BERTOLIN, F. N (2017). *Ensino de Ciências na educação especial: possibilidades de relações com o saber*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná: Curitiba-PR.
- 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*. Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acessado em set. 2018.
- BRASIL. Portaria nº 948/2007 aprovada em 07 de janeiro de 2008. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em mai. 2019.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais*

– Libras e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em out. 2018.

- CHARLOT, B (2005). *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- CHARLOT, B (2000). *Da relação sobre o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- CORRÊA, C. R. G. L (2017). A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 21, Número 3, Set/Dez, p. 379-386.
- GOLDFELD, M (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora.
- LOPES, M. C (2011). *Surdez e educação*. 2. Ed. Ver. Ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- LULKIN, S. A (2016). O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- MANTOAN, M. T. E (2003). *Inclusão Escolar*. O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna.
- MATOS, A. C (2018). *Praxeologias adotadas no ensino de matemática na perspectiva da educação inclusiva em Aracaju*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE.
- PERLIN, G. T (2016). Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, p. 51-73.
- PINTO, V (2011). *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, SC.
- QUADROS, R. M (2006). *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Ronice Müller de Quadros, Magali L. P. Schmiedt. Brasília: MEC, SEESP.
- QUADROS, R. M (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B (2004). *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.
- SACKS, O (2010). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia das Letras.
- SANTOS, A. N (2017). *Relação de estudantes surdo com os conhecimentos escolares: percursos e percalços no aprendizado da química*. Mestrado em Ciências e Matemática. UFS: São Cristóvão, SE.

- SILVA, I. B (2016). *Libras como interface no ensino de funções matemáticas para surdos: uma abordagem a partir das narrativas*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe: São Cristóvão-SE.
- SKLIAR, Carlos (2016). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. Volume 2. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação.
- SOUZA, A. A. N. (2018). A formação de professores de língua portuguesa para o ensino de pessoas surdas. *Anais do 11 Encontro Internacional de Formação de Professores/12 Fórum Permanente de Inovação*. Universidade Tiradentes, Aracaju-SE.
- SOUZA, I. S. R (2013). Gêneros textuais: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa para surdos. *Revista Eletrônica da Faculdade José Augusto Vieira*. Ano VI. Nº 08, set.
- STROBEL, K (2009). *História da educação de surdos*. Módulo do Curso de Letras/Libras-UFSC, Florianópolis. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acessado em maio 2019.
- THOMA, A. S.; BANDEIRA, L. V. V (2010). Vidas surdas: experiências docentes e vínculos narrativos constituindo modos de ser e de fazer a educação de surdos. In: FONSECA, T. M. G.; COSTA, L. B. (orgs.) *Vidas do fora: habitantes do silêncio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 337-351.
- TRIVIÑOS, A. N. Da S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.
- VYGOTSKY, L. S (1993). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- ZAJAC, S (2011). *Questões sobre o ensino de língua Portuguesa para surdos: um novo olhar, novas perspectivas*. Doutorado em Linguística aplicada. PUC/SP.

CAPÍTULO XII

POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

DOI: 10.5281/zenodo.17362912

Raquel Angela Speck
Gabriela Mazur de Andrade

1. INTRODUÇÃO

As atuais diretrizes educacionais no Brasil incluem a garantia do ingresso e da permanência de estudantes com deficiência na educação regular, assegurando o direito à igualdade de condições e evitando qualquer forma de discriminação. Entretanto, para se compreender melhor os avanços em torno da educação especial e inclusiva², é preciso compreender, primeiro, como a deficiência era percebida e tratada nos diferentes períodos e contextos históricos da sociedade. Da mesma forma, a criação de leis que garantem o acesso de pessoas com deficiência à educação acompanha o movimento histórico nacional e internacional, embora ainda existam inúmeras barreiras que

² Embora haja uma conceituação específica para os termos “Educação Especial” e “Educação Inclusiva”, que será abordada neste texto mais adiante, utilizaremos aqui a forma “Educação especial e inclusiva”, indicando a complementariedade entre ambas.

dificultam ou até mesmo impedem o pleno acesso, dentre as quais se destacam a estrutura física e a formação docente adequadas.

O presente estudo busca responder à seguinte questão motivadora: “Quais são os principais desafios na formação inicial e continuada de professores para educação especial e inclusiva apesar do avanço legal para o campo?”. Logo, o objetivo é analisar as políticas públicas de formação inicial e continuada em educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nesse sentido, o percurso metodológico foi pensado de forma a revisitar os paradigmas da educação inclusiva, retomar a trajetória histórica da educação especial e inclusiva e compreender como ela foi tratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Considerou-se importante problematizar a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) pois tal fato gerou a necessidade de formação de professores específicos para este atendimento assim como a organização do espaço escolar. Pondera-se também sobre a influência dos documentos internacionais sobre as políticas de formação de professores para a educação especial e inclusiva no Brasil e, ao final, são indicadas as barreiras à aprendizagem de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), as dificuldades e avanços percebidos até o momento.

2. METODOLOGIA

Para este estudo, adotamos a metodologia da revisão de literatura com abordagem qualitativa. Como fundamentação teórica foram elencados artigos científicos indexados em bases de dados online. Os dados levantados foram analisados de modo a identificar as principais políticas públicas de formação inicial e continuada de professores em educação especial na perspectiva da educação inclusiva, seus avanços e desafios. A questão que norteou a reflexão foi: “Quais são os principais desafios na formação inicial e continuada de professores para educação especial e inclusiva apesar do avanço legal para o campo?”

As fontes consultadas foram as de informações primárias (leis e documentos oficiais) e secundários (pesquisas existentes em bancos de dados científicos e acadêmicos,) datados de 2015 a 2024 cujos títulos, resumos e palavras-chave privilegiassem os seguintes termos e expressões: educação especial, educação inclusiva, formação docente e políticas públicas, considerando-se como elegíveis aqueles estudos que os tomavam em interrelação a fim de melhor responder a questão de pesquisa e obter

maior proximidade com o tema.

A adoção da abordagem qualitativa justifica-se pois a mesma é constituída a partir de um forte fator humanístico, interacional e empático (Santos et al., 2020), que interpretam os fenômenos não passíveis de quantificação. Associada à revisão da literatura, permite uma contextualização para o problema e abre possibilidades para sua interpretação. Pesquisas que se voltam à análise da produção bibliográfica de algum tema, por meio da revisão da literatura, adotam uma metodologia que possui caráter sumarizador e orgânico, contemplando uma visão geral e ao mesmo tempo específica (Moreira, 2004).

A revisão foi orientada por uma perspectiva crítica e analítica, com o objetivo de não apenas compreender os fundamentos teóricos envolvidos, mas também refletir sobre suas implicações práticas. Foram excluídos os trabalhos que tratavam exclusivamente do atendimento educacional especializado sem o foco na formação docente, assim como foram desconsiderados aqueles estudos das deficiências em suas especificidades, ainda que no campo escolar, quando não dialogavam com a formação (inicial ou continuada) dos professores.

3. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

3.1 Revisitando os paradigmas

Ao levar em consideração o modo que pessoas com deficiência foram tratadas desde a antiguidade até os dias atuais, pode-se dividir os períodos históricos em quatro paradigmas: 1) exclusão ou rejeição social, 2) institucionalização ou segregação, 3) integração ou modelo médico da deficiência e 4) inclusão. O percurso da exclusão à inclusão, segundo Silva (2009), está ligada às particularidades culturais, econômicas e sociais de cada época.

Na antiguidade, de acordo com Santos, Velanga e Barba (2017), pessoas com deficiência eram vistas como seres desfavorecidos e inferiores, sem direito a viver, uma vez que, apenas os sujeitos saudáveis eram tidos como dignos. Na Grécia antiga, prevalecia o padrão de rejeição, onde as crianças eram abandonadas à própria sorte. Já em Esparta, ao se certificar que as crianças eram deficientes ou doentes, estas “eram abandonadas ou poderiam ser eliminadas, tendo em vista que eram consideradas sub-humanas” (Santos; Velanga; Barba, 2017, p.316).

A prática da exclusão perdurou até a Idade Média com a chegada do Cristianismo. Embora, no início, religiosos acreditassem que a deficiência acontecia a partir de intervenções demoníacas, visto que, culturalmente colocavam-se a “imagem e semelhança de Deus”, por ser considerado perfeito, a concepção da condição humana era ligada à ideia de perfeição física e mental. Entretanto, a sociedade começou a reconhecê-los como filhos de Deus, atribuindo a todos uma “alma”. Com isso, passaram a ser reconhecidos como seres racionais, “a piedade de alguns nobres e algumas ordens religiosas estiveram na base da fundação de hospícios e de albergues que acolheram deficientes e marginalizados” (Silva, 2009, p.136), de modo a combater a eliminação de crianças nascidas com deficiências.

No século VI, surgiram hospitais e instituições de caridade para abrigar pessoas com deficiência e indigentes, oferecendo alimentação, educação e cuidados, com base em práticas empíricas e normas da Igreja. No século XIII, Paracelso e Cardano abordaram a deficiência como uma questão médica. No século XVIII, François Emmanuel Fodéré explorou a hereditariedade da deficiência, e a distinção entre doença e deficiência ainda não era clara. Em 1770, o abade Charles Michel L’Épée fundou a primeira instituição dedicada ao ensino de surdos em Paris e desenvolveu o “método dos sinais”. Em 1784, Valentin Haüy fundou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, com contribuições significativas de Louis Braille, que reformulou o sistema de escrita para cegos.

Durante o Renascimento e a Idade Moderna, a deficiência começou a ser vista sob uma perspectiva médica e científica. Do século XIX ao início do século XX, a deficiência foi tratada predominantemente como enfermidade, com institucionalização em prisões, asilos e hospitais psiquiátricos. A visão assistencialista e integrativa prevaleceu, e a partir de 1717, as “Santas Casas de Misericórdia” no Brasil desempenharam um papel importante na educação e acolhimento de crianças deficientes e doentes abandonadas.

Com o modelo de institucionalização, houve a ampliação dos processos de escolarização nos séculos XVIII e XIX na Europa, e no Brasil no século XX. A classificação de sujeitos com deficiência por meio de testes de inteligência visava rotulá-los, para que estes justificassem o fracasso escolar deles. Este modelo era uma forma de “aliviar a responsabilidade da sociedade e o sofrimento das famílias” (Santos; Velanga; Barba, 2017, p.320), de modo a encaminhar pessoas com deficiência para asilos onde eram vigiados e tinham pouco contato com a sociedade. Após a institucionalização, surgiram escolas especiais para afastar esses indivíduos de pessoas sem deficiências, para que cuidado e

assistência fossem proporcionados sem que a sociedade tivesse contato direto com eles. No século XX, aconteceu a expansão no setor educacional especial, que se deu principalmente por meio do setor privado, com caráter assistencial.

Quanto ao modelo de institucionalização, as crianças consideradas mais atrasadas eram enviadas às instituições especiais, enquanto as consideradas aptas frequentavam escolas regulares. Nesse modelo “a ênfase era colocada no tratamento das crianças e não na sua educação” (Santos; Velanga; Barba, 2017, p.320), os testes de inteligência desempenhavam um papel relevante ao rotular crianças com déficit intelectual, de forma a aumentar a discriminação sofrida. Assim, empregavam “na deficiência a culpa pela falta de certas habilidades acadêmicas” (Santos; Velanga; Barba, 2017, p.321).

No final do século XIX e início do século XX, diversas escolas especiais foram criadas no Brasil, seguindo um movimento de origem europeia. Com Alfred Binet (pedagogo e psicólogo), no século XX, o teste de inteligência foi introduzido para justificar a retirada da escola regular daqueles que não acompanhavam o ritmo. Tratava-se de um instrumento de avaliação psicopedagógica, que visava mensurar a capacidade mental dos estudantes para identificar crianças que poderiam ser inseridas em programas de educação especial. Dessa maneira, surgiram escolas especiais para atender diversas deficiências.

No início do século XIX, o médico Jean Marc Itard começou a trabalhar com o “selvagem de Aveyron”, um menino com deficiência intelectual, utilizando a repetição de experiências bem-sucedidas e desenvolvendo materiais didáticos para professores. Philippe Pinel, também médico, adotou métodos similares para a reabilitação de pessoas com deficiências. Na década de 1940, surgiu o paradigma da integração, com serviços públicos focados na reabilitação física e profissional. Inspiradas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), associações assistenciais promoveram a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares após reabilitação em instituições especializadas. Movimentos começaram a questionar práticas segregadoras e buscaram a normalização e inserção dessas crianças no ambiente regular de ensino.

A integração social, baseada em um modelo médico da deficiência, trata a deficiência como algo passível de tratamento e reabilitação para promover a inclusão social. Segundo Santos, Velanga e Barba (2017), esse modelo enfrentava o desafio de adaptar indivíduos às salas de aula sem que os profissionais de educação estivessem

preparados para apoiá-los adequadamente. A integração escolar permitia a aceitação nas escolas regulares, mas com pouca atenção à permanência e ao desenvolvimento dos alunos. O processo incluía avaliação, intervenção e encaminhamento ou reencaminhamento.

O paradigma mais recente, o da inclusão, surgiu nos Estados Unidos e visa criar um sistema de ensino inclusivo e de qualidade para todos. Em 1994, a "Declaração de Salamanca", elaborada por representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, propôs a inclusão de todas as crianças nas escolas regulares e destacou a necessidade de adequar os serviços às necessidades educacionais e à diversidade de cada aluno, respeitando as diferenças. A evolução histórica do contexto legal da educação especial e inclusiva será abordada na próxima sessão.

3.2 Políticas acerca da educação especial e inclusiva: uma releitura do percurso histórico

Segundo Dupin e Silva (2020), no Brasil, mesmo que a Constituição Federal de 1824 assegurasse o direito à educação para pessoas com deficiência, não havia atendimento institucionalizado até aproximadamente 1800. Somente em 1854, por meio do Decreto Imperial n. 1428, assinado por D. Pedro II, foi estabelecida a primeira escola para cegos do país no Rio de Janeiro, denominada Imperial Instituto de Meninos Cegos, posteriormente rebatizado como Instituto Benjamin Constant. José Álvares de Azevedo, um brasileiro cego que estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, teve uma influência significativa na criação do lugar.

Em 26 de setembro de 1857, pela Lei nº 839, D. Pedro II fundou a primeira escola especial para surdos, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, também no Rio de Janeiro. Já em 1934, de acordo com Ziliotto e Gisi (2018), a Constituição de 1934 mencionava a obrigatoriedade da educação no Artigo 149, que estabelecia que "a educação é direito de todos". Entretanto, "a referida lei ordenava a instrução primária obrigatória a todos os cidadãos, e excluía os alunos com deficiência, à medida que não fora organizado um sistema de ensino público que os incluísse, culminando no descaso do poder público" (Ziliotto; Gisi, 2018, p.102).

A Lei nº 4.024/1961 menciona a integração de excepcionais ao sistema geral de educação. A Lei nº 5.692/1971 incorpora a educação especial ao ensino de 1º e 2º graus, promovendo uma abordagem inclusiva, mas criticada por falta de tratamento adequado

e recursos financeiros. Em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial cria ações para pessoas com deficiências e superdotação. A Constituição de 1988, no artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola". A Lei nº 7.853/1989 inclui a educação especial como modalidade educativa em escolas públicas e privadas. Em 1989, a Declaração Mundial de Educação para Todos influencia políticas de educação inclusiva, e em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien) destaca a necessidade de reformas para garantir acesso e permanência escolar, especialmente para crianças, adolescentes e jovens não escolarizados.

Em 1994 tem-se a Declaração de Salamanca, que exerce influência direta na elaboração de políticas públicas para a educação inclusiva. A Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais destaca a importância das escolas comuns como meio eficaz para combater atitudes discriminatórias, defendendo a inclusão de todas as crianças, independentemente de suas condições diversas. No mesmo ano, ainda, é promovida a Política Nacional de Educação Especial, que orienta o processo de 'integração instrucional', de forma a condicionar o acesso às classes regulares do ensino comum à capacidade de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares no mesmo ritmo dos demais estudantes.

A Lei nº 9394/1996, por sua vez, dedica um capítulo específico à educação especial, dividido em três artigos (58, 59 e 60). Fornece diretrizes sobre aspectos conceituais, definição de alunado, locais de oferta, organização político-pedagógica e financiamento. Compreende-se que estes artigos, em conjunto com a Constituição Federal de 1988, ajudam a "homogeneizar o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais e criam dispositivos legais para a fiscalização de seu cumprimento" (Dupin; Silva, 2020, p.72). O Decreto nº 3.298/1999, estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, caracteriza a educação especial como uma modalidade abrangente em todos os níveis e tipos de ensino. Destaca-se a ênfase na atuação complementar da educação especial em relação ao ensino regular.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 exige que os sistemas de ensino matriculem todos os estudantes e organizem suas escolas para atender educandos com necessidades especiais, garantindo condições para uma educação de qualidade. A Lei nº 10.172/2001, parte do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece metas para melhorar o atendimento a estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades/superdotação, identificar déficits na oferta de matrículas, formação docente, acessibilidade física e atendimento educacional especializado.

O Decreto nº 3.956/2001 adota a Convenção da Guatemala de 1999, assegurando direitos iguais para pessoas com deficiência. A Resolução CNE/CP nº 1/2002 define Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores com ênfase na educação inclusiva e exige que as universidades incluam formação para lidar com a diversidade. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e inclui sua formação nos currículos de professores e fonoaudiólogos. A Portaria nº 2.678/2002 do MEC estabelece diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

O Programa Educação Inclusiva, implementado pelo MEC, visa promover a diversidade e transformar os sistemas educacionais em inclusivos. Destaca-se por oferecer formação a gestores e educadores, buscando garantir o acesso à escolarização, ao atendimento educacional especializado e à acessibilidade. O documento "O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular" (2004) do Ministério Público Federal, dissemina conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito à escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. O Decreto nº 5.296/2004 regulamenta leis anteriores e impulsiona a inclusão educacional e social, estabelecendo normas e critérios para promover a acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002 para melhorar o acesso de estudantes surdos à educação, incluindo a Libras como disciplina curricular e exigindo formação para profissionais como professores e intérpretes de Libras. O decreto também estabelece o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e organiza a educação bilíngue no ensino regular. Paralelamente, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S Federal) oferecem atendimento especializado, orientação e formação de professores na área de altas habilidades. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foca em integrar temas sobre deficiência no currículo da educação básica e implementar ações afirmativas para facilitar o acesso e a permanência delas na educação superior.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) prioriza a formação de professores para educação especial, implementação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica, e monitoramento do acesso à escola para beneficiários do

Benefício de Prestação Continuada (BPC). O Decreto nº 6.094/2007 reforça a necessidade de um sistema educacional inclusivo para todos os níveis, visando a plena participação e inclusão. A Resolução CNE/CEB nº 04/2009 define as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), estabelecendo seu caráter complementar ou suplementar e sua incorporação nos projetos político-pedagógicos das escolas.

A Resolução CNE/CEB nº 04/2010 define que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ser integrados em classes regulares e receber Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos ou centros especializados. O Decreto nº 7084/2010 promove a acessibilidade em materiais didáticos para a educação especial. O Decreto nº 7611/2011 estabelece diretrizes para a educação especial, incluindo o duplo cômputo das matrículas e a natureza complementar do AEE. O Decreto nº 7612/2011 cria o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Viver sem Limite), alinhado à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

A Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo a matrícula de pessoas com deficiência e penalizando discriminação escolar. A Lei nº 13.005/2014, vinculada ao Plano Nacional de Educação (PNE), reforça a necessidade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) avança na inclusão ao proibir cobranças adicionais por recursos de acessibilidade nas escolas.

A Lei nº 409/2016 reserva vagas em cursos técnicos e superiores federais para pessoas com deficiência. O Decreto nº 9465/2019 cria a Secretaria de Modalidade Especializadas de Educação, substituindo a Secadi, com diretorias focadas em acessibilidade, educação bilíngue e políticas para mobilidades especializadas. O Decreto nº 10.502/2020 estabelece uma Política Nacional de Educação Especial inclusiva, mas a sua abordagem é criticada por potencialmente promover a segregação. Em 2023, o Decreto nº 11.370/2023 revoga essa política.

3.3 A educação especial e inclusiva na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.9394/96) foi influenciada por um contexto social crítico internacional, que busca a revisão de serviços,

normas e políticas públicas para promover a educação inclusiva. A lei, alinhada com a Constituição Federal de 1988, aborda os direitos das pessoas com deficiência, de modo a priorizar o aumento de matrículas nas escolas públicas e regulares. A Educação, segundo a LDB, possui uma finalidade tríplice: pleno desenvolvimento do educando, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho.

De acordo com Oliveira e Miranda (2016), os objetivos da Educação Inclusiva se alinham à finalidade da educação proposta na LDB, ao reconhecer as pessoas com singularidades como sujeitos de direitos e deveres. A inclusão contribui para o desenvolvimento de habilidades e a futura inserção no mercado de trabalho e convivência social. A LDB destaca o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como dever do Estado para efetivar a educação no ensino público, ampliando o conceito de educação inclusiva para abranger "transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação".

A diferenciação entre os termos "Educação Especial" e "Educação Inclusiva" é notável na LDB, sendo a primeira relacionada à separação de alunos com deficiência, enquanto a segunda enfatiza a aceitação das singularidades para o desenvolvimento conjunto. A Lei nº 13.234 de 2015 introduziu o artigo 59-A, o qual aborda a identificação, cadastramento e atendimento de alunos com altas habilidades ou superdotação.

O artigo 60 da LDB estabelece critérios para instituições privadas sem fins lucrativos especializadas em educação especial, com preferência para o aumento do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na rede pública regular de ensino. A Educação Especial no Brasil teve início em instituições privadas sem fins lucrativos, que receberam apoio financeiro e técnico do Estado, conforme a LDB. Segundo Oliveira e Miranda (2016), algumas controvérsias, como a substituição do ensino regular pelo ensino especial, requerem interpretação conjunta da LDB e da Constituição Federal para evitar inconstitucionalidade.

3. 4 A implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) exerce uma função fundamental na oferta Educação Especial, com o objetivo de reconhecer, criar e estruturar materiais educacionais e de acessibilidade para suprimir barreiras e assegurar a plena participação

dos estudantes com demandas particulares. Embora integrado à proposta da escola regular, o AEE se diferencia das atividades realizadas nas salas de aula convencionais. Este atendimento pode ser “realizado no período inverso ao da classe frequentada pelo aluno e preferencialmente, na própria escola. Há ainda a possibilidade de esse atendimento acontecer em uma escola próxima” (Garcia; Daguiel; Francisco, 2012, p.2). O AEE encontra espaço nas salas de recursos multifuncionais, ambientes estruturados com materiais e profissionais capacitados.

O atendimento especializado desempenha um papel crucial no progresso da aprendizagem dos alunos com deficiências na sala de ensino regular (Garcia, Daguiel e Francisco, 2012). A colaboração ativa entre os professores do AEE e os da classe comum é essencial para que busquem estratégias pedagógicas que facilitem o acesso ao currículo e promovam a interação no grupo, fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. A implementação mais ampla do AEE nas escolas regulares beneficia os estudantes com deficiências, contribui para a promoção da inclusão, prevenção de atos discriminatórios e consolidação de um ambiente educacional mais acolhedor e igualitário.

Quanto às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), segundo Bueno (2016), críticas recorrentes provenientes de atores políticos e pesquisadores, são direcionadas aos antigos métodos de inserção de alunos com deficiência em classes regulares, anteriormente denominados como “integração escolar”. Antes da Declaração de Salamanca, essas práticas centravam-se na correção das características destes alunos, de modo a negligenciar mudanças nas políticas e estrutura escolar para acolher necessidades específicas. As novas políticas de inclusão priorizam transformações nos processos pedagógicos, afastando-se da abordagem centrada nas deficiências.

As políticas implementadas destacam as salas de recursos multifuncionais como um “espaço provido de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos” (Bueno, 2016, p. 77) para ajudar a escolarização de alunos da educação especial em salas de aula regulares. Após cinco anos da implementação da Política Nacional de Educação Especial, houve um aumento nas matrículas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), indicando maior acesso ao serviço. No entanto, resta a dúvida se essas políticas realmente superaram a abordagem ultrapassada da “integração escolar” ou se continuaram a focar nas deficiências sem transformar o ambiente escolar.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) do Conselho Nacional de Educação (CNE) enfatizavam a colaboração entre o professor

regente e o professor especialista. Contudo, essa abordagem evoluiu para ações focadas exclusivamente nos alunos com deficiência. As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (2009) limitaram o serviço à complementação ou suplementação da escolarização, sem promover a colaboração entre professores. Essa mudança, consolidada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Especial de 2009, perpetuou uma perspectiva corretiva e não inclusiva.

3.5 A influência dos documentos internacionais

Ao longo das últimas décadas, o cenário educacional internacional tem sido marcado por uma série de documentos e declarações que reforçam o compromisso com a promoção da educação inclusiva. Estes marcos históricos evidenciam uma crescente sensibilização quanto à importância de garantir igualdade de acesso à educação para todos, independentemente de suas capacidades ou limitações.

Em 1990, aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos, ou também Conferência de Jomtien, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Jomtien, na Tailândia, que surgiu em um “contexto de crise na educação e com o intuito de resgatar esse direito fundamental importante para um mundo mais próspero” (Oliveira; Miranda, 2016, p.28). Nela foram aprovadas a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, de forma a universalizar o acesso à educação. No prefácio da declaração em questão, foram citados índices que levaram à sua elaboração. Uma vez que, mesmo que a Declaração Universal dos Direitos Humanos deixasse claro que “todos têm direito a educação”, ela “por si só não surtiu efeitos, devido a situação econômica e social que se encontravam as nações na época” (Oliveira; Miranda, 2016, p.27).

A Declaração, composta por dez artigos, apresenta diretrizes visando promover, por meio da colaboração internacional, uma educação aprimorada para todos. Iniciativas significativas originadas a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos buscam incorporar nos planos governamentais de todos os países metas como o aperfeiçoamento na administração para impulsionar o desenvolvimento da comunidade escolar, investimento na capacitação dos professores para superar desafios no processo de ensino e a adaptação diante das diversidades presentes na sala de aula. Esses objetivos estão diretamente ligados às transformações escolares necessárias para atender às necessidades fundamentais do processo de aprendizagem.

Em 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial foi realizada em Salamanca, Espanha. A qual proclamou a Declaração de Salamanca que, de acordo com Oliveira e Miranda (2016), ressaltou a responsabilidade de oferecer uma educação acessível a todos, reconhecendo a importância de proporcionar ensino adequado às pessoas com necessidades educacionais especiais no âmbito da rede regular de ensino. Ela destaca a importância da inclusão escolar como meio propício para fomentar a convivência social, promover a aceitação da diversidade e contribuir para uma sociedade mais justa. Além disso, incentiva a preferência por sistemas educativos inclusivos, independentemente das singularidades, mediante investimento financeiro.

A Declaração de Salamanca adota o princípio da educação inclusiva em escolas regulares, aceitando todas as crianças, exceto em casos justificados. Ressalta a importância do envolvimento dos pais e da comunidade nas decisões sobre os serviços educacionais, além de reconhecer a necessidade de uma política eficaz que atenda alunos de diversas áreas. Para isso, destaca elementos essenciais como uma organização escolar diferenciada e prédios adaptados. Embora tenha estabelecido a obrigatoriedade da inclusão, havia ressalvas na prática.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência, realizada na Guatemala em 1999, resultou no Decreto nº 3.956/2001 no Brasil, reconhecendo que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos. Em 2006, a ONU aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil em 2009. Considerada um marco internacional, essa convenção introduz o conceito de acessibilidade e aborda a igualdade de direitos, destacando a dignidade das mulheres, meninas e crianças com deficiência.

A Convenção aborda também questões cruciais, como saúde, liberdade de expressão e participação na vida política e pública, enquanto busca assegurar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional, exigindo adaptações para garantir um acesso inclusivo ao ensino primário e secundário. Ela mostrou aspectos inovadores no que tange a Educação Inclusiva, já que, “por ser um documento que trata apenas sobre os direitos das pessoas com deficiência, este atentou para aspectos que até então não tinham sido abordados” (Oliveira; Miranda, 2016, p.33).

O ano de 2015 foi marcado pela Declaração de Incheon, resultado do Fórum Mundial de Educação na Coreia do Sul, no qual o Brasil comprometeu-se com uma agenda conjunta por uma educação de qualidade e inclusiva. No mesmo ano, os Objetivos do

Desenvolvimento Sustentável originados da Declaração de Incheon, estabelecem como quarto objetivo a "Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade", reforçando o compromisso global de assegurar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos até o ano de 2030.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Formação de professores para a Educação Inclusiva

Segundo Casagrande e Mainardes (2021), em relação aos programas presenciais de Graduação em Educação Especial, atualmente existem sete cursos disponíveis no Brasil, dos quais apenas dois são oferecidos por universidades públicas (UFSM e UFSCar). Os demais são ministrados por instituições de ensino superior privadas, situadas nas regiões Sul e Sudeste do país. Houve um aumento na disponibilidade de Cursos de Graduação em Educação Especial na modalidade EaD, totalizando 17 programas. Apenas o “Curso de Graduação EaD da UFSM é público e gratuito, o restante vem sendo ofertado por IES privadas, também localizadas nas regiões Sudeste e Sul” (Casagrande; Mainardes, 2021, p.131).

De acordo com informe da plataforma Diversa, nos últimos anos, houve um aumento significativo no número de estudantes com deficiência matriculados em escolas inclusivas no Brasil, chegando a 89% em 2022, em comparação com 54% em 2008. No entanto, a formação docente ainda não acompanhou esses avanços. Em 2023, 94,2% dos 2.315.616 professores regentes no país não tinham formação continuada em educação especial. Mesmo entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), apenas 44,3% possuíam formação continuada em educação especial. A formação inicial dos educadores também é abordada, destacando a falta de cursos específicos para a Educação Especial e a necessidade de aprofundamento nessa área.

No período de 2009 a 2022, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) ofereceu 148.125 vagas, com 111.819 matrículas, sendo a maioria em instituições públicas. A evasão no Parfor, semelhante à de outros cursos de licenciatura em instituições públicas, destaca desafios adicionais, uma vez que o público-alvo são professores em exercício nas redes públicas, enfrentando questões profissionais como carga horária excessiva. A falta de concursos públicos e a contratação temporária também contribuem para a dificuldade de permanência e conclusão do curso, tornando

essencial a parceria entre estados, municípios e instituições educacionais para melhorar as condições de trabalho e carreira desses profissionais.

O Parfor Equidade, lançado em 2023, busca melhorar a formação, oferecendo cursos específicos para áreas como educação especial e inclusiva. No entanto, especialistas enfatizam a necessidade de diversas estratégias formativas, considerando as diferentes realidades do país. O Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), lançado recentemente pelo MEC, visa investir R\$ 3 bilhões até 2026 em formação de professores, infraestrutura e tecnologia assistiva, com a meta de ter 100% das matrículas do público-alvo da educação especial em classes comuns.

4.2 Barreiras à aprendizagem de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Segundo Oliva (2016), os desafios enfrentados pelos estudantes nas escolas podem ser minimizados ou eliminados quando as barreiras à aprendizagem e à participação são identificadas e reduzidas. Fatores como o ambiente físico, as culturas, as políticas, o currículo, as metodologias de ensino, o arranjo espacial dos alunos e as formas de interação, são exemplos de obstáculos que podem prejudicar a experiência escolar não apenas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, mas todos os alunos. Em que a mitigação dessas barreiras “implica a mobilização de recursos – físicos, humanos, políticos etc. – nas escolas e comunidades” (Oliva, 2016, p. 493). De acordo com Yaegashi et al. (2021), existem medidas que podem ser adotadas por escolas que têm estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) para garantir o ingresso e permanência deles, tais como:

- a) Flexibilização do processo ensino-aprendizagem de modo a atender às diferenças individuais;
- b) Adoção de currículos abertos e de propostas curriculares diversificadas para atender a todos e propiciar o progresso de cada um em função das possibilidades e diferenças individuais;
- c) Oferta de subsídios aos professores para a realização dessa tarefa, através de estudos de documentos, sugestões de leituras, dinâmicas organizadas pelos Serviços de Orientação Educacional e Psicologia Escolar, troca de experiências entre os docentes e reuniões com a equipe escolar;
- d) Envolvimento de toda comunidade escolar no processo de inclusão através de reuniões com a Equipe de Apoio Técnico Pedagógico (Yaegashi et al., 2021, p. 18).

Embora essas medidas sejam ideais, na prática sabe-se que nem sempre são implementadas. O cenário educacional no Brasil ainda enfrenta diversas barreiras que

dificultam a oferta de uma educação básica de qualidade, como a falta de investimentos, salários incoerentes ao nível de preparação dos docentes, falta de incentivo à formação e plano de carreira, e desafios na inserção e manutenção de alunos com necessidades especiais, especialmente em áreas rurais e de difícil acesso. Na tentativa de amenizar estes e outros problemas presentes na educação brasileira, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), o qual contém 20 metas, sendo a “meta 4” referente ao assunto em questão:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p.11).

A questão da preferência do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares, de acordo com a meta, gera conflitos, pois discriminar o sistema regular do especial pode restringir a educação especial, visto que a escola especial está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Segundo Yaegashi et al. (2021), a inclusão deve seguir um sistema misto, de forma a permitir que os necessitados optem pela rede regular ou especial, sem inclinar as escolhas para uma única rede. O Ministério da Educação (MEC) tem uma perspectiva diferente, que busca universalizar a educação no país, de modo a promover a integração de crianças fora do sistema especial com os conteúdos da rede regular. Contudo, defensores do sistema misto destacam a falta de habilitação das escolas regulares para prestar serviços de AEE, bem como a carência de capacitação nas escolas especiais devido à falta de uma política efetiva para a formação de profissionais na área da educação.

Ao abordar a formação docente, evidencia-se a necessidade de estruturar cursos de Pedagogia com disciplinas específicas de Educação Especial e oportunidades de estágio nesse campo educacional (Souza; Machado. 2019).

Evidencia-se a importância do trabalho colaborativo entre diferentes profissionais e o apoio das lideranças escolares e autoridades públicas, assim como uma “maior parceria entre profissionais e familiares de pessoas com deficiência, pois embora já exista uma participação, é insuficiente” (Souza; Machado, 2019, p.43). A falta de práticas colaborativas entre professores regulares e de Educação Especial, e a falta de comunicação entre escolas e redes de assistência para estudantes com deficiência são barreiras adicionais a serem superadas. É por esse motivo que “o ensino colaborativo

configura-se como uma metodologia de grande relevância, contribuindo de maneira significativa para a prática pedagógica, favorecendo tanto o desempenho dos professores e profissionais envolvidos quanto ao desenvolvimento dos alunos.” (Coniutti; Speck, 2025, p.5)

Cumprir acrescentar, ainda, que no âmbito da acessibilidade, ainda persistem práticas discriminatórias, ausência de adaptações, falta de apoio especializado e isolamento de estudantes dentro da classe regular. A harmonização entre as necessidades dos estudantes, a atuação política e os esforços dos professores é um desafio que precisa ser superado para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

4.3 Educação Inclusiva: dificuldades e avanços

A conjuntura educacional apresenta desafios sociais, culturais e políticos que impactam os indicadores de qualidade, que reflete em problemas como “desigualdades sociais, desvalorização profissional, má distribuição de recursos financeiros nos diferentes setores educacionais” (Silva et al., 2020, p.11). Esses desafios também afetam a educação especial e inclusiva, dificultando a garantia do direito a uma educação de qualidade para pessoas com deficiência em escolas regulares. O desafio reside em capacitar os professores para oferecer uma abordagem mais significativa da participação dos alunos na escola, que envolva a gestão escolar, a família e a interação com os professores.

A disponibilidade de recursos financeiros é crucial para o atendimento efetivo de alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, através de serviços especializados que demandam investimento na formação docente e na eliminação de barreiras ao pleno acesso. A formação inicial e continuada de profissionais da educação demanda, igualmente, previsão orçamentária, recursos e ações efetivas para que não se torne uma política inócua e de pouca efetividade. Enfatiza-se que o investimento em tecnologias educacionais assistivas é fundamental pois estas tem-se demonstrado como importantes aliadas do professor no atendimento às necessidades educacionais especiais. Afinal, em se tratando de mediação pedagógica, “ampliam-se as possibilidades oferecidas pela Tecnologia Assistiva, com o intuito de contribuir para a promoção da igualdade de oportunidades e a melhoria das condições de vida e aprendizagem dos estudantes” (Speck; Lisboa; Santos, 2024, p.1).

Conforme Rosa, Kouba e Tramontin (2021), a educação inclusiva é frequentemente mal compreendida, indo além de atender apenas crianças com deficiência física, síndromes ou transtornos globais. Ela abrange todos os alunos, “cada um com sua especificidade, com seu diferente para contribuir para a construção da nova sociedade cooperativa” (Rosa; Kouba; Tramontin, 2021, p.39). No contexto da evolução da educação especial e inclusiva observam-se ainda desafios a serem enfrentados e superados. A análise de dados revela avanços históricos na inclusão, mas destaca a necessidade de uma revolução no sistema educacional brasileiro para concretizar plenamente o processo inclusivo.

Segundo as autoras supracitadas, a disparidade entre escolas particulares e públicas, especialmente em relação à preparação dos profissionais e ao ambiente físico, evidencia que há um longo caminho a percorrer. A desvalorização dos professores pelas autoridades, conflitos na gestão escolar e falta de empatia são apontados como obstáculos para a efetivação da inclusão. Urgem medidas como conscientização, empatia e formação prática nas escolas para transformar o ideal de inclusão em realidade, proporcionando a todas as crianças acesso a um ensino de qualidade e uma acolhida digna de sua singularidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, destaca-se a evolução significativa na trajetória da educação especial, com a transição do paradigma da exclusão para o paradigma da inclusão ao longo dos anos. A evolução desse campo foi impulsionada, em grande parte, pela criação de leis e políticas educacionais específicas, impulsionadas por movimentos sociais, que visam garantir direitos e oportunidades equitativas para estudantes com deficiências.

Ao analisar o cenário legal, observou-se um avanço notável com a promulgação de leis voltadas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, as quais buscaram assegurar a inclusão desses estudantes no ambiente escolar regular. Contudo, é crucial reconhecer que a implementação efetiva dessas leis ainda enfrenta desafios significativos, no que diz respeito às práticas pedagógicas inclusivas e à adaptação das instituições de ensino. A necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas, materiais adaptados, comunicação entre os professores, maior participação dos pais e ambientes acessíveis destaca-se como pontos cruciais para superar barreiras educacionais.

No contexto da formação de professores para a educação especial e inclusiva, e buscando responder à questão inicial, constata-se que a grande maioria dos educadores carece de formação continuada nesse campo, indicando a necessidade urgente de investimentos e iniciativas que promovam uma preparação mais robusta e especializada. A formação inicial, muitas vezes generalista, revela a necessidade de repensar os currículos dos cursos de licenciatura e integrar de maneira mais efetiva temas relacionados a este campo. Diante desse panorama, conclui-se que a trajetória da educação especial na perspectiva da educação inclusiva revela avanços notáveis, mas com desafios persistentes. A consolidação do paradigma inclusivo requer esforços contínuos, tanto em nível legislativo quanto na prática educacional cotidiana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014. Disponível em:

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf . Acesso em: 11 fev. 2025.

BUENO, José Geraldo Silveira. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 22, n. 1, p. 68-87, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22433> . Acesso em: 13 fev. 2025.

CASAGRANDE, Rosana de Castro e MAINARDES, Jefferson. O Campo Acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2021, vol.27, e0132. Epub 02-Mar-2021. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0132> . Acesso em: 11 fev. 2025.

CONIUTTI, Michele; SPECK, Raquel Angela. **Salas de Recursos Multifuncionais, inclusão, e ensino colaborativo: pode o ensino de ciências e biologia se beneficiar dessa relação?**. In: I CONGRESSO NACIONAL SOBRE INCLUSÃO, LINGUAGEM E LITERATURA - Campina Grande, Paraíba, 2025. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/i-congresso-nacional-sobre-inclusao-linguagem-e-literatura/trabalho/429466> . Acesso em: 07 mar 2025.

DUPIN, Aline Aparecida da Silva Quintã; SILVA, Michele Oliveira da. Educação especial e a legislação brasileira: revisão de literatura. **Scientia Vitae**, 2020. Disponível em: <https://revistaifpsr.com/v10n297690.pdf> . Acesso em: 11 fev. 2025.

GARCIA, Aleksandra Debom; DAGUIEL, Fatima Gomes Nogueira; FRANCISCO, Fernanda Pereira Santana. Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Publicações UFRRJ**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2012. Disponível em: <https://encurtador.com.br/l25l0>. Acesso em: 13 fev. 2025.

MOREIRA, W. **Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico**: conceitos e estratégias para confecção. Janus, Lorena, ano 1, no 1, 2o semestre de 2004. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Revis_o_de_Literatura_e_desenvolvimento_cient_fico.pdf. Acesso em: 7 mar. 2025.

OLIVA, Diana Villac. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. **Psicologia USP**, v. 27, n. 3, p. 492–502, set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/nRttR45rzjXc5D8NWNQCKMx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2025.

OLIVEIRA, Jade Carolina Cordeiro de; MIRANDA, Saulo Silva de. **A educação inclusiva como direito humano e fundamental**: um estudo dos dispositivos da legislação internacional, constitucional e infraconstitucional. Repositório Asces, 2016. Disponível em: <http://repositorio.asces.edu.br/jspui/bitstream/123456789/591/1/Monografia%20-%20Jade.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2025.

ROSA, Ângela Cristina; KOUBA, Francine Kwiatkowski; TRAMONTIN, Luana. **A educação inclusiva no brasil**: dificuldades e avanços. Trabalhos de Conclusão de Curso - Faculdade Sant'Ana, [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/tcc/article/view/2207>. Acesso em: 13 fev. 2025.

SANTOS et al. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Revista Temas Livres**. Ciênc. saúde coletiva 25 (2). Fev 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/csc/a/kvr3D7Q3vsYjrFGLNprpttS/#>. Acesso em 13 fev. 2025.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos; VELANGA, Carmem Tereza; BARBA, Clarides Henrich. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 313–340, 2017. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3237>. Acesso em: 13 fev. 2025.

SILVA, Joselma Ferreira Lima e et al. Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024: desafios e perspectivas. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - **Rev. Pemo**,

[S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–14, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v2i1.3514. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3514> . Acesso em: 14 fev. 2025.

SILVA, Maria Odete Emygdio. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13 n. 13, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562> . Acesso em: 13 fev. 2025.

SOUZA, Myrella Lopes de; MACHADO, Alessandro dos Santos. Perspectivas e desafios da Educação Inclusiva: uma revisão bibliográfica. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 9, n. 20, p. 24–49, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/506> . Acesso em: 17 fev. 2025.

SPECK, Raquel Angela, LISBÔA, Eliana Santana, SANTOS, Josiane Patrícia Rodrigues dos. SURDEZ, DEFICIÊNCIA AUDITIVA E TECNOLOGIA ASSISTIVA: RUMO A UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DE QUALIDADE. **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 9, n. 4, p. 1–15, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/15489> . Acesso em: 7 mar. 2025.

YAEGASHI, João Gabriel. et al. A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais: contextualização histórica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, [S. l.], v. 8, p. e021001, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/350> . Acesso em: 11 fev. 2025.

ZILIOTTO, Gisele Sotta; GISI, Maria Lourdes. **As Políticas de Educação Especial no Brasil: Trajetória Histórica dos Normativos e Desafios**. Sisyphus — Journal of Education, vol. 6, núm. 3, pp. 99-115, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5757/575763875006/html/>. Acesso em 07 mar. 2025.

CAPÍTULO XIII

OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO TRABALHO SENSORIAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRASTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOI: 10.5281/zenodo.17362920
Suzana Oliveira Batista

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos decênios a educação inclusiva têm sido uma temática amplamente discutida no meio acadêmico e social, em virtude da complexidade do desenvolvimento do processo de inclusão do aluno com deficiência em sala de aula regular e da fragilidade da formação docente para gerir esse contexto. Em se tratando do Transtorno do Espectro Autista – TEA, as dificuldades são endossadas, visto que, caracteriza-se em um transtorno do neurodesenvolvimento com estudos e descobertas científicas recentes acerca de suas especificidades.

São inúmeros os desafios no trabalho com o público autista, entretanto, o olhar diferenciado para as disfunções sensoriais, característica do transtorno, se faz uma necessidade urgente, tendo em vista que, a sobrecarga de estímulos desencadeiam a frequência de estereotipias, situações de crise e rejeição ao ambiente escolar. O manuseio

adequado dos estímulos sensoriais na educação infantil pode contribuir significativamente para a adaptação do aluno em sala de aula.

Para tanto, torna-se imprescindível conhecimentos específicos na área. Nesse sentido, o objeto proposto nesse estudo é o processo de inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA. A condição Psicopedagoga, função que desempenho no Departamento de Inclusão e Apoio Educacional Especializado – DIAEE, desperta inquietações que assumem o lugar de questões norteadoras desta pesquisa: Quais as especificidades do Transtorno do Espectro Autista? As práticas pedagógicas realizadas em sala de aula que contemplem o manejo sensorial com alunos autistas? Quais recursos pedagógicos são utilizados pelo professor em sala de aula? Buscando responder tais anseios, partiremos do seguinte problema de pesquisa: Como se desenvolve o processo de Inclusão dos alunos com Autismo, regularmente matriculados no maternal I de uma creche localizada no Município de Imperatriz?

Dentre as provocações vivenciadas pelos professores da Educação Infantil, a inclusão de alunos com diagnóstico de Autismo na faixa etária de 2 anos torna-se um cenário desafiador aos saberes e prática docente. Um percentual considerável de professores não tem conhecimentos e formação adequada para atender essas demandas, entretanto, lhe são cobrados planejamentos, estratégias e recursos adaptados as necessidades educacionais do aluno, de modo a integrá-lo ao ambiente escolar coletivamente.

Em virtude disso, o presente estudo tem por Objetivo Geral: Analisar como se desenvolve o processo de inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil (maternal I). A estruturação do referencial teórico buscou o alcance dos seguintes Objetivos Específicos: Descrever o percurso histórico e legal das Políticas Públicas Educacionais na Perspectiva da Educação Inclusiva. Caracterizar o Transtorno Espectro Autismo –TEA. Identificar as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula que contemplem o manejo sensorial dos alunos com autismo na Educação Infantil. . A relevância desta pesquisa está na possibilidade de ampliar as capacidades de compreensão dos saberes e práticas docentes acerca da Inclusão escolar e por fornecer subsídios para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que contemple as especificidades do Autismo.

2. METODOLOGIA

Esse artigo se caracteriza por uma pesquisa exploratória, com fundamento no enfoque fenomenológico, uma vez que “a pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, do modo de vida das pessoas e não de definições e conceitos” (GIL, 2008, p.15). Com isso, busca compreender as experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa que se definem pelos Professores de Educação Infantil, afim de entender como são percebidas por eles. Assim, o pesquisador lança um olhar intencional e investigativo para esclarecer o objeto de estudo centrado na Inclusão do Aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA.

A primeira etapa se constitui na pesquisa bibliográfica, esta permite que haja maior aproximação com o tema a ser estudado a partir da leitura de fontes de diferentes autores que escreveram sobre a temática. A segunda etapa será definida pela pesquisa qualitativa, tendo como principal instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. A apresentação dos resultados estão à disposição da comunidade acadêmica e sociedade em geral, visando fomentar discussões e contribuir para a formação docente.

3. A 1EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: Fundamentos históricos e legais

A história do atendimento as crianças com deficiência no Brasil foi marcada pela segregação, rejeição familiar e o abandono. Os bebês nascidos com algum tipo de comorbidade eram deixados na porta das igrejas, instituições filantrópicas ou entregues à própria sorte. Em meio a recorrência das situações de abandono, haviam pessoas religiosas que se dedicavam aos cuidados das crianças deixadas na roda dos expostos.

O abandono de crianças com deficiências nas ruas, portas de conventos e igrejas era comum no século XVII, que acabavam sendo devoradas por cães ou acabavam morrendo de frio, fome ou sede. A criação da “roda de expostos” em Salvador e Rio de Janeiro, no início do século XVIII e, em São Paulo, no início do século XIX, deu início a institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por religiosas. (RODRIGUES, 2008, p. 15).

Desse modo, em meados do século XIX, a educação brasileira foi influenciada por pressupostos higienistas vindos da Europa, baseados na orientação aos comportamentos de higiene e saúde nas residências e nas escolas. Nesse período, a deficiência (mental) intelectual foi considerada problema de saúde pública, influenciando a criação de instituições destinadas às pessoas com deficiência mental. A partir dessas iniciativas, a concepção de abandono, cedeu paulatinamente lugar para o olhar direcionado a necessidade do atendimento médico-terapêutico. Os médicos foram os primeiros a

estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos.

O Hospital Juliano Moreira em Salvador, Bahia, fundado em 1874 é considerado como a primeira instituição para atendimento às pessoas com deficiência mental. [...] criado o Pavilhão Bourneville, em 1903, no Rio de Janeiro, como a primeira Escola Especial para Crianças Anormais. Mais tarde, foi construído um pavilhão para crianças no Hospício de Juquery. (RODRIGUES, 2008, p. 16).

O início do século XX foi marcado pela expansão das instituições especializadas, que se caracterizavam por uma abordagem assistencialistas promovendo uma época de intensa exclusão social, por meio da segregação institucional. Visto que, as pessoas com deficiência continuavam a receber cuidados e intervenções terapêuticas e pedagógicas em ambientes separados do convívio social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 3.1e 1961, fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais”. “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (BRASIL, 1961). A legislação vigente da época influenciou o surgimento das primeira iniciativas de inserção dos alunos com deficiências no ensino regular, através do termo “integração”, impulsionadas por novas práticas e tendências europeias. Conforme Correia (1999):

O termo ‘integração’ tem sua origem no conceito de ‘normalização’ e aproxima-se muito do conceito de ‘meio menos restritivo possível’ que se usa em sentido lato para referir a prática de integrar – física, social e pedagogicamente, na máxima medida do possível a criança com NEE na escola regular. (CORREIA, 1999, apud, FERNANDES, 2017, p. 85).

Na década de 70, foram implantadas classes especiais, no mesmo contexto da escola regular, “atendendo aos objetivos da educação integradora, com orientação e responsabilidade da educação especial, confirmadas a partir da criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, em 1973.” (FERNANDES, 2017, p.86). Entretanto, as práticas de separar alunos no mesmo ambiente, reforçaram os rótulos e as diferenças entre ambos, acentuando o preconceito e as desigualdades.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabelece que “alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971). A lei determinava que o atendimento aos alunos com deficiência seja realizado na escola especial.

O Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, cria junto ao Ministério de Educação,

o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), se constituindo no primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da Política Nacional de Educação Especial. Dois anos após sua criação, o CENESP passa a ser Secretaria de Educação Especial.

Em 1986 é lançado o “Plano Nacional de Ação Conjunta, instituindo a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), dispondo sobre a atuação da Administração Federal, no que concerne às pessoas com deficiência” (MENDES, 2010, p.100). Entretanto, foi a partir da Constituição Federal de 1988, que a educação passa a ser um direito de todos, garantindo atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na escola regular. Desse modo, se vislumbrava uma nova perspectiva quanto à política da Educação Especial.

A Declaração de Salamanca assinada na Espanha em 1994, pelos a dirigentes de mais de oitenta países, inclusive do Brasil, constituiu-se em um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais, com ênfase na Educação Especial. “Ela proclama escolas regulares inclusivas [...], determinando que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais” (RODRIGUES, 2008, p.19).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9394 de 1996, em vigor atualmente, destina o capítulo 58, para tratar especificamente da Educação Especial, a concebendo como uma Modalidade de Ensino transversal que perpassa todos os níveis, z etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, ressalta que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Define ainda como discriminação, toda diferenciação ou exclusão com base na deficiência. Dando um Salto na linha do tempo nos reportaremos para o ano de 2008, data em que o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Esta, acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Este documento tem por objetivo a construção de sistemas educacionais inclusivos, mediante a organização de escolas e classes especiais, implicando uma

mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

O Decreto nº10.502 de 2020 institui a mais recente Política Pública que constitui a história da Educação Especial no Brasil, denominada de Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020). Muito criticada pelas organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, caso venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão de 2008.

5. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA: Definições e conceitos

De origem associado a fatores genéticos o Transtorno do Espectro Autista – TEA defini – se por um conjunto de alterações no desenvolvimento neurológico podendo afetar em algum grau a comunicação, a interação social e/ou o comportamento da criança. Em relação ao gênero, o TEA é diagnosticado com maior frequência no sexo masculino do que no sexo feminino, com uma proporção de quatro para um. No entanto, até alcançar essa definição o autismo recebeu ao longo do tempo outros conceitos.

Os primeiros estudos sobre autismo foram realizados pelo Médico psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1857 – 1939). Notável pelas suas contribuições para o entendimento da esquizofrenia, esquizoide e autismo. “O termo Autismo foi criado em 1908 para descrever a fuga da realidade para um mundo interior observado em pacientes esquizofrênicos.” (BLOG AUTISMO E REALIDADE, 2015). Em 1943 o psiquiatra Leo Kanner (1894 – 1981) contribuiu significativamente para a compreensão do autismo por meio da publicação de sua obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”.

O autismo clássico foi descrito pela primeira vez por Leo Kanner, em 1943, como “Distúrbios Autísticos do contato afetivo”, a partir da análise de onze casos com patologia grave e condições singulares; que englobava, além da inabilidade para estabelecer contato afetivo, comportamentos obsessivos, ecolalia e estereotipia (KANNER, 1943, apud, FERNANDES, TOMAZELLI E GIRIANELLI, 2020).

Ao longo dos anos os critérios para o diagnóstico do autismo passaram por diversas mudanças e foram descritos nos manuais de categorização nosológica. Os mais conhecidos e utilizados são o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID). Segundo Fernandes, Tomazelli e Girianelli, 2020) na primeira edição do DSM,

Manual da Associação Americana de Psiquiatria (APA), autismo foi classificado como sintoma da “Reação Esquizofrênica tipo Infantil” e na segunda edição, como “Esquizofrenia tipo Infantil”. Até o momento o autismo não era compreendido como uma condição específica.

A terceira edição do Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais – DSM-3 publicada em 1989, reconhece o autismo pela primeira vez como uma condição específica e coloca em uma nova classe, a dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). Este termo reflete o fato de que múltiplas áreas de funcionamento do cérebro são afetadas pelo autismo e pelas condições a ele relacionadas. A quarta edição do Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais – DSM-4 publicada em 1994, adiciona a definição de Síndrome de Asperger e amplia o espectro do autismo, passando a incluir casos mais leves, em que os indivíduos tendem a ser mais funcionais.

A mais recente edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais – DSM-5 publicada em 2014, passa a abrigar todas as subcategorias do autismo em um único diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os indivíduos são agora classificados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade (leve, moderado e severo).

- a) Nível I – na ausência de apoio, há prejuízo social notável, dificuldades para iniciar interações, por vezes parecem apresentar um interesse reduzido por estas, há tentativas malsucedidas no contato social, além da dificuldade de organização, planejamento e certa inflexibilidade de comportamentos;
- b) Nível II – exige apoio substancial havendo prejuízos sociais aparentes, limitações para iniciar e manter interações, inflexibilidade de comportamento e dificuldade para lidar com mudanças;
- c) Nível III – exige muito apoio substancial, havendo déficits graves nas habilidades de comunicação social, inflexibilidade de comportamento e extrema dificuldade com mudanças. (FERNANDES, TOMAZELLI E GIRIANELLI, 2020).

Nesse sentido, os critérios diagnósticos estabelecidos pelo DSM-5 (2014, p.94) baseiam-se: a) nos déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, b) nos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, c) os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento, d) Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente. Cabe enfatizar, que o autismo pode se apresentar associado a comorbidades como: a Deficiência Intelectual, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, Transtorno de Ansiedade, entre outras.

Crianças com o transtorno do espectro autista podem apresentar severos

problemas de ordem comportamental e sensorial. Silva e Mulick (2009, p.120) destacam a “hiperatividade, dificuldade de prestar e/ou manter atenção, atenção hiperseletiva, impulsividade, bem como comportamentos agressivos, autodestrutivos, perturbadores e destrutivos”. Para os autores tais comportamentos são externados principalmente na primeira infância, fase de prevalência da baixa tolerância à frustração, acompanhada por excessos de birras como: jogar-se no chão, gritar, chorar, bater com a cabeça, se morder, bater e etc.

Em relação as disfunções de integração sensorial Silva e Mulick (2009, p.120) citam a presença de “hiper ou hiposensibilidade a estímulos sonoros, visuais, táteis, olfativos e gustativos, além de alto limiar para a dor física e um medo exagerado de estímulos ordinariamente considerados inofensivos.” O excesso de estímulos sonoros no ambiente pode acarretar a desregulação comportamental e emocional podendo evoluir de um desconforto para uma situação de crise. As crises geralmente ocorrem com maior frequência em locais públicos como praças, parques, shopping e na escola.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autismo na Educação infantil ou em qualquer nível de ensino, pode ser concebido como um processo desafiador a prática docente. Tendo em vista, as especificidades educacionais impostas pelo autismo, enquanto um transtorno do neurodesenvolvimento. Neste tópico, discutiremos acerca dos impactos das disfunções de integração sensorial na participação escolar de crianças de 2 anos com transtorno do espectro autista, matriculadas no maternal 1 de uma Creche Municipal.

Objetivamos por meio da pesquisa de campo, analisar como se desenvolve o processo de inclusão escolar e as práticas pedagógicas de manejo sensorial que contribuem na adaptação e aprendizagem em sala de aula. A instituição escolhida para a realização da pesquisa, foi uma Creche Municipal de Educação Infantil localizada no Bairro Alto Bonito, na Cidade de Imperatriz – MA.

A Instituição funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo o quantitativo de 600 crianças, de 1 ano a 5 anos e 11 meses, distribuídas entre as turmas de: berçário, maternal I e II, 1º e 2º período. Diante disso, o espaço de investigação foi delimitado a uma turma de maternal I do turno vespertino, tendo a professora titular da sala como sujeito

central da pesquisa. Por se tratar da abordagem qualitativa, utilizamos como instrumentos de coleta de informações: as observações do ambiente, registro no caderno de bordo e a entrevista semiestruturada.

O processo de inclusão dos alunos com autismo na Educação Infantil será tratado com ênfase no manejo sensorial em sala de aula. Estando em conformidade com a concepção defendida por Dunn (2007) “Entre os aspectos que afetam o desempenho das crianças na rotina diária, incluindo a participação na sala de aula e em outros contextos da escola, as questões sensoriais merecem ser destacadas” (DUNN, 2007, apud, FERREIRA E MARIOTTI, 2024). O processamento sensorial refere-se à capacidade do cérebro de perceber, organizar e interpretar informações recebidas por meio dos sistemas sensoriais (visual, auditivo, gustativo, olfativo, tátil) e produzir respostas motoras e comportamentais adequadas ao ambiente. Geralmente as crianças com autismo apresentam alterações neste processamento e manifestam dificuldades para organizar as informações sensoriais adaptativas às demandas situacionais.

As estimativas apontam que de 45 a 96% das crianças com TEA apresentam alterações na integração sensorial, com dificuldades para processar, integrar e responder aos diversos estímulos ambientais, o que interfere diretamente na capacidade de interação, engajamento social e participação em atividades do dia-a-dia (BEN-SASSONET et al., 2009, apud, FERREIRA E MARIOTTI, 2024).

O avanço nos estudos relativos ao Transtorno do Espectro Autismo, vem possibilitando o diagnóstico cada vez mais precoce. Nesse sentido, já é possível identificar alunos autista na faixa etária de 2 anos no ambiente escolar. Voltando-se para o espaço definido para a pesquisa, identificamos: um alunos já diagnosticado desde 1 ano e 8 meses de idade e outro em processo de investigação para conclusão de laudo.

Com base nessa realidade, buscamos informações a respeito da formação inicial e continuada da professora titular da turma. *“Sou formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão, Especialista em Educação Infantil e Gestão Escolar” (Professora).* Percebemos, que a profissional possui a habilitação específica para atuar nessa etapa de ensino, tendo em vista que, além de ter curso de nível superior a professora é especialista na sua área de atuação. Em seguida, perguntamos qual o maior desafio do trabalho pedagógico com os alunos com TEA?

“No início do ano senti muitas dificuldades na fase de adaptação. Meu aluno autista chorava bastante e era bastante agitado, passava a maior parte do tempo no colo da cuidadora ou correndo pela escola. Pouco ficava em sala, isso me angustiava porque não conseguia trabalhar pedagogicamente com ele” (Professora).

Diante do relato da professora, o maior entrave encontrado, foi no período de adaptação escolar, neste processo foi possível contar com a colaboração da cuidadora (profissional disponibilizada pela Secretaria de Educação para dar suporte específico ao aluno com alguma deficiência). Posteriormente indagamos sobre quais metodologias são utilizadas para promover a inclusão dos alunos com autismo?

“Busco fazer a cada bimestre a adaptação do currículo escolar, no planejamento das aulas inserindo estratégias diferenciadas que possam auxiliá-los na inclusão deles nas atividades. Observo bastante o que ele gosta de fazer e tento trazer para a sala de aula como um reforçador de comportamento” (Professora).

Ao promover a adaptação do currículo, do planejamento e das atividades em sala a professora está desempenhando sua função em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Art. 59, inciso I, onde trata que os “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. (BRASIL,1996). Dando continuidade a entrevista perguntamos: De que modo é realizado o manejo sensorial em sua prática pedagógica?

“Apenas um de nossos alunos com TEA tem sensibilidades sensoriais. A primeira forma de fazer esse manejo foi tentando evitar o barulho em sala, acostumamos os alunos a falar e a cantar sempre baixinho. Usamos cortinas nas janelas para evitar o excesso de luz. Nas atividades de pinturas com guache, massinhas, slime, percebemos um certo desconforto, ele não gosta de manusear. Procuramos sempre ofertar junto com as demais crianças, mas respeitamos quando ele não quer participar (geralmente prefere girar objetos). Quando suja ou molha a roupa ou o pé, já nos antecipamos para resolver, pois essas pequenas situações o deixa desregulado, tem dias que o trabalho é difícil tudo o deixa estressado” (Professora).

Segundo Ismael, Lawson e Hartwell, (2018, apud, FERREIRA E MARIOTTI, 2024) “Dificuldades no processamento sensorial impactam habilidades motoras, cognitivas e comportamentais das crianças [...], interferindo na interação com colegas e professores, dificultando a participação plena das atividades no contexto escolar”. Com isso compreendemos os entraves e desafios na participação do aluno com autismo, entendemos ainda a relevância da busca incessante de recursos e metodologias que promovam a inclusão.

Durante a observação da prática docente foi possível identificar algumas das estratégias mencionadas pela professora. A rotina é bastante trabalhada desde o momento em que os alunos adentram na escola, as crianças, mesmo sendo bem pequenas, já entendem a dinâmica da sala e tem a previsibilidade de atividades enquanto estão no ambiente escolar. Manter a previsibilidade da rotina escolar conforme a professora foi

implementada pensando em auxiliar o aluno com TEA diante das dificuldades com a mudanças e a quebra de rotina. Mas, a estratégias acabou beneficiando as demais crianças.

A educação é um direito assegurado pela legislação e políticas educacionais vigentes, manter um espaço educativo acessível a todos, não é tarefa fácil, mas necessária. É na escola que aprendemos, convivemos e no desenvolvemos independente das diferenças. Evidenciar o processo de inclusão na escola campo da pesquisa trouxe imensas contribuições a nossa formação acadêmica, finalizamos as discussões na perspectiva de que a inclusão possa fazer parte de todos os cenários educativos desse país.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, dialogou a respeito da inclusão educacional no âmbito do autismo. As discussões aqui suscitadas perpassaram desde o contexto histórico da Educação Especial/Inclusiva, a definição e conceito do Transtorno do Espectro Autista e o processo de inclusão escolar na Educação Infantil, delimitando o espaço de investigação a uma turma do maternal I – vespertino de uma creche em Imperatriz.

A realização desta pesquisa nos oportunizou, compreender que a inclusão do aluno com TEA deve estar além da inserção na escola no momento da matrícula. Proporcionar um ambiente inclusivo é estar atento às suas necessidades educacionais, sobretudo, no que diz respeito a superação das limitações acarretadas pelas disfunções sensoriais. Prover adaptações curriculares, estratégias e recursos específicos contribuem significativamente para a efetivação desse processo.

REFERÊNCIAS

BLOG AUTISMO E REALIDADE. **O que é o autismo? Marcos Históricos.** 2015 autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/marcos-historicos/

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso: 13/10/2024.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso: 13/10/2024.nefa

BRASIL, Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso:

13/10/2024.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 13/10/2024.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso: 13/10/2024.

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 10.502, de 30 de Setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso: 13/10/2024.

Declaração de Salamanca, 1999, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso: 13/10/2024.

FERREIRA, Karina Stella Aoki. MARIOTTI, Milton Carlos. **Impacto das disfunções de integração sensorial na participação escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão de escopo.** Revista Educação Especial Santa Maria | v. 37|2024.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. Org. **Educação Especial: cidadania, memória, história** – Belém: EDUEPA, 2017, 296 p.

FERNANDES, Conceição Santos. TOMAZELLI, Jeane. GIRIANELLI, Vania Reis. **Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas.** Psicologia USP, 2020, volume 31, e200027.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5** / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. Ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve Histórico da Educação Especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente** – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

SILVA, Micheline. MULICK, James A. **Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas.** Revista Psicologia, Ciência e Profissão, 2009, 29 (1), 116-131.

CAPÍTULO XIV

ENSINO COLABORATIVO E A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UMA PARCERIA NECESSÁRIA

DOI: 10.5281/zenodo.17362929

Michele Coniutti

Raquel Angela Speck

1. INTRODUÇÃO

A inclusão é um dos alicerces essenciais para assegurar o direito à educação de qualidade a todos os estudantes, sem fazer distinções quanto às suas condições ou particularidades. Maria Teresa Mantoan é mencionada como uma referência importante ao discutir a inclusão de alunos com necessidades especiais, destacando que “integração” e “inclusão” são conceitos e processos diferentes. Na integração o objetivo é inserir o aluno anteriormente excluído, enquanto que o conceito de inclusão, ao contrário, remete à “não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar” (Mantoan, 2003, p.16).

Para melhor atender esses estudantes, foram estabelecidas no Brasil as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que funciona como um ambiente educacional especializado, voltado a fornecer apoio adicional.

A educação colaborativa envolve a cooperação entre educadores, o que possibilita a elaboração e a implementação conjunta das atividades pedagógicas. Assim, a colaboração entre os professores permite a criação de materiais pedagógicos personalizados, favorecendo aprendizagens mais relevantes e inclusivas. No entanto, apesar de sua importância, a implementação do ensino colaborativo enfrenta obstáculos relacionados à formação dos educadores, à oferta de recursos e à estruturação do ambiente escolar.

Este trabalho tem como objetivo analisar as perspectivas do ensino colaborativo nas SRM, com o intuito de compreender de que maneira essa metodologia pode ajudar a resolver desafios pedagógicos e a fortalecer o processo de ensino e de aprendizagem em um ambiente inclusivo. A investigação considera que a colaboração entre os professores é fundamental para intensificar as práticas educativas, favorecendo a igualdade de oportunidades e a equidade no acesso ao saber.

Num primeiro momento são apresentados os paradigmas históricos da inclusão e as aproximações conceituais entre Educação Especial e à Educação Inclusiva, assim como o conceito de Necessidades Educativas Especiais. Posteriormente analisam-se as Salas de Recursos Multifuncionais, sua criação e funcionamento, assim como o Atendimento Educacional Especializado, com ênfase no ensino colaborativo.

Dessa forma, neste artigo buscamos destacar a relevância da aprendizagem cooperativa como um meio de inclusão, assim como situá-la enquanto uma possibilidade de superação dos obstáculos trazidos pela diversidade no contexto escolar.

2. METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho adotamos a metodologia de pesquisa a revisão de literatura com abordagem qualitativa, pesquisa documental e pesquisa de campo. A Educação Especial é uma temática que estabelece uma boa relação com a pesquisa qualitativa, tendo em vista que a “pesquisa qualitativa é demarcada por um forte fator humanístico, interacional e empático. Este tipo de pesquisa decorre sobre o conjunto de sentidos, valores, crenças e comportamentos sociais que não seriam passíveis de

quantificação” (Santos *et al.*, 2020, p. 656).

A proposta da pesquisa qualitativa é particularmente apropriada para investigar fenômenos intrincados e subjetivos, em que a profundidade das informações reside na análise e no significado, ao invés na quantificação.

A revisão de literatura, por sua vez, buscou fontes (livros e artigos científicos) que abordassem a Educação Especial e Inclusiva a partir do ensino colaborativo. Por meio desta revisão, buscamos a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura. Moreira (2004) argumenta que tal metodologia de pesquisa possui caráter “sumarizador” e “orgânico”, destacando que os estudos que analisam a produção bibliográfica em algum tema permitem uma visão geral sobre o mesmo. O espaço privilegiado da investigação foram as Salas de Recursos Multifuncionais, nas quais ocorre o AEE.

Quanto à pesquisa documental, esta foi realizada nos documentos legais como leis, resoluções e convenções. Este estudo visa propor novos conhecimentos, desenvolver novas perspectivas para a compreensão das bases e analisar criticamente os processos que sustentam sua evolução (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Analisamos legislações e outros documentos relativos à previsão legal da Educação Especial e Inclusiva na educação. Foi preciso compreender, primeiramente, o movimento histórico relatado nos documentos e orientações internacionais e depois compreender como foram assimilados na legislação e orientações em nosso país.

3. APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS E TEÓRICAS

3.1 Necessidades Educativas Especiais (NEE)

No ano de 1978, o conceito de NEE foi introduzido pelo Relatório de Warnock. O objetivo era substituir os critérios fornecidos pelos médicos visando destacar as dificuldades de aprendizagem que qualquer sujeito pode apresentar durante sua escolarização, sem que esses desafios sejam, necessariamente, resultado de limitações individuais.

A definição de NEE abrange todos aqueles que estão em desvantagem, seja por deficiência, problemas mentais ou educacionais, superdotação ou sujeitos em situação de risco, pertencentes a minorias étnicas ou culturais, entre outros (Correia, 2003). Apesar de incluir as necessidades especiais como um tópico relacionado à educação de maneira mais ampla, o relatório foi fundamentado no conceito da integração.

Conceituar as NEE perpassa muito além das deficiências visíveis. Elas contemplam, também, os transtornos globais, dificuldades de aprendizagem e outras condições que exigem práticas pedagógicas específicas e que garantam as condições de aprendizagem para os alunos. Borges (2005, p. 03) afirma que:

[...] um aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado.

O excerto destaca a relevância de abordagens educacionais flexíveis que favorecem a inclusão e asseguram que a diversidade no aprendizado seja reconhecida e valorizada no contexto escolar e, ao mesmo tempo, ofereçam trajetórias alternativas na construção do conhecimento.

Considerando as NEE de cada sujeito, os materiais didáticos configuram-se como alternativas viáveis que podem atuar tanto como recursos de acessibilidade quanto como ferramentas eficazes para os processos de ensino e aprendizagem.

Um ponto importante do relatório de Warnock é a participação dos pais no processo educativo das crianças com NEE. É essencial que a sua intervenção comece desde cedo e que continue ao longo de toda a trajetória escolar. Para isso, os pais devem receber aconselhamento, encorajamento e apoio de profissionais capacitados para ajudá-los a atender às necessidades especiais de seus filhos.

3.2 Educação inclusiva e educação especial

Ao longo do tempo houve mudanças na educação no Brasil, principalmente no que se refere à inclusão dos alunos nas escolas, com ou sem deficiências. Dentre essas mudanças surgiram a Educação Inclusiva e a Educação Especial que viabilizaram importantes evoluções na educação que não havia em séculos passados.

A **Educação Inclusiva** destaca-se que seu significado é a escola conceber o vínculo e a permanência dos alunos, substituindo assim mecanismos de exclusão e seleção por estratégias que permitam identificar e eliminar os obstáculos na aprendizagem (Pletsch; Fontes, 2006; Glat; Blanco, 2007).

Atualmente, na Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) predomina o direito de que toda pessoa com deficiência seja incluída nas escolas. Com tal ênfase, a lei destaca que instituições de ensino devem garantir e promover a efetivação dos direitos e liberdades

das pessoas com deficiência de forma igualitária, com o objetivo de promover sua inclusão social e cidadania. De acordo com Freire (1996, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Nessa linha, vemos o professor como um apoio para ajudar os alunos em seu crescimento, ao invés de considerá-los como um recipiente a ser preenchido de conhecimento pelos professores.

A Educação Inclusiva é caracterizada como uma estratégia de equidade social direcionada a auxiliar estudantes com exigências particulares, seguindo o princípio mais abrangente conforme estipulado na Declaração de Salamanca

O princípio fundamental desta linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (Unesco, 1994, p. 17-18).

O professor que atua na Educação Inclusiva precisa eliminar os obstáculos à participação e à aprendizagem. Um docente que compreende claramente os fundamentos inclusivos procura remover quaisquer barreiras no processo de ensino, valorizando as particularidades e as formas únicas de aprender de cada aluno, reconhecendo e respeitando a diversidade presente em sua turma. Sendo assim, segundo as autoras Barreto e Barreto (2014, p. 38):

É importante que a escola se informe sobre as especificidades das deficiências atendidas e sobre os meios adequados para fazer com que o educando encontre no ambiente escolar um contexto que proporcione aprendizado e crescimento nos aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir seu próprio tempo e ritmo de aprendizagem.

Uma escola ao ser inclusiva só é assim considerada quando for projetada para atender a todos os alunos independentemente de raça, gênero, idade, deficiência, status social ou outras características. Para atender as necessidades de cada aluno, algo fundamental na Educação Inclusiva, as instituições de ensino devem adaptar os diversos componentes do currículo, de modo a contemplar as particularidades de todos os estudantes. Recorrendo a Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 344-345): “a inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento”.

De acordo com Fonseca (1995), o principal obstáculo à educação inclusiva são as diversas barreiras presentes durante todo o processo educacional, incluindo a falta de adaptação das escolas regulares e a falta de capacitação dos professores para lidar com alunos deficientes. Além disso, há o desafio da discriminação e do preconceito, que podem ser percebidos tanto na sociedade quanto, às vezes, nas famílias. Dessa forma, o autor enfatiza que para garantir o direito à educação, é fundamental realizar uma reforma estrutural e organizacional nas escolas, visando à eliminação dos fatores de exclusão.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão não implica em práticas de ensino para deficiências ou dificuldades de aprendizagem, mas sim em permitir que os alunos aprendam respeitando seus próprios limites. Nesse contexto é crucial que os educadores compreendam esses limites para explorar de forma adequada as possibilidades de um ensino de qualidade.

Passemos agora a compreender o âmbito da **Educação Especial**. Durante a década de 1970 e 1990, a Educação Especial passou a ser formada no contexto de intensos movimentos sociais e transformações impulsionadas, também, pelas legislações específicas que emergiram naquele momento.

No Brasil, de acordo com a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), a Educação Especial passa a ser uma modalidade transversal de ensino, para além do enfoque assistencialista e segregador que até então existia. De acordo com Bueno (2004, p. 81)

as referências sobre educação especial, após esses dois séculos iniciais, consideram o século XVIII como marco definitivo no esforço que a sociedade moderna encaminhará no sentido de proporcionar educação especializada compatível com as necessidades das crianças excepcionais [...].

A Educação Especial, de acordo com a LDB (Brasil, 1996), em destaque no capítulo V, define e orienta a prática da inclusão no sistema educacional. É estabelecido em seu artigo 59 que “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específica, para atender às suas necessidades”. Ainda, no mesmo capítulo, são levados em consideração os seguintes princípios:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Levando em conta os aspectos destacados nesses princípios, Kassar (2011) ressaltou a relevância da LDB ao dar sentido à Educação Especial, bem como ao definir o conceito de Educação Especial como:

Modalidade de educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 39).

A Educação Especial é vista como uma modalidade de ensino direcionada aos estudantes que possuem algum tipo de deficiência, como física, sensorial, mental ou múltipla. Além disso, também é voltada para aqueles que possuem habilidades diferenciadas, como superdotação, talentos específicos ou altas habilidades. A abordagem atual da Educação Especial não se concentra apenas em deficiências ou limitações, mas também em competências e potencialidades dos sujeitos, com o objetivo de aprimorar seu progresso e incentivá-los a se desenvolver continuamente como aprendizes (Lima, 2002).

Apesar da Educação Especial e o sistema educacional terem alcançado grandes conquistas, ainda há muito que a ser feito. A educação que atende às necessidades educacionais especiais é desafiadora para as instituições de ensino, afetando a estrutura curricular em todos os níveis. As Diretrizes Curriculares da Educação Especial, com sua versatilidade, incentivam as escolas a adotarem novas atitudes e alternativas que promovam a inclusão plena de todos os estudantes, buscando uma nova abordagem pedagógica em todos os níveis de ensino.

Os princípios norteadores da Educação Especial, segundo Brasil/SEESP-MEC (1994), além de seguir os princípios democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, é guiada por princípios fundamentais, dentre os quais os mais mencionados estão: normalização, integração e individualização.

O **princípio da normalização** tem como objetivo assegurar às pessoas com necessidades especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais que são oferecidas a qualquer pessoa, além de incentivar o respeito às diferenças e à individualidade de cada um (Aguiar, 2007). A ideia de normalização é uma mensagem dupla: “[...] uma referente às condições de vida (meios) e outra à forma de viver (resultados)” (Brasil - SEESP/MEC, 1994, p.13).

O **princípio da integração** tem como objetivo criar condições que favoreçam a participação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE) na sociedade respeitando os valores democráticos e de igualdade, participação ativa e respeito aos direitos e deveres sociais estabelecidos. Este princípio é amplamente estudado entre os anos 1960 e 1990, abrange todo o processo de ensino. Integrar não significa apenas incluir a pessoa como necessidade especial em qualquer grupo, mas sim assegurar sua aceitação e participação em igualdade. A integração ideal ocorre em fases progressivas que vão desde a aproximação física funcional e social até a integração institucional (Mantoan, 2003).

O **princípio da individualização** valoriza e respeita as particularidades individuais. Aprimorar a educação é atender às demandas específicas de cada estudante, fornecendo o que é necessário para o seu pleno desenvolvimento. Isso implica em adaptar o atendimento educacional para cada aluno, levando em conta seu ritmo e características próprias (Madureira; Leite, 2003).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial se integra à proposta pedagógica da escola regular, com o objetivo de atender às demandas educacionais especiais de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação. Nesses casos, e em outros que envolvem problemas funcionais específicos, a Educação Especial trabalha em conjunto com o ensino regular, fornecendo orientações para o atendimento adequado às necessidades desses alunos. Nesta mesma perspectiva, Sassaki (1998, p.8) compreende que:

A sociedade inclusiva já começou a ser construída a partir de algumas experiências de inserção social de pessoas com deficiência, ainda na década de oitenta. Em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, modificações pequenas e grandes vêm sendo feitas em setores como escolas, empresas, áreas de lazer, edifícios e espaços urbanos, para possibilitar a participação plena de pessoas deficientes, com igualdade de oportunidades junto à população geral.

Diante das modificações globais acerca da inclusão, o Brasil não elimina a Educação Especial, mas a redireciona para uma abordagem inclusiva. Assim, mantém o foco em promover a aprendizagem conjunta entre os alunos, visando desconstruir preconceitos e oferecer suporte para ações educativas inclusivas.

3.3 Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Tendo em vista a inclusão de alunos autistas, com deficiências intelectuais, visuais,

auditiva ou múltipla e com altas habilidades ou superdotação em sala de aula, para tornar significativa sua aprendizagem será preciso um Atendimento Educacional Especializado (AEE). O atendimento tem como objetivo "[...] identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (Brasil, MEC/SECADI, 2008, p. 16).

O AEE ocorre no contexto da sala de aula e também nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Enquanto ocorre dentro da sala de aula, o responsável é o Profissional de Apoio Educacional Especializado (PAEE). O profissional realiza a mediação das atividades escolares, auxilia e incentiva na interação e nas atividades coletivas, realiza o trabalho com a equipe escolar e auxilia na organização de rotina, dos materiais e das tarefas do estudante (Caldeira, 2021).

Por sua vez, na SRM a realização das atividades do AEE difere daquelas realizadas na sala regular, não substituindo a escolarização. Tem como objetivo complementar e/ou ampliar a formação dos alunos, promovendo sua independência e autonomia tanto na escola quanto fora dela.

As SRM são ambientes situados dentro das escolas regulares cujo propósito é atender os alunos individualmente ou em pequenos grupos de alunos da Educação Inclusiva, com o AEE. Esses espaços devem ser acessíveis e contam com professores capacitados, com o intuito de desenvolver atividades que apoiem o progresso desses alunos no processo de ensino e de aprendizagem nas aulas regulares. A sala de recursos é considerada multifuncional devido ao fato de ser flexível, que permite oferecer diferentes tipos de acessibilidade ao currículo de acordo com as necessidades específicas de cada contexto educacional (Alves, 2006).

De acordo com o *site* Dia a Dia Educação:

[...] esse espaço apresenta infraestrutura, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos necessários para assegurar aos estudantes da Educação Especial pleno acesso ao currículo escolar em igualdade de condições com os demais estudantes (Dia a Dia Educação, 2024)

Diante dessa perspectiva, Dutra e Griboski (2006, p.19) afirmam que:

A organização de salas de recursos multifuncionais se constitui como espaço de promoção da acessibilidade curricular aos alunos das classes comuns do ensino regular, onde se realizem atividades da parte diversificadas, como o uso e ensino de códigos, linguagens, tecnologias e outros complementares à escolarização, visando eliminar barreiras pedagógicas, físicas e de comunicação nas escolas.

Nas escolas que possuem as SRM, os alunos podem optar por realizar as atividades na mesma escola tanto quanto podem realizar em outra próxima durante o seu contraturno escolar. Dutra (2010, p.3), afirma que “[...] o programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais constitui uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo”, demarcando a importância desse espaço pedagógico.

A abertura da solicitação da SRM, pela escola, deverá seguir quatro critérios básicos: estudante avaliado, professor especializado, espaço físico adequado e registro de matrícula de estudantes da Educação Especial em classes comuns do ensino regular.

Em 2005, a Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação, estabeleceu o programa para a implementação da SRM. Essa política afirma que todos os alunos da Educação Especial devem ser matriculados em classes regulares, em alguma etapa, modalidade ou nível da educação básica, com o AEE sendo oferecido no contraturno do ensino regular.

Conforme a Deliberação n.º 02/2016 (Paraná, 2016), são asseguradas normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino no Estado do Paraná, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação.

Mais tarde, foi estabelecida no Paraná a Instrução nº 09/2018 – SUED/SEED que determina os critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino.

A formação do professor especializado na SRM vai de acordo com a Resolução CNE/CEB n.4/2009 (Brasil, 2009), Art. 12, a qual determina que para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação continuada na educação especial. O professor acompanha o progresso acadêmico de seus alunos no ensino regular, oferecendo suporte para que eles possam atuar de maneira independente em todos os ambientes da sociedade.

O professor de AEE, acompanha a trajetória acadêmica de seus alunos, no ensino regular, para atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social. Para tanto é imprescindível uma articulação entre o professor do AEE, e os da sala comum (Ropoli; Mantoan; Santos; Machado, 2010, p. 23).

De acordo com a citação evidencia-se que é importante trabalhar em conjunto com o professor da turma regular e com o apoio da família, pois essa parceria é crucial para ajustar as atividades necessárias ao desenvolvimento do aluno e garantir o seu progresso.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva estabelece que, para trabalhar na Educação Especial, “o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (Souza, 2015, p. 38).

Vale ressaltar que, o principal trabalho da docência é enriquecer a aprendizagem do aluno. Ensinar ultrapassa o mero ato de transmitir conhecimento, exige o comprometimento do professor em adaptar sua prática para garantir que todos os alunos, respeitando suas limitações, possam aprender (Souza *et al.*, 2022). É fundamental que o docente esteja em constante reflexão e atualização sobre suas práticas pedagógicas afinal “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Libâneo, 1994, p. 222).

O planejamento das atividades funciona como um guia, pois define os métodos que o professor utilizará para o desenvolvimento de seu trabalho. Nessa mesma linha, as atividades terão que ser bem planejadas para que alcançar a melhor qualidade de ensino e de aprendizagem.

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político - pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino (Libâneo, 1994, p. 222).

É importante identificar as necessidades a serem abordadas, partindo das necessidades individuais e da realidade social, e estabelecer objetivos a serem alcançados. Diante disso, tanto os profissionais das salas de aula regulares quanto das salas de recursos multifuncionais devem planejar em conjunto as atividades de cada aluno e os resultados esperados das atividades propostas, avaliando posteriormente se o que foi planejado obteve sucesso.

Diante das modificações globais acerca da inclusão, o Brasil não elimina a Educação Especial, mas a redireciona para uma abordagem inclusiva. Assim, mantém o foco em promover a aprendizagem conjunta entre os alunos, visando desconstruir

preconceitos e oferecer suporte para ações educativas inclusivas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O ensino colaborativo e sua contribuição para a educação especial e inclusiva nas SRM

Em busca de alternativas para melhorar o aprendizado dos alunos da Educação Especial em parceria com os professores da sala regular e o da SRM, o ensino colaborativo pode ser uma boa resposta para a desejada melhoria. O ensino colaborativo (ou coensino) de acordo com Casal e Fragoso (2019, p. 3) aborda uma “colaboração e partilha de responsabilidades, que levam à aproximação dos professores na resolução dos problemas da escola e da população com necessidades especiais”, (Braun; Marin, 2013, p. 51), “a partir dos enfrentamentos impostos pelo contexto escolar, trazendo as contradições e os limites existentes no cotidiano e as construções possíveis para a intervenção pedagógica”.

A colaboração envolve a ideia de contribuição, na qual os sujeitos interagem uns com os outros, seja por meio de ajuda mútua ou unilateral. Friend e Cook (1990) situam a colaboração como forma de interação entre, pelos menos, dois parceiros, que são envolvidos em um processo compartilhado de tomada de decisões, com o objetivo de alcançar uma meta comum.

No ponto de vista de Rabelo (2012), o coensino é uma abordagem filosófica prática e não uma metodologia de ensino, em que a colaboração entre os colegas venha a contribuir para o desenvolvimento dos alunos, sejam eles com deficiência ou não. Diante disso, Sousa, Silva e Fantacini (2016) consideram o ensino colaborativo uma ferramenta essencial para promover a inclusão, pois permite a troca de conhecimento entre os profissionais e auxilia no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos que são o foco da Educação Especial.

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, 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, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula (Capellini, 2004, p. 8).

Nesta mesma linha, para Fantacini e Oliveira (2013), o coensino, ao promover a

troca de experiências e conhecimentos para melhorar o ensino e expandir o aprendizado, é uma estratégia que contribui para a construção de uma escola inclusiva onde a responsabilidade pela inclusão é compartilhada por toda a comunidade escolar. Com a utilização desse modelo de ensino nas escolas, as chances de inclusão aumentam, pois ele ajuda a adaptar toda a instituição para receber os estudantes do público-alvo, garantindo sua verdadeira inclusão e não apenas sua presença formal nas turmas regulares.

De acordo com as percepções de Vilaronga e Mendes (2014) “ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores” é fundamental que a política de formação continuada esteja integrada entre os especialistas escolares e os docentes das classes regulares, uma vez que os professores formados não possuem, ao concluir a graduação, uma preparação específica em Educação Especial.

Sendo assim, na dinâmica do ensino colaborativo

[...] “o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem” (Braun; Marin, 2013, p. 54).

Nesse cenário, os professores criam novos conhecimentos para suprir as necessidades individuais dos alunos. Para alcançar isso, é essencial que o professor regente e o da Educação Especial tenham a oportunidade de colaborar e trabalhar juntos. Esta parceria é crucial para o avanço da educação e a eficácia da inclusão social.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que a aprendizagem colaborativa oferece benefícios que não são encontrados no ensino tradicional, pois permite um nível mais profundo e significativo de aprendizagem e reflexão em grupo. Ao estabelecer as relações de colaboração nos permite ter um currículo e para o desenvolvimento profissional dos professores diante das transformações no campo educacional (Correia, 2007).

Um trabalho colaborativo eficaz exige compromisso, cooperação mútua, respeito, flexibilidade e o compartilhamento de conhecimentos. Nenhum profissional deve se considerar superior aos demais. De acordo com Capellini (2004, p.89) “Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno”.

O ensino colaborativo deve ser apoiado pela escola entre o professor da sala regular e o especialista em educação inclusiva. A gestão e a equipe pedagógica devem assegurar momentos para a troca de conhecimentos pedagógicos, possibilitando a análise de estratégias favoráveis ao aluno, em consonância com seu plano de ação individual. Para isso, é fundamental organizar os horários dos professores para viabilizar esses encontros. Além disso, é importante promover momentos de formação com todos os funcionários da escola, para que conheçam os alunos, suas necessidades e saibam como atendê-los adequadamente (Passos, 2022).

De acordo com Machado e Almeida (2010), o ensino colaborativo favorece o pensamento pedagógico voltado para a inclusão escolar, pois são abordadas as questões do cotidiano e do desempenho do professor da sala comum, estimulando atitudes que incentivam a parceria e a colaboração. Assim, essa abordagem se apresenta como uma solução viável e recompensadora, tornando todos os envolvidos agentes do seu próprio processo de ensino e de aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se tratar o histórico dos paradigmas da educação inclusiva fica evidenciado que a inclusão ainda ocorre, em certos casos, na perspectiva da integração, situação em que importa mais a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, do que na perspectiva da inclusão, de fato. Para a verdadeira inclusão há que se ter, para além do espaço apropriado e da formação docente, uma mudança de paradigma educacional, que ultrapasse o mero “transmitir” conhecimentos.

Muitos professores da sala regular ficam inseguros ao lecionar em turmas que tenham alunos com algum tipo de deficiência. Parte desta insegurança persiste pela ausência de formação especial para lidar com as demandas de cada necessidade dos estudantes. A pesquisa revela que os princípios da inclusão nem sempre se concretizam na prática, e a realidade vivenciada por professores e alunos nas SRM é complexa.

O professor da sala de recurso precisa de um período mais extenso e apoio da equipe pedagógica para implementar e acolher as demandas do estudante conforme o plano elaborado especialmente para ele, além de buscar mais aperfeiçoamento em conteúdos específicos que não foram suficientemente abordados durante sua formação inicial. Afinal, “o professor em sua formação deve compreender a sua prática profissional

e melhorar suas práticas de ensino por meio da reflexão. Essa evolução não está acabada mas é um processo contínuo” (Nascimento; Speck, 2020, p.583).

Além disso, a falta de formação adequada para os docentes, à escassez de recursos e a ausência de colaboração efetiva entre professores de classes regulares e especializados são obstáculos que comprometem a efetividade do atendimento educacional. A pesquisa realizada por meio de questionários buscou entender melhor essas realidades e os desafios enfrentados, enfatizando a necessidade de um comprometimento coletivo para superar as dificuldades e garantir uma educação inclusiva, na perspectiva colaborativa e de qualidade para todos os alunos.

Ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a implementação do ensino colaborativo nas escolas seja efetiva e devidamente reconhecida como uma prática pedagógica indispensável nas SRM.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONCALVES, M. C. M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 129–140.

ALVES, D. de O. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BARRETO, M. A. de O. C.; BARRETO, F. de O. C. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2014. *E-book*. ISBN 9788536510231. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536510231/>. Acesso em: 10 mar 2025.

BORGES, J. A. **As TICs e as tecnologias assistivas na educação de pessoas deficientes**. Apresentação no III Encontro dos Assessores de Tecnologia do Estado do Paraná. Curitiba/PR, 2005. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/914-4.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Declaração de Salamanca, Brasília, 1994**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 mar 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 10 mar 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: http://pdee.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf. Acesso em: 08 out. 2024.

BRAUN, P.; MARIN, M. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar**. In: GLAD, R. e PLETCH, M. D. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. RJ. 2013.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: PUC/SP-EDUC, 2004.

CALDEIRA, M. C. da S. Currículo de formação docente inicial e inclusão de estudantes PAEE: uma análise do Projeto Imersão Docente. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 1–27, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/45309>. Acesso em: 10 mar 2025.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301800407_Avaliacao_das_possibilidades_do_ensino_colaborativo_no_processo_de_inclusao_escolar_do_aluno_com_deficiencia_mental. Acesso em: 24 fev. 2025.

CASAL, J. C. V.; FRAGOSO, F. M. R. A. Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. 1–16, 2019. DOI: 10.5902/1984686X26898. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26898>. Acesso em: 10 mar 2025..

CORREIA, L. M. **Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma vive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Portugal: Porto Editora, 2003.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais**. Um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora, 2007.

DIA A DIA EDUCAÇÃO PARANÁ. [Site institucional]. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/faq/category.php?categoryid=96>. Acesso em: 10 mar 2025.

DUTRA, C. P. **Manual de Orientação**: Programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar 2025.

DUTRA, C. P; GRIBOSKI, C. M. Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: Ministério da Educação. **Ensaio Pedagógico - III seminário nacional de formação de gestores e educadores**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, 2006. p. 17-23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaio pedagogicos2006.pdf>. Acesso em: 10 mar 2025.

FANTACINI, R. A. F.; OLIVEIRA, E. L. S. Ensino colaborativo: redefinindo as práticas pedagógicas na construção da escola inclusiva. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 5, n. 2, 2013. Disponível em: <https://seer.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/890>. Acesso em: 10 mar 2025.

FONSECA, V. **Educação Especial**: programa de estimulação precoce e uma introdução às ideias de Fuerstein. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v.1, p. 69-86, 1990. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101_4. Acesso em: 10 mar 2025.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GLAT, R; PLETSCH, M. D; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Educação. **Revista do Centro de Educação**, v 32, n. 2, p. 343-355, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117241006.pdf>. Acesso em: 10 mar 2025.

KASSAR, M. C. C. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, T. F. V. **Procedimentos didáticos metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de alfabetização dos alunos portadores de deficiência mental moderada**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29759>. Acesso em: 24 set. 2024.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, 2010. Disponível em:

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300004. Acesso em: 21 nov. 20224.

MADUREIRA, I. P.; LEITE, T. S. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

MOREIRA, W. **Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico**: conceitos e estratégias para confecção. Janus, Lorena, ano 1, n. 1, 2. semestre de 2004. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Revis_o_de_Literatura_e_desenvolvimento_cient_fico.pdf. Acesso em: 10 mar 2025.

NASCIMENTO, J. C. P.; SPECK, R. A. As dificuldades no ensino de Matemática básica nas salas de recursos multifuncionais na rede estadual do município de Assis Chateaubriand-Paraná. In: V Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação. **Anais...** Curitiba(PR) Evento Online, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vjorneduc/246403>. Acesso em: 10 mar 2025.

PARANÁ. **DELIBERAÇÃO N.º 02/2016**. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Delib_eracoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 10 mar 2025.

PASSOS, S. de F. C. S. dos. **Educação Inclusiva**: Formação continuada na perspectiva do coensino. 2022. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3802/1/Sonia%20de%20F%c3%a1tima%20Cristina%20Scheitel%20dos%20Passos.pdf>. Acesso em: 10 mar 2025.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. **Revista Educar**, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/10020016/La_inclusi%C3%B3n_escolar_de_alumnos_con_necesidades_especiales_directrices_pr%C3%A1cticas_y_resultados_de_la_experiencia_brasile%C3%B1a. Acesso em: 10 mar 2025.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em

Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3103>. Acesso em: 10 mar 2025.

ROPOLI, E. A; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. da C. T. dos; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51 p. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>. Acesso em: 10 mar 2025.

SANTOS *et al.* O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Revista Temas Livres**. Ciênc. saúde coletiva 25 (2). Fev 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/csc/a/kvr3D7Q3vsYjrFGLNprpttS/#>. Acesso em: 10 mar 2025.

SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C. GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 10 mar 2025.

SASSAKI, R. Entrevista especial à Revista Integração. **Revista Integração**. MEC: Brasília, v. 8, n.20, p.09–17, 1998.

SOUZA, M. F. A. **A sala de recursos multifuncionais no processo de inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares**: um estudo de caso no município de São Felipe-BA. 91f. Trabalho de conclusão de curso – Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Bahia, 2015. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/biolic/tccc/category/17-2014->. Acesso em: 12 fev. 2025.

SOUZA, M. L de. *et al.* A Educação Especial sob o olhar freiriano: uma reflexão sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v.8, n.5, p. 345–360, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/5249>. Acesso em: 10 mar 2025.

SOUSA, D. R.; SILVA, R. N.; FANTACINI, R. A. F. Ensino colaborativo: benefícios e desafios. **Educação**, v. 6, p. 91–105, 2016. Disponível em: <https://web-api-claretiano-edu-br.s3.amazonaws.com/cms/biblioteca/revistas/edicoes/6059fe20c0ce6055c496d14b/605b364c83fe107cbc9757ec.pdf>. Acesso em: 10 mar 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994. 49p.

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139–151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em: 10 mar 2025.

CAPÍTULO XV

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

DOI:
Camila Machado Vida
Danille Delfrate de Almeida
Raquel Angela Speck

5. INTRODUÇÃO

A educação na prática social desempenha um papel de suma importância na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. A pedagogia social nasce como uma proposta educativa que transcende os limites da escola formal tendo uma comunicação com as realidades culturais, sociais e econômicas dos alunos e comunidade, não se torna apenas um método de ensino, a pedagogia social é uma visão que valoriza a ação educativa no cotidiano. A abordagem reconhece que a educação não é apenas um processo, mas, uma prática ponderada que ocorre em enredos de vida. Paulo Freire, ao propor uma educação emancipadora, também destaca a importância da interação social como uma via para a construção do conhecimento. Para ele, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1981, p. 79). Um dos princípios da pedagogia social, destaca o desenvolvimento da educação como uma atitude de troca, de

compartilhamento. Logo, a ação educativa não pode ser encarada de maneira individualista ou autoritária, pois se edifica a partir da interação entre sujeitos.

Neste texto buscamos evidenciar que a pedagogia social contribui para um contexto de construção e fortalecimento da cidadania e da inclusão (aqui tomada no seu sentido amplo: inclusão social, inclusão das diferenças, inclusão de toda a diversidade que compõem o ser humano). Ela pretende atender, principalmente, populações em situação de vulnerabilidade, estendendo as oportunidades educativas afora da escola e propondo um ponto de vista que considera o sujeito em sua integralidade. Esta concepção reconhece a educação como um direito humano fundamental, contribuindo para o desenvolvimento de práticas que auxiliem o combate às desigualdades sociais, culturais e econômicas.

Procuramos responder a seguinte questão motivadora: “Em que medida os princípios da pedagogia social podem trazer contribuições práticas para a construção de uma sociedade mais inclusiva?” A pedagogia social no Brasil, vem ganhando espaço nos debates acadêmicos e nas políticas públicas, principalmente no que se refere às questões de inclusão, direitos humanos e promoção da cidadania.

Para responder à questão inicial, o caminho metodológico escolhido obedeceu à seguinte trajetória: identificar os princípios e valores da Pedagogia Social, problematizar a atuação do Educador Social e as práticas orientadas segundo a perspectiva da Pedagogia Social e, por fim, compreender os desafios para a implementação da Pedagogia Social, considerando aspectos estruturais, culturais e pedagógicos.

Existem vários desafios enfrentados para a implementação da Pedagogia Social no contexto educacional. Um dos obstáculos é a falta de recursos materiais e financeiros para a realização de projetos sociais. Sem esses recursos, é difícil desenvolver e sustentar esses projetos, comprometendo seu impacto na formação dos estudantes.

Outro ponto, é a falta de Pedagogos Sociais nas instituições educacionais e a falta de inclusão, onde muitas vezes os projetos desenvolvidos não conseguem chegar aos alunos de forma equitativa. Diante desse contexto, o problema reside em como a Pedagogia Social pode ser efetivamente aplicada para superar esses desafios e contribuir para uma formação mais abrangente dos estudantes.

Além disso, a falta de reconhecimento e compreensão plena da Pedagogia Social pode ser um obstáculo, evidenciando a importância de investigar como essa abordagem pode ser adequadamente compreendida e implementada.

2. METODOLOGIA

Para dar conta de saber se e como os princípios da pedagogia social podem trazer contribuições práticas para a construção de uma sociedade mais inclusiva, é preciso compreender a própria atuação do Pedagogo Social e o papel da Pedagogia Social no contexto escolar. Desta forma, elegemos a revisão de literatura como base para esta pesquisa. Primeiramente, a revisão de literatura é fundamental pois promove uma sólida fundamentação teórica e contextualização do tema. Além disso, ela permite descobrir lacunas no conhecimento existente, que permitem a elaboração de questões de pesquisa relevantes e significativas. De acordo com Moreira (2004, p. 24), “A pesquisa bibliográfica é, como se vê, uma fase da revisão da literatura, assim como é a fase inicial para diversos tipos de pesquisa.” Então, a revisão serve como base para análises críticas e discussões, possibilitando comparar, identificar e contribuir para o crescimento do *corpus* existente sobre o tema.

A opção pela abordagem qualitativa demonstrou-se apropriada para esta pesquisa, pois ela permite uma compreensão mais aprofundada dos fatos sociais e educacionais em relação à Pedagogia Social, à exploração de experiências, perspectivas e a compreensão de fatores contextuais.

A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.) em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa. (Pope; Mays, 2005, p.13).

Pope e Mays (2005) destacam a essência da pesquisa qualitativa ao ressaltar sua abordagem interpretativa, focada nos significados que as pessoas assumem e as suas experiências no mundo social. Esta metodologia procura compreender os fenômenos sociais através das percepções e interpretações dos participantes, investigando como eles compreendem e dão sentido às suas interações, comportamentos e contextos.

Levando em consideração que o Pedagogo Social tem a função de proporcionar a construção de autonomia, a visão crítica de mundo e a participação social enquanto intervenção humana, o método Freiriano torna-se o mais indicado, uma vez que a teoria de Paulo Freire assume como princípios, justamente, a autonomia e a construção do senso crítico.

Paulo Freire acreditava no ensino que partia da realidade das pessoas. Por isso, o método freiriano aponta muitas limitações a educação tradicional, a qual ele denominava de educação bancária, onde professor deposita conhecimentos em seus alunos. Em um sentido contrário, o autor defendia que os saberes trazidos pelo estudante precisam ser valorizados.

[...] quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalinhada (Freire, 1997, p. 40).

Freire dizia que não criava um método, mas sim, uma metodologia, sendo que, por método se entende um processo organizado de pesquisa ou ensino que, no caso da alfabetização, serve de guia para os alfabetizadores. A palavração, por exemplo, segue um método. Isto é, acompanha determinados procedimentos que se desenvolvem gradualmente, numa certa sequência. Na palavração a ordem a ser seguida é a seguinte: primeiro vem uma palavra, depois a sua divisão em sílabas, depois a apresentação das famílias silábicas, depois a criação de outras palavras utilizando o que se aprendeu. Só então aparecem pequenos textos.

Mas as ideias de Paulo Freire em torno da alfabetização de adultos sempre foram muito mais amplas que qualquer método. Ele mesmo dizia que seu interesse pela questão da alfabetização sempre foi mais ‘gulosa’, sempre foi muito além do ‘ba-be-bi-bo-bu’.

A Pedagogia Social tem como principais atividades, uma ciência pedagógica, de carácter teórico-prático, que se refere à socialização do sujeito, tanto a partir de uma perspectiva normalizada como de situações especiais, assim como aos aspectos educativos do trabalho social. A Pedagogia Social e os profissionais desta área têm um vasto e amplo campo de intervenção e por isso a escolha da metodologia adequada para a sua investigação se torna imprescindível. Logo, a adoção da perspectiva freireana encontra-se justificada.

3. REVISÃO DA LITERATURA

3.1 Origem e contextualização histórica da Pedagogia Social

Desde a antiguidade, o conceito de Pedagogia Social foi discutido através de filósofos como Platão e Aristóteles. Na contemporaneidade, diferentes autores

contribuíram e contribuem para a sua compreensão, com destaque à Paulo Freire (1970), que se tornou conhecido por defender uma educação popular e crítica. Maria da Glória Gohn (2006), por sua vez, investiga a educação popular e os movimentos sociais no Brasil. Na mesma linha, Moacir Gadotti (2012), importante educador brasileiro, tem contribuído significativamente para a Pedagogia Social ao investigar e ampliar conceitos de educação popular, social e comunitária.

De forma geral, “podemos conceituar a Pedagogia Social como uma Ciência Pedagógica que busca satisfazer as necessidades básicas de educação dos alunos” (Almeida, 2020, p. 04). Trata-se de uma ciência dentro do campo da Pedagogia que dá importância à satisfação das necessidades educativas básicas dos cidadãos e, portanto, não se limita ao ambiente escolar, mas amplia sua atuação para outros espaços.

Dentre os espaços possíveis de serem permeados pela Pedagogia Social, podemos citar comunidades de bairros, organizações não governamentais (ONGs), centros comunitários e culturais, instituições de atendimento socioeducativo, abrigos e centros de acolhimento, espaços de educação não-formal, centros de saúde e hospitais.

No século XIX, na Europa, mais especificamente na Alemanha e Espanha, a Pedagogia Social teve seu desenvolvimento após a segunda Revolução Industrial, a partir da necessidade de maior inclusão social. O principal objetivo era refutar a educação formal, que reforçava apenas a evolução individual. Desta forma,

Fundamentada no princípio da conscientização pela educação, sua preocupação estava na promoção do desenvolvimento dos indivíduos marginalizados pela sociedade, de forma que estes pudessem participar ativa e democraticamente do seu grupo social (Almeida, 2020, p. 03).

O referido autor se baseia no princípio da conscientização pela educação, o qual relaciona-se a um processo pelo qual as pessoas são conhecedoras de sua realidade social, política e econômica e, a partir disso, buscam ferramentas para transformá-la.

Na mesma direção, Paulo Freire defendia a educação como um centro de emancipação e empoderamento. Sua tese destaca uma pedagogia para todos e que sirva como instrumento de emancipação, mediante uma luta libertadora. A centralidade de sua defesa tem como ideia animadora toda a amplitude humana da “educação como prática da liberdade”. Ao contrário, em regime de dominação, só se pode produzir e desenvolver uma dinâmica totalmente oposta que ele chamava de “pedagogia do oprimido” (Freire, 1970, p. 05).

A Pedagogia Social ganha destaque em meio aos problemas que o Brasil enfrenta historicamente, como a desigualdade social e econômica, a escravidão, violência e insegurança, falta de acesso à educação de qualidade e saúde pública precária. Para Souza:

com o passar do tempo aqui no Brasil, com a complexidade dos problemas sociais, surge de fato o Educador Social, atuando principalmente no enfrentamento do ciclo de marginalidade e nas camadas populares destituídas de seus direitos básicos (Souza, 2014, p. 80).

Na linha desse pensamento, Paulo Freire acreditava que a transformação social só aconteceria através da educação, sendo um instrumento necessário para perceber todas as formas de negação de direito, formando sujeitos críticos e autônomos.

Machado, Rodrigues e Severo (2014), enfatizam que:

Para desenvolver sistemas teórico práticos que possam servir de referência para a gestão de práticas educativas nos contextos sociais, a Pedagogia Social conserva em duplo caráter, sendo este geral e específico. O caráter geral da Pedagogia Social se refere à metafórica que organiza e justifica a constituição de Perspectivas conceituais e matrizes metodológicas para construção e validação do conhecimento que se identifica em seu âmbito. O caráter específico, por sua vez, designa as diferentes abordagens que, plasmando-se ao conceito geral de Pedagogia Social, priorizam distintos aspectos às problemáticas relativas aos sujeitos, contextos socioeducativos e formas de atuação dos educadores sociais (Machado; Rodrigues; Severo; 2014, p. 13).

Pelo exposto, compreende-se que o campo conceitual e prático da Pedagogia social permite sua vinculação aos contextos educacional e social, com contribuições significativas para as questões que se apresentam para a validação dos conhecimentos populares e para a problematização de suas particularidades. A inclusão guarda relação direta com este “sentimento de pertencer” bem como com a valorização da complexidade das relações sociais.

6. Epistemologia, princípios e métodos da Pedagogia Social

A Pedagogia Social é fundamentada no princípio da compreensão da educação como transformação, se alinhando com a ideia de emancipação em que sua inquietação se revela no reclame do desenvolvimento daqueles excluídos pela sociedade, para que pudessem ter um envolvimento ativo e igualitário.

Segundo Gadotti (2012), a educação social tem sido reconhecida como prática da pedagogia social e estabelece um diálogo com a educação popular e a comunitária, compondo-se ao espaço da pedagogia crítica, a ligação com a educação popular e

comunitária indica uma atenção em processos educativos que surgem das necessidades e contextos das comunidades, valorizando o conhecimento local e promovendo a participação ativa dos indivíduos.

É nesta perspectiva que Freire cria os “Círculos de Cultura”, que objetivavam romper com o ensino fragmentado e descontextualizado e compreender os problemas do contexto. Trata-se de uma metodologia pedagógica que nasceu na década de 1960 cujo objetivo é promover uma educação reflexiva, crítica e emancipatória, onde cada indivíduo envolvido no processo é considerado um agente ativo, dirimindo as fronteiras hierárquicas entre professor e aluno. O principal instrumento deste método é a conversação e a construção compartilhada de conhecimentos por meio da comunicação e da reciprocidade de experiências (educação dialógica).

As discussões no Círculo de Cultura começam com os chamados temas geradores: temas que se relacionam diretamente com o dia a dia dos participantes. Esses temas são selecionados a partir do contexto social, cultural e econômico real das pessoas envolvidas. Esta escolha pretende estimular uma consideração crítica da sua própria situação. A abordagem implica aprofundar-se nas experiências diárias dos participantes, procurando palavras e situações repletas de significado.

A Pedagogia social, por outro lado, utiliza métodos que potencializam a participação ativa e o estabelecimento da consciência crítica, com base na psicologia humana individual. Os dois métodos compartilham pontos comuns em muitos aspectos. Lutam por uma educação que liberte os indivíduos da mera transmissão de conhecimentos, valorizando o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem. Tanto o Círculo de Cultura como a Pedagogia Social tomam como ponto de partida o contexto social e cultural, fomentar o diálogo e a reflexão crítica através de imagens, histórias (e outros recursos visuais ou auditivos) denominados códigos que encapsulam temas geradores e são base para discussão e reflexão adicional, onde os participantes partilham os seus pontos de vista durante as sessões e constroem coletivamente uma compreensão mais profunda da realidade.

É evidenciada a importância de se trabalhar a partir de sujeitos de transformação, considerando que “o trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, a procura e vive” (Freire, 1981, p. 51).

7. A função do educador social na perspectiva da Pedagogia Social

O papel do educador social começou a se desenvolver a partir da segunda metade do século XX, embora suas raízes possam ser rastreadas até iniciativas educacionais e sociais anteriores, a profissão do Educador social tomou forma e desenvolvimento de maneira libertadora e priorizando um aprendizado libertador em ambientes diversificados. O papel do Educador social é, em linhas gerais, contribuir para a inclusão social e construção de uma educação libertadora.

Deste educador se espera que possa mediar processos educativos que promovam a inclusão social e a transformação da realidade dos sujeitos e suas comunidades. Conforme Freire (1981, p. 84): “A educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Esse papel envolve a criação de espaços de diálogo, onde educadores e educandos, em um processo de troca mútua, desenvolvem uma consciência crítica sobre suas condições de vida e as estruturas sociais que os cercam. O educador social deve agir como facilitador e agente de mudança, promovendo práticas que busquem a emancipação dos sujeitos, o fortalecimento dos laços comunitários e a defesa dos direitos humanos. Desta forma, a educação social se configura como uma prática libertadora que visa a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O educador social tem o papel de ser o facilitador e mediador educacional na comunidade, facilitando a comunicação, sendo contra a discriminação e a exclusão social, colaborando para uma sociedade mais justa, construindo uma ponte para facilitar a comunicação e oferecendo apoio para enfrentar os desafios colocados pela prática. O papel do educador social não se resume a apenas passar suas informações, mas contribuir para os alunos e comunidade na vivência de experiências, expressando-se por meio do diálogo.

Na prática da Pedagogia Social, inspirada por Paulo Freire, o Educador Social é como um arquiteto da consciência, construindo pontes entre saberes, experiências e ações para edificar uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática. Se a educação é prática, essa prática envolve um conjunto de valores, de conhecimentos, de sonhos, de esperanças, de frustrações e de ideais que influem no processo educativo’. Dessa forma, o educador social deve agir como mediador facilitador, promovendo a conscientização e o empoderamento dos indivíduos e comunidades para que possam atuar como protagonistas de suas próprias histórias[...] (Freire, 1997, p. 32).

O educador social figura como central no desenvolvimento educativo, onde sua atuação deve transcender a simples transmissão de conhecimentos. Freire ressalta que a educação é uma prática que contribui como conjunto de valores e ideais que atuam no processo educativo. Logo, é esperado que se promova o empoderamento dos alunos e comunidades.

8. A relação entre educador social e comunidade

A relação entre o Educador social e comunidade começa na realidade da vida, da comunidade e da escola. O desenvolvimento de um ambiente de aprendizado acolhedor, com oficinas, palestras, projetos e atendendo a necessidade da comunidade, pode servir como apoio às suas demandas. O educador social, ao entrar em uma comunidade, não só contribui com recursos e iniciativas, mas também contribui em uma relação de diálogo e respeito mútuo. Essa relação segundo Paulo Freire, é um conjunto no qual o diálogo e o respeito são as principais chaves para uma transformação social.

Entretanto, cumpre destacar que esta ação não se configura como assistencialismo, que é sempre um perigo na medida em que limita o diálogo e impõem a passividade. Logo, está na contramão das relações democráticas e de emancipação. Segundo Freire (1967, p 63), as práticas assistencialistas “[...] contradizem a vocação natural da pessoa – a de ser sujeito e não objeto, e o assistencialismo faz com quem recebe assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação.”

O educador social juntamente com a comunidade tem o papel de suscitar a transformação, alertando e mobilizando para a possibilidade de uma realidade mais justa com base na vida cotidiana. A relação entre este profissional e a comunidade é fundamental para o desenvolvimento social e educativo. Segundo Souza (2014):

O educador social atua como um elo vital entre a escola e a comunidade, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor. Através de oficinas, palestras, projetos e outras iniciativas, ele atende às necessidades da comunidade, criando um espaço de apoio e transformação social (Souza, 2014, p. 58).

Esse papel é essencial para construir uma sociedade mais justa e equitativa, onde o diálogo e o respeito são pilares centrais. O educador social está, assim, vocacionado a desenvolver um elo com a comunidade escolar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Desafios à implementação de propostas baseadas na Pedagogia Social

Nesta seção pretende-se discutir e problematizar alguns aspectos da Pedagogia Social que representam, em alguns momentos, desafios e limitações e ao mesmo tempo discutir algumas abordagens e estratégias viáveis para sua implementação. Ainda, pretende-se apresentar alguns possíveis impactos desta proposta pedagógica.

9. Inclusão

A inclusão é a principal porta de abertura para a pedagogia social. Por meio dela, ampliam-se as possibilidades para que todos os alunos tenham acesso educacional, indiferentemente de suas origens, classe social ou qualquer tipo de diferença. Contudo, os suportes escolares frequentemente não são adequados para atender às necessidades de todos os alunos.

A pedagogia social engloba os diferentes traços da aprendizagem e necessidade de uma educação mais humanizada, mais atenta às diferenças. Por isso é que em sua pauta encontramos os temas da exclusão social e cultural de alunos de áreas socioeconômicas desfavorecidas.

Miguel Arroyo destaca a importância da inclusão escolar e a participação da comunidade:

É fundamental compreender que a escola é um espaço de luta pela inclusão, pela justiça social e pelo respeito à diversidade, onde a participação ativa da comunidade escolar é essencial para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva (Arroyo, 2000, p.130)".

Acreditar e apoiar um ambiente escolar que lute pela inclusão e pelo respeito à diversidade, contribuindo para um ambiente escolar democrático e inclusivo, é isto que se espera de uma Pedagogia Social.

10. Políticas Educacionais

A pedagogia social tem como o foco principal o desenvolvimento integral dos alunos. Contudo, a realidade escolar apresenta vários desafios quando se trata de garantir isso. Esses desafios são amplamente influenciados pelas políticas educacionais vigentes, que muitas vezes não são adequadas ou suficientes para promover práticas pedagógicas que englobam aspectos sociais ao currículo escolar.

A implementação de práticas na Pedagogia Social requer recursos adicionais que nem sempre estão disponíveis. As Políticas Educacionais geralmente não destinam fundos em quantidade suficiente para programas de capacitação de professores, obtenção de materiais didáticos específicos e adequação de infraestruturas escolares. Além disso, as opções orçamentárias dentro dos sistemas educacionais são constantemente concorrentes.

Embora os documentos das Políticas Educacionais brasileiras contemplem a democratização da educação e a qualidade do ensino para todos os cidadãos, ainda existem contradições e distanciamentos significativos entre o universo das leis, das ideias e das práticas realizadas (Paula; Machado, 2008, p. 3).

A destinação de recursos para a implementação dos aspectos que configuram uma Pedagogia Social pode entrar em divergência com outros requisitos urgentes, como melhorias na infraestrutura básica das escolas e o aumento salarial dos professores. Em vista disso, como aponta Baptista,

[...] eleger a educação como uma das prioridades de intervenção social significa a sua inserção num quadro amplo de discussão pública onde ela surge, obrigatoriamente, combinada com uma economia, uma história, uma cultura, uma geografia – uma política (Baptista, 2007, p. 148).

Dessa forma, e assumindo um entendimento em que “[...] o educador social é um político e a educação é um dos caminhos para se compreender como o poder se dá na sociedade” (Marques; Evangelista, 2010, p. 73), surgem então a questão da importância de o Educador Social saber investigar as formas pelas quais irá cumprir a sua intervenção. Isso requer formação e vivência prática, ou seja, requer política pública educacional.

A formação e capacitação dos educadores é uma imagem fundamental para a implementação da Pedagogia Social. Entretanto, as políticas educacionais muitas vezes não acrescentam programas seguros de formação inicial e continuada que aproximem essa abordagem pedagógica. Libâneo estabelece que o trabalho pedagógico e político dos educadores não está limitado a sala de aula, mas a um cenário mais complexo:

Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. Isso de modo algum leva a secundarizar a docência, pois não estamos falando de hegemonia ou relação de precedência entre campos científicos ou de atividade profissional. Trata-se, sim, de uma epistemologia do conhecimento pedagógico. (...) Precisamente pela abrangência maior do campo conceitual e prático da

Pedagogia como reflexão sistemática sobre o campo educativo, pode-se reconhecer na prática social uma imensa variedade de práticas educativas, portanto uma diversidade de práticas pedagógicas. Em decorrência, é pedagoga toda pessoa que lida com algum tipo de prática educativa relacionada com o mundo dos saberes e modos de ação, não restritos à escola. A formação de educadores extrapola, pois, o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não-formal e formal. Assim, a formação profissional do pedagogo pode desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, sendo a docência uma entre elas. (Libâneo, 2006, p.7).

Libâneo destaca as dificuldades e a abrangência do campo pedagógico, instaurando uma diferenciação relevante entre trabalho docente e o trabalho pedagógico. Segundo o autor, todo trabalho docente é pedagógico, envolvendo a prática de ensino e educação. No entanto, nem toda prática pedagógica ocorre exclusivamente dentro da escola, abrangendo também contextos educativos não-formais. Além disso, a reflexão sobre o conhecimento pedagógico se estende além da sala de aula, incluindo uma variedade de práticas educativas que são essenciais para a formação de pedagogos. Assim, a formação profissional nesse campo não se limita à docência, permitindo múltiplas especializações que contemplam diferentes esferas da educação formal e não-formal.

A pedagogia social, busca incluir aspectos sociais, emocionais, culturais e cognitivos no processo aprendizagem. Ao considerar essa abordagem, vários ramos do ambiente educacional e da sociedade são impactados de maneira significativa. A pedagogia social favorece a evolução dos alunos, atendendo não apenas às suas necessidades acadêmicas, mas também sociais, emocionais e culturais.

O destaque em habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e resolução de conflitos, colabora para a formação de pessoas mais conscientes e responsáveis. Nas Diretrizes Curriculares (2005) encontramos:

Grande parte dos Cursos de Pedagogia hoje tem como objetivo central à formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos. (Brasil, 2006, p.5).

Existe uma demanda crescente, especialmente por parte dos movimentos sociais, para que esses cursos também formem educadores comprometidos com a inclusão plena dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos.

11. Criação de ambientes e metodologias favorecedoras

A pedagogia social incentiva a criação de ambientes inclusivos, onde todos os alunos, têm oportunidades iguais de aprender e se desenvolver. Com isso, diminui a marginalização e a exclusão dentro das escolas. Ao reconhecer a diversidade e possibilitar a igualdade de oportunidades, a pedagogia social contribui para a diminuição das desigualdades educacionais. Alunos de diferentes origens socioeconômicas, culturais e com diferentes necessidades especiais recebem o suporte necessário para progredir. Este é outro campo de necessária ação política estatal. Não se enfrenta um cenário de tamanha envergadura sem a intenção sistematizada e orgânica.

A pedagogia social incentiva o uso de metodologias ativas e participativas, como projetos, trabalhos em grupo e aprendizagem colaborativa. Essas práticas tornam o aprendizado mais relevante e encantador para os alunos, mas principalmente mais participativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Pedagogia Social destacam a importância de desenvolver as habilidades socioemocionais dos alunos e comunidades. A BNCC, ao ressaltar o desenvolvimento de cidadãos críticos, reflexivos encontra-se em perspectiva como os princípios da Pedagogia Social, que defende a educação integral, dos indivíduos. A Pedagogia Social dialoga com a educação integral, pois compreende o indivíduo em sua totalidade. A combinação entre a BNCC e a Pedagogia Social é importante garantindo que a escola seja um espaço de desenvolvimento integral dos estudantes.

12. CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem educativa social está ancorada na perspectiva da inclusão e da justiça social, visando a construção de habilidades sociais, culturais e cívicas, bem como promovendo o bem-estar de cada aluno e de sua comunidade. Souza (2014) diz:

Uma pedagogia socialmente justa é aquela que reconhece as desigualdades existentes na sociedade e trabalha ativamente para proporcionar oportunidades educativas e equânimes, respeitando e valorizando a diversidade cultural e social dos estudantes (Souza, 2014, p. 80).

No contexto brasileiro, a Pedagogia Social surge como resposta aos desafios persistentes enfrentados pela sociedade, especialmente em graus populares privados de direitos básicos ao longo dos anos. Nessa perspectiva, Paulo Freire, reforça que a transformação social somente seria alcançada através da educação. Para ele, a educação não apenas informa, mas compreende que cada sujeito deve tornar-se agente de mudança, consciente de sua realidade e capaz de se posicionar criticamente diante das negações de direitos.

Para além da simples transmissão de conhecimento, o foco está na criação de um ambiente colaborativo onde o respeito à diversidade, o diálogo e a participação ativa da comunidade sejam motivos fundamentais de mudança. Nesse contexto, o papel do educador social se torna ainda mais essencial, pois ele atua como um facilitador de processos que visam a autonomia dos sujeitos e o fortalecimento dos laços sociais. A inclusão, que é um dos alicerces da Pedagogia Social, deve ser compreendida de maneira extensa, isto é, ela não se refere apenas a garantir o acesso à educação, mas a criar circunstâncias que permitam a participação ativa de todos, respeitando suas características e especificidades.

Uma das estratégias fundamentais para a implementação da Pedagogia Social é a educação popular e participativa. Inspirada nos princípios freirianos, essa abordagem prioriza o diálogo horizontal e a construção coletiva do conhecimento. Os Círculos de Cultura, por exemplo, representam espaços de encontro onde a comunidade discute temas relevantes de forma crítica e reflexiva, conectando o aprendizado às experiências locais e aos desafios enfrentados. Além disso, os Projetos Comunitários incentivam a participação ativa dos membros da comunidade na identificação e solução de problemas locais, promovendo não apenas a educação formal, mas também a solidariedade e a ação coletiva como pilares de transformação social.

A implementação da Pedagogia Social no Brasil requer estratégias flexíveis e adaptáveis que respeitem e valorizem as experiências locais, preparando os sujeitos não apenas com conhecimento teórico, mas também com habilidades práticas e uma

consciência crítica necessárias para enfrentar e transformar as desigualdades sociais e educacionais existentes.

É importante destacar que, a Pedagogia Social não pode ser vista apenas como uma prática pontual ou emergencial. Ela precisa estar agregada em circunstâncias maiores de políticas públicas que sustentem seu o desenvolvimento e garantam a sua continuidade. Isso integra a atribuição de recursos para a formação contínua de educadores, o fortalecimento de programas comunitários e a criação de espaços adequados para a implementação de práticas pedagógicas que dialoguem diretamente com a realidade local.

Desse modo, a ligação entre o educador social e a comunidade desempenha um papel fundamental. Ele deve atuar como um agente de transformação, construindo pontes entre a escola, a família e os diversos espaços sociais. Essa relação, baseada no respeito recíproco e no diálogo é necessária para a criação de ambientes educativos que reflitam e considerem as reais necessidades e desafios enfrentados pela comunidade. Ao proporcionar esse tipo de engajamento, a Pedagogia Social não apenas contribui para o desenvolvimento individual dos sujeitos, mas também desenvolve os laços comunitários e faz prosperar a solidariedade.

Enfim, é importante evidenciar que a implementação ativa da Pedagogia Social demanda uma ação conjunta entre diferentes agentes sociais, como os governos, instituições educacionais, organizações não governamentais e a própria comunidade. Estes precisam trabalhar em parceria para garantir que as práticas pedagógicas não fiquem limitadas a pequenos espaços, mas que sejam espalhadas de forma ampla e acessível. Somente assim será possível construir uma educação efetivamente inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. F. A Pedagogia Social e sua importância na luta pela democratização das oportunidades e no combate à exclusão social. In: **Políticas Públicas, Educação e Diversidade: Uma Compreensão Científica do Real**. 2020. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/200801018.pdf>. Acesso em 11 mar 2025.

ARROYO, M. *Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAPTISTA, I. **Políticas de alteridade e cidadania social: as perguntas da Pedagogia**

Social. Cadernos de Pedagogia Social. P.135-154, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 11 mar. 2025.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**, IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, Brasília, v. 18, nº 1, dez. 2012, p. 10-32. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rdl/article/view/3909>. Acesso em 11 mar. 2025.

GOHN, M. G. **Educação não-formal na pedagogia social**. São Paulo: 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034. Acesso em: 19 jun. 2024.

LIBANÊO, J. C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção Estreita da formação profissional de educadores. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.27 n.96, p.843-876, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2025.

MACHADO, A. M.; RODRIGUES, L. M.; SEVERO, J. R. **Pedagogia Social: Fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2014.

MARQUES, C. D.; EVANGELISTA, F. Pedagogia social: fundamentos filosóficos, pedagógicos e Políticos para a prática do educador social libertador. In: GARRIDO, N.C.; SILVA, O.M., MATOS, I.J.C.; SANTIAGO, G.L. (Orgs.). **Desafios e perspectivas da educação social – um mosaico em Construção** (p. 5-6). São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2010.

MOREIRA, W. **Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção**. Janus, Lorena, ano 1, n. 1, 2. Semestre de 2004. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Revis_o_de_Literatura_e_desenvolvimento_cient_fico.pdf. Acesso em: 10 mar 2025.

PAULA, E. M. A; MACHADO, E. R. A Pedagogia Social na Educação: análise de perspectivas de formação e atuação dos educadores sociais no Brasil.. In: **II CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL**, 2., 2008, São Paulo. Proceedings online... Faculdade de Educação da Univerisdade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n2/05.pdf> . Acesso em 11 mar. 2025.

POPE, C.; MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOUZA, R. **Educação e Transformação Social: O Papel do Educador Social**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

CAPÍTULO XVI

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

DOI: 10.5281/zenodo.17362941
Ligiéria Alves dos Santos

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um tema de grande relevância no contexto educacional brasileiro, pois está relacionada à garantia do direito de todos à educação, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, culturais ou sociais. No Brasil, essa perspectiva tem sido fortalecida por legislações e políticas públicas que buscam promover a equidade no acesso ao ensino e na permanência dos alunos em escolas regulares. Este artigo tem como objetivo discutir os avanços, desafios e perspectivas da educação inclusiva no país.

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Na educação básica, o desafio de

incluir alunos com diferentes necessidades educacionais exige a revisão de práticas pedagógicas, a adaptação do currículo e a promoção de ambientes de aprendizagem acolhedores e diversificados. A partir dos marcos legais e das diretrizes nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, este artigo propõe uma análise crítica dos avanços e dos entraves encontrados na implementação da inclusão escolar.

Além dos aspectos já destacados, é imprescindível compreender como as transformações sociais e as políticas públicas contemporâneas vêm redefinindo as práticas pedagógicas no ambiente escolar. Nesse cenário, o presente estudo se propõe a investigar as mudanças ocorridas na implementação da educação inclusiva na educação básica, considerando não apenas os avanços legais e normativos, mas também os desafios práticos que emergem no cotidiano das escolas.

A continuidade desta pesquisa busca aprofundar a reflexão sobre a real efetividade das práticas inclusivas, questionando de que maneira a formação docente, a adaptação do currículo e a infraestrutura escolar podem convergir para a promoção de um ambiente de aprendizagem verdadeiramente equitativo. Ao explorar os mecanismos que favorecem ou dificultam a inclusão dos alunos com necessidades especiais, o estudo ressalta a importância de um diálogo constante entre gestores, professores, famílias e comunidade, imprescindível para a construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade.

Adicionalmente, a investigação pretende identificar experiências exitosas e desafios recorrentes em diferentes contextos regionais, contribuindo para a elaboração de estratégias que possam ser replicadas e aperfeiçoadas em outros espaços educacionais. A compreensão desse fenômeno se torna ainda mais relevante diante das demandas contemporâneas por uma educação que respeite e potencialize as singularidades de cada aluno, promovendo o desenvolvimento integral e a cidadania.

Esta pesquisa não se limita a uma análise descritiva dos processos de inclusão, mas propõe uma abordagem crítica que visa identificar as condições necessárias para a consolidação de uma prática pedagógica inclusiva, capaz de transformar não apenas o ambiente escolar, mas também a sociedade como um todo.

2 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada em uma revisão

bibliográfica de fontes acadêmicas e documentos oficiais. A seleção dos materiais considerou publicações que abordam tanto os fundamentos teóricos quanto as práticas pedagógicas relacionadas à educação inclusiva. A análise dos textos permitiu identificar os principais desafios e avanços na implementação de políticas inclusivas na educação básica, além de propor reflexões sobre possíveis caminhos para a efetivação de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A Educação Inclusiva propõe um modelo educacional que visa garantir o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos, valorizando as diferenças e eliminando barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais. No Brasil, essa perspectiva ganhou força a partir das transformações legislativas e das políticas públicas que visam assegurar uma educação de qualidade para todos (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

A trajetória da educação inclusiva no Brasil reflete uma mudança paradigmática no entendimento do que significa educar. Historicamente, a exclusão de alunos com deficiências ou necessidades especiais perpetuava modelos segregacionistas, os quais pouco contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo. Estudos como os de Mantoan (2003) evidenciam que a inclusão não se limita à simples presença física do aluno na sala de aula, mas envolve a transformação de práticas, a valorização das diversidades e a promoção de um ambiente que estimule a participação ativa de todos os estudantes.

Nesse sentido, a Educação Inclusiva pode ser entendida como um sistema educacional que acolhe a diversidade, promovendo a integração de alunos com e sem necessidades educacionais especiais em um ambiente comum. Essa abordagem difere do antigo modelo segregacionista e passa a enxergar a diversidade como uma riqueza, não como um problema a ser “corrigido” (Florian, 2008).

Cabe destacar que, ao tratamos sobre a Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), deve-se levar em consideração que ao longo da história da educação inclusiva no Brasil, foram ocorrendo inúmeras ações e fatos políticos e educacionais que trouxeram contribuições de forma decisiva nas aspirações e conquistas no tocante à atual prática do cotidiano escolar e social.

Assim sendo, refletir sobre tais momentos, numa perspectiva inclusiva, coloca em

evidência um árduo caminho, outrora marcado pela discriminação e anulação das pessoas enquanto seres humanos dotados das mais variadas capacidades, porém percebe-se também um longo caminhar na direção da construção de um processo educacional capaz de respeitar as diferenças, tendo em vista a necessidade do reconhecimento da inclusão como um direito da pessoa que possui algum tipo de NEE e/ou deficiência.

Até meados do século XX, as pessoas com NEE e/ou deficiência foram impedidas de frequentar as escolas brasileiras, num misto de preconceito e exclusão social numa sociedade já desigual. A partir da segunda metade do século XX, começaram a ser criadas escolas especiais e/ou escolas regulares com salas especiais. Esse é o período que ficou conhecido no Brasil, como integração, pois os alunos tinham que se adequar às escolas em questão, que a partir desse momento iriam integrar às salas de aulas as pessoas com NEE (SASSAKI, 1997).

Para Sassaki (1997, p. 30-31), a ideia de integração surgiu para derrubar a prática de exclusão social a que foram submetidas às pessoas deficientes por vários séculos. Contudo, a integração segundo Rodrigues (2008), pressupõe uma participação tutelada, uma estrutura com valores próprios onde o aluno ‘integrado’ tem que se adaptar.

Percebe-se que nesse modelo de educação, a criança deveria se adequar ao ambiente, enquanto a sociedade não faria esforço em auxiliar essa adaptação criando meios de acessibilidade; isso acontecia inclusive na escola. Com o advento da inclusão, despertou-se para uma pedagogia equilibrada, onde a escola passou a entender que a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada aluno, e não o contrário.

A partir de então é possível pensar numa prática que além de integradora, seja também inclusiva, haja vista que a integração apenas abarca os alunos com NEE e/ou deficiência, enquanto que o termo inclusão vai mais além, pois leva em consideração não apenas as NEE, mais também as barreiras de aprendizagem e participação de todos os alunos, em particular. Stainback e Stainback (1999, p. 21), afirma que a educação inclusiva pode ser definida como “a prática da inclusão de todos” – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.

Vale destacar que, durante muito tempo, as crianças que possuíam deficiências eram tratadas como doentes ou até mesmo aberrações maléficas ou castigos, sendo exilados em asilos e até mesmo manicômios. Segundo Rodrigues (2008), na Idade Média, os deficientes eram mantidos enclausurados, por serem considerados algumas vezes,

obra do demônio; na transição dessa época histórica para a contemporaneidade, as pesquisas relacionadas ao tema foram despertando interesse em vários teóricos, surgindo assim atitudes mais humanitárias que compreendessem a natureza desses indivíduos e a defesa do direito à educação, surgindo assim a educação especial.

A falta de conhecimento sobre as deficiências fazia com que essas pessoas fossem marginalizadas, ignoradas. A própria religião, ao afirmar ser o homem feito à “imagem e semelhança de Deus”, sendo assim um ser perfeito, levava à crença de que as pessoas com deficiência por não se adequarem a essa “perfeição” eram postas à margem da condição humana (Bertuol, 2010, p.11)

A criança ao nascer apresentando algum tipo de deficiência, era algo fora do comum na sociedade durante a Idade Média, ao ponto de ser considerada até mesmo uma pessoa imperfeita, haja vista que a sociedade daquela época tinha como princípio fundamental de vida, a perfeição humana, como sendo algo de Deus. Nesse sentido, o deficiente, por ser imperfeito, ficava segregado, sendo marginalizado por não ser considerado imagem e semelhança de Deus.

Dessa forma, salienta-se que a educação inclusiva é necessária na sociedade contemporânea, tendo em vista que já atingimos um número alto de pessoas que apresentam as mais variadas necessidades, todas elas esperando o atendimento educacional especializado para uma melhor convivência em sociedade e para o seu próprio desenvolvimento pessoal e cognitivo.

Como se observa, o preconceito era tão grande que as instituições destinadas ao tratamento de saúde no período Imperial tiravam e isolavam surdos e cegos do convívio social. Somente a partir da década de 1920, mesmo que de forma lenta, a Educação Especial começou a ganhar notoriedade, quando se deu início a alguns tratamentos de doentes mentais, porém, ainda de forma segregada.

Nos anos de 1930 e 1940, houve um aumento de forma significativa do número de instituições que tratavam de pacientes possuidores de NEE. Nesse meio surgiu a Sociedade Pestalozzi, em vários Estados, a Escola Especial Ulisses Pernambucano e a Escola Alfredo Freire, para darem assistência aos deficientes mentais. (Bueno, 1993).

Segundo Rodrigues (2008), a Constituição nesse período, traçou linhas mestras visando à democratização da educação brasileira, quando em seu Art. 205, Capítulo III, Seção I, que trata da educação afirma que, a educação é direito de todos e dever do Estado. Mesmo assim, o Estado não teve condições de assumir a demanda, nesse contexto, entre as décadas de 1950 e 1960, desenvolveu-se o crescimento das APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) que ofereceriam atendimento aos casos mais graves de

deficiência mental. (Salaberry, 2007)

Já na década de 1990, ganha repercussão na sociedade, a educação inclusiva, com a Declaração de Salamanca, Declaração Mundial de Educação para Todos e o mais importante para educação no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, que fixou definitivamente o direito dos deficientes. (Brasil, 1996).

Rodrigues (2008), afirma que nesse contexto, o MEC (Ministério da Educação) apresenta à sociedade documento contendo as adaptações que devem ser feitas nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a fim de colocar em prática estratégias para a educação de alunos com deficiência. E, em 2001, o Ministério publica as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, constituindo-se como um marco importante na efetivação da educação inclusiva no país, tornando-se, a partir de então, uma necessidade em todas as instituições de ensino brasileiras, tendo em vista que as diretrizes surgem para efetivar o que já fora garantido pela Constituição Federal de 1988, bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Atualmente, há um crescimento de escolas e consequentemente de professores que abraçaram a educação inclusiva de criança com deficiência em classes regulares, mas o que se percebe é que apesar de haver a inclusão, faltam informações sobre avaliação e sobre práticas pedagógicas. Para Sassaki (1997, p.41) “A diversidade da humanidade é grande, por isso, a sociedade deve se adaptar a inclusão social baseada nos princípios de uma sociedade democrática para poder incluir em seus sistemas gerais, pessoas com NEE”.

Mantoan (2001, p. 71) lembra que precisamos ensinar a turma toda, sem exceções nem exclusões de nenhum aluno, tornando a sala de aula um ambiente inclusivo. A autora afirma:

Percebe-se que apesar de ainda apresentar inúmeras dificuldades de efetivação das práticas inclusivas, o Brasil tem caminhado de forma a buscar garantir que a educação chegue à todas as pessoas, respeitando as particularidades de cada ser, buscando tornar-se um país que preza pelos processos de inclusão educacional das pessoas com necessidades especiais.

A educação inclusiva é extremamente necessária e urgente, no entanto, necessita-se que as questões ligadas à inclusão sejam cada vez mais discutidas para que se chegue de fato, ao que almejamos: incluir todos nas salas de aulas de escolas regulares, respeitando a diversidade presente e buscando a evolução de cada ser, observando as particularidades de cada um.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diversos autores enfatizam a importância da formação continuada dos professores para lidar com a diversidade, bem como a necessidade de adaptações curriculares e metodológicas que respeitem os ritmos e as particularidades dos alunos. Assim, a inclusão torna-se um processo dinâmico e colaborativo, que demanda a articulação entre políticas públicas, gestão escolar e a participação da família e da comunidade.

As práticas pedagógicas e a formação dos professores constituem pilares essenciais para a implementação da educação inclusiva no Brasil. Ao investir na capacitação docente e na flexibilização dos currículos, as escolas podem transformar seus ambientes, promovendo o aprendizado significativo e a participação plena de todos os alunos. Esse processo requer esforços conjuntos entre instituições de ensino, formuladores de políticas públicas e a própria comunidade escolar, visando a construção de uma educação que realmente respeite e celebre a diversidade.

A efetivação da educação inclusiva depende, de forma central, das práticas pedagógicas e da formação continuada dos professores. Esse processo envolve não só a adaptação de currículos, mas também o desenvolvimento de estratégias que respeitem e valorizem a diversidade dos alunos, possibilitando o acesso e a participação de todos no ambiente escolar.

4.1 Adaptação Curricular e estratégias pedagógicas

A flexibilização curricular é fundamental para garantir que todos os estudantes possam acessar os conteúdos de forma equitativa. O Design Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe a criação de estratégias pedagógicas que atendam à diversidade, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores (MORAN, 2006).

Uma das principais abordagens para promover a inclusão é a flexibilização curricular. Nesse contexto, o Design Universal para a Aprendizagem (DUA) tem ganhado destaque, propondo a criação de currículos e materiais didáticos que atendam às diferentes formas de aprender. Essa estratégia busca oferecer múltiplos modos de representação, engajamento e expressão, facilitando o acesso dos alunos aos conteúdos sem a necessidade de adaptações individuais excessivas.

Exemplo: O uso de recursos visuais, atividades práticas e tecnologias assistivas pode transformar a sala de aula em um ambiente mais inclusivo, onde cada aluno tem a

oportunidade de aprender de acordo com suas necessidades específicas (MORAN, 2006).

Vale ressaltar que a adaptação curricular consiste na modificação dos conteúdos, processos e métodos avaliativos para torná-los compatíveis com as diversidades dos estudantes. Esse processo pode ocorrer em diferentes níveis, a saber:

Adaptação de Conteúdo: Consiste em ajustar os objetivos e os conteúdos programáticos para facilitar a compreensão dos alunos, podendo incluir a simplificação ou a expansão dos temas abordados.

Adaptação de Processos: Envolve a modificação das metodologias e dos recursos utilizados no ensino, como a incorporação de atividades práticas, recursos audiovisuais e tecnologias assistivas que possibilitem diferentes formas de acesso ao conhecimento.

Adaptação de Avaliação: Propõe a utilização de instrumentos avaliativos diversificados que permitam reconhecer as múltiplas formas de demonstrar o aprendizado, em vez de se apoiar exclusivamente em testes padronizados.

Quando os profissionais da educação propõem a realizar as adaptações curriculares necessárias para o pleno desenvolvimento do educando, a inclusão tende a ter maior sucesso, tendo em vista que os alunos poderão ser acompanhados a partir de suas limitações, podendo evoluir gradativamente, dentro dos padrões de evolução particulares de cada um.

4.2 Formação Inicial e Continuada dos Professores

A formação inicial e continuada dos professores é essencial para que eles desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas. Segundo Mantoan (2003), a inclusão depende da capacidade do docente de reconhecer e respeitar a diversidade dos alunos, ajustando suas estratégias de ensino conforme necessário. Dessa maneira, podemos salientar que a capacitação docente é um elemento crucial para o sucesso da educação inclusiva. A formação inicial deve incluir conteúdos que abordem a diversidade humana, as teorias da aprendizagem e as metodologias ativas que promovem a inclusão. Já a formação continuada é fundamental para que os professores se atualizem e possam implementar novas estratégias pedagógicas e tecnologias que apoiem os alunos com diferentes perfis de aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada de professores deve ter os seguintes aspectos:

- **Abordagem Multidisciplinar:** A formação deve integrar conhecimentos de psicologia, pedagogia, sociologia e áreas relacionadas, preparando os docentes para

identificar e intervir de maneira adequada nas diversas necessidades dos alunos.

- Desenvolvimento de Competências Socioemocionais: Além do domínio técnico, é essencial que os professores desenvolvam habilidades de empatia, comunicação e resolução de conflitos, contribuindo para a criação de um ambiente acolhedor e seguro para todos.

- Práticas Reflexivas: O estímulo à reflexão sobre as práticas de ensino permite que os professores identifiquem barreiras atitudinais e estruturais existentes em suas rotinas. Esse processo reflexivo favorece a troca de experiências e a construção de estratégias colaborativas entre os educadores (MANTOAN, 2003).

O professor necessita passar por constantes processos de formação continuada, pois a cada dia, muitas mudanças vão acontecendo na sociedade e, o docente, necessitar acompanhar tais mudanças, buscando uma evolução constante em sua prática pedagógica, especialmente no tocante à inclusão de alunos com as mais variadas necessidades e/ou deficiências, tendo em vista que a cada ano as escolas estão recebendo cada vez mais alunos nessas condições.

5 DESAFIOS E PERSPECTIVAS NOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É notório que, apesar dos avanços normativos e das mudanças conceituais, a prática da inclusão escolar ainda enfrenta desafios significativos, dentre eles:

- Formação de Professores: Muitos educadores apontam a falta de preparo específico para lidar com a diversidade em sala de aula. A formação inicial e continuada precisa incluir temas como adaptações curriculares, metodologias inclusivas e estratégias de ensino diferenciadas.

- Infraestrutura e Recursos: A ausência de recursos materiais e a inadequação da infraestrutura escolar para atender a demandas específicas dificultam a implementação de práticas inclusivas. Espaços adaptados e materiais pedagógicos diversificados são fundamentais para a plena participação dos alunos.

- Adaptação Curricular: A flexibilização dos currículos é um dos desafios centrais. A personalização do ensino e a avaliação formativa são estratégias essenciais para que cada aluno possa desenvolver seu potencial sem ser penalizado por suas diferenças.

- Participação da Comunidade Escolar: A construção de uma cultura inclusiva

requer o engajamento não apenas de professores, mas também de gestores, pais e da comunidade. A colaboração entre esses atores é determinante para a criação de ambientes educativos que respeitem e valorizem a diversidade.

Estes desafios apontam para a necessidade de uma política educacional inclusiva e de investimentos contínuos na formação de professores e na adequação das escolas. A construção de uma escola inclusiva é um processo de transformação que exige tempo, dedicação e, sobretudo, a disposição de todos os envolvidos para repensar práticas e estruturas tradicionais.

Diante desses desafios, podemos mencionar que para avançar na educação inclusiva, é necessário:

- Investir na formulação e implementação de políticas públicas eficazes.
- Ampliar a formação continuada dos professores.
- Desenvolver currículos e materiais didáticos acessíveis.
- Promover uma mudança cultural, eliminando preconceitos e incentivando a aceitação da diversidade.

Para tanto, é urgente que sejam inseridas estratégias pedagógicas que sejam capazes de implementar a adaptação curricular e promover um ensino inclusivo. Entre as principais estratégias, destacam-se:

- Ensino Diferenciado: Adaptação dos conteúdos, métodos e avaliações para atender à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos. Essa estratégia pode envolver o trabalho com grupos heterogêneos e a personalização das atividades.
- Uso de Tecnologias Assistivas: A incorporação de ferramentas tecnológicas – como softwares educativos, aplicativos de leitura e recursos multimídia – facilita o acesso ao conhecimento e apoia alunos com necessidades específicas.
- Metodologias Ativas: Estratégias que promovem o protagonismo dos alunos, como a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem colaborativa e o ensino investigativo. Essas metodologias incentivam a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento.
- Avaliação Formativa: A utilização de avaliações contínuas permite ao professor acompanhar o desenvolvimento dos alunos, identificar dificuldades e realizar intervenções pedagógicas oportunas, ajustando as estratégias de ensino conforme necessário.

Nesse cenário, avalia-se que a adaptação curricular, aliada a estratégias

pedagógicas diversificadas, é fundamental para a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Ao flexibilizar o currículo e adotar métodos que valorizem a diversidade, as escolas podem criar um ambiente de ensino que possibilite a todos os alunos desenvolver seu potencial e participar ativamente do processo educativo.

Os desafios são muito quando se trata de educação inclusiva, no entanto, há sim perspectivas de um processo educacional que valorize as diferenças e que busque de alguma forma, incluir todas as pessoas, em busca de promover o pleno desenvolvimento de cada um, através da inclusão escolar. Todos somos capazes, só precisamos entender e valorizar as diferenças para que cada um alcance êxito respeitando as suas particularidades no caminho evolutivo educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação da educação inclusiva na educação básica é um processo complexo que demanda a articulação de múltiplos atores e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Embora a legislação brasileira tenha avançado significativamente na promoção da inclusão, os desafios práticos, como a formação docente e a infraestrutura escolar, ainda se apresentam como obstáculos a serem superados. Este estudo reafirma que a construção de uma escola inclusiva passa pelo comprometimento coletivo e pela constante revisão de metodologias, a fim de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os alunos.

A Educação Inclusiva no Brasil representa um importante avanço na promoção dos direitos educacionais e na construção de uma sociedade mais justa e democrática. A articulação entre os fundamentos teóricos, as políticas públicas e as práticas pedagógicas evidencia a necessidade de uma abordagem integrada, que reconheça a diversidade como um valor e promova a inclusão em todas as suas dimensões. Os desafios existentes ressaltam a importância de um compromisso contínuo entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade.

A implementação da educação inclusiva na educação básica é um processo dinâmico e complexo, que demanda o comprometimento coletivo e a constante revisão de práticas pedagógicas. Embora a legislação brasileira e as diretrizes nacionais forneçam um arcabouço robusto para a promoção da inclusão, os desafios práticos, como a formação docente, a adequação de infraestrutura e o engajamento da comunidade, ainda

precisam ser superados.

Este artigo ressalta que, para transformar a teoria em prática, é imprescindível que as escolas se adaptem às especificidades de seus contextos e que haja um diálogo permanente entre educadores, gestores, famílias e toda a sociedade. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva é um desafio que se estende para o futuro, exigindo investimentos contínuos, políticas públicas eficazes e, sobretudo, uma cultura que celebre a diversidade como elemento enriquecedor da aprendizagem.

A educação inclusiva no Brasil tem avançado significativamente, impulsionada por legislação e políticas públicas que garantem o acesso e a permanência de todos os alunos na escola. No entanto, desafios como infraestrutura inadequada, formação docente deficiente e barreiras atitudinais ainda precisam ser superados. A construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo requer o esforço conjunto de governos, escolas, professores e sociedade para garantir que nenhum aluno seja deixado para trás.

REFERÊNCIAS

BERTUOL, Claci de Lima. **Salas de recursos e salas de recursos multifuncionais:** apoios especializados à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR. Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Lato Sensu” da UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010. Disponível em: <http://www.unioeste.br/projetos/histedopr>. Acesso em: 12 de fev 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência** - Lei nº 13.146/2015. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.

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

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

FLORIAN, L. **Educação inclusiva:** o que é? Por quê? Como fazer? Porto Alegre: Artmed, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2001. (Coleção cotidiano escolar).

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

MORAN, José Manuel. **Educação e Tecnologias**: um novo paradigma. São Paulo: Loyola, 2006.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. *In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental* / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

SALABERRY, N. T. M. **A APAE educadora**: na prática de uma unidade da APAE de Porto Alegre. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC, Porto Alegre.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CAPÍTULO XVII

A INTERVENÇÃO NA SELETIVIDADE ALIMENTAR DE ALUNOS AUTISTAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

DOI: 10.5281/zenodo.17363039

Maria Raquel da Silva Lima

Fernanda Pimentel de Oliveira

Vânia Cristina Colares de Carvalho

Ana Angélica Romeiro Cardoso

Érica Cesar Alves Teixeira

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um transtorno do desenvolvimento neurológico. Ele se caracteriza por dificuldades na comunicação e na interação social, além da presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos (ARAÚJO, 2019).

A alimentação é fundamental para o bom desenvolvimento físico e psicológico do paciente com TEA (FARIA *et al.*, 2021). No entanto, é importante reconhecer que cada

criança diagnosticada com TEA possui necessidades únicas, o que torna essencial a adoção de uma dieta individualizada, adaptada às particularidades de cada uma (MOURA *et al.*, 2021).

O TEA não é apenas caracterizado por distúrbios comportamentais e de comunicação, mas também pode haver problemas relacionados à nutrição, desejo por certos alimentos, deficiência imunológica, dor abdominal, azia, bruxismo, irritabilidade, constipação, hipoglicemia e problemas metabólicos. O TEA não é apenas caracterizado por distúrbios comportamentais e de comunicação, mas também pode haver problemas relacionados à nutrição, como obesidade, desejo por certos alimentos, deficiência imunológica, dor abdominal, azia, bruxismo, perda de peso, irritabilidade, constipação, hipoglicemia e problemas metabólicos (CAETANO; GURGEL, 2018).

Algumas características das crianças com autismo, seletividade e recusa em comer, e até mesmo inflexibilidade a determinados alimentos, sua condição nutricional pode ser escassa, contribuindo assim com desvios nutricionais, como à obesidade ou desnutrição relacionada à ingestão nutricional insuficiente e ao risco de deficiências nutricionais (MARQUES, 2021). Dificuldades alimentares experimentadas por pessoas com TEA também incluem rituais em torno das refeições, recusa alimentar, alimentação rápida, problemas de mastigação, dificuldade de adaptar o comportamento alimentar a outras pessoas presentes na situação alimentar, embolsar alimentos sem engolir por um período prolongado de tempo, enchendo a boca demais, vômitos e/ou ingestão de substâncias não alimentares (PETITPIERRE; LUISIER, 2021).

As estratégias destinadas a reduzir a seletividade alimentar em crianças dentro do espectro autista devem ser fundamentadas na promoção de intervenções que abordem o processamento sensorial oral. Isso visa minimizar os problemas que podem ocorrer durante as refeições (CHISTOL, 2018).

Essa abordagem deve incluir a oferta repetida do mesmo alimento várias vezes, permitindo que novas rotinas sejam gradualmente estabelecidas e que a criança se acostume a aceitar novas cores, sabores e texturas (HYMAN, 2020).

O cuidador no domicílio, geralmente as mães, exercem importante papel na nutrição do autista e que por vezes perpassam pelo esgotamento físico e mental na condução de estratégias que favorecem a aquisição de habilidades nas condutas alimentares dos filhos. Nos fazendo entender a necessidade de uma ação com foco na temática. Assim, o objetivo foi relatar a intervenção sobre seletividade alimentar desenvolvida com autistas do atendimento educacional especializado.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo do tipo relato de experiência em uma escola de ensino fundamental do distrito de educação IV no município de Fortaleza-CE, durante o primeiro semestre de 2024. Esta escola conta com atendimento educacional especializado (AEE), direcionado para crianças com necessidades específicas no aprendizado, uma forma mais personalizada de aprender. A partir disso, uma equipe multiprofissional de uma Unidade de Atenção Primária à Saúde (UAPS) do território da instituição que apoiava o programa saúde na escola (PSE), composta por nutricionista, psicólogo e assistente social, conversando sobre os tipos de atividades a serem desenvolvidas, souberam com a pedagoga responsável pelo AEE, da elevada seletividade presentes em autistas acompanhados, além da necessidade de promover cuidado de saúde mental para as mães. Posteriormente as ações foram agendadas, tanto no turno da tarde, como pela manhã.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Logo abaixo segue as etapas desenvolvidas na intervenção, com 9 mães e 9 crianças participantes:

Trabalhando a seletividade alimentar

1ª momento: Agendou-se uma reunião com as mães dos alunos autistas do AEE, abordando o tema seletividade alimentar, explicando melhor determinadas questões que envolvem alimentação e autismo, principalmente em relação às cores, cheiros e texturas.

2ª momento: Posteriormente a reunião, marcou-se uma entrevista com as mães, realizada pela nutricionista, a fim de entender de forma mais completa as particularidades de cada criança. Analisando o que poderia ser melhorado com a mudança da alimentação, as preferências e maiores dificuldades de aceitação, funcionamento do hábito intestinal, ingestão de água, se havia algum foco por cor e texturas.

3ª momento: Após o primeiro momento com a mãe, foi agendado o atendimento com a criança, avaliando a aceitação das orientações indicadas anteriormente. As atividades eram realizadas sempre de maneira lúdica, com figuras de alimentos, e/ou relacionando com algum personagem de desenho e cores que a criança mais gostava. Percebeu-se que muitos tinham preferências por embalagens específicas de alimentos.

No TEA, a severidade da recusa e a persistência em certos alimentos se devem principalmente à ativação de padrões específicos da sensibilidade gustativa e características neuropsicológicas típicas do transtorno, como a rigidez comportamental (RICCIO *et al.*, 2018). Além das recusas alimentares relacionadas à textura, consistência, sabor, cor e cheiro, comportamentos como não cheirar ou brincar com os alimentos, recusar-se a tocar, lamber ou comer, refletem as questões sensoriais que estão presentes em crianças com TEA (SILVA *et al.*, 2021).

Crianças com TEA tendem a consumir mais alimentos processados e ultraprocessados, apresentam comportamentos como recusa alimentar, baixa aceitação de alimentos sólidos ou de alimentos com outras texturas, compulsão alimentar durante picos emocionais e sintomas gastrointestinais graves (ESPOSITO *et al.*, 2023; LÁZARO; SIQUARA; PONDÉ, 2019).

Além disso, podem apresentar deficiências de micronutrientes essenciais em comparação com outras crianças na mesma faixa de desenvolvimento (LIU *et al.*, 2016). Toda criança que possui seletividade alimentar caracterizada pela recusa alimentar e desinteresse pelo alimento, possui disfunção sensorial, problemas nas questões orgânicas, com possíveis alergias alimentares e alterações intestinais. Estes impactam o cérebro e agravam os sintomas dessa patologia, apresentando alterações como a permeabilidade do intestino, que pode culminar em reações alérgicas/inflamatórias, o que causa limitação na absorção de nutrientes, comprometendo assim inteiramente a qualidade de vida desses indivíduos (PEREIRA, *et al.*, 2021).

A estimulação da criança com autismo deve levar em consideração seu nível de desenvolvimento, motivando-a a melhorar seu comportamento relacionado à alimentação, com a introdução de novos alimentos junto a uma pessoa com quem tenha um bom relacionamento (YAMANE; FUJII; HIJIKATA, 2020). Sendo assim, a prática culinária é uma boa estratégia de educação nutricional, podendo ser desenvolvida pelos

pais em suas casas, fazendo com que as crianças tenham como exemplo seus próprios hábitos alimentares (KATHLEEN; RAYMOND, 2018).

Cuidando do cuidador

1ª momento: A primeira intervenção com as mães foi realizada por meio de um momento de relaxamento com o psicólogo da unidade de saúde que apoiava o projeto, a nutricionista e a assistente social. As mães deitaram em uma sala com uma música relaxante, fecharam os olhos, enquanto era borrifado óleo essencial de essências calmantes. Algumas frases de superação também foram colocadas sem elas saberem, para visualizarem ao abrir os olhos. Durante o momento, o psicólogo trabalhou técnicas de respiração e as guiou por meio de um texto motivacional. Ao final da ação, elas relataram o quanto se sentiram amadas e relaxadas.

2ª momento: Em uma segunda atividade, a fisioterapeuta realizou exercícios de pilates, com apoio da nutricionista, para a realização da técnica de auriculoterapia, no qual os pontos mais doloridos foram coluna e ansiedade. Em ambos os momentos as participantes sentiram-se valorizadas, abraçadas e cuidadas. Se tornando algo muito especial.

Os cuidadores de autistas geralmente enfrentam uma série de desafios na rotina diária, decorrentes da chamada maternidade/paternidade atípica impactando na saúde emocional, física e mental por vezes negligenciados. O cuidar do filho/filha com autismo provoca na mulher/mãe o sentimento de responsabilização extrema, de modo que ela passa a se tornar indiferente a si mesma em uma constante necessidade de oferecer amor a criança (CONSTANTINIDIS; SILVA; RIBEIRO, 2018).

O cuidar de sujeitos que têm o diagnóstico de autismo, pode ser exaustivo e estressante, deste modo, é fundamental que os envolvidos no processo tenham rede de apoio e o acompanhamento de profissionais que possam acolher e cuidar da saúde mental (RICCIOPPO; HUEB; BELLINI, 2021).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se de que é uma atividade de grande relevância, pela dificuldade apresentada

pelas mães das crianças. Sabe-se porém, que há limitações para que esse tipo de ação se torne contínua, seja pela grande rotatividade de profissionais, e o olhar de cada um para que possa dar continuidade, como a participação efetiva dos envolvidos, visto que de aproximadamente 80 alunos vinculados ao AEE, apenas 9 mães foram participativas.

Sugere-se aprimorar o projeto, realizando uma maior divulgação e um cronograma de atividades mais contínuo na medida do possível. Seja na mesma escola aqui referida, ou para que sirva de exemplo para outras instituições.

REFERÊNCIAS

CAETANO, Maria Vanuza; GURGEL, Daniel Cordeiro. Perfil nutricional de crianças portadoras do transtorno do espectro autista. **Revista brasileira em promoção da saúde**, v. 31, n. 1, p. 1-11, 2018.

CHISTOL, Liem T. et al. Sensory sensitivity and food selectivity in children with autism spectrum disorder. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 48, p. 583-591, 2018.

CONSTANTINIDIS, Teresinha Cid; SILVA, Laila Cristina da; RIBEIRO, Maria Cristina Cardoso. “Todo mundo quer ter um filho perfeito”: vivências de mães de crianças com autismo. **Psico-USF**, v. 23, p. 47-58, 2018.

ESPOSITO, Marco et al. Food selectivity in children with autism: Guidelines for assessment and clinical interventions. **International journal of environmental research and public health**, v. 20, n. 6, p. 5092, 2023.

FARIA, Larissa Cristiane Murta; SANTOS, Ana Claudia Fernandes; VIEIRA, Kássia Héllen. Avaliação dos hábitos alimentares de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA): um estudo de caso. **Bionorte**, v. 10, n. 2, p. 149-154, 2021.

HYMAN, Susan L. et al. Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. **Pediatrics**, v. 145, n. 1, 2020.

KATHLEEN, M. L.; RAYMOND, J. L. **Krause: Alimentos, Nutrição e Dietoterapia**. 14. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2018.

LÁZARO, Cristiane Pinheiro; SIQUARA, Gustavo Marcelino; PONDÉ, Milena Pereira. Escala de Avaliação do Comportamento Alimentar no Transtorno do Espectro Autista: estudo de validação. **Jornal brasileiro de psiquiatria**, v. 68, p. 191-199, 2020.

LIU, Xiao et al. Correlation between nutrition and symptoms: nutritional survey of children with autism spectrum disorder in Chongqing, China. **Nutrients**, v. 8, n. 5, p. 294, 2016.

MARQUES, Carolina Abella. **Desenvolvimento de instrumento de educação nutricional para pacientes do transtorno do espectro autista**. 71f. Dissertação (Mestrado em saúde da criança e adolescente)- Faculdade de medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

MOURA, Gisele Viana; DA SILVA, Rayana Rodrigues; LANDIM, Liejy Agnes dos Santos Raposo. Seletividade Alimentar Voltada Para Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista (TEA): Uma Revisão Da Literatura. **Revista Arquivos Científicos (IMMES)**, v.8, n.1, p.14-19, 2021.

PEREIRA, Adrielly Barbosa et al. Atuação da equipe multidisciplinar no tratamento do TEA e a importância da intervenção nutricional. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 9, p. 94448-94462, 2021.

PETITPIERRE, Geneviève; LUISIER, Anne-Claude; BENSABI, Moustafa. Eating behavior in autism: senses as a window towards food acceptance. **Current Opinion in Food Science**, v. 41, p. 210-216, 2021.

RICCIOPOPO, Maria Regina Pontes Luz; HUEB, Martha Franco Diniz; BELLINI, Marcella. Meu filho é autista: percepções e sentimentos maternos. **Revista da SPAGESP**, v. 22, n. 2, p. 132-146, 2021.

RICCIO, Maria Pia et al. Is food refusal in autistic children related to TAS2R38 genotype?. **Autism Research**, v. 11, n. 3, p. 531-538, 2018.

SILVA, Ávyla Germano Santos et al. Aspectos sensoriais e a seletividade alimentar da criança com transtorno do espectro autista: um estudo de revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, p. e557101018944-e557101018944, 2021.

YAMANE, Kiyoko; FUJII, Yoko; HIJIKATA, Nozomi. Support and development of autistic children with selective eating habits. **Brain and Development**, v. 42, n. 2, p. 121-128, 2020.

CAPÍTULO XVIII

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS POR MEIO DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOI: 10.5281/zenodo.17363050

Alline Danthara Rocha Lima

Eduarda Regina de Souza Barbosa

Emanuele Caroline Kutchka da Silva

Raquel Angela Speck

5. INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo discutir o processo de adaptação curricular na educação infantil para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) enquanto um instrumento de inclusão. A questão motivadora que se buscou responder foi: Em que medida as adaptações currículo na Educação Infantil viabilizam a inclusão de alunos com NEE e como elas devem ser realizadas?

Conceitualmente, o processo de adaptação curricular “são ajustes realizados no

currículo para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado, currículo verdadeiramente inclusivo e dinâmico” (Glat; Oliveira, 2012). Essas adaptações podem envolver alterações nos conteúdos, metodologias de ensino, recursos didáticos, avaliação, temporalidade e suporte pedagógico. Como aponta Carvalho (2008, p.105), “as adaptações curriculares devem ser entendidas como mais um instrumento que possibilita maiores níveis de individualização do processo ensino aprendizagem escolares, particularmente importante para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais”, que consistem em modificações espontaneamente realizadas pelos professores e, também, em todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar resposta às necessidades de cada aluno, particularmente dos que apresentam dificuldade de aprendizagem (Carvalho, 2008, p. 105).

Mantoan (2003, p.24), ao abordar a educação infantil, enfatiza a sua importância no desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida e defende a educação infantil “(...) como um espaço de acolhimento e desenvolvimento para todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou características (...) devendo ser inclusiva a fim de garantir que todas as crianças tenham acesso a oportunidades de aprendizado de qualidade desde os primeiros anos.” Ainda, dentro desse reconhecimento da importância da educação infantil, Mantoan defende também igual importância “(...) das práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e que considerem as necessidades individuais de cada criança, promovendo assim um ambiente educacional que seja acolhedor, estimulante e enriquecedor para todos” (Mantoan, 2003, p.24).

A mesma autora destaca a relevância “de uma educação infantil que promova a autonomia, a criatividade e desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para uma vida de aprendizado contínuo e participação ativa na sociedade” (Mantoan, 2003, p. 26). A educação infantil é uma etapa fundamental no desenvolvimento das crianças e, nesse momento da vivência e da experiência do socializar, se requer o cuidado em promover a inclusão de todos os alunos, respeitando suas características e necessidades.

Para dar conta de responder à questão problema de pesquisa, o texto foi organizado de forma a contemplar, num primeiro momento, os conceitos de currículo, individualização curricular, de diferenciação pedagógica e adaptação curricular. Ao apresentar e discutir estes conceitos e definições, são destacados os tipos e características de adaptação curricular (as de grande e pequeno porte) e as suas áreas de incidência (como por exemplo: nos objetivos, nos conteúdos, métodos, didática, no tempo, etc...)

Nas considerações finais enfatiza-se a importância das adaptações na educação infantil se a queremos numa perspectiva inclusiva considerando que a adaptação curricular nesta etapa não somente é possível como também é necessária para o processo de inclusão de criança com necessidade educacional especial.

5. METODOLOGIA

O presente estudo resulta de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e explicativa. Nela, buscou-se identificar diferentes aspectos acerca do processo de adaptação curricular para crianças com necessidades educativas especiais, tendo como foco principal a primeira etapa da educação básica, a educação infantil.

De acordo com Bloise (2020) o método científico de pesquisa diz respeito ao caminho que se toma para a realização de algo. Este planejamento se faz necessário para que se saiba onde está e onde se quer chegar, bem como proceder para que os objetivos sejam atingidos. Gil (2002) corrobora com a ideia de que definir um método é como traçar um caminho para se chegar a um determinado fim. Definir um método científico é estabelecer um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos a serem adotados para se atingir o conhecimento. Para dar conta de responder à questão motivadora, buscou-se compreender de forma qualitativa e dialética os fenômenos que cercam o tema delineado, uma vez que a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, na medida em que considera que os fatos sociais não são entendidos de formas isoladas (Gil, 2002).

Segundo Praia, Cachapuz e Pérez (2002) a pesquisa bibliográfica possui como base o material já existente e que foi construído por outros pensadores e pesquisadores. Quanto à pesquisa explicativa, Gil (2002) argumenta que elas possuem como preocupação central a identificação dos fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Desta forma, se trata de uma pesquisa que busca o aprofundamento do conhecimento através da realidade, atribuindo razão, bem como o porquê das coisas.

Foram utilizados como critérios de inclusão, os materiais com data de publicação entre 2000 e 2024, escritos em língua portuguesa, disponibilizados em bases de dados acadêmicas e científicas. Foram utilizados os seguintes descritores: Inclusão na educação infantil; alunos com necessidades educacionais especiais; adaptação curricular; necessidades educativas especiais; educação especial; educação inclusiva. Foram

excluídos os achados que não analisavam a educação infantil.

5 COMPREENDENDO OS CONCEITOS DE CURRÍCULO, INDIVIDUALIZAÇÃO CURRICULAR, DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E ADAPTAÇÃO CURRICULAR

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 1996, p. 23).

Ao longo das últimas duas décadas se observa no ambiente escolar um crescente número de alunos com deficiências ou necessidades educativas especiais, evidenciando a grande diversidade no ambiente escolar, seja física, motora ou cognitiva (relativas à educação especial) ou de ordem étnica, religiosa e cultural (relativas à educação inclusiva). Isso faz com que devam ser desenvolvidas e adotadas abordagens educacionais para garantir a educação inclusiva e de qualidade para todos, conforme preconizada e prevista em Lei.

Essas abordagens visam contribuir com a cultura da existência prática de ambientes acolhedores de aprendizagem, que valorizam diferenças individuais, focam nas potencialidades de cada aluno e promovem a personalização do processo educacional, garantindo uma educação humanizada com objetivo de promover o desenvolvimento social, emocional e acadêmico do aluno.

Ao se falar em adaptação curricular, torna-se importante que primeiramente seja explorado o próprio conceito de currículo. A partir dessa conceituação, passamos à três abordagens significativas para a compreensão do nosso objeto de estudo: individualização curricular, diferenciação pedagógica e adaptação curricular.

5.1 Aproximações ao conceito de currículo

Para o autor Tomaz Tadeu da Silva, o currículo vai muito além de matérias e conteúdos para serem ensinados em sala de aula, segundo as próprias palavras do autor.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo forja-se nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.” (Silva, 1996, p. 150).

Nesta citação podemos observar que o autor deixa de forma clara que o currículo vai além de disciplinas e conteúdos para serem ensinados, se mostrando um ambiente de

poder, onde se constata o que será decidido e, também, o que será valorizado como um conhecimento legítimo, sendo um território que se é marcado por relações de poder e disputa por legitimidade cultural. O Currículo da educação infantil em si é um conjunto de experiências planejadas pela escola para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Ele vai além da BNCC, quando falamos que o currículo vai além da BNCC, quer dizer que o currículo se torna mais abrangente quando comparamos ele com a BNCC, a diferença é que a BNCC trabalha de modo onde ela apresenta o se deve ensinar para cada ano, seja infantil, fundamental ou médio.

O currículo por sua vez deve se apresentar de forma que passe os princípios das instituições, abrangendo uma maneira mais metodológica e de forma mais ampla para o desenvolvimento do que está sendo sugerido pela BNCC, sendo o espaço onde ocorrem as adaptações necessárias para atender às necessidades dos alunos, sendo que esses alunos vêm de um contexto social com suas vivências próprias, devendo ser respeitadas. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, “o currículo é um território em constante movimento, que precisa ser continuamente reinventado e ressignificado” (Silva, 2011, p. 7).

Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), se refere ao currículo da educação infantil da seguinte forma:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29).

O que sugere que o currículo da educação infantil deve propor o desenvolvimento pleno e amplo das crianças em todas as suas amplas dimensões. Já o artigo 31 tem como proposta as seguintes referências:

I – Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o ensino fundamental; II – Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III – Atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV – Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V – Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (art. 31).

Desta forma observamos que os incisos acima demonstram as orientações dos aspectos como avaliações formativas, sendo elas, a carga horária mínima, os atendimentos em turnos parciais ou integrais, o controle de frequência e os documentos que registram o desenvolvimento da criança durante o período de permanência na

instituição.

Portanto a LDB, organiza o currículo de uma forma que ele promove o desenvolvimento integral das crianças, variando entre práticas avaliativas formativas, carga horária, e a frequência adequada das crianças.

5.1 Individualização curricular

A individualização curricular é uma abordagem que diz respeito a uma adaptação curricular particular e individualizada, visando atender as necessidades especiais do aluno. Reconhece e respeita as diferenças individuais de habilidades, interesses, estilos de aprendizagem e oferece a condição de uma educação personificada que permita aos alunos se desenvolverem o máximo possível.

De acordo com Madureira e Leite, “a individualização curricular é uma estratégia voltada para alunos com necessidades educacionais específicas, que apresentam dificuldades acentuadas em acompanhar o currículo regular. Ela visa “adaptar o currículo às características, interesses, capacidades e necessidades individuais do aluno, de modo a promover o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Nascimento; Leite, 2007, p. 22).

A importância da observação de aspectos individuais da aprendizagem já foi objeto de estudo de diferentes pesquisadores e intelectuais, como Lev Vygotsky (1984) com seus estudos sobre a zona de desenvolvimento proximal, por exemplo, que defendia a adaptação do ensino ao nível de desenvolvimento do próprio aluno. Por sua vez, Piaget ressalta a importância de considerar o estágio de desenvolvimento de cada aluno ao planejar a instrução. Por fim, Howard Gardner, propôs a Teoria das Inteligências Múltiplas, dando ênfase que os alunos têm diferentes habilidades e aptidões que devem ser consideradas, reconhecidas e desenvolvidas de maneira individualizada.

A individualização curricular é realizada no momento de planejamento do ensino, quando são definidos os objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e avaliação para cada aluno, de acordo com suas especificidades. Isso envolve a elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI), que é um documento que descreve as adaptações curriculares necessárias para o aluno.

5.1 Diferenciação pedagógica

Esta abordagem educacional tem por objetivo adaptar o ensino com vistas ao atendimento das diversas necessidades, estilos de aprendizagem, interesses e ritmos dos

alunos no ambiente escolar. Oferece múltiplos caminhos de oportunidades de aprendizagem e acesso para os alunos.

A diferença entre a individualização curricular e a diferenciação pedagógica reside no fato de que a individualização curricular está focada em adaptações específicas no currículo e nos objetivos de aprendizagem para atender às necessidades individuais e aos ritmos de aprendizagem de cada aluno, enquanto a diferenciação pedagógica está relacionada com a diversificação das estratégias, métodos e recursos pedagógicos utilizados pelo professor em sala de aula para atender às diferentes necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos, mantendo o mesmo currículo para todos.

Em que momento se procede à diferenciação pedagógica? E em que pontos do trabalho pedagógico? Dentre os defensores dessa abordagem Tomlinson (2008) se destaca com o desenvolvimento de um modelo que enfatiza a importância do ajuste do conteúdo, do processo e do produto da aprendizagem para que se consiga cumprir com o propósito de atender às necessidades individuais dos alunos (Tomlinson, 2008, p.16). Já Benjamin Bloom, através da Taxonomia de Bloom, classifica a aprendizagem em diferentes níveis, o que resulta que o ensino deverá ser adaptado de acordo com o nível de competência de cada aluno (Ferraz; Belhot, 2010, p.2-3).

A diferenciação pedagógica é a adequação das práticas pedagógicas às diferentes necessidades, interesses, capacidades e estratégias de ensino, ocorre no momento da implementação do currículo em sala de aula.

5.1 Adaptação curricular

Abordagem educacional que busca adaptar os currículos visa atuar na modificação do currículo escolar, de acordo com as necessidades específicas dos alunos com diferentes habilidades ou necessidades educacionais especiais. É possível, dentro da proposta, alterar os objetivos de aprendizagem, métodos de ensino, recursos utilizados e a própria avaliação de progresso do aluno. O objetivo dessa abordagem mais é justamente garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação significativa e que corresponda às suas características.

Como referência nesse tipo de abordagem educacional, Maria Montessori (1870-1952) defendia o método educacional centrado no aluno, enfatizando a individualidade e a autonomia, respeitando o ritmo e significando e valorizando os interesses individuais dos alunos, numa perspectiva muito mais pedagógica que médica.

As adaptações curriculares são “modificações ou ajustes realizados no currículo regular, com o objetivo de torná-lo acessível e adequado às necessidades educacionais especiais dos alunos” (Brasil, 1998, p. 33). Elas podem ser de grande ou pequeno porte. O estudo discute as adaptações de cursos curriculares de grande e pequeno porte, com foco na mobilização da equipe pedagógica e nas adequações realizadas no currículo.

5.1 Adaptação curricular: tipos e características

Dentro do conjunto de ações visando o máximo de aproveitamento dos alunos e atender às suas necessidades específicas, mencionam-se as adaptações curriculares, que podem ser realizadas em diferentes momentos do currículo escolar. Essas adaptações curriculares são ajustes feitos no currículo escolar desde o planejamento, a execução e a avaliação, e que permitem acesso a educação humanizada, personalizada e de qualidade.

São exemplos de adaptações e suas utilidades, por exemplo: adaptações de conteúdo, adaptações de processo, adaptações de produto, as quais descreveremos a partir de agora.

Por adaptações de conteúdo entende-se que se tratam das modificações nos materiais e recursos físicos didáticos de ensino, para que os mesmos se tornem mais acessíveis e adequados ao nível de compreensão e entendimento dos alunos.

São denominadas como adaptações de Pequeno Porte ou Adaptações Não Significativas, aquelas promovidas pelo professor, no currículo, objetivando promover a participação ativa e produtiva dos estudantes que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizado em instituições de ensino regulares.

São denominadas de Adaptações de Pequeno Porte ou não significativas porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa e/ou técnica (Aranha, 2000, p.8).

A utilidade dessas adaptações se faz clara e evidente quando se observa que ao aluno foi permitido o acesso ao currículo de maneira mais eficaz. Exemplo dessas adaptações é sua utilidade, a de transformar textos complexos de compreensão em textos de fácil compreensão, mas mantendo a essência e conteúdo, ou seja, modifiquemos o livro didático ou o material gráfico e essa ação resulta em assertividade prática de melhoria no processo de aprendizagem.

Por adaptações de processo são entendidas as alterações de estratégias de ensino para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, se valendo de variados

métodos de ensino, atividades práticas ou ensino individualizado e personalizado.

Sua usabilidade garante a devida facilitação da compreensão e a retenção do conteúdo, adaptando as metodologias de ensino com vistas a atender aos estilos de aprendizagem dos alunos. Exemplos dessas adaptações, fornecimento de suporte individualizado aos alunos que necessitam de atenção em maior nível e aplicação de jogos educativos para alunos mais visuais.

Por adaptações de produto podem ser entendidas como as variações nas formas de avaliação, intentando permitir que os alunos demonstrem seu conhecimento de maneiras diferentes através de recursos pedagógicos como projetos, apresentações envolvendo corpo, movimento e oralidade, além de outros recursos que forem observados como possíveis e facilitadores para que os alunos possam demonstrar seu aprendizado.

Dentro da usabilidade esperada, essas adaptações oferecem oportunidades equitativas para os alunos, independentemente de suas habilidades ou dificuldades. Como exemplo, alunos com dificuldades de escrita declamar um poema ao invés de escrevê-los.

Por adaptações de ambiente entende-se as modificações físicas no ambiente de aprendizagem, garantindo acessibilidade para todos os alunos. Neste sentido, mencionam-se as Adaptações de Grande Porte ou Adaptações Significativas, que correspondem a respostas educativas dadas pelo sistema educacional, a fim de favorecer todos os estudantes, em especial aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, como: acesso ao Currículo, a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível. São exemplos de adaptações de grande porte: ajustes no plano Municipal de Educação, no Projeto Pedagógico da Unidade Escolar bem como no Plano de Ensino do Professor.

As necessidades especiais revelam que tipos de estratégias, diferentes das usuais, são necessárias para permitir que todos os alunos, inclusive as pessoas com deficiência, participem integralmente das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis, dentro de uma programação tão normal quanto possível. Algumas dessas estratégias compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, entre outras (Aranha, 2000, p. 9).

É possível visualizar estas adaptações ao identificar o ambiente escolar como acessível em layout, garantindo o caráter inclusivo. Ou seja, o ambiente escolar tem o seu leiaute alterado criando um ambiente inclusivo com condições igualitárias para todos. Por exemplo, recursos sensoriais ou rampa de acesso.

É importante sinalizar que as usabilidades dessas adaptações podem variar de acordo com o contexto educacional e, somadas ou não, às necessidades individuais dos alunos. O objetivo, contudo, é o de promover a necessária condição de igualdade de oportunidades, garantindo que todos os alunos alcancem seu potencial máximo de aprendizagem.

5.1 Adaptações curriculares de grande porte

A adaptação curricular de grande porte tem os seguintes objetivos:

1 Permitir o acesso e a participação integral de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência ou necessidades educacionais especiais, nas oportunidades educacionais. 2. Propiciar condições para que os alunos com necessidades especiais possam ter um bom aproveitamento e resultados favoráveis dentro de uma programação escolar o mais próxima possível do normal. 3. Atender às necessidades e peculiaridades específicas dos alunos com deficiências ou necessidades especiais no processo educacional. 4. Viabilizar que alunos com deficiência alcancem objetivos educacionais que lhes sejam significativos e viáveis, dentro de um ambiente inclusivo convivendo com seus colegas. 5. Favorecer a flexibilização do currículo, da organização escolar e dos métodos de ensino para contemplar a diversidade dos alunos. 6. Evitar a segregação e promover a construção de um sistema educacional realmente inclusivo que acolha a todos. (Aranha, 2000, pág 12).

Em resumo, as adaptações curriculares de grande porte visam remover barreiras e criar condições para que alunos com necessidades especiais tenham efetivo acesso à educação e possam desenvolver seu potencial de aprendizagem em igualdade de oportunidades. Com base na cartilha número 05 do MEC (Brasil, 2000) as Categorias de adaptação curricular de grande porte podem ser descritas na seguinte forma.

Quadro 1 – Adaptações curriculares de grande porte e suas características

TIPO DE ADAPTAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
Adaptações de acesso ao currículo	As Adaptações de Acesso ao Currículo são ajustes e modificações no ambiente físico, materiais e didáticos, auxiliando os alunos com deficiência ou necessidades especiais para acessar o currículo de forma eficaz.
Adaptação de objetivos	Os objetivos curriculares devem ser adaptados para atender às necessidades e potencialidades específicas dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas, envolvendo priorização ou flexibilidade dos níveis esperados.
Adaptação de conteúdos	O conteúdo curricular pode ser adaptado priorizando, sequenciando ou eliminando conteúdos secundários para torná-los mais acessíveis e significativos para alunos com necessidades específicas, ou introduzindo conteúdos complementares ou relevantes.
Adaptações do método de ensino e da organização didática	As Adaptações do Método de Ensino e da Organização Didática estão incluídas nas Categorias de Adaptação Curricular de Grande Porte.

	Essas adaptações são necessárias para atender às necessidades específicas de estudantes com deficiências graves ou múltiplas e envolvem mudanças significativas nas estratégias e na organização do processo de ensino-aprendizagem.
Adaptação de sistema de avaliação	A diversificação dos métodos e estratégias de ensino, desenvolvidos e remunerados, é fundamental para a inclusão e participação efetiva dos alunos.
Adaptação de Temporalidade	A flexibilidade na temporalidade é importante adaptar o tempo previsto para a realização de atividades, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos de inclusão.

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Brasil (2000)

5.1 Adaptação curricular de pequeno porte

De acordo com a autora Maria Salete Fábio Aranha, na cartilha 06 (Brasil, 2000) é possível apresentar as adaptações curriculares de pequeno porte por tipo de deficiência, como está representado a seguir:

Quadro 2 – Adaptações curriculares pequeno porte por tipo de deficiência

TIPO DE DEFICIÊNCIA	ADAPTAÇÃO INDICADA
Para alunos com deficiência visual	- Posicionar o aluno de forma a favorecer sua audição - Organizar o mobiliário para facilitar a locomoção - Dar explicações verbais sobre materiais visuais - Utilizar recursos adaptados como materiais ampliados, livros falados, lupas, etc.
Para alunos com deficiência auditiva	- Aprender a língua de sinais - Utilizar recursos visuais para comunicação – Sentar o aluno de forma a ver bem o professor - Utilizar a língua portuguesa escrita em paralelo à língua de sinais
Outras adaptações gerais	- Ajustes no espaço físico e organização das carteiras - Adaptações de materiais didáticos - Uso de sistemas alternativos de comunicação – Adaptações de objetivos e conteúdos - Adaptações de métodos de ensino e avaliação - Flexibilização do tempo dedicado a cada atividade

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Brasil (2000)

A partir destas linhas gerais, cabe ao professor fazer ajustes e adaptações no currículo, metodologia, recursos, avaliação e temporalidade de acordo com as necessidades específicas de cada aluno dentro de sua sala de aula.

Segundo a cartilha 06 do MEC (Brasil, 2000) as Categorias de adaptação curricular de pequeno porte podem ser divididas nas seguintes descrições.

Quadro 3 – Adaptações curriculares pequeno porte e suas características

TIPO DE ADAPTAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
Adaptação de objetivos	Os objetivos curriculares podem ser ajustados para melhor atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência ou às necessidades educacionais específicas. Isso pode envolver a

	priorização de metas específicas ou o ajuste do nível esperado de desempenho com base no ritmo e nas condições do aluno
Adaptação de conteúdos	O conteúdo curricular pode ser adaptado priorizando, sequenciando ou eliminando conteúdos secundários para torná-los mais acessíveis e significativos. Vários métodos e estratégias de ensino devem ser adaptados, com recursos didáticos variados e apropriados utilizados.
Adaptações do método de ensino e da organização didática	Diversificar os métodos e estratégias de ensino, compensando a organização e a atividade física, é importante. A flexibilização do processo de ensino e aprendizagem às necessidades dos estudantes é necessária, especialmente para estudantes com deficiência ou necessidades especiais, é crucial para garantir oportunidades equitativas de acesso ao conhecimento e desenvolvimento de potencialidades.
Adaptação do processo de avaliação	O processo de avaliação deverá ser contínuo e formativo, considerando diferentes formas de expressão e demonstração de conhecimentos. Essas adaptações visam garantir acesso equitativo ao conhecimento e oportunidades de desenvolvimento para todos os alunos.
Adaptação na temporalidade do processo de ensino e aprendizagem	A escola deve ser adaptada na temporalidade do processo de ensino e aprendizagem, afetando os prazos previstos, em resposta a diferentes ritmos de aprendizagem e a introdução de novos conteúdos, para garantir oportunidades equitativas para todos.

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Brasil (2000)

À guisa de facilitar a compreensão da abrangência das adaptações curriculares de “grande” e de “pequeno” porte, elaboramos o quadro a seguir para determinar as suas características e campos de incidência:

Quadro 4 – Características das adaptações curriculares de “pequeno” e de “grande” porte

PEQUENO PORTE	GRANDE PORTE
Ocorrem no nível do Plano de Trabalho Docente (PTD)	Ocorrem no nível do PPP
São realizadas pelo professor em sua prática pedagógica	Envolvem a mobilização de toda a equipe pedagógica
Envolvem ajustes menos abrangentes	Envolvem modificações significativas no currículo
Exemplos: Adaptação de recursos didáticos, modificação de atividades, flexibilização de critérios de avaliação.	Exemplos: Introdução de objetivos e conteúdos complementares, substituição de elementos curriculares.

Fonte: Adaptado de Brasil, MEC (1998).

Tanto as adaptações de grande quanto de pequeno porte visam tornar o currículo acessível e adequado às necessidades educacionais especiais dos alunos, promovendo a inclusão e o desenvolvimento de todos (Brasil, 1998).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A importância das adaptações na educação infantil numa perspectiva inclusiva

De acordo com a BNCC, a Educação Infantil possui extrema importância na vida

das crianças, já que essa etapa inicial da educação básica, oferece a oportunidade para que as crianças possibilidades de interação, colaboração, da socialização, envolvendo seus pares e sujeitos que a cercam. De modo claro, a Educação Infantil promove o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais essenciais, como empatia, cooperação, autocontrole e resolução de conflitos (Brasil, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN), estabelece que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, art.29).

Segundo o Ministério da Educação e Cultura – MEC (2018) a educação infantil é um direito humano e social de todas as crianças até seis anos de idade, sem distinções de origem geográfica, raças, etnias, nacionalidade, sexo, deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social, é importante ressaltar também que não está mais atrelada a situação trabalhista dos responsáveis, nem ao nível de instrução, religião, opinião política ou orientação sexual, ou seja é direito garantido a todas as crianças que no Brasil residem.

De acordo com o MEC (2018) nesta etapa de ensino, o educar e cuidar são indissociáveis ao atendimento às crianças, sendo necessárias práticas pedagógicas cotidianas, as quais devem ser intencionalmente planejadas sistematizadas e avaliadas em um projeto político-pedagógico, sendo elaborado com a participação da comunidade escolar.

Braccialli (2000) revela que o trabalho com crianças é de extrema importância e relevância, pois receber uma herança genética rica não garante que o indivíduo tenha um bom desenvolvimento, mas que a expressão e emergência das potencialidades em aptidões e capacidades serão decorrentes de estímulos externos recebidos. Com isso, compreendemos que as experiências as quais o indivíduo é apresentado neste período da infância, contribui para a formação cerebral, uma vez que a neuroplasticidade é maior nesta faixa etária.

Pacheco (2022) ressalta a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança, onde é possível notar que esta é indispensável na sociedade. Tanto as creches como as pré-escolas constituem um espaço de descoberta do mundo para as crianças, e é nestes espaços que ocorre a inclusão das crianças nas relações éticas

e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas. Ainda de acordo com a autora, esta etapa da educação básica é de extrema importância para a construção de um ser humano como sujeito social e histórico, onde o conhecimento de mundo é trabalhado para um desenvolvimento de forma integral.

Neste sentido, o MEC traz a importância de que as instituições de educação básica realizem a inclusão de todos, fazendo com que cada um no seu nível e segundo suas características, consiga aprender e se desenvolver de forma integral, respeitando assim as diferenças e como consequência criar um ambiente rico com diferentes estímulos para atingir o mesmo objetivo, tendo em vista uma educação equitativa.

Entender que a Educação Inclusiva perpassa diversos caminhos é fundamental para a criação de um trabalho onde as crianças possam, por meio da interação, aprender o respeito às identidades diversas, a ajuda mútua, o não preconceito daquilo que é diferente aos seus olhos, a valorização de cada um como ser único e com características singulares (Silva; Dias, 2022, p. 3).

Ferreiro (2004) apresenta uma problemática interessante, propondo uma nova leitura sobre o enxergar do modelo de ensino destinado às crianças, pois segundo ela a criança não pode ser considerada como algo vazio, mas sim um sujeito em desenvolvimento, que constroi conhecimentos partindo de suas próprias experiências e interação com o ambiente que o cerca.

Costa (2014) destaca a importância de ressignificar o currículo da instituição de educação infantil, para um currículo inclusivo, que possibilite o direcionamento da prática pedagógica para alternativas exclusivamente especializadas, sendo assim, estratégias educacionais adequadas que consistam em serviços e recursos especializados.

As adaptações curriculares são compreendidas como estratégias de planejamento que proporcionam diferentes oportunidades de aprendizagem para diferentes indivíduos no ambiente escolar, valorizando assim as habilidades e potencialidades da criança. Sendo assim, atribui-se às adaptações curriculares fatores de extrema importância para a prática pedagógica reflexiva e inclusiva, na medida em que todas as crianças possam ter possibilidade de construir o conhecimento de forma coletiva e individual (Vargas, 2009).

Vargas (2009) ressalta ainda que as instituições de ensino devem possuir uma estrutura física que favoreça o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais, permitindo que as crianças possam ocupar todos os espaços da instituição de forma autônoma. Outro fator importante para um ambiente inclusivo, é a metodologia adotada pelo docente, a qual deve ser apropriada para a diversidade de alunos que estão inseridas neste contexto, neste sentido, o profissional poderá e deverá utilizar diferentes

metodologias e técnicas de aprendizagem com materiais e recursos adaptados, possibilitando um processo de ensino e aprendizagem de forma adequada e lúdica, a todos as crianças e suas diferentes formas e ritmos de aprendizagem.

Rever a organização pedagógica das escolas, à luz de concepções de ensino e de aprendizagem inovadoras implica abandonar os arranjos criados para manter as aparências de “bem intencionadas”, atribuindo aos alunos o fracasso, a incapacidade de acompanhá-la em todos os níveis de ensino. Essa revisão exige determinação dos que respondem por nossas escolas em todos os níveis de atuação, pois sabemos da necessidade e da urgência de um ensino que atenda a todos os alunos nas suas diferenças (Mantoan, 2012, p.2).

Antunes (2016) alega que cada criança é única e singular, assim como a maneira que interage com o contexto ao qual está inserida, assim, cada sujeito possui condições de aprender e interagir que são distintas. Portanto, a diferenciação a ser implementada não deve sinalizar o fracasso ou incapacidade, como uma forma de contrapor o currículo, mas sim deixá-lo aberto para que ajustes possam ser feitos em função da realidade na qual se insere.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com objetivo de compreender como ocorre o processo de adaptação curricular para crianças com NEEs em período de inserção à vida escolar, etapa inicial, a educação infantil, buscou-se através do estudo da literatura compreender como essas adaptações ocorrem, quem são os agentes responsáveis, quais são as legislações vigentes e quais as suas implicações.

Compreende-se por adaptação curricular uma ferramenta que possibilita a individualização no processo de ensino e de aprendizagem, consistindo assim em modificações ao currículo estabelecido, sendo considerada com estratégias intencionais que são organizadas a partir da demanda da criança.

Ao refletir acerca dos conceitos de educação especial, educação inclusiva e necessidades educativas especiais”, é possível entender a Educação Especial como uma modalidade de ensino que possibilita a igualdade de oportunidades, através de diversificação de metodologias utilizadas em sala de aula, com o intuito de abranger as diferenças encontradas no ambiente escolar e geradas a partir das deficiências dos alunos. Por sua vez, entende-se a educação inclusiva como práticas que se opõem ao modelo tradicional, sendo o professor considerado o agente fundamental de sua viabilização.

No contexto das adaptações curriculares o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) é de fundamental importância já que compreende a subjetividade do sujeito frente ao ambiente em que está inserido. Adaptações escolares promovem, respeitam e valorizam a diversidade, independente de condições físicas, sociais, linguísticas, através de uma inclusão pautada na ideia de equidade. Da mesma forma, o AEE ocupa lugar privilegiado neste âmbito pois é compreendido como a promoção de reformas e reestruturações pedagógicas, objetivando que as crianças tenham assegurado o direito ao acesso às diferentes oportunidades educacionais e sociais ofertadas pelo ambiente escolar.

A individualização curricular é um processo que se volta às necessidades educacionais específicas das crianças, visando o reconhecimento e o respeito das potencialidades e dificuldades de cada estudante. O que difere da diferenciação pedagógica já que, nesta, o foco está nas adaptações específicas no currículo, bem como nos objetivos de aprendizagem. Ambas buscam atender às necessidades individuais e o ritmo de cada processo de aprendizagem.

Analizando os tipos e características das adaptações de grande porte, evidencia-se que se tratam daquelas de grandes modificações de natureza política, administrativas, financeira e burocrática. Por sua vez, as adaptações de pequeno porte, são entendidas como aquelas realizadas pela escola, professor e comunidade escolar, como adaptação de currículo, com finalidade de priorizar objetivos e conteúdos, bem como a forma de avaliação. Ambas possuem o objetivo de promover uma condição de igualdade de oportunidades, buscando desenvolver nos sujeitos suas potencialidades.

A perspectiva inclusiva na educação infantil implica, também, na resignificação não apenas do currículo, mas em um (re)direcionamento da própria prática pedagógica, com a utilização de estratégias educacionais adequadas que sejam constituídas em serviços e recursos especializados.

A adaptação curricular na educação infantil não somente é possível como também é necessária para o processo de inclusão à criança com necessidade educacional especial. Esta tarefa não é uma incumbida apenas do professor e da escola, mas inclui o sistema educacional como um todo. Cada segmento é responsável por criar estratégias para uma inclusão real e eficaz.

Finalmente, é fundamental a existência de uma equipe multidisciplinar e multiprofissional que possa garantir a intersetorialidade entre as diferentes áreas

especializadas e encarregadas pelas questões referentes à educação, saúde e assistência psicossocial das crianças com necessidades educativas especiais. Estas iniciativas em conjunto com as adaptações curriculares ampliam as possibilidades inclusivas nesta etapa da educação que é determinante na vida das crianças.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Katiuscia C. Vargas. Exclusão e inclusão: dois lados da mesma moeda. **Faces de Clio**. V. 2, nº 3, jan. /jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/facesdeclio/article/view/26542> . Acesso em 13 Mar. 2025.

ARANHA, Maria Salete. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**: alunos com necessidades educacionais e especiais, grande porte. Brasília, MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf> Acesso em 13 Mar. 2025.

BLOISE, Denise Martins. Importância da metodologia científica na construção da ciência. **Revista Científica Multidisciplinar**. Núcleo do Conhecimento. Ano 05. Ed. 06, Vol. 06, pp. 105-122. Junho de 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologia-cientifica> . Acesso em 13 Mar. 2025.

BRACCIALLI, Ligia Maria. Estimulação de bebês com necessidades especiais. *In: Educação Especial: temas atuais*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000. P115-126. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/133 . Acesso em 13 Mar. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 13 Mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:1337>. Acesso em: 13 Mar. 2025.

BRASIL. MEC. **Projeto Escola Viva** – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Cartilha 5. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em 13 Mar. 2025.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 13 Mar. 2025.

TOMLINSON, Carol Ann. **Diferenciação pedagógica e diversidade**: ensino de alunos em turmas heterogêneas. Porto: Porto Editora, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: A reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

COSTA, Djailma Silva da. **Adaptação curricular para a inclusão do aluno com deficiência**: contribuições da Psicopedagogia: UFPB, 2014. Disponível em 45 <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4430/1/DSC11092014.pdf> . Acesso em 13 Mar. 2025.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti.; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 2, p. 421–431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcIqbGCDp3HjQqFdqBm/?lang=pt>. Acesso em 13 Mar. 2025.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** 4. Ed. – São Paulo. : Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 13 Mar. 2025.

GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Adaptação Curricular**. Educação Inclusiva no Brasil. Banco Mundial. Disponível em: <https://pedrofigueira.pro.br/wp-content/uploads/2024/03/adaptacao-curricular-rosana-glat-eloiza-oliveira-uerj.pdf> . Acesso em 13 Mar. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Escolas dos diferentes ou escolas das diferenças? **ComCiência**, Campinas, 2012. Disponível em: <https://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n135/09.pdf>. Acesso em 13 Mar. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NASCIMENTO, Maria Isabel Mendes; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Educação especial**: individualização e adaptação curricular. Porto Alegre: Mediação, 2007.

PACHECO, Márcia. **A educação infantil e sua importância no desenvolvimento e a aprendizagem da criança**. Instituto Federal Goiano. Urutaí/GO. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3155>. Acesso em 13 Mar. 2025.

PRAIA, João; CACHAPUZ, António; PÉREZ, DANIEL. Problema, Teoria e observação em

ciência: Para uma reorientação epistemológica da educação em ciência. **Ciência & Educação**, v.8, nº1, p.127 – 145, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cDFsLGkxHzRKqYXqXg7C7LM/> . Acesso em 13 Mar. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo e identidade social contestados**. Petrópolis: Vozes, 2011. Disponível em: <https://dokumen.tips/documents/curriculo-e-identidadesocial-territorios-contestados.html?page=7> . Acesso em 19 de abr. 2024.

SILVA, Vanderson de Sousa; DIAS, Juliana Souza de Carvalho. Inclusão na Educação Infantil: dos direitos às práticas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 30, 16 de agosto de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/30/inclusao-na-educacaoinfantil-dos-direitos-as-praticas> . Acesso em 13 Mar. 2025.

VARGAS, Josiane. **Adaptações Curriculares e Processos Inclusivos na Educação Infantil**. Porto Alegre- RS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17908/000726077.pdf?...1> Acesso em 13 Mar. 2025.

CAPÍTULO XIX

POSSÍVEIS DIÁLOGOS DO USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

DOI: 10.5281/zenodo.17363065
Paulo Eduardo Silva Galvão

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Para compreender como que a Inteligência Artificial (IA) está sendo aplicada para o desenvolvimento do processo de aprendizagem é preciso conhecer em primeiro plano os conceitos fundamentais que definem a IA. Em sua essência, a IA refere-se à capacidade das máquinas de simular funções cognitivas humanas, como aprender, raciocinar e resolver problemas. Essa definição abrange uma ampla gama de tecnologias e aplicações que estão se tornando cada vez mais presentes no cotidiano acadêmico.

Uma das características mais intrigantes da IA é sua habilidade de aprender com experiências passadas. Isso significa que, à medida que um sistema de IA é exposto a mais dados, ele se torna mais eficiente em suas tarefas. Essa aprendizagem pode ser vista em

diversos contextos, desde assistentes virtuais que melhoram suas respostas com base nas interações anteriores até sistemas de recomendação que sugerem produtos ou conteúdos personalizados.

A IA é frequentemente classificada em duas categorias principais: a IA fraca e a IA forte. A IA fraca refere-se a sistemas projetados para realizar tarefas específicas, como reconhecimento de voz ou análise de dados, sem a capacidade de entender ou raciocinar de forma geral. Por outro lado, a IA forte é aquela que possui um nível de inteligência semelhante ao humano, capaz de compreender e aprender em um contexto mais amplo. Embora a IA forte ainda seja um conceito teórico, a pesquisa nessa área continua a avançar, levantando questões intrigantes sobre o futuro da inteligência artificial.

A importância da IA na sociedade contemporânea não pode ser subestimada. Ela está se integrando em diversas áreas, incluindo saúde, finanças, transporte e, claro, educação. Na educação, a IA tem o potencial de transformar a maneira como ensinamos e aprendemos. Imagine um ambiente de aprendizagem onde cada estudante recebe um apoio personalizado, adaptado às suas necessidades e estilo de aprendizado. Isso é possível através da análise de dados e da aplicação de algoritmos que identificam padrões e preferências individuais.

A integração da IA na educação também pode facilitar a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem. Por exemplo, sistemas de monitoramento podem analisar o desempenho dos estudantes em tempo real, permitindo que educadores intervenham de forma proativa. Isso não apenas melhora a experiência de aprendizado, mas também promove um ambiente mais inclusivo, onde todos os estudantes têm a oportunidade de aprender de forma positiva. Para Azambuja e Silva (2024),

Os sistemas de IA têm o potencial de democratizar o ensino, pois torna possível a disponibilização universal de cursos e conhecimentos, bem como de professores que antes estavam limitados às instituições limitadas pelo tempo e pelo espaço. Ao mesmo tempo, nas sociedades mais avançadas economicamente, essa tecnologia permite contratar mais professores para atender às demandas mais personalizadas dos alunos, atuando como seus mentores ou instrutores pessoais. (AZAMBUJA e SILVA, 2024)

À medida que exploramos os fundamentos da inteligência artificial, é essencial refletir sobre as implicações éticas e sociais dessa tecnologia. Como educadores e responsáveis pela formação das futuras gerações, devemos nos perguntar: como podemos garantir que a IA seja utilizada de maneira justa e equitativa? Como podemos preparar nossos estudantes para um mundo onde a ia será uma parte integrante de suas vidas?

A inteligência artificial, em particular, emerge como um vetor de inovação, capaz de oferecer soluções adaptativas que atendem às necessidades individuais dos alunos, transformando o paradigma educacional tradicional. Esta nova era, frequentemente denominada educação 4.0, destaca a necessidade de preparar os alunos não apenas com conhecimento, mas com habilidades que os capacitem a navegar e prosperar em um mundo cada vez mais digitalizado. (COSTA JUNIOR, et al., 2024)

Os métodos de aprendizado em inteligência artificial são fundamentais para compreender como as máquinas podem se tornar mais eficazes em suas tarefas. Um dos métodos mais comuns é o aprendizado supervisionado, onde um modelo é treinado com um conjunto de dados rotulados. Essa abordagem é amplamente utilizada em aplicações educacionais, como a personalização do ensino. Ao analisar o desempenho de um estudante em determinadas disciplinas, a IA pode sugerir conteúdos adaptados às suas necessidades, promovendo um aprendizado mais efetivo.

Por outro lado, temos o aprendizado não supervisionado, que não utiliza dados rotulados. Nesse método, o algoritmo busca identificar padrões e estruturas nos dados por conta própria. Um exemplo prático seria um sistema que analisa o comportamento de estudantes em uma plataforma educacional. Ele pode identificar grupos de estudantes com dificuldades semelhantes, permitindo que educadores intervenham de maneira mais direcionada. Essa abordagem é valiosa para a identificação de tendências e a adaptação de estratégias pedagógicas, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e responsivo.

O aprendizado profundo, uma subárea do aprendizado de máquina, utiliza redes neurais complexas para processar grandes volumes de dados. Essa técnica tem se mostrado poderosa em diversas aplicações, desde reconhecimento de voz até análise de sentimentos. Na educação, o aprendizado profundo pode ser utilizado para criar sistemas que entendem o contexto em que os estudantes estão inseridos, oferecendo suporte personalizado. Por exemplo, um assistente virtual pode analisar as interações dos estudantes e adaptar suas respostas com base no estilo de aprendizado de cada um, tornando a experiência de aprendizado mais rica e interativa.

Esses métodos de aprendizado não apenas facilitam a personalização do ensino, mas também promovem a inclusão ao permitir que cada estudante tenha seu progresso monitorado e suas necessidades atendidas de maneira eficaz. A capacidade da IA de processar e analisar dados em tempo real significa que os educadores podem tomar decisões informadas e rápidas, ajustando suas abordagens conforme necessário.

À medida que a tecnologia avança, é essencial que educadores e gestores institucionais estejam cientes dessas metodologias e suas aplicações práticas. A formação contínua em IA e suas técnicas é crucial para que os educadores possam maximizar o potencial dessas ferramentas em suas práticas pedagógicas. Ao integrar esses métodos de aprendizado, podemos criar um ambiente educacional que não apenas reconhece, mas celebra a diversidade, permitindo que todos os estudantes prosperem.

A interação entre humanos e máquinas é um aspecto fascinante e essencial da inteligência artificial (IA), especialmente no contexto educacional. À medida que a tecnologia avança, a forma como nos relacionamos com as ferramentas digitais se torna cada vez mais sofisticada e integrada ao nosso cotidiano. Nesse cenário, a IA se torna uma aliada poderosa, capaz de transformar a experiência de aprendizado em algo mais envolvente e personalizado.

Um dos principais benefícios da IA na educação é a criação de experiências de aprendizado interativas. Por exemplo, assistentes virtuais e *chatbots*³ têm se mostrado eficazes em facilitar a comunicação entre alunos e educadores. Imagine um aluno que, ao se deparar com uma dúvida durante o estudo, pode simplesmente perguntar a um assistente virtual. Esse assistente, programado para entender e responder a questões específicas, pode fornecer explicações instantâneas e recursos adicionais, permitindo que o aluno continue seu aprendizado sem interrupções. Essa interação não apenas melhora a compreensão do conteúdo, mas também incentiva a autonomia dos estudantes.

Segundo Costa Junior et al. (2024), a emergência da inteligência artificial no cenário educacional marca uma revolução significativa na forma como a educação é concebida e entregue. Neste sentido, Freire et al. (2023) destaca que,

[...] a rápida evolução da tecnologia da informação e comunicação (TIC) tem causado uma profunda alteração na sociedade contemporânea, afetando não somente as nossas interações diárias, mas também o cenário educacional. (FREIRE, 2023)

Além disso, a IA pode ser utilizada para adaptar o conteúdo educacional às necessidades individuais de cada estudante. Através de algoritmos sofisticados, sistemas de aprendizado adaptativo conseguem analisar o desempenho dos estudantes em tempo

³ Chatbot é um programa de computador que simula uma conversa com o usuário, podendo ser usado para atendimento ao cliente, vendas e geração de conteúdo.

Os chatbots podem ser baseados em inteligência artificial ou não. Os chatbots com IA usam técnicas como Processamento de Linguagem Natural (PLN) e machine learning (ML) para compreender as perguntas do usuário e automatizar as respostas.

real. Com base nessas análises, o sistema pode sugerir atividades e recursos que melhor se adequem ao estilo de aprendizado de cada um. Por exemplo, um estudante que demonstra dificuldades em matemática pode receber exercícios personalizados que abordem suas áreas de fraqueza, enquanto outro que se destaca em ciências pode ser desafiado com tarefas mais avançadas. Essa personalização não só aumenta a eficácia do aprendizado, mas também ajuda a manter os estudantes engajados e motivados.

Desta forma, observa-se que o uso da IA em ambiente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode desempenhar um papel crucial na criação de ambientes de aprendizado acessíveis para todos os estudantes, independentemente de suas limitações. Tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela e ferramentas de reconhecimento de voz, podem ser integradas ao ambiente educacional, permitindo que estudantes com deficiência visual ou auditiva participem ativamente das aulas. Essas ferramentas não apenas garantem que todos os estudantes tenham acesso ao conteúdo, mas também promovem um sentido de pertencimento e valorização da diversidade.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o serviço de apoio à aprendizagem que visa eliminar barreiras para que os estudantes pertencentes a Educação Especial possam participar do processo de ensino-aprendizagem (2009). Desta forma, a oferta do AEE a este grupo de estudantes visa favorecer o seu desenvolvimento nos aspectos referentes a inteligência emocional, as relações interpessoais e o autoconhecimento. Nesta perspectiva, busca-se apropriar-se do diálogo no uso da Inteligência Artificial no AEE. Com o uso da IA enquanto ferramenta de suporte para a aprendizagem destes estudantes é possível considerar que a aprendizagem se torna personalizada, ou seja, os objetivos a serem alcançados no processo de aprendizagem de cada estudante pode ser personalizado, por meio do uso da IA.

A importância da personalização da aprendizagem na educação especial significa adaptar as estratégias pedagógicas às necessidades e características únicas de cada estudante. Isso vai muito além de simplesmente ajustar o conteúdo; trata-se de reconhecer e valorizar as singularidades de cada estudante, criando um ambiente onde todos possam aprender.

Além disso, a personalização da aprendizagem permite que os educadores

identifiquem e desenvolvam as habilidades únicas de cada estudante. Isso é fundamental, especialmente em um contexto em que as limitações acadêmicas podem variar amplamente. Ao criar um ambiente que valoriza as diferenças, os educadores não apenas promovem a inclusão, mas também ajudam a construir um futuro mais justo e equitativo para todos os estudantes.

É importante ressaltar que a personalização da aprendizagem não deve ser vista como uma tarefa isolada dos educadores. A colaboração entre professores, especialistas e famílias é essencial para garantir que cada estudante receba o suporte de que necessita. Quando todos trabalham juntos, é possível criar um plano educacional individualizado (PEI) que considere as especificidades de cada estudante, promovendo uma educação que realmente faça a diferença. Segundo Costa, Schmidt e Camargo (2023),

O PEI pode ser compreendido como uma ferramenta de instrução que fornece orientação para o ensino, que atende às necessidades individuais do aluno com deficiência, de forma documentada. Sua composição é delineada pelo nível de desempenho atualizado do aluno, metas anuais, serviços suplementares e acomodações ou modificações necessárias, organizados com base em uma avaliação precisa do desenvolvimento do educando nas áreas acadêmicas e funcionais. (COSTA, SCHIMIDT e CAMARGO, 2023, p. 5)

A criação de PEI é uma prática que exemplifica a importância da colaboração entre todos os envolvidos. O PEI é um documento que descreve as necessidades específicas de um estudante e estabelece objetivos educacionais personalizados. Para ser efetivo, o PEI deve ser elaborado com a participação de educadores, especialistas e, claro, da família. Quando todos contribuem para a construção desse plano, as chances de sucesso aumentam, pois ele reflete uma compreensão abrangente das necessidades e potencialidades do estudante.

A implementação de um PEI requer um compromisso coletivo. É essencial que todos os envolvidos estejam dispostos a colaborar e a se adaptar conforme necessário. Isso significa que os educadores devem estar abertos a feedbacks e sugestões dos pais, e os especialistas devem estar disponíveis para oferecer suporte e orientação. Essa dinâmica de trabalho em equipe não apenas promove um ambiente de aprendizado mais inclusivo, mas também fortalece a comunidade acadêmica como um todo.

Neste sentido, compreende-se que a elaboração do PEI, bem como as abordagens pedagógicas inclusivas são fundamentais para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Nesse contexto, Inteligência Artificial e as metodologias ativas emergem como uma

estratégia poderosa. Essas metodologias não apenas incentivam a participação dos estudantes, mas também promovem um aprendizado significativo e colaborativo. A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, permite que os estudantes se envolvam em atividades práticas, desenvolvendo habilidades essenciais, como trabalho em equipe, resolução de problemas e pensamento crítico. Ao trabalhar em grupos, estudantes com diferentes habilidades podem compartilhar seus conhecimentos e experiências, enriquecendo o aprendizado de todos.

Além da IA e das metodologias ativas, as tecnologias assistivas desempenham um papel crucial na educação inclusiva. Ferramentas como softwares educativos, aplicativos e dispositivos adaptados podem facilitar a aprendizagem, tornando-a mais acessível e interativa. Por exemplo, um estudante com dificuldades de escrita pode se beneficiar de um software de reconhecimento de voz, que transforma suas palavras em texto. Essa tecnologia não apenas elimina barreiras, mas também permite que o estudante se expresse de maneira mais eficaz, aumentando sua autoestima e motivação.

Em resumo, a inteligência artificial, as abordagens pedagógicas inclusivas, que incluem metodologias ativas, tecnologias assistivas, são fundamentais para a criação de um ambiente escolar acolhedor e acessível. Essa jornada não é apenas sobre atender às necessidades de estudantes da educação especial, mas sobre construir uma comunidade educacional que valoriza a diversidade e promove o aprendizado de todos.

OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A implementação da inteligência artificial no atendimento educacional especializado enfrenta uma série de desafios estruturais e tecnológicos que precisam ser cuidadosamente analisados. Um dos principais obstáculos é a falta de infraestrutura adequada nas instituições educacionais. Muitas instituições educacionais ainda carecem de dispositivos tecnológicos suficientes e de uma conexão à internet confiável, o que limita a capacidade de integrar a IA de maneira eficaz no processo educacional.

Considera-se que a identificação dos desafios estruturais e tecnológicos é um passo fundamental para a implementação bem-sucedida da IA no AEE. É preciso que as instituições de ensino, gestores e formuladores de políticas se unam para superar essas barreiras, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade,

inclusivo e adaptado às suas necessidades. A reflexão sobre essas questões é essencial para moldar um futuro educacional onde a tecnologia não apenas complementa, mas transforme positivamente a experiência de aprendizado de cada estudante.

A resistência cultural à adoção da inteligência artificial no AEE é um fenômeno que se manifesta de várias formas, refletindo medos, desconfianças e, muitas vezes, uma falta de entendimento sobre o potencial transformador dessa tecnologia. Educadores e gestores, em especial, podem se sentir inseguros diante da perspectiva de integrar a IA em suas práticas pedagógicas. Essa insegurança muitas vezes se origina de percepções errôneas, como a crença de que a IA pode substituir o papel do professor, em vez de ser uma ferramenta que complementa e potencializa o ensino.

É importante destacar que a tecnologia deve ser vista como uma aliada, não como uma ameaça. A presença da IA no contexto educacional não visa substituir a interação humana, mas sim enriquecer a experiência de aprendizado, oferecendo personalizações que atendem às necessidades individuais dos estudantes. Contudo, essa mudança de paradigma exige uma mudança de mentalidade que pode ser desafiadora. A resistência pode ser alimentada pela falta de formação adequada, onde muitos educadores sentem-se despreparados para lidar com novas ferramentas tecnológicas. Essa situação é ainda mais complicada quando as instituições não oferecem suporte técnico e capacitação contínua, criando um ciclo de incerteza e hesitação.

O envolvimento de todos os stakeholders⁴ no processo de implementação da inteligência artificial no atendimento educacional especializado é fundamental para garantir que essa tecnologia atenda às necessidades específicas de cada aluno. Educadores, gestores, alunos e famílias desempenham papéis cruciais na criação de um ambiente educacional coeso e inclusivo, onde a tecnologia não apenas complementa o ensino, mas também enriquece a experiência de aprendizado.

Para que a implementação da IA seja eficaz, é necessário estabelecer canais de comunicação abertos entre todos os envolvidos. Essa comunicação não apenas cria um espaço para o diálogo, mas também permite que os educadores compreendam melhor as necessidades e expectativas dos estudantes viabilizando a personalização da aprendizagem.

⁴ Stakeholders são todas as pessoas, empresas ou instituições que têm algum tipo de interesse na gestão e nos resultados de um projeto ou organização, influenciando ou sendo influenciadas – direta ou indiretamente – por ela.

A participação ativa dos estudantes por meio da diálogo e manifesto de suas opiniões sobre as ferramentas de IA utilizadas nos atendimentos é uma prática valiosa. Isso não apenas promove um sentimento de pertencimento, mas também permite que os educadores ajustem suas abordagens com base nas experiências dos estudantes. Quando os estudantes sentem que suas vozes são ouvidas, eles se tornam mais engajados e motivados a utilizar as tecnologias disponíveis.

Em suma, o envolvimento de todos os stakeholders é um elemento-chave para o sucesso da implementação da IA no atendimento educacional especializado. Através da comunicação aberta, parcerias estratégicas, participação ativa dos estudantes e suporte mútuo entre educadores, é possível construir um ambiente educacional que valorize a inclusão e a personalização da aprendizagem.

Estratégias para superar os desafios e promover a inovação na implementação da IA no atendimento educacional especializado são essenciais para garantir que essa tecnologia beneficie todos os estudantes de maneira justa e equitativa. Para que as instituições de ensino possam integrar a IA de forma eficaz, é necessário adotar um planejamento estratégico que inclua a formação contínua de educadores, o investimento em infraestrutura tecnológica e a criação de políticas de inclusão digital.

Em vista disso, superar os desafios da implementação da IA no atendimento educacional especializado requer um conjunto de estratégias bem planejadas e executadas. A formação contínua de educadores, o investimento em infraestrutura, a criação de políticas de inclusão digital, o suporte técnico e as iniciativas de sensibilização são passos fundamentais para garantir que a IA seja uma aliada na transformação da aprendizagem dos estudantes pertencentes a educação especial. Com essas ações, é possível construir um futuro educacional mais justo e equitativo, onde todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a um aprendizado de qualidade e personalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial, com suas nuances e desafios, tem se mostrado um campo vital para a construção de um futuro mais inclusivo. Através do atendimento educacional especializado, é possível compreender que cada estudante, independentemente de suas dificuldades, merece uma abordagem que respeite suas singularidades e promova seu desenvolvimento pleno.

A inteligência artificial surge como um instrumento pedagógico importantíssimo nesse contexto, não apenas como uma via de acesso, mas como uma chave que pode abrir portas para um aprendizado mais significativo e acessível. Desta forma, entende-se como a IA pode ser aplicada para personalizar a aprendizagem, adaptando-se às necessidades específicas de cada estudante. Essa personalização é crucial, pois reconhece que cada estudante possui um ritmo e um estilo de aprendizagem únicos.

Entretanto, é importante reconhecer os desafios enfrentados por educadores e instituições. A resistência à adoção de novas tecnologias, a falta de formação adequada e a necessidade de infraestrutura são apenas algumas das barreiras que ainda precisam ser superadas. Contudo, as oportunidades que surgem com a integração da tecnologia são imensas. A IA não apenas facilita a identificação de dificuldades de aprendizagem, mas também permite um feedback instantâneo, possibilitando ajustes pedagógicos em tempo real.

Ao refletir sobre a importância da inclusão, é vital lembrar que a tecnologia deve ser utilizada como um complemento ao trabalho humano, e não como um substituto. A presença de educadores empáticos e qualificados continua sendo fundamental para criar um ambiente de aprendizado acolhedor e eficaz. A combinação da inteligência emocional dos professores com as capacidades analíticas da IA pode resultar em uma experiência educacional verdadeiramente transformadora.

Por fim, ao olhar para o futuro, é encorajador perceber que esta jornada apenas começou. A pesquisa e o desenvolvimento contínuos são essenciais para a evolução das práticas educacionais. Com o comprometimento de todos os envolvidos – educadores, gestores, formuladores de políticas e, principalmente, os estudantes – constrói-se um cenário onde cada estudante, independentemente de suas dificuldades, tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. O caminho é longo, mas a esperança e a determinação são os motores que nos impulsionam a seguir em frente.

A inclusão e a personalização na educação especial são mais do que conceitos; são práticas que têm o poder de transformar vidas. Analisando o universo educacional, é fundamental reconhecer que cada estudante é único, com suas próprias histórias, desafios e potencialidades. A personalização da aprendizagem, especialmente quando apoiada pela inteligência artificial, se torna uma ferramenta importante para atender às necessidades específicas de cada estudante.

Além disso, a personalização da aprendizagem vai além do conteúdo; ela se estende ao modo como os estudantes interagem com a tecnologia. Ferramentas de IA podem monitorar o progresso dos estudantes em tempo real, ajustando as atividades conforme necessário. Se um estudante demonstra dificuldades em uma determinada área, o sistema pode sugerir exercícios adicionais ou recursos que ajudem a reforçar o aprendizado. Essa adaptação contínua é crucial para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas dificuldades, tenham a oportunidade de progredir e alcançar seus objetivos.

Outro ponto importante é a criação de um ambiente educacional inclusivo. A inclusão não se trata apenas de integrar estudantes com deficiência, mas de promover uma cultura de respeito e valorização da diversidade. Isso significa que educadores e gestores devem estar preparados para acolher e apoiar todos os estudantes, criando um espaço onde cada um se sinta seguro para expressar suas necessidades e desafios. A formação contínua dos educadores é essencial nesse processo, pois eles precisam estar equipados com as ferramentas e conhecimentos necessários para implementar práticas inclusivas de forma eficaz.

Com isso, ressalta-se a importância da inclusão e personalização da aprendizagem, é vital lembrar que essa jornada é coletiva. Educadores, gestores, famílias e a comunidade como um todo têm um papel fundamental na construção de um ambiente educacional que respeite e valorize a singularidade de cada estudante.

Sendo assim, acredita-se que, ao adotar uma abordagem centrada no estudante e utilizar a IA como aliada, podemos abrir portas para um aprendizado mais significativo e inclusivo. Nesta perspectiva, é fundamental a aplicabilidade do PEI no processo de aprendizagem dos estudantes pertencentes a educação especial.

Conclui-se que o Atendimento Educacional Especializado, moldado pela IA, é um processo transformador que iniciaram as discussões recentemente. A maior abrangência deste processo está na capacidade de todos os envolvidos – educadores, gestores, formuladores de políticas e, principalmente, os estudantes – de trabalharem juntos em prol de um objetivo comum: criar um ambiente educacional onde cada estudante tenha a oportunidade de superar as limitações no processo de aprendizagem. A transformação que se vislumbra não é apenas tecnológica, mas também humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA MAGALHÃES, Tamara França; CORRÊA, Roberta Pires; VLIESE ZICHTL CAMPOS, Érica Costa. O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como estratégia para favorecer a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual: o caso de Júlio. **Revista Educação**, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 101-125, 2018.

AZAMBUJA, C. C. de; SILVA, Gabriel Ferreira da. Novos desafios para a educação na era da inteligência artificial. Filosofia Unisinos. **Unisinos Journal of Philosophy**. São Leopoldo, 25(1):1-16, 2024.

COSTA JÚNIOR, J. F., et al. (2024). Novas tecnologias na educação: a inteligência artificial (IA) e o processo de ensino e aprendizagem. **Contribuciones a las ciencias sociales**, [s. L.], v. 17, n. 5, p. E6648, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.5-038. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/6648>. Acesso em: 6 mar. 2025.

FREIRE, K. M. de A. et al. O uso da tecnologia na construção de ambientes de aprendizagem colaborativos e inclusivos. **Revista internacional de estudos científicos**, [s. L.], v. 1, n. 2, p. 51-70, 2023. DOI: 10.61571/RIEC.v1i2.118. Disponível em: <https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/riec/article/view/118>. Acesso em: 21 fev. 2025

COSTA, D. da S.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 28, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280098>. Acesso em 20 de Fev.2025.

CAPÍTULO XX

YOGA NA GEOGRAFIA ESCOLAR: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA TRANSDISCIPLINAR

DOI: 10.5281/zenodo.17363071
Otelino Nunes da Silva
Rosemy da Silva Nascimento

1. INTRODUÇÃO

No cenário contemporâneo, o ambiente escolar enfrenta desafios significativos no que diz respeito ao bem-estar emocional dos estudantes, que lidam com questões como ansiedade, estresse, falta de engajamento e violência. Situações recorrentes de angústia, medo, dificuldades de concentração e de aprendizagem, desconexão com o ambiente escolar e comunitário, atraso no desenvolvimento acadêmico e risco elevado de abandono escolar destacam a necessidade urgente de intervenções pedagógicas que ultrapassem a mera transmissão de conhecimento (Abramovay et al., 2002; Castro, 2019; Govorova et al., 2020; MEC, 2021).

Além disso, o contexto global é marcado por tensões sociais crescentes, crises ambientais e desengajamento comunitário, tornando a promoção de uma cultura de paz e empatia uma demanda essencial. As práticas pedagógicas convencionais, contudo, têm

se mostrado insuficientes para desenvolver essas competências de maneira significativa. Neste cenário, práticas meditativas, como o Yoga, surgem como alternativas promissoras, pois podem favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, incentivando a atenção plena, a empatia, uma percepção ampliada do ambiente e a construção de um senso de bem-estar entre alunos, pais e professores.

A fragmentação nas abordagens tradicionais de ensino de Geografia exemplifica essa limitação, concentrando-se muitas vezes em aspectos técnicos e descritivos e distanciando os alunos de uma compreensão mais sensível e profunda do espaço vivido. Esse enfoque restrito contribui para uma desconexão entre o conteúdo geográfico e as experiências cotidianas dos estudantes, prejudicando sua capacidade de relacionar o conhecimento com as interações sociais e culturais do ambiente em que vivem.

Diante disso, este artigo apresenta parte da pesquisa de doutorado “YOGA NO ENSINO DA GEOGRAFIA HUMANISTA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA TRANSDISCIPLINAR”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a qual a problemática destaca: Como integrar práticas pedagógicas que promovam não só o ensino de conteúdos geográficos, mas também o bem-estar emocional, a empatia, a percepção espacial e uma valorização profunda do espaço vivido, contribuindo para a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar? Essa questão ressalta a necessidade de práticas educativas inovadoras que ofereçam uma abordagem holística e integrada. Neste contexto, a inclusão das práticas meditativas do Yoga associadas à Geografia Humanista surge como uma solução viável, capaz de enriquecer o ensino geográfico e fortalecer o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

A hipótese desta pesquisa é que a integração das práticas meditativas do Yoga no ensino de Geografia, baseada na perspectiva humanista, pode promover uma maior percepção espacial, empatia e valorização do espaço vivido entre os alunos, além de contribuir para o bem-estar cognitivo e emocional e para a criação de uma cultura de paz no ambiente escolar. A Geografia Humanista valoriza experiências subjetivas, afetivas e sociais na compreensão do espaço, oferecendo uma abordagem que permite não só o entendimento técnico do mundo físico, mas também reflexões profundas sobre as interações sociais e culturais que moldam o ambiente.

Com base nessa premissa, o artigo apresenta um plano de ensino que une as práticas meditativas do Yoga com a Geografia Escolar sob a perspectiva humanista. Tal plano visa promover o bem-estar cognitivo e emocional, incentivar a percepção das

interações sociais e culturais, valorizar o espaço vivido e fortalecer a conexão dos alunos com o ambiente e a comunidade escolar. Esses elementos são essenciais para estabelecer uma cultura de paz, algo cada vez mais urgente em um mundo repleto de tensões sociais, crises ambientais e incertezas existenciais.

A complexidade dos desafios contemporâneos exige que a educação vá além da simples transmissão de conhecimentos técnicos, promovendo o desenvolvimento integral dos indivíduos, especialmente em sua capacidade de entender, interpretar e interagir conscientemente com o mundo. A Geografia Escolar, particularmente em sua vertente humanista, tem o potencial de estimular uma compreensão mais profunda das interações sociais e culturais que moldam o espaço vivido, oferecendo aos estudantes uma visão crítica e reflexiva sobre seu entorno (Callai, 2004; Suess et al., 2016).

As práticas meditativas, como as do Yoga, representam ferramentas valiosas para enriquecer o ensino de Geografia, ajudando a estimular a conexão emocional e a valorização dos espaços que os alunos habitam. Estudos indicam que a meditação pode favorecer o bem-estar cognitivo e emocional (Flak e Coulon, 2007), além de estimular empatia, atenção plena e uma conexão mais profunda com o ambiente, características essenciais para fortalecer uma cultura de paz e de valorização do espaço vivido.

Além disso, a educação em valores, como a empatia e a cultura de paz, tem ganhado destaque em políticas educacionais globais, especialmente diante dos desafios sociais, culturais e ambientais enfrentados pelas novas gerações (UNESCO, 2022). A conexão entre a prática meditativa e o ensino de Geografia oferece uma oportunidade para cultivar nos estudantes uma maior consciência de si mesmos, dos outros e do mundo, promovendo o desenvolvimento de cidadãos mais engajados, críticos e sensíveis às questões sociais e ambientais.

Assim, a justificativa desta prática, reforça a necessidade de inovação no campo pedagógico, propondo um plano de ensino que contemple não só a dimensão cognitiva, mas também as dimensões emocional e social dos estudantes. A inclusão de práticas meditativas visa não apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também fomentar nos alunos uma maior consciência de si mesmos, dos outros e do ambiente, contribuindo para a formação de cidadãos empáticos, críticos e engajados com as questões sociais e ambientais ao seu redor, estabelecendo as bases para uma cultura de paz e respeito mútuo.

1. METODOLOGIA

O Plano de Ensino, estruturado em: Introdução, Objetivo, Metodologia, Avaliação, Resultados esperados, Cronograma e Bibliografia, e apresentado na íntegra nos Resultados dessa pesquisa (item PLANO DE ENSINO), foi embasado nos modelos apresentados na disciplina “Metodologia da Educação Superior em Geografia e Ciências Afins”, ministrada pela professora doutora Rosemy Nascimento na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Seu conteúdo abrange cinco aulas temáticas, adotando uma abordagem qualitativa, exploratória e transdisciplinar, que combina estratégias de desenvolvimento teórico, práticas pedagógicas e avaliação reflexiva.

As características que classificam e orientam a estrutura metodológica e os procedimentos do Plano de Ensino são sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Estrutura metodológica e procedimentos do Plano de Ensino.

Aspecto metodológico	Descrição	Modo de elaboração
Abordagem	Qualitativa, com foco na percepção subjetiva dos alunos sobre si mesmos e o ambiente.	Planejamento de atividades reflexivas e práticas meditativas, baseadas em narrativas e autoavaliações dos alunos.
Tipo de Pesquisa	Exploratória e descritiva, buscando promover experiências que possibilitem reflexões individuais e coletivas.	Elaboração de exercícios práticos que introduzam novas formas de perceber o ambiente e registrar as reflexões.
Fundamentação Teórica	- Geografia Humanista: Conecta o plano de ensino ao espaço vivido e às interações sociais e culturais. - Práticas Meditativas do Yoga: Tradução de conceitos abstratos em experiências concretas, estimulando o bem-estar cognitivo, empatia e a conexão com o entorno. - Educação para o Futuro e os “7 Saberes de Morin, direciona a construção de uma cultura de paz e um aprendizado significativo. - Neurociência: Compreende os impactos das práticas meditativas no cérebro e nos processos cognitivos.	Seleção e análise de literaturas sobre <i>mindfulness</i> , Yoga (Flak e Coulon, 2007; Satchidananda, 2000; Iyengar, 2016; Desikachar, 2018), Geografia Humanista (Merleau-Ponty, 1999 apud Pereira et al., 2010; Relf, 1971 e Tuan, 1971 apud Gomes, 1996; Husserl, 2006), Educação para o Futuro (Morin, 2000; Seligman, 2004; Brasil, 2018) e Neurociência (Cosenza e Guerra, 2011; Hölzel et al., 2011).
Objetivo Geral do Plano de Ensino	Promover uma compreensão holística dos conceitos da geografia humanista por meio das práticas de Yoga, incentivando o bem-estar físico e mental dos alunos, além de estimular a reflexão sobre o lugar, o ambiente e a sociedade.	Sessões práticas de meditação guiada e reflexões conduzidas após cada exercício, conectando os sentidos ao espaço vivido.
Objetivos Específicos	- Introduzir práticas de meditação do Yoga; - Suspender julgamentos para observação pura; - Incentivar reflexões sobre percepções	Sessões iniciais com instruções sobre meditação e práticas direcionadas à observação sem julgamentos, seguidas de discussões em grupo.

Aspecto metodológico	Descrição	Modo de elaboração
	individuais e coletivas.	
Etapas do Plano de Aula	Estruturada em 5 aulas: 1: O corpo e os sentidos como centro da experiência espacial; 2: “Refletindo” sobre o lugar; 3: Mapeando o espaço vivido por meio dos sentimentos; 4: Autossugestão para uma visão de mundo altruísta; 5: Aprendendo a conviver em harmonia.	As técnicas e os procedimentos adotados na estruturação das práticas pedagógicas combinaram: 1. Meditação e concentração com foco na respiração e sentidos; 2. Visualização e observação; 3. Exploração do espaço vivido por meio de mapas mentais; 4. Compartilhamento e debate coletivo.
Cronograma de aulas	Cinco aulas consecutivas, uma por semana, com duração de 45 a 50 minutos cada.	Cronograma projetado para garantir imersão contínua nos temas propostos, com assimilação gradual, prática, reflexão e avaliações.
Técnicas e Procedimentos	- Orientações guiadas para práticas meditativas; - Análise de imagens; - Prática de autossugestão; - Escrita reflexiva individual; - Dinâmica de grupo para compartilhamento e debate.	Aplicação de técnicas simples de meditação guiada, seguida por tarefas de elaboração criativa de mapas mentais, escrita reflexiva e discussões conduzidas pelo professor.
Instrumentos de Coleta de Dados	- Produções textuais individuais. - Observação direta e anotações do professor durante reflexões em grupo.	Coleta de textos reflexivos após as práticas; registros detalhados de <i>insights</i> e interações observados pelo professor durante as discussões.
Crítérios de Avaliação	a) Profundidade das reflexões nas DPIs. b) Participação e envolvimento durante as discussões em grupo. c) Qualidade das percepções individuais e grupais.	Análise qualitativa das DPIs considerando conexão com os conceitos abordados; observação da participação nas discussões em grupo.
Ambiente e Recursos	Espaço adequado para prática de meditação (sala, pátio ou ao ar livre); materiais como folhas de papel e canetas para escrita reflexiva.	Escolha de locais silenciosos e confortáveis; fornecimento de materiais simples para apoio às atividades reflexivas.
Papel do Professor	- Facilitar as práticas meditativas. - Incentivar a escuta ativa e o respeito às reflexões alheias. - Registrar <i>insights</i> para futuras análises e debates.	Mediação das práticas e discussões, garantindo a organização e o respeito entre os alunos; registro de observações relevantes.
Resultados Esperados	- Promoção de um bem-estar físico, mental, cognitivo, e da empatia entre os alunos. - Desenvolvimento de uma visão crítica e sensível do espaço vivido. - Estímulo a comportamentos colaborativos e altruístas, promovendo uma cultura de paz.	Análise das transformações perceptivas e emocionais relatadas pelos alunos e observadas pelo professor durante as interações ao longo das aulas.

Fonte: Elaborado pelo autor

A seguir, é apresentada uma análise de alguns dos procedimentos metodológicos mais significativos do Plano de Ensino.

2.1 Fundamentação teórica

Os fundamentos práticos que embasam a estrutura das cinco aulas foram construídos com base em quatro pilares teóricos inter-relacionados, os quais orientam o Plano de Ensino de forma transdisciplinar.

Nesse contexto, a Geografia Humanista Fenomenológica destaca a experiência subjetiva do “espaço vivido” – o lugar como uma construção simbólica e afetiva, onde memórias, sentimentos e interações culturais moldam a percepção dos indivíduos (Merleau-Ponty, 1999 apud Pereira et al., 2010; Relph, 1971; Tuan, 1971 apud Gomes, 1996; Husserl, 2006). Essa perspectiva enfatiza que o ambiente não é apenas físico, mas também emocional, servindo de base para a construção de significados profundos.

As Práticas do Yoga oferecem, por sua vez, técnicas de respiração consciente (Prāṇāyāma) e meditação que favorecem o estado de atenção plena e a suspensão de julgamentos, possibilitando a conexão do indivíduo com o “aqui e agora” (Flak e Coulon, 2007). Tais práticas fortalecem a percepção sensorial e a regulação emocional, elementos fundamentais para transformar a experiência do espaço em uma vivência significativa (I Satchidananda, 2000; Iyengar, 2016; Desikachar, 2018). Aliada a isso, os conceitos da Psicologia Positiva – conforme os pilares propostos por Seligman (2004) – reforçam a importância de cultivar estados emocionais positivos por meio da autossugestão. Essa prática, ao estimular pensamentos otimistas e a busca por sentido, contribui para o fortalecimento do autoconceito, da motivação e do engajamento, promovendo a resiliência e a cooperação entre os alunos.

O Enfoque na Educação do Futuro, inspirado pelos “Sete Saberes” de Edgar Morin (2000), orienta a proposta para a construção de uma cultura de paz e para a superação da fragmentação do conhecimento. Essa visão defende uma integração entre saberes, experiências e valores, preparando os alunos para enfrentar a complexidade do mundo contemporâneo de forma crítica e colaborativa (Brasil, 2018).

Por fim, a Neurociência respalda essa abordagem ao demonstrar que práticas de mindfulness e respiração consciente estimulam a neuroplasticidade, melhoram a atenção, fortalecem a memória e regulam as emoções, por meio da ativação de áreas como o córtex pré-frontal, o sistema límbico e o hipocampo (Cosenza e Guerra, 2011; Hölzel et al., 2011). Esses processos neurofisiológicos fornecem uma base estável para que os alunos possam integrar suas experiências sensoriais, emocionais e cognitivas de forma eficaz.

Em conjunto, essa integração transdisciplinar cria uma abordagem educativa que não só enriquece a compreensão do espaço vivido, mas também fomenta a empatia, a responsabilidade social e o desenvolvimento de uma cultura de paz, preparando os alunos para uma convivência mais consciente e harmoniosa.

2.2 Implementação do Plano de Ensino

A implementação do Plano de Ensino foi estruturada para ocorrer ao longo de cinco semanas, com atividades planejadas que promovem a vivência prática e a integração da fundamentação teórica. Os procedimentos adotados alinham técnicas de meditação, visualização, reflexão individual e compartilhamento em grupo, visando ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos e à construção de uma cultura de paz no ambiente escolar. Esses procedimentos são organizados em quatro blocos inter-relacionados:

1. Meditação e concentração com foco na respiração e nos sentidos: As aulas iniciam com práticas guiadas de meditação e exercícios de concentração para acalmar a mente e relaxar o corpo para a aprendizagem. São utilizadas técnicas de respiração (*prāṇāyāma*), que incentivam a respiração consciente, em especial, a técnica de *Nadi Shodhana* Avançado, que alterna a respiração e utiliza visualização interna para regular a energia e intensificar a concentração (Iyengar, 2016; Desikachar, 2018). Após essas práticas, os alunos participam de exercícios de visualização e observação que estimulam a percepção espacial e sensorial.

2. Reflexões geográficas humanistas: Após as práticas de meditação, os alunos iniciam suas reflexões geográficas humanistas, explorando os conceitos de espaço, lugar e identidade (Callai, 2004) e relacionando-os com suas experiências pessoais. Essas reflexões se desenvolvem por meio de atividades de observação e interpretação de imagens, fundamentadas nos conceitos fenomenológicos de Yi-Fu Tuan (1971), Merleau-Ponty (1999 apud Pereira et al., 2010).

3. Atividades interativas e criativas: Nessa fase, os alunos desenvolvem desenhos, textos reflexivos e representações visuais que revelam suas percepções e sentimentos acerca do “lugar” e do “sentimento de pertencimento”. A elaboração de mapas mentais para representar o espaço vivido, une criatividade e reflexão sobre o ambiente (Kozel, 2013; Geron & Nascimento, 2020), integrando os princípios dos 7 Saberes de Edgar Morin para estimular empatia e consciência crítica. Atividades de

reflexão individual e escrita ampliam essa prática, conectando experiências pessoais ao entorno e promovendo uma compreensão subjetiva e crítica do espaço.

4. Compartilhamento e debate em grupo: Por fim, os alunos participam de debates e trocas de experiências, compartilhando as produções artísticas e textuais desenvolvidas ao longo das aulas, permitindo a discussão sobre emoções, ideias e significados atribuídos aos lugares. Essa etapa promove o diálogo, a empatia e o senso de comunidade, aprofundando a compreensão do conceito de “espaço vivido” e reforçando a importância da responsabilidade coletiva na construção de um ambiente escolar harmonioso.

2.3 Técnicas e procedimentos

As técnicas e os procedimentos adotados na estruturação das práticas pedagógicas, integrando as abordagens da Geografia Humanista e as práticas de Yoga combinam meditação, visualização, reflexão individual e compartilhamento em grupo, visando ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, bem como à promoção do bem-estar, da empatia e da conexão com o ambiente. A seguir são apresentadas suas especificidades:

1. Meditação e concentração com foco na respiração e sentidos

a) Meditação guiada e prática de concentração:

- Técnicas: Concentração na respiração e nos cinco sentidos (olfato, paladar, tato, audição e visão) com contagem mental.
- Objetivos: Desenvolver atenção plena, promover tranquilidade e fortalecer a conexão mente-corpo.

b) Respiração alternada (*Prāṇāyāma*):

- Técnicas: Respiração alternada entre as narinas com visualização interna.
- Objetivos: Regular a energia sutil, equilibrar os hemisférios cerebrais e intensificar a concentração.

2. Visualização e observação

a) Meditação visual (*dr̥ṣṭī*):

- Técnicas: Foco em um ponto fixo (por exemplo, um triângulo ou contorno) e observação de linhas que sincronizam o olhar com a respiração.
- Objetivos: Estimular o foco, a percepção espacial e fortalecer a conexão mente-corpo.

b) Observação de imagens e visualização guiada:

- Atividades: Reflexão escrita sobre sensações, memórias e emoções evocadas por imagens de lugares conhecidos; visualização de trajetos familiares.
- Objetivos: Estimular a memória, ampliar a percepção sensorial e reforçar a conexão emocional com o ambiente.

3. Exploração do espaço vivido e elaboração de mapas mentais

a) Criação de mapas mentais:

- Atividade: Representar o espaço vivido com base em percepções e emoções dos alunos.
- Objetivos: Integrar criatividade, emoção e reflexão para desenvolver uma percepção consciente do espaço.

b) Reflexão individual e escrita:

- Atividade: Produção de textos reflexivos sobre as sensações e percepções durante as práticas.
- Objetivo: Explorar a conexão entre a percepção de si mesmo, o ambiente e a experiência subjetiva vivenciada.

4. Compartilhamento e debate em grupo

- Atividades: Compartilhamento das percepções individuais e dos mapas mentais, com debates coletivos em círculo sobre emoções, ideias e significados dos espaços.
- Objetivos: Promover diálogo, empatia e coesão, fortalecendo o senso de comunidade e a compreensão coletiva do “espaço vivido.”

2.4 Definição dos objetivos pedagógicos

A definição dos objetivos pedagógicos foi alinhada com as “Competências

específicas de ciências humanas para o ensino fundamental” da BNCC (Brasil⁵, 2018, p. 355) e com a proposta de ensino transdisciplinar apontada nos “Sete Saberes Essenciais para a Educação do Futuro” (Morin, 2000). Esses objetivos visam:

- Promover a empatia e o bem-estar dos estudantes;
- Desenvolver uma percepção consciente do espaço vivido;
- Estimular a reflexão sobre temas geográficos, como identidade, pertencimento e sustentabilidade.

A seguir, apresentamos as justificativas que embasam os objetivos pedagógicos, fundamentando-os na BNCC e nos Sete Saberes:

1. **Compreender a si e ao outro como identidades diferentes:** Estimular o reconhecimento e a valorização das diferenças individuais, promovendo o respeito à diversidade e os direitos humanos.
2. **Analisar o mundo social, cultural e digital:** Desenvolver uma percepção consciente do espaço vivido, preparando os alunos para intervir e se posicionar frente aos desafios contemporâneos.
3. **Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade:** Incentivar a reflexão sobre temas geográficos como identidade, pertencimento e sustentabilidade capacitando-os a proporem mudanças positivas.
4. **Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas:** Criar um ambiente propício para a expressão e valorização das experiências emocionais, promovendo empatia e acolhimento.
5. **Comparar eventos em diferentes tempos e espaços:** Desenvolver o raciocínio espaço-temporal, essencial para a compreensão dos fenômenos geográficos.
6. **Construir argumentos para promover os direitos humanos e a consciência socioambiental:** Incentivar a elaboração de argumentos fundamentados para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. **Utilizar linguagens cartográfica, gráfica e tecnologias digitais:** Integrar diversas linguagens (como a elaboração de mapas mentais) e outras

⁵ Competências específicas de ciências humanas para o ensino fundamental - Base Nacional Comum Curricular – BNCC in: BRASIL (2018).

tecnologias, desenvolvendo o raciocínio geográfico e a compreensão do espaço vivido.

2.5 Cronograma de aulas

O cronograma foi estruturado para ocorrer ao longo de cinco semanas, garantindo uma imersão contínua nos temas propostos. As diretrizes incluem:

- **Assimilação gradual:** Cada aula introduz conceitos complexos de forma acessível, permitindo aos alunos se familiarizarem com os temas antes de aprofundar as discussões.
- **Prática e reflexão:** O intervalo semanal proporciona tempo para prática e reflexão, essencial para a internalização dos conceitos.
- **Desenvolvimento progressivo:** A sequência das aulas foi planejada para construir uma base sólida, começando com a percepção do corpo e dos sentidos (Aula 1), avançando para a reflexão sobre o “lugar” (Aula 2), e culminando no mapeamento dos sentimentos (Aula 3), autossugestão (Aula 4) e, por fim, convivência harmoniosa (Aula 5).
- **Avaliações Estruturadas:** Ao término do cronograma, uma fase de avaliação é realizada para medir o progresso dos alunos e confirmar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados.

2.6 Avaliação das aulas

A avaliação formativa considerará:

1. **Engajamento dos alunos:** Observação da participação e envolvimento nas atividades, especialmente nas práticas de Yoga e nas reflexões geográficas.
2. **Produções reflexivas:** Análise de mapas mentais, desenhos e textos elaborados pelos estudantes para avaliar a integração dos conceitos subjetivos e geográficos.
3. **Relatos individuais e em grupo:** Coleta de impressões dos alunos sobre suas experiências com as práticas e sua influência na percepção do espaço, do lugar, do espaço e de si mesmos.

2.7 Resultados esperados do Plano de Ensino

Espera-se que a implantação do Plano de Ensino produza os seguintes resultados:

- Promoção de um bem-estar integral: A abordagem integrada deverá contribuir para a melhora dos aspectos físicos, mentais, cognitivos e emocionais dos alunos, resultando em maior equilíbrio e resiliência no ambiente escolar.
- Desenvolvimento de uma visão crítica e sensível do espaço vivido: Por meio das práticas meditativas e da reflexão sobre os conceitos de Geografia Humanista, os alunos passarão a interpretar o ambiente de forma mais profunda, conectando experiências subjetivas e coletivas com as dimensões culturais e sociais do lugar.
- Estímulo a comportamentos colaborativos e altruístas: As atividades propostas incentivarão a construção de relações mais solidárias e a formação de uma cultura de paz, promovendo um ambiente escolar harmonioso e inclusivo, no qual os alunos se sintam motivados a participar ativamente e a contribuir para o bem-estar coletivo.

2. RESULTADOS

Entre os principais resultados desta pesquisa, destaca-se a elaboração de um abrangente Plano de Ensino, acompanhado de protocolos de aula. Este material, concebido com flexibilidade para ser adaptado tanto às séries finais do Ensino Fundamental II quanto ao nível acadêmico, é apresentado a seguir na íntegra.

PLANO DE ENSINO

Plano de Ensino: YOGA NO ENSINO DA GEOGRAFIA HUMANISTA

Disciplina: Geografia Escolar

Nível/Ano/Turma: Ensino Fundamental II.

Duração: 5 semanas

Professor(a): _____

- **Introdução:**

O Plano de Ensino “Yoga no Ensino da Geografia Humanista” tem duração de 5 semanas para turmas do Ensino Fundamental II e visa promover uma compreensão

holística dos conceitos da Geografia Humanista por meio de práticas de Yoga. O projeto integra abordagens transdisciplinares que combinam técnicas de respiração, meditação, autossugestão e atividades reflexivas com a análise de temas geográficos – tais como identidade, pertencimento, sustentabilidade, entre outros.

Ao utilizar a meditação, o Yoga, permite que se acesse um conhecimento espontâneo sobre nós mesmos e o mundo, facilitando a reflexão fenomenológica, que busca compreender as experiências subjetivas e a manifestação do mundo na consciência humana. Essa abordagem torna a Geografia uma disciplina mais inclusiva, empática e relevante para a construção de uma cultura de paz, ao considerar as complexidades da relação entre o ser humano e o espaço.

O Plano de Ensino se apoia em quatro pilares teóricos:

- A Geografia Humanista (O Fundamento);
- As Práticas Meditativas do Yoga (O Catalisador);
- Os “7 Saberes Essenciais para a Educação do Futuro” de Edgar Morin (O Orientador), integrada aos princípios da Psicologia Positiva de Seligman (2004);
- A Neurociência (O Suporte Científico).

- **Objetivo:**

Promover uma compreensão holística dos conceitos da Geografia Humanista por meio das práticas de Yoga, incentivando o bem-estar físico e mental dos alunos, o desenvolvimento cognitivo e a reflexão sobre o lugar, o ambiente e a sociedade.

- **Estrutura da Metodologia:**

- 1. Introdução ao Yoga e à Geografia Humanista Fenomenológica:**

- 1.1. Apresentar os fundamentos do Yoga, por meio de posturas simples (sentadas e/ou em pé) e técnicas básicas de respiração e meditação, promovendo o aquietamento mental e a percepção de si mesmos, preparando os alunos para as discussões pedagógicas.

- 1.2. Introduzir os conceitos gerais da Geografia Humanista, promovendo reflexões sobre a experiência subjetiva e a percepção individual acerca de temas como:

- a) Identidade e pertencimento
 - b) Compreensão dos lugares
 - c) Interpretação de paisagens culturais

- d) Planejamento urbano e políticas públicas
- e) Sustentabilidade e riscos ambientais
- f) Engajamento social

2. Sessões Integradas de Yoga e Geografia:

2.1. Cada aula inicia com uma breve sessão de Yoga (10-15 minutos) focada em:

- a) Posturas (*Āsanas*): Ajustes corporais para facilitar a respiração, a atenção plena e o equilíbrio.
- b) Respiração (*Prāṇāyāma*): Técnicas para melhorar a concentração e reduzir o estresse.
- c) Controle dos sentidos e das sensações mentais (*Pratyāhāra*).
- d) Concentração e atenção fixa em um só ponto (*Dhāraṇā*).
- e) Meditação (*Dhyāna*): Concentração no corpo e no ambiente (*Dhāraṇā*), com controle dos sentidos e sensações mentais (*Pratyāhāra*).
- f) Autoestudo (*Svādhyāya*): Reflexão individual por escrito sobre sensações e percepções durante a prática.
- g) Reflexão coletiva (*Satsanga*): Troca de experiências em círculo incentivando o aprendizado mútuo.

2.2. Após ou associados a prática meditativa de Yoga, são introduzidos temas da geografia que incentivam os alunos a:

- a) Desenvolver a consciência sensorial e refletir sobre si mesmos e o ambiente;
- b) Visualizar e interpretar o “espaço vivido” e suas sensações e sentimentos em relação ao Lugar;
- c) Elaborar mapas mentais para representar o espaço geográfico vivido;
- d) Refletir sobre a capacidade de mudança individual para uma visão de mundo mais altruísta e harmoniosa;
- e) Propor ações cotidianas criativas de convivência pacífica; e,
- f) Participar de debates sobre as conexões entre Yoga, Geografia Humanista e a percepção do espaço.

3. Avaliação:

3.1. A avaliação considerará a participação e o engajamento nas sessões de Yoga e nas discussões temáticas.

3.2. As reflexões individuais e coletivas serão analisadas quanto à capacidade de integrar percepções subjetivas (sensações, sentimentos e vínculos emocionais) aos conceitos humanistas da geografia, como sentimento de lugar, espaço vivido, topofilia, topofobia, paisagem simbólica, percepção do espaço. Também será considerada a disposição para adotar uma visão mais harmoniosa e pacífica do mundo.

- **Resultados esperados**

1. Promoção de um bem-estar integral que abrange aspectos físicos, mentais, cognitivos e emocionais.

2. Desenvolvimento de uma visão crítica e sensível do espaço vivido, permitindo uma compreensão mais profunda do ambiente.

3. Estímulo a comportamentos colaborativos e altruístas, contribuindo para a construção de uma cultura de paz e de um ambiente escolar harmonioso e inclusivo.

- **Cronograma**

Quadro 2 - Cronograma de desenvolvimento do Plano de Ensino.

Aulas	Temáticas	Semana				
		1	2	3	4	5
Aula 1	O corpo e os sentidos como centro da experiência espacial					
Aula 2	Refletindo sobre o Lugar					
Aula 3	Mapeando o espaço vivido por meio dos sentimentos					
Aula 4	Autossugestão para uma visão de mundo altruísta					
Aula 5	Aprendendo a conviver em harmonia					
Avaliações						

- **Observação:**

a) As aulas são sequenciais para concluir o Plano de Ensino, mas cada tema pode ser abordado individualmente em outras atividades que não exijam avaliação conjunta.

b) O método pode ser adaptado a outras disciplinas e temas que envolvam percepção sensorial, concentração e reflexão.

PROTOCOLOS DAS AULAS TEMÁTICAS

Aula 1 - Tema: O corpo e os sentidos como centro da experiência espacial

- **Introdução:**

A prática meditativa do Yoga e da meditação auxilia na suspensão de julgamentos e na aquietação mental, promovendo uma conexão direta com o "aqui e agora". Esse estado de atenção plena reflete a busca fenomenológica pela experiência pura, onde o sujeito percebe e se relaciona com o espaço de maneira autêntica e desobstruída pelos ruídos internos. Essa abordagem ressoa com a geografia humanista ao enfatizar o significado vivido do lugar em sua manifestação mais genuína. Para alcançar essa compreensão profunda, é necessário conduzir a mente a um estado de maior clareza, equilíbrio e organização, livre de ruídos como preconceitos, incertezas e medos, que frequentemente resultam de uma mente sobrecarregada por informações. A meditação nos ajuda a aquietar esses ruídos internos e a observar o presente com atenção plena.

- **Objetivo:**

Despertar nos alunos a consciência sensorial de si mesmos e do espaço vivido, promovendo uma percepção mais clara e equilibrada do presente.

- **Objetivos específicos:**

1. Introduzir uma prática de meditação do Yoga de atenção plena (*mindfulness*) focando intencionalmente no momento presente, aceitando-o sem julgamentos e observando atentamente as sensações, pensamentos e emoções que surgem durante a meditação.
2. Suspender temporariamente conceitos, interpretações e juízos de valor sobre si e o mundo, favorecendo uma observação mais pura e direta da realidade.
3. Compartilhar com o grupo as reflexões sobre a percepção de si mesmos e como a experiência alterou a visão do mundo no momento presente.

- **Etapas da Aula:**

1ª Etapa: Introdução a Meditação “atenção plena” (*mindfulness*)

1. Sente-se em uma cadeira, mantendo a coluna ereta, sem encostar-se, ou sente-se no chão com as pernas cruzadas. Relaxe os ombros e coloque as mãos sobre as pernas. Certifique-se de que suas costas estão alinhadas.
2. Direcione sua atenção para a respiração. Observe conscientemente o ato de respirar, percebendo como se sente ao inspirar e expirar. Quando sua atenção se dispersar, gentilmente volte o foco para a respiração. Você pode também observar sensações e pensamentos, sem se envolver com eles. Simplesmente os note, sem acrescentar nada ao momento presente.
3. Imagine que está respirando como se sentisse um aroma agradável. Inspire lenta e profundamente, prestando atenção ao som do ar que entra e sai das narinas. Mantenha a tranquilidade enquanto observa sua respiração.
4. Sempre que sua mente se distrair com sons, sensações ou pensamentos, gentilmente reconheça a distração e redirecione o foco para a respiração.
5. Perceba como o corpo e a mente reagem à concentração na respiração. Observe se há alguma diferença no seu estado físico ou mental.
6. Concentre-se em cada sentido por cerca de dois minutos, sempre retornando ao foco se a mente se desviar:
 - Olfato: Perceba o cheiro do ambiente enquanto inspira.
 - Paladar: Observe o gosto presente na boca.
 - Tato: Feche os olhos e perceba as sensações do corpo em contato com a superfície onde está sentado. Sinta a textura das roupas e toque os dedos suavemente. Experimente o contato das mãos com o rosto e a sensação do ar sobre a pele.
 - Audição: Escute os sons ao seu redor, começando pelos mais distantes e depois os mais próximos. Concentre-se nos sons do próprio corpo, como a respiração e os batimentos cardíacos. Finalmente, traga a atenção para sua respiração, completando o ciclo com uma inspiração profunda.
 - Visão: Abra os olhos e observe o que está ao redor, prestando atenção às cores, formas e estruturas, sem nomear ou julgar o que vê.
7. Feche os olhos e, por 10 segundos, pergunte-se internamente: "Quem sou eu?"
"penas observe os pensamentos que surgirem, sem julgar ou analisar."

2ª Etapa: Descrição Perceptiva Individual (DPI)

1. Com os olhos abertos, escreva um parágrafo em uma folha sobre:
 - Percepção de si: Quais sensações, sentimentos ou ideias você teve sobre si mesmo durante a prática?
 - Inserção no mundo: Após abrir os olhos e observar ao seu redor, como você se percebeu no ambiente, entre as pessoas, no mundo ao seu redor? Algo mudou?
 - Avaliação da experiência: A prática foi positiva para você? Comente suas impressões.

3ª Etapa: Reflexão Perceptiva em Grupo (RPG)

1. Organize os alunos em um círculo e convide-os a compartilhar suas reflexões sobre a prática individual (DPI). O professor deve anotar palavras ou frases-chave que surgirem durante as falas, para utilizá-las como base para um debate mais profundo.
 2. Durante essa troca, o professor deve observar o nível de envolvimento de cada aluno, identificando como eles compreendem e refletem sobre sua percepção de si mesmos e do mundo ao seu redor, com base na experiência compartilhada com os colegas.
- **Resultados para Avaliação:**
 - a) Análise descritiva: Avaliação das descrições individuais (DPI), considerando a profundidade das reflexões e as percepções sobre o eu e o mundo.
 - b): Relatório crítico: O professor deve preencher uma folha de observação sobre as reflexões em grupo, levando em conta:
 - A percepção dos alunos sobre si mesmos e o mundo.
 - Participação e envolvimento ativo durante as práticas e discussões.
 - **Nota para o professor:**
 - Adapte o protocolo conforme a dinâmica da turma e o ambiente disponível (sala de aula, pátio, espaço ao ar livre, etc.).
 - Estimule a participação ativa dos alunos, valorizando suas contribuições e criando um espaço de escuta e compartilhamento.

- Promova um ambiente inclusivo e respeitoso, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de expressar suas percepções e reflexões.

Aula 2 - Tema: Refletindo sobre o Lugar

- **Introdução**

A Geografia Humanista procura entender como cada indivíduo valoriza e organiza seu espaço, levando em consideração seus valores e atitudes em relação ao meio ambiente. O conceito de lugar vai além das suas características físicas, incorporando significados e sentimentos que variam de pessoa para pessoa. De acordo com Callai (2004), o lugar onde vivemos deve ser compreendido e reconhecido por seus habitantes. Conhecer o espaço é fundamental para se movimentar, trabalhar e produzir nele, pois isso também significa possibilitar a própria reprodução enquanto sujeito.

Cada aluno interpreta o lugar de forma única, refletindo suas experiências, culturas, valores e aspirações. Esta aula tem como objetivo explorar as percepções subjetivas e os sentimentos dos alunos sobre o espaço em que vivem, incentivando reflexões sobre planejamento urbano, políticas públicas e sustentabilidade.

- **Objetivo:**

Desenvolver nos alunos uma consciência crítica e sensível sobre o ambiente em que vivem, por meio da prática de *mindfulness*, incentivando a percepção das interações sociais e culturais, e promovendo empatia, conexão e valorização do espaço vivido.

- **Objetivos específicos**

1. Introduzir e incorporar práticas de *mindfulness* no ambiente educacional para aprimorar a percepção dos alunos sobre o ambiente ao seu redor.
2. Capacitar os alunos a identificarem e descreverem as sensações físicas e emocionais associadas a diferentes ambientes que fazem parte do seu cotidiano.
3. Facilitar a compreensão dos alunos sobre como suas interações sociais são influenciadas e moldam o espaço em que vivem.

4. Incentivar o reconhecimento e a valorização dos elementos culturais que contribuem para o senso de lugar e identidade dos alunos.
5. Promover empatia e compreensão das diferentes perspectivas dentro da escola e comunidade, fortalecendo a conexão dos alunos com seu espaço e seus colegas.

- **Etapas da Aula:**

1ª Etapa: Introdução a concentração e atenção

1. Sente-se confortavelmente em uma cadeira, mantendo as costas eretas e sem encostar-se no encosto, ou sente-se no chão com as pernas cruzadas. Relaxe os ombros e descanse as mãos sobre as pernas.
2. Direcione sua atenção para os movimentos naturais da sua respiração. Perceba o ato de respirar, como o ar entra e sai, e como você se sente ao inspirar e expirar. Quando a mente se dispersar, gentilmente traga sua atenção de volta à respiração.
3. Se surgirem sensações, pensamentos ou sentimentos, observe-os com neutralidade, sem se apegar ou reagir a eles. Apenas esteja consciente da sua presença, sem tentar modificá-los.
4. Imagine que você está inspirando um aroma agradável. Respire profundamente, observando o som e a sensação do ar ao entrar e sair pelas narinas, mantendo uma tranquilidade natural.
5. Agora, ao inspirar, conte mentalmente "1", e ao expirar, conte "2". Continue contando até chegar a "10" (1 para inspirar e 2 para expirar). Se conseguir manter o foco sem distrações, complete mais um ciclo de 1 a 10.
6. Caso se distraia com sons ou pensamentos, apenas reconheça a distração e volte com calma para a contagem da respiração. Recomece do "1" e siga o processo novamente, tentando fazer cinco ciclos completos.

2ª Etapa: Descrição Perceptiva Individual (DPI) sobre os lugares

1. Com os olhos abertos, observe atentamente uma das imagens sobre a sua mesa por 30 segundos. Em seguida, feche os olhos e visualize mentalmente um lugar similar ao que você conhece, frequenta ou onde vive.
2. Após 30 segundos, abra os olhos e escreva na folha sobre:

- a. As sensações, sentimentos ou emoções que esse lugar desperta em você.
 - b. Como você poderia contribuir para a preservação ou melhoria desse lugar.
3. Repita o processo para cada imagem, observando, visualizando e descrevendo suas percepções.

1 	2 

3 	4 

Fonte: Imagens geradas por Adobe Firefly

3ª Etapa: Reflexão Perceptiva em Grupo (RPG)

1. Organize os alunos em um círculo e convide-os a compartilhar suas reflexões da etapa anterior (DPI). Cada aluno pode descrever as sensações e sentimentos que emergiram durante a atividade e sua relação com os lugares visualizados.
2. O professor deve anotar palavras ou frases significativas, usando-as posteriormente para incentivar o debate em grupo. Estimule os alunos a explorarem suas percepções, criando um espaço de troca de ideias e sentimentos sobre os lugares analisados.
3. Durante as discussões, o professor pode observar o nível de envolvimento de cada aluno e sua compreensão sobre a percepção do espaço e as interações sociais vivenciadas.

- **Resultados para Avaliação:**

- a) Análise descritiva das folhas DPI: O professor deve avaliar as descrições feitas pelos alunos em suas folhas, observando o detalhamento das percepções, sentimentos e as reflexões sobre os lugares.
- b) Relatório de observação e reflexão crítica: O professor irá preencher um relatório sobre as reflexões feitas pelo grupo, considerando:
 - Sensações e sentimentos associados aos lugares;
 - Valores socioculturais, estéticos e econômicos percebidos pelos alunos;
 - Análises críticas sobre as necessidades de preservação ou mudanças nos espaços geográficos;
 - Participação ativa e qualidade das contribuições dos alunos.

- **Nota para o professor:**

- Adapte a aula: O protocolo pode ser ajustado de acordo com o espaço disponível (sala de aula, pátio ou ao ar livre) e a dinâmica da turma.
- Escolha de imagens: As imagens devem representar locais ou paisagens familiares e significativas para os alunos (escola, bairro, cidade, praças, praias, etc.). Elas podem ser substituídas conforme a realidade da turma.
- Incentive a participação: Valorize as contribuições dos alunos, encorajando a participação ativa de todos. Use o debate como uma

ferramenta de aprofundamento, respeitando e acolhendo as diferentes perspectivas.

- Crie um ambiente inclusivo: Garanta que todos os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas reflexões, promovendo um espaço de diálogo respeitoso e inclusivo.

Aula 3 - Tema: Mapeando o espaço vivido por meio dos sentimentos

- **Introdução:**

Trabalhar conceitos complexos de espaço geográfico pode ser facilitado pela interação dos alunos com o seu "espaço vivido" - o lugar onde suas experiências cotidianas ocorrem e que contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças (Kozel, 2013, p.951 apud Geron e Nascimento, 2020). Esse espaço vivido é representado por meio de mapas mentais, que são construções espontâneas baseadas no conhecimento individual de cada aluno. Essas representações são fundamentais para a compreensão da organização espacial e para o desenvolvimento do raciocínio geográfico (Kozel, 2013; Geron e Nascimento, 2020).

- **Objetivo:**

Estimular a percepção e a significação do espaço vivido pelos alunos, utilizando técnicas de respiração e visualização mental para promover a criação de mapas mentais que integrem aspectos geográficos e emocionais.

- **Objetivos específicos:**

1. Integrar técnicas de respiração e visualização para melhorar a concentração e percepção espacial dos alunos sobre o seu ambiente cotidiano - - seu "espaço vivido".
2. Capacitar os alunos a representarem mentalmente seus espaços de vida, conectando aspectos emocionais e subjetivos à sua percepção geográfica.
3. Desenvolver habilidades de criação, leitura e interpretação de mapas mentais, como ferramenta para a compreensão da organização espacial.

4. Fomentar a consciência da organização do espaço geográfico a partir da experiência pessoal e da vivência cotidiana dos alunos.
5. Promover a empatia e a troca de perspectivas ao discutir os mapas mentais criados, reconhecendo as diferentes formas e simbologias de sentir e interpretar o espaço vivido.

- **Etapas da Aula:**

1ª Etapa: Respiração e visualização ascendente/descendente

1. Inicie convidando os alunos a observar o contorno de um morro ou a forma de um triângulo desenhado no quadro. Peça que eles acompanhem com os olhos o movimento ascendente e descendente da linha (Duração: 30 segundos).
2. Relacione essa observação com a respiração, pedindo aos alunos para inspirarem à medida que os olhos sobem pela linha e expirarem ao descer (Duração: 60 segundos).

2ª Etapa: Respiração alternada

1. Ensine a respiração alternada: peça aos alunos que inspirem, contando até 3, utilizando uma narina (fechando a outra com os dedos). Quando os pulmões estiverem cheios, eles devem fazer uma pausa, visualizando o topo do morro ou triângulo, e contar novamente até 3. Ao expirar, devem utilizar a outra narina, contando até 3. Esse é um ciclo. Repita por 10 ciclos, começando pela narina que exalou a cada ciclo.

3ª Etapa: Respiração alternada com olhos fechados

1. Repita o exercício anterior, mas desta vez, com os olhos fechados. Os alunos devem imaginar o movimento da linha visual, subindo e descendo, enquanto respiram, seguindo a trajetória imaginária com os olhos (Duração: 30 segundos).

4ª Etapa: Visualização mental semguiada

1. Relaxe os olhos fechados e deixe a respiração fluir naturalmente, sem controle consciente. Dê início à visualização do "espaço vivido" os alunos.

2. Peça para eles visualizarem o trajeto da escola até suas casas, passando pelo bairro. Devem focar nos detalhes espaciais e estruturais ao longo do caminho, como casas, prédios, ruas e praças. Incentive-os a identificar objetos ou locais que chamem sua atenção e despertem emoções ou lembranças (Duração: 3 minutos).
3. Instrua-os a mentalmente retornarem à escola pelo mesmo caminho, verificando se há algum detalhe que foi esquecido na ida (Duração: 60 segundos).
4. Ao final, peça que abram os olhos suavemente e se concentrem novamente no ambiente da sala. Faça uma respiração profunda, enchendo os pulmões enquanto contam até 5, e exalem suavemente. Repita esse processo por três vezes.

5ª Etapa: Elaboração do mapa mental

1. Distribua folhas de papel e peça para os alunos desenharem um mapa que represente o "e"paço vivido" eles, com base nas imagens mentais que criaram durante a visualização. Esse mapa deve incluir detalhes significativos que representem o percurso entre a escola e suas casas, e elementos que tenham valor sentimental para eles.
 - Dê liberdade para que utilizem lápis coloridos, símbolos e legendas para expressar suas percepções.
 - Sugira que fechem os olhos novamente, se necessário, para revisar o trajeto e enriquecer os detalhes do mapa.

6ª Etapa: Reflexão Perceptiva em Grupo (RPG)

1. Forme um círculo com os alunos e peça que apresentem seus mapas mentais ao grupo. Durante as apresentações, cada aluno deve descrever quais aspectos do trajeto consideraram mais importantes e as razões pelas quais esses elementos têm significado.

O professor deve estimular o debate sobre as diferentes formas de representação espacial e iconografia, incentivando os alunos a discutir como suas percepções individuais se conectam ao conceito de "e"paço vivido".

- **Resultados para Avaliação:**

- a) Engajamento e participação dos alunos nas práticas de respiração e na elaboração do mapa mental.
 - b) Apresentação e discussão dos mapas mentais, avaliando a capacidade de integrar emoções e organização espacial.
 - c) Relatório de observação e reflexão crítica: análise das percepções dos alunos sobre:
 - A importância do espaço vivido;
 - Representações espontâneas vinculadas a sentimentos e sensações;
 - Compreensão da organização espacial e desenvolvimento do raciocínio geográfico.
- **Nota para o professor:**
 - Os elementos gráficos (cores, símbolos, ícones, legendas) utilizados pelos alunos podem ser aprimorados em aulas futuras, introduzindo conceitos cartográficos mais complexos (Kozel, 2018 apud Geron e Nascimento, 2020).
 - Incentive a participação ativa dos alunos e valorize suas contribuições, criando um ambiente onde todas as vozes possam ser ouvidas.
 - Mantenha uma atmosfera inclusiva e respeitosa, assegurando que todos se sintam à vontade para compartilhar suas perspectivas.
-

Aula 4 - Tema: Autossugestão para uma visão de mundo altruísta

- **Introdução:**

A valorização da diversidade humana e cultural contribui significativamente para a construção de uma visão de mundo mais altruísta e pacífica, fundamentada nos princípios universais de respeito à vida e à igualdade (UNESCO, 2022). Nesse contexto, a autossugestão surge como uma ferramenta para reorientar nossos pensamentos e atitudes. Por meio de frases-chave baseadas em valores altruístas e positivos, e em conjunto com a prática da respiração consciente, a autossugestão pode fortalecer nossa mente, tornando-a resiliente com as adversidades, criando espaço à paz interior, facilitando a atenção e o acesso à memória (Flak e Coulon, 2007). Essa técnica não apenas

promove o bem-estar individual, o autocuidado – melhorando o autoconceito (Rolim, 2008), mas facilita o alinhamento de nossas percepções e ações a um ideal coletivo de harmonia e solidariedade

- **Objetivo**

Aplicar técnicas de respiração e autossugestão para estimular as percepções sensoriais e emocionais, promovendo a capacidade de alinhar pensamentos e ações a uma visão de mundo mais pacífica e harmoniosa, por meio da visualização de imagens altruístas e da prática de presença mental.

- **Objetivos específicos**

1. Integrar a prática da respiração “completa”, concentração e visualização mental para desenvolver a percepção da própria presença, reduzir preocupações e fadiga mental, e organizar pensamentos de maneira mais clara.
2. Utilizar a autossugestão para reforçar valores universais, aumentar a autoconfiança e substituir sentimentos negativos por atitudes de bondade, aceitação, amor e compaixão.
3. Estimular a empatia e a conexão em grupo, compartilhando experiências e sensações obtidas ao observar imagens que refletem ações positivas no mundo, inspirando contribuições altruístas.

- **Etapas da Aula:**

1ª Etapa: Respiração abdominal e diafragmática

Iniciamos a prática focando na respiração abdominal, que ajuda a trazer calma e presença.

1. Coloque uma mão sobre o umbigo e a outra um pouco mais acima, na região do diafragma. Expire lentamente pelo nariz, observando como o abdômen se retrai. Ao inspirar, sinta suas mãos sendo suavemente empurradas para a frente. Esse é o ciclo de respiração abdominal.
2. Repita esse processo por 5 ciclos, com os olhos fechados, buscando perceber como o ar entra e sai de seu corpo.

2ª Etapa: Respiração torácica

Agora, focaremos na respiração torácica, ampliando a capacidade pulmonar e aliviando tensões.

1. Coloque as mãos fechadas com os dedos dobrados apoiadas abaixo das axilas, pressionando levemente as costelas. Mantenha os cotovelos abertos.
2. Ao inspirar, retenha o abdômen e permita que a respiração se concentre no tórax, sentindo as costelas elevando-se. Ao expirar, observe o abaixamento das costelas.
3. Realize 5 ciclos dessa respiração, com os olhos fechados, percebendo a expansão e contração torácica.

3ª Etapa: Respiração clavicular

Passamos agora para a respiração clavicular, que complementa as etapas anteriores, preenchendo completamente os pulmões.

1. Coloque a ponta dos dedos nas cavidades das clavículas, com as mãos apoiadas na parte alta do peito.
2. Respire profundamente, preenchendo o ar na parte superior do peito, até sentir a elevação sob as mãos.
3. Feche os olhos e realize 5 ciclos, expandindo completamente essa região.

4ª Etapa: Respiração completa

Agora, vamos unir as três respirações (abdominal, torácica e clavicular) em um só ciclo, promovendo a respiração completa.

1. Inicie expandindo o abdômen, em seguida o tórax e finalize com a parte alta do peito. Na exalação, faça o caminho inverso: peito, tórax e abdômen.
2. Realize 5 ciclos, com os olhos fechados, conectando as fases de forma fluida e harmoniosa

5ª Etapa: Visualização e respiração tranquila⁶

Com a respiração equilibrada, vamos agora associar a prática à visualização mental, buscando clareza e serenidade.

⁶ Prática modificada de “O vento que varre as nuvens” Disponível em: Flak & Coulon (2007).

1. Concentre-se no som da sua respiração, percebendo sua regularidade e tranquilidade.
2. Feche os olhos e visualize, em sua mente, um céu coberto por nuvens densas⁷. Essas nuvens representam seus pensamentos e preocupações.
3. Ao expirar, imagine que o ar expelido é como o vento soprando essas nuvens para longe, limpando o céu. A cada ciclo, visualize o céu se tornando mais claro, até que ele fique completamente azul e iluminado por um sol brilhante.
4. Continue por 5 ciclos, buscando essa clareza mental.

6ª Etapa: Visualização e sugestão de frases-chave

Agora, vamos trabalhar com a autossugestão, utilizando frases positivas e imagens mentais para reforçar uma visão de mundo altruísta.

1. Agora, sentados confortavelmente, fechem os olhos e coloquem o foco na sua respiração.
2. Visualize um sol brilhante, cuja luz dourada preenche gentilmente seus corpos a cada inspiração. Na exalação, libere as tensões permitindo que uma sensação de calma profunda os envolvam.
3. Ouça as frases que o professor falará e repita cada uma calmamente, visualizando-se em situações que refletem essas ações:
 - "E" sou um ser que possui bons pensamentos." "Visualize-se com um sorriso, irradiando positividade para os outros.)
 - "E" sou um ser bondoso." "Imagine-se ajudando alguém em necessidade.)
 - "E" sou um ser amoroso." "Visualize-se abraçando alguém ou expressando afeto.)
 - "E" sou um ser forte e saudável." "Sinta o vigor físico e mental em seu corpo.)
 - "E" sou um ser capaz e inteligente." "Veja-se superando um desafio ou aprendendo algo novo.)
 - "E" sou um ser verdadeiro." "Imagine-se sendo honesto e transparente em uma situação.)

⁷ Durante o processo de visualização, na prática de respiração, pode-se usar outros exemplos como elementos atmosféricos, como tempestades e frentes frias, além de outros temas. Por exemplo, imagine a água poluída e escura de um lago que vai se tornando límpida, uma flor que vai desabrochando de um pântano durante a exalação, promovendo uma sensação de limpeza e renovação.

- "E" sou um ser determinado a ter objetivos nobres." "Visualize-se alcançando um objetivo significativo.)
- "E" sou um ser grato pelo que tenho." "Sinta gratidão por pessoas, situações e conquistas em sua vida.)
- "E" sou um ser que cuida da natureza e dos animais." "Visualize-se plantando árvores ou protegendo um animal.)
- "E" sou um ser melhor a cada dia." "Perceba o crescimento e a transformação interior.)
- "E" sou um ser que ajuda a todos, sem diferenças." "Visualize-se colaborando com pessoas de diversas origens.)
- "E" sou um ser que contribui para um mundo de paz e amor." "Sinta-se como parte de uma comunidade global harmoniosa.)

Repita cada frase três vezes, visualizando-se realizando cada uma dessas ações.

1. Conclua o exercício pedindo aos participantes que abram os olhos lentamente, enquanto respiram profundamente, trazendo consigo a tranquilidade e os valores positivos internalizados durante a prática. Convide-os a refletirem brevemente sobre como se sentiram ao longo do exercício e como podem aplicar essas afirmações em suas vidas diárias.

7ª Etapa: Descrição Perceptiva Individual (DPI) sobre a visão de mundo

Para finalizar, exercitaremos a percepção sensorial e emocional através da observação de imagens.

1. Com os olhos abertos, observe atentamente uma das imagens sobre a sua mesa por 30 segundos. Em seguida, feche os olhos e visualize as sensações e sentimentos que essa imagem despertou em você.
2. Após 30 segundos, abra os olhos e escreva, na folha, sua descrição das sensações e sentimentos que surgiram durante a visualização.
3. Repita o processo para cada imagem, sempre observando, visualizando e descrevendo suas percepções.

1 	2 
3 	4 

Fonte: Imagens geradas por Adobe Firefly

8ª Etapa: Reflexão Perceptiva em Grupo (RPG)

A prática coletiva agora permitirá que os alunos compartilhem suas percepções e reflexões, promovendo um espaço de diálogo e empatia.

1. Organize os alunos em círculo e convide-os a compartilhar suas reflexões individuais, derivadas da Descrição Perceptiva Individual (DPI) realizada anteriormente. Cada aluno terá a oportunidade de expressar suas sensações e sentimentos sobre as imagens que observou e o impacto da prática de respiração e autossugestão.
2. Enquanto os alunos compartilham suas percepções, o professor deve anotar as palavras ou frases marcantes, que possam ser utilizadas como ponto de partida para um debate mais amplo.
3. A partir dessas reflexões, o grupo será convidado a discutir como as técnicas de respiração e autossugestão influenciaram suas percepções e sentimentos ao observar imagens que mostram ações altruístas e positivas para o mundo.
4. O professor, ao conduzir o debate, deve incentivar a participação de todos, garantindo que cada contribuição seja ouvida e respeitada, promovendo um espaço inclusivo e acolhedor.

- **Resultados para Avaliação:**

A avaliação dos resultados da aula pode ser realizada através de dois instrumentos principais:

- a) Análise das folhas preenchidas pelos alunos na Descrição Perceptiva Individual (DPI), observando a profundidade das percepções e o quanto as práticas de visualização e respiração auxiliaram na organização das ideias e sentimentos.
- b) Relatório do professor sobre as reflexões do grupo, que deve abordar:
 - A qualidade do debate gerado pelas percepções de sentimentos e sensações estimuladas pela autossugestão, especialmente no que diz respeito às formas de contribuir positivamente para mudanças no mundo.
 - O nível de engajamento dos alunos nas práticas e suas contribuições durante a reflexão em grupo.

- **Nota para o professor:**

- Este protocolo de aula pode ser adaptado de acordo com as necessidades e dinâmicas da turma, bem como o ambiente disponível para a prática (sala de aula, pátio, local ao ar livre, etc.).
 - As imagens utilizadas podem ser alteradas conforme o contexto dos alunos, priorizando imagens que capturem experiências subjetivas ou que tenham uma relação íntima com o lugar onde vivem (como a escola, o bairro, a cidade ou espaços públicos como praças e praias).
 - É fundamental incentivar a participação ativa de todos os alunos, reconhecendo e valorizando suas contribuições ao longo da prática.
 - O professor deve se atentar para criar um ambiente de inclusão e respeito, onde todas as vozes sejam ouvidas e reconhecidas, proporcionando uma troca de ideias rica e construtiva.
-

Aula 5 - Tema: Aprendendo a conviver em harmonia

- **Introdução:**

A paz duradoura assenta em uma teia complexa e frágil de práticas cotidianas inseridas em contextos locais e nos encontros mais efêmeros que os indivíduos e as comunidades mantêm de maneira criativa com a convicção de que constituem as condições sustentáveis para viver juntos com dignidade e prosperidade compartilhada (UNESCO, 2024).

- **Objetivo**

Promover a conscientização sobre as práticas cotidianas que sustentam a convivência pacífica e a construção de uma cultura de paz, utilizando técnicas de respiração, atenção plena e reflexão coletiva para fortalecer o respeito mútuo, a dignidade e a prosperidade compartilhada.

- **Objetivos específicos:**

1. Introduzir técnicas de respiração e atenção plena para aumentar a autoconsciência e promover o equilíbrio emocional, estimulando atitudes pacíficas e harmoniosas nas interações cotidianas.

2. Facilitar a percepção da interconexão entre os indivíduos e o grupo, sensibilizando os alunos para a energia coletiva e sua influência nas relações humanas e no ambiente.
3. Incentivar a construção de laços de confiança e cooperação no grupo, promovendo um ambiente de respeito, harmonia e apoio mútuo entre os alunos, colegas e o professor.
4. Explorar maneiras criativas de contribuir para uma convivência pacífica, refletindo sobre a importância de pequenos gestos e práticas locais que favorecem a paz e a prosperidade compartilhada.

- **Etapas da Aula:**

- 1ª Etapa: Respiração completa**

Iniciamos a prática focando na respiração abdominal, que ajuda a trazer calma e presença.

Instrua os alunos a realizarem a respiração completa em três fases:

1. Primeiro, expanda o abdome ao inspirar, seguido pelo tórax e, por fim, pela parte alta do peito.
2. Ao exalar, siga o caminho inverso: peito, tórax e abdome. Isso completa um ciclo respiratório.
3. Realize 10 ciclos, com os olhos fechados, concentrando-se na respiração.

Essa técnica auxilia no relaxamento e na concentração, preparando o corpo e a mente para as etapas seguintes.

- 2ª Etapa: Percepção da energia do grupo**

1. Formar um círculo com os alunos de mãos dadas, criando um espaço de conexão e cooperação.
2. Friccione as palmas das mãos até que fiquem quentes.
3. Aproxime as mãos do rosto, formando uma concha, sem encostar (cerca de 1 cm de distância). Sinta o calor e a energia gerada pela fricção.
4. Repita o processo de aquecer as mãos e depois aproxime as suas mãos da palma das mãos dos colegas ao lado, formando uma corrente de energia sem toque, a aproximadamente 1 cm de distância.

5. Feche os olhos e visualize um círculo de energia que flui entre você e seus colegas. Sinta a vibração e a interconexão entre todos, reforçando a ideia de que cada um é parte importante dessa unidade energética.
6. Cruze as mãos sobre o peito, com a mão direita sobre a região do coração, e realize a respiração completa por mais 5 ciclos, observando o ritmo da respiração e os batimentos do coração.
7. Sugere-se: inspirar, pausar com os pulmões cheios, exalar e pausar com os pulmões vazios, contando de 1 a 3 em cada pausa. Isso é um ciclo.
8. Após os 5 ciclos, deixe o corpo respirar naturalmente e observe em qual parte do corpo se localiza sua respiração (abdome, diafragma, garganta).
9. Se estiver ao ar livre, sinta os estímulos externos: a temperatura do ar, a brisa, o calor do sol e a temperatura ambiente. Perceba a temperatura do ar na ponta do nariz ao inspirar e o som da sua respiração.
10. Foque nos sons externos. Identifique e observe esses sons, reconhecendo-os como formas de energia vibracional. Permaneça nessa observação por alguns minutos, absorvendo a energia do ambiente.

Essa etapa sensibiliza os alunos para a presença da energia tanto interna quanto externa, fortalecendo a percepção do coletivo e do ambiente.

3ª Etapa: Reflexão Perceptiva em Grupo (RPG)

3. Sentados em círculo, convide os alunos a compartilharem suas reflexões sobre a prática de percepção da energia do grupo. Permita que falem livremente sobre as concordâncias e discordâncias, fortalecendo o senso de comunidade e a troca de experiências.
4. O professor deve estimular o debate a partir de perguntas, orientadas por ele, que levem os alunos a refletir sobre maneiras criativas de promover uma convivência pacífica e prosperidade compartilhada. Aqui estão algumas sugestões para guiar o professor:
 - Como podemos praticar atos de solidariedade comunitária?
Ex: Compartilhando alimentos, tempo ou habilidades entre vizinhos e pessoas da comunidade.
 - Como resolver pacificamente os conflitos em situações de desacordo de opiniões?

Ex: Dialogando de maneira não-violenta, mantendo o respeito e buscando soluções colaborativas

- De que maneira podemos fortalecer a cultura do respeito mútuo?

Ex: Aceitando as diferenças culturais, religiosas e de opiniões, promovendo inclusão e convivência pacífica.

- Como podemos reforçar os laços comunitários e nossa identidade local?

Ex: Através da participação em festividades e tradições locais que incentivem a cooperação e o respeito mútuo.

- Quais iniciativas podemos adotar para promover a prosperidade compartilhada?

Ex: Participando de economias colaborativas, como trocas de serviços e cooperativas locais.

- Como podemos contribuir para práticas ambientais sustentáveis?

Ex: Engajando-se em ações como a reciclagem, hortas comunitárias ou preservação de espaços verdes.

- Como podemos ajudar nossos colegas e amigos em desafios emocionais?

Ex: Oferecendo empatia e apoio emocional, ouvindo seus problemas e incentivando a busca por ajuda especializada, quando necessário.

5. O professor deve anotar as respostas e utilizá-las para estimular novas discussões sobre as formas criativas de contribuir para uma convivência pacífica e um ambiente de confiança e cooperação.

- **Resultados para Avaliação:**

A avaliação dos resultados da aula será realizada através do principal instrumento:

a) latório do professor sobre as reflexões do grupo, que deve abordar:

6. As percepções dos alunos sobre a construção de laços de confiança e cooperação durante a prática.

- As respostas sobre como os alunos sugerem contribuir para a convivência pacífica e a prosperidade compartilhada.
- O nível de engajamento de cada aluno durante as discussões e atividades.

- **Nota para o professor:**

- Este plano de aula pode ser ajustado de acordo com o ambiente disponível (sala de aula, pátio, local ao ar livre, etc.).
- Como prática de “Boa Higiene”, antes e/ou após a 2ª Etapa: Percepção da energia do grupo, o professor pode oferecer álcool gel aos alunos para assepsia de suas mãos.
- Estimule a participação ativa de todos os alunos e valorize suas contribuições, reforçando um ambiente inclusivo e respeitoso.
- Crie um ambiente inclusivo e respeitoso, onde todas as vozes possam ser ouvidas, valorizadas e sintam-se à vontade para compartilhar e refletir sobre suas experiências.

4.SCUSSÃO

7. A presente seção busca aprofundar a análise dos achados da pesquisa, considerando a relação entre as práticas meditativas do Yoga e a Geografia Humanista, e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. A partir da estruturação do Plano de Ensino, discutem-se os potenciais impactos dessa abordagem na construção de uma cultura de paz e no fortalecimento das relações interpessoais dentro do ambiente escolar.

1.tegração dos Saberes e Objetivos Pedagógicos: A estruturação do Plano de Ensino foi fundamentada na perspectiva da Geografia Humanista, aliada às práticas meditativas do Yoga, permitindo que os alunos desenvolvessem uma percepção mais sensível e reflexiva sobre o espaço vivido. Inspirando-se nos “7 Saberes Essenciais para a Educação do Futuro” de Edgar Morin e nos princípios da Psicologia Positiva (Seligman, 2004), a proposta se orienta por um modelo educacional que valoriza o pensamento crítico, a autorregulação emocional e o fortalecimento de vínculos sociais.

8. Essa abordagem se mostrou alinhada à necessidade de uma educação transdisciplinar, capaz de integrar diferentes formas de conhecimento e estimular o autoconhecimento, a empatia e a cooperação. O ensino da Geografia, mediado por práticas meditativas, ampliou o horizonte interpretativo dos alunos sobre seu entorno, oferecendo um caminho alternativo para compreender o espaço geográfico não apenas como uma construção física, mas também subjetiva e relacional.

2.nexões Neurocientíficas e Regulação Emocional: As práticas de atenção plena

(*mindfulness*), respiração consciente e autossugestão foram escolhidas estrategicamente devido ao respaldo neurocientífico que comprova seus efeitos sobre a regulação emocional e o desenvolvimento cognitivo. Estudos recentes indicam que tais práticas promovem mudanças estruturais no cérebro, favorecendo a neuroplasticidade, o fortalecimento do córtex pré-frontal (associado ao pensamento reflexivo e à tomada de decisão) e a regulação do sistema límbico (relacionado às emoções e ao comportamento social).

9. Dessa forma, a integração entre práticas meditativas e Geografia Humanista se justifica não apenas pelo impacto na percepção espacial, mas também pela sua influência na capacidade dos alunos de lidar com desafios emocionais e sociais. O desenvolvimento de uma postura mais equilibrada e empática pode contribuir diretamente para a redução de conflitos escolares e a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e inclusivo.

3.nâmicas Coletivas e Construção do Conhecimento: A metodologia adotada privilegiou a alternância entre momentos de introspecção individual e reflexões coletivas. A técnica de Reflexão Perceptiva em Grupo (RPG) desempenhou um papel central no compartilhamento das experiências vivenciadas pelos alunos, permitindo a construção de um conhecimento mais colaborativo e afetivo sobre o espaço.

10. Dentre as estratégias utilizadas, destacam-se:

- Mapeamento emocional do espaço vivido, que possibilitou aos alunos representarem suas percepções afetivas por meio da cartografia subjetiva;
- Autossugestão para uma visão de mundo altruísta, que promoveu reflexões sobre valores éticos e relações interpessoais positivas;
- Exercícios de visualização, que estimularam a imaginação espacial e a ressignificação do ambiente escolar como um espaço de pertencimento e acolhimento.

A combinação dessas técnicas reforçou a noção de que o espaço não é apenas um cenário passivo, mas um elemento ativo na constituição das experiências humanas e na formação de identidades individuais e coletivas.

4.plicações Educacionais e Desafios: A implementação do Plano de Ensino demonstrou que práticas meditativas podem ser incorporadas ao currículo escolar de maneira interdisciplinar, sem comprometer o ensino dos conteúdos formais. No entanto, alguns desafios se apresentaram, tais como:

11. Resistência por parte dos docentes e gestores escolares, especialmente em relação à introdução de práticas meditativas no ambiente acadêmico;

- Necessidade de capacitação dos professores para a aplicação das técnicas de mindfulness e autossugestão;
- Limitações institucionais e burocráticas que dificultam a experimentação de novas metodologias.

Apesar desses desafios, os resultados apontam para um caminho promissor na construção de um modelo educacional que valoriza tanto o desenvolvimento intelectual quanto o bem-estar emocional dos alunos. A adoção de uma abordagem transdisciplinar, inspirada nos princípios dos 7 Saberes de Morin e na Psicologia Positiva, pode servir como um modelo inovador para repensar o ensino da Geografia e outras disciplinas.

5.perspectivas para Pesquisas Futuras: Tendo em vista os achados desta pesquisa, recomenda-se que futuros estudos explorem a aplicação prática do Plano de Ensino em diferentes contextos escolares, com avaliações qualitativas e quantitativas que permitam mensurar seu impacto sobre a aprendizagem e o comportamento socioemocional dos alunos.

12. A educação do futuro demanda abordagens inovadoras que integrem saberes diversos e promovam uma visão holística do conhecimento. A presente pesquisa sugere que a união entre Yoga, Geografia Humanista e neurociência pode representar um passo significativo nessa direção, contribuindo para a construção de uma sociedade mais consciente, empática e colaborativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

13. Este artigo apresentou um Plano de Ensino inovador que integra práticas meditativas do Yoga à Geografia Escolar a partir de uma perspectiva humanista e transdisciplinar. A proposta fundamenta-se na hipótese de que a inserção do Yoga pode ampliar a percepção espacial, desenvolver a empatia e promover o bem-estar cognitivo e emocional dos alunos, contribuindo para a construção de uma cultura de paz.

Embora o estudo não seja experimental, seu referencial teórico destaca os benefícios já comprovados do Yoga – como melhoria da concentração, redução da ansiedade e ampliação da empatia –, conforme abordado por Micheline Flak e

documentado na literatura milenar do Yoga Sutra de Patañjali e reconhecidos por organismos internacionais como a UNESCO, ONU e OMS. O Plano de Ensino, acompanhado de protocolos de aula adaptáveis a diferentes níveis escolares, articula técnicas de respiração, meditação e reflexão fenomenológica para promover uma experiência educativa que integra as dimensões sensoriais, emocionais e cognitivas.

A abordagem se fundamenta no conceito de “espaço vivido”, conectando cultura, história, subjetividade e ambiente, e dialoga com as contribuições teóricas de Husserl, Merleau-Ponty, Yi-Fu Tuan, Edward Relph e Edgar Morin. Estudos recentes reforçam os efeitos positivos das práticas meditativas para a saúde mental e física, além de evidenciar mudanças neurológicas favoráveis, como o aumento da massa cinzenta em áreas ligadas à memória e emoções.

Em síntese, esta pesquisa demonstra que:

- A integração entre Yoga e Geografia Humanista preenche uma lacuna na literatura brasileira e propõe uma abordagem pedagógica inovadora;
- O Plano de Ensino proposto pode promover uma melhoria no desempenho escolar, na redução na ansiedade e no fortalecimento de habilidades cognitivas e emocionais; e,
- As práticas meditativas atuam como ferramenta pedagógica que vão além da transmissão de conteúdos, contribuindo para a formação integral dos alunos e para a construção de ambientes escolares mais pacíficos e colaborativos.

Este trabalho, ao associar o Yoga à Geografia Humanista, planta a semente para uma educação que valoriza o autoconhecimento, a conexão entre corpo e mente e a promoção de uma cultura de paz, evidenciando seu potencial transformador para a sociedade.

Om! Paz! Paz! Paz!

Om śāntiḥ śāntiḥ śāntiḥ

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**/ Miriam Abramovay et alii. ã Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITAGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

CALLAI, Helena Copetti. (2004). **O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento**. In VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, Portugal. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf>. Acesso em: 13/03/2025.

CASTRO, Maria Helena G. de, **Em busca de mais qualidade e equidade na educação**. Artigo. Revista Pátio Ensino Fundamental nº 88, nov./18-jan./19. Pg. 6-9 (2019). Disponível em: https://www.amazon.com.br/dp/B07LH3HHX8?ref=cm_sw_r_cp_ud_dp_41Q1Z7NH3KVRB2JKRVFH&asin=B07LH3HHX8&revisionId=&format=4&depth=1. Acesso Jan/2023.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: Como o cérebro aprende**. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2011.

DESIKACHAR, T. K. V. **O coração do Yoga: Desenvolvendo a prática pessoal** – 2ª ed. São Paulo: Mantra, 2018.

FLAK, Micheline; COULON, Jacques de. **Yoga na Educação: integrando corpo e mente na sala de aula**. Florianópolis: Editora Comunidade do Saber, 144 páginas, 2007.

GERON, Gabriela; NASCIMENTO, Rosemy da Silva. **O lugar nos mapas mentais de estudantes não indígenas e indígenas Guarani, Xokleng/Laklaño e Kaingang para Educação Geográfica**. p. 939-963. In: Narrativas, Geografias e Cartografias: para viver é preciso espaço e tempo / Nelson Rego, Salete Kozel, Organizadores: Ana Francisca Azevedo, colaborador – [IGEO, Departamento de Geociências da UFRGS]. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2020. V.2:667-1288p.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GOVOROVA, Elena; BENÍTEZ, Isabel; MUÑIZ, José. **How Schools Affect Student Well-Being: A Cross-Cultural Approach in 35 OECD Countries**. Article in: Educational Psychology Volume 11 - -020 | Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00431>. Acesso em: Mar/2023.

HÖLZEL BK, Carmody J, Vangel M, Congleton C, Yerramsetti SM, Gard T, Lazar SW. **Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density**. Psychiatry Res. 2011 Jan 30;191(1):36-43. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3004979/>. Acesso em 07/03/2025.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura**. São Paulo: Ideias & Letras,

2006. Disponível em:
<https://docs.google.com/file/d/0B1USHcqEToNQVC01R0lfUlhkOXM/edit?resourcekey=0-41oEqfMRX9Dm8-IPfjywcQ> . Acesso em Out/2024.

IYENGAR, B. K. S. – **Luz sobre o Yoga: Yoga Dipika: o guia clássico do Yoga escrito pelo embaixador do Yoga no ocidente** – São Paulo: Pensamento, 2016.

KOZEL, Salete. **Um panorama sobre as geografias marginais no Brasil**. In: HEIDRICH, Álvaro Luiz; COSTA, Benhur Pinós da; PIREZ, Cláudia Luisa Zeferino (Orgs.). *Maneiras de ler geografia e cultura*. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar Cultura, p. 12-27. 2013. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107261/000945594.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26/02/2025.

MEC – Ministério de Educação e Cultura. **Curso de aperfeiçoamento em bem-estar no contexto escolar**. Módulo I - –em-estar e comunidade escolar: estudantes, professores, gestores e famílias. AVAMEC - –mbiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). 2021 Disponível em:
<https://avamec.mec.gov.br/ava-mec-ws/instituicao/seb/conteudo/modulo/4417/mod1/slide1.html> ou
<https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/14130/informacoes>. Acesso em: Set/2023.

MORIN, Edgar, 1921- **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/0B2--ueKoaHWmNjExZDBhN2MtZDFhNy00MmVhLWFiMDItMGFiNjhjNWE3OTZl/view?resourcekey=0-TN1-CTIjHxjqxafvrjlmfQ>.

PEREIRA, Luiz Andrei Gonçalves; CORREIA, Idalécia Soares; OLIVEIRA, Anelito Pereira de. **Geografia fenomenológica: espaço e percepção**. In: *Caminhos de Geografia*. v. 11, n. 35 setembro – 2010. p. 173 – 178. Uberlândia/MG. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/357619269_geografia_fenomenologica_espaço_e_percepção. Acesso em: Ago/2023.

ROLIM, M. Bullying: **O pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14951/000672845.pdf?sequ>. Acesso em Fev/2025.

SATCHIDANANDA, Swami. **Yoga Sūtra de Patañjali** / transcrito e comentado por Swami Satchidananda; tradução de Antônio Galvão Mendes. — Belo Horizonte, Gráfica e Editora Del Rey Ltda, 2000.

SELIGMAN, M. E. P. (2004) **Felicidade Autêntica: Usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente** (*Authentic Happiness: Using the new Positive Psychology for permanent accomplishment*) (N. Capelo, Trad.). Rio de Janeiro: Objetiva. Disponível em: <https://dokumen.pub/qdownload/felicidade-autentica-usando-a-nova-psicologia-positiva-para-a-realizaao-permanente-9788539001392.html> . Acesso em 11/03/2025.

SUESS, Rodrigo Capelle e Costa Leite, Cristina Maria. **Estudar o lugar para compreender a si mesmo e o mundo: análise de uma experiência pedagógica em Geografia desenvolvida com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 6 n. 12 (2016). pg. 74–98. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/341>. Acesso em Abr/2025.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. – Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura **O que você precisa saber sobre a prevenção do extremismo violento por meio da educação**. Artigo. Publicado em: 31 de março de 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/o-que-voce-precisa-saber-sobre-prevencao-do-extremismo-violento-por-meio-da-educacao?hub=66903>. Acesso em: 23/02/2024.

CAPÍTULO XXI

SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO IFMA CAMPUS PINHEIRO: TRANSFORMANDO A EDUCAÇÃO E FORTALECENDO A INCLUSÃO

DOI: 10.5281/zenodo.17363086

Fátima de Jesus Soares Corrêa
Josiane Castro Duarte de Oliveira
Jadson Fernando Rodrigues Reis
Rayssa Amorim Soares Lisboa
Jully Hellen dos Santos Carvalho

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva) no ambiente educacional é um direito fundamental, assegurado por legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No contexto escolar, garantir a igualdade de oportunidades implica não apenas a matrícula desses estudantes, mas a construção de um ambiente acessível, que respeite suas especificidades e promova seu pleno desenvolvimento.

A educação especial, enquanto modalidade transversal à educação básica, deve ser ofertada pela rede regular de ensino, assegurando recursos e suporte adequados para

estudantes com deficiência. No entanto, esse processo demanda mudanças estruturais e culturais, incluindo a adaptação das metodologias de ensino, o fortalecimento das relações entre escola, família e comunidade, além da formação continuada de educadores e profissionais da gestão escolar.

Nesse cenário, o Instituto Federal do Maranhão (IFMA) tem como missão institucional promover a educação profissional, científica e tecnológica de forma integrada ao ensino, à pesquisa e à extensão. Comprometido com a acessibilidade e a inclusão, o IFMA instituiu o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), um espaço essencial para o desenvolvimento de ações voltadas à inclusão educacional. A partir das experiências compartilhadas pelo NAPNE, surgiu o Simpósio de Educação Inclusiva (SEI), consolidando-se como um espaço de debate, formação e sensibilização sobre a importância da inclusão no ambiente escolar.

Desde 2015, o IFMA Campus Pinheiro realiza o Simpósio de Educação Inclusiva sempre no dia 21 de setembro, data que marca o Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência. O evento promove palestras, rodas de conversa e oficinas com o objetivo de discutir e disseminar práticas pedagógicas inclusivas, embasadas no respeito à diversidade e no compromisso com a acessibilidade e equidade no ensino. Ao longo dos anos, o SEI se tornou uma referência na construção de estratégias educacionais que garantem um ambiente mais inclusivo, acolhedor e democrático.

O objetivo deste artigo é relatar a história do SEI do IFMA Campus Pinheiro, abordando seu impacto, relevância e as perspectivas futuras para a continuidade do evento. O SEI tem se mostrado um evento de grande importância para a promoção da inclusão educacional e para a reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas. Através de palestras, mesas-redondas e apresentações, o SEI tem promovido o debate e o compartilhamento de experiências, fortalecendo o compromisso da instituição com a educação acessível a todos. Com perspectivas de continuidade, o evento se posiciona como um marco no fortalecimento das políticas de inclusão, com grande potencial para expandir sua relevância e impacto na comunidade acadêmica e além.

2. METODOLOGIA

Este artigo utiliza uma abordagem qualitativa e descritiva, baseada em pesquisa documental e revisão bibliográfica, com o objetivo de narrar a trajetória do Simpósio de

Educação Inclusiva (SEI) do IFMA Campus Pinheiro. A pesquisa documental foi realizada a partir da análise de registros institucionais do evento, como programação, atas, relatórios e materiais de divulgação das edições anteriores. Além disso, foram considerados documentos oficiais do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), que contribuem para contextualizar a origem e evolução do simpósio.

Para complementar a análise, foram consultadas referências bibliográficas sobre Educação Especial e Inclusiva, formação docente, Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, os tipos de transtornos e deficiências, entre outros.

Por fim, o artigo busca um olhar reflexivo e crítico, considerando o impacto do SEI na formação docente, na sensibilização da comunidade acadêmica e na promoção da acessibilidade no IFMA Campus Pinheiro. Além disso, também enfatiza sua importância na vida dos alunos e seus familiares, que muitas vezes encontram apoio e materiais didáticos nas atividades do evento.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS CAMINHOS ATÉ O SEI

3.1 Contextualização da Educação Inclusiva

Analisando a história da humanidade, podemos observar que as pessoas com deficiência passaram por momentos desafiadores e mortais até chegar aos dias atuais em que possuem proteção, direitos e deveres conforme as leis e políticas de cada país. Na Antiguidade (4000 a.C. – 476 d.C.), a sociedade tratava as pessoas com deficiência de forma excludente e, muitas vezes, cruel. Em diversas civilizações, como na Grécia e em Roma, predominava a ideia de que indivíduos com deficiência eram impuros ou pecadores, devendo ser eliminados da sociedade. Havia forte discriminação, preconceito e desprezo, sendo comum a defesa do sacrifício dessas pessoas (Corrent, 2016).

No entanto, algumas culturas adotaram uma postura diferente. Entre os hebreus e os cristãos, por exemplo, a religião influenciou uma visão mais humanizada. O cristianismo pregava o amor e a caridade, promovendo assistência e acolhimento às pessoas com deficiência, garantindo-lhes o direito à vida.

Ainda na Antiguidade, surgiu a primeira tentativa de ensino para surdos, marcando o início da educação especial. Apesar disso, as pessoas com deficiência continuavam marginalizadas, muitas vezes vivendo em condições precárias devido a

doenças e guerras. Algumas eram enviadas para hospícios ou manicômios, enquanto outras eram vistas como seres místicos e enigmáticos (Corrent, 2016).

Durante a Idade Média (476 d.C. – 1453), a percepção sobre a deficiência ainda estava fortemente associada a crenças religiosas e supersticiosas. Por um período, os indivíduos com deficiência eram tratados como demoníacos, especialmente sob a influência da Inquisição e da Reforma Protestante (Tompsonski; Lachman; Bortolini, 2019).

Entretanto, foi também nessa época que surgiram os primeiros estudos sobre as deficiências e as primeiras tentativas de desenvolver métodos para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas. Destaca-se o trabalho de Pedro Ponce de Leon, que elaborou um método de ensino para pessoas com deficiência auditiva baseado em um código de sinais. Além disso, houve o início da escolarização de indivíduos com deficiência mental, e Gerolamo Cardano criou um código de sinais destinado ao ensino da leitura e escrita para surdos.

A partir da Idade Moderna (1453 – 1789) ocorreram avanços significativos para a educação especial, como a democratização do ensino, baseado no argumento que todas as pessoas, independentemente de suas características, eram capazes de aprender. Outro marco importante foi a criação do Sistema Braille, desenvolvido por Louis Braille, permitindo a integração dos deficientes visuais ao mundo da linguagem escrita. Já na Idade Contemporânea (a partir de 1789), a educação especial ganhou maior atenção, e diversos avanços foram registrados.

A partir deste breve histórico sobre como eram vistos e tratados as pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade, cabe relatar alguns momentos importante da educação especial e inclusiva no Brasil, conforme Tomporoski; Lachman; Bortolini (2019) e Bueno, Bueno e Portilho (2023):

1854 – Fundação do Instituto Benjamin Constant (IBC), primeira instituição brasileira voltada para a educação de pessoas com deficiência visual.

1857 – Criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), referência no atendimento à comunidade surda.

1950-1970 – Surgimento da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e outras entidades voltadas à educação especial, com enfoque assistencialista.

1981 – Declaração do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência pela ONU, impulsionando debates sobre inclusão no Brasil.

1988 – Constituição Federal: reconhece a educação como um direito de todos e estabelece o dever do Estado em garantir atendimento educacional especializado.

1994 – Declaração de Salamanca (UNESCO): reforça a importância da inclusão escolar e orienta os países a adotarem práticas inclusivas.

1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996): estabelece a educação especial como modalidade de ensino e determina a oferta de atendimento especializado na rede regular de ensino.

2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica: orientam os sistemas educacionais a estruturarem setores específicos para educação inclusiva.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: reforça o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte ao ensino regular, promovendo adaptações curriculares e tecnologia assistiva.

2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015): consolida a inclusão como direito fundamental e exige acessibilidade em todos os níveis educacionais.

Atualidade – Avanços na implementação da educação inclusiva, mas com desafios persistentes, como formação docente insuficiente, falta de recursos e barreiras atitudinais.

Diante do exposto, é salutar destacar que a inclusão escolar é um direito fundamental e um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa. A Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), consolidou a educação como um direito de todos, garantindo, em seu Capítulo V, o atendimento especializado para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No entanto, assegurar esse direito na prática exige um esforço contínuo por parte dos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

Para estruturar a educação inclusiva, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), que determinam que os sistemas educacionais devem constituir setores responsáveis pela educação especial, dotando-os de recursos humanos, materiais e financeiros. Esse direcionamento busca evitar que a inclusão se torne apenas um discurso, sem suporte efetivo para os alunos e professores.

Um marco importante nessa trajetória foi a implementação da Política Nacional

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Essa política propõe que o ensino regular seja complementado com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecendo suporte pedagógico adicional, adaptações curriculares, tecnologias assistivas e formações continuadas para os profissionais da educação. Dessa forma, busca-se uma inclusão que vá além da presença física do aluno na sala de aula, garantindo efetivamente sua participação e aprendizagem.

Nessa perspectiva, superar os desafios da educação inclusiva e especial, bem como promover uma educação de qualidade a todos, o IFMA 25 de junho de 2015, alinhado à Resolução nº 15, de 27 de fevereiro de 2015, do Conselho Superior (CONSUP) do IFMA, a Direção Geral do Campus Pinheiro regulamentou o funcionamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Para viabilizar o atendimento no núcleo, foi nomeada, em parceria com a Diretoria de Ensino, uma comissão multiprofissional.

Conforme estabelecido nos artigos 2º e 3º da Resolução, o NAPNE é caracterizado em termos de sua estrutura organizacional e funcionalidade da seguinte maneira:

Art 2º- [...] é uma unidade organizacional de natureza propositiva e consultiva que tem por finalidade coordenar a política de Educação Inclusiva. **Art 3º-** O NAPNE tem por finalidade promover a cultura da “Educação para a Convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, promover a quebra de barreiras arquitetônicas educacionais, de comunicação e atitudinais, de forma a promover a inclusão de todos (as) na educação profissional e tecnológica (IFMA, 2015, p. 47).

Com base nas características do NAPNE e no intuito de oferecer uma educação de qualidade, o IFMA promove o Simpósio de Educação Inclusiva, como uma maneira de contribuir com a temática e fortalecer seu compromisso com a educação. O evento se tornou um espaço essencial para o debate, a troca de experiências e a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, promovendo uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva e equitativa.

3.2 O Surgimento do Simpósio de Educação Inclusiva do IFMA Campus Pinheiro

Os Transtornos Específicos da Aprendizagem têm sua origem no termo inglês *Learning Disability*, sendo estudados inicialmente por Samuel Kirk, que investigou déficits intelectuais, dificuldades de leitura e escrita. Em suas pesquisas, Kirk identificou uma desordem ou disfunção nos processos de aprendizagem, que pode impactar significativamente a vida pessoal, social, acadêmica e profissional dos indivíduos. No

entanto, intervenções pedagógicas, médicas e sociais podem contribuir para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas (Barbosa, 2015).

A *American Psychiatric Association*, em sua quinta edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V, 2014), classifica essas dificuldades como Transtornos de Aprendizagem. A categorização segue os critérios da *Classificação Internacional de Doenças* (CID), estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Com base no diagnóstico, cada aluno recebe um atendimento específico para auxiliar em seu processo de ensino e aprendizagem. No entanto, observamos que muitos professores enfrentam dificuldades para compreender essas necessidades e escolher os recursos pedagógicos mais adequados para a sala de aula. Diante desse desafio, buscamos ações que possam aprimorar a educação e fortalecer a participação da comunidade na escola.

No IFMA Campus Pinheiro, no início de cada ano letivo, a equipe NAPNE realiza um levantamento sobre os alunos que necessitam de atendimento especializado. O relatório gerado identifica o estudante, o curso em que está matriculado, a deficiência ou transtorno de aprendizagem diagnosticado, o profissional adequado para o atendimento e as necessidades específicas do aluno. Além disso, são verificadas informações sobre acompanhamento médico, existência de laudos e outras situações que demandam atenção por parte da instituição.

A análise dos relatórios revelou que a instituição carecia de ferramentas adequadas para o ensino, além da necessidade de sensibilizar alunos e profissionais sobre as especificidades de cada estudante. Diante disso, o IFMA reconheceu que seu papel vai além dos limites da escola, devendo atuar também na comunidade em que está inserido. Afinal, os alunos são cidadãos ativos e precisam de recursos que os auxiliem no exercício pleno de sua cidadania.

A partir de 2015, por meio da servidora Denise Ferreira Costa, Revisora de Texto Braille, começam a estruturar a Comissão de Organização do Simpósio de Educação Inclusiva. A equipe conta com profissionais vinculados ao NAPNE, Diretoria de Administração e Planejamento e Diretoria de Desenvolvimento Educacional. Cada um contribui para organizar o evento que está estruturado em: turno matutino - palestra de abertura com o tema atual do SEI, mesa redonda ou roda de conversa e palestra (ou apresentação cultural); turno vespertino - oficina (por exemplo: Química e Matemática

para pessoas com deficiência visual), atividade cultural e práticas esportivas (futebol para cegos, por exemplo).

O SEI é um evento gratuito, aberto à comunidade de Pinheiro e cidades adjacentes, o quantitativo de participantes para o IX SEI em 2024 foi de 512 pessoas, o VII SEI em 2023 foram 453 inscritos de maneira online e presencial. Esses dados destacam a importância do evento para a educação e reforçam a necessidade de ampliar as formações na área.

3.3 A Evolução Temática do Simpósio de Educação Inclusiva

Desde sua primeira edição, em 2015, o Simpósio de Educação Inclusiva (SEI) tem se consolidado como um espaço de reflexão, troca de experiências e construção de práticas pedagógicas voltadas à acessibilidade e equidade no ensino. Ao longo dos anos, a escolha dos temas abordados reflete não apenas o compromisso do evento com a educação inclusiva, mas também a necessidade de aprofundar discussões sobre desafios específicos enfrentados por diferentes grupos.

O Simpósio de Educação Inclusiva - SEI - é um evento que está no calendário anual da Instituição, realizado sempre no mês de setembro, a partir da Comissão Organizadora, os trabalhos se iniciam entre o mês de março e maio, com reuniões iniciais para sua organização. Ao longo das reuniões é possível pensar e organizar as ações para o dia do evento.

Durante o evento foram oferecidos debates, palestras, mesas-redondas, oficinas e outras atividades que têm como objetivo o conhecimento ou aperfeiçoamento sobre a educação inclusiva e a proposição de estratégias para o ensino e aprendizagem em ambientes educativos para pessoas com necessidades educacionais específicas. As atividades formativas são ministradas para servidores, discentes, profissionais da educação e comunidade local.

Além da escolha criteriosa dos temas, cada edição do Simpósio de Educação Inclusiva (SEI) foi marcada por uma identidade visual única, representada em suas artes oficiais. Os cartazes e materiais gráficos de cada evento não apenas divulgaram as atividades, mas também reforçaram visualmente a mensagem central de cada edição, trazendo cores, símbolos e elementos gráficos alinhados à temática abordada. Apresentamos no Quadro 1 as artes de algumas edições do SEI, destacando sua evolução ao longo dos anos.

Quadro 1 - Artes dos temas do SEI

I SEI  CONVITE O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Pinheiro convida para participar do evento em celebração ao: DIA NACIONAL DE LUTA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA Dia: 23 de Setembro de 2015 Local: Auditório do IFMA/Campus Pinheiro - MA-006, Bairro da Enseada, 5/N Horário: 08:00h às 18:00h	II SEI  "Brasil e inclusão: realidade ou imaginação?"	III SEI III Simpósio de Educação Inclusiva 27 e 28 de Setembro  <i>Inclusão: desfazendo as barreiras da comunicação entre surdos e ouvintes</i>
IV SEI  20 e 21 de setembro de 2018	V SEI  V SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA TEMA: ESCOLA E ACESSIBILIDADE: PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A AUTONOMIA DO DEFICIENTE VISUAL. 20 DE SETEMBRO DE 2019	VI SEI  SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA - IFMA CAMPUS PINHEIRO. DOWN: Um olhar para além do cromossomo 21. Evento Online e Gratuito 21.09.2020 / 19h à 21h. ORGANIZAÇÃO: NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS - CAMPUS PINHEIRO
VII SEI  CAPACITISMO: Desmitificando estereótipos para inclusão da pessoa com deficiência 21 de setembro de 2022 INSTITUTO FEDERAL Maranhão Campus Pinheiro	VIII SEI  VIII SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO VIVÊNCIAS E PRÁTICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 21 DE SETEMBRO DE 2023 NO IFMA CAMPUS PINHEIRO	IX SEI  IX SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA <i>setembro verde</i> Práticas Inclusivas e seus Impactos no Ambiente Escolar: Desafios e Oportunidades. INSTITUTO FEDERAL Maranhão Campus Pinheiro

Fonte: Dos autores (2025).

O primeiro evento, intitulado "Simpósio de Educação Inclusiva", inaugurou essa trajetória com o objetivo de sensibilizar a comunidade acadêmica para a importância da inclusão e da acessibilidade no ambiente escolar. Já em 2016, o tema "Brasil e inclusão: realidade ou imaginação?" provocou um debate crítico sobre os avanços e desafios na

efetivação das políticas educacionais inclusivas, questionando se a inclusão era de fato uma prática consolidada ou apenas um ideal distante.

Nos anos seguintes, o simpósio passou a abordar questões mais específicas, ampliando o olhar sobre diferentes grupos e suas necessidades. Em 2017, o evento trouxe a temática "Inclusão: Desfazendo as barreiras da comunicação entre o surdo e o ouvinte", promovendo reflexões sobre a importância da Libras e da acessibilidade comunicacional no ambiente escolar. Em 2018, o foco foi nos "Transtornos globais do desenvolvimento: os desafios para a inclusão do aluno autista", ampliando a compreensão sobre o espectro autista e os ajustes necessários para garantir a aprendizagem desses estudantes.

No ano de 2019, o simpósio abordou a temática "Escola e acessibilidade: práticas educativas para a autonomia do deficiente visual", trazendo debates sobre recursos pedagógicos e tecnologias assistivas voltadas para estudantes com deficiência visual. Já em 2020, a edição "DOWN: um olhar para além do cromossomo 21" destacou a Síndrome de Down, desmistificando preconceitos e promovendo um olhar mais inclusivo sobre o potencial e a autonomia das pessoas com essa condição.

Após uma pausa em 2021 devido à pandemia, o evento retornou em 2022 com um tema essencial para o combate à discriminação: "Capacitismo: desmitificando estereótipos para a inclusão da pessoa com deficiência". Esse debate foi fundamental para desconstruir narrativas que limitam e reduzem as pessoas com deficiência a suas condições físicas ou cognitivas. No ano seguinte, em 2023, o evento retomou a discussão sobre os transtornos globais do desenvolvimento, com o tema "Vivências e práticas nos processos de ensino e aprendizagem", trazendo experiências reais e estratégias pedagógicas eficazes para promover uma educação mais inclusiva e acessível.

Por fim, em 2024, o SEI chega à sua nona edição, com o tema "Práticas Inclusivas e seus Impactos no Ambiente Escolar: desafios e oportunidades". Este tema reforça a necessidade de avaliar como as estratégias de inclusão impactam o cotidiano escolar, destacando tanto os desafios ainda existentes quanto às oportunidades de inovação e aprimoramento das práticas educacionais.

Ao longo desses nove anos, o Simpósio de Educação Inclusiva tem desempenhado um papel fundamental na formação de professores, alunos e gestores, impulsionando uma educação mais equitativa e acessível no IFMA – Campus Pinheiro. Os temas abordados mostram uma trajetória de crescimento, aprofundamento e compromisso com a

transformação da realidade educacional, consolidando o evento como um marco na luta pela inclusão.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Impactos do Simpósio na Formação Docente e na Educação Inclusiva

Nos últimos anos, a Educação Inclusiva tem sido pauta de pesquisas, estudos e debates em diversas áreas, sobretudo com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esta por sua vez, visa assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, dando orientações aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular. Anualmente o IFMA Campus Pinheiro recebe vários alunos com deficiências. Mesmo com tantos estudos e informações sobre a Educação Especial e Inclusiva, percebe-se que ainda há muitas barreiras que impedem o acesso e permanência das pessoas com necessidades específicas, bem como a sua interação e inclusão na sociedade. Desta forma, este evento tem um papel fundamental para colaborar com a difusão e formação de novos saberes sobre a temática de Educação Inclusiva, sobretudo no que diz respeito à formação docente.

A abordagem sobre Educação Inclusiva está para além do contexto escolar, pois a sociedade precisa respeitar as diferenças individuais visando o acesso aos direitos, aos bens e serviços das pessoas com deficiências de forma que participem da sociedade efetivando a igualdade com as demais pessoas.

A educação especial é uma "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". Esta é uma oferta de educação obrigatória em todos os níveis de ensino (Brasil, 2013)

Assim, são necessárias habilidades e conhecimentos na prática pedagógica para adaptação de conteúdos, procedimentos pedagógicos, uso de materiais didáticos e recursos tecnológicos a serem aplicados a especificidade de cada discente. Nesse processo de ensino aprendizagem é preciso conhecer e respeitar as diferenças, de forma que evite a exclusão, preconceito ou discriminação. Tanto as Instituições de ensino quanto a comunidade são responsáveis para que haja inclusão.

Desta forma, ao longo destes 10 anos de Simpósio foi possível pensar em estratégias de inclusão em ambientes escolares para pessoas com diversos tipos de

deficiências, a partir do entendimento de suas especificidades; possibilitar formação continuada para profissionais da rede básica de ensino do município e Pinheiro e cidades vizinhas, com o objetivo de tornar os espaços escolares lugares mais acolhedores e inclusivos para pessoas com deficiência; democratizar o acesso a conhecimento e pesquisas que vêm sendo realizadas na Baixada Maranhense no campo da Educação Especial/Inclusiva.

4.2 Perspectivas Futuras e Continuidade do Simpósio

Considerando que o evento se tornou de grande relevância na cidade, o qual tem um alcance expressivo de participantes e que já faz parte do calendário efetivo da Instituição, o Simpósio terá continuidade nos próximos anos com o propósito de expandir mais conhecimento e formação sobre a Educação Inclusiva, envolvendo os discentes e servidores do Campus Pinheiro, o que contribui de forma significativa à formação dos professores da Educação Básica na cidade e adjacências, além do mais, visa oportunizar novas parcerias e alianças com a Secretaria Municipal e Estadual de Educação, órgãos e demais Instituições de Ensino que se encontram na cidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos últimos nove anos, o Simpósio de Educação Inclusiva (SEI) tem se consolidado como um espaço importante para a discussão e o fortalecimento da educação inclusiva no IFMA Campus Pinheiro. Por meio de palestras, oficinas e debates, o evento tem promovido reflexões essenciais sobre os desafios e avanços no campo da inclusão, contribuindo significativamente para a formação de professores, estudantes e gestores educacionais.

A trajetória do SEI evidencia que a inclusão não se resume apenas à presença de estudantes com deficiência no ambiente escolar, mas envolve transformações profundas nas práticas pedagógicas, nas políticas institucionais e na mentalidade da comunidade acadêmica. O compromisso do IFMA, por meio do NAPNE, demonstra que a acessibilidade e a equidade devem ser pilares estruturantes da educação, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

Embora já tenhamos ocorridos avanços, ainda há desafios a serem superados. A necessidade de formação continuada de docentes, ampliação de recursos pedagógicos

acessíveis e combate às barreiras atitudinais permanece como um dos principais obstáculos para a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Dessa forma, o SEI se mantém como uma plataforma essencial para o fortalecimento dessas discussões, incentivando práticas inovadoras e promovendo a conscientização sobre a importância da inclusão educacional.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association (organizadores). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2025.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2025.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2025.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 13 mar. 2025.

BARBOSA, Priscila de Sousa. **Dificuldades de aprendizagem**. São Luís: UemaNet, 2015.
CORRENT, Nikolas. DA ANTIGUIDADE À CONTEMPORANEIDADE: a deficiência e suas concepções. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, 2016, Nº 89, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA). **Resolução nº 15, 27 de fevereiro de 2015**. Dispõe sobre a política de Educação Inclusiva e o funcionamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). São Luís: IFMA, 2015.

TOMPOROSKI, Alexandre Assis; LACHMAN, Vivian; BORTOLINI, Ernani. Educação especial, o longo caminho: da antiguidade aos nossos dias. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 9, n. 21, 2019.

CAPÍTULO XXII

O BRINCAR SUSTENTÁVEL NA INFÂNCIA: INTEGRANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

DOI: 10.5281/zenodo.17363098

Marta Regina Furlan
Jefferson Olivatto da Silva
Valéria Queiroz Furtado
Maria Eduarda Ferreira Barros
Beatriz Landim Fabri
Graziela Soares dos Santos
Danilo Mulari Paiva Antonio
Ana Livia Mello
Estevan Correia Batista
Lilian Caroline Alves de Melo

1. INTRODUÇÃO

A partir do século XX, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, a crescente preocupação com os impactos ambientais impulsionou a busca por soluções efetivas para amenizar esses problemas. Nesse contexto, a educação foi identificada como um instrumento essencial para fomentar a conscientização e impulsionar a transformação social. Dessa forma, o brincar, atividade essencial para o desenvolvimento infantil, situa-se na interseção entre duas esferas fundamentais: sustentabilidade e inclusão.

Sobre a educação ambiental, ao promover a sustentabilidade, deve integrar práticas ecológicas ao ato de brincar, incentivando o respeito ao meio ambiente e o uso responsável dos recursos. Isso vai além da simples utilização de materiais recicláveis para a confecção de brinquedos, abrangendo também a criação de espaços lúdicos que estimulem o contato com a natureza e promovam, desde cedo, a conscientização ambiental. No entanto, muitos educadores ainda adotam métodos antiquados e ineficientes para abordar esse tema, como a utilização de materiais prontos ou industrializados, o que pode refletir despreparo ou falta de interesse na inserção da sustentabilidade no brincar, enfatizando a necessidade de uma formação continuada (Furtado e Furlan, 2023).

Nesse sentido, é indispensável a busca pela formação continuada de indivíduos ambientalmente responsáveis desde a infância. Professores da Educação Infantil devem contemplar em seus planejamentos atividades que promovam o conhecimento sobre o meio ambiente e o desenvolvimento da consciência ecológica (Verdeiro, 2021). Paralelamente, a educação inclusiva assegura que todas as crianças tenham acesso a oportunidades de aprendizado e desenvolvimento sem discriminações. Ao incorporar princípios de inclusão ao brincar, é possível criar ambientes lúdicos acessíveis e adaptados às necessidades de cada criança, garantindo a participação ativa e equitativa de todas.

No que se refere à brincadeira, esta desempenha um papel fundamental na construção da identidade infantil e no desenvolvimento da humanidade da criança. Na brincadeira de "faz de conta", por exemplo, a criança pode experimentar diferentes papéis e situações, apropriando-se de sua realidade social e desenvolvendo habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e negociação de regras, assim como afirma Carvalho et al (2020). Esse processo também reflete na interação entre as crianças, que se intensifica nas brincadeiras simbólicas ou protagonizadas, possibilitando a ampliação da criatividade e da compreensão do mundo social. Nesse sentido, Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019) consideram que a brincadeira se revela um instrumento essencial para a educação humanizadora e inclusiva.

A discussão sobre o brincar sustentável e inclusivo também se insere em projetos acadêmicos e pedagógicos desenvolvidos por instituições de ensino. No âmbito universitário, projetos como "Formação Docente em Educação Ambiental na Infância: práticas pedagógicas lúdicas à luz da BNCC", "O protagonismo das professoras da infância

e as relações étnico-raciais" e "Critinfância: formação de professores para a educação da infância em tempos de travessia", desenvolvidos na Universidade Estadual de Londrina, têm abordado a formação de professores para promover uma educação infantil mais sustentável e equitativa. Esses projetos, vinculados ao Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE), estendem-se aos centros municipais de educação infantil, especialmente em regiões de baixo índice de desenvolvimento humano municipal (IDH-M), como a macrorregião Norte Central do Paraná e a Bacia Hidrográfica do Baixo Tibagi, no sentido de fomentar uma educação mais consciente e inclusiva pela trilha do brincar sustentável.

Por conseguinte, a interseção entre sustentabilidade, diversidade étnico-racial e educação infantil permite uma abordagem mais ampla e inclusiva do brincar. A criança, independentemente de suas condições físicas, sociais ou culturais, deve ter seus direitos garantidos na educação, incluindo o direito ao brincar. Esse direito está diretamente ligado à construção de uma sociedade mais equitativa, pois possibilita experiências significativas que ampliam o repertório cultural e cognitivo infantil.

Dessa forma, a sustentabilidade se manifesta como um compromisso essencial para a educação infantil, garantindo vivências que integram criatividade, interação entre pares e expressão lúdica. Além disso, a criação de ambientes acolhedores para brincadeiras reforça o papel da educação inclusiva, que reconhece o brincar como eixo central para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, a articulação entre sustentabilidade e inclusão pode transformar o brincar em uma poderosa ferramenta pedagógica, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes, colaborativos e engajados socialmente desde a infância, conforme aponta Nascimento (2019).

2. METODOLOGIA

Opta-se pela metodologia de natureza qualitativa, devido ao campo que a mesma trabalha, adentrando o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes e aprofundando as relações, processos e fenômenos incapazes de serem reduzidos à instrumentalização de variáveis (Minayo, 2025). Pauta-se em estudo bibliográfico, que “tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas” (Souza, Oliveira e Alves, 2021), assim como em relatos das atividades extensionistas que vêm sendo desenvolvidas desde o ano de

2024 a partir de projetos que integram as discussões sobre educação ambiental, sustentabilidade, educação infantil, jogos e brinquedos reciclados e, especificamente, formação de professores. “Formação Docente em Educação Ambiental na Infância: práticas pedagógicas lúdicas à luz da BNCC”⁸; “O protagonismo das professoras da infância, e as relações étnico-raciais: proposições lúdicas a partir de jogos, brinquedos, brincadeiras e hora do conto”⁹; Projeto Integrado de Pesquisa e Extensão “Critinfância: formação de professores para a educação da infância em tempos de travessia”, e do Projeto de Pesquisa “Mediações entre complexo cultural junguiano e filosofia ubuntu no entendimento das narrativas para crianças”, todos vinculados à Universidade Estadual de Londrina, em parceria com Centros Municipais de Educação Infantil do Estado do Paraná com baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal IDH-M, macrorregião Norte Central do Paraná e Bacia Hidrográfica do Baixo Tibagi.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na infância, brincar é, sem dúvida, uma das formas mais eficazes para o pleno desenvolvimento da criança. Ao brincar, a criança fala, pensa, se movimenta, entra em conflito, resolve problemas e constrói significados sobre o mundo, as coisas e as relações. Brincar, na essência, é uma atividade fascinante que envolve aprendizado e desenvolvimento. Quando observada no ser humano, a brincadeira desperta curiosidade, emociona e diverte, seja pelo mistério que carrega, pelas lembranças da infância que evoca no observador ou pela surpresa que proporciona, arrancando risos (Furtado e Furlan, 2024).

A brincadeira é vista como o meio pelo qual a criança se comunica com o mundo, expressa suas emoções, interage com outras crianças e adultos, aprimora seu desempenho físico-motor, seu nível linguístico e sua formação moral. No entanto, diversos

⁸ Este projeto matriz está cadastrado na Universidade Estadual de Londrina e a ele estão vinculados os seguintes projetos: “Práticas Sustentáveis e Lúdicas na infância: avanços e desafios” financiado pela Universidade Sem Fronteiras e; Tecendo saberes e construindo novas práticas sustentáveis e lúdicas na infância financiado pela Itaipu Parquetec.

⁹ Esse projeto matriz está cadastrado na Universidade Estadual de Londrina e a ele estão vinculados os seguintes projetos “Educação com contação de histórias para as relações étnico-raciais” financiado pela Universidade Sem Fronteiras; “Sustentabilidade e a contação de histórias afro-brasileiras, africanas e indígenas” - Fomento Itaipu Parquetec.

fatores contemporâneos têm dificultado a liberdade da brincadeira infantil, impedindo o desenvolvimento espontâneo da criança. Entre esses fatores, destacam-se a falta de espaço, de companhia e de tempo, além da desvalorização do brinquedo e do brincar, e a situação socioeconômica (Ricardo, 2017).

No que diz respeito ao espaço, o planejamento urbano transformou o ambiente, onde o concreto tomou conta, e as praças, que antes eram locais de convivência, tornaram-se espaços de violência. As casas perderam seus quintais e foram substituídas por minúsculos apartamentos. As mães, que antes participavam ativamente das brincadeiras de seus filhos, hoje, na maioria dos casos, trabalham fora, tendo pouco tempo para brincar.

A questão econômica também se apresenta como uma limitação importante para as crianças, muitas das quais precisam trocar suas horas de lazer e brincadeiras por trabalho, a fim de contribuir para o orçamento familiar. Além disso, a sobrecarga de atividades extracurriculares, como inglês, balé, natação e computação, tem substituído a brincadeira, sendo muitas vezes substituída por outras formas de entretenimento, como passeios, TV, jogos eletrônicos e computadores (Pereira, 2018).

Diante desse contexto, configura-se um novo cotidiano marcado pelo isolamento e pelo afastamento do “lugar infantil”. A criança que, antes, brincava ao ar livre – seja no ambiente escolar ou em casa – passou a brincar em espaços restritos, vinculados ao mundo tecnológico e limitados ao espaço da casa e da família, além da ação solitária do brincar. Como resultado, as infâncias foram confinadas, assim como os corpos, as experiências, as relações, os toques e as trocas (Nascimento, 2020). Consequentemente, há um distanciamento em relação às práticas inclusivas por meio do brincar, principalmente no que diz respeito à integração de crianças, respeitando as diversidades da infância.

Assim, a ludicidade por meio da contação de histórias infantis pode construir um ambiente acolhedor, ou melhor, um lugar para pertencer de crianças sem que seja exclusivo para um padrão imagético com signos excludentes e sem proporcionar uma experiência outra, e, assim, enriquecedora de humanidades (Silva; Dias; Almeida, 2023).

No contexto da educação infantil, a relação entre o brincar sustentável e a formação das crianças exige uma reflexão sobre a necessidade de ressignificar os objetivos lúdicos (brinquedos) na infância, além de aproximar discussões relacionadas à diversidade étnico-racial e educação ambiental. Isso inclui práticas educativas que priorizem a criação, a reciclagem e brincadeiras criativas e imaginativas, capazes de estimular a criatividade e

o pensamento crítico das crianças (Furlan e Furtado, 2021). Além disso, destaca-se a importância de uma prática pedagógica mediadora que seja pautada no encontro e na valorização das diferentes infâncias, não no desencontro ou na exclusão de crianças. Ao olhar para as infâncias, especialmente para as crianças negras, é essencial reconhecer a invisibilidade imposta em relação às demais crianças, frequentemente marginalizadas pelas práticas educativas padronizadas que determinam modelos estereotipados, limitando as possibilidades de desenvolvimento e expressão infantil enquanto sujeito singular.

Outro agravante é que a falta de espaços adequados, a sobrecarga de atividades e a desigualdade socioeconômica dificultam a participação plena de todas as crianças nas dinâmicas lúdicas, essencial para o seu desenvolvimento integral. Além disso, as práticas pedagógicas que não incorporam a diversidade nas brincadeiras podem contribuir para a exclusão, dificultando a construção de uma educação que valorize as diferenças e promova a equidade no processo de aprendizagem. O brincar, quando acessível a todas as crianças, independentemente de suas condições, se torna um espaço de interação, comunicação, socialização e aprendizado, sendo fundamental para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva (LIMA et al., 2023)

3.1 O Brincar a partir de materiais recicláveis: conectando educação ambiental e diversidade étnico-racial

O brincar com materiais recicláveis surge como uma ferramenta valiosa para promover a conscientização ambiental e o respeito à diversidade étnico-racial. Ao confeccionar jogos e brinquedos com materiais recicláveis, as crianças não apenas exercitam a criatividade e o pensamento crítico, mas também aprendem sobre a importância da sustentabilidade, refletindo sobre o consumo e o descarte responsável de recursos.

Além disso, confeccionar jogos com materiais diversos oferece uma oportunidade para integrar a diversidade cultural nas práticas lúdicas. Por meio da criação de brinquedos que representam diferentes culturas, é possível combater estereótipos e promover a inclusão de todas as infâncias, especialmente as de crianças marginalizadas. Assim, as atividades podem tornar-se espaços de valorização das diversas identidades étnicas e de construção coletiva. Destaca-se nesse cenário a construção de trajetórias educacionais em vista das relações étnico-raciais, desenvolvendo um ambiente de

pertencimento e afirmativo de crianças negras (Silva, 2024).

Esse tipo de brincar também pode ser incorporado à prática pedagógica, criando um ambiente que, além de estimular a criatividade e a colaboração, promova uma educação inclusiva e sustentável. Com efeito, trazer para o ambiente escolar novas experiências relativas à diversidade que não somente à exclusão ou do lugar do “menos competente”, poderá florescer novas percepções sociais, novos signos de reconhecimento social, que potencializem as diferenças cognitivas, imagéticas, religiosas e/ou culturais (Silva; Dias; Almeida, 2023). Em suma, o brincar reciclado é uma estratégia eficaz para conectar questões ambientais e culturais, formando crianças mais conscientes, respeitadas e criativas em relação às diferenças e ao meio ambiente (Grzebieluka, Kubiak e Schiller, 2014).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da análise apresentada no artigo, pode-se concluir que o brincar sustentável representa uma abordagem fundamental para o desenvolvimento integral das crianças no contexto da educação infantil. Com isso, ao unir princípios da sustentabilidade e das relações etnico-raciais nas práticas educativas, se é capaz de desenvolver um espaço de aprendizado mais inclusivo, que possibilita a valorização e o respeito às singularidades de cada criança.

É necessário que os educadores tenham a formação adequada para compreender e aplicar as metodologias que promovam o brincar não apenas para o despertar da criatividade e imaginação, mas que também permitam a fomentação de práticas que respeitem o meio ambiente e incentivem a empatia entre os pares. Tendo isso em mente, as propostas pedagógicas que utilizam jogos e brinquedos confeccionados com materiais recicláveis se revelam como uma estratégia eficaz para conectar a educação ambiental ao ato de brincar, proporcionando experiências que favorecem a consciência ecológica e a inclusão.

Sendo assim, ao reconhecer a importância de ambientes lúdicos e acolhedores, é possível promover uma educação infantil que não só respeita, mas que celebra as diferentes infâncias, permitindo que as crianças, independentes de suas condições, possam interagir com outras crianças. Com isso, a elaboração de uma educação infantil sustentável e inclusiva deve configurar-se, não apenas como uma necessidade pedagógica,

mas sim um compromisso ético e social em direção a uma sociedade mais justa e equitativa.

Por fim, deve-se reforçar o quão importante é a existência e a continuidade de projetos e pesquisas que incentivam a formação docente em educação ambiental, assim contribuindo para a prática pedagógica de forma a atender às especificidades e direitos das crianças, garantindo espaços de aprendizado integrados e pluralistas que assegurem o direito ao brincar na infância.

REFERÊNCIAS:

CARVALHO, M. P. C.; SILVA, M. A. de A.; CAVALCANTE, A. B.; PONTES, M. M. Inclusão na educação infantil: a potencialidade do brincar no desenvolvimento das crianças. **In: Grupo de Pesquisa "A Cultura da Infância nas Políticas e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil"**, 1ª ed., 2020, Universidade de Pernambuco.

COTONHOTO, L. A.; ROSSETTI, C. B.; MISSAWA, D. D. A. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. **Constr. psicopedag.** [online], 27(28), 37-47, 2019. ISSN 1415-6954.

FURTADO, V. Q.; FURLAN, M. R. **Brincar, reciclar e aprender na infância**. 1ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2023. 208 p. ISBN 978-6557138847.

FURTADO, V. Q.; FURLAN, M. R. **Brincar, reciclar e aprender na infância: Efetivando práticas pedagógicas à luz da BNCC**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2024.

FURTADO, V. Q.; FURLAN, M. R. Infância e Educação Ambiental: Construindo as trilhas do Brincar Consciente. **Revista Conexão UEPG**, 17(1), 2021. Universidade Estadual de Ponta Grossa. DOI: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.17.16814.010>

GRZEBIELUKA, D.; KUBIAK, I.; SCHILLER, A. M. **Educação Ambiental: A importância deste debate na Educação Infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra). Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014. DOI: 10.5902/2236130814958. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/14958>.

LIMA, W. R. X. R.; CLARO, L. C.; PEREIRA, R. A. Onde está a educação ambiental na base nacional comum curricular (BNCC)? Análise de uma ausência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revbea**, 18(6), 373-392, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2025.

NASCIMENTO, L. R. do. Encontros possíveis entre psicologia e educação para a inclusão escolar. **Arq. bras. psicol.** [online], 71(1), 6-18, 2019. ISSN 1809-5267. DOI: <https://doi.org/10.36482/1809-5267.ARB2019v71i1p.6-18>.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Invisibilidade e participação: desafios dos estudos da infância -

Encontro virtual. **Grupo de Pesquisa Criança, Sociedade e Cultura (Crias)**. Universidade Federal da Paraíba, jun. 2020.

PEREIRA, S. Efeitos do trabalho infantil na infância e adolescência. *Revista Brasileira de Saúde Materno-infantil*, 18(2), 247-258, 2018. Recife.

RICARDO, V. M. N. **As brincadeiras e o desenvolvimento socioeducacional da criança**. João Pessoa: UFPB, 2017.

SILVA, J. O. **Pertencimento negro no ensino superior: uma investigação das aprendizagens sociais na trajetória escolar**. Ponta Grossa: EDUEPG, 2024.

SILVA, J. O.; DIAS, M. D. L.; ALMEIDA, J. G. C. Tu te tornas eternamente responsável pela literatura infantil que cativas: letramento racial na infância. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6798>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, 20(43), 2021.

VERDERIO, L. Á. P. O desenvolvimento da educação ambiental na educação infantil: importância e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, 16(1), 130-147, 2021. São Paulo.

CAPÍTULO XXIII

ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: UM NÓ QUE PRECISA SER DESFEITO!

DOI: 10.5281/zenodo.17363767
Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos

1. INTRODUÇÃO

A história da educação de surdos foi assinalada por mudanças, desafios e crises, mas também representou o advento de oportunidades. Desde a Antiguidade e por quase toda a Idade Média e Moderna, os surdos eram considerados como pessoas que não poderiam ser educadas e ensinadas, nem mesmo exercer direitos legais fundamentais como: como constituir uma família, ter uma profissão e/ou função remunerada entre outras questões. E segundo os preceitos religiosos, a sociedade devia ajudar os defeituosos, entre eles, aqueles que não podiam ouvir nem falar (Soares, 2005).

Em diversos países europeus alguns estudiosos desenvolveram métodos para ensinar aos surdos a língua de seu país, tendo como destaque na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) que criou um método de ensino baseado na datilologia, na escrita e na oralização. E, Juan Martin Pablo Bonet (1579-1633), segundo o qual, o ensino aos surdos deveria basear-se, primeiramente na escrita, em seguida fazer a correspondência com o alfabeto dactilológico e o alfabeto escrito, para finalmente se ensinar a língua falada (Soares, 2005).

Desse modo, observa-se que historicamente, a educação de surdos foi assinalada pelo contexto de negações e exclusão, perpassando pelas filosofias do oralismo e comunicação total como metodologias não inclusivas para o seu processo de ensino e aprendizagem (Almeida, 2016). A partir da década de 1980, os movimentos iniciados pela comunidade surda deram margem “[...] a implementação de uma proposta educacional numa vertente bilíngue para surdos como reivindicação global” (Moraes; Martins, 2020, p.3).

Contudo, foi na década de 1990 em meio aos debates e movimentos em prol de uma educação equitativa e para todos, que suscitaram mudanças na forma de entender o sujeito surdo em seu processo de aprendizagem e começam a despontar a afirmação da perspectiva da educação bilíngue no contexto da educação de surdos como uma “[...] proposta educacional que visa desenvolver em duas línguas: a língua de sinais e a língua utilizada pela comunidade predominantemente de ouvintes” (Campos, 2014, p.39). E, cujo “[...] princípio fundamental é oferecer a criança surda um ambiente linguístico, em que seus interlocutores se comuniquem com ela de forma natural, como acontece com a criança ouvinte pela modalidade oral” (Pereira, 2004, p.45).

A educação bilíngue para surdos compreende uma realidade admitida no Brasil como forma de reconhecimento da luta das comunidades surdas, consolidadas no Decreto Nº 5.626/2005 e no Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei Nº 13.005/2021, o qual também é visto como uma referência para a educação de Surdos, pois determina metas e estratégias para garantir a Educação Bilíngue em Libras e Língua Portuguesa em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (Brasil, 2014). Para Stumpf (2009, p. 247) a Educação Bilíngue é compreendida como “[...] um direito, tendo sempre como base o pressuposto de que as Línguas de Sinais são patrimônios da humanidade e que expressam as culturas das comunidades surdas”.

É interessante considerar ainda que no texto de alguns documentos legais e normativos, como o próprio Decreto Nº 5.626/2005, a oferta de educação de surdos deve acontecer com professores bilíngues no processo de ensino. Desse modo, as práticas pedagógicas devem primar por um ambiente apropriado para o processo de ensino e aprendizagem, respeitando as duas línguas, a Libras e Língua Portuguesa, para assegurar o desenvolvimento do estudante surdo, bem como o seu acesso completo aos conteúdos curriculares.

O professor nesse contexto precisa desempenhar um papel muito importante na

vida escolar do estudante surdo, o qual deve dominar a Libras e construir um plano de ensino que contemple e respeite a sua aprendizagem nos diferentes ritmos optando pelo uso de metodologias visuais pautada numa perspectiva da Pedagogia Visual (Fernandes, 2012).

Essas questões abriram espaço para reflexão sobre o principal mediador desse processo para os sujeitos surdos, ou seja, diante de tantos debates e movimentos focados no discurso da equidade e bilinguismo, pergunta-se: como é e/ou deveria ser a atuação do professor na educação de surdos?

Nesse contexto, Gadotti (2011) analisa que o exercício da docência, atualmente na emergência das políticas públicas educacionais inclusivas, revela a necessidade de o professor refletir sobre sua prática e *práxis* no contexto escolar, bem como posicionar-se diante de modelos prontos e acabados que tendem a tornar o ensino como um bloco uniforme de ideais.

O novo profissional da educação precisa perguntar-se: por que aprender, para quê, contra o quê, contra quem. O processo de aprendizagem não é neutro. O importante é aprender a pensar, a pensar a realidade e não pensar pensamentos já pensados. Mas a função do educador não acaba aí: é preciso pronunciar-se sobre essa realidade que deve ser não apenas pensada, mas transformada (Gadotti, 2011, p.68).

Desse modo, este texto tem por objetivo discutir o perfil de atuação do professor na Educação Bilíngue de Surdos, a partir de estudos e posicionamentos teóricos de autores que focam seus estudos nessa linha, bem como na busca de documentos e diretrizes normativas que instruem esse profissional para atuar na educação de surdos.

Dessa maneira, ao se discutir uma temática relevante como a aqui proposta observa-se que há um universo denso de pesquisas e uma valorosa história descrita e analisada por muitos autores, pois “[...] o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo” (Tardif, 2019, p.15).

2. METODOLOGIA

E o delineamento metodológico traçado convergiu em direção a abordagem qualitativa por meio de pesquisa para levantamento bibliográfico realizado em diversas fontes de informação como: livros, revistas indexadas em periódicos científicos nacionais,

dissertações e teses disponíveis para acesso nos repositórios digitais com o propósito de se realizar uma densa abordagem histórica e social do objeto.

Após seleção do material levantado foram realizadas leituras para análise do conteúdo de cada texto lido, destacando as ideias principais e pontos discutidos para organizar a tessitura deste texto. Para esta etapa foi de extrema relevância o uso das estratégias de análise de conteúdo proposta por Dessa maneira, será utilizada a técnica da Análise de Conteúdo Bardin (2011) “[...]que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diversos estudiosos e pesquisadores do campo da educação de surdos e dos estudos associados à docência e formação docente têm empreendido esforços para estimular interlocuções epistemológicas e metodológicas em torno de áreas do conhecimento abrangente e multidisciplinar, com uma centralidade comum: o ensino de estudantes surdos em um cenário bilíngue.

Tratar sobre a docência em si é algo que provocador e ao mesmo tempo inconclusivo. Novos saberes e processos identitários emergem em um contexto de mudanças e ressignificações. Para Goodson (2022, p.38) faz-se necessário pontuar que:

Os estudos sobre a vida do professor podem nos permitir ver o indivíduo em relação à história de seu tempo, possibilitando-nos enxergar a interseção da história de vida com a história da sociedade, assim iluminando as escolhas, contingências e opções abertas ao indivíduo.

Em décadas anteriores a 1980, as políticas educativas brasileiras tiveram seu foco associado a uma formação docente numa perspectiva “[...] profissionalizante da docência, com predomínio do seu caráter tecnicista e instrumental” (Weber, 2003). Com a democratização do país, o *corpus* legal foi frutífero, no sentido de direcionar propostas para a formação docente e, conseqüentemente a constituição de um novo perfil de professor.

Ao se refletir sobre a trajetória que muitos professores enfrentam para a mediar o processo de escolarização dos seus alunos, destaca-se que a formação ainda é uma ferida aberta, principalmente com relação a educação de surdos. Para Gatti (2010) a ideia de base formativa comum poderia auxiliar professores que ainda se sentem inseguros quanto ao como e de que forma mediar conhecimentos aos seus alunos, pois “[...] o que se

verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil com uma base comum formativa, como observado em outros países” (Gatti, 2010, p. 1358).

E essa fragmentação na formação docente apontada por Gatti (2010) ainda é assinalada por formações aligeiradas, prontas e que revelam como um manual de autoajuda, as quais culminam na “[...] responsabilização docente e precarização das condições de trabalho e ensino escolar” (Garcia, 2017, p. 23). Conforme expõe Bär (2020, p. 192):

[...] os cursos de formação de professores de surdos no cenário brasileiro assumiram uma formação mais prática, pautada no ensino de técnicas de ensino da língua oral e escrita. [...] culminando na hegemonia discursiva do modelo étnico-linguístico nos cursos promovidos a partir da primeira década dos anos 2000.

Diante disso, diversos cursos de formação docente no Brasil evidenciam uma lacuna em seus currículos e conteúdos, especificamente relacionados ao ensino de surdos e, quando apresentam algo, ainda é possível observar forte influência do modelo médico - psicológico - assistencial, que rotula os alunos e os classifica de acordo com uma abordagem meramente técnica.

Diante disso, Lacerda (2006) considera que a educação dos surdos, no Brasil e no mundo, tem sido assinalada historicamente como um assunto polêmico, porque traz à baila as limitações e os problemas do sistema educacional vigente. Incluindo-os como alunos público da Educação Especial, porém sem oferecer uma formação doente que atenda nesse contexto. Assim, quando se trata do professor que estará facilitando o processo de aprendizagem desse aluno, as lacunas ainda são maiores, tanto em nível de formação quanto de prática pedagógica e linguística.

Com a oficialização da Libras, a perspectiva de ensino bilíngue tem sido um dos meios mais utilizados no processo de ensino e aprendizagem destinados para a Educação de Surdos, pois possibilita aos sujeitos surdos a aprendizagem em duas línguas, a sua língua materna - a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. E a respectiva abordagem educacional conclama pela formação docente específica para atuar de forma adequada para estudantes surdos.

Essa compreensão implica, compreender que as práticas pedagógicas concatenadas para o ensino de estudantes surdos requerem um “[...] profissional bilíngue, proficiente em Libras e em português escrito”, pois para proporcionar uma aprendizagem significativa ao estudante surdo faz-se necessário um professor que estabeleça uma

interação linguística contextualizada primando pela Libras como língua materna do surdo (Faria-Nascimento, 2021, p.35).

Questão essa que Tsukamoto (2014) considera inexpressiva, pois mesmo com a inclusão de Libras nas grades curriculares de cursos de licenciaturas, a combinação metodológica e teórica da expressão oral, da Língua de Sinais e da escrita, tende a conduzir a estagnação e restrição do ensino pela oralidade pura; fato que hoje tem-se empreendido esforços em defesa de uma educação bilíngue.

Corroborando com esse pensamento Saviani (2010, p. 53) aponta a “[...] formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente.” Essa questão implica, no ponto de vista de Reis, Silva e Silva (2014), que antes de ofertar um ensino capaz de ser inclusivo e bilíngue ao estudante surdo é necessário considerar as condições pedagógicas e formativas, tanto a ele quanto ao professor que ali auxiliará no processo de ensino e aprendizagem.

E, nesse ponto Slomski (2019) discute que a formação do profissional que atuará no ensino de surdos prescinde por uma política educacional voltada para a formação dos educadores e demais profissionais da área da surdez, bem como as famílias envolvidas com esta educação, sejam elas Surdas ou ouvintes.

Na perspectiva de Muttão (2015), os documentos que norteiam as políticas voltadas a inclusão no Brasil, além de não considerarem surdez nos aspectos socioantropológicos, ainda concebem a Libras apenas com caráter instrumental, distanciando-se do seu status linguístico, justificando práticas de oralismo por parte de muitos docentes no ínterim de escolas bilíngues, regulares, inclusivas entre outras. Apontam a necessidade de atuação docente inclusiva com o sujeito surdo, mas não determinam o como fazer para proporcionar a aprendizagem deste sujeito de forma a atender seus aspectos linguísticos.

De acordo com Machado (2015, p. 50) a formação de professores que desempenham suas funções com estudantes surdos é uma temática imponente nas rodas de conversas em distintos momentos, pois consiste num temática cujas discussões seguem “[...] diferentes percursos formativos desses profissionais que vão constituindo o que hoje chamamos de educação bilíngue”.

De tal modo, pode-se dizer que é um trabalho desafiador e socialmente

determinado que prescinde pelo engajamento de políticas e ações voltadas para compreender a perspectiva de uma educação bilíngue, pois para Kodama (2022, p. 22-23):

[...] o entendimento sobre Educação Bilíngue de Surdos, em algumas escolas, ainda está atrelado à Política de Inclusão e, por isso, destoa da proposta preconizada pela Comunidade Surda, que não concorda com a simples inclusão de intérpretes de Libras no espaço escolar. A proposta defendida pelas pessoas usuárias da Libras como primeira língua (L1), é um espaço escolar bilíngue que abarque uma política de respeito à diferença e não deficiência, bem como à história desse povo, não sendo, portanto, apenas duas línguas, Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita com auxílio de intérpretes em sala de aula ou nas salas de apoio do atendimento educacional especializado (AEE).

Desse modo, para Machado (2015) a educação bilíngue tende a se tornar palpável com o envolvimento dos professores atuantes com sujeitos surdos, pois “[...] ela é constituída com as práticas discursivas e as experiências dos profissionais que se envolvem com a educação de surdos”. Logo, as práticas formativas devem assumir posturas desconstruídas quanto as práticas de ensino, pois não se leciona para a homogeneidade, o ensino parte das vivências e dinamicidade do cotidiano. Assim, o fortalecimento da luta pela educação de surdos implicaria em observar o também fortalecimento da relação formação docente e políticas públicas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de não ser um tema relativamente recente, posto que já fazem mais de 20 (vinte) anos que se discute sobre o tema em si, as revisões literárias brasileiras exibem trabalhos científicos que pesquisam o bilinguismo e as reações aos modelos propostos nas escolas inclusivas, tendo como ponto de discussão central uma educação de surdos baseado na língua de sinais como elemento fundamental nas práticas de ensino (Lacerda; Santos; Caetano, 2014, p. 185).

Este texto, buscou discutir essas questões para entender quem é o professor que atua na educação de surdos e como sua atuação precisa se desenvolver e ser orientada. Uma questão muito interessante é que no ano de 2010 houve uma grande aliança pelos movimentos surdos brasileiros, após a Conferência Nacional da Educação, em que foram defendidas algumas propostas que serviriam de base para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). Os representantes surdos colocaram recomendações para a manutenção e criação de novas escolas bilíngues para surdos, bem como a qualificação e

proposta de perfil docente para atuar nesse contexto (Morais; Martins, 2020).

Em síntese, ao sempre se pontuar as lacunas formativas dos professores que atuam em modalidades e etapas e níveis de ensino, para a educação bilíngue de surdos representa um ponto em evolução, mas ainda não concretizado. A questão é a educação sozinha não muda vidas, o professor como principal mediador do processo de ensino e aprendizagem prescinde por formação de qualidade e valorização; além de espaços educativos equitativos e inclusivos.

Nessa linha de pensamento, Slomski (2019, p.81, grifo da autora) destaca o fomento e luta “[...] por uma *política de formação pedagógica* adequada, que assegure o desenvolvimento de programas de capacitação de professores Surdos e ouvintes para torná-los aptos para trabalhar com uma visão sócio linguística e cultural das crianças surdas”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Melquideseque Oliveira Silva. **Ferramenta didática e lúdica para intencionar o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais**. Ilhéus, BA: Editus, 2016.

BÄR, Eliana Cristina. **Licenciaturas em Pedagogia Bilíngue (Libras-português): percursos, possibilidades e desafios**. In: BÄR, Eliana; JUNG, Ana Paula; CANTARELA, Roberta (org.). **Educação Bilíngue (Libras Português): trajetórias, pesquisas e práticas**. Florianópolis, SC: Editora: Publicação do IFSC, 2020. p. 184 -198, cap. 12.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa, PT: Edições 70, 2011.

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigente. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014. cap. 3, p. 37-61.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**: caderno introdutório. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), 2021.

FERNANDES, Sueli. **A educação de Surdos**. Curitiba, Intersaberes, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GARCIA, R. M. C. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, R. M. C. (org.) **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis, SC: UFSC, CED, NUP, 2017. p. 19-66.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n.113, p.1355-1379, out. / dez. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOODSON, Ivor. F.; A vida e o trabalho docente. In: GOODSON, Ivor. F. **A vida e o trabalho docente**. Tradução Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, RJ: vozes, 2022. cap. 02, p. 16-43.

KODAMA, Queila Pahim. **Formação inicial de professores para a educação de Surdos na perspectiva bilíngue**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2022.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014. cap. 11, p.185-200.

MACHADO, Lucyenne Matos da Costa Vieira. O professor de surdos como intelectual específico: formação em pauta. In: ALMEIDA, Wolney Gomes (org.). **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus, BA: Editus, 2015. cap.3., p. 49-65.

MORAIS, Mariana Peres de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, p. 01-26, 2020.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro. **Formação de professores para a educação de surdos**: Revisão Sistemática de pesquisas da pós-graduação. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2015.

PEREIRA, M. C. da C. Bilinguismo e a aquisição da língua (gem) por crianças surdas. In:____ (org.). **Temas em Educação Especial**: Avanços recentes. São Paulo: EdUFSCar,2004.

REIS, Flaviane; SILVA, Thaís Coutinho de Souza; SILVA, Keli Maria de Souza Costa. Um olhar acerca da formação docente para atuar na educação de surdos. In: WITKOSKI, Sílvia Andreis; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (org.). **Educação de surdos em debate**. 1. ed.

Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. p. 233-245.

SAVIANI, Demerval. XX – formação de professores. *In: _____. Interlocuções pedagógicas: entrevista ao Jornal das Ciências, da USP de Ribeirão Preto em 2004.* São Paulo: Autores Associados, 2010.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos:** concepções e implicações práticas. Curitiba, Juruá, 2019.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Educação do Surdo no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

STUMPF, Marianne Rossi. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. *In: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi. (org.). Estudos Surdos IV.* Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

TSUKAMOTO, Neide Mitiyo Shimazaki . A vereda histórica da educação dos surdos: da oralidade ao bilinguismo na ótica da formação docente. *In: WITKOSKI, Sílvia Andreis; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (org.). Educação de surdos em debate.* 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. p. 247-262.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

CAPÍTULO XXIV

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA VOZ DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

DOI: 10.5281/zenodo.17363770
Paula Ledoux

4. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva se caracteriza como uma concepção de ensino que tem como premissa, garantir o direito a educação de todos os alunos, respeitando suas diferenças. Nessa perspectiva, o movimento se dá pelo acolhimento, respeitando as limitações, valorizando as habilidades e contornando as dificuldades. Este movimento ocorre quando todos os envolvidos no processo, assumem um único objetivo de eliminar toda forma de discriminação, segregação e exclusão, respeitando a diversidade, independentemente das condições particulares de cada aluno.

Dessa forma, a inclusão de estudantes PcD em salas de aula comuns, têm sido tema de discussões por ser esta temática, complexa e pouco compreendida pelos sujeitos envolvidos no processo. Fazer discussões acerca da Inclusão é sempre uma temática que

envolve reflexões daqueles que vivenciam o dia a dia das salas de aula comum com alunos PcD inclusos.

Enquanto professora-formadora de professores de Matemática, sinto a necessidade de ouvir os professores em formação, para melhor conduzir as minhas aulas, meu plano de ensino, meus métodos, minhas estratégias, minhas técnicas, por conseguinte, flexibilizar minhas práticas para o ensino e a aprendizagem de disciplinas pedagógicas, que visam preparar o professor para a docência, em que essa preparação, esteja mais próxima não só da realidade da sala de aula da Educação Básica onde irão atuar, mas, especialmente, das necessidades formativas desses futuros professores.

Com base nesta premissa, fiz indagações aos professores em formação de uma turma do Curso de Licenciatura em Matemática, durante a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Educação Inclusiva, ministrada no sétimo período do curso. É sabido que uma disciplina não dá conta de abarcar a complexidade da temática, por conseguinte, não é suficiente para preparar o professor de Matemática ao enfrentamento das situações que a serão vivenciadas nas salas de aula, quando estes estiverem no desenvolvimento da docência.

Considerando a relevância da temática, optamos em dar voz aos professores de Matemática em formação, na perspectiva de trazer as concepções de professores que ainda estão em processo formativo, mesmo que, estes professores ainda não desenvolvam atividades docentes. No entanto, já tiveram a oportunidade de observar e fazer regência em sala de aula com estudantes PcD inclusos, por ocasião dos quatro Estágios Supervisionados que fazem parte das matriz curricular do curso. Os colaboradores estão em fase de finalização do curso, além do que, é importante conhecer seus medos, suas angústias e expectativas futuras, quando no desenvolvimento de suas práticas docentes.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por se tratar de uma pesquisa de abordagem qualitativa-descritiva, adotei como procedimento metodológico, realizar inicialmente uma pesquisa empírica com o objetivo de obter respostas a minhas inquietações. Participaram como colaboradores, 10 estudantes de uma turma do Curso de Licenciatura em Matemática, de uma Universidade Pública Federal, que responderam a um instrumento com questões semiestruturadas – 1. *De que forma conciliar dificuldades de aprendizagem da Matemática com as necessidades*

específicas de estudantes PcD numa mesma sala de aula? 2. De que forma estimular o desenvolvimento de estudantes PcD inclusos em sala de aula comum? 3. A partir dos conteúdos trabalhados na disciplina de FTM de Educação Inclusiva, que reflexões são provocadas no professor de Matemática em Formação? – aplicado aos colaboradores na perspectiva de constituir informações passíveis de análises, visando compreender a dinâmica da Inclusão, na voz desses colaboradores.

Dessa forma, este texto está organizado em seções, tendo como título de chamada para cada uma das seções, as questões de investigação que foram reordenadas e transformadas em unidades de análise. Na primeira denominada – **Conciliar dificuldades de aprendizagem da Matemática às necessidades específicas de estudantes PcD** – se propõem a fazer abordagens acerca da compreensão desses professores em formação, de que forma essa conciliação poderia ser desenvolvida, considerando as especificidades demandadas da sala de aula. A segunda que denominei – **Estimular o desenvolvimento do estudante PcD incluso em sala de aula comum** – intenciona apontar possibilidades de integração do estudante incluso ao ambiente da sala de aula, promovendo a troca entre estes, por meio de procedimentos que sejam motivacionais para todos. Na terceira intitulada – **Reflexões suscitadas a partir dos conteúdos estudados na disciplina de FTM de Educação Inclusiva** – intenciona fazer discussões acerca das concepções apontadas pelos professores de Matemática em Formação, na perspectiva de compreender o que pensam e o que sentem, ao estarem finalizando a formação inicial na Licenciatura em Matemática e, muito em breve vão estar lidando com a realidade da inclusão em suas salas de aula na Educação Básica.

6. REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Inclusiva surge como proposta para incluir as pessoas com deficiência em ambiente escolar, quebrando paradigmas de que pessoas com limitações físicas ou intelectuais, não tem o direito de estarem integrados e fazer parte de uma sala de aula comum, havendo por parte da maioria da sociedade, comportamentos discriminatórios e excludentes. No entanto, com a Declaração de Salamanca, surge a possibilidade de se garantir o direito de educação para todos. Por conseguinte, a Constituição Federal e a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases (LDB), que tem como princípio básico que a educação é para todos e com iguais oportunidades, tanto para aprender quanto para desenvolver

habilidades, podendo ser visto pela sociedade como uma pessoa que, apesar de suas limitações, não é incapaz de trazer contribuições tanto para o contexto social quanto para si mesmo, desenvolvendo conhecimentos que irão proporcionar independência financeira, além de poder integrar-se ao contexto social.

Visto de outro modo, a Educação Inclusiva marca o início de um novo tempo na escola. Tempo esse que demanda comprometimento e responsabilidade de toda a comunidade escolar, em que cada um dos segmentos da escola, devem assumir importantes papéis para que o processo de inclusão seja exitoso.

Considerando que a escola tem como função social, instituir um ambiente acolhedor e de livre acesso ao conhecimento, deve, portanto, empreender “esforços permanentes de universalização da cultura” (Meirieu, 2002, p. 175), apontando numa direção em que todos os sujeitos – alunos, professores, diretores, coordenadores, merendeiras, auxiliares de serviços, porteiros – e demais envolvidos nesse cenário, consigam compreender que a inclusão é um movimento real e está aqui, para ser consolidada, validada e vivida por todos nós. E para que esta proposta ganhe força, “fazem-se necessárias reflexões sobre a educabilidade, processos de inclusão-exclusão, políticas educacionais, condições de aprendizagem, dentre tantas outras” (Meirelles e Effgen, 2012, p. 20).

Neste pensar, a escola é o lugar donde cada uma que nela estiver, deve ter o sentimento de pertencimento e do ser uma parte do todo, pois a escola não deveria ser vista como uma escolha, mas como garantia de seu princípio fundamental de ser “uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva” (MEIRIEU, 2005, p. 44).

Este novo cenário demanda as instituições formadoras superiores, rever seus Projetos Pedagógicos de Curso – PPC para formar professores para a Educação Básica, considerando este novo formato de sala de aula, ou seja, novos desafios estão sendo postos nesse ambiente, que deverão ser enfrentados pelos professores que estão em processo formativo.

Em se tratando da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática em que nossos colaboradores estão sendo formados, o PPC do curso referido foi recentemente reformulado, sendo inserido disciplinas – *FTM de Educação Inclusiva; Prática de Educação Inclusiva; Libras* – que fazem parte do Núcleo de disciplinas pedagógicas, visando habilitar

os professores para lidar com as situações de inclusão em sala de aula. Certamente que estas disciplinas não serão suficientes para 377repara-los, porém consideramos como um avanço, pois preparar professores para a diversidade – *distúrbios de aprendizagem, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades* – que temos hoje nas salas de aula, é sem dúvida um grande desafio, não só para os professores-formadores de professores, mas, especialmente, para o professor em formação.

Na contramão desse processo, está a escola que precisa aprender a lidar com a nova proposta, de inserir, integrar e incluir estudantes PcD em sala de aula comum, que convida a fazer reflexões que permitam enxergar a realidade para nela intervir, desenvolvendo projetos que promovam as adequações, transformações e inserções de práticas adequadas à nova realidade.

Na escola inclusiva, o ensino não pode se contentar apenas com o que o aluno já sabe, mas estimulá-lo a progredir na compreensão dos fenômenos (sociais, naturais, culturais etc.) ou de um objeto matemático (Batista e Mantoan, 2006), que aqui é o foco de nossos professores de Matemática em formação.

No entanto e apesar de, não deixo de enxergar a escola como o lugar do acontecimento, da festa do conhecimento, da troca de saberes e das interrelações que são provocadoras de mudanças e promovedoras da maioria intelectual daqueles que nela transitam. Dessa escola, ainda consigo guardar o encantamento pela docência, pela sala de aula e pelo prazer de ser educadora.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aqui compartilhamos a análise das questões de investigação, transformadas em unidade de análise, fazendo uma discussão entre os aspectos apontados nas narrativas dos colaboradores, fundamentados nas teorias que discutem a temática e na interpretação da pesquisadora. Vale destacar que dos dez colaboradores, fizemos uso do material de quatro deles, considerando não tornar o texto repetitivo. Desse modo, a análise dar-se-á por meio da interpretação dos excertos, acrescidos de uma base fundamentada, para validar a escrita.

Na primeira Unidade de Análise, trabalhamos as respostas a primeira indagação que teve como objeto, compreender a percepção dos colaboradores em relação ao processo de saber lidar com as situações adversas entre as dificuldades já existentes na

aprendizagem de conceitos matemáticos e as necessidades de estudantes PcD. A esta indagação obtivemos as respostas descritas a seguir:

8. Conciliar dificuldades de aprendizagem da Matemática às necessidades específicas de estudantes PcD.

Certamente que os professores em formação irão encontrar dificuldades para conciliar dois aspectos que já tem certa complexidade do ponto de vista das dificuldades que os alunos da Educação Básica apresentam para aprender conceitos Matemáticos. Essas dificuldades tendem a se acentuar quando o professor de Matemática tem limitações para lidar com aluno PcD, que na maioria dos casos, encontramos nas salas de aula – Cegueira, Surdez, Transtornos do Espectro Autista, Transtorno Opositor Desafiador, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – entre outros, que esses professores precisam aprender a ensinar Matemática.

_Para equilibrar alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos PcD, é importante variar as formas de ensino, fazer uso de atividades diferenciadas, da tecnologia e incentivar o trabalho em grupo, ajudam a garantir que cada aluno aprenda no seu ritmo (Professor em Formação 1/março 2025).

_A conciliação entre dificuldades de aprendizagem e as necessidades de estudantes PcD, deve ser feita por meio da personalização do ensino. É preciso equilibrar e adaptar o ensino respeitando o desenvolvimento individual de cada estudante sem comprometer a dinâmica coletiva da sala de aula (Professor em Formação 3/março 2025).

_É preciso adotar estratégias pedagógicas diversificadas – metodologias ativas, ensino por projetos etc. – possibilitando que cada estudante avance conforme seu ritmo (Professor em Formação 5/março 2025).

_Para conciliar as duas realidades, é necessário que o professor tenha habilidades para reconhecer as diferentes necessidades e fazer os ajustes no atendimento de ambos, flexibilizando as atividades e respeitando as limitações e valorizando as potencialidades (Professor em Formação 7/março 2025).

Nos excertos, observa-se que os professores em formação compreendem a necessidade de fazer os ajustes necessários para conciliar as dificuldades de aprendizagem identificadas na sala de aula, tendo o cuidado de respeitar suas limitações, valorizando as potencialidades individuais, especialmente aquelas construídas de suas experiências e registradas na sua bagagem cognitiva. Assim, ao focar nas habilidades, cria-se possibilidades para construir um ambiente inclusivo, em que a diversidade deve ser vista como um aspecto a ser explorado e não com um obstáculo.

Desse modo, o professor em formação reconhece que ele precisa se preparar para saber lidar com as dificuldades surgidas nas salas de aula, encontrando alternativas – equilibrar e adaptar o ensino; adotar estratégias pedagógicas diversificadas; habilidades para reconhecer as diferentes necessidades – são percepções que demonstram que os professores tem consciência da importância de ter uma formação consistente.

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, fazem referências à inclusão e à formação de professores:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 25-26).

O que a Lei sinaliza não garante que o professor ao sair de um curso de ensino superior, vai se considerar apto para o enfrentamento das situações surgidas na sala de aula, especialmente, quando este professor está na regência de uma turma de 6º Ano do Ensino Fundamental, com 35/38 alunos e dentre estes alunos PcD. O trabalho deste professor nesta turma, ainda é feito de forma solitária, a maioria das escolas públicas não tem em seu quadro docente, professores auxiliares ou mediadores, para acompanhar o professor, cabendo a ele encontrar meios de conduzir a sala de aula e mediar as dificuldades.

Ainda que durante sua formação, o curso ofereça disciplinas com conteúdos relativos à Educação Inclusiva, não se tem garantias de que a formação inicial recebida por esse professor, dará conta de “desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades especiais, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a educação inclusiva” (MARTINS, 2012, p. 29/30).

9. Estimular o desenvolvimento do estudante PcD incluso em sala de aula comum.

Considerando as respostas a primeira indagação, instiga-nos saber de que forma os professores em formação percebem que as salas de aula, agora são ambientes de inclusão. Certamente, quando ele for desenvolver sua prática docente, vai encontrar um aluno inserido na sua sala de aula precisando de auxílio para aprender. E para que ele

aprenda é preciso ser estimulado, para desenvolver suas habilidades dentro de suas limitações.

A esta indagação os professores em formação fizeram afirmações que demonstram maturidade no tocante ao processo de inclusão nas salas de aula da Educação Básica, como se observa nos excertos.

_Para estimular o desenvolvimento de alunos em sala de aula, é essencial ensinar sem isolá-los do convívio com os colegas. Adotar estratégias que tornem os conteúdos de fácil compreensão. Trabalhar com projetos que estimulem a participação, exemplo as olimpíadas da Matemática que ajudam a manter o interesse e explorar o potencial deles (Professor em Formação 1/março 2025).

_O estímulo deve ocorrer por meio de atividades adaptadas sem isolá-la da turma, oferecendo desafios que permitam o enriquecimento curricular e incentivar o desenvolvimento emocional, o bem-estar e a socialização do aluno ((Professor em Formação 3/março 2025).

_Aulas motivacionais são eficazes para estimular, engajar e incentivar o desenvolvimento das potencialidades, tendo o cuidado de saber dosar as atividades e os aspectos socioemocionais de cada aluno, respeitando suas limitações e estimulando suas potencialidades (Professor em Formação 5/março 2025).

_O professor deve estar atento as dificuldades dos alunos, proporcionar atividades que sejam motivacionais e passível de ser trabalhada com todos os alunos sem haver a necessidade de dividir a turma. Uma atividade bem elaborada vai estimular vai levar o aluno a se sentir integrado e incluído na turma (Professor em Formação 7/março 2025).

Os destaques são comuns entre os professores em formação, todos apontam a preocupação e o cuidado de “ensinar sem isolá-los do convívio com os colegas”, esse cuidado demonstra que os professores tem a percepção que o processo de inclusão é real e que os alunos com PcD, devem ser integrados ao contexto da sala de aula, isto requer que o professor desenvolva “atividades que sejam motivacionais e passível de ser trabalhada como todos os alunos sem haver a necessidade de dividir a turma”. Estar atento a esses movimentos, demonstra que os professores estão sinalizando a importância do preparo para estarem nessa sala de aula.

Desenvolver atividades capazes de integrar os alunos PcD com os demais alunos da turma, responde ao princípio de Lei Brasileira de Inclusão – LBI, de julho de 2015, garante que “às pessoas com deficiência, a inclusão, a garantia, a promoção em condições de igualdade, que elas tenham seus direitos e liberdades assegurados, buscando sempre sua inclusão na sociedade e sua cidadania” (Brasil, 2015).

10. Reflexões suscitadas a partir dos conteúdos estudados na disciplina de FTM de Educação Inclusiva.

As discussões acima, abre caminho para compartilhar as reflexões suscitadas ao longo do período em que a disciplina FTM de Educação Inclusiva foi trabalhada, momento em que abria-se espaço para debates e relatos de experiências dos professores em formação, fazendo relatos do que foi observado no componente curricular Estágio Supervisionado III, que tem como ambiente de estágio, as sete Modalidades de Ensino – Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Indígena, Educação Especial, Educação Profissional e Educação a Distância – que os professores em formação podem fazer escolhas para viver esses espaços. Aqueles que fizeram estágio na Educação Especial, relataram situações que me levou a abrir espaço no conteúdo da disciplina, para fazer leituras e discussões sobre cada um dos casos relatados.

_O professor de Matemática deve refletir sobre como equilibrar o desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos. Mostrando que não basta apenas explorar o talento matemático – é preciso garantir o bem-estar e a socialização do aluno. Minhas reflexões me dizem que ensinar matemática vai além dos números: envolve compreender e apoiar cada aluno de forma integral (Professor em Formação 1/março 2025).

_Reflexões importantes são suscitadas e apontam que o despreparo não se concentra no professor que vai estar na sala de aula com estudantes PcD inseridos, mas também no sistema educacional básico que não está preparado para receber e lidar com essa clientela, que está cada vez mais presente nas salas de aula (Professor em Formação 5/março 2025).

_Os conteúdos trabalhados na disciplina de FTM, me fizeram compreender a importância do meu papel enquanto professora, me levando a fazer reflexões acerca da importância de estar preparada para saber lidar com essa realidade (Professor em Formação 5/março 2025).

_Como futuro professor de Matemática, os conteúdos vistos na disciplina me levaram a refletir sobre minha formação e o quanto é importante saber lidar com a diversidade de alunos com dificuldades e necessidades distintas. É preciso lançar mão de novas metodologias e estratégias de ensino que torne a aula mais atraente para o aluno (Professor em Formação 7/março 2025).

As reflexões apontadas nos excertos, sinalizam para os limites, desafios, desabafos, medos e um misto de sentimentos, deixando evidente que os professores de Matemática em formação, tem consciência da necessidade de se preparar, não para estar pronto, mas para viver essas experiências, ainda que, tenham a certeza de que “ensinar matemática vai além dos números...”, que é preciso “saber lidar com a diversidade de alunos com dificuldades e necessidades distintas”.

Estes destaques nos dizem que cada reflexão feita pelos professores em formação,

vai além dos conteúdos da disciplina ensinados e alcança o aspecto humano do humano professor, que se preocupa, que se entrega e se deixa envolver, pois “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).

Os professores em formação tem a convicção e defendem que “o despreparo não está concentrado no professor que vai estar na sala de aula com estudantes PcD inseridos, mas também, no sistema educacional básico que não está preparado para receber e lidar com essa clientela, que está cada vez mais presente nas salas de aula a certeza”. Aqui não estamos falando de uma formação que prepara ou desprepara, mas de uma outra forma de aprender que

[...] é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos e formação de habilidades e de competências, pois inclui, entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores. [...] é o tipo de atividade que o professor se apropria da cultura profissional e modifica [...] elementos-chaves do seu agir profissional, de forma a influenciar no desenvolvimento profissional (Ramalho e Beltrán Núñez, 2011, p. 73).

É importante considerar que não apenas o professor precisa estar preparado para a atuação com a diversidade do alunado, no cotidiano da escola, mas todos os profissionais que ali atuam. A inclusão não pode ser vista como um simples processo de socialização que permita haver retrocessos. É preciso garantir avanços, atribuindo responsabilidades à sociedade, à escola, aos professores, aos alunos e a todos, considerando a complexidade do processo que requer atenção, cuidado e respeito.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a complexidade da temática aqui abordada e, a partir dos posicionamentos assumidos por nossos colaboradores, tem-se na Educação Inclusiva uma grande oportunidade de promover outras discussões que contribuam para a construção de uma educação que atenda de forma adequada, as pluralidades, as diferenças, as potencialidades, as limitações e as características de cada necessidade de aprender, de ensinar e de conduzir a educação.

No entanto, a Educação Inclusiva oferecida na escola, não pode ser vista apenas como forma de oferecer ao estudante PcD, um lugar onde ele possa ser inserido. É

necessário que a escola seja comprometida em oferecer qualidade para que o aluno possa permanecer na escola tendo suas reais necessidades atendidas. Dito de outro modo, a escola deve assumir a responsabilidade de desenvolver um ambiente que ofereça um trabalho efetivo, colaborativo e satisfatório para atendimento de todos aqueles que estiverem inseridos no contexto da escola.

A formação do professor é um aspecto delicado que exige preparação para estar habilitado para desenvolver sua prática de forma satisfatória no atendimento a diversidade – transtornos e distúrbios de aprendizagem; superdotação/altas habilidades; transtornos globais – entre outros que fazem parte dos diagnósticos dados as Pessoas com Deficiência – PcD, havendo a necessidade de aprimorar os conhecimentos teóricos já existentes, assim como, ampliar os conhecimentos práticos na área. A formação continuada é um direito garantido ao professor e deve ser estimulado pela escola. Além da formação dos professores, toda a comunidade escolar – gestores; coordenadores; auxiliares; merendeiras; porteiros e estudantes – deve ser preparada para saber lidar com a inclusão, para que não haja situações de desconforto.

É sabido que avanços em direção uma nova proposta de educação vem sendo discutida, com a criação de leis pelo Ministério da Educação e demais órgãos que discutem os rumos da educação, na perspectiva de propor iniciativas que visem fazer mudança na formação de professores, habilitando-os de forma a favorecer o atendimento as questões relacionadas a inclusão. É importante dizer que a educação inclusiva não pode ser vista tão somente do ponto de vista da obrigatoriedade da lei, mas pensada para além da sala de aula. Pensada para a vida.

Dessa forma, os resultados da pesquisa ora apresentada, trouxeram questões interessantes do ponto de vista da compreensão de Professores de Matemática em Formação, acerca da Educação Inclusiva, apontando possíveis contribuições e avanços na formação do professor de Matemática, na perspectiva de incluir outras disciplinas que tragam conhecimentos na área e contribuam para que a formação seja mais robusta no que se refere aos conhecimentos da área aqui abordada, pela via da reformulação do PPC do curso e da inserção de outros métodos de ensino, de outras estratégias, de outras técnicas para ensinar conteúdos que discutem a Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Matemática Inclusiva.

Vale ressaltar que os conhecimentos trabalhados na disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Educação Inclusiva, serão reordenados, tomando como base,

os conhecimentos acrescentados pelos relatos dos nossos colaboradores, pois é deles que podemos obter elementos que podem fazer a mediação didática e conceitual do ensino da disciplina.

É importante reconhecer que toda pesquisa tem dois lados. De um lado, lidamos com as limitações da descoberta, sendo seus resultados inconclusos e insuficientes. De outro, devemos fazer uso dessas limitações para nos lançarmos outra vez e fazermos novas descobertas, afinal uma pesquisa se faz de perguntas e não de respostas, o que nos ajuda encontrar outros desafios, outras inquietações e começar tudo de novo.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MONTAÑO, Maria Teresa Egler. *Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. 2. Ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: UNESCO, 1994

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília: Congresso Nacional, 1996

JESUS, Denise Meirelles & EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Formação docente e práticas pedagógicas**: conexões, possibilidades e tensões. In: **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Org. MIRANDA, Terezinha Guimarães & FILHO, Teófilo Alves Galvão. EDUFBA, 2012.

MONTAÑO, Maria T. É. **INCLUSÃO ESCOLAR**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção: cotidiano escolar)

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Org. MIRANDA, Terezinha Guimarães & FILHO, Teófilo Alves Galvão. EDUFBA, 2012

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAMALHO, B. L.; BELTRÁN NÚÑES, I. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 40, n. 26, p. 69 -96, jan./jun. 2011.

CAPÍTULO XXV

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DURANTE A PANDEMIA: ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

DOI: 10.5281/zenodo.17363775

Luana Cândido dos Santos
Géssica Fabiely Fonseca

1 INTRODUÇÃO

O alcance da inclusão das pessoas com deficiência caracteriza-se como um dos principais debates e caminhos a serem percorridos para a consolidação de sociedades verdadeiramente cidadãs e equitativas em países democráticos. Propiciar e oportunizar a todos os indivíduos a garantia de direitos e de igualdade de oportunidades tornou-se uma das metas a serem alcançadas em países como o Brasil que carregam e defendem em sua essência a igualdade como princípio fundamental para a consolidação do Estado Democrático de Direito.

Entretanto, apesar de na contemporaneidade o Brasil possuir uma legislação que assegure e resguarde o direito das minorias sociais, por séculos, a pessoa com deficiência carregou -e ainda carrega- em seus ombros a exclusão e o estigma por serem quem são, com a recusa de direitos básicos e inalienáveis a condição de serem humanos e cidadãos.

Frente ao exposto, convém pontuar que a rejeição, a negação e a maculação dos direitos humanos das pessoas com deficiência resultaram em práticas de exclusão, segregação, integração, até se chegar à concepção atual de inclusão (Sassaki, 2006). Todos esses processos foram resultantes de lutas históricas que fizeram parte de grandes movimentos que fomentaram e defendiam a plena inclusão e cidadania da pessoa com deficiência. Afinal, conforme pontua Sassaki (2006, p.26):

Uma sociedade inclusiva implica o desenvolvimento de atitudes que respeitem e reconheçam as diferenças individuais e valorize a diversidade humana. A inclusão consiste em uma prática social de reconhecimento e respeito do outro, como pessoa de direitos e liberdades, independente de necessidades individuais, etnia/raça, gênero, condição socioeconômica e cultural.

E ao levar-se tal premissa em consideração, é válido destacar que importantes passos foram dados ao decorrer da história para que pudessemos chegar a institucionalização de importantes diretrizes normativas, em âmbito mundial e em território brasileiro, que assegurassem a inclusão da pessoa com deficiência e seus direitos políticos, sociais, educacionais (Mendes, 1995; Jannuzzi, 1992).

Com base nesses pressupostos, consideramos que para que a educação seja inclusiva, é necessário que esta seja abordada com ênfase em ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas que venham nortear a garantia do direito de todos os alunos estarem aprendendo juntos em condições de igualdade, com todos os subsídios necessários para uma aprendizagem equitativa.

Nesse contexto, uma das instituições brasileiras que se aproxima da prática desse discurso são os Institutos Federais (IFs) de Educação Ciência e Tecnologia. Eles trabalham com o arcabouço teórico-metodológico da Educação Inclusiva, ou seja, colocam a Educação Especial e seu público-alvo dentro das ações junto a grupos regulares (Nascimento; Portes, 2016).

A ideia de “ampliação” do público atendido na rede federal está materializada na disponibilização dos subsídios necessários para a promoção de ações e iniciativas que abarquem a inclusão educacional. Um exemplo claro disso está na implantação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos *Campi*. Instituído pelo Decreto 7.611/2011, o NAPNE é um núcleo que media as práticas inclusivas nos IFs.

Eles são facilitadores e disseminadores de ações inclusivas, buscando não apenas a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, nos bancos escolares, mas

também sua permanência e saída exitosa para o mundo do trabalho, atuando no ensino, na pesquisa e na extensão (IFPE, 2020).

Com o advento da pandemia de Covid-19 em 2020 o papel do NAPNE tornou-se ainda mais crucial para a mitigação dos impactos causados no processo de permanência e inclusão dos estudantes com deficiência, uma vez que estes ficaram ainda mais vulneráveis, educacionalmente e socialmente aos efeitos da pandemia (Santos, 2020).

Os estudantes com deficiência vivenciaram, e ainda vivenciam, os efeitos da pandemia de forma intensa. O isolamento e as aulas remotas foram dois dos desafios para a inserção com êxito desses estudantes no ensino remoto (Franco, 2021).

A ausência de acessibilidade nas plataformas e conteúdos audiovisuais, caracterizadas pela carência de legendas ou audiodescrição, por exemplo, caracterizam-se como importantes impeditivos para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem de maneira satisfatória.

Apesar de, em sua maioria, os Institutos Federais possuírem um respaldo estrutural e profissional voltado à promoção da Educação Inclusiva, a pandemia de Covid-19 afetou e moldou sistemas educacionais em todo Brasil. Diante das considerações anteriores, o objetivo desta pesquisa é analisar a atuação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no processo de inclusão educacional de estudantes com deficiência do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Campus-Recife.

1.1 Concepções Acerca Da Educação Especial Inclusiva No Ensino Médio Integrado

As escolas técnicas federais, provavelmente são a experiência mais bem sucedida de organização do nível médio a qual contém os germens de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país (Saviani, 1997, p. 216).

Esse destaque, de uma das obras de Saviani, aponta com muita objetividade uma abordagem que contextualiza e fundamenta a filosofia com a qual os Institutos Federais de Educação foram fundados no ano de 2008. Os IFs compõem a maior parte da rede federal de educação profissional e tecnológica do país. É uma autarquia de regime especial de base educacional técnico-científica. É uma instituição que articula as modalidades da Educação Superior, básica e profissional, com ênfase na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

A implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no ano de 2008 introduz uma abordagem revitalizada para a educação profissional no Brasil. Inseridos no contexto do amplo plano de expansão da Rede Federal, os IFs são concebidos como uma iniciativa de educação profissional voltada para aprimorar a qualidade de vida e alinhada aos imperativos econômicos, visando contribuir para o desenvolvimento em âmbito local e regional. Para tanto, a consolidação dessas instituições em cenário nacional almeja, sobretudo:

Garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliçados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (Brasil, 2010, p. 21).

A proposta político-pedagógica dos institutos federais (IF) orienta-se para uma abordagem educativa que busca transcender a divisão entre a formação técnica especializada e a formação científica, visando proporcionar uma educação abrangente e promover o desenvolvimento integral humano.

Essa formação abrange uma perspectiva abrangente que se estende ao mundo do trabalho, às políticas educacionais e ao direito à educação: o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais incorpora um sentido amplo que engloba todos os aspectos relacionados à experiência humana (Milliorin, Silva 2020). A concepção de Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação abre caminhos para nuances e discussões sobre como de fato se estrutura o Ensino Médio Integrado no Brasil.

Essa modalidade curricular, que, em termos conceituais, visa a integração entre a formação geral e formação profissional, vem objetivamente tentando se consolidar no cenário educacional brasileiro como alternativa, conforme aponta Araújo e Rodrigues (2010), à dualidade histórica do Ensino Médio, fragmentado entre a educação profissional para os filhos da classe trabalhadora e a educação propedêutica para os filhos das classes dominantes.

Nessa mesma linha de discussão, é importante se considerar que o Ensino Médio Integrado:

Não é apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio. O ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o

desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (Araújo; Frigotto, 2015, p.02).

As instituições que majoritariamente comportam esse tipo de modalidade de ensino, como supracitado, são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criados a partir da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008).

De acordo com o Art. 6º desta Lei, os Institutos Federais (IF), dentre as suas finalidades e suas características, têm que ofertar educação profissional e tecnológica, como supracitado, em todos os seus níveis e suas modalidades formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com especial ênfase no desenvolvimento socioeconômico local. Com base nesses pressupostos, considera-se que o Ensino Médio Integrado almeja:

Superar a redução da preparação para o trabalho ao se aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico- tecnológica e na sua apropriação histórico- social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (Ciavatta, 2008, p. 82).

Os IFs vêm passando por um processo de expansão e de interiorização do ensino profissional com a finalidade de democratizar a sua oferta no Brasil e com o intuito de contribuir para o processo de inclusão social. Destarte, conforme aponta Galasso e Santos (2021, p. 08), “a expansão e a interiorização da Rede Federal de Ensino é o encontro das diferenças, dos sotaques, da diversidade cultural, social e política”.

Com base nesses pressupostos, cabe destacar que devido ao novo panorama institucional da educação profissional pública brasileira, especialmente no Ensino Médio Integrado, a acessibilidade, a permanência e a inclusão conseguiram lograr êxito e ganharam um destaque e várias iniciativas de combate à evasão e à retenção estão sendo realizadas (Galasso; Santos, 2021).

Dentre essas iniciativas, é importante destacar a ampliação dos recursos, com destaque ao Decreto nº 7.234/2010, do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no Art. 3º, conde determina que as ações de Assistência Estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas principalmente nas seguintes áreas: Inclusão digital; apoio pedagógico, acesso, participação, aprendizagem e, sobretudo, a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010).

2METODOLOGIA

A metodologia na pesquisa científica se caracteriza, primordialmente, por ser um conjunto de técnicas e processos que servem para a investigação de algum objeto de estudo. É a partir dela que se consegue construir uma pesquisa sobre qualquer objeto do mundo natural ou teórico.

Corroborando com essa mesma linha de pensamento, Prodanov e Freitas (2013, p. 14) salientam que a metodologia é uma fase essencial para construção do conhecimento e de achados científicos, visto que é a partir dela que se poderá comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos e contextos sociais.

Com base nessa premissa, ao se adentrar no campo educacional, especialmente no campo da Educação Especial Inclusiva, eis que é de suma importância se destacar que esta pesquisa pode ser classificada e caracterizada como uma pesquisa de abordagem qualitativa por, sobretudo, buscar estudar os diversos fenômenos humanos com foco nas relações sociais em contextos educacionais (Fonseca, 2016).

Com isso, destaca-se que a abordagem qualitativa, busca analisar os objetos de pesquisa tendo como ênfase os contextos das investigações humanas e as subjetividades presentes nos fenômenos sociais, estejam estes presentes no âmbito educacional e para além dele (Fonseca, 2016).

Ademais, destaca-se que os sentidos e as representações da realidade social possuem como principal finalidade explicitar e proporcionar uma investigação mais minuciosa e detalhada acerca de determinado contexto (Gil, 2010; Létourneau, 2011). Para Brandão (2001, p. 13), uma pesquisa pode ser classificada como qualitativa, quando “[...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais, em termos de sentidos que as pessoas lhes dão”.

A presente pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Pernambuco - Campus Recife (figura 1), que está situado no estado de Pernambuco. A partir de tal recorte espacial, é válido pontuar que o IFPE faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída legalmente no Brasil e em vários estados e territórios da Unidade Federativa Brasileira.

A criação dos Institutos Federais de Educação, indubitavelmente, consagrou-se

como um importante marco para a Educação Brasileira, visto que essas instituições apresentam os melhores indicadores educacionais do país. A rede Federal de Educação Profissional, científica e tecnológica foi instituída em 2008, pela Lei n. 11.892, e caracteriza-se como um importante marco para a ampliação, interiorização e democratização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil.

Figura 1- Entrada do IFPE Campus Recife.



Fonte: IFPE, 2024.

Como o intuito de analisar a atuação do Napne no período pandêmico da Covid-19, no contexto do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Pernambuco-Campus Recife, o qual é o principal responsável pelo atendimento das demandas dos estudantes com deficiência, executa iniciativas relacionadas à inclusão, à assistência e à acessibilidade de estudantes com deficiência nos IFs.

Nessa perspectiva, o público-alvo deste estudo são os profissionais que trabalham nesses núcleos, os quais são de fundamental importância para o fornecimento de dados e informações que possibilitem alcançar o objetivo do estudo.

Dentro do universo amostral almejado, destaca-se que o Napne do IFPE Campus Recife conte atualmente com uma equipe multidisciplinar de colaboradores, entre psicólogos, intérpretes de Libras, assistentes sociais, etc. Para a coleta de dados, foram aplicados o instrumento de pesquisa aos profissionais do Napne que auxiliaram os estudantes com deficiência e os professores durante o período pandêmico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão apresentados e debatidos os resultados da aplicação e tabulação dos questionários semiestruturados usados como instrumento de coleta de dados da presente pesquisa. Para tanto, ratifica-se que a aplicação dos questionários foi feita de maneira presencial e *online* no período de fevereiro a abril do ano de 2024 com 6 servidores que atuaram com os estudantes com deficiência durante o período pandêmico e para além dele.

Na escrita deste presente tópico, será detalhado, a partir dos depoimentos coletados, como funcionou o processo de inclusão dos estudantes com deficiência durante o período pandêmico, bem como quais estratégias foram adotadas pela equipe que compõe o Núcleo para a continuidade do processo educacional dos estudantes com deficiência no período atípico de pandemia.

Inicialmente, buscou-se sondar qual o perfil dos profissionais que compõem o NAPNE. Afinal, conforme destacado por Carvalho (2009), o profissional de apoio é essencial para a consolidação do processo educacional inclusivo, visto que a interação entre o profissional de apoio e o docente é essencial para a promoção do êxito escolar dos discentes com necessidades educacionais específicas.

Assim, a partir da aplicação de questionários semiestruturados, constatou-se que, entre os 8 profissionais que responderam a pesquisa, apenas 4 possuem alguma formação na área de inclusão ou possuem alguma especialização em Educação Especial e/ou inclusiva. Além disso, buscou-se saber também qual a cor e funções desempenhadas pelos profissionais presentes no campus e em que medida isso pode interferir no processo de assistência aos discentes.

Importante sublinhar que os profissionais que participaram da pesquisa estavam de acordo com as cláusulas e procedimentos adotados para a execução da pesquisa e manifestaram aceite mediante anuência, expressa pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), elaborado em consonância com a Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

A partir dos resultados obtidos, eis que é de suma relevância tecer algumas considerações. Observou-se que, entre aos servidores que compõem o Napne do IFPE, há a predominância de profissionais diversos, com distintas áreas de formação e ausência de capacitação voltada à Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Tal constatação traz uma reflexão importante acerca da importância e necessidade de se ter profissionais qualificados e com formação para atuar e prestar suporte ao estudante com deficiência nos espaços educacionais. Afinal, conforme destacado por Santos (2021), para que se possa construir uma sociedade e um sistema educacional mais justo, é essencial que todos sejam acolhidos e tratados de maneira igualitária com respeito e atendimento as suas singularidades. E nessa perspectiva, um profissional qualificado e capacitado para promover o processo de inclusão, torna-se essencial.

Outrossim, ao perpassar pelos questionamentos, quando indagados como funcionou a articulação com os professores, do Ensino Médio Integrado, para práticas de ensino para alunos com deficiência ou com Necessidades Educacionais Específicas, todos os membros que responderam ao questionário, destacaram, de maneira unânime, que, de início, não houve uma grande articulação com os docentes, visto que a instituição e os professores ainda estavam se organizando para o Ensino Remoto que se avistara.

Com o passar do tempo, os profissionais do NAPNE começaram a se articular e a fazer reuniões periódicas para traçar melhores planejamentos e articulações para atender ao alunado com deficiência e Necessidades Educacionais Específicas. Tais constatações podem ser ratificadas a partir dos seguintes trechos:

A articulação de início foi feita a partir de reuniões periódicas com os docentes. Procurei, enquanto intérprete de Libras, participar das aulas síncronas para proporcionar a acessibilidade e a inclusão do aluno surdo (M1, 2024).

De maneira geral, com o passar do tempo, o NAPNE buscou oferecer suporte psicológico aos professores, alunos e pais de estudantes com deficiência. De início foi difícil organizar, mas depois as coisas começaram a fluir melhor (M2, 2024).

A assistência que demos aos professores foi feita de maneira paulatina. Muitos docentes se mostraram resistentes no início, principalmente os docentes dos cursos técnicos integrados (M3, 2024).

Ademais, outra pergunta que esteve presente no questionário aplicado buscou sondar quais são as propostas de ações do NAPNE para os estudantes com deficiência ou com Necessidades Educacionais Específicas.

De maneira geral, o Núcleo busca atuar diretamente nos processos inclusivos através do fornecimento de pessoal qualificado, como intérpretes de Libras e transcritores de Braille, para atender estudantes com deficiência visual e surdos, por

exemplo.

Além disso, seguem trechos com outros exemplos de apoios que são disponibilizados pelo NAPNE:

Fornecemos apoio aos estudantes com deficiência do Campus de diversas formas. Primeiro, fazemos o processo de escuta dos alunos, docentes e demais profissionais. A partir disso, enquanto psicóloga, articulo e disponibilizo o suporte psicológico para os estudantes, bem como outros profissionais quando é preciso (M4, 2024).

Apoio em sala de aula, no contraturno e online; atendimento de profissional de AEE e apoio escolar, acompanhamento dos estudantes através de estagiários; cursos de braille e libras, formações sobre educação inclusiva (M4, 2024).

A partir dos relatos, percebe-se a amplitude e complexidade do trabalho desenvolvido pelos profissionais do NAPNE que apesar de uma formação limitada em Educação Especial Inclusiva, oferecem um apoio que atende às necessidades específicas dos estudantes público-alvo.

CONCLUSÃO

No contexto deste estudo objetivamos analisar a atuação dos profissionais do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no processo de inclusão educacional de estudantes com deficiência no IFPE, Campus-Recife, durante a pandemia.

Os relatos dos profissionais envolvidos revelam que, apesar da falta de formação específica em Educação Especial Inclusiva e da ausência de estrutura e orientações adequadas para o trabalho remoto devido à COVID-19, o NAPNE se esforçou para garantir a aprendizagem e equidade na educação de estudantes com deficiência no ensino médio profissionalizante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, 2008.

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

ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista**

Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. DOI:

<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>»

<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>.

ClAVATTA, M. **Implicações curriculares frente ao contexto político e legal do ensino médio**: questões atuais. Texto preparado para o Seminário "O 478.Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010.

FRANCO, M. A. S. **Práticas pedagógicas de ensinar e aprender**: entre resistências e resignações. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul.-set. 2015.

FONSECA, G. F. **Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva**. 2016. 312f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SASSAKI, R. K. **Educação Profissional**: Desenvolvendo Habilidades e Competências. Anais do III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília, 2006.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995.

NASCIMENTO, F. C.; PORTES, R. M. L. **A inclusão de pessoas com necessidades específicas na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação TEC/NEP**: uma reflexão atual. In: BRANCHER, V. R.; MEDEIROS, B. A. (Org.) *Inclusão e diversidade: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SAVIANI, D. **A Nova Lei de Educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnica da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

CAPÍTULO XXVI

EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL: SOBRE NÚMEROS, LEIS E REFLEXÕES PEDAGÓGICAS

DOI: 10.5281/zenodo.17363783
Taiane Letícia Dlugoviet

1. INTRODUÇÃO

Conforme a Constituição de 1988 e a LDB 9394/96, a educação é um direito de todos, sendo ela responsabilidade do Estado e da família, que devem incentivá-la e promovê-la visando o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Assegura-se, ainda, a oferta da educação básica a todos que não tiveram acesso a mesma em idade apropriada (Brasil,1988; Brasil, 1996).

Quando se fala que “a educação é um direito de todos” amplia-se um conjunto de possibilidades que traz a análise do quão heterogêneo é o sistema de educação em um país de grande extensão territorial como o Brasil, considerando-se as inúmeras realidades nas mais variadas raças, etnias, religiões, classes sociais e localizações geográficas. É inevitável o questionamento entre as diferenças de oportunidades existentes, onde

muitas vezes os alunos acabam parando de estudar por motivos como: falta de acesso à escola, necessidade de trabalhar para auxiliar na renda familiar, dentre outros fatores. Por isso, oportunizar o acesso à educação através da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é tão necessário.

“A educação prisional consiste em um fenômeno sociopolítico-educativo distinto, novo e carente de uma proposta pedagógica específica, pois esta modalidade de ensino possui como orientações normativas apenas diretrizes gerais da Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (Oliveira, 2022).

A educação prisional se dá em ambientes de repreensão, intrinsecamente tensos em suas estruturas, tendo como público alvo pessoas muitas vezes consideradas indignas de direitos, por essas características e pela total divergência com o sistema de ensino das escolas convencionais, nota-se a necessidade de estudos sobre a prática docente em cárcere, fornecendo suporte para o desenvolvimento de metodologias e estratégias. E, trazer à luz as legislações vigentes nesse âmbito, possibilitando o debate sobre políticas públicas e análise das estatísticas.

Uma legislação importante, além das que já foram citadas, é a Lei das execuções penais nº 7.210/1984 (LEP), que versa no Capítulo II, que a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno a convivência em sociedade, assistência essa, que se estende ao egresso. Garantindo, no Capítulo V, a assistência educacional de instrução escolar e formação profissional do preso e interno, onde o curso do 1ª grau é obrigatório e integra o sistema escolar da unidade federativa. O ensino integra-se ao sistema estadual e municipal também nas esferas administrativa e financeira com apoio da União. A Lei complementar nº 13.163/2015 garante a oferta de cursos supletivos de EJA, podendo buscar parcerias para a oferta de cursos especializados ou intalações escolares. Cada estabelecimento deve ser dotado de uma biblioteca para utilização de todas as categorias de reclusos (Brasil, 1984; Brasil, 2015).

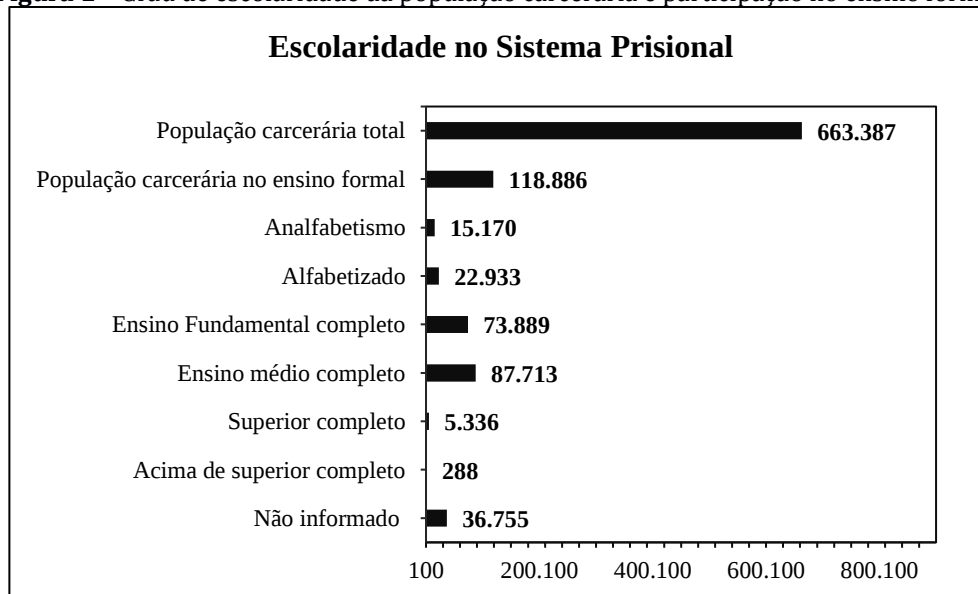
A Lei nº 12.433 trata da remição da pena por estudo e altera o artigo 126 da LEP, determinando que a cada 12h estudadas o recluso tem direito à remição de 1 dia de pena. Esse tempo é acrescido de 1/3 em caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior se ocorrido durante o cumprimento da pena. Ainda, a Recomendação nº 44 de 26 de novembro de 2013 reconhece a possibilidade de remição por atividades de natureza esportiva, cultural, profissionalizante, de saúde e educacional. E, a nota técnica

nº 1/2020/GA-DEPEN/DEPEN/MJ padroniza a remição de pena através da leitura (Brasil, 2011; Oliveira, 2022).

Além destas iniciativas existem ainda alguns decretos, planos e projetos nacionais que visam atender a educação prisional como a Resolução nº 48 de 02 de outubro de 2012 que versa sobre o apoio as novas turmas de EJA, Resolução nº 44 de 05 de setembro de 2012, Programa Brasil Alfabetizado, Política nacional de educação prisional, Resolução nº 08 de 16 de abril de 2014- Projovem Urbano, ENCCEJA, ENEM PPL (Brasil, 2012a; Brasil, 2012,b; Brasil, 2014).

Conhecendo as principais legislações pertinentes à educação prisional, vamos analisar os números envolvidos nesta. O RELIPEN (Relatório de Informações Penais), do SISDEPEN (Sistema Nacional de Informações Penais), que é a ferramenta de coleta de dados do sistema penitenciário brasileiro, elaborada pelo SENAPEN (Secretaria Nacional de Políticas Penais) traz informações detalhadas sobre vários aspectos da população prisional brasileira. Nos meses de referência de janeiro a junho de 2024 o total de detentos era de 663.387, com falta de 174,436 vagas, sendo a população carcerária brasileira uma das maiores do mundo. Em relação à raça são 187.384 brancos, 103.789 pretos, 320.821 pardos, 5.963 amarelos e os demais não foram informados. Os dados do RELIPEN sobre a educação prisional, podem ser observados nas figuras 1 e 2. A Figura 1 representa o grau de escolaridade e participação no ensino formal, na alfabetização, ensino fundamental, médio, superior ou curso técnico, da população carcerária total (Secretaria Nacional de Políticas Penais, 2024).

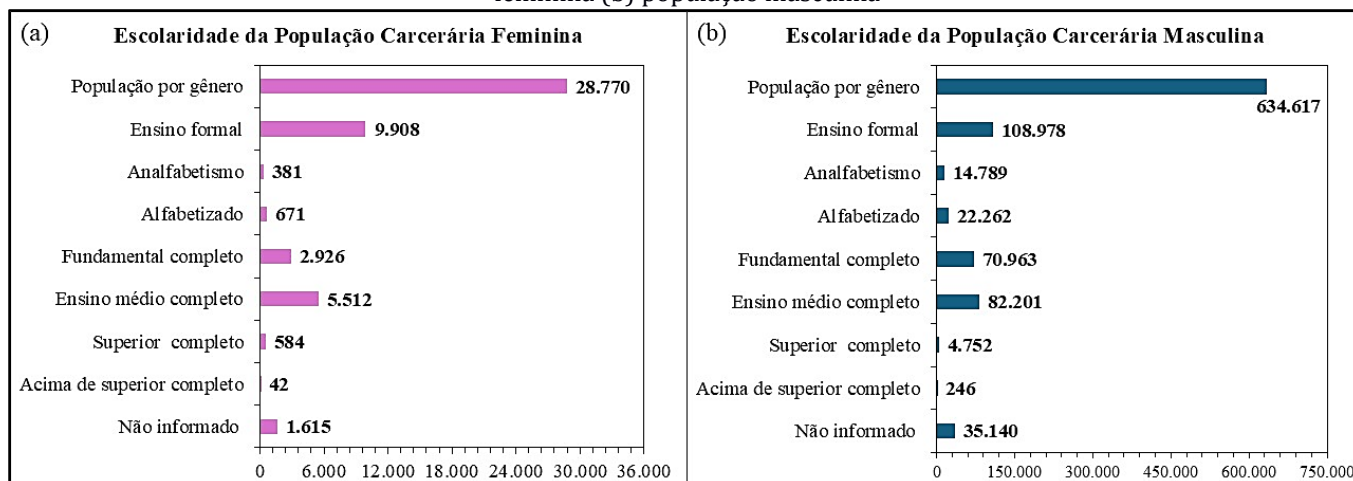
Figura 1 – Grau de escolaridade da população carcerária e participação no ensino formal.



Fonte: Secretaria Nacional de Políticas Penais, 2024.

A Figura 2, apresenta dos dados de grau de escolaridade e participação no ensino formal através de uma análise por gênero, sendo (a) gênero feminino e (b) gênero masculino.

Figura 2 – Grau de escolaridade da população carcerária e participação no ensino formal. (a) População feminina (b) população masculina



Fonte: Secretaria Nacional de Políticas Penais, 2024.

Em relação ao ensino formal na educação prisional, Foucault em sua obra *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1987) reflete sobre as relações de poder na contemporaneidade, nas cadeias, hospitais, escolas e fábricas, destacando que o poder disciplinar tem a função maior de adestramento.

Adestra multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de eventos individuais. [...] A disciplina fabrica indivíduos é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. (Foucault, 1987, p. 195)

Esse processo resulta na objetificação do crime e do criminoso, o crime é contado dentro de um cálculo de interesses para evitar sua repetição e o criminoso assume um papel de inimigo de todos, constituindo o direito de punir, desqualificando-o como cidadão. (Bonfigli, 2016; Foucault, 1987).

O aprisionado sofre deterioração da sua identidade o que reflete na desadaptação da vida livre e adaptação aos padrões de vida do encarceramento (Onofre, 2011; José, 2022).

Para Foucault “a prisão fabrica delinquentes” se tornando uma espécie de depósito de criminosos, que ao invés de transformar os indivíduos acaba intensificando a criminalidade dos sujeitos, submetendo-os ao isolamento, trabalhos dos quais não encontram utilidade, e utilizando de limitações violentas, condições precárias de respeito

e dignidade, onde por muitas vezes mesmo dentro da prisão estes dão continuidade à práticas criminosas (Foucault, 1987).

Conforme o relatório da DEPEN de 979 mil presos que passaram pelo sistema penitenciário entre os anos de 2008 a 2021 em 13 estados brasileiros, 21% reincidiu no primeiro ano e cerca de 38,9% reincidiu em até 5 anos (Carrillo, et al., 2022).

Como destaca Benelli (2014, p. 73) “a prisão não é efetivamente corretora, a técnica penitenciária permanece em estado rudimentar e quando ela quer ser corretiva, perde sua força punitiva, pois a verdadeira técnica penitenciária seria o rigor [...] não reprime, nem reeduca.”

Visando o exposto, o trabalho tem como objetivo explorar a legislação que concerne a educação prisional, conhecer das estatísticas documentadas envolvendo análises por gênero, raça e grau de escolaridade e, através da revisão de literatura explorar os estudos de Michel Foucault refletindo os aspectos pedagógicos envolvidos nesta modalidade de ensino.

2. METODOLOGIA

O trabalho realizado é uma revisão de literatura, onde através de consultas em materiais, como: livros, artigos completos publicados em revistas, legislações e páginas da internet, obtém-se o embasamento necessário para a elaboração de um texto que objetiva aprofundar-se acerca do tema “Educação prisional” em seus mais variados aspectos, tais como: Estatísticas que envolvem esse tema, números sobre a população carcerária a nível nacional, contrastes destes números em diferentes gêneros e raças e, através destas informações e análises perceber o alcance e envolvimento dos aprisionados em atividades educativas.

Buscando trazer as principais legislações que norteiam a educação prisional e abordando os projetos nacionais que podem contribuir para a efetivação da mesma.

Efetuando, ainda, uma alusão aos estudos de Michael Foucault a respeito das relações de poder refletindo aspectos pedagógicos sobre a educação prisional.

A revisão de literatura é de caráter qualitativo a fim de analisar distintos pontos que concernem a educação prisional, sem o intuito de quantificação dos resultados.

A pesquisa foi realizada através da plataforma Google Acadêmico, onde se

utilizaram palavras chave como: “Educação Prisional”, “Legislação para a Educação Prisional”, “Foucault e a educação prisional”; “Ensino nas penitenciárias”, “População carcerária no Brasil”, “Educação penitenciária no Brasil”, “RELIPEN”, entre outras.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação é um direito assegurado pela Constituição, entretanto ela se torna quase invisível quando está atrelada ao cárcere, pois além de não ser considerada uma modalidade de ensino e enquadrada na EJA, também não possui normas e leis aprofundadas para seu funcionamento. Apesar, da garantia de direitos educacionais aos aprisionados pelas legislações citadas acima, “a legislação educacional brasileira ainda não conseguiu criar as condições necessárias para que a educação prisional funcione.” (Oliveira, 2022, p.119)

Além disso, muitas vezes a educação prisional é apenas considerada uma moeda de troca para remição de pena, desconsiderada como um direito básico de todo e qualquer cidadão. As salas de aula, muitas vezes são celas e seguem regime multisseriado, exceto no ensino médio, refletindo a falta de legislações firmes, apoio financeiro, administrativo e pedagógico para que a educação prisional se torne um espaço de ressignificação da condição de aprisionamento, necessitando com urgência de políticas públicas efetivas para sua execução. (Oliveira, 2022)

Os dados estatísticos indicam a superlotação dos presídios, revelando a falta de condições básicas para possibilitar o estudo e o consumo da maior parte dos recursos destinados.

De acordo com os dados do RELIPEN a população carcerária é 96% masculina, sendo somente 4% feminina. Ainda, 64% dos detentos são pretos e pardos, 28% são brancos, 0,89% são amarelos e 7% não informaram.

Em relação à escolaridade 6% da população total é analfabeta, ainda no ano de 2024, 9% parou na alfabetização, 30% possui ensino fundamental completo, 36% possui ensino médio completo, 2% possui ensino superior completo, 0,012% possuem acima do ensino superior e 15% não informaram.

Analisando os dados por gênero, a população carcerária de maior analfabetismo é a masculina 6%, a população feminina representa 3% da população de analfabetos do sistema prisional. A população masculina tem maiores percentuais de conclusão na

alfabetização (6%) e do ensino fundamental (31%). Já, a população feminina tem maiores taxas ensino médio completo (47%), ensino superior completo (5%) e níveis acima do ensino superior (0,36%).

Como destaca Oliveira (2022, p. 114)

É possível perceber que existe uma relação entre o perfil da população carcerária do Brasil e os baixos índices de escolaridade, considerando que a maior partes desses sujeitos é constituída de jovens com menos de 30 anos de idade, com baixa escolaridade [...], oriundos de grupos menos favorecidos economicamente, ou seja, são negros e pardos e a maioria são do sexo masculino.

Apenas 17% da população prisional total participa de atividades educativas, sendo que deste montante 34% são mulheres e 17% são homens.

Os elevados índices de reincidência em crimes refletem as ideias discutidas por Foucault, sobre a total falha do sistema prisional em corrigir e reinserir estas pessoas na sociedade, o forte poder disciplinar com características de adestramento e a desqualificação do detento como cidadão de direitos promove a deterioração da sua identidade, tornando-o, muitas vezes, inapto para vivência em sociedade e potencializando aquilo que deveria ser corrigido com o aprisionamento.

Para Foucault, a sociedade a qual nos inserimos trata-se de uma sociedade disciplinar onde através das relações de poder e trabalho tende a produzir “corpos individualizados e dóceis”, seres passivos e de pouca criticidade que aceitam facilmente as condições que lhe são impostas. Nos sistemas prisionais, através de punições, seja por meio do isolamento individual, do trabalho ou dos excessos penitenciários tenta-se moldar o indivíduo, tornando-o passivo e em situações extremas obliterando sua identidade.

Ademais, as instituições carcerárias acabam desconexas entre manter o rigor, conservando o foco na punição para que ocorra a correção, ou se tornar flexível criando oportunidades de reintegração.

Seja através da punição ou da humanização, o intuito das instituições carcerárias é a possibilidade de reinserção desse indivíduo na sociedade, onde apesar dos inúmeros entraves encontrados, a educação é uma ferramenta potente para mudar a concepção dos aprisionados acerca de diversos temas e, assim auxiliar na reinserção social destes.

A educação tem a capacidade de despertar no indivíduo a vontade de ser melhor, de conhecer mais e entregar isso para a sociedade, entretanto é importante estudar estratégias de como alcançar esse sentimento dentro da população carcerária. Essa sensação de pertencimento pode ser despertada partindo dos conhecimentos e vivências

de cada estudante, promovendo uma aprendizagem significativa e ressaltando a importância do conhecimento empírico de cada um, diferenciando-se do tipo de educação à qual esse estudante fracassou.

“A educação nas prisões não pode ter finalidades distintas da educação escolar, qual seja a formação do sujeito de forma crítica, autônoma, criativa. Deve ser uma educação verdadeira, que impulsiona, que promove, que incentiva a expressão humana e, ainda, uma educação cidadã, que considere o reeducando em sua totalidade” (Oliveira, 2022, p. 124).

É importante considerar que os aprisionados não são objetos e que também possuem conhecimento passível de significação e ressignificação através do estudo.

A docência nesse contexto pode ser desafiadora, pois ocorre em um ambiente hostil, para o qual não há preparo acadêmico, mas é essencial assumir uma postura dialógica de escuta incentivo e motivação. Esse caminho abarca o respeito, a diversidade e a potencialização de políticas públicas em defesa da inclusão social, da universalização e da qualidade do ensino. Buscando construir uma escola democrática com princípios e ideais de igualdade e liberdade (Foucault, 1987; José, 2022).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a revisão de literatura realizada, considera-se o RELIPEN um relatório detalhado e consistente de estatísticas e informações a respeito das instituições carcerárias no Brasil, fornecendo informações importantes para a elaboração de políticas públicas nos presídios. Existem várias leis e projetos que se aplicam à educação no âmbito do sistema prisional, garantindo condições e acesso às mesmas por parte dos aprisionados, porém existem lacunas entre o direito legal e o que é realmente concretizado, uma das problemáticas é a não constituição de uma modalidade própria de ensino dentro da LDB, apresentando restrições por possuir vários aspectos distintos da EJA. Deve-se ressaltar a ausência de diretrizes e parâmetros para a educação prisional, logo, os projetos iniciados não têm continuidade e não existe uma base a ser seguida para sua implementação e manutenção.

A população encarcerada é em sua maioria do gênero masculino, que detém as maiores taxas de analfabetismo, de raça preta ou parda, o que reflete um grupo pouco favorecido economicamente, possivelmente com dificuldade de acesso e permanência na escola.

Apenas 17% da população prisional participa do ensino formal e os elevados

índices de reincidência em crimes refeltem o insucesso do sistema prisional e a não efetividade da educação ofertada como forma de reinserção social.

A docência nas instituições prisionais se caracteriza como um ato pedagógico complexo, pois grande parte dos aprisionados sofreu fracassos na vida escolar, necessitando de didática e metodologias diferenciadas de ensino. A educação é uma ferramenta de grande potencial para a reinserção do indivíduo na sociedade, pois além da instrução e formação profissional possibilita a ressignificação do mundo pelo aprisionado, despertando neste o desejo da ascensão social e o sentimento de pertencimento.

Para a efetividade de um ensino de qualidade é essencial a conjuntura entre legislações firmes, políticas públicas aplicáveis, incentivos administrativos e financeiros e a continuidade das pesquisas a respeito da educação prisional para que haja o embasamento necessário para a discussão e criação destas políticas públicas, de forma que a educação prisional tenha diretrizes próprias para seu funcionamento, assim atendendo de forma mais efetiva o público dentro de suas necessidades e particularidades.

REFERÊNCIAS

BENELLI, S. J. Foucault e a prisão como modelo institucional da sociedade disciplinar. In: **A lógica da internação: Instituições totais e disciplinares (des) educativas**. São Paulo: Editora UNESP, 2014, p. 63-84.

BONFIGLI, F. Vigiar e punir. Nascimento da prisão. **Revista Eletrônica Direito e Sociedade - REDES**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 295-305, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18316/2318-8081.16.36>

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Lei de Execução Penal. Brasília: Presidência da República, [1984]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília: Presidência da República, [2011].

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.433%2C%20DE%2029,por%20estudo%20ou%20por%20trabalho.pdf. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 44 de 05 de setembro de 2012**. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, e para o pagamento de bolsas aos voluntários que atuam no Programa, no ciclo 2012. Brasília: MEC, [2012]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13799#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%2044%20DE%2005,no%20Programa%2C%20no%20ciclo%202012. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 48 de 02 de outubro de 2012**. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros aos estados, municípios e Distrito Federal para manutenção de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos, a partir do exercício 2012. Brasília: MEC, [2012]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-no-48-de-2-de-outubro-de-2012-cd-fnde-mec>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 08 de 16 de abril de 2014**. Estabelece os critérios e as normas para a transferência automática de recursos financeiros ao Distrito Federal, aos estados e aos municípios para o desenvolvimento de ações do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, para o ingresso de estudantes a partir de 2014. Brasília: MEC, [2014]. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/suplementares/legislacao/resolucao_n08_16042014.pdf. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.173, de 9 de setembro de 2015**. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Brasília: Presidência da República, [2015]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13163.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.163%2C%20DE%209%20DE%20SETEMBRO%20DE%202015.&text=Modifica%20a%20Lei%20n%C2%BA%207.210,Art. Acesso em: 12 mar. 2025.

CARRILLO, B.; SAMPAIO, B.; BRITTO, D. G. C.; SAMPAIO, G.; VAZ, P.; SAMPAIO, Y.; FOGAÇA, T. M. M. F.; BARRADAS, S. S.; TORQUATTO, C. T.; DELMONDES, C. A. C. **Reincidência criminal no Brasil 2022**. Brasília, DF: Departamento Penitenciário Nacional, 2022. Relatório técnico. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/depen-divulga-relatorio-previo-de-estudo-inedito-sobre-reincidencia-criminal-no-brasil/reincidencia-criminal-no-brasil-2022.pdf/view>. Acesso em: 15 mar. 2025.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

JOSÉ, G. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIMENSÕES AFETIVAS NO PROCESSO DE ENSINO NAS “CELAS” DE AULA. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [s. l.], n. 28, p. 75–92, 2022. DOI: 10.22481/aprender.i28.11462

OLIVEIRA, S. F. A Educação Prisional no Brasil: horizonte de perspectivas. [s. l.], 2022. Disponível em: <https://zenodo.org/record/7842123>. Acesso em: 14 mar. 2025. DOI: 10.5281/ZENODO.7842123

ONOFRE, E. M. C. O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 7, n 14, p. 271-297, 2011.

SECRETARIA NACIONAL DE POLÍTICAS PENAIIS. SISDEPEN. Relatório de informações penais – RELIPEN. Brasília, SENAPPEN, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relipen/relipen-1-semester-de-2024.pdf> Acesso em: 15 mar. 2025.

CAPÍTULO XXVII

CONECTANDO CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MULTILETRAMENTO NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES NEURODIVERGENTES

DOI: 10.5281/zenodo.17363791
Adriana Carvalho da Silva

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

A Era digital, marcada por transformações significativas nos diversos contextos sociais, trouxe novas demandas para o campo educacional. Na contemporaneidade, os estudantes demandam mudanças no formato de ensino, uma vez que foram impactados por diferentes estímulos advindos pelo uso de telas e internet. Nesse cenário, o estímulo visual e as novas formas de se comunicar foram evidenciadas, sugerindo a adoção de metodologias ativas.

Outro aspecto que demanda transformações na atuação dos professores é a intensificação da matrícula dos estudantes com deficiência nas escolas. Público marcado por barreiras históricas e estruturais, que impediam seu acesso a uma educação de qualidade, que possibilite o desenvolvimento de suas capacidades.

Nesse cenário, a nossa pesquisa tem como recorte, os estudantes neurodivergentes, que geralmente costumam ter dificuldades na comunicação, na motricidade, na aprendizagem e interação social. Essas características podem variar entre os indivíduos, de forma que dificulta traçar um perfil que pode demandar suporte específico. Mestra em Educação Matemática e

As variadas especificidades dos estudantes neurodivergentes trazem desafios à ação pedagógica dos professores que têm como meta educacional oportunizar avanços no desenvolvimento global dos estudantes. Nessa direção, esse trabalho abordará a importância de discutirmos a temática da inclusão da pessoa com deficiência no espaço escolar.

Como objetivo central, buscamos compreender quais propostas pedagógicas podem contribuir para o trabalho de multiletramento com estudantes neurodivergentes. Sob a ideia de que a adoção de metodologias ativas poderá contribuir para o multiletramento destes estudantes. Esse estudo poderá fomentar futuras pesquisas científicas e implementação de práticas inclusivas no ambiente escolar.

Isso poderá possibilitar uma compreensão mais ampla dos desafios e possibilidades do trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva com estudantes com deficiência, levando em consideração as necessidades individuais com as necessidades do coletivo, garantindo o direito de aprendizagem dos estudantes.

Ao considerarmos as inteligências múltiplas (espacial- visual, verbo-linguística, musical, interpessoal, intrapessoal, corporal-cinestésica...) discutida por Howard Gardner (1989) podemos compreender a relevância do trabalho com multiletramento, dentro da perspectiva de metodologias ativas (Cerutti, 2022).

Para elucidar o nosso trabalho, optamos pela abordagem qualitativa, tendo como embasamento teórico central, Roxane Rojo, com a discussão sobre as contribuições do multiletramento na prática educativa; Victor Mendonça, na discussão sobre a neurodivergência. Dentre outros autores que trouxeram valiosas contribuições para o nosso debate.

Reconhece-se que existem variáveis que potencializam o desafio de desenvolver uma ação pedagógica direcionada para cada um dos estudantes, independente de serem pessoas com deficiência ou não. Requer, sobretudo adaptações curriculares e superação do modelo mecanicista, de reprodução do conhecimento para o modelo que

compreende a aprendizagem significativa, que percebe o estudante como protagonista do processo educacional.

Neste estudo, perpassa a compreensão de serem indivíduos dotados de subjetividades, dificuldades e potencialidades distintas. Isso implica refletir sobre os novos desafios: *Que ações pedagógicas podem contribuir para a promoção de avanços no processo de aprendizagem de estudantes neurodivergentes? Quais estratégias podem ser utilizadas para motivar os estudantes neurodivergentes em participar das atividades propostas no ambiente escolar? Como desenvolver o potencial dos estudantes neurodivergentes, considerando seu desenvolvimento global? Qual a compreensão que as famílias têm do papel da escola no desenvolvimento dos estudantes com deficiência?*

Diante desse cenário, surgiu o interesse em desenvolvermos um estudo sobre a ação pedagógica de professores com estudantes neurodivergentes. A pesquisa tem como objetivo central: Investigar o impacto do multiletramento na promoção de uma aprendizagem significativa com estudantes neurodivergentes. Para essa discussão, optamos por trabalhar com Grupos focais, com duração anual, composto por cerca de 100 professores, no período de 2019 a 2024 em uma escola pública da Rede Municipal de Recife, do Estado de Pernambuco, no Brasil. Recorremos também, à observação de campo e aplicação de questionários.

O artigo está dividido em quatro partes, a saber: a discussão do nosso aporte teórico, o relato do estudo de caso, os resultados obtidos e a conclusão. No primeiro capítulo, intitulado: “Neurodivergência na educação escolar contemporânea”, discutiremos as especificidades existentes nos estudantes neurodivergentes e os desafios postos para a prática educativa. No segundo capítulo: “Multiletramento na Educação inclusiva”, discurremos acerca das possibilidades de desenvolver o aspecto cognitivo, especialmente, a competência leitora na proposta pedagógica voltada para a protagonização e autonomia dos estudantes. Em seguida, apresentamos brevemente, o percurso metodológico. Relatamos as evidências da nossa pesquisa sobre a prática pedagógica analisada. Por fim, discutimos os resultados do nosso estudo.

Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para o avanço do debate sobre o trabalho pedagógico com adoção de abordagens educacionais inovadoras com estímulo ao protagonismo dos estudantes na perspectiva da inclusão.

2. NEURODIVERGÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR CONTEMPORÂNEA

O sistema educacional brasileiro, tem evoluído de um modelo cartesiano e segregador para a construção de uma educação inclusiva a partir da década de 1990, a partir de marcos teóricos e documentos oficiais que regem a educação. Na Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB), o 4º parágrafo aborda o acesso da pessoa com deficiência no espaço escolar e responsabiliza como dever do Estado o acesso à Educação pública, preferencialmente na rede regular de ensino.

O capítulo V desta lei, discorre especificamente sobre a Educação Especial, onde aborda que o atendimento educacional será realizado em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração nas classes comuns no ensino regular, nesse caso, a ação do apoio especializado será assegurado, de acordo com necessidade do estudante com deficiência, além da adequação curricular e da proposta pedagógica específica, a fim de atender as necessidades dos estudantes com deficiência.

Na mesma direção, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146, de 2015 estabelece diretrizes para garantir os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o acesso a tecnologias que possam contribuir para o processo de aprendizagem.

Vale destacar que o espaço escolar tem apresentado uma configuração diferenciada nos últimos tempos, com o aumento de matrículas de estudantes com deficiência. O que se confirma com os resultados do Censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no Brasil. Aponta que houve aumento no número de matrículas de 41,6% entre os anos de 2019 e 2023. Tendo maior concentração no Ensino Fundamental, com 62,90% das matrículas. Em seguida, a Educação Infantil abarca 16% e o Ensino Médio com 12,6%. Desse quantitativo, 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual. Condição que demanda o repensar da ação pedagógica em salas de aulas regulares e nos convida a discutir a neurodivergência. (BRASIL, 2024)

O termo neurodivergente é recente no debate educacional e surgiu, a partir da discussão sobre a neurodiversidade em 1988 pela socióloga australiana Judy Singer. Segundo Mendonça (2019), o termo neurodiversidade foi definido no Simpósio Nacional sobre Neurodiversidade da Universidade de Siracusa, como diferenças neurológicas, que podem incluir dispraxia, dislexia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, discalculia, espectro do autismo, síndrome de Tourette, dentre outras manifestações. Destacando que essas diferenças devem ser reconhecidas e respeitadas

como qualquer outra variação humana.

Na mesma direção, Abreu (2022) discorre que o crédito também é dado ao jornalista Harvey Blume que usava o termo “pluralidade neurológica” e a socióloga Judy Singer que sugeriu o uso do termo “neurodiversidade”, que teve suas raízes no movimento de direitos dos autistas. Anos depois, a ativista Kassiane Asasumasu trouxe o termo “neurodivergente”, que é específico a uma característica individual ou de um grupo. Dois eventos de destaque no debate educacional foram precursores da discussão sobre educação inclusiva.

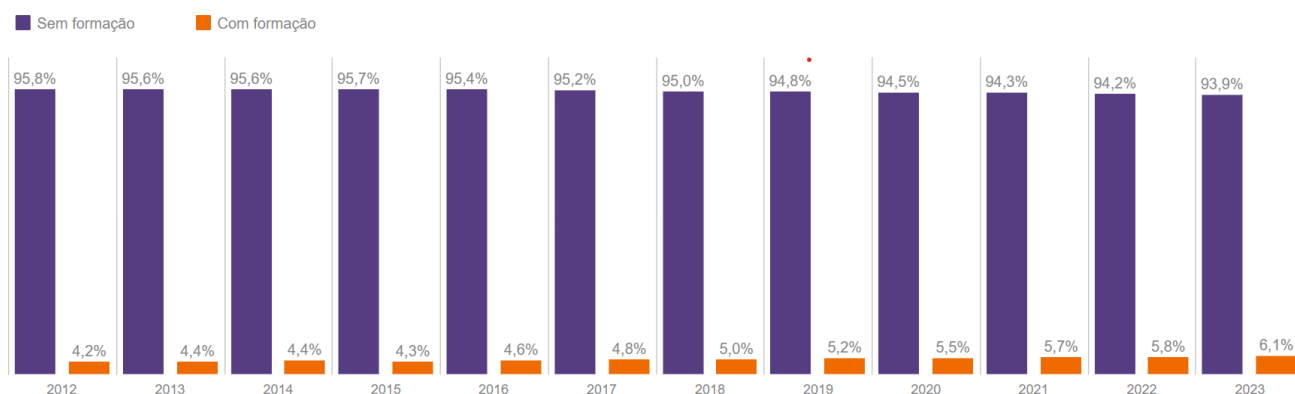
O primeiro deles foi a Conferência de Joimtiem, em 1990, na Tailândia que resultou com a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, que tinha como meta a superação da exclusão educacional. (UNESCO. 1990). O segundo evento importante foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em 1994, em Salamanca, Espanha.(UNESCO. 1994).

A condição de neurodivergente implica no funcionamento cognitivo, englobando formas específicas de processar informações, podendo apresentar limitações no processo de aprendizagem, especialmente na assimilação dos conhecimentos e na linguagem oral e escrita. Representa uma mudança no paradigma educacional, desafiando modelos tradicionais direcionados a um único modelo cognitivo e demandando metodologias ativas.

Vimos que a inclusão é lei e para sua efetivação precisa de transformações sociais, especialmente no âmbito escolar. Essa transformação é processual e acarreta desafios e mudanças de consciência e comportamentais.

A formação continuada de professores em cursos de Educação Especial tem apresentado crescimento nos últimos anos. De acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto Rodrigo Mendes em 2023, temos o seguinte panorama:

Imagem 1- Gráfico de formação continuada em Educação Especial por professores- Brasil, 2023.



Fonte: Instituto Rodrigues Mendes, 2024.

De acordo com o gráfico, houve um crescimento de 1,9% no quantitativo de professores que realizaram curso de Educação Especial que aponta para avanços na preocupação com a ação pedagógica na educação inclusiva.

Estudos recentes mostram aspectos importantes no trabalho pedagógico com estudantes neurodivergentes. A ludicidade como fator motivacional para estudantes com Transtornos de Aprendizagem (TDAH) e a necessidade de abordagens específicas individualizadas, especialmente com uso de recursos tecnológicos e gamificação. (SOUZA. 2023).

Em relação à aquisição de leitura e escrita alfabética, Silva e Pinho (2024) evidenciam que os jogos, brincadeiras e atividades lúdicas na alfabetização, são estratégias educativas que têm colaborado para o desenvolvimento da escrita e do aprendizado de estudantes neurodivergentes.

3. MULTILETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na construção de uma educação inclusiva perpassa a compreensão das capacidades e limitações de cada estudante. No contexto dos estudantes neurodivergentes, especialmente os que apresentam déficit cognitivo, é necessário compreender que essa condição incide diretamente no rendimento escolar, uma vez que dificulta o processo de assimilação dos conhecimentos, na resolução de problemas e no pensamento abstrato, bem como, atraso na aquisição de habilidades e no processo de alfabetização em relação às pessoas da mesma idade.

Estudo científico chama atenção para as lacunas existentes no âmbito da educação escolar e no âmbito social, em relação a pessoas com esta condição, pois comumente são tratadas como “crianças grandes”, além da falta de material didático para esse público. O que remete a falta de conhecimento sobre as limitações e capacidades de desenvolver habilidades intelectuais, sociais, comunicativas e de vida prática desses indivíduos. (Romero, 2022)

Como afirma Bordin (2019) pensar a educação escolar da pessoa com deficiência intelectual demanda compreender os processos do desenvolvimento humano, considerando a forma diferenciada de aprender e o seu funcionamento, demandando

maior estímulos e interações, numa perspectiva humanizada, onde o afeto se faz presente.

É sabido que a educação escolar contemporânea traz consigo a demanda por transformações substanciais advindas com a mudança no perfil dos estudantes, que já nasceram num contexto da cibercultura em que os recursos digitais fazem parte do seu cotidiano. As transformações se fazem presentes em diversos aspectos: a forma de se comunicar e expressar seu pensamento e sentimento com o mundo através da linguagem multimodal.

Essa configuração implica em um processo de ensino e aprendizado que considera a articulação de diferentes tipos de linguagens (verbal e não verbal) no trabalho de multiletramento. Conceituado com a ideia de práticas de letramento contemporâneas, marcadas pela multiplicidade de linguagens, semioses e mídias na produção de textos multimodais. Sendo a capacidade de identificar, interpretar, criar e comunicar significados por meio de uma variedade de formas de comunicação, como a visual, oral, corporal, musical e alfabética. (Rojo, 2012, 2020)

A BNCC (Base nacional Comum Curricular), documento oficial de caráter normativo da Educação brasileira propõe a superação da fragmentação a partir de uma proposta educativa interdisciplinar e tem como o foco o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação no cotidiano...) considerando as diferenças entre os estudantes. Apresenta na quinta competência geral da Educação básica o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica e significativa, com vistas ao protagonismo e autoria dos estudantes.

Nessa perspectiva, o multiletramento parece se afinar com o perfil dos estudantes contemporâneos, principalmente quando se trata de contribuir para a aprendizagem dos estudantes neurodivergentes, que, de acordo com a necessidade específica, precisam de estímulos diversificados. Ao trabalhar com diversidade de linguagens e formas de expressão, oportuniza a aprendizagem colaborativa, incentiva o protagonismo e o desenvolvimento do potencial criativo. Valoriza também as habilidades individuais dos estudantes, aspectos importantes para a construção de um ambiente educacional inclusivo.

4. METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa e quantitativa, em que articula descrição, a

classificação e a interpretação das informações coletadas utilizando também, dados numéricos. Trata-se de uma pesquisa de cunho exploratório, uma vez, que a revisão da literatura nos mostrou a carência bibliográfica disponível sobre a temática da aprendizagem de estudantes neurodivergentes. Optamos pela Pesquisa-ação, devido à demanda de resolução da problemática da Unidade escolar.

As fontes de pesquisa foram selecionadas através de base de dados do Google Scholar, por meio de leitura de livros publicados e documentos oficiais referentes à temática da nossa pesquisa.

Para Chaux (2025), o desenho metodológico deve integrar estratégias específicas que garantam a validade e confiabilidade dos resultados. Sendo assim, os instrumentos de pesquisa foram selecionados, tendo em vista o alcance dos objetivos da investigação. Optou-se por utilizar questionários estruturados via *Google Forms*, com questões acerca dos desafios e estratégias utilizadas pelos professores no trabalho pedagógico com estudantes com deficiência, observando os planos de aulas, as práticas pedagógicas e as relações entre professores e os estudantes com deficiência; protocolos de observações do cotidiano escolar; reuniões com professores e equipe de AEE para definição de possíveis intervenções referentes aos desafios encontrados; reuniões pedagógicas com temáticas de educação inclusiva com o Grupo Focal; e conversas com familiares dos estudantes com deficiência.

Para a análise dos dados, recorreremos à técnica de validação cruzada, triangulação, a partir da análise do aporte teórico em articulação com os dados coletados das observações de campo e dos questionários aplicados nos professores e dos resultados das intervenções da pesquisadora diante das problemáticas evidenciadas em relação ao trabalho pedagógico com estudantes neurodivergentes.

5. RESULTADOS

Os dados coletados no período de 2019 a 2024 no ambiente escolar em que atuamos como coordenadora pedagógica trazem informações pertinentes para refletirmos sobre a ação pedagógica significativa para estudantes neurodivergentes.

Desde o início de cada ano letivo do período de estudo, iniciamos a observação da prática pedagógica dos professores referente aos estudantes com deficiência, no nosso recorte, com os estudantes neurodivergentes da Unidade escolar, a qual desenvolvemos nossa pesquisa.

No primeiro momento, com a observação da realidade escolar, constatamos a heterogeneidade em relação aos tipos de deficiência, que em alguns casos, vêm acompanhadas de outras. Como o caso do diagnóstico de TDAH com Transtorno oppositor desafiador (TOD). Percebemos a dificuldade dos estudantes em permanecerem em sala de aula; em atenderem às instruções e comandos dos professores; em realizarem ou concluírem atividades propostas; em interagirem com os colegas; em avançarem no processo de aprendizagem; de resistência ao cumprimento de regras estabelecidas pela escola.

Um fato que nos chamou atenção é de que a maioria desses estudantes associaram a hora do recreio à saída da escola, o que ocasionava desorganização emocional com episódios de choros e agressividade.

No segundo momento, nos reunimos com a equipe de professores, professores de Atendimento de Educação Especializada e gestão escolar para discutirmos os aspectos desafiadores no cotidiano escolar. A preocupação maior foi de não conseguir obter avanços significativos no desenvolvimento global dos estudantes, especialmente no aspecto cognitivo e social. Nesse momento, foram propostos estudos, palestras com especialistas, acompanhamento da equipe de AEE e atividades adaptadas ao conteúdo trabalhado na sala de aula.

Nos anos de 2019 havia considerável resistência por parte dos professores em trabalharem na perspectiva de educação inclusiva. Comumente, os estudantes com deficiência realizavam atividades diferenciadas ou eram meros copistas. No período de 2020 a 2022 houve a pandemia de COVID-19, onde foi necessário realizar aulas remotas, de forma que a interação com os estudantes e o processo de aprendizagem sofreram prejuízos.

Podemos caracterizar esse período como de estudos, uma vez que, a formação continuada dos professores foi intensificada e oportunizados cursos gratuitos sobre temas diversos pela Prefeitura de Recife. Além de reuniões de intervenções com a coordenação pedagógica e especialistas convidados em parceria com a gestão escolar e a equipe de AEE.

O ano letivo de 2023 foi marcado pela revitalização da Unidade escolar, de forma que houve períodos de aulas para turmas de forma intercalada. Com isso, a maioria das turmas tinham apenas 2 aulas por semana. Ainda assim, foi possível realizarmos intervenções com a equipe de professores que integraram o Grupo Focal. Demos

continuidade às formações continuadas internas na Unidade Escolar, com o projeto “Jornada Pedagógica”, onde realizamos o levantamento dos maiores desafios e demandas dos professores e realizamos palestras e oficinas com especialistas convidados.

Outra intervenção importante, foi a criação do projeto “Seminário de boas práticas”, onde os professores socializaram com os colegas uma ação pedagógica exitosa com sua turma e recebia contribuições dos colegas de trabalho, dentro de uma perspectiva colaborativa. Neste ano, percebemos avanços, embora tímidos, no trabalho de sala de aula voltado para a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Após conversarmos com os professores, ofertamos uma caixa sensorial em cada sala de aula, contendo materiais de estímulos ao raciocínio lógico e coordenação motora (massa de modelar, mola maluca, pegadores, bola sensorial, pop it, papéis...) com intuito de despertar o interesse dos estudantes com deficiência e também incentivamos o trabalho com ludicidade.

Houve reuniões mensais com a coordenação pedagógica e professoras do AEE junto com cada professor, com intuito de acompanhar de forma individualizada a realidade de cada estudante com deficiência e realizar intervenções com sugestões de atividades e comportamentais. Passamos a incluir um campo intitulado “Atividades adaptadas” a cada dia do plano de aula digital entregue à coordenação pedagógica, com intuito de estimular a implementação da proposta. No entanto, a maioria dos professores insistiam em realizar atividades diferenciadas sem conexão com o conteúdo trabalhado nas aulas.

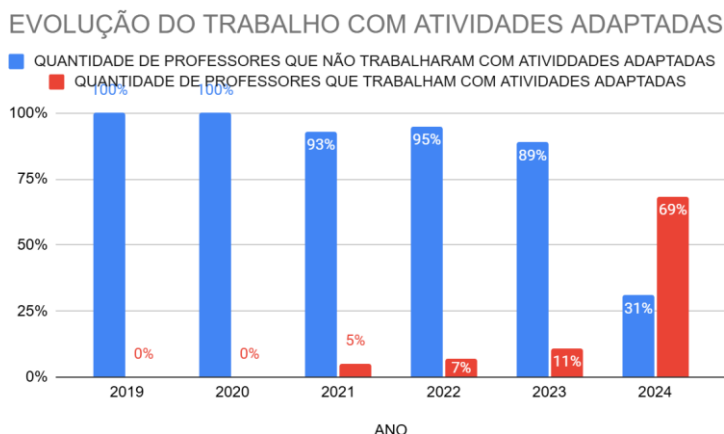
No ano letivo de 2024, intensificamos a proposta de realização de trabalho com sequências didáticas, atividades adaptadas com reuniões e momentos formativos, incluindo com a temática de Tecnologias assistivas, onde as professoras do AEE apresentaram cada recurso pedagógico disponível na escola e ensinaram seu uso de acordo com a demanda do estudante.

Na Rede Municipal de Recife, os estudantes têm acesso à cultura digital tanto nas salas de aulas, por meio de televisão e *chromebooks* com conectividade. Além disso, os estudantes com deficiência e os, que cursam a partir do 4º ano do Ensino Fundamental 1, recebem tablets com acesso à internet para usarem em suas residências.

Percebemos que o trabalho com atividades adaptadas aumentou nesse ano. No gráfico abaixo, podemos observar a evolução do trabalho com atividades adaptadas ao

longo do período do estudo.

Imagem 2- Gráfico da evolução do trabalho com atividades adaptadas na Unidade Escolar



Fonte: Adriana Carvalho

Houve avanço significativo de 2019 ao ano de 2024, com aumento de 69% de professores que aderiram ao trabalho com atividades adaptadas. Essa mudança trouxe implicações no rendimento escolar dos estudantes neurodivergentes, como podemos constatar nos gráficos a seguir.

Imagem 3- Gráfico dos avanços dos estudantes de 2019-2024

AVANÇOS COGNITIVOS DOS ESTUDANTES NEURODIVERGENTES

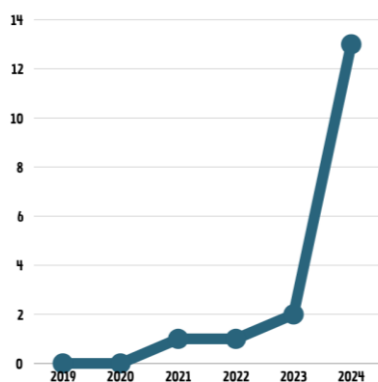
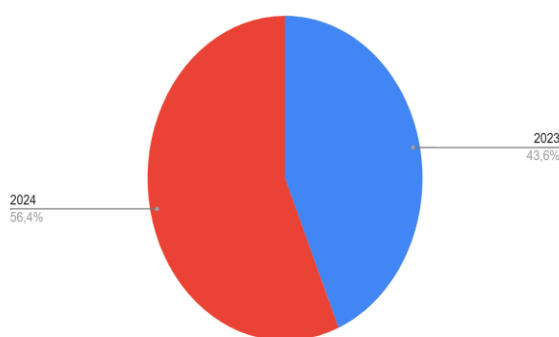


Imagem 4- Gráfico de avanços de 2023-2024

PERCENTUAL DE AVANÇO COGNITIVOS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA



Fonte- Imagem 3 e 4- Adriana Carvalho

Percebemos que a evolução maior foi marcada no período pós-pandêmico, nos anos de 2023 e 2024. Com a atuação dos professores e contribuição dos estagiários de apoio, os estudantes neurodivergentes apresentaram avanços no raciocínio lógico, na aquisição do Sistema de Escrita Alfabético, na leitura, desenvoltura oral e socialização. As limitações mediante as comorbidades e as capacidades de cada estudante neurodivergente foram observadas para a mudança na ação pedagógica, como

dispersão, hiperfoco (cores, personagens, animais...), a dificuldade em compreender aspectos mais sofisticados da verbal (metáfora, ironia, sarcasmo, duplo sentido) e não verbal (postura corporal, gestos para expressar sentimentos).

Sobretudo, a falta de tratamento médico adequado, especialmente de medicações e acompanhamento terapêutico. Vale ressaltar que no último ano, pela primeira vez na história da Unidade Escolar, alguns estudantes com deficiência participaram da Olimpíada de Matemática, realizada em cada escola do Brasil.

O próximo desafio foi como incentivar a permanência dos estudantes neurodivergentes em sala de aula. De início, propusemos metodologias ativas com uso de recursos tecnológicos (chromebook com conexão de internet, Tv para facilitar a assimilação dos conteúdos programáticos, jogos pedagógicos *online*), música, brincadeiras, aulas extraclases, utilização de outros espaços da escola e desenvolvimento de projetos temáticos. Porém, essas estratégias ainda não foram suficientes para alcançarmos o nosso objetivo.

Após conversas com o Grupo focal, a coordenação pedagógica e a equipe do AEE propôs o uso de cartões com imagens da rotina escolar (imagem de uma criança numa roda de conversa com título “Roda de Conversa”; imagem de criança realizando atividade escrita com título “Momento da atividade”...) para apresentar e discutir com os estudantes com deficiência com intuito de assimilarem a rotina escolar. Alguns professores também optaram por usar placas contendo as palavras: “Sim” e “Não” para casos específicos.

Entretanto, vale ressaltar que esses avanços foram referentes a estudantes que estavam sendo acompanhados pelo Sistema de Saúde, com o tratamento adequado. Nos casos dos estudantes desassistidos pela Saúde, a atuação pedagógica foi comprometida, assim como, os avanços no desenvolvimento global dos estudantes, devido às constantes desregulação emocional. Nestes casos, foi necessário o apoio dos profissionais de psicologia e de assistência social da Rede do Recife, bem como, encaminhamento ao Conselho Tutelar.

Foram identificados problemas como: faltas constantes; alterações nos horários e posologia das medicações, por parte dos pais; confusão em relação ao papel da escola, com a crença de que os professores conseguirão a regulação emocional e o alcance das metas de aprendizagens, sozinhos e sem o acompanhamento médico do estudante; carência de acompanhamento da vida escolar e a não aceitação de possível deficiência.

Sobre essa problemática, durante o ano letivo, os professores, a gestão escolar, a coordenação pedagógica e a equipe do AEE buscaram estreitar a relação com as famílias dos estudantes com deficiência e dos casos em investigação, para obter o acompanhamento adequado e obter melhorias no desenvolvimento global.

6. CONCLUSÃO

A escola contemporânea traz consigo desafios que colocam em evidência o papel da escola, o papel do professor e o papel da família. Comumente, esses papéis se entrelaçam e se confundem, de forma equivocada. É fato, que vivemos em uma conjuntura definida por Pierre Levy (1999) como cibercultura. Onde os recursos tecnológicos e a *internet* integram os diversos espaços sociais, fazendo parte do nosso cotidiano, com suas facilidades e problemas.

No contexto educacional brasileiro, a defesa da educação inclusiva, se processa pela busca da garantia de direitos da pessoa com deficiência, com a promoção do respeito às diferenças e da acessibilidade, tanto no trajeto para a escola, como no âmbito escolar. Inclui-se nesses direitos, o direito de aprendizagem da pessoa com deficiência. Daí, a importância de adotar práticas pedagógicas inclusivas, considerando as necessidades de todos os estudantes, independente do seu funcionamento neurocognitivo.

Constatamos na pesquisa com a triangulação dos dados, que a adoção de metodologias ativas poderá contribuir para o multiletramento destes estudantes, porém, estão intimamente vinculadas a outros fatores, ou seja, a proposta metodológica por si só, não consegue atender as demandas de aprendizagens.

A participação ativa da família e articulada à escola é essencial no processo educativo, conforme aponta Giselle Coura (2024). Essa parceria, muitas vezes, precisou ser intermediada por outros profissionais da escola ou externos, sendo imprescindível o seu fortalecimento para a obtenção dos resultados almejados. O desafio maior nessa relação é de ter consciência do papel que cabe à escola, à saúde e à família.

Outro aspecto fundamental é a construção de uma relação pautada na afetividade entre professor e estudante com deficiência. Fator destacado na obra do célebre escritor pernambucano, Paulo Freire (1987, 1996).

Sobre os aspectos pedagógicos voltados para estudantes neurodivergentes, ressaltamos o trabalho colaborativo para o sucesso das estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores na Unidade escolar, pautadas no multiletramento e em metodologias ativas com uso de tecnologias assistivas e de recursos digitais. Outro aspecto importante foi a necessidade de analisar e compreender as demandas de cada estudante, especialmente os estudantes com deficiência, parece fundamental para construir uma ação pedagógica inclusiva.

A rotina escolar estruturada com cartões contendo palavras e imagens foi importante para a organização do tempo destinado para cada atividade na escola. Como resultado, podemos constatar o aumento do tempo em sala de aula; aumento da concentração; o aprendizado dos combinados de convivência, tais como: o ato de compartilhar, aguardar a sua vez, respeitar os limites e o controle emocional frente às frustrações.

Uma rotina bem construída, precisa integrar atividades permanentes e flexíveis para facilitar a compreensão dos estudantes neurodivergentes, proporcionando a sensação de organização e segurança. De forma que irá desempenhar um papel fundamental na realização das tarefas diárias, na administração do tempo e, assim, contribuir no engajamento e controle emocional desses estudantes, favorecendo a aprendizagem.

Da mesma forma, constatamos a relevância do trabalho com sequência didática e atividades adaptadas ao conteúdo da aula, contemplando recursos didáticos diversificados, que estimulam as múltiplas inteligências. Destacamos a exploração da consciência corporal e fonológica, bem como, a ludicidade na proposta pedagógica.

Um fator interessante é que constatamos que os professores, mesmo com o trabalho de formação continuada, promovido pela Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade de Recife, através de cursos *online* sobre Educação inclusiva, necessitam do acompanhamento constante da coordenação pedagógica e dos professores de AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Sugere-se intensificar atividades lúdicas de corpo e movimento; atividades externas de contato com a natureza vinculadas a Artes (folhas, areia, água...), observação e desenho de elementos da natureza, seja no espaço escolar ou fora da escola; jogos pedagógicos em grupo para incentivar a socialização; música e recursos

digitais. Especialmente, a utilização de estratégias para fortalecer os vínculos afetivos no grupo.

O reconhecimento da multiplicidade nas formas de pensar e de aprender dos estudantes neurodivergentes nos conduz a proporcionar uma educação significativa. Essa educação inclusiva demanda o fortalecimento da parceria entre a escola, a família e a saúde. Com isso, será possível, construir uma educação inclusiva, onde as limitações e capacidades dos estudantes são consideradas no planejamento pedagógico.

8. REFERÊNCIAS

Costa, R., Infante, P., Centeno, C., Lobo, A., Cristóvão, D., Castor, M. & Pardal, L. (2015). O Abandono Escolar no Ensino Superior: Estudo de Caso na Universidade de Évora. Universidade de Évora.

Abreu, Tiago. (2022). O que é neurodiversidade? Goiânia, Cânone Editorial..

Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em: 10 out. 2024.

_____. 2024. Censo escolar. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao> Acesso em: 10 nov. 2024.

_____. Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 02 dez. 2024.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf Acesso em: 20 jun. 2024.

Bordin, Jussara. (2019). A singularidade da aprendizagem escolar em crianças com deficiência intelectual. Curitiba: Appris.

Cerutti, Elisabete. Schreiner, Judite. (2022). Metodologias criativas e maker: o que a Educação 4 e 5.0 tem a ver com você. São Paulo: Dialética Editora.

Chaux, Alcides. (2025). Fundamentos de metodología de la investigación. 2.º edición, Asunción, Paraguay

Coura, Giselle ; Sousa De Oliveira, Leiliane ; Cezar Kraetzig, Letícia; Nunes De Oliveira, Reumally et all. (2024). Metodologias Ativas e Tecnologias Assistivas no Ensino

Inclusivo.1ª ed. – São Paulo: EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz. DOI: 10.51473/ ed.al.mat ISBN: 978-65-85931-50-2

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

_____. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gardner. H.; Hatch, T. (1989). *Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of Multiple Intelligences*. Educational Researcher.

Lévy, Pierre. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34.

Instituto Rodrigo Mendes. (2023). Paineis de indicadores da Educação Especial. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/> Acesso em 15 nov. 2024.

Mendonça, Victor. (2019). *Neurodivergentes: autismo na contemporaneidade*. Belo Horizonte: Manduruvá Edições Especiais.

Rojo, Roxane. (2020). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs (Estratégias de ensino) organização Roxane Rojo*. - 1. ed. - São Paulo : Parábola.

_____. (2012). *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: Rojo, Roxane; Moura, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. (2020). *Escol@ conectada [recurso eletrônico]: os multiletramentos e as TICs / organização Roxane Rojo*. - 1. ed. - São Paulo: Parábola.

Romero, Priscila. (2022). *O aluno com deficiência intelectual: conceitos, perspectivas e orientações pedagógicas*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Silva, Eliete. Pinho, Alexandra. (2024). *Alfabetização e letramento de crianças neurodivergentes*. Revista Ibero Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE, São Paulo, vol 10.

Souza, Luiz. (2023). *A Odisseia da Aprendizagem com TDAH: A Ludicidade e Tecnologia aliadas no ensino de História para Neurodivergentes*. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

UNESCO (1990), *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia.

_____. (1994), *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. CORDE, Brasília.

CAPÍTULO XXVIII

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO EM EQUIPE PARA O SUCESSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE MATEMÁTICA

DOI: 10.5281/zenodo.17363796

Suelia Pereira Messias
Antonio Francisco Feitor

5. INTRODUÇÃO

A educação no Brasil é um direito garantido pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Assim, crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos têm a obrigatoriedade de frequentarem a escola. Em situações de evasão escolar, órgãos como o Conselho Tutelar são acionados para assegurar o cumprimento desse direito, destacando a relevância da educação para o desenvolvimento pessoal e social.

Neste artigo será abordado com maior ênfase a educação inclusiva de matemática, disciplina que “em todos os níveis de ensino, desde o aluno que ingressa nos primeiros anos, até o ensino superior, encontramos esta rejeição na afirmação de que a Matemática é difícil” (Tatto e Scapin, 2012, p. 58). Esse desconforto com a matéria está associada à percepções de estudantes, sendo observada através de afirmações como “não gostam da

Matemática, pois nas aulas aprendem conteúdos que nunca vão ocupar, [...] afirmam que nunca foram bem em Matemática, sempre tiveram dificuldades e por isso não gostam dela, [...] ou ainda por outros motivos”. (Tatto e Scapin, 2012, p. 67). Sendo assim, para amenizar esse receio ligado à matéria é necessário pensar em alternativas que possam trazer melhorias no ensino, e assim, garantir um avanço na educação inclusiva de Matemática.

Quando se trata de alunos especiais o processo se torna ainda mais desafiador, sendo necessário uma implementação de novas metodologias que tragam um aperfeiçoamento na aprendizagem. A partir daí, surgem algumas dúvidas relacionadas a como vêm sendo realizado o ensino de Matemática nas escolas para crianças e jovens que nascem ou desenvolvem alguma deficiência ao longo de sua vida, sobre isso vale ressaltar que

A escola contemporânea foi planejada para atender um determinado perfil de aluno, entretanto, hoje, a demanda é outra: temos estudantes bastante diversificados. Tal demanda exige da escola uma reformulação e inovação em todo o seu sistema, com estratégias de ensino que possibilitem atender a todos os indivíduos. (Neto et al., 2018, p. 82).

Analizando esse trecho de Neto et al. (2018, p. 82) compreende-se a necessidade de fornecer metodologias em que seja possível abranger a todos os estudantes, “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais” (Aragão, 2023, p. 19), proporcionando uma aprendizagem sólida e de qualidade, além de transmitir o conhecimento de maneira dinâmica e inovadora.

Retornando ao pensamento de Neto et al. (2018, p. 82) ele afirma que “a educação inclusiva traz consigo uma mudança dos valores da educação tradicional, o que implica desenvolver novas políticas e reestruturação da educação”, e essa mudança de início trouxe grandes desafios para as instituições educacionais e seus profissionais, já que os professores necessitam modificar seus métodos de ensino e a escola proporcionar uma estrutura acessível para esses estudantes, como por exemplo, rampas, banheiro para cadeirantes, profissionais de apoio, acessibilidade física e pedagógica etc.. Abordar essas novas estratégias foi um processo árduo, mas muito relevante para a educação inclusiva de Matemática.

Pensando nisso, alguns institutos escolares já colocaram em prática a construção de ambientes que oferecem suporte e conforto para esses discentes. Atualmente, de acordo com Qedu (2023) cerca de apenas 44% das escolas públicas de ensino básico possuem acessibilidade, 66% de dependências acessíveis e 51% de sanitários que aderem

a necessidade física dos discentes. Analisando essas informações é notório que ainda há necessidade de expandir essas melhorias na educação brasileira, já que grande parte dessas instituições não fornecem nenhum tipo de suporte significativo aos autistas. Investir na educação de alunos com deficiência é essencial, pois não apenas promove o aprendizado, mas também contribui para o desenvolvimento de sua autonomia. Dependendo do grau de deficiência, a escolarização pode ser um fator determinante para a conquista da independência e uma maior participação social.

Depois de um tempo pensando em melhorias para educação inclusiva, houve o surgimento das práticas pedagógicas colaborativas, método que tem o objetivo de auxiliar no ensino inclusivo de matemática desses estudantes. Sendo assim, a finalidade desse artigo é trazer aspectos positivos em relação a essas práticas, que contam com um trabalho em equipe entre professores, especialistas e família para Educação Inclusiva de Matemática.

6. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS NO CONTEXTO INCLUSIVO

A união dos funcionários escolares, especialistas e familiares tem por finalidade “promover uma Educação Inclusiva e de qualidade, capaz de atender às particularidades de cada estudante” (Aragão, 2023, p. 219). Com o desenvolvimento de atividades em conjunto é possível atender as demandas físicas, mentais e estudantis de crianças e adolescentes pertencentes a esse grupo de alunos.

Tratar das limitações de cada discente deve ser um processo contínuo e que deve começar em casa, sendo assim, cabe aos familiares apresentarem caminhos que cada um pode percorrer mesmo não sendo “comum”, fortalecendo a importância de que o estudo traz consigo meios para expandir as barreiras construídas através de sua deficiência e se tornar um bom profissional.

A partir daí, os profissionais da educação e saúde psicológica podem agir em conjunto. Ademais, essa inovação no ensino inclusivo também faz a diferença quando executada na disciplina de Matemática, fornecendo maior compreensão e rompendo o estigma construído há anos, que a denomina como “uma matéria difícil”. (Araujo, 2015, p. 15).

Para amenizar essas dificuldades são necessárias novas maneiras de ensino, buscando alavancar sua aprendizagem e fazer com que esses alunos possam se sentirem atraídos pela disciplina, aprendendo a sua importância no cotidiano. Além disso, através

de toda essa colaboração, os discentes se sentem apoiados e seguros em participar da escola, ainda mais com a presença e engajamento de seus colegas, os quais ajudam na percepção de que não estão sozinhos e que são capazes de aprender. No decorrer desta pesquisa haverá uma investigação a fim de entender a importância dessa força-tarefa no ambiente escolar inclusivo de matemática, destacando a função destinada a cada um durante o processo.

Inicialmente, se destaca a pertinência sobre a figura do professor, onde Aragão (2023) afirma que

Ao abordarmos o papel do professor, percebemos que ele é o principal agente transformador no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. [...] o professor é o mediador do conhecimento, responsável por adaptar suas práticas pedagógicas e garantir que todos os alunos tenham igual acesso ao currículo e às oportunidades de aprendizagem. (Aragão, 2023, p. 219).

Com isso, nota-se que o docente tem um papel crucial nesse processo, visto que ele tem a função de inovar o ensino e transformar o ambiente da sala de aula em um lugar acolhedor para esses estudantes, sempre verificando as necessidades de cada um, a fim de agir e trabalhar de forma precisa. Sempre buscando por adaptações em seus métodos pedagógicos conforme haja a necessidade, e assim, fazer os discentes reter as mesmas oportunidades de aprendizagem matemática que os alunos não especiais.

Para obter um maior resultado nessa força-tarefa, os docentes devem, frequentemente, realizar reuniões com o intuito de debater e melhorar os planos pedagógicos, praticando a equidade. Esse processo é conhecido como Comunicação e Planejamento Conjunto, sendo um elemento essencial para a eficácia das práticas inclusivas.

Além de realizarem esses encontros para discussão, nesse processo é muito importante que professores de classes comuns e docentes da Educação Especial façam uma parceria, pois “[...] esse instrumento estratégico possibilita o compartilhamento de saberes entre profissionais e contribui para os processos de aprendizagem das crianças público alvo da educação especial” (Sousa et al., 2016, p. 96). Com essa união, os professores de alunos especiais conseguem, através de conhecimentos adquiridos com colegas de classes comuns, pensar em novas estratégias educativas para seus alunos.

Em consonância com o professor, a família, como já abordado, também deve estar ativa nesse processo, a fim de que haja “o fortalecimento do suporte emocional e social, além de fornecer informações relevantes sobre o desenvolvimento do aluno”. (Aragão, p. 219, 2023). Ademais, de acordo com Virgínia e Dazzani (2010), os profissionais

relacionados à saúde mental também contribuem nesse segmento, seu papel é analisar e tratar o psicológico do aluno para assim, conseguirem prosseguir nos estudos com confiança e sem receio.

7. METODOLOGIA

A metodologia deste estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, fundamentada na leitura e análise de obras acadêmicas e legislação educacional pertinentes à temática. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite explorar a literatura existente, possibilitando o levantamento de contribuições teóricas e práticas para a compreensão do problema investigado. O corpus teórico foi composto por trabalhos que abordam a educação inclusiva e práticas pedagógicas para o ensino de Matemática, sendo analisados a partir de uma abordagem qualitativa, conforme Bardin (2016), com foco em identificar convergências e lacunas nas estratégias educacionais voltadas para alunos com necessidades especiais.

Inicialmente, houve uma análise detalhada sobre a Constituição e a LDB, a fim de buscar sobre os direitos que todo cidadão possui relacionado à educação no Brasil, destacando os aspectos voltados aos direitos educacionais na faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade. A partir dessa avaliação foi possível, através de alguns pesquisadores como (Tatto e Scapin, 2012) e (Araujo, 2015), entender que a aprendizagem dos alunos na disciplina de Matemática apresenta alguns desafios, dentre eles o próprio medo e insegurança dos estudantes.

Esses aspectos também são observados na educação especial, onde os discentes também sentem esse receio pela disciplina. Sendo assim, Neto et al. (2018) trata em sua obra sobre a busca por novos métodos de ensino, visando auxiliá-los rumo a uma aprendizagem significativa da Matemática. E tudo isso independentemente de sua condição física ou mental, como também afirma (Aragão, 2023). Além de novas metodologias, é preciso o trabalho em equipe para um melhor resultado e essa parceria entre professores, especialistas e familiares apresenta muito potencial. Aragão (2023) e Sousa et al. (2016) trazem abordagens muito relevantes sobre os papéis de cada um durante esse processo.

Sendo assim, essa análise de conteúdos baseada em Bardin (2011) proporcionou o desenvolvimento crítico acerca da problemática abordada, deixando explícita a

importância de buscar entender sobre a educação inclusiva e como as práticas pedagógicas colaborativas podem ajudar no processo de ensino-aprendizagem da Matemática no ensino inclusivo.

8. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo deste artigo foi trazer aspectos positivos em relação às práticas pedagógicas colaborativas para Educação Inclusiva de Matemática. Através do estudo realizado, alguns aspectos interligados a essa positividade foram avaliados como uma oportunidade de alavancar a educação brasileira inclusiva na área de Matemática, transmitindo um conhecimento de qualidade, de equidade e com suporte.

Tratar dessas questões é relevante para a sociedade, mostrando sempre a possibilidade de melhoria e não contentamento com ambientes educacionais que carecem da capacidade para receber a todos confortavelmente. Não adianta receber alunos especiais e deixar a desejar na educação matemática, matricular por matricular jamais deve ser uma opção.

Ao término da presente pesquisa, a compreensão sobre a positividade desse método foi apresentada de maneira consistente à pesquisadora, já que comprovou-se a importância dessa alternativa de ensino para a aprendizagem matemática dos estudantes especiais. Com as práticas pedagógicas colaborativas eles consolidam uma base forte e consistente, que é extremamente necessária para dar prosseguimento aos estudos e não haver evasão escolar.

Abordar essa temática trouxe um esclarecimento sobre a necessidade de incrementar os estudos para além da Matemática, buscando trabalhar com empatia e exercer a equidade nas salas de aula, aspecto ligado a se basear nas necessidades de cada aluno e desenvolver atividades específicas de acordo a cada carência.

9. CONCLUSÃO

As pesquisas realizadas para a produção deste artigo possibilitaram fomentar o entendimento acerca da temática, especificamente a escassez de ambientes escolares adeptos de acessibilidade. Tendo em vista que, o ambiente de estudo precisa ser um lugar que forneça conforto e qualidade de ensino a todos os discentes que se matriculem.

Quando se trata do ensino inclusivo de Matemática, não é diferente, pois atualmente com o avanço tecnológico e profissional é possível analisar e fazer uso dos materiais de apoio existentes. Mas, ainda com todo esse avanço ainda há desafios para executar.

Esses obstáculos se fazem presentes devido a falta de inserção dessa problemática na graduação de Licenciatura em Matemática, pois há poucas disciplinas que preparam o licenciando a pensar em novas alternativas a fim de amenizar essa realidade. Dessa forma, uma limitação observada é o aprofundamento dos graduandos apenas em disciplinas de matemática pura, não buscando se aprofundar individualmente na temática, algo que prejudicará de forma exponencial seu aprimoramento profissional.

Ser professor de Matemática na Educação Inclusiva está além de transmitir conhecimentos matemáticos para alunos com deficiências, esse cargo tem valores em demasia na vida de cada estudante, pois diz respeito a maneira como ensina, conhece e analisa suas diferenças, ensinando de acordo com as necessidades de cada um. E é a partir daí que há a possibilidade de adotar as novas metodologias de ensino, utilizando a equidade.

A maneira como o docente trabalha com a Matemática também auxilia na atração dos discentes pela disciplina. Segundo (Tatto e Scapin, 2012) eles não têm nenhuma afinidade por ela, algo que é indispensável para o desenvolvimento educacional. Nessa fase de se atrair pela matéria, faz jus a presença dos profissionais da área da saúde mental e familiares, procurando formas de deixá-la mais dinâmica e atrativa ao olhar dos interessados. Algumas das alternativas incluem o uso de jogos, brincadeiras, tecnologia etc., produzindo uma possível interação nas aulas. Da mesma forma que professores necessitam de um aprofundamento na temática, os profissionais da saúde mental também precisam. Com isso, podem auxiliar de uma forma melhor os alunos especiais nesta jornada.

Os professores, profissionais e familiares têm um propósito: auxiliar em um ensino matemático de qualidade para estudantes portadores de deficiências. Além disso, é importante identificar as áreas em que o conhecimento permanece limitado mesmo após a realização do trabalho. Essas lacunas no conhecimento podem sugerir oportunidades para pesquisas futuras, e é recomendável sugerir direções específicas para investigações adicionais. Ao fazer isso, os autores podem contribuir para o desenvolvimento contínuo do campo, estimulando o progresso e a inovação em áreas de interesse.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Antônio Carlos Luiz. Além da sala de aula: parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [s.l.], v.7, p. 218-232, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>. Acesso em: 11 out. 2024.

ARAUJO, Natália Keli Santos. **Análise das dificuldades na resolução de problemas matemáticos por alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental**. 2015. 140 p. Dissertação (Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2023. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5174/1/NATALIA_KELI_SANTOS_ARAUJO.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [S. L.], 29 dez. 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/LDB.htm.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

NETO, Antenor de Oliveira Silva *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n.60, p. 81-92, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313154906008>. Acesso em: 11 out. 2024.

SOUSA, Daiane Roberta de; SILVA, Roberta Natália da; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. Ensino colaborativo: benefícios e desafios. **Revista Científica do Claretiano**, [s. L.], v. 6, n. 3, p. 91-105, 2016. Disponível em: https://www.bing.com/search?pglt=2083&q=Ensino+colaborativo%3A+benef%C3%ADcios+e+desafio&cvid=10b37eb291d14ba88c9e5689b35150fc&gs_lcrp=EgRlZGdlKgYIABBFGDkyBggAEEUYOTIGCAEQRRg7MgYIAhBFGDwyCAgDEOkHGpXV0gEIMTAzMgGowajGoAgiwAgE&FORM=ANNAB1&PC=ACTS. Acesso em: 20 nov. 2024.

TATTO, Franciele; SCAPIN, Ivone José. Matemática: Por que o nível elevado de rejeição?. **Revista de Ciências Humanas**, [s.l.], v.5, n. 5, p. 57-70, 2012. <https://doi.org/10.31512/rch.v5i5.245>.

CAPÍTULO XXIX

DISTINÇÕES CONCEITUAIS NECESSÁRIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DOI: 10.5281/zenodo.17363802
Rosângela Lopes Borges

1. INTRODUÇÃO

O termo “Inclusão” parece-me ter tomado um lugar de destaque na sociedade atual. Aparentemente, todo mundo conhece, fala-se muito nisso, parece bonito dizer “Escola Inclusiva” ou “esse ambiente proporciona inclusão”. Entretanto, preocupa-me se todas as pessoas que o utilizam tenham tido o real entendimento dessa palavra, de sua abrangência e especificidades, principalmente, no contexto escolar.

Em face do exposto, resolvi escrever um texto que tenta, na medida do possível, esclarecer alguns pontos que considero como importantes quando se fala em inclusão na educação. O presente artigo tem, portanto, como objetivo apresentar as nuances que permeiam o contexto da Educação Inclusiva no Brasil, no sentido de distinguir terminologias, desmistificar ideias impregnadas por um contexto histórico-social-político

conturbado, estabelecer distinções que parecem confundir e, de certa forma, impedir a ação de incluir nos espaços escolares.

A presente pesquisa, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, que foi inspirada por uma disciplina de doutorado, nomeada “Educação Especial e Inclusão”, ministrada pelo professor doutor Washington Cesar Shoiti Nozu, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Educação e Diversidade, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Tentaremos aqui, a partir do conceito de educação, de um modo geral, permeando pelas ideias da Educação Inclusiva e da Educação Especial (e os assuntos que as transpassam) compreender como a inclusão deve ser pensada no contexto escolar. E dentro desta última, apresentar distinções de termos que têm causado dúvidas, e ao meu ver, feito até mesmo profissionais da educação pensarem e agirem equivocadamente.

2. DISTINÇÕES CONCEITUAIS NECESSÁRIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Antes de partir para a definição de inclusão propriamente dita, vamos falar um pouco sobre educação. Afinal de contas, o que é Educação? A educação sugerida por Adorno (2003, p. 128) não é aquela “baseada [...] e voltada à disciplina”. O autor entende que quando se conhece as condições internas e externas da escola e da sociedade em que se vive as chances de nos tornarmos “violentos e bárbaros” (p. 131), como ocorreu em Auschwitz, na Alemanha, são menores, podendo até termos a oportunidade de impedir novos Holocaustos.

Assim sendo, a educação tem algumas finalidades como a apropriação dos conhecimentos, as relações entre as gerações e a humanização. Esta última é o que nos diferencia de um animal que, se isolado, ocorreria a Hominização (desenvolvimento biológico), mas não a Humanização (desenvolvimento cultural). Educar, portanto, é tornar-se humano e, ao mesmo tempo, humanizar as pessoas ao nosso redor.

Isso torna a educação um direito humano fundamental porque “[...] sem ela não poderíamos reflexivamente nos tornar humanos” (Andrade, 2008, p. 56). A Educação, de um modo geral, é parte da ideia de que é um “[...] direito humano básico e fundamento para uma sociedade mais justa” (Ainscow, 2009, p. 12). Porquanto, a educação engloba a escola, mas não se restringe a ela.

De acordo com Brandão (1981, p. 3), “Ninguém escapa da Educação”, isso porque ela ocorre por meio da relação com o outro. Logo, só conseguimos nos humanizar através da educação. Veja que ainda não estamos falando necessariamente dos espaços escolares, estamos falando de uma aprendizagem e de um ensino culturalmente transmitido de geração para geração e que humaniza e civiliza os seres humanos para viverem em sociedade.

A educação pode ocorrer de três formas distintas: informal, não formal e formal. A primeira trata-se do resultado das ações que permeiam a vida do indivíduo, ou seja, suas experiências cotidianas, inicia-se no seio familiar. Já a segunda, acontece fora do ambiente escolar, em vários espaços institucionalizados, como em um passeio em um museu. A última é aquela que ocorre em um espaço escolar institucionalizado permeando por vários níveis, etapas e modalidades (Gohn, 2006). A esta, nos ateremos aqui neste texto.

A educação formalizada foi pensada para um público homogeneizado que condizia com o que histórica e culturalmente era considerado como aceitável. Logo, as escolas não recebiam as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência, já que não se enquadravam nesse padrão. As primeiras ideias de inclusão de pessoas com deficiência, em ambiente escolar, surgiram concomitantemente com os movimentos de inclusão na sociedade.

Vale aqui distinguir dois termos de suma importância: Inclusão e Educação Especial. A Inclusão é mais ampla e visa atender a diversidade no ambiente escolar, enquanto que a Educação Especial, aqui nesse contexto, é uma modalidade de ensino que visa o atendimento (explicaremos mais a frente quais as suas formas) às pessoas com deficiência. A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) é um dos documentos de maior referência internacional da Educação Especial que propõe a inclusão escolar como meio de cumprir a educação para todos. Nota-se, portanto, que uma está imbricada na outra e ao mesmo tempo são distintas.

Necessário se faz enfatizar sobre a terminologia correta ao se referir às “Pessoas com Deficiência”, termo adequado atualmente. Sassaki (2003) sugere, desde a década de 90, a eliminação de palavras como “deficiente”, “portador” ou “especial”, já que elas trazem consigo uma estigmatização, uma carga histórica preconceituosa e a tentativa de amenizar a deficiência. Atualmente, não se quer “[...] esconder ou camuflar a deficiência”, mas sim “Valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência” (Sassaki, 2003, p. 15). Os documentos norteadores e leis foram se adequando e substituindo, como

na LDB (Brasil, 1996, Art. 58), que trocou “[...] educandos portadores de necessidades especiais” por “[...] educandos com deficiência [...]”.

Ainda sobre a educação inclusiva, ela não é apenas para crianças com deficiências, mas sim, um conjunto de princípios que em cada país foi interpretado de uma forma distinta, por décadas, e ainda o é. De uma forma cada vez mais ampla, transformou-se em “[...] uma reforma que apoia e acolhe a diversidade (**raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidades**) entre todos os estudantes” (Ainscow, 2009, p. 11, grifo e acréscimo nosso), incluindo aqueles que perpassam a educação básica, chegando ao ensino superior, ao mestrado ou ao doutorado.

Quanto à Educação Especial, originalmente, na maioria dos países, era ofertada em escolas especiais, muitas vezes, religiosas ou filantrópicas. Posteriormente, a integração das crianças com deficiência, no sistema regular de ensino, se deu abruptamente, sem adequações arquitetônicas, curriculares, avaliativas ou qualquer outro que hoje se vê como necessárias.

Houve, nessa época, um grande número de crianças diagnosticadas pelo “modelo médico” de avaliação. Considerava-se que as dificuldades de aprendizagem das chamadas “crianças da integração” eram oriundas apenas de suas deficiências (Ainscow, 2009). Isso explica, em muito, as formas como as instituições escolares estão organizadas atualmente, os métodos, as metodologias de ensino que são oferecidos.

Dois termos que, também, são importantes distinguir aqui é a integração e a inclusão. Ambos ocorrem dentro das escolas comuns, entretanto, a integração se deu em um período em que as crianças eram aceitas nas escolas, desde que conseguissem acompanhar a turma, sem nenhuma adequação realizada pela instituição ou pelo professor. Já a inclusão é, também, a inserção de estudantes com deficiência na escola, mas com adequações realizadas pelas instituições e pelos docentes para que o estudante possa estar em par de igualdade com os demais (Mantoan, 2003).

Como dito anteriormente por Ainscow (2009), a inclusão não se limita às pessoas com deficiência, mas sim, atenta-se à “diversidade”. Por isso, em 2008, foi lançada a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, sendo considerado um movimento mundial pela educação inclusiva e “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito **de todos os alunos (incluindo os com deficiência)** de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008, p. 1, grifo e acréscimo nosso).

A Educação Especial, entretanto, perpassou por caminhos diferentes e contraditórios da chamada “educação para todos”. Primeiramente porque se limitou a ser uma “[...] modalidade de educação escolar oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, Art. 58, grifo nosso). A referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao utilizar o termo “preferencialmente” permitiu a oferta da Educação Especial de diversas formas, o que hoje não consideramos como positivo.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), por exemplo, diz que a Educação Especial poderia ser ofertada em escolas especiais, classes especiais ou no ensino regular. Neste último caso, previa-se a necessidade de “serviços de apoio pedagógico” (p. 50). Não mais se permite a matrícula em escolas especiais e classes especiais, apenas nas escolas comuns, a última tentativa, nesse sentido, foi revogada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil, 2023). Atualmente, porquanto, já não é mais necessário discutir sobre onde é o lugar em que se deve educar as crianças com deficiência.

Como dito anteriormente, a Educação Especial ofertada nas escolas comuns exigia da escola serviços de apoio pedagógico para que os estudantes com deficiência pudessem ser contemplados. Mas quem são esses estudantes? O que é deficiência? Abrimos, então, uma discussão sobre o que se considera “deficiência”.

Se tomarmos como base da LDB (Brasil, 1996, Art. 58) as pessoas com deficiência são aquelas que apresentam “[...] deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Entretanto, com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015, Art. 2º) esse conceito foi ampliado como sendo a “[...] deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial [...]”. Além, disso, a nova Lei considera, no mesmo Artigo, que a “[...] interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Podemos entender, portanto, que o problema não são as deficiências, mas barreiras, entraves ou obstáculos que podem surgir devido às limitações que a sociedade impõe a essas pessoas. Considera-se como barreira qualquer coisa (incluindo os termos que se utiliza) que impeça a plena participação social na sociedade e o pleno exercício de seus direitos.

Tomando esse conceito de deficiência mais ampliado pela LBI, de 2015, vemos como necessário apresentar, na íntegra, os tipos de barreiras que podem surgir para as pessoas com deficiência, na sociedade de um modo geral:

- a) **barreiras urbanísticas:** as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) **barreiras arquitetônicas:** as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) **barreiras nos transportes:** as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) **barreiras nas comunicações e na informação:** qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) **barreiras atitudinais:** atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) **barreiras tecnológicas:** as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias [grifo nosso] (Brasil, Art. 3º, IV, grifo nosso).

Entendemos, portanto, que há barreiras que podem ocorrer dentro da educação formal, quando um aluno com deficiência é matriculado no ensino comum. Entretanto, conforme prevê a Constituição Federal (Brasil, 1988) vemos que “todos são iguais perante a lei” (Art. 5º), sem distinção de qualquer natureza e devem ser tratados “[...] sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, IV).

Pensando nisso, a Educação Especial brasileira foi-se organizando para a garantia desses direitos. Na tentativa de ofertar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” (Brasil, 1996, Art. 59, I), para atender às necessidades das pessoas com deficiência, estabeleceu-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Decreto nº 7.611/11 estabeleceu que o AEE é um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente[...]” (Brasil, 2011, Art. 2º, § 1º). Tem como objetivos: a) promover as condições de acesso, b) atender as necessidades individuais dos estudantes, c) eliminar barreiras no processo de ensino e aprendizagem, d) ofertar recursos didáticos e pedagógicos específicos, e) garantir a Educação Especial na sua transversalidade no ensino comum; f) assegurar que haja continuidade nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Aqui vale distinguir dois termos que têm sido utilizados como sinônimos e não são: Atendimento Educacional Especializado e Atendimento Especializado. O primeiro, já explicitado no parágrafo anterior, está correlacionado ao processo de ensino aprendizagem da escola formal e regular. Já o segundo, tem um cunho médico e refere-se

a atendimento realizados por especialistas como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicólogos (Kassar; Rebelo, 2013).

Apesar de serem distintos, é preciso que haja um trabalho em conjunto com ambos, chamado de “multidisciplinar”, principalmente no quesito “avaliação diagnóstica” dos estudantes que apresentam dificuldades no processo educacional. Essa avaliação quando bem realizada, por vários profissionais, pode diagnosticar e distinguir dificuldades de aprendizagem¹⁰, deficiências¹¹ e transtornos de aprendizagem¹² (Borges; Paiva, 2021). E para cada um desses, a escola deve propor ações pedagógicas distintas.

Outra confusão bastante comum, no ambiente escolar, é tratar o AEE e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), como se fossem a mesma coisa, e não o são. A SRM é um ambiente dotado “[...] de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2011, Art. 5º, § 3º). Já o AEE é, também, o atendimento que se faz dentro desse ambiente (SRM), mas não se limita a ele. O Atendimento Educacional Especializado é uma ação pedagógica que se faz para adequar o processo de ensino e aprendizagem daqueles alunos com deficiência, que por algum motivo, não têm tido êxito. Então, o AEE está presente nas ações dos professores das SRM, dos professores de apoio, dos professores regentes, dentre outros. Não é preciso, portanto, ter uma SRM para proporcionar um AEE.

Dadas as distinções também queremos aqui apresentar as especificidades de três termos bastante cunhados na literatura e nas escolas, ora, erroneamente considerados como sinônimos. De acordo com Victor, Vieira e Oliveira (2017), quando se utiliza “Necessidades Educacionais Especiais” refere-se àquelas destinadas aos alunos com deficiência ou público-alvo da Educação Especial. Quanto às “Necessidades Educacionais” são advindas de qualquer estudante que apresente uma dificuldade de aprendizagem, geralmente, de ordem pedagógica e temporária. Já quando se utiliza “Necessidades Específicas” amplia-se para áreas que vão além do pedagógico, como um estudante com obesidade, uma aluna grávida ou um aluno que bilíngue.

¹⁰ Dificuldade, temporária ou não, em uma ou mais disciplinas que podem ter origem pedagógica, psicológica ou ter relação com um contexto específico que o estudante esteja passando.

¹¹ Deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que esteja estabelecida em lei, fazendo com que este estudante se torne público-alvo da Educação Especial.

¹² Também chamados de Distúrbios de Aprendizagem não são considerados deficiência (não está previsto em lei), mas também não são temporários (como as dificuldades de aprendizagem). São dificuldades apresentadas por algum estudante, em alguma(s) área(s) específica(s), que está correlacionada ao modo como o seu cérebro processa informações, como: Dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Kassar (2022) acredita que o modo como a Educação Especial foi construída favoreceu o pensamento de que existem dois tipos de educação (a Educação Regular e a Educação Especial), quando na verdade há apenas uma. A visão capacitista limitada sobre as pessoas com deficiência e que está fortemente presente em nossa sociedade, é, também, fruto dos primeiros pensamentos sobre a Educação Especial.

Devemos ter em mente, o que foi dito no início desse texto: a Educação é um processo que possibilita a “humanização” do ser humano, por meio da apropriação da cultura, como construção histórica para todos. Mas, como promover essa humanização em uma sala de aula totalmente heterogênea, nos dias atuais?

Uma das saídas que o Governo tem encontrado e investido desde o surgimento da Educação Especial dentro do Ensino Regular foi investir na formação de professores. Entretanto, assim como a promoção da inclusão escolar e a educação especial passaram por várias fases e conturbações, a formação docente também acompanhou esses momentos.

Michels (2017), em seu texto, faz um apanhado dos momentos históricos pelos quais a formação docente, para a Educação Especial, passou no Brasil e todos os seus percalços. Inicialmente ela era calcada no princípio da normalização do sujeito e durante o período da integração, marcada pela área médica (oferta de disciplinas relacionadas à Anatomia, à Fisiologia e à Patologia) e da psicologia comportamental (oferta de disciplinas sobre desenvolvimento, Psicologia, avaliação e orientação). As duas áreas juntas demonstram o caráter clínico que a área da Educação Especial tinha na época.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica distinguem os professores que trabalham com alunos com deficiência em “capacitados” e “especializados” (Michels, 2017). Os primeiros são os professores regentes, já com sua formação inicial que receberam (ao menos deveriam ter recebido) capacitação para trabalhar com esse novo público. O segundo tipo de professor são professores licenciados em qualquer área da educação, com uma especialização em áreas específicas da educação especial.

Esse último, pode atualmente ser um professor de apoio ou um professor da Sala de Recursos Multifuncionais. O lugar que ele assume dentro da escola diz muito sobre como a própria escola entende a educação de um modo geral, a educação especial e a educação inclusiva. Até mesmo o nome que se dá a esse profissional diz muito sobre todo o processo inclusivo.

Vários profissionais, na atualidade, estão presentes no ambiente escolar, ou envolvidos de alguma forma no processo de educação das pessoas com deficiência. Citamos primeiramente o professor regente, o professor da Sala de Recursos Multifuncionais, o intérprete de Língua Brasileira de Sinais, o leitor para uma pessoa cega, o professor de apoio ou “profissional de apoio escolar”, o “atendente pessoal” e o “acompanhante”, esses últimos estabelecidos pela LBI (Brasil, 2015, Art. 3º, XII, XIII, XIV).

Esse contingente de pessoas trabalhando em um único ambiente deve ter o mesmo propósito, o de ofertar um ensino de qualidade para os estudantes envolvidos. Houve um período em que os alunos com deficiência “pertenciam” a um determinado professor, geralmente o profissional de apoio. Hoje, se sabe que o trabalho individual não obtém resultados eficientes, pois um profissional depende do trabalho do outro e suas funções se complementam. Mendes (2006) sugere um trabalho colaborativo entre o ensino regular e o especial, envolvendo também a família no processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência.

É nesse trabalho colaborativo que vão surgir práticas pedagógicas inclusivas. O caminho deve começar pela definição de papéis que cada profissional (de ensino comum e especial) desempenha em sala de aula. Entretanto, esses papéis podem parecer confusos em alguns momentos. Para que se tenha sucesso no trabalho colaborativo entre professor regular e o professor de apoio devem haver: a) participação voluntárias de ambos, b) mais tempo para que possam trocar ideias e realizar planejamentos, c) ambos fazerem uma formação específica sobre o ensino colaborativo (Vilaronga; Mendes, 2014).

As autoras citadas anteriormente dizem que o trabalho colaborativo pode se apresentar em três níveis distintos. São eles:

- Estágio inicial: eles se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, a comunicação é formal e infrequente;
- Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles é mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam o nível de confiança necessário para a colaboração;
- Estágio Colaborativo: eles se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto é experienciado por todos. Eles trabalham juntos e um complementa o outro (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 148).

Para se atingir o estágio colaborativo no trabalho com estudantes com deficiência é preciso entender que não depende apenas dos professores. Perpassa por mudanças histórico-culturais, principalmente, sobre a imagem de que os profissionais da educação

especial, por serem especialistas no assunto, devem assumir o trabalho individualizado. Acrescenta-se ainda a participação imprescindível da família, como sugerem Silva e Mendes (2008, p. 217), estabelecendo comunicação, proporcionando respeito mútuo “[...] confiança, participação, amabilidade, sinceridade, seriedade e imparcialidade”.

Entendemos que toda ação para mudar a inclusão ou a educação especial dentro das escolas deve partir sobretudo da gestão escolar. Os gestores escolares não são meros receptores e executores da política vigente, eles têm o “poder” de trazer transformações significativas para o movimento da inclusão escolar. Portanto, “As respostas às demandas do processo inclusivo na escola serão oriundas de um trabalho da gestão educacional” (Nozu; Souza, 2020, p. 301).

Segundo esses mesmos autores, uma boa gestão escolar, na atualidade, deve saber lidar com os conflitos de interesse, estabelecendo como a escola se tornará inclusiva. Deve sugerir programas, realizar adequadamente a implantação da SRM e do AEE; estabelecer metas para atingir as acessibilidades e eliminar as barreiras; propor formações para professores da/na educação especial; constituir parcerias com outras instituições e setores; propor um trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e a família, dentre outros.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após fazer esse apanhado sobre a inclusão, chegamos à conclusão de que é preciso que a Educação Especial “funcione” para que os sujeitos sejam incluídos no meio social. É na escola, através da educação formal, que crianças (com e sem deficiência) aprenderão a conviver, a entender e a aceitar as diferenças como algo comum à formação de qualquer sociedade.

A Educação Inclusiva, apesar de sua origem problemática passa por momentos de (re)construção contínuos o que a faz ser mais eficiente a cada dia. Entretanto, acreditamos que as palavras, quando utilizadas de forma adequada, têm o “poder” de transformar ideias, pessoas e lugares. As terminologias que utilizamos cotidianamente podem levar a inclusão ou exclusão.

Consideramos importante que profissionais da educação, pais/responsáveis, gestores escolares e demais membros da população conheçam as terminologias que abrangem a Educação Inclusiva e saibam como utilizá-las adequadamente. A opção de usar um

determinado termo, em detrimento a outro, pode interferir no modo como vemos a educação, as pessoas com deficiência e a Educação Especial.

Quanto aos profissionais da educação, incluindo os gestores, concluímos que devem conhecer o seu lugar e o seu papel no processo de Educação Inclusiva. A fase de culpar o aluno, a deficiência, o docente ou o próprio sistema já passou. Achar culpados não agrega em nada ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

É preciso realizar um trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e as famílias em prol das pessoas com deficiência nos ambientes escolares. Para isso, cada sujeito deve conhecer bem a educação (incluindo a educação especial, a educação inclusiva), desmistificar estigmas impostos historicamente, fazer uso das terminologias adequadas e cumprir cada um o seu papel, mas ao mesmo tempo conjuntamente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003, p. 119-138.

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? *In*: FERREIRA, Osmar Fávero, Windyz; BARREIROS, Timothy Ireland e Débora (Orgs). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 11-23.

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Por quê? *In*: WERNECK, Hamilton. **Educação em Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: DP et Alli Editora, 2008, p. 52-62.

BORGES, Rosângela Lopes; PAIVA, Leidiane Dias de. Educação inclusiva na Educação Infantil: estudo exploratório em um município do estado de Goiás. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 17, p. 01-27, dez. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: 23.12.1996.

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: 18.11.2011.

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). **Diário Oficial da União**: 7.7.2015.

BRASIL. Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: 02 jan. 2023.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. O que tem de especial na Educação Especial? *In*: ORLANDO, Rosimeire Maria; BENGTON, Clarissa (Org.). **(Des)mitos da Educação Especial**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. p. 13-25.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “Especial” na Educação, o Atendimento Especializado e a Educação Especial. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno (Orgs). **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013, p. 21-42.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. *In*: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília, SP: ABPEE, 2006. p. 29-41.

MICHEL, Maria Helena. A formação de professores de educação especial no Brasil. *In*: MICHEL, Maria Helena (Org.). **A Formação de Professores de Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 23-57.

NOZU, Washington Cesar Shoit; SOUZA, Kellcia Rezende. Gestão da Inclusão Escolar: desafios políticos e pedagógicos. *In*: REAL, Giselle Cristina Martins; SANTOS JÚNIOR, José da Silva (Org.). **Diálogos Universidade-Escola**: contribuições para a prática de gestão escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2020, p. 291-310.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia Sobre Deficiência na Era da Inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, Ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2003.

SILVA, Aline Maira da; MENDES, Enicéia Gonçalves. Família de Crianças com Deficiência e Profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.14, n. 2, p. 217-234, mai./ago. 2008.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 26 nov. 2023.

VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (Org.). **Educação Especial Inclusiva:** conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

CAPÍTULO XXX

SOCIALIZAÇÃO ENTRE PARES NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONHECER, CONSCIENTIZAR E INCLUIR

DOI: 10.5281/zenodo.17363804
Kirliane Miranda de Lima Oliveira
Camila Bruschi Tonon
Luzinete de Souza Oliveira

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as pesquisas no campo da educação especial e inclusiva têm concentrado suas análises, em grande medida, nas intervenções voltadas à infraestrutura física das instituições escolares, às práticas pedagógicas adotadas, às responsabilidades atribuídas ao Estado e ao papel desempenhado pelo professor no processo de inclusão educacional. Nesse sentido, nota-se que um aspecto significativo e pouco explorado no âmbito acadêmico e na formação continuada de professores: a implementação de práticas inclusivas entre pares na sala de aula.

Essa abordagem é relevante porque os colegas de classe compartilham o cotidiano escolar e têm potencial para contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da sociabilidade, tanto própria quanto dos estudantes da educação especial, influenciando diretamente o processo de inclusão. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), em seu texto introdutório destaca que é [...] direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando [...] (BRASIL, 2008, p. 5). Além disso, orienta as escolas a adotarem práticas que garantam o aprendizado conjunto de todos os alunos, promovendo a inclusão e valorizando a diversidade desde a organização escolar.

A Lei Federal de Inclusão Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, assegura que todos aspectos da vida social, política e cultural da pessoa com deficiência seja garantida e por isso provê ações para todos setores da sociedade. Em seu Capítulo IV, Art. 2, parágrafo único institui que: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015).

Ademais, as interações sociais contribuem para o processo de aprendizagem, que em uma perspectiva histórico cultural de Vygotsky, crianças com deficiência precisam de interações constantes em seu desenvolvimento, pois sua condição social difere daquelas sem deficiência. Já para a pesquisadora Borges (2015, p.15) esse processo está ligado “diretamente ao processo de socialização dos indivíduos”, por isso a intervenção nas interações estabelecidas entre os alunos é fundamental, considerando seu papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento socioemocional.

Sendo assim, as práticas de ações inclusivas na escola estão respaldadas em várias normativas legais, porém implementá-las integralmente ainda é um desafio. Diante disso, a inclusão através da socialização entre pares no ambiente escolar tem efeitos simultâneos, ou seja, tanto para o público regular, quanto da educação especial, pois promove a formação integral do educando, ao mesmo tempo que exercita os quatro pilares da Educação instaurados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo da educação básica, tem como um dos objetivos estabelecer o compromisso da escola como instituição pela formação integral do indivíduo em todas suas dimensões e tem como pilar a inclusão,

ultrapassando perspectiva cognitiva fundamentada em valores como empatia, cooperação e respeito.

(...) a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BNCC, 2018, pág. 14)

Nesse sentido, a escola como instituição socializadora deve prezar para que a educação especial seja alicerçada na perspectiva de educação inclusiva de construção contínua, no qual a participação deve englobar todos seus agentes: funcionários, gestores, docentes, família, como também pelos próprios colegas. Entretanto, estes precisam ser preparados para alcançar tais objetivos e requer conhecimentos sobre todos aspectos que envolvem as especificidades e suas demandas específicas. Segundo Borges (2015, p.14) “O modo como a criança com deficiência é percebida pelos seus pares depende da compreensão destes quanto à natureza da deficiência”. Por isso, é importante explicar aos colegas sobre as dificuldades da criança com deficiência, para que eles entendam melhor o comportamento dela e saibam como agir de forma mais adequada.

Consideram que ao treinar alunos para desempenharem a função de tutores, com vista à ajuda dos seus colegas/pares, se verifica um aumento de competências de ensino e de aprendizagem, bem como de comportamentos interpessoais, tais como elogiar, ouvir, ajudar e passar tempo juntos. Assim, a tutoria de pares apresenta-se como uma forma de amizade estruturada, em que o currículo é o ponto de partida para o encontro entre pares (Borges, 2015, p.14).

Para isso é necessário criar estratégias para que a inclusão entre pares possa fluir de forma satisfatória através da sensibilização, conhecimento específico dos tipos de deficiências e suas necessidades, conscientização e treinamento, para assim cumprir o Art. 28, do Cap. IV, § V, da Lei 13.146/2015 que orienta: “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (BRASIL, 2015). O planejamento dessas ações é um elemento favorecedor do acolhimento e pertencimento do espaço escolar.

De acordo com Borges (2015):

A aprendizagem cooperativa entre pares é outra abordagem possível, sendo uma metodologia que tira partido das diferenças existentes entre os alunos. A heterogeneidade dos alunos (a vários níveis, nomeadamente académico) é explorada e serve de base para a estruturação do ensino e da aprendizagem (Borges, 2015, p.15).

Desse modo, promover uma inclusão efetiva no ambiente escolar exige

intervenções sistemáticas e intencionalmente planejadas, conduzidas por profissionais devidamente preparados. Isso requer não apenas conhecimento científico sobre as necessidades educacionais específicas dos alunos, mas também o engajamento da equipe escolar em ações formativas contínuas, como palestras, cursos, trocas com especialistas e o uso de recursos audiovisuais. Essas iniciativas visam fortalecer o acolhimento e a convivência respeitosa entre os pares desde os primeiros anos escolares, criando uma cultura de inclusão que se estenda ao longo da trajetória educacional. Além disso, contribuem para a prevenção de práticas excludentes, como o bullying e outras formas de discriminação.

Nesse sentido, sob a ótica da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997), é importante destacar que, mais do que a frequência das interações entre os alunos, é a qualidade dessas trocas que realmente promove o desenvolvimento, sendo assim, os aspectos qualitativos da interação entre pares, baseados em princípios e objetivos pedagógicos, são mais relevantes do que a quantidade dessas interações.

Nesse contexto, é fundamental considerar a perspectiva de Paulo Freire (1979), para quem "a conscientização resulta na desmitologização". Isso significa que, ao adquirir conhecimentos sistemáticos, históricos e sociológicos, o educando desenvolve uma consciência crítica que o torna capaz de refletir sobre sua realidade e agir para transformá-la. Essa ideia se articula diretamente com a proposta de promover intervenções intencionais e qualificadas no ambiente escolar, capazes de fortalecer as interações entre os pares e combater práticas discriminatórias. Quando a escola favorece experiências formativas que despertam o pensamento crítico desde a infância, ela não apenas contribui para a inclusão, mas também forma sujeitos ativos, conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa.

Sendo assim, uma escola municipal de Ensino Fundamental I, localizada no estado do Espírito Santo, foi selecionada para a implementação do projeto. A instituição integra o grupo de polos que oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE), atuando diretamente com a educação especial. A instituição recebe alunos que são provenientes de outros espaços e que participam do recreio ou eventos no mesmo horário dos demais. Por isso, o público do AEE externos, somados ao que pertencem a escola, formam um grupo de múltipla diversidade que deve ser conhecido e acolhido, para tornar-se um ambiente mais empático e inclusivo.

Como objetivo geral, o projeto buscou conscientizar os educandos para o

acolhimento e inclusão dos alunos com deficiência em todas as dependências da escola e exterior a ela, através de atividades socializadoras de apoio, participação colaborativa entre pares e respeito às necessidades de cada um, contribuindo assim para sua formação integral e construção cidadã de ambas as partes. Já os objetivos específicos são: conhecer os tipos de deficiência (física, sensorial, mental, intelectual e a deficiência múltipla), refletir sobre as principais causas da deficiência; identificar e exemplificar casos no contexto escolar; reconhecer quais dificuldades elas podem enfrentar no dia a dia; explorar maneiras pelas quais indivíduos podem contribuir, dentro e fora da escola, para assim promover a inclusão das pessoas com deficiência.

Portanto, as etapas do projeto foram estrategicamente delineadas para sensibilizar sobre o tema, promover o aprendizado de conhecimentos específicos e conscientização, fundamentada nos princípios da inclusão social, respeito e empatia para com as pessoas com deficiência. Essa abordagem contribui para a função socializadora, que desempenha um papel crucial na formação integral dos educandos. Atualmente, são alunos, mas no futuro serão cidadãos aptos a exercer profissões, formar famílias, empreender, praticar a cidadania e conviver harmoniosamente com a diversidade que compõe a sociedade.

2. METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, composta por 13 alunos. Dentre esses, dois são diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e um com Deficiência Intelectual. As atividades foram realizadas ao longo de dois dias consecutivos, com duração aproximada de duas horas por encontro, ocorrendo no período pós-recreio.

Para isso, adotou-se como método a pesquisa-ação participante fundamentada na perspectiva de Michel Thiollet (1986), dada a necessidade de compreender de forma aprofundada as percepções e vivências dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que se promove a transformação da realidade por meio de ações reflexivas e colaborativas no ambiente educacional. A abordagem adotada é qualitativa, fundamentada nos pressupostos de Maria Cecília de Souza Minayo (2002), que destaca a importância de compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, ações e relações. Tal perspectiva é essencial para investigar como se constroem os processos de socialização entre pares no ambiente escolar, especialmente

no que diz respeito à inclusão e convivência com crianças com deficiência.

A coleta de dados está embasada na análise de conteúdo, de acordo com Minayo (2002), dentre eles identificação de padrões de atitudes, dos tipos de expressões através de discursos, ações, opiniões, comunicação, verificando aceitação, compreensão, rejeição, contraposição que levará a uma direção. O registro foi categorizado de acordo com o ciclo das atividades como a sensibilização ao tema e sua interpretação, roda de conversa sobre terminologias e associação à casos reais a partir de suas causas e tipos, reconhecimento simbólicos e atividade avaliativa, interpretando intensidade de cada etapa.

1ª Etapa

A primeira etapa consistiu na sensibilização dos alunos à temática, através da exibição de um curta-metragem reflexivo, disponível na plataforma online YouTube, intitulado “Vídeo Sobre Inclusão”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EVrsWQqT5_E, planejado para ser exibido em datashow, mas por uma avaria inesperada, foi feito através do notebook. O vídeo retrata um menino com deficiência, chegando em uma escola nova, mas estava muito debilitado e precisava de uma cadeira de rodas para se locomover. Nela o menino não foi acolhido pelos colegas e não tinha uma pessoa para apoiá-lo em tempo integral. Por isso, somente uma das colegas o acolheu e fez tudo que pôde para que ele se sentisse bem e participasse de alguma forma do cotidiano escolar. Mesmo enfrentando julgamentos de outros colegas, ela foi, dia após dia, promovendo transformações significativas na vida dele, especialmente durante o período de socialização entre os pares, que ocorreu de forma inclusiva. No entanto, com o agravamento do seu quadro, infelizmente ele veio a falecer. Marcada pela perda do amigo e profundamente sensibilizada pela experiência vivida na infância, a menina cresceu nutrindo um forte senso de empatia e compromisso com a inclusão. Anos mais tarde, já adulta, formou-se e tornou-se professora do Atendimento Educacional Especializado, determinada a oferecer o melhor suporte possível a seus alunos, promovendo práticas inclusivas que valorizem cada indivíduo em sua singularidade. Após a apresentação do vídeo, os alunos foram incentivados a interpretar e refletir sobre as ações representadas nas cenas, com o objetivo de discutir a importância e o impacto dessas atitudes na vida das pessoas com deficiência.

Na sequência, foi realizada uma aula expositiva abordando os diferentes tipos de deficiência, incluindo a deficiência física, sensorial, mental, intelectual e deficiência

múltipla. Além disso, foi discutido sobre suas principais características e as possíveis causas, incluindo suas origens: hereditária, congênita e adquirida. A explanação foi apoiada por slides ilustrativos, que contribuíram para facilitar a compreensão dos conteúdos e favorecer o engajamento dos alunos, tornando a aprendizagem mais visual e acessível.

Para finalizar a primeira etapa, promoveu-se um debate reflexivo acerca das ações que podem ser adotadas para favorecer a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar e social. Também foram discutidas atitudes que devem ser evitadas por contribuírem para situações de exclusão ou práticas discriminatórias, reforçando a importância do respeito, da empatia e da convivência ética entre os pares. Para isso, foi solicitada a identificação dos casos no ambiente escolar, analisando quais as ações que já foram tomadas ou que podem ser implementadas em relação aos colegas com deficiência (na sala de aula, no recreio, eventos, dentre outros momentos). Essas ações também foram examinadas em outros contextos, exterior à escola, devido a participação de um aluno.

2ª Etapa

No dia seguinte, foi abordada a data da celebração do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, comemorado em 3 de dezembro. Na ocasião, também foram apresentados alguns símbolos de identificação e prioridade, investigando o conhecimento dos estudantes quanto ao seu significado. Foi priorizado símbolos utilizados em espaços públicos, bem como os direitos das pessoas com deficiência, destacando a importância de seu reconhecimento e respeito por parte de toda a sociedade.

Como atividade avaliativa, os alunos elaboraram cartazes para compor um mural informativo sobre os tipos de deficiência estudados, associando imagens representativas a cada tipo abordado. Em um segundo cartaz, registraram as ações e estratégias discutidas durante as atividades de sensibilização, destacando o compromisso de, no próximo ano letivo, acolher e apoiar colegas com deficiência, contribuindo para que se sintam mais felizes e integrados ao ambiente escolar.

A cada etapa com atividades distintas, foi feita a análise com registros das produções colaborativas das explicitações e dos produtos confeccionados. A partir dos relatos de experiências, impressões, percepções, posturas e opiniões, assim como a intensidade e compreensão cada tema, as participações foram sendo categorizadas e submetidas a análise associando aos objetivos propostos.

Figura 1 – Sensibilização aos temas e slides explicitação de terminologias e símbolos.



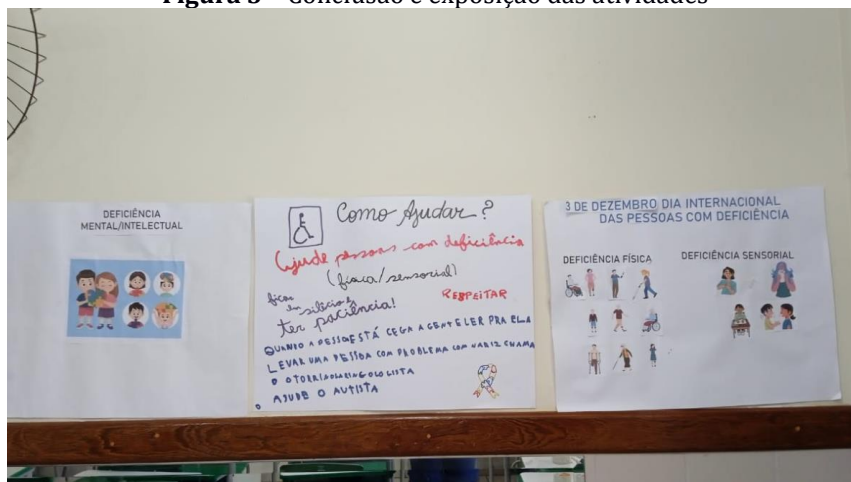
Fonte: Elaboração própria (2023).

Figura 2 – Produção da etapa final das atividades interpretativas.



Fonte: Elaboração própria (2023).

Figura 3 – Conclusão e exposição das atividades



Fonte: Elaboração própria (2023).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta foi dividida em duas etapas conforme solicitado pela escola, já que era uma semana que correspondia a algumas avaliações internas. A diversidade presente na turma contribuiu diretamente para a relevância da temática abordada, permitindo que as atividades fossem vivenciadas de maneira contextualizada e significativa. Apesar de a exibição dos recursos audiovisuais ter sido planejada para ocorrer por meio do datashow, isso não foi possível devido a uma avaria inesperada no equipamento. Como alternativa, os materiais foram exibidos diretamente no notebook. Na primeira etapa, foi exibido um vídeo com o objetivo de sensibilizar os estudantes e contextualizar o tema da inclusão, destacando sua importância na vida escolar, especialmente quando um novo colega com deficiência inicia sua trajetória em um novo ambiente. A proposta era provocar reflexões sobre as atitudes acerca das diferenças no contexto escolar. Ao término do vídeo, surgiram diversos questionamentos e interpretações espontâneas de cenas específicas, o que me surpreendeu positivamente.

Registrou-se, predominantemente, uma atitude proativa e interessada por parte dos estudantes relataram suas percepções e interpretações. Um exemplo disso, foi a associação feita pelos alunos sobre a causa da morte do personagem, que inferiu-se o câncer, mesmo que essa informação não estivesse explicitamente presente no vídeo, levando-os a refletir sobre as deficiências adquiridas após tratamentos de saúde graves. Outro ponto relevante foi a capacidade de inferir conceitos implícitos a partir de um recurso audiovisual, contribuindo para o desenvolvimento da interpretação e compreensão do tema.

Na sequência, os alunos foram convidados a analisar os aspectos atitudinais presentes na narrativa. Todos identificaram o ambiente sombrio da escola e a rejeição enfrentada pelo personagem devido à sua deficiência estabelecendo uma ligação com a experiência que tiveram no primeiro dia de aula. Nos depoimentos, relataram que, inicialmente, também se sentiram deslocados, mas hoje reconhecem e interagem com os colegas com deficiência. Além disso, compartilharam ações positivas que realizam para promover a inclusão promovida pela escola e foi sugerido coletivamente outras atitudes que possam praticar, demonstrando empatia e amadurecimento na convivência escolar.

Com essa interação foi verificado que algumas ações já são promovidas pela própria escola e que os alunos associaram e relacionaram os aspectos atitudinais. Foi

relatado ainda, por um aluno que o colega com TEA tem crises ocasionais e que eles aprenderam que precisam ficar em silêncio para não agravar a situação ou para evitá-la, o que torna-se crucial no processo inclusivo e empático. Declaram ainda que eles tentam ficar quietos, sem julgar, mas que no começo do ano letivo, não era assim pois não compreendiam, o que evidencia que a conscientização pode ser alcançada por meio de conhecimento especializado.

Seguindo com o desenvolvimento das atividades, foi realizada uma aula expositiva com o objetivo de apresentar os diferentes tipos de deficiência, abrangendo a deficiência física, sensorial, mental, intelectual e múltipla. Durante a explanação, também foram discutidas as principais características de cada tipo, bem como suas possíveis causas, com destaque para as origens hereditária, congênita e adquirida. A apresentação foi apoiada por slides ilustrativos, o que contribuiu para tornar a aprendizagem mais visual, acessível e atrativa, favorecendo o engajamento dos alunos.

Algumas noções foram verificadas e apontadas pelos alunos e um relato pessoal de um deles sobre o avô que adquiriu diabetes e como consequência foi a perda de um membro, o tornando uma pessoa com deficiência física. A partir disso, outros relatos sobre colegas de outras salas que usam aparelhos auditivos, uma cadeirante, dentre outros foram reconhecidos.

Foi promovido, um debate reflexivo sobre as ações que favorecem a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar e social. Também foram discutidas atitudes que devem ser evitadas por contribuírem para situações de exclusão ou discriminação, mediando falas e reforçando a importância do respeito, da empatia e da convivência entre os colegas. Eles fizeram vários relatos de sala de aula, dizendo que ajudam um colega a fazer contas, um outro a ler. Vários outros exemplos foram citados como: ajudar a empurrar a cadeira de rodas, não correr na frente, não gritar com as pessoas, não fazer barulho quando uma pessoa está com aparelho auditivo, dentre outros. A discussão se ampliou para além da escola, o que enriqueceu ainda mais o debate.

Essa foi a parte em que os estudantes mais se envolveram, demonstrando grande interesse, o que acabou estendendo o tempo previsto para encerramento da atividade. Durante os depoimentos, muitos compartilharam experiências pessoais e familiares relacionadas a diferentes tipos de deficiência. Relataram, por exemplo, casos de surdez em idosos, perda de membros por acidentes de trânsito, além de problemas causados pelo fumo e pelo alcoolismo durante a gestação, que existe um caso na escola de uma criança

da educação infantil. Pode se constatar que a atividade contribuiu para conscientização dos colegas não deficientes e para participação mais efetiva e ativa no processo de socialização entre pares e no processo ensino-aprendizagem.

A curiosidade dos alunos também se voltou para questões relacionadas à hereditariedade e às causas congênitas de deficiências. Fizeram perguntas sobre o uso de drogas, acidentes envolvendo gestantes e até sobre os efeitos de crises emocionais na gravidez. Aproveitando o interesse despertado, discutiu-se ainda sobre causas evitáveis, como a perda auditiva pelo uso excessivo de fones de ouvido, deficiências provocadas por doenças que poderiam ser prevenidas com vacinas e limitações que surgem ou se agravam com o envelhecimento.

Na segunda etapa, a aula expositiva e dialogada teve como foco o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, celebrado em 3 de dezembro. Na ocasião, foram apresentados e discutidos diversos símbolos de identificação e prioridade, com o objetivo de investigar o conhecimento prévio dos estudantes sobre seus significados. A ênfase foi dada aos símbolos utilizados em espaços públicos, juntamente com os direitos das pessoas com deficiência, destacando a importância do reconhecimento e do respeito por parte de toda a sociedade. Eles conseguiram identificar quase todos em ônibus, shoppings e supermercado, exceto o cão guia que não tinham conhecimento e as cores das guias para diferenciar o tipo de deficiência específica.

Como atividade correspondente à etapa final, os alunos participaram ativamente da elaboração de dois cartazes. O primeiro teve como objetivo relacionar fichas ilustrativas contendo exemplos de deficiências previamente estudadas, associando-as aos respectivos tipos. Para isso, os estudantes realizaram o recorte e a colagem das imagens. Embora a proposta inicial fosse montar o material em duas cartolinas, os alunos organizaram de forma como colariam e fosse divididos os grupos, o que demandou a utilização de cartolina adicional.

O terceiro cartaz foi produzido de forma colaborativa, com o uso de canetas e pincéis coloridos, e registrou ações que os próprios alunos sugeriram para promover o respeito e a inclusão das pessoas com deficiência tanto no ambiente escolar quanto no social. A atividade reforçou a importância do acolhimento e do apoio mútuo, incentivando o desenvolvimento de atitudes positivas e inclusivas no cotidiano escolar.

Os cartazes foram fixados no mural na sala de aula. Apesar de imprevistos, comuns a qualquer planejamento, o projeto seguiu todas as etapas, com uma participação positiva

e interpretação acima do esperado. Foi surpreendente o interesse e motivação dos alunos em participarem da temática.

A inclusão, em geral, é tratada como uma responsabilidade centrada na formação e na atuação do professor, o que acaba deixando em segundo plano o quanto a interação entre os próprios colegas pode contribuir para o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência, um aspecto que ainda pode ser mais explorado. Por isso, é fundamental destacar a socialização entre pares como uma ferramenta essencial para que a inclusão seja, de fato, significativa e efetiva. Dado que o tema e as práticas relacionadas à inclusão ainda são pouco explorados nos espaços escolares, o ciclo de atividades realizado pode servir de base para a construção de novas ações relevantes ou para o aprimoramento das que já foram aplicadas.

Vale destacar que a conscientização é um processo contínuo, portanto novas abordagens poderiam ser pensadas, não só na turma participante, mas em toda escola. Além disso, a possibilidade de aplicar a proposta em outras etapas da educação básica e em diferentes contextos escolares permite compreender como o processo é percebido pelos envolvidos, possibilitando o planejamento de novas ações mais adequadas ao contexto e ao nível de senso crítico exigido. Isso favorece uma contribuição mais efetiva para a socialização entre os pares e para uma inclusão mais consciente. Considerando que o tema e a prática proposta ainda são incomuns nos espaços escolares, o ciclo de atividades desenvolvido neste estudo pode servir como subsídio para outras iniciativas relevantes ou como base para o aprimoramento da ação já realizada.

5. CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental reconhecer o progresso significativo alcançado com a realização do projeto, tanto no engajamento dos alunos quanto na efetiva assimilação dos conceitos relacionados à inclusão. As atividades propostas contribuíram de maneira concreta para a ampliação do conhecimento e para o fortalecimento da empatia, da convivência ética e da colaboração entre os pares, reforçando a importância da inclusão como processo coletivo. A construção dos cartazes, as reflexões geradas pelos vídeos e as discussões em grupo revelaram não apenas um aumento no nível de conscientização da turma, mas também a capacidade crítica dos alunos em identificar práticas excludentes e propor estratégias de superação.

A contribuição deste trabalho não se restringe ao contexto imediato da turma participante, mas demonstra potencial para aplicação em outras etapas da Educação Básica, respeitando as especificidades de cada faixa etária e grau de maturidade. A metodologia adotada, baseada na pesquisa-ação, mostrou-se eficaz para promover o envolvimento ativo dos estudantes e pode ser replicada com as devidas adaptações em outros contextos educacionais. O ciclo de atividades realizado oferece, assim, uma base concreta para novas práticas pedagógicas, bem como subsídios para a formação continuada de professores em temas ligados à inclusão e socialização entre pares.

Contudo, é importante reconhecer que o processo de inclusão escolar ainda enfrenta desafios significativos, entre eles a escassez de ações sistemáticas que valorizem a participação dos colegas como agentes ativos no acolhimento de alunos com deficiência. Apesar dos avanços observados, o tema ainda é tratado de forma pontual nas escolas e carece de uma abordagem mais ampla e integrada ao currículo.

Assim, futuras pesquisas podem explorar o impacto longitudinal de projetos semelhantes em diferentes etapas do ensino, avaliar o papel das famílias no processo inclusivo e investigar com mais profundidade como a socialização entre pares contribui para o desenvolvimento integral de todos os envolvidos. Dessa forma, a continuidade desse debate e a multiplicação de práticas bem-sucedidas podem consolidar uma cultura de inclusão mais sólida, ética e participativa no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BORGES, Isabel Cristina Neves; COELHO, Ana Maria Sarmiento. **O papel dos pares na inclusão de alunos com NEE: Programa Pares.** *Exedra: Revista Científica*, nº Extra 3 – Educação Especial: contributos para a intervenção, p. 12-26, 2015. ISSN 1646-9526. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6494892>. Acesso em: 09 de out de 2023.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 09 out. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal_site.pdf. Acesso em 09 de out de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de**

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 7 jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> . Acesso em: 02 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire** / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

VIGOTSKI, L. S. Obras escolhidas. **Tomo V: Teoria e metodologia da pedagogia.** Madrid: Visor, 1997. Disponível em: <https://es.1lib.sk/book/5793145/1b8923/obras-escogidas-tomo-v.html>. Acesso em: 15 de out 2023.

CAPÍTULO XXXI

INSTRUMENTOS NORMATIVOS GLOBAIS PÓS-SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: INFLUÊNCIAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

DOI: 10.5281/zenodo.17364072

Frans Robert Lima Melo
Cássia Regina Dias Pereira

5. INTRODUÇÃO

O segundo conflito mundial abalou as estruturas do mundo marcando um ponto de inflexão na construção de Políticas Públicas voltadas para a inclusão e a garantia de direitos das pessoas com deficiência. O cenário pós-guerra evidenciou a necessidade de reestruturação social e educacional, impulsionando a criação de instrumentos normativos globais que influenciaram diretamente as políticas nacionais de Educação Especial. A

criação de organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas¹³ (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura¹⁴ (UNESCO), passou a desempenhar um papel fundamental na formulação de diretrizes para assegurar o acesso equitativo à educação, promovendo princípios de inclusão e igualdade de oportunidades.

Por sua vez, a educação especial, sob a perspectiva da inclusão, preconiza a eliminação de barreiras que possam dificultar a participação plena dos estudantes no ambiente escolar. Nesse contexto, documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos¹⁵ – DUDH (1948), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) tornaram-se marcos na luta por uma educação mais acessível e inclusiva. Tais documentos impulsionaram propostas educativas em todo o globo. No Brasil, esses referenciais internacionais influenciaram a formulação de leis e políticas públicas, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar a evolução das políticas públicas de Educação Especial no período pós 2ª Guerra Mundial (GM), com ênfase nos instrumentos normativos globais que orientaram a construção de sistemas educacionais mais inclusivos. A investigação baseia-se em uma abordagem documental considerando documentos internacionais e nacionais que nortearam o desenvolvimento da educação para pessoas com deficiência, tais como: Constituição da República Federativa; Declaração de Salamanca; Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Plano Nacional de Educação; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo; e Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Assim, busca-se compreender como esses dispositivos influenciaram a consolidação do direito à educação especial e inclusiva no mundo.

6. METODOLOGIA

¹³ Fundada em 1945 com o objetivo de promover a paz, segurança e cooperação internacional.

¹⁴ Criada em 1945 com a responsabilidade para promover a educação, preservação do patrimônio cultural e a cooperação científica global.

¹⁵ Foi adotada pela ONU, estabelecendo direitos fundamentais para todos os seres humanos.

Este estudo caracteriza-se como uma investigação documental. Considera-se a pesquisa documental como aquela que se baseia na análise de diferentes tipos de registros, incluindo jornais, fotografias, filmes, gravações e, especialmente, documentos legais. Esses materiais são tomados como fontes primárias, ainda sem tratamento analítico prévio, servindo como matéria-prima para que o pesquisador desenvolva sua investigação e interpretação crítica (Severino, 2013). Para tanto, este estudo analisou os instrumentos normativos internacionais, as políticas públicas e o ordenamento jurídico brasileiro relacionados à educação especial.

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Instrumentos Normativos Globais

O período da 2ª GM¹⁶ foi marcado pelo conflito global entre os países que compunham o Eixo¹⁷ e os Aliados¹⁸, gerando profundas transformações na sociedade, com ênfase na inclusão de pessoas com deficiência (PCD). Essa atenção se deu pelo fato do amplo contingente de soldados mutilados e com sequelas irreversíveis ocasionados pela guerra, e que precisam ser inseridos na vida da sociedade. Nesse contexto, emergiram debates sobre os direitos humanos, culminando na formulação de diversos instrumentos normativos voltados à inclusão e à dignidade de todos os indivíduos, incluindo as pessoas com deficiência.

Após o término da 2ª GM, o cenário mundial passou por um intenso processo de reconstrução social, política e econômica. A criação da ONU em 1945 representou um marco na tentativa de garantir a paz e o desenvolvimento global. Caberia à ONU promover a cultura de paz no mundo, bem como estimular os países a incluir todas as pessoas com deficiência na sociedade, reconhecendo-as como cidadãos dotados de direitos.

Foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) um dos primeiros documentos internacionais a estabelecer princípios fundamentais de igualdade e dignidade. Embora não mencionasse especificamente as pessoas com deficiência, sua ênfase na não discriminação e na garantia de direitos básicos a todos os seres humanos, servindo de base para futuros avanços normativos voltados para esse grupo.

¹⁶ Conflito global ocorrido entre 1939 e 1945, envolvendo as principais potências mundiais e resultando em transformações políticas, econômicas e sociais em todo o mundo.

¹⁷ Foi uma aliança composta principalmente por Alemanha, Itália e Japão que defendia regimes totalitários e expansionistas.

¹⁸ Os Aliados foram a coalizão de países que se uniram contra as potências do Eixo. Os principais membros eram Estados Unidos, União Soviética e Reino Unido.

Somente com a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975) houve um avanço significativo ao reconhecer explicitamente os direitos das pessoas com deficiência. Esse documento destacou a necessidade de assegurar a essas pessoas o mesmo respeito e as mesmas oportunidades oferecidos aos demais cidadãos, reforçando a importância da reabilitação, da inclusão social e da adaptação dos serviços públicos às suas necessidades específicas. Conforme consta em seu Art. 2º e 3º:

2º - As pessoas deficientes gozarão de todos os direitos estabelecidos a seguir nesta Declaração. Estes direitos serão garantidos a todas as pessoas deficientes sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família. 3º - As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (ONU, 1975).

Na última década do século XX, a ONU apresentou preocupações relacionadas à educação mundial. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990), ocorrida em Jomtien, Tailândia, estabeleceu um compromisso global com a universalização do acesso à educação de qualidade.

Art.1º - Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (ONU, 1990).

A partir desse documento, reforçou-se a necessidade de garantir que todas as crianças tivessem acesso ao ensino, eliminando barreiras que dificultassem sua plena participação no ambiente escolar.

Diante de tais perspectivas de educação, caberia aos países signatários dessa declaração adequar o ensino e os prédios dos estabelecimentos públicos de ensino para

garantir a acessibilidade de todos os estudantes e sua permanência.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ocorrida na Espanha, foi fruto dos desdobramentos ocorridos na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (UNESCO, 1994). O evento contou com a participação de 300 representantes, incluindo delegados de 88 países e 25 organizações internacionais, consolidando o conceito de educação inclusiva ao estabelecer que as escolas regulares devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Esse documento incentivou a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e a estruturação de sistemas educacionais mais acessíveis, promovendo o direito à educação inclusiva (Brasil, 1997).

Em 2001, ocorreu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, aprovada no âmbito da Organização dos Estados Americanos¹⁹ - OEA, reforçou o compromisso dos países signatários em adotar medidas efetivas para eliminar qualquer forma de discriminação contra as pessoas com deficiência (OEA, 2001). O documento estabeleceu diretrizes para que políticas públicas e legislações nacionais assegurassem a inclusão plena desse grupo na sociedade, ela foi promulgada no Brasil em 2001 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. (Brasil, 2001)

Diante desses documentos globais e nacionais, o Brasil, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, determinou em seu ordenamento jurídico educacional a preferência pelo ensino regular para os estudantes com deficiência, estabelecendo a criação de salas de recursos multifuncionais – SRM e regulamentou o atendimento educacional especializado -AEE. Conforme estabelecido pela LDB em seu Art.4º: “ III- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996).

Ademais, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu programas de formação continuada para professores, promovendo capacitação para o trabalho com a diversidade na sala de aula, haja vista que os atendimentos educacionais especializados passaram a ocorrer preferencialmente no ensino regular.

¹⁹ Fundada em 1948 com o objetivo de promover com a democracia, os direitos humanos e a cooperação entre os países das Américas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) ocorreu em Nova York no ano de 2007, representou um marco fundamental para o século XXI ao consolidar uma abordagem baseada nos direitos humanos para a inclusão das pessoas com deficiência. O tratado estabeleceu obrigações legais para os países signatários, garantindo a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, além de assegurar o direito à educação, ao trabalho e à participação social sem discriminação. No Brasil, foi promulgada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009);

No ano de 2015 a ONU propõe os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), popularmente conhecida como Agenda 2030, representou um plano estratégico global para promover um desenvolvimento equilibrado e sustentável nos âmbitos social, econômico e ambiental ao longo de 15 anos. Com 17 objetivos e 169 metas, essa agenda busca erradicar a pobreza, reduzir desigualdades e proteger o planeta, garantindo bem-estar e oportunidades para todos. Dentre os ODS, a Meta 4 destaca-se por seu compromisso em assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Especificamente a Meta 4.5 destaque: “Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as **pessoas com deficiência**, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade” (ONU, 2015, p.20, grifo nosso).

Ao longo dos anos, a inclusão das PCD se fortaleceu por meio de ações concretas, embasadas nos princípios da equidade e acessibilidade. Os avanços normativos impulsionaram mudanças sociais e políticas garantindo maior participação e autonomia às pessoas com deficiência. No entanto, ainda há desafios a serem superados, exigindo o comprometimento contínuo de governos, instituições educacionais e da sociedade como um todo para que a inclusão seja efetivamente consolidada.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da evolução das políticas públicas de Educação Especial no pós 2ª GM revela um movimento crescente de reconhecimento e valorização dos direitos das pessoas com deficiência. A ONU tornou-se o principal organismo internacional voltado à promoção da paz e dos direitos humanos, impulsionou debates que resultaram na formulação de

documentos fundamentais para a inclusão da PCD, em especial no cenário educacional. A partir da DUDH (ONU, 1948), observou-se uma ampliação das discussões sobre a necessidade de garantir direitos iguais a todas as pessoas.

O Estado de Bem-Estar Social²⁰, consolidado no pós 2ª GM, representou um marco na ampliação dos direitos sociais e na construção de sistemas públicos de proteção, entre eles: saúde, educação e previdência universal. Nesse contexto, a noção de cidadania passou a incluir não apenas direitos civis e políticos, mas também garantias socioeconômicas, influenciando indiretamente políticas de inclusão para PCD. Embora inicialmente centrado em demandas gerais de redução de desigualdades, o *Welfare State* estabeleceu bases legais e institucionais que, décadas depois, permitiram avanços específicos, como leis antidiscriminatórias e acessibilidade universal.

A Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988), incorporou essas diretrizes ao garantir, em seu Art.208, o direito à educação para a PCD, preferencialmente na rede regular de ensino. Assim, tem-se na Carta Magna o princípio da igualdade de oportunidade e a obrigação do Estado em fornecer suporte educacional especializado: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Com o passar das décadas, houve avanços significativos na elaboração de normativas que reafirmam o direito à educação inclusiva, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). Essas diretrizes globais, em especial a Declaração de Salamanca, influenciaram diretamente o cenário educacional brasileiro, resultando em marcos como a LDB (1996), as políticas de atendimento educacional especializado e os investimentos na formação de professores. De forma mais tardia, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil 2015) assegurou os direitos fundamentais a PCD, como acessibilidade, a adaptação curricular e o atendimento educacional especializado, estabelecendo a inclusão como um princípio inegociável.

Assim, observa-se a transição do *Welfare State* clássico, que priorizava a reinserção laboral, para políticas que combatem barreiras estruturais e promovem a equidade,

²⁰ Popularmente conhecido como *Welfare State*, foi um modelo de organização estatal que ganhou força no segundo período do século XX no qual o governo assume a responsabilidade de garantir o bem-estar da população por meio de políticas públicas.

passando a inclusão ser dever do Estado e da sociedade. No entanto, apesar dos avanços normativos, desafios persistem na implementação efetiva das políticas inclusivas, principalmente no que diz respeito à acessibilidade estrutural, capacitação docente e aceitação social das diferenças.

A Agenda 2030 a partir dos ODS reafirmam a necessidade de ampliar o compromisso global com a educação inclusiva e destaca a permanência contemporânea na busca da inclusão da PCD, especialmente na Meta 4.5, que destaca a eliminação de disparidades educacionais. Assim, o Brasil, ao incorporar essas diretrizes em suas políticas públicas, demonstra avanços, mas enfrenta obstáculos estruturais e orçamentários para a efetiva universalização do ensino inclusivo. Dessa forma, a efetivação dessas políticas depende não apenas de legislação, mas também da construção de uma cultura educacional que valorize a diversidade e garanta condições concretas de aprendizagem para todos.

No cenário brasileiro o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) reforçou o compromisso brasileiro com a inclusão educacional ao estabelecer metas a serem atingidas no período de 2014 e 2024. O PNE, alinhado com os ODS, estabeleceu diretrizes para a formação docente, a ampliação do atendimento educacional especializado e a adaptação das escolas, seja no caráter de acessibilidade, seja na adaptação curricular. No entanto, entre a exigência legal e implementação real há uma lacuna que necessita ser superada.

Segundo os dados divulgados pelas Notas Técnicas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD realizada em 2022, atualmente o Brasil possui 8,9% de sua população com pessoas de 2 anos ou mais de idade com deficiência, sendo que a taxa de analfabetismo para PCD foi de 19,5% (IBGE, 2023). Evidenciou-se ainda, que grande parte desse público, com 25 anos ou mais, não chegaram a completar a educação básica, sendo 63,3% eram sem instrução ou com o fundamental incompleto e 11,1% concluíram o ensino fundamental, mas não chegaram a completar o ensino médio. Abaixo o quadro com os dados relacionados à educação:

Figura 1: Taxa ajustada de frequência escolar líquida, por existência de deficiência, segundo a faixa etária ideal por curso frequentado em pessoas de 6 a 24 anos de idade no Brasil.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2023

Esses dados evidenciam a persistência de barreiras educacionais que dificultam o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no sistema de ensino. A desigualdade na educação amplia-se progressivamente com o avançar das etapas da educação básica, destacando taxas críticas para ambos os grupos (com deficiência e sem deficiência) quando verificado no ensino superior. Esses resultados destacam não apenas a necessidade de políticas públicas inclusivas, mas necessidade de analisar questões de ordem socioeconômicos e culturais que perpetuam as desigualdades educacionais, em especial nas etapas educacionais mais avançadas, onde a exclusão se intensifica.

8. CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória das políticas públicas de Educação Especial com o fim da 2ª GM demonstra uma evolução significativa na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, impulsionada por instrumentos normativos globais que influenciaram legislações nacionais, incluindo as do Brasil. No entanto, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios estruturais, que exigem esforços contínuos por parte dos governos e da sociedade para assegurar a efetivação do direito à educação inclusiva.

Embora existam avanços concretos, a inclusão plena depende de uma mudança de paradigma que vá além da legislação, incorporando uma transformação cultural nas instituições de ensino e na sociedade como um todo. A Agenda 2030 reforça essa necessidade ao estabelecer metas que promovam a equidade educacional, exigindo ações concretas que garantam o acesso, a permanência e o aprendizado de qualidade para todas as pessoas, independentemente de suas condições.

Destacamos a necessidade de investigações empíricas que possam aprofundar a implementação prática das políticas públicas de Educação Especial. Ademais, embora tenha sido possível identificar avanços e desafios, a diversidade regional e institucional dos diversos países demanda estudos que analisem a efetividade das diretrizes inclusivas em diferentes contextos educacionais. Assim, sugere-se que pesquisas futuras explorem a realidade das escolas, a percepção de educadores e alunos, bem como o impacto dos investimentos públicos na garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais** 2. Ed. Brasília, DF: Corde, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação, PNE e da outras providências**. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 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 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília: Presidência da República, 2001.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Brasília: Presidência da República, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua**: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102013_informativo.pdf. Acessado em: 27 de fevereiro de 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo**: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Nova York: ONU, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Sobre a ONU**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/279573-sobre-onu>. Acessado em: 10 de janeiro de 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 13 dezembro 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**, edição de 2022. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/constitution-united-nations-educational-scientific-and-cultural-organization-2022-edition?hub=79837>. Acessado em: 12 de janeiro de 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Paris: UNESCO, 1994.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. **La Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad**. Ciudad de Guatemala: OEA, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1ª ed, São Paulo: Cortez, 2013.

CAPÍTULO XXXII

APRENDIZAGEM MATEMÁTICA INCLUSIVA: PARLENDAS E MUSICALIDADE NA UCEPS PARA ALUNO CEGO E COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

DOI: 10.5281/zenodo.17364080
Cristiane Hammel

1. INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro enfrenta desafios estruturais significativos na efetivação da inclusão, especialmente no que tange à articulação entre Educação Especial e práticas pedagógicas inclusivas. Embora a literatura frequentemente aborde essa modalidade educacional sob perspectivas segregacionistas (BRASIL, 2015), sua persistência no cenário atual sugere a necessidade de ressignificação de seu papel na promoção de equidade.

A educação inclusiva tem sido um dos principais desafios e compromissos da atualidade, exigindo adaptações metodológicas e práticas pedagógicas inovadoras para atender às necessidades de alunos com diferentes perfis de aprendizagem. Dentre esses

alunos, aqueles com transtorno do espectro autista e cegueira enfrentam barreiras significativas no acesso ao conhecimento, especialmente no ensino da matemática, que tradicionalmente se apoia em representações visuais e simbólicas.

O letramento matemático, entendido como a capacidade de compreender, interpretar e utilizar conceitos matemáticos no cotidiano, é um processo ainda mais desafiador para estudantes com essas características. Além das dificuldades inerentes ao TEA, como comprometimentos na comunicação e interação social, a cegueira impõe limitações na percepção de gráficos, diagramas e outros elementos fundamentais para a construção do raciocínio matemático. Assim, torna-se essencial o desenvolvimento de estratégias diferenciadas que possibilitem a aprendizagem significativa desse público.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo relatar o planejamento, desenvolvimento e aplicação de uma sequência didática baseada na Unidade *compartilhada* de Ensino Potencialmente Significativa (UcEPS), utilizando parlendas e musicalidade como ferramentas de ensino. A escolha dessa abordagem se justifica pelo seu potencial de engajamento e acessibilidade, promovendo a interdisciplinaridade e favorecendo a assimilação de conceitos matemáticos de forma lúdica e contextualizada.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da região Centro-Oeste do Paraná, no contexto do Ensino Fundamental, adotando uma abordagem qualitativa. Busca-se, assim, analisar a eficácia dessa estratégia no processo de letramento matemático do aluno e verificar a ocorrência de aprendizagem significativa. Além disso, o estudo discute a relevância da adaptação curricular e das práticas inclusivas para garantir o direito à educação equitativa e de qualidade.

Nos tópicos seguintes, serão abordados os principais fundamentos teóricos que sustentam este estudo, além da metodologia empregada e dos resultados obtidos, destacando as contribuições dessa proposta para o ensino inclusivo da matemática.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência desenvolvido no período de oito semanas na Escola Emilio Mudrey – Educação Infantil e Ensino Fundamental na Modalidade Educação Especial, em uma turma do 1º Ciclo na Primeira Etapa. A turma é composta por oito alunos com diferentes e complexas especificidades, inclusive neurotípicos (neurodivergentes): um com Síndrome de Down (SD) associada à Deficiência Intelectual (DI), um com DI, dois com Paralisia Cerebral (PC), um com SD, um

com PC e baixa visão, um com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível de suporte 3 e, por fim, o aluno foco deste estudo, que apresenta Deficiência Visual (DV) – cegueira, associada ao TEA nível de suporte 3.

Ao abordar a metodologia, Oliveira (2011) estabelece critérios de classificação para a pesquisa, os quais, neste caso, a caracterizam como uma pesquisa exploratória em relação aos seus objetivos. Segundo Zikmund (2000), pesquisas exploratórias são fundamentais para diagnosticar situações, investigar alternativas e identificar novas possibilidades.

No que diz respeito à natureza da pesquisa, ela se enquadra como qualitativa e, quanto à escolha do objeto de estudo, configura-se como um estudo de caso. De acordo com Yin (2001), o estudo de caso se caracteriza por uma investigação aprofundada e detalhada de um fenômeno específico, permitindo uma compreensão ampla e particularizada da realidade analisada, ainda segundo o autor um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Por fim, a coleta de dados foi realizada por meio da observação, enquanto a análise dos dados seguiu a abordagem da análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), essa técnica desempenha duas funções essenciais: a função heurística, que amplia a possibilidade de descobertas e enriquece a investigação exploratória, e a função de administração da prova, na qual a análise busca evidências para sustentar ou refutar uma hipótese.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

À vista disto, o artigo segue estruturado a partir da fundamentação teórica que apresenta-se dividida em 3 seções: I - Letramento Matemático e Deficiência visual; II - Ensino da Matemática ao Aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e III - A Unidade *compartilhada* de Ensino Potencialmente Significativa (UcEPS) como possibilidade na Educação Especial. Essas seções são fundamentadas em investigações de trabalhos científicos recentes, publicados em revistas de alto impacto na área da Educação. O próximo ítem corresponde à intervenção e os passos da UcEPS seguido de algumas ponderações e finalmente as considerações finais.

3. TRIÁDE TEÓRICA PARA O ENSINO INCLUSIVO DE MATEMÁTICA: LETRAMENTO, NEURODIVERSIDADE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

3.1 Letramento Matemático e Deficiência Visual

O letramento matemático é essencial para a autonomia e participação social de qualquer indivíduo, sendo ainda mais relevante no contexto da Educação Especial. No entanto, o ensino da matemática para alunos com deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de metodologias acessíveis e a escassez de formação docente específica (SANTOS & LIMA, 2020). No que tange a deficiência visual, seja ela baixa visão ou cegueira, Macêdo (2021) afirma que o ensino da matemática para estes educandos é um desafio pelo grau de abstração da disciplina, que dificulta o desenvolvimento de materiais concretos, Minholi e Rocha (2024) corroboram:

Em concordância com os dados apresentados pelo Censo Escolar de 2019 (INEP, 2020), em relação à baixa formação continuado dos professores, na medida em que poucos possuem os conhecimentos necessários para atuar, de maneira satisfatória, com educandos com deficiência visual em salas de aula inclusivas, esses gargalos vão se tornando grandes desafios e barreiras educacionais a serem transpostos (2024, p. 2).

Conforme Macêdo (2021), o processo de ensino para alunos com deficiência visual possui como característica principal a necessidade de materiais e abordagens didático-metodológicas que não utilizem somente a visão como único canal e recurso de aprendizagem. Assim sendo, é importante que os professores tenham disponibilidade de materiais e metodologias de ensino que auxiliem no planejamento das atividades. Nesse sentido, o autor ainda argumenta que, quando o professor conhece os meios e os locais onde encontrar esses recursos, o planejamento das aulas é facilitado e a intervenção didática mais efetiva.

No entanto, quando debruçamos o olhar sobre publicações científicas observa-se que existem poucas narrativas sobre materiais acessíveis de Matemática para educandos cegos. Segundo Minholi e Rocha (2024), no recorte de tempo entre 2012 e 2022, há uma média de 2,36 produções inéditas por ano sobre esse tema.

Todavia, percebemos que os trabalhos têm dado pouco (ou nenhum) enfoque à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental quando comparado aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Em relação à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental a baixa quantidade pode estar relacionada ao perfil dos autores dos trabalhos, que comumente possuem formação em Matemática e, portanto, atuam como professoras (es) no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio (MINHOLI e ROCHA, 2024, p. 15).

Tal lapso científico/acadêmico valida a necessidade de estudos e pesquisas que abracem essa população visto que, no Censo Escolar de 2022 indica que existe a necessidade de investir em produções acessíveis para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental na medida têm aumentado consideravelmente as matrículas do Público da Educação Especial (PEE) na Educação Infantil nos últimos anos, com tendência ao crescimento.

Nos próximos anos, esses mesmos alunos estarão no Ensino Fundamental I, necessitando, dessa forma, materiais adaptação ao atendimento às suas necessidades (INEP, 2023), além disso é preciso pensar e propor materiais que atendam o maior número de educandos, com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem e na universalização das possibilidades para a acessibilização dos conteúdos para todos (as) (MINHOLI e ROCHA, 2024, p. 15).

De acordo com Perrenoud (1999), a aprendizagem matemática não deve se restringir à memorização de regras e cálculos, mas sim promover a compreensão e aplicação dos conceitos em situações concretas. Para alunos com deficiência visual e Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa abordagem se torna ainda mais desafiadora, pois exige estratégias que respeitem suas particularidades sensoriais e cognitivas. Recursos táteis, audiodescrição, materiais manipuláveis e metodologias interativas, como o uso de parlendas e música, podem ser ferramentas valiosas para potencializar esse aprendizado (VYGOTSKY, 1991).

No contexto inclusivo, a Matemática deve ser ensinada de maneira significativa, respeitando os diferentes ritmos e formas de aprendizagem dos alunos. A implementação de metodologias como as Unidades Compartilhadas de Ensino Potencialmente Significativas (UcEPS) pode contribuir para um ensino mais dinâmico e acessível, favorecendo a construção do conhecimento e a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem (HAMMEL, MIYAHARA e SANTOS, 2021).

Portanto, a efetivação do letramento matemático na Educação Especial demanda práticas pedagógicas inovadoras e acessíveis, que contemplem a diversidade dos alunos e garantam o direito à aprendizagem para todos. A adoção de estratégias inclusivas não apenas facilita o ensino da matemática, mas também promove a autonomia e a inserção social dos estudantes com deficiência.

3.2 Ensino da Matemática ao Aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O ensino da Matemática para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige metodologias diferenciadas que respeitem suas particularidades cognitivas, sensoriais e comportamentais. De acordo com Vygotsky (1991), a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação pedagógica, sendo essencial que o professor compreenda as formas específicas de processamento da informação por esses alunos.

Neste aspecto, é evidente que a construção de uma prática pedagógica baseada no ensino colaborativo é fundamental para reconhecer e satisfazer as necessidades de uma educação para todos. Isso exige repensar acerca da readequação curricular, uma reestruturação das bases epistemológicas da educação escolar, revisar o uso de materiais didáticos e pedagógicos e promover a colaboração de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência (MENDES, VASCONCELOS e CAVALCANTE, 2024, p. 7).

A introdução da Matemática deve considerar as características do TEA, como dificuldades na comunicação, hiperfoco em temas específicos e sensibilidade sensorial. Segundo Grandin (2006), muitas pessoas autistas possuem um pensamento predominantemente visual, o que sugere a necessidade de materiais concretos e representações gráficas que facilitem a compreensão de conceitos abstratos. Por isso, o uso de recursos manipuláveis, como blocos lógicos, ábacos e desenhos estruturados, pode ser altamente eficaz no ensino dos primeiros conceitos matemáticos.

[...] com o aumento das matrículas de alunos com TEA nas escolas, os docentes são desafiados a ensinar matemática a esses educandos, uma vez que a pessoa com autismo sente, vivencia e experiência o mundo de uma forma singular e distinta. Partindo dessa premissa, no ensino da aritmética, por exemplo, que envolve conceitos básicos da matemática nas séries iniciais, o foco deve estar na relação que cada estudante faz com sua vida cotidiana, facilitando assim o entendimento dos conceitos (MENDES, VASCONCELOS e CAVALCANTE, 2024, p. 8).

Além disso, estratégias baseadas na previsibilidade e na rotina são fundamentais. Conforme Amaral e Bosa (2018), alunos com TEA beneficiam-se de uma estruturação clara das atividades, pois isso reduz a ansiedade e melhora a assimilação dos conteúdos. Dessa forma, a organização de aulas com roteiros visuais, tabelas de recompensas e instruções objetivas contribui significativamente para o aprendizado. Sobre isso é preciso

apontar ainda que, existem comorbidades associadas e que frequentemente se mostram na vida social dos sujeitos, sendo elas “transtornos de ansiedade [...], transtornos de déficit de atenção e hiperatividade [...], deficiência intelectual; déficit de linguagem; alterações sensoriais” (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019, p. 10) e diversas outras, como fobias, Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC) e estereotipias.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição complexa que requer um atendimento multidisciplinar, com a colaboração de profissionais de diversas áreas, como psicólogos, psiquiatras, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e pedagogos, com vistas a oferecer suporte abrangente e personalizado (MENDES, VASCONCELOS e CAVALCANTE, 2024, p. 13).

Outro ponto essencial é a adaptação da linguagem utilizada pelo professor. Estudos indicam que muitas crianças com TEA apresentam dificuldades na compreensão de metáforas e enunciados complexos (BARON-COHEN, 2008). Assim, ao iniciar o ensino da Matemática, é imprescindível utilizar uma comunicação clara, objetiva e, se necessário, complementar as explicações com imagens ou gestos. Nesse panorama, a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (PCD), define Tecnologias Assistivas (TA) como um compilado abrangente de produtos, dispositivos, recursos, metodologias e estratégias reservadas a promover autonomia e a emancipação da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.

Dessa forma, quando as TAs são utilizadas com intencionalidade e sistematicamente pelo professor, contribuem para suplantação das várias barreiras que impossibilitam o aprendizado do aluno, sejam elas visuais, de comunicação, auditivas ou motoras oportunizando um ensino matemático crítico, agradável, acessível e proveitoso que dialoga e valoriza o contexto social em que o aluno está imerso.

A música e as parlendas também podem ser ferramentas pedagógicas poderosas nesse contexto. Pesquisas, como de Hammel, Miyahara e Santos (2021), demonstram que estímulos sonoros ajudam alunos deficientes intelectuais a fixarem conteúdos e a se engajarem na aprendizagem, e isso pode ser estendido e potencializado no trato com alunos autistas. Quando associada à Matemática, essa estratégia pode tornar os conceitos mais acessíveis e atrativos.

Portanto, a aquisição do conhecimento matemático associado às habilidades e competências por alunos autistas pode ser “facilitada” através da ampla utilização de recursos e estratégias pedagógicas que promovam a acessibilidade e a compreensão conceitual. Na literatura, estudos indicam que abordagens multimodais, adaptadas às características cognitivas dos autistas, são fundamentais para o sucesso do aprendizado (MENDES, VASCONCELOS e CAVALCANTE, 2024, p. 17).

Portanto, iniciar o ensino da Matemática ao aluno com TEA requer planejamento pedagógico que contemple a estruturação das atividades, o uso de materiais concretos, a adaptação da linguagem e a exploração de metodologias interativas. Investir em abordagens inclusivas e personalizadas não apenas facilita o aprendizado, mas também promove a autonomia e o desenvolvimento integral desses alunos.

3.3 A Unidade *compartilhada* de Ensino Potencialmente Significativa (UcEPS) como possibilidade na Educação Especial

Tendo em vista tal instigação, considerou-se as Unidades *compartilhadas* de Ensino Potencialmente Significativas (UcEPS), pois encontram-se estruturadas como propostas metodológicas baseadas na Teoria da Aprendizagem Significativa, desenvolvida por David Ausubel (2000), e adaptadas ao contexto educacional inclusivo. Seu objetivo principal é estruturar sequências didáticas que promovam a construção do conhecimento de maneira contextualizada, relacional e significativa para os alunos.

O objetivo da sequência proposta (UcEPS) é realizar uma atividade de reelaboração de conhecimentos pré-existentes e a aquisição de novos conhecimentos a partir destes. Possui caráter cognitivo, motor, relacional e emocional, a fim de estabelecer novos objetivos de aprendizagem. Oportuniza-se ainda outros elementos considerados relevantes como características particulares de cada aluno e do seu comportamento no desenvolver das atividades (HAMMEL, MIYAHARA e SANTOS, 2021, p. 9).

A aprendizagem significativa, segundo Ausubel, ocorre quando novos conhecimentos são incorporados à estrutura cognitiva do aluno de maneira lógica e interligada com conhecimentos prévios. Dessa forma, as UcEPS buscam favorecer essa assimilação por meio de estratégias pedagógicas que engajem os alunos e tornem o ensino mais acessível.

O conceito de UcEPS parte da necessidade de superar métodos tradicionais de ensino, muitas vezes fragmentados e descontextualizados, promovendo uma abordagem colaborativa e interdisciplinar. Essas unidades são compartilhadas entre diferentes áreas do conhecimento, permitindo que os conteúdos se interliguem e favorecendo a aplicação prática do aprendizado. Além disso, são potencialmente significativas porque são planejadas para se conectar com a realidade e os interesses dos alunos, facilitando a internalização dos conceitos.

No primeiro momento, com certa estranheza, mas com muito entusiasmo são aplicadas as primeiras UcEPS (Unidades compartilhadas de Ensino Potencialmente Significativas) e, observando o sucesso destas, organiza-se e aplica-se a UcEPS intitulada Coronavírus. A iniciativa emerge quando o assunto toma crescente proporção nas mídias no final do mês de fevereiro de 2020 (HAMMEL, MIYAHARA e SANTOS, 2021, p. 7).

No contexto da educação inclusiva, as UcEPS mostram-se uma abordagem inovadora e eficaz, pois possibilitam adaptações pedagógicas adequadas às necessidades específicas de cada aluno. No caso de estudantes com Deficiência Visual (DV) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), a flexibilidade desse modelo didático permite o uso de diferentes recursos, como materiais táteis, áudio, música, dramatização e outros estímulos sensoriais, garantindo maior acessibilidade ao conteúdo.

A utilização de estratégias como parlendas e músicas dentro das UcEPS reforça esse caráter inclusivo, uma vez que favorece a memorização e a compreensão dos conceitos matemáticos de maneira lúdica e interativa. Além disso, ao integrar diferentes linguagens e formas de expressão, essa abordagem contribui para a superação de barreiras cognitivas e sensoriais, tornando o aprendizado mais dinâmico e participativo.

4. INTERVENÇÃO E OS PASSOS DA UcEPS

As UcEPS são organizadas em etapas sequenciais, não fixas, que visam estimular a aprendizagem ativa dos alunos.

Escapando da velha prática de apresentar o conteúdo, exemplificar, exercitar e avaliar, retomando quando necessário, a aplicação da UcEPS tem, no decorrer da própria execução, elementos que viabilizam a aprendizagem significativa. Assim como a UEPS (Unidade de Ensino Potencialmente Significativa - Moreira, 2011, esta sequência também está organizada em oito passos, não fixos, mas todos importantes, a diferença consiste exclusivamente na interdisciplinaridade que justifica o termo “compartilhada” presente na UcEPS (HAMMEL, MIYAHARA e SANTOS, 2021, p. 8).

A tabela abaixo especifica os passos (etapas) da UEPS – Unidade de Ensino Potencialmente Significativa, da qual a UcEPS usufrui.

Tabela 1 – Síntese das etapas da UcEPS.

ETAPA	DESCRIÇÃO
1 - Definição de conceitos	<i>Apresentação dos conceitos fundamentais para garantir uma base sólida de entendimento.</i>
2 - Investigação dos conhecimentos prévios	<i>Identificação do que os alunos já sabem sobre o tema, para conectar novos conhecimentos ao aprendizado existente.</i>
3 - Situações problema introdutórias	<i>Proposição de desafios ou problemas iniciais para despertar o interesse e contextualizar o aprendizado.</i>

4 - Diferenciação progressiva	<i>Expansão dos conceitos de forma gradual, diferenciando-os e aprofundando o conhecimento.</i>
5 - Complexidade	<i>Introdução de elementos mais complexos para ampliar a compreensão e estimular o pensamento crítico.</i>
6 - Reconciliação integrativa	<i>Relação entre novos conceitos e conhecimentos anteriores, promovendo conexões e integração do aprendizado.</i>
7 - Avaliação	<i>Processo de verificação do aprendizado por meio de testes, atividades ou reflexões.</i>
8 - Efetividade	<i>Análise do impacto do aprendizado, garantindo que os objetivos educacionais foram alcançados.</i>

Fonte: Hammel (2025)

A pertinência e relevância da aplicação de uma sequência didática que utiliza músicas e parlendas surge da imprescindibilidade frente ao desafio de iniciar o letramento matemático a um aluno DV e com TEA. Segundo Viginheski (2014), quando se trata do aluno cego, apesar de ele desenvolver uma boa memória auditiva, não lhe é possível apreender a enorme quantidade de conceitos e informações que são trabalhados na escola, o que nos obriga a buscar novas estratégias. Nossa narrativa inicia com a matrícula tardia do discente focal. Num primeiro momento a maior dificuldade é a adaptação, que é condição característica do aluno neurodivergente com TEA de níveis de suporte 2 ou 3.

É sabido pelos professores que trabalham no atendimento ao PEE que alunos autistas tendem a demonstrar um interesse acentuado por estímulos visuais, audiovisuais e concretos, geralmente vinculados a formas e cores específicas. De acordo com Grandin (2006), indivíduos com TEA frequentemente possuem um processamento sensorial diferenciado, o que os leva a responder mais intensamente a certos estímulos. Quando esse interesse específico é identificado e validado, o professor pode utilizá-lo estrategicamente para cativar o aluno e direcioná-lo às atividades propostas. Segundo Baron-Cohen et al. (1992), o uso de interesses específicos como ferramenta pedagógica pode favorecer a aprendizagem ao estabelecer conexões significativas entre o conteúdo acadêmico e os interesses da criança. Nesse sentido, o professor pode empregar essas preferências para estimular a participação ativa do aluno, promover trocas interativas e ampliar seu engajamento no processo de ensino-aprendizagem (Happé & Frith, 2020).

Assim, reforça-se que esses recursos, com intermédio e orientação docente combinados com uma abordagem pedagógica individualizada e centrada nas necessidades específicas do aluno, permite existir um ambiente formal de aprendizagem mais inclusivo e eficiente para a aquisição do conhecimento

matemático por crianças com autismo imersas no contexto da educação básica (MENDES, VASCONCELOS e CAVALCANTE, 2024, p. 18).

O caso do discente com dupla condição atípica apresenta um desafio significativo devido à coexistência de duas deficiências, exigindo do professor uma investigação cuidadosa e um investimento contínuo de tempo e dedicação para superar as dificuldades e potencializar as habilidades relacionadas ao letramento matemático. A partir das informações obtidas na anamnese e das observações realizadas durante o período de adaptação, identificou-se que a música, a rima e a narração de rodeio são elementos de grande interesse para o aluno. Tais recursos, por capturarem sua atenção de forma efetiva, podem ser estrategicamente utilizados para favorecer sua aprendizagem e engajamento no processo educativo.

Diante da inviabilidade de apelos visuais, a prática docente direcionou-se para canais sensoriais alternativos, priorizando estímulos táteis e sonoros. Foi nesse marco que a parlenda “Um, dois, feijão com arroz” emergiu como ferramenta pedagógica eleita. A implementação concreta na UcEPS seguiu a seguinte sequência:

4.1 - Definição de conceitos: Letramento matemático tendo como âncora a parlenda “Um, dois, feijão com arroz” - com os seguintes objetivos específicos: identificação e aplicação contextualizada de numerais em situações sociais; estabelecimento de relações objeto-quantidade (correspondência termo a termo) e reconhecimento e formação de agrupamentos numéricos básicos.

Esta intervenção buscou desenvolver competências matemáticas elementares através de: associação concreta entre linguagem verbal e quantificação; experiências manipulativas com objetos cotidianos e transposição do imaginário lúdico para noções quantitativas.

4.2 - Investigação dos conhecimentos prévios: A análise diagnóstica inicial revelou que o discente apresentava afinidade natural com elementos rítmico-numéricos, sensibilidade auditiva para padrões melódicos repetitivos e disposição para interação tátil com materiais concretos e texturas diferenciadas. Essa avaliação fundamentou-se na observação sistemática das preferências sensoriais, na análise de respostas a estímulos combinados (tátil-auditivos) e no mapeamento de zonas de desenvolvimento proximal, identificando habilidades emergentes e potenciais a serem mediados.

Essas competências basilares permitiram estruturar intervenções que articulavam a ativação cognitiva através de parlendas numéricas, associação entre ritmo, contagem e

quantificação assim como a introdução progressiva do sistema Braille em contextos significativos.

4.3 - Situações problema introdutórias: A atividade foi iniciada com a apresentação da parlenda numérica em Braille (fonte aumentada, em alto relevo utilizando meias pérolas para definir os pontos nas celas), utilizando materiais concretos com texturas diferenciadas – como feijão, arroz e EVA – para representar outros elementos. Essa abordagem multisensorial buscou: (1) criar desafios cognitivos acessíveis, associando o ritmo da parlenda à manipulação tátil dos materiais; (2) estimular a discriminação perceptiva por meio do contraste entre texturas (liso/rugoso, duro/macio); e (3) introduzir o sistema Braille em contexto significativo, aproveitando a familiaridade do aluno com sequências numéricas orais e sua predisposição para exploração tátil. A seleção estratégica dos materiais (meias pérolas, grãos e EVA) visou ainda fortalecer a coordenação bimanual e a memória háptica, fundamentais para a alfabetização em Braille (figura 1).

Figura 1 - Parlenda “Um, dois, feijão com arroz”.

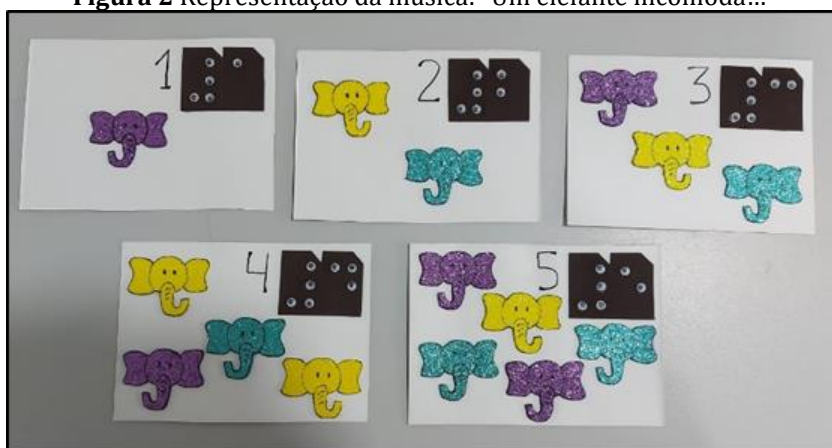


Fonte: Hammel (2025)

4.4 - Diferenciação progressiva: A atividade utilizou fichas em Braille (aumentadas e com alto relevo) que relacionavam números e quantidades, inspiradas na música “Um elefante incomoda muita gente”, limitando-se aos cinco primeiros numerais para

adequação ao nível de desenvolvimento do aluno. Cada ficha apresentava texturas e formas diferenciadas (como EVA áspero, papel liso e olhinhos para artesanato), estrategicamente escolhidas para: (1) reforçar a correspondência número-quantidade através do estímulo tátil; (2) manter o engajamento por meio de contrastes sensoriais (áspero/suave, redondo/angular); e (3) promover a generalização do conceito numérico, associando a contagem oral da música à representação concreta e simbólica (Braille). A progressão foi planejada para evoluir de identificação isolada de números para relações mais complexas (ex.: "2 elefantes + 3 elefantes = 5"), sempre vinculando o lúdico da música ao desenvolvimento de habilidades matemáticas e de leitura tátil (figura 2).

Figura 2 Representação da música: "Um elefante incomoda..."



Fonte: Hammel (2025)

4.5 - Complexidade: A atividade foi ampliada com a introdução de cartões (figura 3) em Braille contendo numerais de 1 a 5, acompanhados de representações em alto relevo que ilustravam as respectivas quantidades (como cinco 'lápiz' salientes para o número 5). Esses materiais, mais abstratos que os objetos texturizados utilizados anteriormente, desafiaram o aluno a: (1) estabelecer conexões entre a simbologia braille e o conceito numérico correspondente; (2) transferir o conhecimento concreto (contagem com objetos) para a representação gráfica (pontos em relevo); e (3) desenvolver discriminação tátil fina, essencial para leitura braille avançada. A complexidade foi gradualmente aumentada mediante a combinação dos cartões (ex.: associar o cartão "3" em braille com a imagem tátil de três estrelas), promovendo assim a generalização matemática e o letramento simultâneo.

Figura 3: Cartões.



Fonte: Hammel (2025)

4.6 - Reconciliação integrativa: Os recursos previamente utilizados (cartões em Braille, fichas texturizadas e objetos de contagem) foram sistematicamente reintroduzidos em novas combinações, criando oportunidades para: (1) assimilação consolidada - ao reexperimentar os materiais em diferentes contextos, o aluno reforçou as conexões entre símbolos braille, quantidades e representações táteis; (2) reintegração de conceitos - a reutilização dos mesmos elementos em arranjos variados (como associar fichas numéricas a diferentes texturas) permitiu transitar entre o concreto e o abstrato; e (3) associação ampliada - ao reaplicar seu conhecimento sobre números até 5 em situações ligeiramente modificadas, desenvolveu maior flexibilidade cognitiva para generalizar os conceitos matemáticos. Essa estratégia de reapresentação, fundamentada na repetição espaçada com variações, otimizou a retenção e a transferência das aprendizagens para novos contextos.

4.7 - Avaliação: O processo avaliativo priorizou uma abordagem qualitativa e formativa, com registros sistemáticos que documentaram: (1) o engajamento progressivo do aluno na manipulação dos materiais (tempo de atenção, exploração intencional); (2) as tentativas de verbalização espontânea (parlendas e músicas em contextos não estruturados); e (3) a precisão crescente nas associações tátil-visuais (ex.: correspondência entre números em Braille e quantidades). Esses indicadores, analisados em três dimensões - interesse, comunicação e acurácia conceitual -, permitiram ajustar as intervenções em tempo real, valorizando tanto os avanços (ex.: reconhecimento estável

do numeral 3) quanto os desafios persistentes (dificuldade em generalizar acima de 5), sempre contextualizados nas zonas de desenvolvimento proximal.

4.8 - Efetividade: A UeEPS mostrou-se eficaz ao evidenciar: (1) motivação sustentada (repetição voluntária das atividades, busca ativa pelos materiais texturizados); (2) transferência incipiente de aprendizagens (uso não sistemático da parlenda em outros contextos, indicando internalização parcial); e (3) progressão nas habilidades-alvo (reconhecimento tátil restrito de 4/5 numerais em Braille). A aparente aleatoriedade nas verbalizações, longe de ser um limite, revelou um processo ativo de experimentação - onde as repetições não padronizadas funcionaram como ensaios de apropriação linguística e matemática, confirmando a importância de manter o equilíbrio entre estruturação e liberdade exploratória nas próximas intervenções.

A aplicação da Unidade *compartilhada* de Ensino Potencialmente Significativa apresenta um ensino multissensorial e interdisciplinar, onde a matemática não é ensinada isoladamente, mas sim integrada à música, arte e educação especial. Essa abordagem permite uma aprendizagem mais acessível, dinâmica e significativa para o aluno.

Ainda temos que, a utilização da parlenda "Um, dois, feijão com arroz" como recurso pedagógico demonstra significativo potencial para o desenvolvimento do letramento matemático, conceituado pelo PISA (Programme for International Student Assessment) como a capacidade de formular, empregar e interpretar conhecimentos matemáticos em contextos cotidianos. Ao transformar essa cantiga popular em atividade educativa, cria-se uma ponte entre o lúdico e o conceitual, permitindo que os alunos vivenciem a Matemática de forma concreta e significativa através de elementos familiares como contagem, ritmo e associações numéricas. A estrutura repetitiva e previsível da parlenda favorece ainda o desenvolvimento do raciocínio lógico, enquanto as associações entre linguagem verbal e representação quantitativa fortalecem a aplicação prática dos conhecimentos matemáticos em situações reais. Essa abordagem, ao aliar cultura popular e educação formal, potencializa a internalização de conceitos básicos de maneira contextualizada e afetivamente relevante.

Uma das principais potencialidades dessa abordagem é o desenvolvimento do sentido numérico. A contagem presente na música já introduz uma sequência básica (*um, dois...*), o que pode ser expandido para contagens progressivas, regressivas e até mesmo agrupamentos. Segundo Smole, Diniz e Cândido (2007), a contagem é um dos primeiros passos para a construção do conceito de número e deve ser estimulada desde a infância.

Além disso, a musicalidade e o ritmo auxiliam na memorização e internalização de padrões numéricos. Estudos apontam que a associação entre música e matemática pode melhorar a retenção de informações e favorecer o raciocínio lógico (FONSECA, 2010). Com essa abordagem, é possível estimular os alunos a perceberem padrões e repetições, conceitos fundamentais para a matemática.

5. ALGUMAS PONDERAÇÕES

Elenca-se aqui algumas alternativas que ainda podem ser examinadas dentro deste mesmo contexto, sendo que a parlenda também permite explorar a matemática no cotidiano, relacionando-a a situações reais, como quantidades de alimentos e medidas. Por exemplo, ao discutir o feijão e o arroz, os alunos podem refletir sobre frações, proporções e medidas, entendendo a aplicação da matemática na vida prática. Conforme Lorenzato (2006) destaca, a matemática deve ser ensinada de forma contextualizada, permitindo que o aluno perceba sua utilidade em diversas situações do dia a dia.

Outro benefício dessa estratégia é a possibilidade de trabalhar sequências e operações matemáticas, como somas, subtrações e multiplicações, através da adaptação da letra da música, o que facilita a compreensão desses conceitos. Por exemplo, uma nova versão da cantiga poderia ser: "Dois, quatro, contar é meu forte / Três, seis, somando dá sorte!". Segundo Vergnaud (1996), a construção do pensamento matemático ocorre por meio da interação entre conceitos e representações simbólicas, algo que pode ser explorado através da música.

Por fim, ao incentivar os alunos a criarem suas próprias versões da parlenda, promove-se a criatividade e a participação ativa no aprendizado, favorecendo a interdisciplinaridade entre matemática e linguagem, uma vez que a construção de novas letras também incentiva a expressão oral e escrita, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Como defende Vygotsky (1984), a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando há interação social e participação ativa dos alunos.

Portanto, a utilização da parlenda "Um, dois, feijão com arroz" no ensino matemático é uma estratégia poderosa para tornar o aprendizado mais envolvente e dinâmico. Ao conectar a música à matemática, os alunos se tornam protagonistas no processo de construção do conhecimento, reforçando a importância de abordagens

inovadoras no ensino.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a eficácia da aplicação de uma Unidade compartilhada de Ensino Potencialmente Significativa (UcEPS), utilizando a musicalidade como ferramenta de ensino no letramento matemático de um aluno cego e Transtorno do Espectro Autista (TEA). A experiência relatada demonstrou que metodologias acessíveis e sensoriais, como o uso de músicas infantis e rimas, podem ser estratégias eficazes para promover a aprendizagem significativa, especialmente para alunos com múltiplas especificidades.

Ao longo da intervenção, foi possível observar indícios concretos de engajamento e avanço na compreensão dos conceitos matemáticos abordados. A música mostrou-se um recurso pedagógico potente, despertando o interesse do aluno, facilitando sua participação ativa nas atividades e estabelecendo conexões entre o conhecimento prévio e os novos conteúdos. Além disso, a utilização da UcEPS permitiu a estruturação do ensino de forma progressiva e interdisciplinar, reforçando a importância de estratégias flexíveis e adaptáveis na Educação Especial.

Outro ponto relevante foi a necessidade de um olhar pedagógico sensível e investigativo por parte do professor, que, ao identificar as potencialidades do aluno, pôde planejar intervenções mais direcionadas e eficientes. O estudo reforça, ainda, a urgência de ampliar pesquisas e práticas relacionadas ao ensino da matemática para estudantes com deficiência visual e TEA, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde há um vácuo acadêmico e uma carência de materiais acessíveis.

Diante dos resultados obtidos, recomenda-se a ampliação de práticas pedagógicas inclusivas que considerem o perfil sensorial e cognitivo dos alunos, investindo em abordagens interativas e interdisciplinares. Além disso, destaca-se a importância da formação continuada de professores para que possam explorar diferentes metodologias e recursos na promoção da aprendizagem matemática no contexto da Educação Especial.

Por fim, este relato de experiência evidencia que estratégias como a UcEPS e o uso da musicalidade podem contribuir significativamente para o ensino da matemática a alunos com necessidades educacionais específicas. No entanto, novos estudos e aplicações

são necessários para aprofundar a análise da efetividade dessas práticas e ampliar seu alcance no cenário educacional inclusivo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, D. G. Examining the Causes of Autism. **Cerebrum: the Dana forum on brain science**, p. 01-17, 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5501015/>. Acesso em: 15 mai. 2024. DOI: [10.1093/cercor/bhx063](<https://doi.org/10.1093/cercor/bhx063>).

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARON-COHEN, S. Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or Affective. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 18, p. 379-402, 1988. DOI: [10.1007/BF02212102](<https://doi.org/10.1007/BF02212102>).

BARON-COHEN, S.; ALLEN, J.; GILBERG, C. Can Autism be Detected at 18 Months? The Needle, the Haystack, and the CHAT. **British Journal of Psychiatry**, v. 161, p. 839-843, 1991. DOI: [10.1192/bjp.161.6.839](<https://doi.org/10.1192/bjp.161.6.839>).

BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C.; BOSA, C. A. (org.). **Autismo e educação: atuais desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 22-39.

BOSA, C. A.; SALLES, J. F. **Sistema PROTEA-R de Avaliação do Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: Vetor Editora, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC/CNE, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A construção do conceito de número e o pré-soroban**. Elaboração de Cleonice Terezinha Fernandes [et al.]. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/pre_soroban.pdf. Acesso em: 16 jul. 2024.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

GRANDIN, T. **Thinking in Pictures: and other reports from my life with autism**. London: Vintage, 2006.

HAMMEL, C.; SANTOS, S. A. dos; MIYAHARA, R. Y. Alunos com deficiência intelectual e aprendizagem significativa: uma sequência didática sobre o tema - coronavírus. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. e1/1-17, 2021. DOI: [10.5902/1984686X](https://doi.org/10.5902/1984686X).

HAPPÉ, F.; FRITH, U. A conta de coerência fraca: Estilo cognitivo focado em detalhes em transtornos do espectro autista. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 36, p. 5-25, 2006. DOI: [10.1007/s10803-005-0039-0](https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0).

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2019: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 10 out. 2024.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2022: indicadores e matrículas na Educação Especial**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 10 out. 2024.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MACÊDO, M. Ensino de Matemática para alunos com deficiência visual: desafios e possibilidades. **Revista Educação Matemática Pesquisa**, v. 23, n. 1, p. 45-62, 2021.

MENDES, M. J. de P.; VASCONCELOS, K. C.; CAVALCANTE, L. A. O ensino de matemática para estudantes com autismo do 3º ano do Ensino Fundamental. **Revista Exitus**, v. 14, p. 01-22, 2024.

MINHOLI, C.; ROCHA, E. Recursos didáticos acessíveis no ensino da Matemática para estudantes com deficiência visual: um panorama da produção acadêmica. **Revista de Educação Especial e Inclusiva**, v. 12, n. 1, p. 1-20, 2024.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2006.

MOREIRA, M. A. Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS): o que são, como são, para que servem. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 5, n. 1, p. 1-17, 2014.

OLIVEIRA, M. **Metodologia científica aplicada às ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2011.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, A.; LIMA, F. Formação docente e inclusão de alunos com deficiência no ensino da matemática: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 310-328, 2020.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Jogos de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de orientação: Transtorno do Espectro Autista**. 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

VIGINHESK, L. V. M. **O Soroban como Ferramenta Pedagógica no Ensino da Matemática para Estudantes com Deficiência Visual**. Curitiba: Editora UFPR, 2020.

VIGINHESK, L. V. M. O sistema Braille e o ensino da Matemática para pessoas cegas. **Ciência & Educação**, v. 20, n. 4, p. 903-916, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO XXXIII

PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE LICENCIATURAS EM QUÍMICA E FÍSICA: MAPEAMENTO E ANÁLISE

DOI: 10.5281/zenodo.17364528
Maria Aparecida Rodrigues de Souza
Carlos Daniel Rodrigues de Sousa
Rita Rodrigues de Souza

4. INTRODUÇÃO

O estudo consistiu no mapeamento e na análise de produções acadêmicas de trabalho de conclusão de curso (TCC) de licenciatura em Química e Física. Essa análise buscou verificar acerca da representação de inclusão nas produções de futuros/as licenciados/as dos cursos supracitados.

A produção do TCC refere-se ao relato de uma pesquisa realizada ao final da graduação a qual oferece a oportunidade de expor socialmente os temas que são frutos de questionamentos e pesquisas dos/as graduandos/as das instituições de ensino superior.

A realização deste estudo possibilita maior visibilidade às produções acadêmicas de licenciados/as em Física e Química do IFG, apresentando a existência, o rigor e as abordagens dos trabalhos que usaram como objeto de pesquisa temas relacionados à educação inclusiva. Esses temas estão relacionados sobretudo com cursos de licenciaturas. Esses cursos são responsáveis por capacitar pessoas para o exercício da docência, cujos/as profissionais na sua atuação devem apresentar conhecimentos técnicos, responsabilidades sociais para a construção da cidadania e a promoção da harmonia dos/as estudantes com sua comunidade, isso desde níveis fundamentais do ensino até ao final do ensino básico obrigatório. Portanto, o resultado desta pesquisa contribuirá para a formação integral de um licenciando ou uma licencianda. A relevância desta pesquisa se mostra em razão da abordagem temática em uma instituição pública, no caso o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), lócus da pesquisa, que preza pelo desenvolvimento científico aliado ao desenvolvimento humano, a formação integral cidadã e promoção do respeito e diversidade.

A partir desta introdução, segue a apresentação do caminho metodológico percorrido na execução da pesquisa, detalhando as escolhas realizadas e o tipo de pesquisa. Na sequência, há a discussão teórica dos eixos centrais que compõem o estudo, a saber: a formação docente inicial, a produção acadêmica de final de curso e a temática da inclusão de pessoas com deficiência na sala de aula comum.

5. METODOLOGIA

A pesquisa desenvolveu-se por meio de abordagem qualitativa a fim de analisar os TCCs sobre deficiência nos cursos de licenciatura em Química e Física. A coleta de dados foi padronizada e pré-determinada pelo método de mapeamento bibliométrico (Sousa, 2020). Para se chegar aos dados desejados, necessitou-se a integração de habilidades como encontrar, selecionar, acessar, organizar e usar informações para gerar conhecimento e promover o aprendizado ao longo da vida (Gasque, 2010).

Somando-se aos procedimentos bibliométricos, adotou-se também técnicas da análise de conteúdo (Bardin, 2016). Ressalta-se que a análise de conteúdo pretendeu

utilizar a produção científica como fenômeno que ajudou a descrever o comportamento de uma dada área ou comunidade científica. A análise de categorias teve por fim o mapeamento dos trabalhos dos/as licenciandos/as em Química e Física defendidos e contendo por palavras-chave: deficiência, inclusão e educação inclusiva.

A fonte de coleta de dados foi o Repositório Digital do IFG (ReDi IFG). Esse ambiente virtual, institucional é de acesso aberto. O ReDi é coordenado pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIB) do IFG, cujo objetivo é possibilitar a publicação de livros e capítulos de livros, teses, dissertações, TCC, artigos, produtos técnicos e educacionais produzidos por servidores e estudantes da instituição. A política do ReDi foi instituída pela Resolução do Conselho Superior (CONSUP) IFG de n. 027, de 02 de outubro de 2017.

O objeto de pesquisa compõe-se dos TCCs à seção do ReDi intitulada Comunidade/Coleções dos Câmpus que ofertam Licenciatura em Química e/ou Física. Na Tabela 1, estão relacionados os Câmpus que ofertam os cursos supracitados e o levantamento inicial dos TCCs.

Tabela 1- Comunidades e coleções de TCCs dos cursos de Licenciatura em Química e Física do IFG

Câmpus	Data de autorização	Curso	Quantidade de TCC
Inhumas	10/12/2007	Licenciatura em Química	40
Jataí	29/04/2005	Licenciatura em Física	17
Anápolis	20/09/2010	Licenciatura em Química	24
Goiânia	13/11/2012	Licenciatura em Física	4
Itumbiara	23/12/2008	Licenciatura em Química	121
Luziânia	20/09/2010	Licenciatura em Química	0
Uruaçu	23/12/2008	Licenciatura em Química	0
Total			206

Fonte – Dados retirados do ReDi IFG e do Guia de Cursos (06/06/2025).

A diferença no quantitativo de TCCs de um Câmpus para outro, publicados no ReDi, decorre tanto da data de autorização do curso, quanto do número de pessoas que concluíram o curso e da autorização para depósito no repositório pelos/as autores/as.

Para a seleção dos TCCs, foi realizada a leitura técnica, utilizando-se os procedimentos de análise documental. A análise documental, atividade de base interdisciplinar fundamentada na linguística, é um processo de leitura estratégica e não linear de partes representativas dos documentos, com vistas à identificação, seleção e descrição de assuntos, métodos e variáveis importantes dos textos (Sousa, 2020).

Os dados (câmpus, curso, título do TCC, autoria, palavras-chave, resumo, ano de defesa) foram organizados em uma planilha eletrônica e disponibilizada no *Google Drive* para consulta e tratamento das informações. Após a construção da planilha com os dados, foi realizada a análise de conteúdo (Bardin, 2016) para mensuração quantitativa e qualitativa do conjunto de categorias de acordo com o arcabouço teórico.

6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), atualizada em agosto de 2023, no Art. 43, incisos I, III e IV, traz objetivos relacionados ao desenvolvimento dos/as graduandos/as em relação à pesquisa e produção técnico-científica e cultural, de modo que a educação superior precisa:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. [...]

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem *[da mulher]* e do meio em que vive [...];

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; (Brasil, 1996, inserção nossa).

A licenciatura é, também, fundamental para garantir a qualidade do ensino, pois os/as profissionais formados/as nessa área possuem conhecimentos pedagógicos e metodológicos específicos para atuar em sala de aula, planejando e executando atividades que estimulem o aprendizado dos estudantes. E como afirma o patrono da educação brasileira, Paulo Freire:

Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996, p. 32)

A formação em licenciatura também é importante para a valorização da carreira docente, ou pelo menos deveria ser, pois reconhece a importância do trabalho dos/as professores/as e incentiva a profissionalização da educação. Portanto, a licenciatura no Brasil desempenha um papel crucial na formação de professores/as qualificados/as e na melhoria da educação no país, contribuindo para o desenvolvimento e a transformação da sociedade. A elaboração do TCC é um dos instrumentos que consolida essa formação, pois exige a prática da pesquisa, que desestabiliza, muitas vezes, o/a graduando/a.

A desestabilização que a pesquisa provoca é paralela à quebra de paradigmas e ao desenvolvimento científico e tecnológico. Junto com o processo de construção de conhecimentos, também observamos uma constante mudança social. Essa é a grande contribuição que a pesquisa agrega ao estudante, a possibilidade de impactar na sociedade e promover mudanças. Analisando esse contexto, observamos que isso só é possível através do desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que levante questionamentos simples e do cotidiano, mas que podem ser ampliados e possibilitar a mudança uma comunidade. (Trindade; Bachur; Oliveira, 2018, p. 225)

Trindade, Bachur e Oliveira (2018) advogam em defesa do TCC, dada a relevância que esse gênero textual apresenta na formação de graduandos/as. Também, pactuamos dessa defesa e agregamos, ainda, a importância de se pesquisar a representatividade de gênero, raça e deficiência em TCC de licenciaturas das áreas das ciências exatas.

Ao apresentar dados e análises sobre o acesso e a participação de mulheres em áreas de conhecimento, formação e atuação identificadas como masculinas, e também sobre as políticas públicas e projetos criados há pouco mais de vinte anos no país para enfrentar a questão das desigualdades de gênero, tem-se o intuito de problematizar seus desafios atuais frente ao conservadorismo que afeta sobremaneira os direitos das mulheres relacionados à educação e a sua contribuição para o desenvolvimento social e científico do país. (Sígolo; Gava; Unbehaum, 2021, p. 03)

Isso, não somente pelo atendimento à Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, Estatuto da Igualdade Racial, mas principalmente, por estudos como esses servirem de subsídios à mudança das pessoas para que estas trabalhem em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Enfatizando, o Art. 13, inciso II, dessa Lei, define que as universidades devem “incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira” (Brasil, 2010). Há de se atentar para o termo “diversidade” no contexto brasileiro, que

pode se transformar em armadilha, pois são abundantes os estudos que mostram que raça e gênero são estruturantes no quadro de desigualdades brasileiras, e, sendo assim, diversidade não pode servir para relativizar “todos sofrem algum tipo de discriminação e vamos combater todas as formas disso”. Claro que devemos combater todas as formas de discriminação, mas temos que diferenciar aquelas cuja violência está na base de um verdadeiro genocídio, como o que observamos cotidianamente com relação à população negra. (Bento, 2022, p. 72)

Ao analisar e compreender a presença e a visibilidade de diferentes grupos sociais na mídia, na política, no mercado de trabalho e em outras esferas da sociedade, é possível identificar desigualdades e discriminações que precisam ser combatidas. Além disso, a pesquisa sobre representatividade de gênero, raça e deficiência contribui para o aumento da diversidade e da inclusão em diversas áreas, promovendo a valorização da pluralidade de experiências, perspectivas e identidades. Isso é fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos os indivíduos tenham voz e se sintam representados.

A LDBEN 9.394/1996 estabelece no Art. 59 que os sistemas de ensino assegurarão aos/às educandos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades (Brasil, 1996). Essas garantias somente se concretizarão a partir de uma formação inicial docente que voltada às essas questões. Enfatiza-se que a partir de 1994, conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco):

Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber atenção especial quanto ao desenvolvimento e implementação de programas de educação de adultos e de estudos posteriores. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber prioridade de acesso à tais programas. Cursos especiais também poderiam ser desenvolvidos no sentido de atenderem às necessidades e condições de diferentes grupos de adultos portadores de deficiência. (UNESCO, 1994, p. 13)

Para somar às legislações já citadas, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência (PcD), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegura o direito a essas pessoas à educação em escolas regulares.

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. § 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (Brasil, 2015)

Na LBI, o Art. 4 evidencia que a PcD está, legalmente, amparada tanto para o acesso social às oportunidades e a não discriminação. Monteiro e Marchí (2023), no entanto, afirmam que

A escola contemporânea ainda é permeada por currículos rígidos, formas de organização espacial tradicional, práticas pedagógicas homogêneas que não valorizam os saberes discentes e não favorecem o aprendizado. As escolas exigem que seus educandos sigam as regras do jogo, seus tempos escolares e curriculares, sob a premissa do ofício do aluno, enquanto que os estudantes seguem o movimento pulsante da sociedade – com o uso de tecnologias, de diferentes meios de comunicação e formas de produzir conhecimento. [...] No atual contexto histórico, não há mais espaço para padrões, normalidades ou estudantes ideais nas instituições de ensino, pois a pluralidade humana que povoa esses espaços se multiplica a cada nova geração. (Monteiro; Marchí, 2023, p. 22)

Benevides e Costa (2022) discutem, em consonância com Monteiro e Marchí (2023), a importância de construir uma escola que acolha e valorize as diferenças, em que as PcD participem de projetos inovadores. Assim, a escola conseguirá (re)significar “não apenas à inclusão daqueles que a procuram, mas também à transformação da sociedade por meio das práticas educativas, voltadas às diferenças, na e para a diversidade”. (Benevides; Costa, 2022, p. 16)

Pelo exposto nesta seção, a pesquisa proposta se justifica por sua relevância social e acadêmica. Nesse sentido, também possibilita evidenciar elementos que subsidiem a proposição políticas institucionais de ações afirmativas que visam a promoção da igualdade de oportunidades e o combate à discriminação e ao preconceito. Portanto, a pesquisa sobre representatividade de gênero, raça e deficiência é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária, uma vez que essas temáticas são parte do cotidiano escolar, ou pelo menos deveriam. Por fim, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p. 32).

“O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p. 66). Portanto, por mais que o orientador do trabalho tenha seu arcabouço teórico já consolidado, cabe ao/a licenciando/a sua decisão de qual tema irá pesquisar a partir do conhecimento adquirido ao longo da vida acadêmica e seu percurso de vida. Ressalta-se que, se aprovado, este projeto será desenvolvido por um licenciando cego que contará com todo apoio necessário para a realização das atividades, incluindo o acompanhamento pedagógico de uma estagiária.

Pesquisar a temática educação inclusiva representadas em TCCs dos cursos de

licenciatura da área de exatas, mais especificamente na Física e na Química, implica o/a pesquisador/a fazer uma interseccionalidade entre esses temas com a finalidade de compreender a diversidade em prol da equidade social.

Um dos objetivos estratégicos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e da Agenda 2030 é a igualdade na educação. A meta 4.5, da Agenda 2030, convoca os Estados a “[...] garantir o acesso igualitário de pessoas vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, [...] a todos os níveis de educação e formação profissional” (Unesco, 2024 *online*, tradução nossa). Sobre esse aspecto

[v]ale ressaltar que trabalhar com equidade exige um posicionamento sistêmico, significa reconhecer e enfrentar o racismo entranhado nas diferentes instâncias sociais, seja no interior das organizações, seja no campo em que ela atua enquanto parte de um coletivo de organizações que compõe a sociedade. (Bento, 2022, p. 88)

Para Bento (2022), o posicionamento sistêmico, precisa ser construído coletivamente, ter adesão de política e se tornar uma política de estado e não o direito em prol de alguns. A pessoa com deficiência (PcD) não é mencionada nos estudos de Bento (2022) por ser uma temática invisível ao capitalismo, uma seara improdutiva ao mercado. O respeito à individualidade humana faz-se necessário para a promoção do desenvolvimento de cada pessoa no contexto social em que está inserida com todas as implicações históricas, econômicas e culturais.

Uma pesquisa científica que envolve temática relacionada à inclusão de PcD no âmbito escolar representa uma possibilidade ímpar de construção de conhecimentos na formação inicial de futuros docentes. As particularidades individuais, essência da diversidade humana, é elemento que nos identifica. Elas não podem constituir fator de discriminação. A pesquisa científica também constitui um modo de enfrentamento por meio da leitura, da reflexão, da busca de soluções de melhores práticas pedagógicas.

A LBI nº 13.146, de 6 de julho de 2015 é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). No Art. 2º dessa Lei, também apresenta uma definição de PcD. Segundo esse artigo, uma PcD é aquela que evidencia impedimentos caracterizados “de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

A LBI abrange uma ampla gama de áreas, incluindo educação, emprego,

acessibilidade e inclusão social. Algumas disposições importantes da LBI incluem (Brasil, 2015): a não discriminação ao PcD e enfatiza a necessidade de igualdade de oportunidades; a acessibilidade em espaços públicos e privados, transporte, comunicação e informação; a educação inclusiva, garantindo que alunos/as com deficiência tenham o direito de serem incluídos em salas de aula regulares com apoio adequado; a garantia de vaga de emprego no mercado de trabalho e proíbe práticas discriminatórias no ambiente de trabalho; e, a garantia de assistência e seguridade social com benefícios específicos para essas pessoas.

Bento (2022, p. 13) declara que as relações de subjugação de “gênero, raça, classe, origem, [deficiência] entre outras guardam muita similaridade na forma como são construídas e perpetuadas através de pactos, quase sempre não explicitados.” Assim, a formação docente precisa abarcar essas temáticas seriamente e materializadas nas produções científicas.

Com destaque para a formação inicial, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, estabelece diretrizes claras para a formação inicial de professores/as da Educação Básica, inclui aspectos centrais da inclusão de pessoas com deficiência PcD no processo formativo. No segundo parágrafo do inciso IV, esta Resolução estabelece que

§ 2º Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas pública e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial.

No que concerne à Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva, o/a egresso/a de cursos de Pedagogia e Licenciaturas, precisará ter a compreensão e o atendimento das especificidades dos/as estudantes com deficiência; utilizar recursos e metodologias inclusivas; promover a equidade dentro do currículo e do ambiente escolar; e, articular teoria e prática na construção de uma escola realmente inclusiva. Para tanto, a formação inicial precisa ser fortalecida nesses quesitos.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussões apresentados neste tópico são frutos da análise dos temas tratados nos TCCs de Física e Química pelos/as licenciados/as do IFG

disponibilizados para consulta *online* no ReDi IFG. Ao todo foram analisados 206 TCCs publicados no ReDi IFG e defendidos a partir de 2014 por licenciados/as de Química e Física dos Câmpus Inhumas, Jataí, Anápolis, Goiânia e Itumbiara. Para a recuperação de dados foi empregada a busca simples, agregando-se os termos deficiência e inclusão dentre outros correlatos no campo palavras-chave e título. Antes desse período, 2014, os TCCs eram no formato impresso e inseridos no acervo físico das bibliotecas dos campi do IFG e disponibilizados para consulta pública mediante sistema de empréstimo.

O mapeamento dos TCCs, no ReDi IFG, com a temática supracitada resultou em um total de 12 trabalhos (Quadro 1).

Quadro 1 – TCCs com a temática pessoas com deficiência no ensino de Química e Física

Curso	Título	Autoria	Assunto	Ano	Câmpus
Licenciatura em Química	A educação especial em uma perspectiva inclusiva em periódicos da área de educação química	Corrêa, Everlyn Katiusy Carmo Silva	Educação química, Educação inclusiva, Análise de conteúdo,	2024	Anápolis
Licenciatura em Química	A educação inclusiva na concepção dos professores do IFG – Anápolis	Santos, Géssica de Paula dos	Formação de professores, Inclusão escolar, Napne, Docente,	2023	Anápolis
Licenciatura em Química	Perspectiva inclusiva no ensino de química para alunos com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades	Cruz, Wébica Ferreira da	Química, Ensino, Autismo, Educação inclusiva, Obstáculo	2022	Anápolis
Licenciatura em Química	Ensino de química e surdez: um cenário das dificuldades e avanços	Rodrigues, Marisa	Ensino de química, Surdos, Libras	2021	Inhumas
Licenciatura em Química	Inclusão escolar para surdos na perspectiva da educação bilíngue	Pacheco, Eliane Matildes; Belchior, Michelly Moraes	Inclusão escolar, Surdez, Educação bilíngue, Libras	2024	Itumbiara
Licenciatura em Química	Inclusão nas escolas municipais de Cachoeira Dourada-GO: desafios e perspectivas	Custódio, Aliny Silva Martins	Deficiência, Desafios, Inclusão escolar	2023	Itumbiara
Licenciatura em Química	Ensino de Química para surdos em Itumbiara-GO: percepções e práticas pedagógicas de professores do Ensino Médio e EJA	Carvalho, Susã Dilsivania dos Santos	Ensino de química, Educação bilíngue, Ensino para surdo, Práticas pedagógicas	2022	Itumbiara
Licenciatura em Química	Desenvolvimento de sequência didática com o tema energia para uma aluna deficiente visual	Silva, Solange Aparecida Lopes	Educação inclusiva, Métodos de ensino, Ensino de ciências	2014	Itumbiara

Licenciatura em Química	Deficiência visual nas escolas da rede estadual de Bom Jesus de Goiás-GO	Santos, Glezia Borges Dutra; Sabino, Thalia Duarte	Educação inclusiva, Deficiência visual, Atendimento educacional especializado	2021	Itumbiara
Licenciatura em Química	A educação inclusiva no ensino de Química: uma análise bibliográfica acerca da ludicidade na construção de metodologias ativas baseada em apresentações realizadas no ENEQ	Shimohira, Jacqueline Santos	Educação inclusiva, Lúdico, Educação, Aulas de Química	2021	Itumbiara
Licenciatura em Física	Ensino de física: conceitos de acústica para alunos surdos	Matos, João Daniel Nonato	Inclusão, Acústica, Surdos, Física	2018	Jataí

Fonte – Elaborado pelos pesquisadores a partir do ReDi IFG (2025).

Há a presença de temáticas relacionadas à educação inclusiva de PcD. Os TCCs evidenciam maior predominância acerca dos aspectos da surdez no processo ensino-aprendizagem da Química. Dos 12 TCCs analisados, três são do Câmpus Anápolis, um de Inhumas, seis de Itumbiara e um de Jataí. A autoria dos trabalhos dez são do gênero feminino.

O silenciamento do tema educação inclusiva nos TCCs, representando menos de 10% do total dos trabalhos analisados, pode ser uma resposta aos Projetos Pedagógicos de Cursos que são datados (2005) anteriormente a LBI (2015). E por opção institucional para aplicação da Lei inserem o tema a grade curricular englobando a inclusão na grade curricular por meio de matérias optativas. Por exemplo, na grade curricular do IFG do Curso de Física, tem duas matérias relacionadas ao tema da educação inclusiva, porém são disciplinas optativas.

Os dados possibilitaram um reconhecimento de estudos sobre inclusão de modo geral e trabalhos investigativos para pessoas surdas e para pessoas cegas. Esses dados evidenciam a ausência de pesquisas sobre outras deficiências, como por exemplo: Transtorno de Espectro Autista, Deficiência Intelectual, Deficiência Física entre outras; gerando, assim, a necessidade de debates e estudos na formação inicial, temas para estudos futuros. Esses estudos podem englobar os impactos da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 na reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso.

8. CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de identificar a constituição do campo científico da educação inclusiva na licenciatura, foram analisadas 216 TCCs defendidos na licenciatura entre 2014 e 2024 disponíveis no ReDi IFG, o que permitiu a realização de um mapeamento bibliométrico enfocando as variáveis: a) evolução temporal; b) temática de formação; e c) orientação e inclusão. Observou-se a defesa do tema de pesquisas em determinados câmpus. Percebeu-se uma discrepância de subtema, a frente de orientadores apontou para um número maior de TCC sobre surdez. Os indicadores lançam luz à compreensão do campo científico sobre pessoa com deficiência na educação pela identificação de algumas de suas raízes nas políticas educacionais.

A presente pesquisa conferiu maior visibilidade às produções acadêmicas de licenciandos/as em Física e Química do IFG, evidenciando a presença de estudos que tematizam a inclusão de PcD. Ressalta-se, contudo, que do universo do corpus pesquisado, os TCC, que abordam essas temáticas, têm uma representatividade que indica mais um silenciamento na formação inicial docente sobre as questões atinentes à inclusão de PcD na sala de aula comum. A relevância deste estudo reside, portanto, para o alerta da necessidade de mais incentivo aos estudos e pesquisas sobre a inclusão de PcD para a formação integral dos/as futuros/as docentes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. Rev. Ampl. São Paulo, Edições 70, 2016.

BENEVIDES, Gabriela Sanchez; COSTA, Vanderlei Balbino da. A trajetória da educação e a criação das políticas educacionais de inclusão. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, e022020, jan./dez. 2022.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica: Conselho Nacional de Educação, 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4759/resolucao-cne-cp-n-4>. Acesso em: 9 mai. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. **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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-

2018/2015/Lei/L13146.htm#art127. Acesso em 22 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <https://www.eletronuclear.gov.br/Sociedade-e-Meio-Ambiente/Documents/Lei%2012.288%20-%20Estatuto%20da%20Igualdade%20Racial.pdf>. Acesso em 28 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 jun. 2024.

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

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Revisões de Literatura** • Ci. Inf. V. 39, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652010000300007>.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. **Guia de curso.** Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/nivel/lic>. Acesso em 02 jun. 2025.

MONTEIRO, Janete Lopes; MARCHÍ, Rita de Cassia. Reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 36, 2023. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-686X2023000100301&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 30 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (UNESCO). **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (UNESCO). **Objetivo 4:** Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Disponível em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>. Acesso em 29 jun. 2024.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SÍGOLO, Vanessa Moreira; GAVA, Thaís; UNBEHAUM, Sandra. Equidade de gênero na educação e nas ciências: novos desafios no Brasil atual. **Cadernos Pagu**, v. 63, 2021:e216317.

SOUSA, R. J. P. L. De. Produção científica sobre letramento: mapeamento bibliométrico das teses da bdtd (1997-2016). **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 176, p. 494-514, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146655>. Acesso em: 20 jun. 2024.

TRINDADE, Ana Paula Nassif Tondato da; BACHUR, José Alexandre; OLIVEIRA, Fabrício Borges. TCC: um momento obrigatório ou uma oportunidade construída? **Revista Triângulo**. Uberaba, MG, v. 11, n. 1, p. 225-234, jan./abr. 2018.

Agradecimentos e financiamento

Agradecimentos ao CNPq pela bolsa de Iniciação Científica concedida ao licenciando Carlos Daniel Rodrigues de Sousa e ao IFG pelo incentivo à produção científica.

CAPÍTULO XXXIV

EDUCAÇÃO, GÊNERO E CULTURA DE PAZ: DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA SOCIAL NO ENSINO MÉDIO

DOI: 10.5281/zenodo.17364553

Silvane Friebe

Vinícius de Oliveira Mota

1. INTRODUÇÃO

A promoção da cultura de paz e dos direitos humanos na educação básica, com atenção especial às meninas e mulheres no Ensino Médio, constitui uma agenda urgente diante dos desafios contemporâneos enfrentados nas escolas brasileiras. Em tempos de crise ética, desigualdades persistentes e violências simbólicas e materiais, repensar o papel da escola na formação cidadã exige o enfrentamento das múltiplas formas de opressão de gênero, raça e classe que marcam a trajetória de meninas e mulheres no sistema educacional. Neste cenário, a escola pública é chamada a assumir uma função transformadora, comprometida com a emancipação e com a justiça social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especialmente após a alteração promovida pela Lei nº 14.852/2024, reafirma o compromisso com uma educação orientada pelos princípios dos direitos humanos, da equidade e da diversidade.

A inserção da temática de gênero e da cultura de paz nos currículos da educação básica representa uma conquista dos movimentos sociais e feministas, assim como uma resposta às demandas contemporâneas por uma escola mais democrática e inclusiva. Tais diretrizes dialogam com os esforços históricos de implementação da Lei nº 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, reconhecendo a necessidade de enfrentamento do racismo institucional e da desigualdade racial como parte da política educacional brasileira.

Este capítulo tem como objetivo refletir criticamente sobre os caminhos possíveis para a efetivação de uma educação em direitos humanos com foco na cultura de paz, tendo como eixo central a valorização das trajetórias e subjetividades de meninas e mulheres no Ensino Médio. Pretende-se analisar práticas pedagógicas, políticas públicas e referências curriculares que possam contribuir para uma escola acolhedora, equitativa e crítica, com base nos princípios de justiça social, emancipação e pluralidade.

A abordagem metodológica adotada é qualitativa conforme propõe Pedro Demo (2001), crítica e reflexiva, privilegiando a análise de documentos oficiais, marcos legais, projetos pedagógicos e experiências desenvolvidas no contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O estudo ancora-se em um exercício hermenêutico de interpretação crítica da realidade escolar, buscando evidenciar tensões, contradições e potências na construção de uma escola democrática e plural.

A reflexão aqui proposta se ancora nos aportes teóricos de bell hooks (2013), que concebe a educação como prática da liberdade e destaca a urgência de uma pedagogia do afeto, da escuta e da transgressão, especialmente no enfrentamento das opressões de gênero e raça; de Nilma Lino Gomes (2012), cuja obra oferece fundamentos importantes para a institucionalização de práticas pedagógicas antirracistas e emancipatórias nas escolas brasileiras; e no texto coletivo *Educação em Direitos Humanos e Formação de Educadores: princípios, fundamentos e práticas* (2020), que contribui com a construção de uma educação crítica e comprometida com a transformação social. Além desses, serão mobilizados autores igualmente relevantes, de modo a compor uma base teórica plural e engajada.

Espera-se, com este capítulo, contribuir para a ampliação do debate sobre a importância de uma educação humanizadora e decolonial, capaz de reconhecer e valorizar as vivências de meninas e mulheres no Ensino Médio. Pretende-se oferecer subsídios teóricos e práticos que inspirem educadores, gestores e formuladores de políticas a

construírem ambientes escolares comprometidos com os direitos humanos, com a equidade e diversidade de gênero e com a promoção de uma cultura de paz. Em última instância, almeja-se fortalecer práticas educativas que rompam com a lógica da reprodução das desigualdades e que cultivem o protagonismo de sujeitos historicamente silenciados.

1: CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E DESAFIOS ATUAIS

A ideia de cultura de paz nas instituições educacionais brasileiras consolidou-se tardiamente em termos normativos e ainda enfrenta inúmeros desafios para sua efetivação. A trajetória dessa construção exige um olhar histórico e político sobre os marcos legais, os discursos pedagógicos e a atuação dos sujeitos escolares frente às múltiplas formas de violência simbólica e estrutural.

Na década de 1990, a pauta dos direitos humanos e da paz começa a ganhar corpo no cenário internacional, particularmente com o Ano Internacional da Cultura de Paz (2000), proclamado pela UNESCO. No Brasil, esse debate penetra nas políticas educacionais de maneira mais efetiva com a publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2003, fruto de mobilizações acadêmicas e sociais. Segundo o documento: "A cultura de paz [...] exige um conjunto de práticas cotidianas, sustentadas por valores, atitudes, tradições e comportamentos que reflitam o respeito à vida, à dignidade humana, à solidariedade e à justiça social" (BRASIL, 2003).

No Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) implementou, a partir da década de 2010, diversas ações alinhadas ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), com foco na prevenção da violência e na promoção da cultura de paz no ambiente escolar. Entre essas iniciativas, destaca-se a adesão ao Programa Escola que Protege, criado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com outros órgãos federais. O programa tem como objetivo fortalecer a capacidade das redes de ensino para prevenir, identificar e enfrentar situações de violência contra crianças, adolescentes e jovens, promovendo o desenvolvimento de práticas intersetoriais e formativas nas escolas.

Além disso, a SEEDF desenvolveu políticas locais de mediação de conflitos, círculos restaurativos e formação de educadores voltadas à gestão democrática e à escuta ativa da comunidade escolar. A atualização da LDB pela Lei nº 14.852/2024, ao instituir a cultura

de paz como diretriz oficial da educação básica, reforça e amplia a relevância dessas práticas, exigindo sua efetivação nos projetos político-pedagógicos das unidades escolares como compromisso ético, político e pedagógico com a dignidade humana.

O percurso histórico mostra, contudo, que a mera normatização não garante mudanças concretas. bell hooks (2013) alerta para os limites de abordagens normativas desprovidas de transformação nas relações humanas e nos modos de ensinar: "A educação como prática da liberdade exige que os espaços escolares se tornem lugares de resistência" (hooks, 1994, p. 47).

A partir da década de 2010, diversas escolas do DF passaram a incorporar a mediação escolar e os círculos restaurativos em seus cotidianos, com resultados positivos na redução da evasão escolar e da violência. Essas experiências, registradas em pesquisas como a de Friebel (2025), mostra que a cultura de paz é também uma construção processual, que depende do envolvimento da comunidade escolar. [...]considerando o território onde a comunidade escolar está inserida, carece de muitas diligências governamentais constantes voltados ao lado social, como projetos à cultura de paz (Friebel, 2025, p. 141). A educação em direitos humanos só se efetiva como cultura de paz quando se estrutura em uma lógica horizontal, em que o protagonismo dos sujeitos é respeitado e estimulado.

Apesar desses avanços, ainda há obstáculos, sobretudo no que tange à formação docente e à resistência institucional a temas considerados "polêmicos". A cultura de paz, portanto, deve ser compreendida como projeto ético-político, que ultrapassa a gestão de conflitos e exige mudanças estruturais na organização escolar, nos currículos e nas práticas pedagógicas.

Além disso, a promoção da cultura de paz está profundamente relacionada à necessidade de desconstrução de práticas pedagógicas autoritárias, historicamente enraizadas em modelos disciplinares herdados da pedagogia tradicional. Como destaca Saviani (2008), essas pedagogias frequentemente reforçam a lógica da obediência e da reprodução de normas excludentes. O enfrentamento dessa lógica requer uma reorganização do espaço escolar que favoreça a escuta ativa, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, a prática da mediação de conflitos deve ir além de um procedimento técnico para se constituir como cultura organizacional e pedagógica, conforme propõe Paulo Freire (1996): A escola é um espaço privilegiado onde se deve aprender a conviver

com a diferença, a respeitar o outro e a construir o comum. Freire também argumenta que “educar é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (Freire, 1996, p. 52), apontando que a cultura de paz implica também uma disposição afetiva e ética para o cuidado com o outro.

Essa concepção desafia os sistemas escolares a promoverem ações contínuas de formação docente que articulem a dimensão técnica à dimensão humana e política da educação. A cultura de paz deve ser abordada como uma pedagogia emancipadora, que questiona hierarquias de poder, discriminações, desigualdades de acesso e preconceitos internalizados.

A proposta da cultura de paz exige, ainda, o redesenho dos currículos escolares. Como observa Gomes (2012), a escola precisa romper com a colonialidade do saber e incluir epistemologias plurais, que valorizem saberes de origem africana, indígena, popular e feminista. Isso significa, na prática, incorporar conteúdos e metodologias que problematizem o racismo, o sexismo e as formas de silenciamento histórico dos sujeitos subalternizados.

Outro aspecto importante está na democratização da gestão escolar, prevista nas diretrizes da SEEDF. A participação efetiva de estudantes, famílias e comunidades nos conselhos escolares e nos projetos pedagógicos fortalece a construção de espaços escolares mais dialogados, respeitosos e plurais. Essa democratização é essencial para que a cultura de paz não se restrinja ao discurso e ganhe materialidade no cotidiano escolar.

Por fim, é necessário reconhecer que a cultura de paz é também um exercício de memória e de reparação. A escola tem o dever de reconhecer as histórias de violência e exclusão que marcaram a sociedade brasileira e de propor caminhos de justiça restaurativa e de valorização das trajetórias de resistência e resiliência dos grupos oprimidos.

Nesse contexto, destaca-se o papel do Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP/UnB), vinculado ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM). O NEP atua desde 1993 promovendo formação, pesquisa e extensão voltadas à cultura de paz, justiça social e promoção dos direitos humanos. Suas ações incluem o desenvolvimento de metodologias de mediação de conflitos, formação de redes colaborativas com escolas públicas e apoio à implementação de práticas restaurativas nos espaços educacionais. A produção acadêmica e a articulação comunitária do NEP

fortalecem uma abordagem interdisciplinar que compreende a escola como lugar estratégico de resistência às violências e de consolidação da paz cotidiana.

A inserção do NEP na educação básica se dá por meio de formações para educadores, oficinas com estudantes e parcerias institucionais com secretarias de educação e movimentos sociais. Ao propor práticas educativas centradas na escuta, na empatia e na transformação de conflitos, o NEP contribui para que a cultura de paz deixe de ser apenas uma diretriz normativa e se torne uma realidade concreta nas dinâmicas escolares.

Assim, para além da retórica, a cultura de paz na escola se materializa em estruturas democráticas de gestão, no combate ao preconceito e à discriminação, na valorização do diálogo e da justiça restaurativa, e na promoção de uma educação emancipadora e humanizada. Mais do que uma diretriz legal, ela é um horizonte ético que convoca a escola pública a reinventar-se como espaço de afeto, escuta, transformação e liberdade

3: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL: UM DIREITO EM DISPUTA

Para compreender a inclusão social em sua plenitude, é necessário romper com uma concepção reducionista baseada apenas no acesso à escola. Incluir socialmente implica garantir permanência, sucesso escolar e a construção de um projeto de vida digno para cada estudante. A inclusão só é real quando a escola é capaz de acolher, reconhecer, apoiar e transformar as condições objetivas de vida de seus alunos. Como aponta Paulo Freire (1996), "a educação é um ato político" que exige uma prática pedagógica voltada à autonomia dos sujeitos. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, ele afirma: "Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo" (Freire, 1996, p. 32), reforçando que a inclusão deve se concretizar em práticas dialógicas e transformadoras.

A permanência estudantil é uma das dimensões centrais da inclusão social e requer ações concretas para enfrentar os múltiplos fatores que historicamente contribuem para a evasão escolar, especialmente no Ensino Médio. Esses fatores extrapolam os limites da sala de aula e incluem a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, responsabilidades familiares desigualmente atribuídas às meninas, violência doméstica, racismo estrutural, desigualdade de gênero e a baixa identificação dos estudantes com

currículos escolares que pouco dialogam com suas vivências e territórios. Garantir a permanência implica, portanto, transformar a escola em um espaço acolhedor, plural e sensível às condições concretas da vida de seus educandos.

Nesse contexto, o Programa Bolsa Permanência, instituído pelo Ministério da Educação por meio da Portaria MEC nº 389/2013, constitui uma experiência significativa de política afirmativa voltada à equidade. Destinado inicialmente a estudantes indígenas e quilombolas matriculados em instituições federais de ensino superior, o programa busca diminuir as desigualdades de acesso e garantir condições materiais mínimas para a permanência desses estudantes em seus cursos, reconhecendo as múltiplas vulnerabilidades a que estão expostos.

Embora voltado ao ensino superior, os princípios que norteiam o Bolsa Permanência – como o reconhecimento da desigualdade estrutural, a necessidade de suporte financeiro como direito à educação e a valorização da diversidade étnico-racial – devem inspirar políticas públicas no âmbito da educação básica, especialmente nas redes estaduais e municipais. Essa inspiração pode se materializar, por exemplo, na ampliação de auxílios estudantis, na oferta de alimentação escolar de qualidade, no acesso a transporte público e, sobretudo, na criação de redes de apoio psicossocial nas escolas.

Além disso, ações pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes, respeitando seus saberes, histórias e identidades, são igualmente fundamentais para assegurar não apenas a matrícula, mas o direito de aprender. Como destaca Paulo Freire (1996), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e, nesse sentido, a escola deve deixar de ser um espaço de adaptação à norma para se tornar um espaço de acolhimento, escuta e transformação social.

A inclusão social, portanto, exige uma concepção ampliada de permanência, que vá além do quantitativo de alunos matriculados. Trata-se de assegurar uma trajetória escolar digna, crítica e emancipada, com suporte pedagógico, emocional e material. Para meninas e mulheres, sobretudo aquelas negras, indígenas, periféricas ou com deficiência, essa permanência está diretamente ligada à existência de ambientes escolares que reconheçam e enfrentem as múltiplas formas de exclusão, promovendo autonomia e protagonismo.

Nesse sentido, o fortalecimento da dimensão do “projeto de vida”, tal como previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e incorporado no Currículo em Movimento da SEEDF (2014), deve ir além de um módulo técnico e instrumental. Ele

deve ser concebido como uma estratégia emancipadora que permita ao jovem elaborar sentidos para sua trajetória, vislumbrar possibilidades e romper com os determinismos sociais que o atravessam. O projeto de vida precisa estar vinculado à escuta ativa, ao acolhimento e ao protagonismo juvenil.

A Lei nº 14.852/2024 reforça esse horizonte ao explicitar, em seu texto, a importância da inclusão de meninas e mulheres nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Essa mudança normativa é estrutural, pois combate um dos núcleos duros da exclusão de gênero: o acesso desigual às áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento nacional e para a autonomia econômica. Incluir meninas e mulheres nessas áreas é garantir-lhes oportunidades reais de participação social qualificada e de superação das desigualdades históricas. A escola, ao incorporar essa diretriz, deve rever estereótipos de gênero presentes em livros, falas docentes e práticas avaliativas, fomentando o interesse, a confiança e a participação efetiva das meninas e mulheres em atividades científicas e tecnológicas desde os anos iniciais da escolarização.

Portanto, a inclusão social, na perspectiva deste capítulo, é compreendida como uma estratégia estrutural de justiça social que deve atravessar toda a organização escolar. Isso implica formar professores para a diversidade, reorganizar o currículo a partir de referenciais antirracistas e feministas, garantir estrutura física e tecnológica adequada e criar espaços de acolhimento e cuidado. Trata-se de uma política de Estado, que demanda ação intersetorial, financiamento público estável e participação popular ativa.

Como afirma Freire (1996), "ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". A escola inclusiva é, portanto, aquela que se abre ao mundo, que valoriza os saberes comunitários, que respeita os tempos e percursos singulares de seus estudantes, e que atua para transformar a realidade em nome de um projeto coletivo de dignidade e emancipação humana.

3: GÊNERO, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: O LUGAR DAS MENINAS E MULHERES

Entretanto, é essencial reconhecer que a disputa por espaços no ambiente escolar reflete as mesmas desigualdades estruturais observadas na sociedade. Segundo o 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), em 2022 foram registrados 74.930 casos de estupro no Brasil, sendo 56.820 classificados como estupros de vulnerável, ou seja, crimes praticados contra menores de 14 anos. As principais vítimas são meninas e pessoas

negras. No ambiente escolar, segundo a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE, IBGE, 2019), 8,8% das estudantes relataram ter sido agredidas fisicamente por colegas ou professores. Esses dados escancaram o caráter estrutural da violência de gênero e sua normalização nas instituições educativas.

Partindo do entendimento que o acesso a educação é um direito garantido às adolescentes, vale ressaltar que não é a realidade de meninas e mulheres que experienciam uma vivência de gênero dissidente. Segundo a Rede Nacional de Pessoas Trans do Brasil, 82% das pessoas trans são “evadidas” antes de concluir o Ensino Médio. Esta evasão escolar de meninas e mulher trans, mais bem entendida como “estudantes evadidas”, reflete a fragilidade desta garantia de direito (Mota, 2025).

A escola, nesse contexto, não pode mais ser conivente com práticas de silenciamento e exclusão. É necessário promover formação continuada para os profissionais da educação que os capacite a identificar, acolher e intervir frente às violências vividas por meninas e mulheres. Além disso, é imprescindível garantir estruturas institucionais, como núcleos de atendimento psicossocial, ouvidorias escolares e canais de denúncia, que assegurem o direito das meninas e mulheres de estudar em um ambiente seguro e respeitoso.

Outro ponto nevrálgico diz respeito à liberdade das meninas e mulheres em escolher seus próprios caminhos, tanto no ensino médio quanto na transição para o ensino superior. Historicamente direcionadas para cursos ligados ao cuidado — como pedagogia, enfermagem e serviço social — as meninas e mulheres continuam sub-representadas em áreas como engenharia, física, ciência da computação e matemática. A mudança promovida pela LDB em 2024 representa um marco ao instituir, de forma explícita, a obrigatoriedade de políticas escolares voltadas à inclusão das meninas e mulheres nas áreas de ciência e tecnologia.

Contudo, para que essa inclusão seja efetiva, é necessário mais do que estimular a presença numérica: é fundamental promover pertencimento, segurança, oferecer suporte e desconstruir estereótipos desde a educação básica. A liberdade das meninas e mulheres deve ser afirmada não apenas como escolha de curso, mas como direito à construção autônoma de projetos de vida diversos e plurais, que transcendam os papéis historicamente atribuídos às mulheres. Como defende hooks (2013), a educação deve ser um ato de libertação: O compromisso com a liberdade se faz no cotidiano, ensinando que o mundo pode ser diferente para quem ousa transformar.

Do ponto de vista das políticas públicas, é urgente que os marcos normativos avancem para garantir a efetivação de direitos já estabelecidos. A existência de leis e planos de ação precisa ser acompanhada de financiamento adequado, monitoramento rigoroso e participação ativa de meninas e mulheres nos espaços de formulação e controle social das políticas educacionais. Incluir este público, portanto, é ampliar seu horizonte de possibilidades, garantir que permaneçam na escola e que sejam protegidas contra todas as formas de opressão: de gênero, de classe, de raça e de território.

Por tudo isso, a luta por igualdade de gênero na educação deve ser coletiva, contínua e interseccional. Nesse sentido, a noção de interseccionalidade, tal como elaborada por Carla Akotirene (2019), é essencial para a compreensão das múltiplas opressões que incidem sobre meninas e mulheres, especialmente aquelas negras, periféricas, trans, indígenas e com deficiência. Akotirene define a interseccionalidade como uma "tecnologia de enfrentamento das opressões simultâneas de raça, gênero e classe" (Akotirene, 2019, p. 17), oferecendo um arcabouço teórico potente para pensar políticas públicas e práticas pedagógicas capazes de enfrentar as desigualdades estruturais na educação. Incorporar essa perspectiva é fundamental para que a escola seja um espaço onde todas as meninas e mulheres possam afirmar sua humanidade e potencialidades em plenitude. Ao assegurar às elas o direito de aprender com liberdade, dignidade e segurança, a escola pública afirma seu papel como espaço de transformação social e como pilar de uma sociedade mais justa.

5. CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sim, é possível transformar a escola pública em um espaço seguro, emancipador e justo para meninas e mulheres. Essa transformação, no entanto, não ocorre de forma espontânea ou descolada dos contextos históricos, sociais e políticos que estruturam as desigualdades de gênero, raça e classe. Requer compromisso coletivo, vontade política e práticas pedagógicas que se orientem pela escuta, pela justiça social e pela promoção dos direitos humanos como pilares da vida escolar.

A cultura de paz, neste percurso, não deve ser compreendida como mera ausência de conflitos, mas como prática ativa de convivência democrática, escuta respeitosa e valorização das diferenças. As experiências descritas ao longo do capítulo demonstram que é possível cultivar ambientes escolares baseados no diálogo, na mediação e no reconhecimento da diversidade como riqueza. Contudo, isso exige rupturas com a lógica

autoritária e excludente que ainda estrutura muitas práticas educativas.

Do mesmo modo, a inclusão social não se restringe ao ingresso no sistema educacional. Ela demanda políticas robustas de permanência, suporte psicossocial, valorização das trajetórias e saberes dos sujeitos historicamente marginalizados. O fortalecimento de projetos de vida e o reconhecimento dos direitos educacionais de meninas e mulheres em sua pluralidade são caminhos fundamentais para uma escola que acolhe e emancipa, e não apenas ensina.

A promoção da equidade de gênero nas escolas não pode se limitar a estratégias pontuais. Requer a desconstrução de estereótipos, a abertura de novos caminhos para a atuação feminina nas ciências, nas tecnologias e nas decisões sociais, além da garantia de um ambiente seguro e livre de violências. A escola deve ser o lugar onde meninas possam imaginar e realizar futuros diversos, e onde suas escolhas sejam respeitadas em sua integridade e autonomia.

Portanto, a resposta à pergunta que orientou este capítulo é afirmativa: a escola pode e deve ser espaço de liberdade, afeto e transformação. Para isso, é necessário que os marcos legais avancem junto às práticas cotidianas, e que a gestão escolar, os currículos e a formação docente se alinhem a uma perspectiva verdadeiramente emancipadora. A escola pública é, ainda hoje, o espaço mais potente de resistência e reinvenção da democracia, e é nela que meninas e mulheres podem, enfim, ocupar plenamente o lugar que sempre lhes foi de direito.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; MEC; UNESCO; PNUD, 2003.

BRASIL. *Lei nº 14.852, de 3 de abril de 2024*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 4 abr. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 3 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013*. Institui o Programa Bolsa Permanência no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 89, p. 24, 10 maio 2013. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-389-de-9-de-maio-de-2013-14101679>. Acesso em: 1 jun. 2025.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em movimento do ensino médio*. Brasília, DF: SEEDF, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento>. Acesso em: 1 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEBEL, Silvane. *Alfabetização e autoria pela intervenção pedagógica em escola pública do Distrito Federal no contexto dos direitos humanos e cidadania*. Curitiba: Editora CRV, 2025. 196 p.

GOMES, Nilma Lino. *Educação para a igualdade racial: a experiência do programa diversidade na universidade*. Brasília: MEC/Secadi; UNESCO, 2012.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Sandra Regina Haydu. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

<http://www.nep.unb.br>. Acesso em: 4 jun. 2025.

<https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/17-o-anuario-brasileiro-de-seguranca-publica-fbsp-2023>. Acesso em: 4 jun. 2025.

<https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege>. Acesso em: 5 jun. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101852.pdf>. Acesso em: 53 jun. 2025.

MOTA, Vinicius de Oliveira. *Adolescências Trans: narrativas de diversidade, acolhimento e exclusão*. Curitiba: Ed. Appris. Curitiba, 2025.

OLIVEIRA, Francisco Humberto Cunha de; RODRIGUES, Marília Morosini (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos e Formação de Educadores: princípios, fundamentos e práticas*. Brasília: SECADI/MEC, 2020.

REDE NACIONAL DE PESSOAS TRANS DO BRASIL. *Relatório sobre evasão escolar de pessoas trans*. 2023. Reportagem Educa Mais Brasil. Adriele Oliveira em 20/01/2025. Disponível em: <https://www.redetransbrasil.org.br/>. Acesso em: 3 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara e outros ensaios*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 7).

CAPÍTULO XXXV

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ÊNFASE NA AFETIVIDADE E NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

DOI: 10.5281/zenodo.17364560

Bianca de Assis Ribeiro Gaspar

Dayana Pereira Freitas

1. INTRODUÇÃO

Indubitavelmente, tecer considerações sobre a educação a partir de diferentes olhares se faz necessário para que se possa compreender a educação inclusiva do século XXI. Os autores Piletti e Pilette (2018) utilizaram uma abordagem cronológica para apresentar a história da educação em diferentes lugares, como o oriente e o ocidente, dividindo os períodos em antiga, moderna e contemporânea em relação às práticas educacionais. Assim, o percurso histórico começa por Confúcio, por ser considerado o mais famoso filósofo Chinês. O qual dizia que a Educação consistia em comunicar a cada

indivíduo desde a infância como deveria caminhar na “senda do saber”, que consistia no conjunto de usos e costumes de conhecimentos e artes.

Segundo Luckesi (2011) a educação nessa época se apresentava como redentora, pois viviam e sobreviviam em um todo orgânico que tinha por missão manter e conservar a sociedade de modo que os indivíduos que deveriam se moldar para serem inseridos no contexto social. Assim, a intenção era facilitar a coesão social e a integração de todos em um ambiente harmônico.

Posteriormente, Paulo Freire, educador, filósofo e escritor brasileiro, impulsionou a discussão sobre a educação, voltando o seu olhar para o ser humano, ao apresentar uma abordagem inovadora e uma educação como direito de todos. Conforme Luckesi (2011), esse é o início de uma educação transformadora, pois assume uma instância social, no enfrentamento das desigualdades e na democratização efetiva e concreta do ensino.

Segundo Brandão citado por Libâneo (2010), ninguém foge da educação pois todos os dias misturamos a vida com a educação para saber, para fazer, para ser ou para conviver. Assim sendo não existe uma forma única de educação. Mas é importante salientar que as transformações contemporâneas fundamentam o entendimento da educação como um fenômeno que apresenta muitas facetas.

Desta forma a educação inclusiva surge como um compromisso ético e pedagógico tendo por finalidade valorizar a diversidade e garantir o direito de todos à educação de qualidade. No entanto, para que a inclusão aconteça de modo concreto não se pode deixar de abordar a afetividade no processo educacional, bem como na formação continuada dos docentes. Assim, para alcançar o pleno desenvolvimento do educando deve-se investir na construção de vínculos, no respeito às individualidades e no acolhimento tendo a afetividade como parceira. A formação continuada dos educadores serve para repensar as práticas cotidianas, aprimorar os conhecimentos já consolidados, adquirir novos saberes e a enfrentar os desafios da inclusão escolar. Portanto, discutir a educação inclusiva com ênfase na afetividade e na formação continuada de educadores é refletir sobre caminhos possíveis para escola mais solidária, democrática e para todos.

Esta pesquisa tem por objetivo discutir a importância da afetividade no contexto da educação inclusiva na educação básica, apresentar as contribuições das relações pedagógicas afetuosas. Do mesmo modo analisar os resultados que a formação continuada

de professores pode fornecer para o desenvolvimento de práticas inclusivas eficazes às necessidades dos educandos.

2. METODOLOGIA

O estudo científico e as diversas técnicas têm como objetivo o conhecimento científico. Assim, os diferentes sistemas de metodologia almejam investigar e estabelecer os critérios que irão amparar o estudo. De acordo com o PRODANOV (2013) a pesquisa científica significa a busca pelo conhecimento apoiado em procedimentos capazes de proporcionar confiabilidade aos resultados.

O presente trabalho foi realizado a partir da análise de revisão bibliográfica sobre o tema em questão. GIL (2002) afirma que a pesquisa bibliográfica tem por base o estudo por meio de material diversificado como livros e artigos científicos. Assim também, Gil (2002) pontua que parte significativa das pesquisas exploratórias podem ser designadas como pesquisas bibliográficas. A pesquisa exploratória tem por objeto o aperfeiçoamento das ideias como afirma GIL (2002, p.41

Assim, Lakatos (2003 p. 182) nos afirma que a técnica da pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi discutido ou redigido sobre certa temática, mas viabiliza o estudo de um tema sob novo enfoque, chegando a resultados contemporâneos.

Nessa esteira, Gil (2002, p. 45) ratifica que:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa seque dados dispersos pelo espaço. Todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos.

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa com abordagem bibliográfica. De modo que foram utilizados livros, artigos científicos que abordam temas referentes à educação inclusiva, formação continuada de professores e a afetividade. a investigação foi direcionada pela compreensão crítica dos principais autores que argumentam a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem e a qualificação docente como alicerce para práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Dessa forma, os autores selecionados tiveram por parâmetro a relevância, atualidade e contribuição para o aperfeiçoamento da temática proposta.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.1 Educação enquanto: segregação, integração e inclusão

A educação é um direito público subjetivo garantido pela constituição federal de 1988, de modo que o Estado tem o dever de garantir o acesso da pessoa. Mas, durante muito tempo a pessoa com deficiência teve o seu direito violado. Assim, os indivíduos que não se enquadram em um perfil de normalidade imposta pela sociedade na época eram segregados, postos em lugares afastados do convívio em sociedade.

Durante a primeira metade do século XX, tem-se a concepção de pessoa com deficiência como descreve MARCHISI (2004) com características inatas com baixas possibilidades de intervenção educativa. Portanto, nesse momento vigorava uma visão determinista do desenvolvimento. Desta forma o sujeito era posto à parte, privado de participar das relações sociais e culpabilizado pela deficiência. Posteriormente, a educação criava um sistema segregacionista a qual desviava alunos com deficiência para escola especiais.

Nos anos de 1960 movimentos sociais de abrangência global reivindicam a necessidade de integrar pessoas com deficiência nas unidades educacionais, numa perspectiva de que todos têm direito à educação. Porém, o que ocorreu foi a incorporação do sujeito no ambiente escolar, contudo em sala separadas. De acordo com Warnock citado por MARCHISI (2004, 24 p) identifica três principais tipos de integração: física, social e funcional. A primeira diz respeito às classes de educação especial inseridas nas escolas regulares, mas mantém um cronograma diferente. A segunda apresenta as classes escolares especiais compartilhando atividades extraescolares pontuais com as classes regulares. Já a terceira os alunos participam em tempo integral ou parcial nas salas regulares.

Vale ressaltar que a concepção de integração ainda não se fazia suficiente para considerar as singularidades dos discentes com deficiência. Posteriormente, com a declaração dos direitos humanos, o cenário começou a mudar, e a educação tornou-se um compromisso a qual deveria garantir um ensino de qualidade para todos. Assim, de acordo com MARCHISI (2004, p.26) a declaração da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca na Espanha proclamou que (...) as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que

deverão integrá-las em uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer essas necessidades.

Assim, essa iniciativa levou ao princípio da educação inclusiva. Que veem os alunos das diferentes modalidades de ensino (educação especial, educação de jovens e adultos, educação a distância, educação indígena, educação do campo) sem nenhum tipo de discriminação, mas como sujeitos capazes de atingir plenamente as suas potencialidades pessoais, sociais e intelectuais.

3.2 Reflexões acerca da educação inclusiva

A educação inclusiva oportuniza e viabiliza a todos o direito de serem compreendidos e respeitados no ambiente educacional. Neste momento não é só o acesso das pessoas com deficiências nas escolas regulares que é assegurado, mas também o direito a permanecerem nas unidades.

De acordo com Santos , a educação inclusiva pode ser depreendida como: “ora ela é entendida como parte de um movimento mais amplo a favor da constituição de uma escola democrática e justa, que garanta acesso e permanência dos alunos em uma escola de qualidade.” (SANTOS, 2002, p.1)

Desta forma, a educação inclusiva não determina quem pode ou não fazer parte do sistema educacional, mas proporciona a todos um ensino de qualidade, respeitando a singularidade de cada discente e valorizando as diferenças e viabilizando uma instrução personalizada segundo as necessidades de aprendizagem básicas de cada estudante. Assim, segundo MATTOS, 2012, p. 223) a educação inclusiva garante o respeito à evolução humana em diferentes aspectos (cultural, social, emocional, linguística e espiritual).

A educação inclusiva tem por objetivo assegurar que todos tenham acesso e sucesso em suas aprendizagens, assim o ensino é organizado para que adquiram autonomia para prosseguirem com os estudos. Desta forma, é essencial que a educação inclusiva esteja fundamentada nos princípios de igualdade e equidade. Portanto, vale destacar alguns princípios elencados pelo site Brasil Escola como indispensáveis para uma educação inclusiva de qualidade : respeito à diversidade, acessibilidade, igualdade de oportunidades, aprendizagem colaborativa, resposta às necessidades individuais, cooperação e participação de todos.

Os princípios da inclusão e da diversidade pode ser entendidos como afirma Rodrigues:

(...) a celebração das diferenças, da liberdade, do direito de pertencer, da valorização da diversidade humana, da solidariedade, da importância das minorias, da cidadania e , enfim, da qualidade de vida, do padrão de excelência dos resultados educacionais, da colaboração e da cooperação com estratégias de apoio com novos papéis e responsabilidades, envolvendo todos que fazem a escola (...) (RODRIGUES; 2012, p. 20).

A educação inclusiva é uma responsabilidade de todos , mas cabe aqui destacar a escola como instituição de apoio direto aos educandos. Sendo assim, no interior das unidades o trabalho deve ser realizado por todos os envolvidos. Proporcionando um ambiente seguro e acolhedor, o qual faça com que a pessoa se sinta pertencente daquele lugar. Assim sendo, o não fracasso escolar é sinônimo de inclusão pois segundo MATTOS (2012, p 224) alfabetizar, qualidade do ensino, escola próximo`a residência, programa pedagógico durante a escolaridade, adaptação curricular, cumprimento dos dias letivos e das horas/aulas são informativos de inclusão.

3.3 Formação docente para uma educação inclusiva

A primeira escola de formação de professores no Brasil foi criada em 1835, no RJ, na cidade de Niterói , o que levou até a profissionalização docente dos dias atuais. Estimular a reflexão da formação docente na perspectiva da inclusão e da diversidade a partir da ideia de uma formação diversa nos impulsiona a falar sobre a formação continuada.

A profissionalização docente desempenha papel relevante para o exercício da educação inclusiva. Visto que, a formação continuada proporciona práticas educacionais eficientes que levam os educadores a estimularem a participação dos alunos em sala de aula. Portanto, a capacitação oportuniza uma reflexão sobre as necessidades educacionais diversificadas, de modo a permitir maior segurança na adaptação curricular dos conteúdos e na relação professor e aluno.

Desta forma, de acordo com Rodrigues (2012, p. 22):

Um professor, preocupado com a formação do ser humano, na perspectiva da inclusão, precisa ser capacitado para ensinar. A escola inclusiva perfaz seu papel, dando ao professor o suporte de que ele precisa para exercer seu trabalho docente com qualidade, seja em que espaço for.

O professor inclusivo reconhece o papel social que desempenha na vida dos alunos, visto que sua prática educativa torna-se objeto de luta contra todas as formas de exclusão, assim o saber e o fazer pedagógico devem incentivar as potencialidades dos

alunos. Desta forma, o educador bem formado e participativo torna-se agente determinante na formação do cidadão. Afinal, o centro do processo educativo deixa de ser o professor e passa ser a interação educando-educador e as oportunidades da educação. Conforme nos anuncia Piletti e Piletti (2018, p.260):

O fundamental é a própria relação educativa, que deve deixar para trás os modelos “senhor-escravo”, “patrão-empregado”, “tirano-súdito”, e outros quetais para transformar-se numa relação igual entre diferentes, educadores e educandos exercendo suas funções e seus papéis específicos. Ou, por outro, como se pode ler na Praça do Relógio da Universidade de São Paulo: No universo da cultura, o centro está em toda a parte.

O ofício do magistério faz com que o profissional esteja em constante aprendizado para acompanhar as transformações ocorridas na sociedade. De acordo com Piletti e Piletti (2018, p. 260) a aprendizagem constante é uma das pedras angulares do trabalho docente. Assim, a formação do educador acontece de modo incessante, a qual muitas das vezes a vida e o exercício profissional se misturam.

O tangível argumento da formação continuada e da educação como afirma Piletti e Piletti (2018, p. 261): “orientar a mudança das pessoas, favorecendo sua realização pessoal e social segundo determinados padrões que, por sua vez, também são passíveis de modificação por influência dos próprios indivíduos e grupos.”

Os indivíduos mudam através das relações que estabelecem entre os seus pares. Desta forma, o educador não se constrói sozinho, mas a partir das relações e percepções compartilhadas com o grupo a qual pertence. O processo educativo quando não articula a teoria com a prática leva a incontáveis prejuízos. A escola e a vida se misturam em uma relação dialética, a qual a educação desempenha papel decisivo no desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, material e espiritual dos envolvidos.

Piletti e Piletti (2018, p. 262) apresenta os perigos da falta de formação: “talvez não haja outro lugar, fora da escola, em que seja tão grande a distância entre o dizer e o fazer. Talvez não haja outro profissional em que seja tão grande a incoerência entre o falar e o agir quanto no professor mal preparado.”

Assim sendo, as principais características do trabalho docente devem ser a autonomia intelectual e emocional, pois é a partir delas que o educador vai direcionar a prática educativa para aluno, escola e sociedade, de modo a observar, refletir, agir plenamente. Portanto, a formação continuada é peça fundamental para uma educação inclusiva e de qualidade.

4. Afetividade

A neurociência admite a presença de dois cérebros nos seres humanos. As emoções que ocorrem no cérebro emocional através de reações químicas. Segundo RELVAS (2012, p. 61):

As emoções humanas são fonte valiosa de informações que ajudam a tomar decisões, estas são o resultado não só da razão mas também da junção de ambas, associadas a outras competências emocionais que podem levar ao sucesso na construção das relações no trabalho, tais como: Tolerância à ambiguidade, compostura, autoconfiança, empatia, energia, humildade, criatividade e planejamento.

Na fisiologia humana o sistema límbico é o grande responsável de prover as emoções aos indivíduos. Desta forma RELVAS (2012, p. 74) classifica com a casa dos sentimentos e afirma: “ é responsável pelo equilíbrio ou desequilíbrio emocional do ser humano, responsável pela produção das sensações ligadas aos processos emotivos.”

Para que o processo de ensino - aprendizagem aconteça de modo efetivo é preciso que as práticas educativas introduzam uma noção de humanização ao conhecimento, de modo a relacioná-lo com a vida do educando. Assim, Relvas (2012, p. 78) diz que significa reconhecer a presença dos sentimentos e emoções que marcam a existência do ser humano no mundo.

Conforme Relvas (2012, p. 79) o educador deve sempre buscar novos meios para que a aprendizagem ocorra e a educação seja pelo afeto.

O conhecimento não possui nenhum sentido na vida do educando, contudo, se o educador criar novas metodologias visando à integração do educando com o conhecimento, poderá ocorrer uma melhora significativa na qualidade de suas aulas, bem como no resultado final do processo de ensino e aprendizagem, transformando sua prática cotidiana em uma educação pelo afeto.

No sistema filosófico as idéias de Jean Jacques Rousseau dar início às indagações que têm por base as emoções e os sentimentos tendo por mérito os seguintes argumentos, segundo afirma Piletti e Piletti (2018, p. 87): a criança como o verdadeiro fator do processo educativo, a educação como processo vital que percorre toda a vida, ensinar pelo relevância da criança, educação ativa e ensino intuitivo.

De acordo com Relvas em pleno século XXI é possível observar no mundo uma tendência mecanicista de separar a emoção da razão. Assim, Relvas (2009, p.114) diz que o grande adversidade da sociedade da informação é incentivar uma saudável relação entre razão, emoção e informação.

Vale ressaltar a argumentação de Relvas (2009, p. 114):

Ensinar é fundamentalmente aprender. Aprender é enfrentar o desafio da vinculação da emoção com a razão no processo de conhecer e , além disso, enfrentar o desafio de criar recursos, instrumentos, estratégias táticas e operacionais que mobilizem no educando sua emoção em paralelo com sua razão.

Henry Wallon é referência para a formação integral, visto que em seus estudos considera a pessoa como um todo, assim valoriza-se os aspectos emocionais, cognitivos e motores, os quais sofrem influências por fatores orgânicos e sociais. A afetividade para o pesquisador ganha lugar de destaque , pois descobre que os sentimentos em especial a afetividade desempenham papel significativo no desenvolvimento da pessoa.

Segundo Wallon (1879-1962), o homem é resultado de influências sociais e fisiológicas, sendo os aspectos orgânico e social, fundamentais para o desenvolvimento do sujeito, através da integração de três dimensões psíquicas: a motora, a afetiva e a cognitiva. Exigindo uma conexão entre o aspecto orgânico (corpo e mente) e o social (ambiente, meio social em que vive).

Para Wallon, professores e alunos são mutuamente afetados no processo de formação, onde o desenvolvimento cognitivo, é também, a ampliação dos afetos e da capacidade de expressar sentimentos, torna-se um desafio para todos os sujeitos do ambiente escolar.

5. CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva tem por objetivo assegurar que todos tenham acesso e sucesso na aprendizagem, além de ser por lei um direito para todos, dando assim o direitos de todos serem compreendidos e respeitados. Educação Inclusiva é uma responsabilidade de todos, desde a escola a todos os envolvidos em proporcionar a educação e aprendizado, de modo que devem proporcionar uma ambiente acolhedor e seguro.

Ao professor do século XXI é indispensável um olhar para a inclusão, o qual é necessário se capacitar para orientar o educando de forma individualizada, assim como conhecer práticas educativas para adaptação curricular, sendo um facilitador da educação integral.

Um professor inclusivo reconhece o papel social que desempenha na vida dos alunos, desta forma o professor incentiva e potencializa o saber do aluno , deixando a

educação bancária (professor /aluno), e sendo mediador de conhecimentos (educando/educador), para a formação de cidadão com domínio da linguagem , da escrita, das ciências exatas e humanas.

A afetividade é entendida como uma dimensão humana que envolve sentimentos, emoções, desejos e motivações e que interfere na construção do conhecimento. A alfabetização é um processo a qual os alunos se deparam na educação básica, concebida como um processo social e cultural que implica o domínio da leitura e da escrita como práticas significativas. Dito isso, entende-se que a afetividade é uma ferramenta facilitadora para o aprendizado, em que o educador utiliza da realidade cultural e social do aluno para motivá-lo a aprender de forma que o educando possa partilhar seus conhecimentos, tornando assim uma relação de confiança entre professor e aluno, permitindo que a educação seja inclusiva .

A partir das análises bibliográficas, é possível concluir que ao valorizar a afetividade no processo de ensino e aprendizagem a mesma funciona como elemento facilitador da inclusão na educação básica, assim o ambiente deve-se fundamentar em respeito, empatia, acolhimento e confiança. O espaço de aprendizagem, na medida que possibilita estabelecer vínculos positivos com os alunos torna-se mais seguro e motivador, desta forma a educação inclusiva e a afetividade visa respeitar as individualidades e proporcionar um aprendizado cognitivo e social favorecendo a participação ativa e a autonomia.

Diante disso, pode-se inferir que a afetividade é essencial para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, pois influencia a construção do conhecimento (domínio da leitura e da escrita, ciências exatas e humanas) e no desenvolvimento sociocultural. Além disso é de suma importância o professor ter uma formação continuada , para aprimorar práticas pedagógicas inclusivas , sendo um facilitador de conhecimento .

REFERÊNCIAS

COLL, C.; MARCHESIA.; PALACIOS.J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Trad. Murad. F – 2.ed. – Porto Alegre : Artmed, 2004. 3v. 17 p.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4.ed.- São Paulo: Atlas, 2002

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação** – 3.ed. – São Paulo : Cortez, 2011.

MATTOS, S. M. N. de **Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar. Educar** em Revista, Curitiba, Brasil, n. 44,p . 217-233, abr./jun.2012.Editora UFPR. 223 p.

MENDES, Rafael Pereira da Silva. "**Educação inclusiva**"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-inclusiva.htm>. Acesso em 25 de abril de 2025.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da educação : de Confúcio a Paulo Freire** – 1.ed., 4º reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2018.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico (recurso eletrônico) : método e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico** - 2 ed. - Novo Hamburgo: Rio Grande do Sul. Feevale, 2013

RELVA. M. P. **Neurociência na prática pedagógica** . Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 168p.

RELVAS. M. P. **Fundamentos biológicos da educação**: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem - 4. ed. - Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009. 136p.

RODRIGUES, J. M. C. **Classes hospitalares: o espaço pedagógico nas unidades de saúde**. Rio de Janeiro : Wak Editora, 2012. 1v. 20p.

SANTOS, M. P dos. **Ressignificando a escola na proposta inclusiva**, 2002. Disponível em:https://extensao.cecierj.edu.br/material_didatico/edespecial/mod1/etapa1/Ressignificando_a_Escola_na_Proposta_Inclusiva.pdf. Acesso em: 20/04/2025

CAPÍTULO XXXVI

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS (TA's) NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EQUITATIVA

DOI: 10.5281/zenodo.17364568

Isac Sales Pinheiro Filho

José Leonardo Diniz de Melo Santos

Tatiana Fontinele da Silva

1. INTRODUÇÃO

A educação equitativa representa um dos principais desafios contemporâneos no campo educacional, pois visa assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou cognitivas, tenham acesso a uma aprendizagem de qualidade. Para que isso seja possível, é fundamental que as escolas estejam preparadas para atender à diversidade presente em suas salas de aula, reconhecendo e valorizando as diferenças como parte inerente do processo educativo. Nesse contexto, as Tecnologias Assistivas (TAs) surgem como ferramentas indispensáveis para a concretização desse ideal, oferecendo suporte técnico e pedagógico que possibilita a inclusão efetiva dos

alunos com necessidades educacionais especiais.

As Tecnologias Assistivas compreendem um conjunto amplo de recursos, equipamentos, softwares e estratégias que visam ampliar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de pessoas com deficiências ou limitações. Elas podem atuar em diversas áreas, como comunicação, mobilidade, autonomia, acesso ao conteúdo pedagógico e interação social, promovendo a eliminação de barreiras que impedem a plena participação do estudante no ambiente escolar. A adoção dessas tecnologias não só contribui para a adaptação física e curricular, mas também favorece o desenvolvimento da autoestima, da independência e do protagonismo dos alunos, aspectos essenciais para o sucesso educacional e social.

No âmbito das políticas públicas educacionais, a legislação tem avançado no sentido de garantir o direito à educação inclusiva, destacando a importância do uso das Tecnologias Assistivas como um dos meios para a efetivação desses direitos. Entretanto, para além das normas, é necessário que os profissionais da educação estejam capacitados e sensibilizados para a utilização adequada desses recursos, entendendo-os como instrumentos que ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem. O investimento em formação continuada, aliado à infraestrutura adequada das escolas, constitui um passo fundamental para o uso eficaz das TAs.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo investigar o papel das Tecnologias Assistivas na promoção de uma educação equitativa, buscando compreender como esses recursos contribuem para a superação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes com necessidades específicas. A análise abrange a identificação dos principais tipos de tecnologias utilizadas, suas aplicações práticas no cotidiano escolar, bem como os desafios enfrentados por educadores e gestores na implementação dessas ferramentas. Por meio dessa reflexão, pretende-se evidenciar a importância das TAs como agentes facilitadores da inclusão e da democratização do ensino, ressaltando a necessidade de um compromisso coletivo para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e acolhedores para todos.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura, realizada a partir da análise criteriosa de obras acadêmicas, artigos científicos,

relatórios e documentos oficiais relacionados ao uso das Tecnologias Assistivas (TAs) na promoção de uma educação equitativa. A escolha desse método permitiu um aprofundamento teórico sobre o tema, possibilitando a identificação dos principais conceitos, práticas, benefícios e desafios vinculados à implementação das TAs no contexto educacional inclusivo.

Para a seleção das fontes, foram estabelecidos critérios de relevância, atualidade e credibilidade, priorizando publicações dos últimos dez anos, em português e inglês, disponíveis em bases de dados reconhecidas na área da educação, inclusão e tecnologia assistiva. A busca concentrou-se em termos-chave como “tecnologias assistivas”, “educação inclusiva”, “educação equitativa” e “recursos tecnológicos para inclusão”, visando abarcar diferentes perspectivas e contextos de aplicação das TAs.

A análise dos materiais selecionados seguiu uma abordagem qualitativa, com a leitura interpretativa e a sistematização dos principais argumentos e evidências encontrados. Foram organizados os dados em categorias temáticas que evidenciam as contribuições das Tecnologias Assistivas para o acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais, bem como os desafios enfrentados pelas escolas e profissionais na adoção desses recursos.

Por meio dessa revisão, buscou-se fundamentar a discussão sobre o papel das TAs na construção de ambientes educacionais mais inclusivos e equitativos, apoiando-se em estudos empíricos e teóricos que ressaltam a importância da formação docente, do suporte institucional e da infraestrutura adequada para o sucesso dessas iniciativas. A metodologia de revisão de literatura proporcionou, assim, um panorama abrangente e consolidado, essencial para o desenvolvimento da pesquisa e para a proposição de encaminhamentos futuros na área.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura revelou que as Tecnologias Assistivas desempenham um papel crucial na promoção de uma educação equitativa, ao oferecer recursos que facilitam o acesso, a participação e o aprendizado de estudantes com diferentes necessidades educacionais. Os estudos destacam que as TAs contribuem para a superação de barreiras físicas, sensoriais, cognitivas e comunicacionais, promovendo a autonomia e o protagonismo dos alunos no processo educacional. Além disso, a utilização dessas

tecnologias favorece a adaptação curricular e metodológica, possibilitando uma abordagem pedagógica mais personalizada e inclusiva (Almeida, 2022).

Os resultados também indicam que o uso efetivo das Tecnologias Assistivas está diretamente relacionado à formação e ao preparo dos profissionais da educação, que precisam desenvolver competências específicas para identificar, selecionar e aplicar os recursos tecnológicos adequados. A capacitação contínua dos educadores é apontada como um fator determinante para o sucesso da inclusão, uma vez que permite a implementação de práticas pedagógicas que respeitam a diversidade e valorizam as potencialidades dos estudantes (Borges, 2021).

Apesar dos avanços, a revisão identificou desafios persistentes, como a desigualdade no acesso às tecnologias, falta de recursos financeiros, resistência cultural e a necessidade de políticas públicas mais articuladas para garantir a universalização do uso das TAs. Esses obstáculos evidenciam a necessidade de ações integradas entre gestores, educadores, famílias e sociedade para fortalecer a inclusão por meio das tecnologias (Carvalho, 2022).

Em suma, os resultados apontam que as Tecnologias Assistivas são instrumentos essenciais para promover a justiça educacional, desde que acompanhadas de formação adequada, suporte institucional e políticas inclusivas eficazes. A discussão reforça a importância de ampliar o acesso e o uso qualificado das TAs para assegurar uma educação que contemple as diferenças e potencialize o desenvolvimento integral de todos os alunos (Ferreira, 2023).

Além disso, a literatura destaca a relevância da colaboração multidisciplinar no processo de implementação das Tecnologias Assistivas, envolvendo profissionais da educação, saúde e tecnologia, bem como as famílias dos estudantes. Essa articulação é fundamental para a identificação das necessidades individuais e para a elaboração de estratégias integradas que promovam a inclusão efetiva. O envolvimento da comunidade escolar amplia o engajamento e contribui para a construção de ambientes educacionais mais acolhedores e adaptados à diversidade (Galvão Filho, 2023).

Outro aspecto abordado nos estudos refere-se ao impacto positivo das TAs na motivação e autoestima dos alunos com deficiências ou necessidades específicas. A possibilidade de utilizar recursos tecnológicos que atendam às suas particularidades favorece a participação ativa nas atividades escolares, reduzindo a exclusão social e ampliando as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Isso reforça o

papel das Tecnologias Assistivas não apenas como ferramentas técnicas, mas como elementos transformadores no processo educacional (Galvão Filho, 2020).

Entretanto, a pesquisa também evidenciou que a simples disponibilização de tecnologias não garante a equidade educacional. É necessário um processo contínuo de avaliação, adaptação e monitoramento das práticas pedagógicas para assegurar que as TAs sejam utilizadas de forma eficaz e ética. A inclusão verdadeira depende do compromisso das instituições e da sociedade em promover a acessibilidade plena e a valorização das diferenças, indo além do atendimento mínimo às exigências legais (Mendes, 2019).

Portanto, os resultados enfatizam que o sucesso da inclusão por meio das Tecnologias Assistivas está vinculado a uma visão ampliada de educação, que considera o aluno em sua integralidade e respeita suas singularidades. Investir na capacitação dos educadores, na infraestrutura adequada e na sensibilização da comunidade escolar são ações imprescindíveis para transformar o potencial das TAs em resultados concretos para a educação equitativa (Oliveira, 2023).

Além disso, os estudos apontam que o acesso às Tecnologias Assistivas enfrenta desafios significativos relacionados a fatores econômicos, políticos e sociais, especialmente em regiões com menos recursos. A desigualdade no acesso a esses recursos pode agravar as barreiras já existentes para estudantes com deficiência, limitando sua participação plena no processo educativo. Isso evidencia a necessidade de políticas públicas eficazes e investimentos direcionados para garantir a disponibilidade e manutenção contínua das tecnologias, assim como a formação adequada dos profissionais envolvidos (Rodrigues, 2021).

Outro ponto importante refere-se à adaptação das Tecnologias Assistivas às diferentes realidades escolares. A diversidade de contextos exige que as soluções sejam flexíveis e personalizadas, considerando a cultura local, o perfil dos alunos e as especificidades do ambiente educacional. A inovação e a criatividade no uso das tecnologias, aliadas ao conhecimento técnico dos educadores, são fatores decisivos para a efetividade dessas ferramentas (Santos, 2024).

Finalmente, a discussão ressalta o papel das Tecnologias Assistivas na promoção da autonomia dos estudantes, permitindo que desenvolvam habilidades que ampliem sua independência e inclusão social. O estímulo à participação ativa e ao protagonismo dos alunos é um diferencial que fortalece não apenas o desempenho acadêmico, mas também

sua inserção em diversos espaços da sociedade (Santos, 2024).

Esses elementos reafirmam a importância das TAs como componentes essenciais para a construção de uma educação inclusiva e equitativa, demandando esforços conjuntos entre governos, instituições de ensino, famílias e comunidades para superar os desafios e potencializar seus benefícios (Santos, 2024).

Além disso, observa-se que a efetividade das Tecnologias Assistivas depende fortemente da capacitação contínua dos educadores, técnicos e familiares envolvidos no processo educacional. A falta de formação adequada pode resultar em uso inadequado das ferramentas, limitando seu potencial de promover autonomia e inclusão. Portanto, programas de formação continuada, com enfoque prático e contextualizado, são indispensáveis para que as TAs sejam aplicadas de forma eficaz e integrada às práticas pedagógicas (Silva, 2022).

Outro aspecto relevante é a importância do envolvimento das famílias no uso das Tecnologias Assistivas. Quando familiares participam ativamente do processo, há maior alinhamento entre as intervenções escolares e o cotidiano do estudante, favorecendo a generalização das aprendizagens e a construção de um ambiente mais acolhedor e inclusivo em diferentes espaços (Silva, 2022).

Por fim, destaca-se a necessidade de avaliação constante das Tecnologias Assistivas utilizadas, para garantir que atendam às necessidades reais dos alunos e sejam atualizadas conforme avanços tecnológicos e mudanças no perfil dos estudantes. Esse monitoramento possibilita ajustes que potencializam os resultados educacionais e sociais, consolidando o papel das TAs como instrumentos dinâmicos e adaptáveis às demandas da educação inclusiva (Santos, 2024).

Dessa forma, as Tecnologias Assistivas representam um avanço significativo na busca por uma educação mais justa e acessível, promovendo equidade e respeito à diversidade. No entanto, seu sucesso depende de um conjunto articulado de ações que envolvem políticas públicas, formação profissional, recursos adequados e participação comunitária, configurando um desafio permanente para a sociedade contemporânea (Santos, 2024).

Além disso, a integração das Tecnologias Assistivas no ambiente escolar requer o desenvolvimento de políticas educacionais claras que garantam o acesso equitativo a esses recursos para todos os estudantes que deles necessitam. Isso implica investimentos governamentais em infraestrutura, aquisição de equipamentos, e suporte técnico

permanente, além da criação de normativas que orientem a implementação e o uso das TAs nas instituições de ensino (Rodrigues, 2021).

A intersectorialidade também se mostra fundamental para o sucesso das Tecnologias Assistivas na promoção da educação equitativa. A articulação entre educação, saúde, assistência social e famílias possibilita uma abordagem mais ampla e efetiva, que considera não apenas as necessidades educacionais, mas também as demandas biopsicossociais dos alunos. Essa colaboração intersectorial fortalece o processo inclusivo, ampliando as possibilidades de participação e desenvolvimento dos estudantes com deficiências ou outras necessidades especiais (Rodrigues, 2021).

Ademais, as experiências relatadas em diferentes contextos escolares apontam para a importância da adaptação das Tecnologias Assistivas às especificidades culturais, sociais e individuais dos alunos. Isso assegura que as soluções tecnológicas sejam relevantes e efetivas, evitando a padronização que pode comprometer a real funcionalidade das ferramentas.

5. CONCLUSÃO

A análise do papel das Tecnologias Assistivas (TAs) na promoção de uma educação equitativa revela que tais recursos são fundamentais para a efetivação do direito à educação inclusiva, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso escolar de estudantes com necessidades educacionais específicas. A utilização das TAs vai além da simples oferta de ferramentas; trata-se de um processo complexo e dinâmico que exige a compreensão das demandas individuais dos alunos, a articulação entre diferentes atores do contexto escolar e o comprometimento institucional para a construção de um ambiente de aprendizagem acessível, democrático e acolhedor.

Os resultados apontam que as Tecnologias Assistivas possibilitam a superação de barreiras físicas, sensoriais, cognitivas e comunicativas, promovendo a autonomia e a participação ativa dos alunos no processo educacional. Isso implica que a inclusão efetiva deve considerar a diversidade dos estudantes e oferecer soluções que respeitem suas singularidades, valorizando suas potencialidades e fomentando o protagonismo na construção do conhecimento. Assim, as TAs configuram-se como ferramentas estratégicas para a personalização do ensino, auxiliando professores na adaptação curricular, no planejamento pedagógico e na avaliação dos alunos.

Entretanto, a implementação das Tecnologias Assistivas enfrenta desafios significativos. A formação continuada e especializada dos profissionais da educação emerge como uma necessidade primordial, uma vez que a falta de preparo técnico e pedagógico compromete a utilização adequada desses recursos e pode limitar os benefícios esperados. Além disso, questões estruturais, como a insuficiência de recursos materiais e financeiros, a ausência de políticas públicas integradas e a resistência cultural ao uso das tecnologias, dificultam a efetivação de práticas inclusivas. Portanto, para que as TAs cumpram seu papel transformador, é imprescindível que haja investimento constante em capacitação docente, infraestrutura adequada e articulação intersetorial.

Outro aspecto relevante é a importância da parceria entre escola, família e comunidade, que se mostra decisiva para o sucesso das intervenções assistivas. O engajamento familiar e o diálogo constante entre os envolvidos no processo educacional fortalecem a rede de apoio ao aluno, potencializando os resultados e promovendo um ambiente escolar mais sensível às necessidades de cada estudante. Essa colaboração reforça a visão da educação como um direito coletivo e um compromisso social, em que a diversidade deve ser celebrada e respeitada.

Em síntese, as Tecnologias Assistivas configuram-se como instrumentos indispensáveis para a promoção de uma educação equitativa, capaz de oferecer oportunidades reais de aprendizagem para todos. Elas representam um avanço significativo na busca por um sistema educacional mais justo e inclusivo, alinhado às diretrizes legais e aos princípios éticos que norteiam a educação contemporânea. Contudo, para que essa potencialidade se concretize plenamente, é fundamental que haja um compromisso contínuo das instituições, gestores, educadores e sociedade civil, assegurando condições favoráveis para o acesso e a utilização efetiva dessas tecnologias.

Assim, investir nas Tecnologias Assistivas é investir na valorização da diversidade e na construção de uma sociedade mais inclusiva, onde cada indivíduo possa exercer plenamente sua cidadania e alcançar seu desenvolvimento integral. A educação equitativa mediada pelas TAs é, portanto, um caminho necessário para superar desigualdades históricas e promover a transformação social através do reconhecimento e respeito às diferenças, consolidando-se como uma prática que beneficia não apenas os estudantes com deficiência ou necessidades específicas, mas todo o ambiente educacional, promovendo a qualidade, a inovação e a justiça social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. S. R. Redes colaborativas na educação inclusiva: inovação e tecnologia assistiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, 2022.
- BORGES, L. C. Parcerias intersetoriais para o desenvolvimento de tecnologias assistivas na educação. São Paulo: Cortez, 2021.
- CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". 7. ed. São Paulo: Mediação, 2022.
- FERREIRA, J. R. Avaliação do impacto das tecnologias assistivas na educação inclusiva: uma abordagem interdisciplinar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 2023.
- GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Pesquisa, Prática e Formação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 2023.
- GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia assistiva e formação docente: desafios e perspectivas. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2020.
- MENDES, E. G. Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores no Brasil. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 2019.
- OLIVEIRA, A. A. S. Laboratórios de tecnologia assistiva nas escolas: espaços de inovação e inclusão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 2023.
- RODRIGUES, D. Tecnologias assistivas no currículo: por uma abordagem transversal. São Carlos: EdUFSCar, 2021.
- SANTOS, L. M. Educação Inclusiva e Tecnologia Assistiva: Desafios e Perspectivas. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 2024.
- SANTOS, S. M. A. V. Educação: Inclusão e Saúde: Caminhos a Serem Trilhados para o Desenvolvimento. São Paulo: Editora Archê, 2024.
- SILVA, A. P. M. Democratização do acesso às tecnologias assistivas: um imperativo para a educação inclusiva. *Educação & Sociedade*, Campinas, 2022.

CAPÍTULO XXXVII

FADIGA DE ACESSO E INTERSECCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DOI: 10.5281/zenodo.17364574
Alícia de Araújo Silva

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo parte da necessidade de ampliar o debate sobre os efeitos cotidianos das barreiras de acesso, sobre tudo, educacional, experimentada por pessoas com deficiência e suas famílias, a partir do conceito de fadiga de acesso proposta por Annika Konrad (2021). Essa fadiga, que se manifesta como o esgotamento físico e emocional, de pessoas que constantemente precisam reivindicar aquilo que deveria ser garantido como direito, é o ponto de partida para a análise aqui proposta.

A pesquisa parte da escuta de mães de estudantes com deficiência matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede estadual de Alagoas e busca compreender como as barreiras enfrentadas se acumulam e se sobrepõe, exigindo desses sujeitos um esforço contínuo para acessar direitos básicos que contribuem para o seu desenvolvimento.

Sua relevância, está na dimensão do tema que problematiza experiências de mães a partir de múltiplas camadas de vulnerabilidade. Mulheres, negras, pobres e responsáveis inteiramente pelo cuidado dos filhos com deficiência, são o perfil que servirá de objeto para esta pesquisa. A interseccionalidade, contribui não é apenas uma categoria teórica, mas, uma ferramenta indispensável para compreender como gênero, raça, deficiência e classe social interagem, aumentam as barreiras e constroem a experiência da exclusão.

A escolha pelo conceito de fadiga de acesso como base teórica se dá por meio da sua capacidade crítica de deslocar o olhar da deficiência como um suposto impedimento individual, para elucidar os impedimentos das estruturas sociais, políticas e institucionais, que ao invés de garantir o acesso, muitas vezes, atuam como geradoras de exaustão. Trata-se, de discutir como as intersecções que vulnerabilizam estas famílias, se somam à barreiras pré-existentes e contribuem para um desgaste constante, que é a busca por serviços e acessos básicos.

Desse modo, a questão norteadora da pesquisa é: como a fadiga de acesso se manifesta no cotidiano das famílias de estudantes com deficiência atendidos pelo AEE, e como os marcadores sociais da diferença intensificam essa experiência? Cujas justificativas é promover uma reflexão crítica sobre as barreiras reais vivenciados por pessoas com deficiência e seus familiares.

Para isso, determinou-se o objetivo geral: problematizar a complexa relação entre fadiga de acesso e interseccionalidade no cenário da educação inclusiva. E específico: analisar os relatos das famílias que estão em busca desses acessos e sofrem a influência de marcadores sociais da diferença. Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa, que tem como instrumentos de coleta de dados relatos orais, obtidos na anamnese do AEE. As experiências narradas são analisadas por meio da análise do discurso e interpretadas pelos referenciais de Konrad (2021), Collins (2020) e Diniz (2007).

2. METODOLOGIA

A pesquisa é do tipo estudo de caso com abordagem qualitativa, que conforme Robert K. Yin (2024, p. 299) é “um estudo de caso de uma determinada situação, que, apesar de sua singularidade, está sendo realizado por causa de sua potencial

aplicabilidade a outras situações semelhantes”. Cujas abordagens qualitativas possibilitam “capturar o significado dos eventos da vida real, da perspectiva dos participantes de um estudo” (YIN, 2024, p. 32). Método que contribui exponencialmente com o estudo proposto.

A pesquisa foi motivada a partir de um estudo teórico de um conjunto de relatos similares entre diferentes famílias de estudantes com deficiência atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola da rede estadual de Alagoas, situada na periferia de Maceió. O campo da anamnese em que houveram convergências foi: Acompanhamento Especializado, que tem o objetivo de tornar a professora do AEE e a escola cientes dos possíveis acompanhamentos multidisciplinares que o estudante possa ter.

Esta pesquisa surgiu primordialmente como uma forma de suplementar a formação, para que enquanto professora da educação especial fosse possível compreender os contextos que imperam sobre os acessos desses alunos com deficiência aos seus espaços de direito. De acordo com Robert Emerson (2001, p. 48) “o autor decide não apenas quais eventos em particular são significativos, quais são apenas dignos de inclusão, quais são absolutamente essenciais e como ordenar esses eventos, mas também em primeiro lugar, o que conta como um “evento””. Desse modo, conforme houve repertório para compreender a complexa semelhança entre famílias distintas, percebeu-se o potencial do “evento”, isto é, o objeto da pesquisa é selecionado de um momento já vivido, no qual a resposta de três mães ao campo: acompanhamento especializado, foi utilizada para análise.

Para análise dos dados utilizou-se o método de análise do discurso conforme a definição de Yin (2024, p. 298) “que considera que a linguagem representa a construção da realidade social, especialmente dentro do contexto social do que está sendo dito, em vez de supor que a linguagem só representa o que uma pessoa está pensando.”

3. O QUE É DEFICIÊNCIA?

Compreender o conceito de fadiga de acesso exige, anteriormente uma reflexão sobre o próprio conceito de deficiência e sobre como ele foi/é historicamente construído e é socialmente interpretado. Por muito tempo, a deficiência foi entendida sob a perspectiva biomédica, focando nas limitações individuais e compreendida como um

desvio da normalidade, um problema a ser corrigido (DINIZ, 2007, p. 36). Perceba como é importante se voltar para estas concepções primárias, pois elas nos permite compreender a base em que a lógica do acesso foi construída.

Apesar de suas marcas, essa construção social vem sendo quebrada por uma abordagem que compreende a deficiência como uma questão eminentemente social (OLIVER, 1990), marcada por barreiras impostas pelo meio físico, social e simbólico. Como destaca Débora Diniz (2007, p. 9), “deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia sua estrutura social que oprime a pessoa deficiente.” Essa perspectiva tira do indivíduo a responsabilização pela discriminação/exclusão e a coloca em seu devido lugar, na “incapacidade de social em prever e incorporar a diversidade” (DINIZ, 2007, p. 15). É válido ressaltar que a discriminação e a responsabilização exclusiva do acesso e inclusão, além de serem jogados para a pessoa com deficiência, recaem também para os cuidadores.

3.1 Conceituando a fadiga de acesso

Levantado esse comportamento social e histórico de delegar a pessoa com deficiência a responsabilidade pela sua inclusão, que se insere a discussão sobre fadiga de acesso. Conceito desenvolvido pela autora Annika Konrad (2021), para descrever o esgotamento sofrido por pessoas com deficiência e seus cuidadores que em todos os espaços e relações precisam justificar repetidamente suas necessidades.

Segue relato de uma pessoa com deficiência entrevistada pela autora: “você fica tão cansado de tentar explicar a alguém que você simplesmente não entra em detalhes, você simplesmente não aborda o assunto, você simplesmente não faz disso um problema. Às vezes você simplesmente não diz nada.” (KONRAD, 2021, p. 180). Essa fadiga não é um sentimento individual ou episódico, e no caso de crianças e adolescentes é vivenciada também pelos cuidadores.

Muitas vezes a pessoa com deficiência ou sua família, precisam assumir o lugar de professor de si mesmo e explicar ao outro coisas básicas da sua existência, tendo ainda que lidar com o desconforto do ouvinte em relação a deficiência (KONRAD, 2021). Isso se repete ciclicamente, a cada relação, a cada busca de acesso, isto é, a necessidade de justificar um direito que já deveria estar garantido.

3.2 Interseccionalidade

A perspectiva da interseccionalidade oferece uma ótica de análise potente para compreender como diferentes marcadores sociais como: gênero, deficiência, raça e classe, se entrelaçam na experiência dessas famílias. Segundo Collins e Bilge (2020), a interseccionalidade é uma forma de pensar as relações sobrepostas de poder que afetam o convívio social. Em suas palavras, “a interseccionalidade é uma forma de práxis crítica em resposta a complexas desigualdades sociais que são organizadas por uma matriz complexa de poder.” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 283).

A proposta interseccional rompe o olhar para a desigualdade por apenas um viés e destaca a importância de considerar o lugar social ocupado por cada sujeito na teia de relações de poder. Assim, uma mãe negra, pobre, responsável pelo cuidado de um adolescente com deficiência, não enfrenta apenas a exclusão por ser mulher ou por ser mãe de uma pessoa com deficiência, ela vivencia uma experiência singular que não pode ser reduzida à soma dessas categorias (COLLINS; BILGE, 2021).

Dessa forma, ao cruzar o conceito de fadiga de acesso com a perspectiva interseccional, é possível perceber que o esgotamento vivenciado pelas famílias não é apenas o resultado de uma deficiência mal compreendida ou de uma escola mal preparada, mas da sobreposição de desigualdades que se reforçam mutuamente as barreiras.

O diálogo entre esses dois conceitos revela como a luta por inclusão escolar não é vivida igualmente por todos. As mães citadas na pesquisa, enfrentam, não apenas os entraves da educação inclusiva, mas também carregam o peso de serem mulheres, pobres, responsáveis únicas pelo cuidado, frequentemente desamparadas por suas redes familiares e por políticas públicas ineficazes. Nesse sentido, a fadiga de acesso emerge como um marcador do fracasso institucional diante da diversidade humana.

Assim, esta pesquisa não pretende apenas descrever essas experiências, mas problematizar as formas como o discurso da inclusão escolar, muitas vezes restrito a parâmetros legais, não dá conta das múltiplas violências e esgotamentos impostos às famílias. Olhar para a fadiga de acesso por óticas interseccionais é também um gesto ético e político de denúncia e resistência frente às injustiças.

4. FADIGA DE ACESSO E INTERSECCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os relatos sobre o tópico de Acompanhamento especializado foram marcados por

esgotamento, sobrecarga e sentimentos de frustração e impotência frente às barreiras cotidianas enfrentadas pelas mães de estudantes com deficiência. Esses relatos concretizam o conceito de fadiga de acesso, revelando como esse fenômeno se manifesta de modo real na vida dessas mulheres. Além disso, as sobreposições por marcadores de gênero, classe social e estrutura familiar reforçam a necessidade de uma leitura interseccional desses dados.

No caso 1, a mãe solo de uma adolescente de 16 anos com síndrome cri-du-chat, nível 3 de suporte relata:

“É muita responsabilidade pra mim, Alícia. É só eu pra tudo. O pai dela, a última vez que viu ela, ela tinha 6 anos. Hoje ela tem 16. Ele dá o dinheirinho da pensão, assim mesmo, bem pouco, mas no cuidado eu não posso contar com ele pra nada. Pra ir no posto pegar uma ficha pra mim, tem que ser ela dormindo, e ainda tenho que levar a outra pequena, que não fica só. Mesmo assim, eu não posso nem reclamar, porque tenho medo dele se abusar e parar de mandar o dinheiro. Aí fica ainda pior, né? Oxe, as escolas nunca fizeram o atendimento direito, só colocavam ela pra assistir e pronto, eu sei que ela é difícil, mas tem que fazer o trabalho né? Na APAE ela perdeu a vaga e nunca mais consegui. Toda vez que ia pra era muita gente na frente. Aí desisti. Fiz um planinho de saúde fraquinho pra ela. Assim mesmo, às vezes nem levo ela pra fisioterapia, porque chego lá e a fisioterapeuta não consegue fazer nada. Tem vez que tô tão cansada só de pensar em pegar ônibus com ela, ficar lá esperando... Ela não para quieta. Aí às vezes nem levo.”

Esta fala revela a sobreposição de responsabilidades, ausência de apoio e negligência institucional, aspectos que se entrelaçam e produzem o fenômeno da fadiga de acesso. A mãe ocupa o lugar de única responsável por todo cuidado de uma adolescente com deficiência intelectual profunda, além dos cuidados de uma criança pequena, sem rede de apoio e com medo constante de perder até mesmo o pouco suporte financeiro que recebe do pai ausente. Essa sobrecarga é reflexo de um sistema que transfere às mulheres a responsabilidade integral pelo cuidado.

A fadiga de acesso, como aponta Konrad (2021), manifesta-se justamente quando o esforço contínuo para acessar direitos se torna esgotante, tanto física quanto emocionalmente. A exaustão ultrapassa a necessidade, não por negligência, mas por

esgotamento humano. Não se trata de falta de interesse ou de desconhecimento, mas da impossibilidade de recursos físicos, financeiros e emocionais, de continuar enfrentando barreiras em um sistema que não funciona para todos.

É evidenciado falhas institucionais: o não atendimento adequado nas escolas públicas: *“As escolas nunca fizeram o atendimento direito, só colocavam ela pra assistir e pronto. Eu sei que ela é difícil, mas tem que fazer o trabalho, né?”* A fala denuncia a precariedade da inclusão escolar e revela a consciência de que, mesmo diante da complexidade da deficiência, o poder público tem obrigações não cumpridas. A precarização no serviço do sistema de saúde, mesmo privado, também é sentida: *“Fiz um planinho de saúde fraquinho pra ela. Assim mesmo, às vezes nem levo ela pra fisioterapia, porque chego lá e a fisioterapeuta não consegue fazer nada.”*

Analisar essa realidade à luz da interseccionalidade permite observar como a condição de mulher, pobre, mãe solo e cuidadora de uma adolescente com deficiência intelectual profunda produz uma forma de exclusão singular. A mãe, encontra-se dividida entre a negligência do Estado, a sobrecarga dos cuidados, resultando em uma forma intensificada de fadiga.

Por fim, é importante destacar o sentimento de desistência *“Aí desisti”* como marca profunda da fadiga de acesso. Não se trata de escolha, mas de resultado. Quando o esforço de acessar um direito supera a energia disponível, o direito deixa de existir na prática. O caso ilustra de forma emblemática como a fadiga de acesso é menos um fenômeno individual e mais um sintoma de estruturas sociais que insistem em funcionar à custa do sacrifício pessoal das famílias, sobretudo das mulheres.

O caso 2 traz o relato de uma mãe de dois jovens, um de 21 anos sem deficiência e outro de 18, diagnosticado com TDAH e dislexia, com hipótese diagnóstica de TEA. Ela diz:

“Mulher, é tão difícil fechar esse laudo dele, porque, você sabe, uma consulta com um neuro é uns 400 reais. Não fecha em uma só. Meu filho é esperto, é inteligente, com essa idade e não sabe ler e escrever. Eu sei que foi pela demora pra conseguir o laudo. A gente não tem condições de colocar no reforço. Consegui uma vaga com um neuro que uma amiga arrumou pra mim, mas ele não fechou, encaminhou pra outro. Aí fica mais difícil. Eu fico pesquisando as coisas, tem uns médicos que eu sigo e do mesmo jeitinho que o médico diz, ele é. Mas é difícil. Eu sei que ele precisa, mas sem o documento eu não consigo nada.”

Aqui, o obstáculo principal é a própria dificuldade de acesso à formalização diagnóstica, necessária para garantir direitos e serviços. A mãe, com esforço próprio, busca informações, tenta consultas, mas sem recursos financeiros e com a lentidão do sistema público, vê-se em um ciclo de espera e frustração.

A fadiga de acesso aparece como desgaste contínuo provocado pela responsabilização individual frente à ineficiência institucional. Konrad (2020) afirma que esse desgaste não é apenas funcional, mas simbólico, pois também nega a esses sujeitos a legitimidade de suas necessidades. A mãe sabe o que o filho precisa, mas sem o laudo, não tem como provar, nem acionar políticas. Crenshaw (1989) já apontava que os sistemas jurídicos e sociais muitas vezes invisibilizam pessoas que ocupam intersecções de vulnerabilidade.

No caso 3, a mãe de três filhos, sendo o do meio, de 16 anos, diagnosticado com deficiência intelectual; ela trabalha em um restaurante e os filhos ficam sob os cuidados da avó:

“Mulher, é muito difícil. Ele tem os papéis do diagnóstico, que já foi uma luta pra conseguir quando era pequeno, e ele tinha acompanhamento na Guri, mas perdeu porque não tinha quem levasse. Aí eu tento conseguir uma vaga de novo e não tem. Tem que esperar na fila. E ele tá piorando. Não quer saber de escola, não quer estudar, e ele tem condições de aprender. A gente não pode pagar um reforço. Eu e meu esposo passamos o dia todo fora, já chego morta, tendo que cuidar da casa. Não tenho tempo de ajudar ele nas tarefas. Passa o dia com a avó dele. Ela não tem pulso. Aí ele vai ficando cada vez mais danado. Só quer estar na rua. Pense na preocupação. Tem dia que só Deus sabe como tá minha cabeça.”

A fala traz à tona o cansaço físico e emocional de uma rotina exaustiva, somada à impotência diante de um filho que está sendo excluído pela ausência de suporte. Mesmo com diagnóstico, o acesso ao atendimento especializado não foi garantido de forma continuada. As barreiras logísticas, a falta de tempo, o cansaço extremo e a precarização da vida familiar compõem um cenário em que a fadiga de acesso se torna coletiva e familiar, e não apenas individual. A interseccionalidade permite observar como classe social e gênero impactam diretamente a experiência educacional da criança e o sofrimento

da mãe, que acaba penalizada por não conseguir dar conta de todas as exigências impostas.

Em todas as situações, nota-se que o discurso da inclusão esbarra em práticas que transferem a responsabilidade à família. A exaustão, a desistência e a sensação de culpa se tornam efeitos diretos de um sistema que exige prova constante de merecimento para acesso a um direito constitucional. Como afirma Diniz (2012), “os direitos das pessoas com deficiência continuam sendo tratados como favores, e não como garantias legais”.

Assim, os relatos analisados confirmam que a fadiga de acesso, quando atravessada pela perspectiva interseccional, não é apenas um fenômeno de desgaste individual, mas um marcador das múltiplas exclusões operantes nas estruturas sociais. As mães entrevistadas, em sua maioria mulheres pobres e com poucos apoios familiares e institucionais, acabam sendo vítimas de uma sobrecarga histórica, simbólica e prática, que as impede de garantir a seus filhos o pleno exercício da cidadania.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise revelou que a responsabilização pelas falhas institucionais recai de maneira desproporcional sobre as famílias, em especial sobre as mulheres cuidadoras, atravessadas por múltiplos marcadores de desigualdade, como gênero, classe, ausência de rede de apoio e precarização da vida. Os conceitos de fadiga de acesso e interseccionalidade foram fundamentais para fornecer repertório crítico.

Por fim, este estudo reforça a importância de valorizar as narrativas das famílias sobre os impactos das desigualdades na inclusão escolar. Escutar essas vozes é fundamental não apenas para reconhecer os limites do processo de inclusão, mas também para construir caminhos mais humanos para o acesso das pessoas com deficiência aos seus direitos.

Toda pesquisa não se esgota em si, mas abre margem para uma nova investigação, que este trabalho possa contribuir para muitos outros.

REFERÊNCIAS

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology**. Qualitative Research in Psychology, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

2.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

EMERSON, Robert M. (Ed.). (2001). **Contemporary field research**: Perspectives and formulations (2nd ed.). Prospect Heights, IL:Waveland Press.

KONRAD, Annika. **Access Fatigue**: Rhetorical Disability Disclosure and Institutional Barriers to Equity. *College Composition and Communication*, v. 72, n. 2, p. 240-266, 2021.

OLIVER, Michael. **The politics of Disablement**. London: MacMillian, 1990.

CAPÍTULO XXXVIII

DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE AS POTENCIALIDADES DEFIÇA PARA UMA FORMAÇÃO TRANSFORMADORA

DOI: 10.5281/zenodo.17364611

Ana Júlia Barbosa Cremasco
Camila Rodrigues Batista Neta

1. INTRODUÇÃO

O presente texto foi tomado por uma inquietude nascida da seguinte pergunta feita por um professor em uma aula sobre deficiência e trabalho na pós-graduação: “poderiam as pessoas com deficiência trabalhar ou não?”. De fato, a pergunta tem o seu quê de capciosa e é, à primeira vista, de resposta simples. A problemática talvez seja que, a dúvida sobre a capacidade dessa pessoa parece ser maior do que si própria. Se nos baseássemos apenas no senso comum, diríamos que “depende”, depende do trabalho, depende da “capacidade” dessa pessoa etc, pois, somos ensinados desde pequenos que existe uma dicotomia de seres: de um lado, aquele que é “capaz” e, do outro, o que é considerado

“incapaz”. Dessa maneira, comecemos a esboçar esse imaginário perpetuado de “incapacidade” com Kafka (2016), ao construir uma realidade tão sufocante que a personagem pouco pode fazer.

À vista disso, este pensamento situa-se no desejo de, a partir das ideações presentes em O processo (2016), traçar paralelos da injustiça, impossibilidade e, também apresentar a dualidade que envolve estas mesmas questões. Sendo assim, esta construção estabelecerá temas que são centrais nesta reflexão, sendo que: I) é imprescindível reconhecer que, tratar sobre deficiência é um assunto espinhoso – pois, rompe diretamente com os ideais da Modernidade; II) a marca da deficiência é um denominador crucial para o seu estabelecimento em sociedade – que, portanto, deve ser reconhecido enquanto potência transformadora – e, III) no papel de educadores, devemos subverter estas demarcações e, dessa maneira, valorizar as características e subjetividades de cada estudante deficiente²¹. Damos o mote inicial com a afirmação de que “Alguém certamente havia caluniado Josef K. pois uma manhã ele foi detido sem ter feito mal algum.” (p. 7)

Iniciamos o imaginário a partir da história percorrida por K., ressaltando que o ponto de intersecção que nos interessa entre o romance e a pessoa com deficiência está na marginalidade da autodefesa; nos ataques constantes sem que se entenda, objetivamente, o porquê de serem acometidos tão incisivamente. No romance, é passível das mais variáveis probabilidades e de tentativas de interpretação sobre o que teria feito de errado para que sofresse tamanha perseguição quando, em sua consciência, sabia que estava sendo sincero consigo mesmo ao alegar que não era culpado e insistir no fato de desconhecer qual seria a sua acusação. Na realidade, apesar de saber que o lugar da desconsideração ocupa uma centralidade que se dá no preconceito, fica sempre a cargo do indivíduo a tarefa de tentar converter esta crença a respeito de si.

Como na maioria de suas histórias, Kafka retrata uma jornada opressiva por aquele que pouco se sabe sobre, ou seja, aquele cuja existência é ignorada. Há sempre algo de velado naquilo que se mostra opressor e isso ocorre por conta da estrutura ideológica a qual somos inseridos desde que nascemos, tornando difícil de enxergarmos para além

²¹ “Defiça” vem da tradução do inglês *Disability Justice* (Justiça Defiça) e, portanto, foi utilizado como uma aproximação do significado desta perspectiva teórica e de luta. Este termo vem sendo cada vez mais utilizado no Brasil - para se referir a “ativistas defiças”, por exemplo e, acredita-se que seu significado possa ser ampliado. Saber mais em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/qH3pqSSmfdYZyYzmcBw58hv/?format=pdf&lang=pt>. Além disso, o termo tem ganhado um sentido maior de identidade ou de autoidentificação e, assim, quebra com ideia de “adjetivação e torna-se um substantivo, reforçando a identificação com um marcador da diferença positivado” (Mello, Aydos, Schuch, p. 8, 2022).

do que aparenta ser ou, até mesmo, nos colocarmos contrários a tal maneira de compreender o mundo. No entanto, a cada novo passo pela busca da liberdade, mais ele – Josef K., personagem criado por Kafka – se vê preso à sua própria condenação. Por conseguinte, as forças que o coagem para o seu destino final são tão grandes que, nesta história, as leis parecem ser um ser onipresente que sempre está um passo à frente de qualquer intenção ou ação que o jovem K. possa tentar realizar. A verdade é que, apesar de bastante esforço, suas possibilidades estão confinadas a tentar compreender o que leva a alguém jovem e promissor ser caçado como foi, em uma lógica que não carrega sentido algum a todos que estão fora deste sistema.

Assim, a trajetória do protagonista é marcada por desencontros e desafetos com todas as chances de saída com que se depara. Com os guardas que o aborda, a estranheza é certa desde o início; à desconfiança com as pessoas próximas – a senhora Grubach (sua locadora) e Anna (sua vizinha e interesse amoroso); e até mesmo a indicação de seu tio para conseguir um renomado advogado, se mostram insuficientes quando ele precisa de algum tipo de suporte em meio ao absurdo que vivia. Apesar de Josef K. estar disposto a enfrentar todas as adversidades perante a um tribunal que parece ser implacável, há esta “marca” sobre si que paira e o define mesmo que tente arduamente escapar dela. Logo, ao questionar os guardas sobre sua acusação, apenas obtém o seguinte parecer:

[...] compreendemos bem que as altas autoridades a cujo serviço estamos, antes de ordenar uma detenção examinam muito cuidadosamente os motivos da prisão e investigam a conduta do detido. Não pode existir nenhum erro. A autoridade a cujo serviço estamos, e da qual unicamente conheço os graus inferiores, não indaga os delitos dos habitantes, senão que, como o determina a lei, é atraída pelo delito e então somos enviados, os guardas. Assim, é a lei, como pode haver algum erro? (Kafka, 2016, p. 12).

Diante disso, esta reflexão pretende fazer da seguinte metáfora, na qual o homem que se vê encurralado por leis que não lhe parecem justas ao não se apresentarem, informarem e muito menos justificarem o porquê de sua culpa, uma analogia sob estar sobre o constante registro de ser diferente, de ser considerada um “desvio” da norma e, como reduzir a pessoa com deficiência a apenas uma “marca”, ignorando as inúmeras características que a compõe enquanto sujeito, pode ser um marcador capacitista colonizador, que a diminui, coloca-a abaixo de outras pessoas, ainda olhando para a deficiência apenas como uma visão negativa e penosa.

Isto posto, é o objetivo final das pesquisas feitas na área da deficiência a busca pela autonomia, acessibilidade total e pela participação ativa das pessoas deficiências em qualquer área da sociedade, como no mercado de trabalho - da qual parte nossa reflexão feita por uma analogia ao processo de Kafka (2016), pois, estas são questões básicas para a existência humana. Mas, para que isso ocorra, é fundamental que haja um processo de formação transformador, visando a autonomia de todos os alunos - sejam eles alunos deficiências ou não deficiências, neurodivergentes ou não, atípicos ou não -, que deve ser iniciado desde a Educação Básica. Assim, partindo da provocação feita em sala de aula na universidade, este artigo espera levantar reflexões a respeito da necessidade de se pensar pedagogias outras que sejam mais inclusivas e acessíveis, buscando uma abordagem mais sensível. Convidamos o leitor a olhar para as potencialidades presentes na deficiência e como as mesmas podem contribuir para uma educação transformadora e decolonial.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa possui um caráter reflexivo sobre a educação atual e as possibilidades que podem surgir a partir das potências deficiências para outras abordagens a serem trabalhadas na educação, além de pensarmos a educação enquanto inclusiva, mas pensá-la a partir da deficiência, partindo da indagação feita em sala de aula por um professor da pós-graduação. Para isto, foi realizada a leitura de livros como *O processo*, de Kafka (2016), *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (2024), *Estigma*, de Goffman (1988), entre outros. Além de artigos, periódicos, veículos de jornalismo independente e site de palestras encontrados durante o levantamento bibliográfico, utilizando palavras-chave, como “deficiência”, “deficiência e trabalho”, “deficiência e decolonialidade”, “educação decolonial”, “deficiência e educação”, “deficiência e interseccionalidade”, “capacitismo e educação”. Após este levantamento, realizada a leitura, nos propusemos a escrever sobre o tema da maneira que ele mais nos toca atualmente.

Cabe colocarmos nesta parte de metodologia, o local do qual falamos como o posicionamento decolonial que abordamos neste artigo e, portanto, situar quem somos e onde estamos. A Ana Júlia é uma mulher gorda, parda, cis e héterossexual, do interior do estado de São Paulo, que pesquisa na área da Filosofia da Educação e da Deficiência, a qual busca desenvolver novas formas de estar em sala de aula, com base na educação inclusiva e visando uma formação transformadora e mais sensível ao outro. A Camila é uma mulher

negra, cis e bissexual, do interior do estado de São Paulo, que pesquisa na área da História da Educação no Brasil, mais precisamente, o papel dos diretores nos grupos escolares e, ainda que não estude diretamente sobre deficiência, ela carrega consigo uma abordagem interseccional em suas pesquisas.

3. DISCUSSÃO

3.1 Deficiência e sua percepção na realidade capacitista

Dado ao que foi exposto na Introdução, reconhece-se na movimentação da personagem que nos acompanhava até o momento, um senso de injustiça que faz a convivência e sobrevivência ainda mais difícil. Se, por um lado, K. tem sua vida revirada em perseguição, sendo arruinado no trabalho e socialmente; a pessoa com deficiência, por sua vez, vive seus dias desde a mais tenra idade sob o questionamento de sua capacidade. Neste momento, é imprescindível retomarmos a questão inicial de “uma pessoa com deficiência pode trabalhar?” para, então, cunharmos o **sim!** Não apenas enquanto direito fundamental, mas enquanto possibilidade real.

Uma vez tendo pontuado essas situações, deve ser destacado que a temática, por si só, não é algo discutido o suficiente, a não ser que seja necessário. O caso é que a “necessidade” depende muito dos fatores no qual a pessoa se insere. Assim, o tema da deficiência parece ficar mais deslocado do cotidiano no qual, muitas vezes, a própria ideia de se debater a respeito parece que deve ser evitada. Consequentemente, a responsabilidade sobre a questão deficiça parece não existir, a não ser que tenhamos que lidar com ela diretamente. Em situações como a convivência no âmbito escolar ou do trabalho, as relações entre familiares e/ou conhecidos é o que fará com que o assunto se torne uma urgência frente a várias outras situações enfrentadas no dia a dia. Se isto se torna algo que, mesmo que inconsciente, acaba sendo evitado, é devido a uma ideia hegemônica de que tudo aquilo que destoe da “norma”, deve ser ignorado. Talvez não a questão, não a pessoa que enfrenta esse problema, mas a própria deficiência.

Ao pensarmos, portanto, neste impasse de “dificuldade” em estabelecer uma conexão maior com o tema, é cabível a colocação de que este distanciamento se dá por definições sociais. Em vista disso, as pessoas com deficiência – bem como outras minorias – são colocadas à margem da sociedade, em razão do pensamento heteronormativo, cisonormativo, machista, racista, classista e capacitista da colonização, disfarçada de Modernidade. Há sempre uma expectativa que idealiza as relações e as pessoas que

recaem sobre diferentes grupos. Dizer isto, implica em reconhecer que muitos dos preconceitos existentes recaem dessa régua capitalista que avalia qual grupo vai inferir como melhor, ou seja, mais capaz, mais eficiente, mais funcional, mais hábil etc. Logo,, também será posto à margem todo aquele que se distancia desse sujeito idealizado, podendo variar entre dois extremos: o de ser perseguido ou de ser marginalizado. Com isso, é preciso fundamentar este assunto com a noção de estigma trazido por Goffman (1988, p. 6), no qual situa que o termo por si só, não carrega significados negativos. O que faz esses registros de diferenças ganharem o peso “negativo” que possuem, são nossas projeções daquilo que seria o desejável a alguém. Pois,

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso.

A complexidade desta relação com o que seria um estigma ou uma pessoa estigmatizada, corresponde com a construção presente ao longo do texto em que se compreende que depende do que a sociedade estabelece como norma. Assim, quando se fala sobre uma pessoa com deficiência tem de ser lembrado que a maneira pela qual nos relacionamos com os outros e com a “realidade” depende dos valores sociais nos quais estamos inseridos. Afinal, nossos valores são construídos em resposta do lugar de onde viemos, bem como nossa localização conforme o *status* social. Sendo assim,

A pessoa age em sociedade dentro dos sistemas cuidadosamente definidos por poder e prestígio. E depois que aprende a sua localização passa também a saber que não pode fazer muita coisa para mudar essa situação (Berger, 1976, p. 76).

Divergir das crenças que foram construídas por um grupo - sendo ele, aquele que escreveu a história por meio da dominação corporal, cultural e epistemológica -, não pode ser compreendido como incapacidade. Por certo, toda norma tem sua definição muito bem circunscrita e nos será ensinada desde cedo, todavia, também somos passíveis de escolhas e questionamentos sobre o que se mostra como uma verdade indubitável. A partir disso, é possível aproximar a vivência de Josef K., com as pessoas marginalizadas, em que a marcação que existe sobre elas, as colocam em determinado posicionamento social que pode, ou não, corresponder com as expectativas do que se é esperado socialmente. Viver sob o registro do que te diferencia - e por conseguinte, te coloca em uma situação “especial” com relação aos outros -, também quer dizer que o agir social será mais difícil

e que sua vida será moldada por vivências que o estigmatizam e diminuem suas possibilidades sociais, sobretudo quando se trata de áreas que contribuam para a sua autonomia e desenvolvimento, como a educação básica e superior e o mercado de trabalho.

Possuir esta demarcação de diferenciação é saber desde sempre que as chances de escapar deste rótulo são ínfimas, portanto, é preciso combater as noções externas que lhe são limitantes e, com isso, estão sempre questionando sobre o quanto se é capaz. Partindo do homem universal, quem deve se adequar são sempre aqueles cuja existência, não se encaixam naquele ideal. Seja por gênero, raça, credo, sexualidade ou, como o foco principal deste texto, pelas diferentes deficiências existentes. Estar sob qualquer um desses estigmas confere em um confronto constante com a realidade para se provar merecedor de aspectos que, para aquele que ocupa o espaço do ideal, são substanciais. Não se há muito o que se questionar e pouco a se fazer quando as normas estão a seu favor, mas para aqueles que não se encaixam, “Os métodos de controle variam de acordo com a finalidade e o caráter do grupo em questão.” (Berger, 1976, p. 78).

Dessarte, a compreensão desses pormenores carrega consigo uma espécie de tentativa velada de coerção em forma de empatia com as pessoas deficias. Nos apoiemos na entrevista feita pelo Portal Catarinas (2022), no qual Fernanda Vicari afirma que “[...] a deficiência é um marcador que se sobressai sobre muitos outros. Sobre raça, sobre identidade de gênero. [...]”. Ela, como mulher negra, compartilha as dificuldades enfrentadas na adaptação de seu cotidiano, quando sua disformia muscular se agravou e como foi difícil lidar com o que diziam para ela. Por sorte, contou com uma rede de apoio familiar e, também, adentrou em movimentos políticos para levar essa bandeira a espaços que são importantes. De sua fala, salienta-se aspectos importantes como sua perspectiva de si, dado ao atravessamento de pertencer a múltiplas minorias e, como os aspectos da interseccionalidade²². Ainda que a interseccionalidade que a perpassa a torne múltipla e repleta de subjetividade, sendo ela mulher, negra e deficiente, as diferentes barreiras sociais a serem vivenciadas diariamente se intensificam.

Logo, assim como não podemos definir em conceitos o que atravessa uma pessoa do gênero feminino em seu dia a dia, não podemos reduzir a deficiência apenas a um

²² A interseccionalidade é um pensamento iniciado por Collins (2021) que, entre muitas coisas, pretende compreender as diversas pluralidades identitárias sem que com isso, estabeleça uma relação de ataque entre diferentes grupos minoritários, para que dessa forma, seja estabelecido uma luta contra compreensões universalistas e de caráter colonialista.

conceito de estudo marcado pelo estigma socialmente negativo, mas devemos enxergar nela a possibilidade do que ela pode significar: novos significados, novas formas de existir e, no caso da educação, outras maneiras de ensinar, outros modos de se relacionar com o outro, ou seja, uma potência para transformar o mundo que conhecemos em algo novo, melhor e mais acessível a todas as pessoas, independente de suas especificidades, subjetividades e interseccionalidades que as compõem enquanto pessoas únicas.

3.2 Deficiência e sua (r)existência no ambiente de trabalho

No que concerne à ação de educar, é indispensável que a professora ou professor sempre se mantenha informado e compreenda esse próprio ato diz respeito a muito mais do que dominar técnicas de ensino e recursos didáticos – que já são bastante exigentes. A verdadeira prática de inclusão e formação de cidadãos está no limiar de perceber que isto também significa pensar os alunos – desde sua infância – sendo ativamente participantes da vida social. Já na vida adulta, boa parte das interações – para além dos familiares – dependerão do contato e da vivência com um mundo externo que seria completamente potencializado, a partir do momento em que as pessoas com deficiências passassem a serem vistas como capazes de ocuparem todo e qualquer lugar. Basta enxergarmos as amarras colonizadoras da modernidade e rompermos com elas, para entendermos que pensar um mundo potencializado pela deficiência é sim possível.

Para que isso ocorra, é necessário que se discuta sobre deficiência para além dos muros da universidade. Esse debate deve estar presente em todos os espaços de socialização, sejam eles a escola, o local de trabalho, uma praça pública, um shopping ou um hotel. Nós, professores - e toda a comunidade escolar - precisamos compreender que essa mudança começa na educação de estudantes desde sua infância, visando a formação de novas gerações que cresçam com uma percepção de mundo mais inclusivo, acessível e afetivo, respeitando as diversas singularidades e conhecendo sua existência, não apenas por conviver com um coleguinha que não para quieto em sala, que faz barulhos ou não se comunica pela fala, ou que se comporta de uma maneira específica, diferente do “socialmente correto” ou “socialmente aceito”. Mas novas gerações que realmente compreendam que isso é a vida, isso é ser humano, isso é existir. Conviver com as diferenças, aprender e se desenvolver a partir da relação com o Outro, é o que nos forma enquanto sujeito repleto de culturas, singularidades e subjetividades.

Por conseguinte, reconhecer a ideia de que trabalhar é de extrema importância para a manutenção humana, além de ser um direito que deve ser conferido a todos os cidadãos, não resolve a situação-problema aqui presente - que seria o capacitismo estruturado na sociedade capitalista neoliberal. Isto posto, acaba sendo necessário, ainda, a indicação do fato de que, há uma série de outros ideais a serem desconstruídos. Assim, faz-se impreterível o reconhecimento do mundo do trabalho em relação às pessoas com deficiência e como a crença limitante da incapacidade, faz com que vidas tão potentes tenham dificuldade para acessar esse campo.

A conquista pelo direito, nesse sentido, começa, primeiramente, na confiança de que o ato de trabalhar lhe é uma perspectiva verdadeira. Para converter esse sentimento em realidade, foi instituída a Lei de Cotas nº 8.213/91 para assegurar que pessoas com deficiência possam realmente participar dos processos seletivos. Conforme nos indica Toldrá (2009), essa perspectiva só é possível após a Constituição Federal de 1988, a qual indica acesso igualitário a toda população e carrega consigo a preocupação com os direitos individuais e sociais. Por consequência,

A promoção da inclusão está apoiada na igualdade, na equidade e na disponibilização de condições para que ocorra essa igualdade, o que pressupõe mudanças na sociedade para que todos possam desfrutar de melhores condições de vida (BRASIL, 2007). Trata-se, portanto, de um longo processo que envolve transformações de valores e atitudes sociais e a realização de mudanças objetivas para que as necessidades de todos possam ser atendidas (p. 111).

A partir disto, bem como todas exposições aqui já realizadas, o labor de fazer com que este grupo minoritário tenha acesso a todos os direitos como prevê a normativa supracitada, foi e é, uma iniciativa que marca as chances reais de que as pessoas deficias podem vivenciar o mundo do trabalho como todas as outras. A construção de um material, como o “A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho” (2007) confere informações de extrema importância e detalhes sobre os diferentes tipos de deficiência. Nele é possível encontrar as várias formas de inclusão, as diferentes acessibilidades que são necessárias, sejam estas acerca da arquitetura e/ou, até mesmo, a relevância de haver cursos internos que promovam a ampliação da informação sobre como receber e dar suporte necessário à cada pessoa desse grupo, de acordo com suas especificidades. Do mesmo modo, estas capacitações também são uma maneira de expandir a consciência de todos os envolvidos nesse processo, ou seja, de toda a sociedade da qual fazemos parte. Entretanto, como identificar essas movimentações coletivas para a melhoria de vida

desses sujeitos não resultam em resultados perfeitos, a existência dessa lei não garante a real entrada das pessoas deficias dentro do mercado de trabalho, pois, na prática, a estrutura capacitista na qual nós somos formados enquanto sociedade, continuam de pé.

Diante desses apontamentos, é evidente que a luta pela conquista desse espaço ainda é árdua. A obrigatoriedade da presença de pessoas com deficiência em empresas não significa que estas serão bem recebidas e, muito menos, desejadas neste local. Assim, cabe salientar, que a escolarização desse grupo ainda se mostra uma dificuldade, devido a falta de capacitação e preparo de toda a comunidade escolar, municipal e estadual em acolher da maneira correta as crianças deficias, atendendo a suas necessidades e demandas, além de proporcionar-lhes a possibilidade de contribuir e fazer parte da vivência escolar, juntamente de crianças não deficias, neurodivergentes e com as demais necessidades específicas existentes. É fato que o trabalho é um dos pilares centrais da vida social e, por isso, a importância de poder participar desta ritualística envolve autonomia, autoestima, contato com pessoas que são diferentes de si; um modo de autoafirmação que muitas vezes passa despercebido, pois a qualquer um que não cresça com a eterna dúvida de sua capacidade, o ato labore está relacionado a aspectos funcionais de manutenção da vida e, por vezes, *status*.

3.3 Deficiência enquanto potência transformadora e decolonial

“Reconhecer quem somos e de onde viemos” é uma boa forma de expressar o que Carvalho (2022) nos desperta em seu texto. Sabemos que a educação vigente é originada de uma educação eurocêntrica e colonizada, não pensada para a realidade brasileira, por exemplo, mas inspirada em ideais hegemônicos. Assim, podemos afirmar que ela, por si só, não tem dado conta da realidade vivenciada dentro de sala de aula por professores e estudantes, tanto na educação básica quanto na educação superior.

Nos cursos de licenciatura e de pós-graduação em Educação, nos é ensinado como se houvesse regras para se ensinar e para o funcionamento de uma sala de aula. Contudo, quando nos deparamos com a realidade em sala de aula, percebemos que isso não ocorre, a sala de aula não é passível de ser prevista ou controlada e, isso acaba se tornando motivo de frustração para muitas das professoras e professores que já estão cansados de serem cobrados, não para dar uma boa aula, mas para dar conta de um currículo cujo objetivo é desumanizar a educação desde as primeiras etapas de formação.

Rodolfo Kusch (2007a, p. 529 apud Carvalho, 2022, p. 296), em sua teoria sobre o *ser alguém* e o *mero estar*, diferencia as palavras “ser” e o “estar” a partir de sua etimologia, definindo-as como “repouso” e “inquietação”, respectivamente. Com base nisso, Carvalho (2022, p. 296), diz que “a racionalidade ocidental estaria centrada no *ser*, no ente, na coisa, nos objetos e na busca de uma objetividade, enquanto a racionalidade seminal indígena se funda no estar, no domicílio, no habitar, no vivido”.

Em outras palavras, o “ser alguém” de Kusch, pode ser entendido como a busca constante pela perfeição inalcançável, sempre em busca de mais, baseada nos padrões socialmente impostos, visando o *status* e a posse de bens materiais. Enquanto, o “mero estar”, seria - basicamente - viver. Seria realmente viver o momento e olhar para a sua realidade, compreendendo que a vida vai muito além de possuir, ostentar ou se cobrar incessantemente por não se enquadrar ou não alcançar os padrões do que significa realmente “ser alguém”. Seria, entender que a vida vale muito mais que isso.

De acordo com Silva e Carvalho (2019, p. 282),

Kusch irá propor uma geocultura, uma cultura localizada no tempo e no espaço. Uma proposta de pensamento que fosse condicionado pelo lugar, em suas interações culturais e sociais, “un pensamiento condicionado por el lugar, o sea que hace referencia a un contexto firmemente estructurado mediante la intersección de lo geográfico con lo cultural” (Kusch, 2012b, p. 75).

Esse olhar situado, proposto por Kusch (1922-1979), valoriza o lugar em que se está e de onde vem como uma maneira essencial de se pensar a realidade, pois, ao fazermos parte do Sul Global, não somos representados pelas ideologias iluministas e humanistas que nos foram impostas sob o pretexto da modernização do que era considerado “atrasado” pelos europeus. É a partir dessa geocultura que seremos capazes de nos reconhecer pelo que somos e resgatar aquilo que nos foi privado com a colonização: nossa chance de existência.

“Para Kusch os europeus diante da diferença buscam a igualdade, o nativo americano diante da diferença busca a convivência” (Silva e Carvalho, 2019, p. 283). Ou seja, ao invés de excluir e apagar outras histórias e existências que não se encaixam na ideologia hegemônica e universal europeia (capitalista), há a possibilidade de um “conviver”, que faz parte do pensamento decolonial. Não conseguiremos extinguir por completo a presença da colonialidade em nossa formação enquanto sujeitos sociais, mas podemos e devemos resgatar as histórias e existências daqueles que foram largados à margem e tiveram sua cultura invisibilizada pela Modernidade (disfarçada de

Colonização). O “conviver” significa respeitar todas as existências, sem apagar ou excluir nenhuma delas.

Posto isto, Ferrari (2023, p. 70), sugere em seu artigo que consideremos as duas formas de pensamentos propostas pela filósofa Hannah Arendt (1906-1975), como forma de “estranharmos” o mundo capacitista que conhecemos e o pensarmos a partir do outro, no caso, da deficiência, quando diz que

Para a filósofa, há duas formas de pensamento: (1) um processo mental que exige um distanciamento do mundo e das pessoas para que o pensar seja possível e (2) uma tentativa de enxergar o mundo a partir do outro. O convite proposto neste artigo engloba esses dois tipos de pensamento: **um distanciamento do mundo da ‘capacidade’ (assim como a entendemos desde a modernidade) e o pensar a partir da ‘deficiência’ (do outro, das subjetividades marginalizadas das pessoas com deficiência)** (grifo nosso).

A Modernidade (Colonizadora) veio acompanhada de inúmeros fundamentos, como a ideia de eficiência, capacidade, funcionalidade, habilidade, competitividade, “ser alguém”, perfeição, exploração e, claro, colonização disfarçada de “desenvolvimento” e “avanços”. Foi essa colonização corporal, cultural e epistemológica que nos levou a enxergarmos o mundo dentro destes padrões hegemônicos e, por isso, ainda é tão difícil pensar fora dessa caixinha. Em outras palavras, para a ciência moderna existe somente uma verdade, esta podendo ser comprovada empiricamente pela própria ciência. Logo, todo conhecimento que não seja produzido por ela, é passível de dúvida ou desconsiderado, pois não tem este respaldo científico para comprová-lo.

Em um mundo que acredita ser possível controlar até o tempo, trazido por Kafer (2013), como o “tempo do relógio”, que preza pela pontualidade e não vê atrasos com bons olhos. Ela faz uma relação entre o tempo *queer* e o *crip time* - traduzido, literalmente, como “tempo aleijado”, mas compreendido como um tempo flexível -, que destoam do tempo capitalista no que se espera das etapas da vida. Por exemplo, se uma criança neurodivergente não atinge os mesmos níveis de desenvolvimento de uma criança neurotípica dentro de um determinado período de tempo, isto não torna a primeira menos capaz ou inferior à segunda, apenas diferente. Assim, cada um tem seu próprio tempo e este tempo merece ser respeitado.

Mello, Aydos e Schuch (2022, p. 18), ressaltam que o termo “aleijado” vem da tradução de *cripple*, cuja abreviação “*crip*” é utilizada para nomear a teoria. Assim,

A tradução de *crip theory* para teoria aleijada foi proposta por Anahí Guedes de Mello e Marco Antônio Gavério (Gavério, 2015; Mello, 2014,

2018; Mello; Gavério, 2019). Segundo Robert McRuer (2006), a teoria aleijada oferece um **“modelo cultural” da deficiência, rejeitando a ideia de que não ter uma deficiência seja um estado “natural” de todo ser humano** (grifo nosso).

Em outras palavras, Robert McRuer propõe com seu “modelo cultural” da deficiência que partamos do princípio de que o que consideramos ser “natural”, na verdade, é apenas uma ideia que nos foi condicionada, pois, a deficiência faz parte do que é realmente natural. As diferentes e inúmeras possíveis formas de existir, as quais são consideradas como desviantes da norma vigente, são todas naturais. Contudo, para que haja a manutenção da perfeição, que deve ser constantemente buscada, é necessário que haja algo que possa ser considerado imperfeito. É a partir desta última sentença, que a sociedade olha para a deficiência, como uma constante lembrança da imperfeição, da falta, da incapacidade humana. E, é exatamente por isso, que se faz mais que urgente pensarmos um mundo onde a deficiência é o natural, onde o antes chamado de “desvio” é, na verdade, a norma, mas não no sentido de imposição, como o pensamento moderno colonial, mas como uma maneira de naturalizar as diferenças, ao ponto em que elas se tornem apenas existências diversas que já não são mais estranhas a nós.

Portanto, adotar a decolonialidade como posicionamento educacional não significa abandonar todo o conhecimento que temos construídos desde que fomos colonizados, mas entender as limitações do pensamento eurocêntrico e, a partir dessa outra perspectiva, desenvolver novos conhecimentos levando em conta que somos uma junção daquilo que nos foi podado pela colonização, do que produzimos influenciados por ela e do que começamos a construir ao reconhecermos o lugar de onde estamos falando. Com essa constante reconstrução, valorizando as perspectivas brasileiras, indígenas, africanas e latino americanas como um todo, histórias e existências que foram invisibilizadas e colocadas à margem, como os corpos, cultura e epistemologias das pessoas deficias, conseguiremos desenvolver pedagogias outras que levem em consideração as realidades dos alunos e suas singularidades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estigma da deficiência é algo que será extremamente difícil de ser superado, porém, O que mínimo que podemos fazer como educadores é tentar garantir que as novas gerações sejam cada vez menos intolerantes, preconceituosas e colonizadas como a nossa.

É mostrar para os estudantes deficias que eles podem bem mais do que a sociedade espera deles, podendo bem mais que a possibilidade de sonhar e realizar coisas que são a realidade de outrem e que não é questionada sobre sua “capacidade” de ser realizada ou não. Trabalhar é a regra da vida para todos, a não ser aqueles que não são considerados uma opção.

Stella Young, mulher deficiente, foi uma comedianta, jornalista e ativista dos direitos das pessoas deficias australiana que, em uma palestra da TED Talks, realizada em 2014, disse:

“Eu quero muito viver em um mundo onde a deficiência não é a exceção, mas sim, a norma. [...] E eu quero viver em um mundo onde uma criança do 2º ano do Ensino Médio, em uma escola de Melbourne, não fica nem um pouco surpresa que seu novo professor é um usuário de cadeira de rodas”²³ (tradução livre).

É, portanto, dever do educador criar novas possibilidades e caminhos para nossos estudantes, visando um futuro em que se realizem e encontrem felicidade não apenas pensando em “ser alguém na vida”, como a ideologia capitalista tenta nos lembrar diariamente que esta é a única forma de termos valor na sociedade. Mas que encontrem felicidade e realização em sua própria existência, em cada período de suas vidas em que eles apenas estão. Temos o dever de mostrar para eles que o ambiente escolar, a sala de aula e a aula em si podem ser diferentes, mais inclusivos, acessíveis e mais acolhedores. O papel do professor é de extrema importância, porque ele tem o poder de inspirar vidas, porém, é importante que tenhamos em mente que não fazemos isso apenas com palavras, mas sim com nossas ações dentro e fora da escola. Educar é um constante agir ou um “mero estar”, como diria Kusch, pois é algo flexível, não estagnado. Por isso, mais do que nunca, faz-se necessário enxergar as potências da deficiência que podem contribuir muito em todas as áreas da educação, não apenas para a inclusão e acessibilidade de alunos deficias, mas para todas as pessoas que não se encaixam no padrão ilusório de perfeição pautado no ideal de homem branco, hétero, cis e não deficiente.

Que não sejamos porta-vozes de verdades que se mostram limitadoras de vidas alheias apenas porque parece o natural. No fim, a verdade pode ser apenas aquilo que não retira do outro a sua liberdade, sonhos, autoestima, etc. Que essas pessoas possam, mesmo

²³ Trecho na íntegra: “I really want to live in a world where disability is not the exception, but the norm. [...] and I want to live in a world where a kid in year 11 in a Melbourne high school is not one bit surprised that his new teacher is a wheelchair user” (Stella Young, TED Talks, 2014).

que com as dificuldades socialmente impostas, permanecer na escola, pois vivenciar experiências diversas como todos os outros é imprescindível para a formação de qualquer pessoa enquanto sujeito crítico da realidade em que se encontra. Por fim, lembrando a pergunta que motivou as reflexões levantadas neste texto: “Pode uma pessoa com deficiência trabalhar?”, respondemos: SIM, ELA PODE. Não só pode, como tem todo o direito de, não somente, trabalhar, mas estar e existir com toda a acessibilidade necessária para a sua realização plena.

É com o intuito de desconstruir a ideia de mundo que nos foi forçada sem permissão pela modernidade, que terminamos este artigo, trazendo a indagação daquilo que almejava Stella Young: *como seria o mundo se a deficiência fosse a norma?* Se aquilo que chamamos de “desvio” fosse o natural e todos que foram largados à margem por séculos, tendo suas histórias e vidas apagadas, fossem o ponto de partida para pensarmos um novo mundo que não seja este atualmente cruel e em processo de definhamento em que vivemos?

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter. **A perspectiva sociológica:** o homem na sociedade. In: BERGER, Peter. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis – RJ, Editora Vozes. ed 2. 1976. p. 75-100.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. Brasília: MTE, SIT, DEFIT, 2007.

CARVALHO, A. B. de. **Os Deuses se Acabaram, Resta-nos o Número:** uma contribuição de Rodolfo Kusch à educação. In: CARVALHO, A. B. de. (Org.). *Educação, ética, interculturalidade e saberes decoloniais*. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 293-312, 2022.

CATARINAS. A deficiência é um marcador que se sobressai a raça e identidade de gênero. **Portal Catarinas**. 02 mai., 2022. Fonte: <https://catarinas.info/a-deficiencia-e-um-marcador-que-se-sobressai-a-raca-e-identidade-de-genero/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

COLLINS, Patricia H.; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade* [recurso eletrônico]. São Paulo, Boitempo, 2021.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

FERRARI, Luciana. **Deficiência, Linguagem e Decolonialidade: E se pensássemos o mundo a partir da deficiência?**. In: IFA, Sérgio; MENICONI, Flávia C.; NASCIMENTO, Ana

Karina de O. (orgs.). *Linguística aplicada na contemporaneidade: Práticas decoloniais, letramentos críticos e discurso no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 68-87, 2023.

KAFER, Alison. **Feminist, Queer, Crip**. Bloomington: Indiana University Press. 2013.

KAFKA, Franz. **O processo**. Companhia das Letras, São Paulo. 2016.

MELLO, Anahí G. de.; AYDOS, Valéria; SCHUCH, Patrice. **Aleijar as antropologias a partir das mediações da deficiência**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, n. 64, p. 7-29, set./dez. 2022.

SILVA, Ricardo F. da.; CARVALHO, Alonso B. de. **Concepções sobre o processo de colonização das Américas à luz da teoria de Rodolfo Kusch**. In: TETTAMANZY, Ana Lúcia L. *et al.* (orgs.). *O pensamento de Rodolfo Kusch: movimentos seminais na América profunda*. Porto Alegre: CirKula, p. 279-284, 2019.

TOLDRÁ, Rosé Colom. Políticas afirmativas: opinião das pessoas com deficiência acerca da legislação de reserva de vagas no mercado de trabalho. **Rev. Ter. Ocup. Univ.** São Paulo, v. 20, n. 2, p. 110-117, maio/ago. 2009.

CAPÍTULO XXXIX

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DA LIBRAS NA ESCOLA

DOI: 10.5281/zenodo.17364616

Valter Rummenigge de Araújo Freire

Fábio Miranda Rodrigues

Marcella Moura de Queiroz Marques

Maria José de Amorim Neves

Rayssa Feitoza Felix dos Santos

1. INTRODUÇÃO

No cenário brasileiro, a Lei que reconhece a Libras (língua brasileira de sinais) é recente, sendo criada em 24 de abril de 2002. Essa lei é a principal das conquistas da comunidade surda e a partir dela muitas outras foram possíveis nas diversas áreas, como no caso da Educação, com abertura de concurso para instrutores de Libras, intérpretes de Libras, possibilitando o acesso e a permanência do estudante surdo na escola regular.

Um êxito obtido pela Lei da Libras foi a difusão da Libras, de forma que não apenas surdos, mas ouvintes aprendem a língua de sinais, o que promove maior autonomia por parte dos surdos, uma vez que podem se comunicar com outras pessoas em sua própria língua. Dessa forma, surdos e ouvintes podem interagir e estabelecer relações nos

diversos ambientes, tanto na escola como fora, proporcionado pelo vínculo de amizade criado nesses espaços.

A escola se configura como um ambiente que potencializou a difusão da Libras, mesmo antes da criação da Lei da Libras. O INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos, enquanto ambiente escolar, já propagava a Libras na sociedade, tornando-a conhecida por mais pessoas. O Instituto foi fundado em 26 de setembro de 1857 e desde então tem sido uma instituição de referência que dissemina conhecimento acerca da língua de sinais.

Atualmente, após 23 anos do surgimento da referida lei, temos escolas inclusivas com estudantes surdos inseridos nas classes regulares, e com isso, atuação do intérprete de Libras nas aulas e dos professores de Libras que podem ser surdos ou ouvintes.

Como desdobramento do reconhecimento e difusão da Libras na sociedade, e da inclusão dos surdos no cenário educacional, se tornou possível a presença de surdos nas escolas não apenas como estudantes, mas hoje como instrutores da língua.

Diante deste cenário, definimos como objetivo geral analisar o contexto de ensino da Libras na escola, suas dificuldades e possibilidades de ampliação. Elencamos como objetivos específicos: identificar os principais desafios que professores ouvintes enfrentam para aprender Libras; compreender as necessidades e expectativas dos professores ouvintes que trabalham com estudantes surdos acerca do aprendizado da Libras; promover a reflexão do professor como autor de uma interação que proporcione maior inclusão do aluno surdo.

2. METODOLOGIA

A presente investigação apresenta uma abordagem qualitativa, em consonância com seu objeto de pesquisa que envolve os desafios enfrentados para o ensino da Libras. Segundo Oliveira (2016) a pesquisa qualitativa é conceituada

como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva.

A pesquisa foi realizada em uma escola de referência em ensino médio do agreste pernambucano, que conta com atendimento de alunos surdos nas salas de aula regular,

como também com instrutor surdo que oferece o ensino da Libras para a comunidade escolar e em geral. Os participantes da pesquisa foram sete professores ouvintes que ministram aulas nas turmas dos estudantes surdos, sendo que alguns deles participam ou já participaram das aulas do curso de Libras ofertado pela escola.

Como instrumento de produção dos dados utilizamos o questionário com questões abertas, que possibilitou aos participantes discorrer sobre a temática abordada, apresentando livremente suas experiências e percepções. De acordo com Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”.

Para análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo que “espera compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem” (Caregnato; Mutti, 2006, p. 684). Foram criadas categorias de análise para melhor organização dos dados.

Com vistas a preservar a identidade dos participantes da pesquisa, utilizamos P1, P2, e assim por diante, para nos referir aos professores participantes.

3. LIBRAS NA ESCOLA

3.1 Legislação que aborda o uso da Libras na escola

Num contexto educacional em que estudantes surdos se encontram inseridos em salas de aula regulares, em contato diário com colegas ouvintes, professores ouvintes, merendeiros, bibliotecários, gestores e demais participantes da comunidade escolar, se faz essencial o ensino da Libras para os ouvintes.

Sobre os espaços de encontro e uso da Libras e seu reconhecimento, Quadros diz:

A Libras é uma língua nacional compartilhada por surdos de diferentes partes do Brasil. As comunidades surdas estão espalhadas pelo território nacional e se constituem a partir do agrupamento de surdos em diferentes espaços socioculturais, entre eles associações de surdos, escolas e pontos de encontros. A Libras é legitimada como uma língua nacional porque é representada por surdos de todo o país. Ela é legitimada, também, por meio de suas organizações, como por exemplo, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), bem como por meio legal, com a Lei 10.436/2002, que formalmente reconhece esta língua no Brasil. Além disso, a Libras integra pesquisas linguísticas de várias universidades brasileiras. Assim, a Libras é legitimada por meio legal, social, político e acadêmico (Quadros, 2024, p. 13).

Apenas em 2002 a Libras foi “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (Brasil, 2002). A partir deste reconhecimento que se deu através da aprovação da Lei Nº 10.436, foram realizadas ações nos diversos âmbitos, visando a promoção e difusão da Libras na sociedade.

Acerca do impacto da criação da Lei de Libras, Quadros (2024, p. 14) corrobora que “este reconhecimento legal representa um marco social, político e histórico, além de ser um divisor de águas, pois uma série de desdobramentos instauraram políticas favoráveis ao reconhecimento e valorização da Libras depois de 2002”.

No ano de 2005 foi aprovado o Decreto Nº 5626 que regulamenta a lei acima citada e detalha alguns aspectos de como a Libras deve ser incorporada na sociedade. Em relação às escolas, o decreto prevê a necessidade de “apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos (Brasil, 2005). Assim, o decreto prevê a possibilidade de as escolas ofertarem cursos de Libras como uma das formas de divulgar essa língua que é utilizada pelos estudantes surdos da mesma.

Ainda se tratando do contexto escolar, o decreto determina que as escolas devem possuir os seguintes profissionais: professor de Libras ou instrutor de Libras; tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (Brasil, 2005).

Sendo assim, é imprescindível que as escolas possuam esses profissionais, com vistas a proporcionar o ensino da Libras à comunidade escolar, possibilitando uma real inclusão dos estudantes surdos por meio da interação.

3.2 Sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem da Libras na escola

A escola muitas vezes é o lugar onde as pessoas surdas terão seu primeiro contato com a Libras. Quadros menciona que “a escola é o espaço no qual as crianças adquirem a Libras como primeira língua, o espaço onde as crianças vão ter seus primeiros contatos e inserções nos anos escolares com representantes da comunidade surda” (Quadros, 2019, p. 176).

O ambiente linguístico, potencializado pela Lei de Libras, no qual estão inseridos os sujeitos surdos, proporciona uma identificação e um sentimento de pertencimento

entre esses sujeitos. Nesse aspecto, Santana menciona que:

A língua é associada diretamente à identidade (fixa, vale a pena ressaltar) e competência natural (reafirmada, entre outros modos, pela existência de um canal sensoriomotor íntegro visuomanual). Isso acaba por proporcionar ao surdo o sentimento de que pertence a determinado grupo - não mais a um grupo de “anormais”, mas a um grupo específico, de surdos (Santana, 2007, p.41).

Assim, ter o uso da Libras no ambiente escolar, inclusive com um professor surdo na escola traz para os estudantes surdos uma referência linguística e profissional, no qual eles podem se espelhar. Sobre a figura dos professores surdos, eles são vistos por muitos pesquisadores como falantes de referência.

Falantes de referência são pessoas tidas como referência dentro das comunidades por terem um conhecimento linguístico-cultural destacado dos demais indivíduos e por desempenharem uma função social de destaque, seja em decorrência de seu conhecimento linguístico-cultural e/ou em decorrência de sua atuação na valorização e promoção da língua e da cultura na comunidade. Entre os falantes fluentes, os de referência, em geral, destacam-se por serem reconhecidos como bons oradores, bons escritores, bons contadores de histórias, bons sabedores da história e cultura de seu grupo, ou até mesmo falantes de uma variedade da língua considerada pelas pessoas de sua comunidade como a mais pura, a mais conservadora, a ideal (Guia INDI, 2014, 41 apud Quadros 2019, p. 175-176).

Ainda sobre o sujeito surdo exercendo o papel de professor, Quadro diz que “professores surdos podem atuar como professores de Libras, na gestão escolar ou regentes. Eles são fundamentais na educação de surdos, pois são tanto referências da Libras para as crianças surdas quanto da comunidade surda” (Quadros 2019, p. 175) . Destacamos assim a importância do professor surdo na escola, principalmente no ensino da Libras.

Diferentemente de outros cursos de Libras, quando o curso é realizado na escola ele tem uma peculiaridade, geralmente possui como parte de seu público: professores das diversas disciplinas, familiares de surdos e seus colegas de classe, além do público em geral. Acerca do ensino de Libras para ouvintes, Gesser entende que deve ser feita distinção na metodologia utilizada para cada tipo de aprendiz da Libras.

A Libras poderá desempenhar um papel único na vida de cada aprendiz. Nesses termos, chamo atenção para o fato de que ensinar a língua para quem atua como intérprete não deveria seguir a mesma abordagem do ensino para um familiar de surdo, por exemplo. Da mesma forma que para professores e educadores de indivíduos surdos, que por sua vez ministram disciplinas distintas como língua portuguesa, matemática ou geografia. Para estes, a meu ver, torna-se urgente uma abordagem de ensino de Libras que prime pelos elementos linguísticos vinculados aos conteúdos disciplinares ministrados na escola (Gesser, 2012, p. 44)

Em relação ao ensino da Libras ofertado para pessoas ouvintes, chamamos de ensino da Libras como L2, que significa ensino da Libras como segunda língua, uma vez que a primeira língua dos ouvintes é a língua falada. Sobre isso, Quadros afirma que “o ensino de Libras como L2 no contexto escolar para alunos ouvintes, familiares e demais pessoas envolvidas na comunidade escolar é um dos pilares da educação bilíngue, especialmente nas escolas inclusivas” (Quadros 2019, p. 170). Verificamos, portanto, a importância de serem ofertados cursos de Libras nas escolas, abertos para toda a comunidade. Essa ação fortalece a inclusão não apenas dentro da escola, mas na sociedade, uma vez que as pessoas que ali aprendem Libras (sejam professores, alunos, funcionários, familiares de surdos, e outros) ao se encontrarem com surdos em outros espaços, poderão interagir com eles, e compreenderão melhor acerca da cultura surda.

Como cursos de Libras geralmente são ofertados para pessoas ouvintes, quando o professor de Libras é surdo, se faz necessária a atuação de outro profissional, o intérprete de Libras, que segundo Quadros (2004) é o profissional que domina a língua brasileira de sinais e língua portuguesa e é qualificado para desempenhar a função de intérprete. E, no caso do intérprete que atua na área educacional, a autora afirma que ele “deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes” (Quadros, 2004, p. 60).

Dessa forma, o intérprete de Libras na escola atua em sala de aula regular, fazendo a mediação entre o professor ouvinte e o aluno surdo, entre o aluno e seus colegas, e, no caso da escola ter professor surdo no ensino da Libras para ouvintes, o intérprete atua também nesse contexto de cursos de Libras.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na escola que foi o lócus da nossa pesquisa, encontramos um cenário interessante de aprendizagem da Libras. Alguns professores ouvintes das salas regulares se tornaram alunos no curso de Libras da escola. Vale salientar que esses professores atuam em sala de aula regular com estudantes surdos.

Quando perguntado aos professores se já tiveram experiência com surdos ou com a Libras antes de atuarem com os estudantes surdos com os quais trabalham hoje, apenas P1 e P3 responderam que não. Os demais informaram que já tiveram contato. A maioria

apenas com a disciplina de Libras na graduação, alguns inclusive cursaram a disciplina com um professor surdo.

Para análise dos dados elencamos três categorias de análise, a saber: desafios, expectativas e reflexões. A primeira categoria envolve os desafios da aprendizagem da Libras por parte dos professores bem como desafios na atuação desses professores com os estudantes surdos. A segunda categoria está relacionada às expectativas dos professores sobre o ensino da Libras na escola. E, a terceira categoria retrata as reflexões despertadas pelos docentes durante a participação na pesquisa e/ou durante suas vivências no aprendizado da Libras.

Na categoria Desafios, um dos que foram apontados pelos professores de alunos surdos se refere às adaptações que se fizeram necessárias à medida em que passaram a lecionar para estudantes surdos. P4 afirma que uma das mais custosas adaptações foi permanecer na frente da sala, para que uma estudante oralizada realizasse a leitura labial durante a exposição do conteúdo. Além disso, relata que diminuiu o ritmo da fala, permitindo assim uma tradução para a Libras mais confortável. Pausas frequentes para verificar se estão compreendendo. P4 destaca ainda que

Nas avaliações e atividades cotidianas, foi preciso selecionar materiais e questões que levassem em consideração a necessidade desses alunos, por exemplo, obras literárias que tivessem alguma interpretação em libras, mesmo que parcial. Nas provas, seleção de questões e vocabulários que possam ser mais acessíveis à tradução imediata, já que eles têm tempo limitado para responderem.

Esse relato apresenta o quão desafiador se torna para um professor lecionar a estudantes surdos, uma vez que estavam habituados a ensinar apenas estudantes ouvintes e que têm a língua portuguesa como língua materna. Vários detalhes antes inimagináveis, como a diminuição da velocidade da fala, a atenção dedicada a confirmar se estão compreendendo, mostra o quanto a aula muda com essa nova realidade. Em relação às avaliações também houve um cuidado em selecionar vocábulos acessíveis, o que denota conhecimento acerca das singularidades da pessoa surda. Como afirmam Viana, Barreto e Gomes (2015, p. 107), “o aluno surdo, em seu processo de aprendizagem, faz uso, sobretudo, de seu canal visual. Dessa forma, o professor precisa levar em conta as peculiaridades comunicativas desse aluno”.

Acerca desse aspecto visual que é imprescindível para os surdos, P3 informou que adapta as aulas utilizando mais imagens, atividades mais lúdicas, falando de forma mais pausada e realizando avaliações adaptadas para Libras. As imagens são ótimos recursos a

serem utilizados em sala de aula com estudantes surdos, pois leva em consideração sua forma de aprender. Afinal, como corrobora Quadros (2004, p. 84) “a língua de sinais é baseada nas experiências visuais das comunidades surdas mediante as interações culturais surdas, enquanto a língua portuguesa constitui-se baseada nos sons”. Assim, a própria língua do surdo é de modalidade visual, bem como a forma como ele apreende o mundo.

Ainda sobre possíveis adaptações, outros professores relataram que realizam adaptações em atividades, e uso de vídeo com legenda ou com intérprete. Apenas um professor indicou que não realizou adaptações, “uma vez que as aulas são teóricas e existe a presença do intérprete nas aulas. Na verdade, não refleti sobre a necessidade de adaptação das aulas. Uma vez que a condição física do aluno, não inibe a aprendizagem dos conceitos” (P5).

Inferimos como sendo uma possível barreira para adaptação das aulas a falta de conhecimento aprofundado acerca da temática. “Sem esse conhecimento [da cultura surda] não será possível adequar convenientemente sua prática educativa” (Viana; Barreto; Gomes, 2015, p. 105). Isso pode ser verificado na resposta do mesmo docente quando foi questionado se compreende que existem diferenças gramaticais entre a língua portuguesa e a língua de sinais e como essas diferenças impactam nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. A resposta foi a seguinte: “não compreendo a existência das diferenças gramaticais entre línguas, mesmo tendo estudado ela superficialmente no início da graduação” (P5).

Os demais docentes afirmaram que conhecem diferenças entre as duas línguas. No que se refere à produção escrita, P4 afirma que “especialmente a ausência de termos de ligação, como preposições, conjunções etc” se configuram como diferenças entre as duas línguas. E, Quadros (1997) explica que outro aspecto diferente relacionado à escrita “é a diferença entre o processo de aquisição da língua escrita por crianças que falam a língua correspondente à escrita e crianças surdas que não têm a representação oral-auditiva correspondente às letras, às sílabas, às palavras e aos textos escritos” (Quadros, 1997, p. 100-101). Assim, compreendemos que além da escrita ser diferente devido as gramáticas serem independentes, o próprio processo de aprendizagem da escrita do português é diferente para os surdos. Enquanto as crianças ouvintes aprendem geralmente a partir da abordagem silábica que depende da identificação dos sons, as crianças surdas aprendem palavras completas, relacionando palavras aos sinais da Libras.

O participante P7 reconhece que é preciso ter noção que algumas regras gramaticais da língua portuguesa não se adequam a Libras e ajustar a forma de repassar aos estudantes surdos. Já o P2 afirma que “em toda tradução linguística ocorreu percas e diferenças no conteúdo. Isso ocasiona lacuna entre o locutor e o interlocutor dificultando a compreensão de conteúdos”, indicando assim diferenças provenientes do processo de interpretação e não propriamente entre as línguas. Compreendemos que as perdas e possíveis mudanças no conteúdo ocorridas durante a interpretação consistem em temáticas que também necessitam de aprofundamento e pesquisas para analisar o impacto dessas perdas na aprendizagem do aluno surdo.

Acerca das diferenças gramaticais entre as línguas de sinais e portuguesa, Quadros (1997) diz:

Em primeiro lugar, as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço. A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintáticos especialmente diferentes dos utilizados nas línguas orais. As línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes dos sistemas das línguas orais (Quadros 1997, p. 45-46)

Em suma, não apenas a modalidade entre as línguas difere, como também seus aspectos gramaticais, desde a fonologia, morfologia, até os aspectos pragmáticos. Ambas as línguas têm suas características e gramáticas próprias.

Outro desafio emergiu nas respostas obtidas pelo questionário. O participante P5 declarou que “é uma experiência desafiadora dar aulas com intérprete em sala. Uma vez que no início tinha um desconforto com a presença de outro docente em sala”. Essa resposta indica um desafio enfrentado por muitos docentes. Como afirma Santos (2024, p. 429), “Por não (re)conhecerem a função e/ou a posição do intérprete, alguns docentes podem sentir-se vigiados, avaliados, inseguros”. Mas, com o estabelecimento da confiança entre os profissionais, esse desconforto tende a ser minimizado.

Finalizando a categoria de desafios, os professores foram questionados sobre qual seu maior desafio no aprendizado da Libras. Dos sete participantes, cinco indicaram que o maior desafio é o tempo. Dos demais, um participante respondeu que nunca fez o curso de Libras e o outro respondeu que o desafio é “memorizar os sinais. Devido a pouca prática, acabamos esquecendo com facilidade” (P2). Para professores que já estão participando do curso de Libras um desafio também relacionado ao tempo é administrar a agenda, pois alguns compromissos acabam atrapalhando a frequência nas aulas.

Percebemos com essas falas a necessidade de formação inicial e continuada sobre essa temática para os professores do ensino regular, para que eles possam em sua carga horária de formação aprender o máximo possível acerca da Libras, cultura surda e estratégias de ensino para estudantes surdos. Um participante expressou essa mesma percepção acerca do aprendizado da Libras na carga horária de formação do professor, ao relatar que

Acho que libras deveria ser parte indispensável, obrigatória mesmo, dos momentos de formação dos professores. Enquanto adultos, todos nós temos demandas fora do trabalho que consomem nosso tempo. Hoje, me parece que o acesso à Libras na educação é visto como um “curso extra” que o professor, no seu tempo livre, pode fazer. Eu acredito que deveria ser parte cotidiana das horas de formação, de forma integrada mesmo (P4).

Ao mesmo tempo, verificamos que sobre o apoio à difusão da Libras por meio de cursos, conforme prevê o Decreto Nº 5626/05, a escola tem cumprido esse papel, pois disponibiliza cursos de Libras para alunos, professores e à comunidade em geral.

Em relação à categoria Expectativas, alguns professores informaram que tem a intenção de começar a cursar Libras, no curso que a própria escola oferece, como podemos ver na fala a seguir:

pretendo ingressar no próximo [curso de Libras], pois sinto muita falta da possibilidade de dialogar diretamente com os alunos, sem a necessidade do intérprete, tanto pela questão pedagógica, quanto pela conexão, criação de vínculos e partilha de interesses em comum com os alunos (P4).

P5 informou que ainda não conseguiu iniciar o curso por limitação de horário, mas indicou interesse em aprender. P1 também afirmou que ainda não sabe Libras mas pretende aprender.

Ao ser questionado sobre quais ações poderiam ser feitas para possibilitar ou ampliar o aprendizado da Libras por parte dos professores, obtivemos respostas que indicam as perspectivas dos professores. P3 apontou que poderia haver disponibilidade de mais horários para aulas de Libras; P7 compreende que pode ser realizada “uma conversa pra mostrar a importância, e conscientização da prioridade do tempo para aprender [Libras]”. O participante P5 indicou como possibilidade “uma formação continuada, um curso interno dentro do horário das aulas, elaboração de cartilhas com o alfabeto na língua de sinais”. P4 e P6 também compreendem que a “formação continuada” seria uma forma de ampliar o aprendizado da Libras. Enquanto P1 acredita que “atividades pedagógicas com imagens em Libras” poderiam colaborar nesse sentido. P2 sugere “uma maior prática da língua no nosso dia a dia”.

Podemos perceber nas diversas respostas que elas convergem para a promoção de mais vivências da Libras na escola, seja por meio de formações, conversas, disponibilização de material sobre a Libras.

Acerca da categoria Reflexões, vale ressaltar que esta pesquisa busca provocar nos docentes participantes algumas reflexões sobre a necessidade de aprendizado da Libras, cultura surda e estratégias de ensino a surdos. Foi perguntado aos participantes se seus estudantes surdos os ajudam a aprender Libras e como isso acontece. Seis participantes responderam que sim, acabam aprendendo Libras com seus estudantes surdos. E completaram: “toda interação gera aprendizado, seja ela intencional ou não. Então, sempre que observamos diálogos em LIBRAS é possível realizar associações entre sinal e o contexto da conversa” (P2). Isso pode ser explicado porque a Libras possui muitos sinais icônicos que são os que se assemelham com seu significado, ou seja, ao observar alguns sinais, mesmo não conhecendo a Libras podemos deduzir o que alguns sinais significam. Como afirma Godoi, Lima e Leite (2021, p. 114) “a Língua de Sinais tem muitos sinais que se assemelham à coisa representada como por exemplo: CASA, CARRO, TELEFONE, entre outros sinais”.

O P7 que declarou que aprende com os alunos tirando dúvidas em relação a alguns sinais. P7 informou também que já possuía um conhecimento prévio, mas com o curso tem aumentado o leque de vocabulário, o que ajuda a comunicação com esses estudantes.

O participante P6 informou que a aprendizagem acontece “durante minha interação com eles. Já P4 explicou: “às vezes pergunto como sinalizar algo e eles me explicam, coisas como: entenderam? Tem dúvida? Gostou da leitura?” Na fala destes participantes percebe-se que os docentes demonstram iniciativa em interagir com os estudantes surdos, o que pode fazer toda diferença na atenção e consequentemente no desempenho desses estudantes. Apenas P5 informou que “infelizmente não, pois, não existe tanta interação entre Professor-aluno. De fato, essa pergunta me leva a questionar se preciso fazer mais interações com o corpo discente”. Apesar de o participante informar que ainda não interage tanto com os estudantes surdos, o questionário o leva a refletir sobre sua prática e possíveis interações futuras com estes alunos.

Por fim, alguns participantes compartilharam reflexões sobre experiências exitosas ou desafiadoras. Um participante apontou que “foi interessante verificar o êxito dos alunos surdos na disciplina de matemática. Eles realizaram as mesmas provas que os alunos falantes e conseguiram superar as diferenças entre as línguas”. É notória a

satisfação do docente ao relatar que seus alunos surdos tiveram bons resultados nas avaliações, o que denota preocupação e interesse pelo desenvolvimento desses estudantes.

Uma das participantes compartilhou: “Sou professora de biologia. Procurei uma apostila de ensino de ciências e biologia, imprimi um exemplar para cada estudante e para o seu intérprete e comecei a fazer as provas avaliativas para eles em cima desse material. O aprendizado e as notas melhoraram muito”. A professora participante procurou, imprimiu e presenteou os estudantes surdos e o intérprete de Libras com um material adaptado para a realidade do estudante surdo, uma apostila com sinais de termos da biologia em Libras - um material visual. “O trabalho com estímulos visuais é a chave para a aprendizagem significativa para o aluno surdo, desde que também se considerem os processos culturais, cognitivos e a língua de sinais como mediadores entre o conhecimento e o indivíduo surdo” (Viana; Barreto; Gomes, 2015, p. 107). Ações como essa mostram ao estudante surdo que a professora se importa com a aprendizagem dele, o que pode motivá-lo a se dedicar ainda mais em suas aulas.

Foi justamente sobre dedicação a reflexão trazida por outro docente no questionário:

É desafiador, mas também muito gratificante, repensar sua forma de ministrar conteúdos curriculares a estudantes surdos. Tenho visto de forma recorrente a participação ativa desses alunos e é isso que mais me motiva, é o interesse deles, a pergunta na aula explicativa, a preocupação e o cuidado na apresentação de trabalhos. São alunos extremamente dedicados, e acho que não houve um grande momento de êxito, mas muitos pequenos êxitos cotidianos ao longo do nosso percurso até aqui.

Estas reflexões apresentam um cenário de conquistas. Conquista do engajamento dos alunos surdos nas atividades, conquista da atenção, do respeito, do senso de pertencimento desses alunos na sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou a importância da Libras como ferramenta essencial para a inclusão de alunos surdos no ambiente escolar, destacando os desafios e avanços no ensino da Libras. A análise demonstrou que a presença de professores surdos e ouvintes, atuando de forma colaborativa, impacta diretamente na qualidade da educação, promovendo uma cultura inclusiva na escola.

Além disso, constatou-se que a oferta de cursos de Libras para a comunidade escolar fortalece o processo de inclusão, possibilitando que mais pessoas adquiram conhecimento sobre a língua e a cultura surda, promovendo interações mais significativas. No entanto, os resultados também apontam desafios, como a necessidade de maior formação de docentes para que possam adaptar materiais e metodologias de ensino, respeitando as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos; bem como a carga horária de trabalho que por vezes impossibilita a frequência em cursos de Libras.

Verificamos também relatos de conquistas que têm impactado positivamente as interações e os processos de ensino e aprendizagem a estudantes surdos na escola pesquisada, revelando importantes avanços no processo de tornar a escola cada dia mais inclusiva.

Assim, conclui-se que o ensino da Libras deve ser cada vez mais incentivado, tanto no ambiente escolar quanto em outras instâncias sociais, de modo que a acessibilidade e a inclusão sejam efetivamente garantidas. Para pesquisas futuras, sugere-se aprofundar a análise sobre os impactos do ensino de Libras na formação de professores e no desenvolvimento acadêmico dos alunos surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 06 jun. 2025.

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, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 13 jun. 2025.

CAREGNATO, R. C. A; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de Conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 15(4), p. 679-684, out.-dez. 2006.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez. Sobre ensinar e aprender Libras.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOI, Eliamar; LIMA, Marisa Dias; LEITE, Letícia de Sousa. **Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS: a formação continuada de professores.** Uberlândia: EDUFU, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/34957/1/E->

book_Libras%20%282021%29_a.pdf#page=249 Acesso em 14 jun. 2025.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf> Acesso em: 12 jun. 2025..

QUADROS, Ronice Muller de. **Libras**. São Paulo: Parábolas, 2019.

QUADROS, Ronice Muller de. (Políticas Linguísticas e a Libras) In: MOURA, Cecília; BEGROW, Desirée De Vit. **Libras e Surdos. Políticas, linguagem e inclusão**. São Paulo: Contexto, 2024, p. 13-26.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Rayssa Feitoza Felix dos. FARIAS, Daniella Rodrigues de. A relação entre docente de matemática e intérprete de Libras: uma análise a partir de subjetividades e relações de poder. **Revista Teias**, v. 25, n. 76, p. 425-437, jan./mar. 2024.

VIANA, Flávia Roldan; BARRETO, Marcília Chagas; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Numeramento visual: o ensino de matemática para alunos surdos numa perspectiva multicultural. **REMATEC**, Belém, n. 20, set.-dez. 2015, p. 103-114. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/295/297> Acesso em: 12 jun. 2025.

CAPÍTULO XL

A EMPATIA COMO CAMINHO PARA A INCLUSÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

DOI: 10.5281/zenodo.17364633
Beatriz Desireé Divino de Almeida Pena
Gisele Leite da Silva

1. INTRODUÇÃO

A inclusão, no contexto educacional, ultrapassa a noção restrita de inserção de pessoas com deficiência e deve ser compreendida como um compromisso ético e político com a equidade e justiça social. Ela implica o reconhecimento das diferenças como dimensões constitutivas da experiência humana e propõe uma educação comprometida com a eliminação de todas as formas de exclusão, discriminação e desigualdade, sejam elas fundadas na deficiência, raça, gênero, classe, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, religião, geração ou qualquer outro marcador social (BRASIL, 2013).

Trata-se, portanto, de um projeto educativo que assume a diversidade como valor e como princípio organizador das práticas pedagógicas, curriculares e institucionais. Como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013),

uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece cada sujeito em sua singularidade e atua para garantir que todos tenham acesso, permanência, participação e aprendizagem com dignidade e pertencimento. Nessa perspectiva, a inclusão não é tarefa de especialistas, mas responsabilidade coletiva de toda a comunidade escolar

É a partir dessa concepção mais ampla de inclusão que este relato de experiência se constrói. Ainda que o foco da atividade descrita seja o desenvolvimento da empatia entre alunos sem deficiência e colegas com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento, como TDAH, TEA e discalculia, entendemos que toda prática verdadeiramente inclusiva deve dialogar com a diversidade em múltiplas dimensões.

A inclusão escolar é um direito assegurado por lei e um princípio orientador de políticas públicas no Brasil, principalmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Entretanto, a efetivação da inclusão requer mais do que o acesso físico às escolas; envolve mudanças culturais, pedagógicas e atitudinais. Um dos principais desafios observados na prática escolar é a dificuldade de promover empatia entre alunos típicos e colegas com necessidades educacionais específicas, como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a discalculia.

O TDAH é caracterizado por sintomas persistentes de desatenção, impulsividade e hiperatividade, afetando significativamente o desempenho acadêmico, as relações sociais e a autorregulação dos estudantes (Cortese; Coghill, 2018). O TEA, por sua vez, é uma condição do neurodesenvolvimento definida por déficits na comunicação e interação social, além de padrões de comportamentos repetitivos e interesses restritos, com diferentes graus de suporte necessários de acordo com o perfil do estudante (Posner; Polanczyk; Sonuga-Barke, 2020). Já a discalculia é um transtorno específico da aprendizagem que prejudica a aquisição e o processamento de habilidades matemáticas, mesmo quando há inteligência preservada e escolarização adequada, sendo ainda frequentemente negligenciada no contexto clínico e educacional (Kaufmann; Von Aster, 2012).

Compreender a natureza desses transtornos é essencial para repensar as práticas pedagógicas nas escolas e promover uma inclusão efetiva. Quando alunos com tais condições são inseridos em ambientes escolares que não os acolhem de forma adequada, muitas vezes enfrentam não apenas dificuldades de aprendizagem, mas também barreiras relacionais, preconceito e exclusão velada. Dessa forma, apesar de a inclusão prever a

convivência de alunos com necessidades educacionais específicas em salas regulares, muitos enfrentam barreiras relacionais graves.

Estudos mostram que, em dinâmicas de aprendizagem colaborativa, alunos com Deficiências ou Necessidades Educacionais Especiais tendem a ser posicionados na periferia dos grupos, com participação limitada e menor aceitação pelos pares (Niemi; Vehkakoski, 2023; Pinto; Baines; Bakopoulou, 2019). Tal exclusão relacional é exacerbada por normas de status acadêmico, que favorecem a formação de grupos homogêneos e excluem estudantes considerados “menos capazes” (Niemi; Vehkakoski, 2023). Além disso, o medo de que colegas com dificuldades prejudiquem o desempenho coletivo pode gerar atitudes de rejeição indiretas, caracterizando o que Niemi e Vehkakoski (2023) descrevem como exclusão velada em contextos de aprendizagem colaborativa.

A partir da observação realizada por uma das autoras durante o estágio supervisionado e do acompanhamento reflexivo da outra autora, professora da disciplina de estágio, identificamos que a maior barreira para a inclusão efetiva reside especificamente na falta de empatia: mesmo quando um aluno do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é inserido em um grupo, muitas vezes ele é ignorado nas atividades – e, por ter dificuldade, acaba não participando. Nem mesmo uma tarefa simples lhe é atribuída, pois seus colegas não mobilizam apoio, o que evidencia que a presença física não basta para a inclusão. Essa convivência sem envolvimento verdadeiro perpetua a exclusão e reforça a necessidade de ações direcionadas à promoção de empatia.

Nesse contexto, torna-se imprescindível o estímulo à empatia por parte dos estudantes típicos, de modo que possam compreender as limitações e potencialidades de seus colegas. A empatia é o primeiro passo para transformar a convivência em sala de aula, promover a colaboração entre os alunos e construir uma cultura de respeito à diversidade, o que fortalece a inclusão como princípio norteador da educação.

A partir da observação realizada por uma das autoras, enquanto estagiária em uma escola pública da rede estadual no sul de Minas Gerais, e das reflexões construídas em diálogo com a professora responsável pela disciplina de estágio, identificamos que uma das principais barreiras para a inclusão efetiva está relacionada à falta de empatia. A atividade observada foi planejada e conduzida pelas professoras de apoio da escola, com o objetivo de sensibilizar os estudantes do 1º ano do Ensino Médio quanto aos desafios enfrentados por colegas com deficiência e/ou transtornos do neurodesenvolvimento. Mesmo quando um aluno do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é inserido em

um grupo, muitas vezes ele é ignorado nas atividades e, por ter dificuldade, acaba não participando. Nem mesmo uma tarefa simples lhe é atribuída, pois seus colegas não mobilizam apoio, o que evidencia que a presença física não basta para a inclusão. Essa convivência sem envolvimento verdadeiro perpetua a exclusão e reforça a necessidade de ações direcionadas à promoção da empatia.

Sendo assim, este relato de experiência apresenta uma vivência observada durante o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática de uma Universidade Federal no sul de Minas, realizado em uma escola pública da rede estadual, onde foi desenvolvida uma atividade com o intuito de despertar empatia entre os alunos do 1º ano do Ensino Médio e refletir sobre a importância de práticas inclusivas no ambiente escolar.

Nesse sentido, a disciplina de Estágio Supervisionado desempenha um papel fundamental na formação de professores, pois permite a articulação entre teoria e prática em ambientes reais de ensino. Estudos indicam que períodos prolongados de vivência prática promovem não apenas a aplicação de conceitos teóricos, mas também o desenvolvimento de competências emocionais e didáticas essenciais ao exercício profissional (Tapp; Macke; McLendon, 2012). A supervisão realizada na escola, aliada ao protagonismo docente, favorece a construção de uma identidade profissional reflexiva, capaz de enfrentar os desafios do cotidiano escolar (Honorato, 2011; Benites, 2012).

No contexto deste relato, o estágio supervisionado teve um papel determinante tanto para a estagiária, que pôde observar práticas pedagógicas inovadoras — como a atividade de empatia aqui descrita — e refletir criticamente sobre os desafios da inclusão em sala de aula, quanto para a professora da universidade, que acompanhou esse processo por meio dos relatos e discussões construídas ao longo da supervisão. Essa experiência, pautada na mediação reflexiva entre teoria e prática, fortaleceu a formação docente ao evidenciar a importância de valores éticos, escuta sensível e ações intencionais no cotidiano escolar.

2. METODOLOGIA

O relato de experiência integrou observação participante sistemática em um contexto real de ensino. O estágio supervisionado em Matemática foi realizado em uma escola pública de Ensino Médio que possui estrutura e suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com transtornos como TDAH, TEA e

discalculia. Esta seção descreve a condução das atividades vivenciadas, que foram sistematizadas nos dados que serão apresentados a seguir.

2.1 Contexto escolar e turma

A turma era composta por cerca de 30 estudantes do 1.º ano do Ensino Médio, com perfil socioeconômico diversificado. Havia presença de alunos de AEE, sem deficiência física, mas com transtornos de atenção e aprendizagem. A escola incentiva práticas de inclusão, porém foi observado, pelas professoras de apoio e posteriormente pela estagiária, dificuldades na interação entre alunos típicos e os atípicos, especialmente em atividades colaborativas.

2.2 Atividades propostas

As atividades descritas a seguir foram elaboradas e conduzidas pelas professoras de apoio da escola, com o objetivo de despertar a empatia dos alunos típicos em relação aos desafios enfrentados por colegas com deficiência e/ou transtornos do neurodesenvolvimento, como TDAH, TEA e discalculia. A observação dessas atividades foi realizada por uma das autoras, durante o estágio supervisionado em Matemática, no contexto de uma turma do 1º ano do Ensino Médio. As propostas foram organizadas de forma a promover experiências sensoriais e cognitivas que possibilitassem aos alunos típicos vivenciar, ainda que parcialmente, algumas das barreiras enfrentadas por seus colegas. A seguir, descrevemos essas atividades e os procedimentos adotados em sua realização.

2.2.1 Reconstrução textual

- Objetivo: simular as dificuldades de leitura, organização e processamento de informações enfrentadas por estudantes com discalculia ou leve dislexia.
- Procedimentos:
 1. A turma foi dividida em 6 grupos heterogêneos, mesclando estudantes típicos e atípicos.
 2. Cada grupo recebeu de 8 a 10 frases embaralhadas.
 3. Deveriam organizar as frases em sequência lógica para compor um parágrafo coerente, cujo conteúdo tratava da importância da inclusão escolar.

4. Era permitida consulta entre colegas, mas sem interferência direta do professor.

Como estagiária, observei que os alunos típicos tiveram dificuldade em realizar a atividade e pediram apoio informal para as professoras de apoio em alguns momentos, o que simula a realidade dos estudantes atendidos pelo AEE no cotidiano escolar.

2.2.2 Dinâmica sensorial com vendas

- Objetivo: promover perspectiva empática ao vivenciar limitação sensorial.
- Procedimentos:
 1. A atividade foi realizada ao ar livre onde haviam obstáculos como mesas e cadeiras nos quais os alunos estavam sentados.
 2. Foi solicitado a participação de dois alunos voluntários, um aluno era vendado, enquanto o outro atuava como guia.
 3. Em um primeiro momento, o aluno vidente deveria guiar o aluno vendado por um trajeto, dando a ele orientações, como vire para a direita ou vire para a esquerda, e descrevendo objetos que estavam a sua frente.
 4. Em um segundo momento foi feito outro trajeto em que o aluno vidente não deveria dar nenhuma orientação ao aluno vendado, apenas levá-lo ao destino estabelecido, sem que ele soubesse o que estava acontecendo.
 5. Essa atividade foi feita com várias duplas de alunos e ao final foi feita uma reflexão oral sobre dificuldades de comunicação e confiança.

Observei que os alunos vendados tiveram dificuldade em confiar nos seus guias, pois não sabiam onde estavam indo. Alguns alegaram medo ao ouvir barulho de carros passando, o que indicou que ele estava sendo levado para fora da escola.

2.3 Observação participante

Durante a aula de encerramento (rodas de debate e reflexões), a estagiária, procurou agir de forma discreta, observando interações, registro de falas espontâneas e relatos.

2.4 Fundamentação e análise

A formulação das atividades baseou-se em evidências da eficácia do cooperative

learning no fortalecimento de laços e empatia (Van Ryzin; Roseth, 2019), que demonstram reduções significativas em comportamentos de exclusão e bullying, bem como incremento na empatia afetiva e cognitiva. Já Klang et al. (2020) destacam que intervenções de aprendizagem cooperativa favorecem a inclusão social de estudantes com necessidades, embora os efeitos dependam da intensidade da aplicação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e reflexões apresentados nesta seção têm como base a observação realizada por uma das autoras, estagiária no contexto da atividade descrita, e foram sistematizados a partir de anotações de campo, registros de falas espontâneas e um relato reflexivo elaborado após a experiência. Esses dados foram analisados em diálogo com a literatura acadêmica sobre inclusão escolar e práticas pedagógicas empáticas, permitindo confrontar a vivência concreta com aportes teóricos e produzir uma compreensão mais profunda dos efeitos da atividade sobre os estudantes envolvidos. A triangulação desses elementos possibilitou evidenciar aspectos centrais da dinâmica entre os alunos típicos e os colegas com deficiência e/ou transtornos do neurodesenvolvimento.

Entre os momentos observados durante a atividade, a aula de encerramento teve um papel central na coleta e sistematização das percepções dos estudantes. Nessa ocasião, foi realizada uma roda de conversa, conduzida pelas professoras de apoio, na qual os alunos foram convidados a refletir sobre as experiências vivenciadas. Esse espaço de escuta e partilha permitiu o registro de falas espontâneas, sentimentos e interpretações por parte dos estudantes típicos em relação aos desafios enfrentados pelos colegas com deficiência e/ou transtornos do neurodesenvolvimento. Os trechos a seguir foram selecionados por revelarem aspectos significativos desse processo de sensibilização e empatia.

Durante a roda de conversa, os estudantes compartilharam elementos-chave da experiência, revelando mudanças significativas em suas percepções. Um deles destacou que achou confusa a tarefa de organizar frases, o que lhe causou ansiedade, e comentou que agora consegue imaginar como é a vivência diária de colegas que enfrentam tais dificuldades. Outro aluno, após a dinâmica com vendas, relatou não ter ideia de como seria difícil confiar em outra pessoa para se locomover e destacou o medo de tropeçar e a importância da clareza na comunicação.

Esses relatos demonstram que a atividade atingiu seus objetivos, especialmente ao promover a empatia dos alunos típicos para com os colegas com TDAH, TEA e discalculia. Tais resultados dialogam com estudos de Van Ryzin e Roseth (2019), que apontam que abordagens baseadas em aprendizagem cooperativa são eficazes na promoção de empatia, na redução de comportamentos excludentes e no estímulo de atitudes pró-inclusão entre estudantes.

Além disso, foi possível observar transformações nas interações sociais da turma. Professores relataram que, nas semanas seguintes à atividade, os grupos começaram a atribuir tarefas mais conscientemente aos colegas do AEE, assegurando sua participação nas atividades coletivas. Essa mudança reflete os efeitos positivos de intervenções que estimulam a empatia vivida e não apenas a empatia cognitiva, como discutido por Klang et al. (2020), que destacam que intervenções empáticas efetivas contribuem para a aceitação social de estudantes com necessidades educacionais específicas.

3.1 Importância do estágio supervisionado

O estágio supervisionado foi elemento central para que esta prática pedagógica fosse vivenciada, analisada e compreendida de forma crítica e reflexiva. Estar em contato direto com a realidade escolar permitiu uma observação sensível e embasada da dinâmica entre os estudantes, revelando nuances que, muitas vezes, escapam aos olhos externos. Conforme argumentam Tapp, Macke e McLendon (2012), o estágio supervisionado é um espaço privilegiado para a articulação entre teoria e prática, ampliando o olhar do futuro professor sobre os desafios reais da inclusão escolar.

Durante a experiência, a estagiária pode acompanhar desde os primeiros momentos da atividade até a reflexão final dos estudantes. Essa vivência revelou a importância da escuta, da observação sistemática e da postura ética e empática do professor em formação. O estágio, portanto, foi não apenas um espaço de aprendizagem técnica, mas, sobretudo, de formação humana e política, fortalecendo o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva.

3.2 Empatia como catalisadora da inclusão

A atividade analisada confirma que a empatia é elemento estruturante para a promoção da inclusão. Estudantes com dificuldades de aprendizagem ou transtornos do neurodesenvolvimento frequentemente vivenciam exclusão relacional, mesmo quando

inseridos formalmente em grupos. Essa exclusão, como observado na experiência relatada, pode se manifestar pela ausência de atribuições significativas aos alunos do AEE, que permanecem passivos diante das tarefas, não por falta de vontade, mas por não serem convidados a participar.

Essa realidade está diretamente relacionada à ausência de empatia entre os colegas. Jiang et al. (2025) demonstram, em estudo com professores em formação, que níveis mais altos de empatia se correlacionam com atitudes mais positivas em relação à inclusão e maior motivação para engajar todos os alunos em atividades compartilhadas. A atividade descrita foi capaz de provocar esse tipo de reflexão e de gerar mudança de comportamento entre os estudantes.

3.3 Contribuições da atividade para o ambiente escolar

A experiência proporcionou mudanças em três níveis: individual, social e institucional. No plano individual, os estudantes passaram a expressar mais respeito e consideração pelos colegas com dificuldades. No plano social, as dinâmicas de grupo se tornaram mais colaborativas, com redistribuição de tarefas e apoio mútuo. Já no plano institucional, a escola fortaleceu sua cultura de inclusão, reconhecendo que atividades intencionais, com mediação docente e planejamento interdisciplinar, são caminhos viáveis para tornar o discurso da inclusão uma prática cotidiana.

Os resultados obtidos também apontam para a necessidade de continuidade e aprofundamento de ações formativas. Como destaca a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a inclusão requer a construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade, o respeito às diferenças e o reconhecimento de todos como sujeitos de direitos. Atividades como a relatada não substituem políticas estruturais, mas são fundamentais para mobilizar consciências e afetos em direção a práticas mais humanas e justas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada evidencia que ações pedagógicas intencionais, quando bem planejadas e conduzidas com sensibilidade, podem se constituir em ferramentas potentes para a construção de uma cultura escolar mais empática e inclusiva. Simular situações que se aproximam das dificuldades enfrentadas por colegas com deficiência ou transtornos do

neurodesenvolvimento permitiu aos alunos típicos vivenciar, ainda que parcialmente, os desafios cotidianos desses sujeitos, favorecendo o desenvolvimento de atitudes mais respeitosas e colaborativas.

As atividades observadas durante o estágio supervisionado revelaram o potencial transformador das vivências concretas como instrumentos de sensibilização. Ao promover experiências que desestabilizam o lugar confortável dos alunos típicos, o projeto possibilitou a emergência de escuta, reflexão e mudança de postura, contribuindo para o fortalecimento de vínculos interpessoais e para a valorização da diversidade no cotidiano escolar. Essas transformações foram percebidas tanto nas falas espontâneas dos estudantes quanto em suas atitudes nas semanas seguintes, segundo relatos das professoras da escola.

Dessa forma, a prática analisada reforça a importância de inserir, nos processos formativos de futuros professores, vivências que articulem teoria, prática e compromisso ético com a inclusão. É fundamental que a formação docente contemple situações reais que desafiem crenças e ampliem a compreensão sobre a complexidade da diversidade humana. Do mesmo modo, é imprescindível que as escolas assumam, de forma coletiva, a responsabilidade de educar para a convivência, o respeito e a equidade. A inclusão não pode ser delegada apenas a especialistas, mas deve ser compreendida como um compromisso ético e político de toda a comunidade escolar.

Promover a inclusão no ambiente escolar requer mais do que acessibilidade física ou adaptações curriculares; demanda uma verdadeira pedagogia da empatia, capaz de sensibilizar os sujeitos para as realidades do outro. Nessa perspectiva, a empatia deixa de ser apenas uma disposição afetiva e passa a ser compreendida como um ato pedagógico intencional, que precisa ser cultivado por meio de experiências formativas significativas, como a atividade analisada neste relato. Como nos ensina Freire (1996), educar é um ato de amor e compromisso com o outro, o que implica escuta, diálogo e abertura para a diferença. A escola que acolhe e transforma é aquela que se compromete com o desenvolvimento de vínculos, da escuta e da corresponsabilidade entre todos os seus integrantes.

REFERÊNCIAS

BENITES, L. C. O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em

educação física: perfil, papel e potencialidades. 2012. 306 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade), Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/cf099ac0-3ba1-43c7-a484-094b7adaedfe>. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: [s.n.], 2008. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 13 jun. 2025.

CORTESE, S.; COGHILL, D. Twenty years of research on attention-deficit/hyperactivity disorder: looking back, looking forward. **Evidence-Based Mental Health**, 21(4), 173–176, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1136/ebmental-2018-300060>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.

GROSS-TSUR, V.; MANOR, O.; SHALEV, R. S. Developmental dyscalculia: prevalence and demographic features. **Developmental medicine and child neurology**, 38(1), 25-33, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1996.tb15029.x>.

HONORATO, I. C. R. **Formação profissional em educação física: aproximações e distanciamentos na relação teoria e prática no campo do estágio supervisionado.** 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1315/1/CeliaHonorato.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2025.

JIANG, N.; LI, H.; JU, S. Y.; KONG, L. K.; LI, J. Pre-service teachers' empathy and attitudes toward inclusive education-The chain mediating role of teaching motivation and inclusive education efficacy. **PLoS One**, 20(4), 2025. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0321066>.

KAUFMANN, L.; VON ASTER, M. The diagnosis and management of dyscalculia. **Deutsches Ärzteblatt International**, 54(10), 878–883, 2012. DOI: [10.3238/arztebl.2012.0767](https://doi.org/10.3238/arztebl.2012.0767).

KLANG, N.; OLSSON, I.; WILDER, J.; LINDQVIST, G.; FOHLIN, N.; NILHOLM, C. A cooperative learning intervention to promote social inclusion in heterogeneous classrooms. **Frontiers in Psychology**, 11, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586489>.

NIEMI, K.; VEHKAKOSKI, T. Turning social inclusion into exclusion during collaborative learning between students with and without SEN. **International Journal of Inclusive Education**, 28(13), 3301–3320, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2190750>.

PINTO, C.; BAINES, E.; BAKOPOULOU, I. The peer relations of pupils with special educational needs in mainstream primary schools: the importance of meaningful contact and interaction with peers. **British Journal of Educational Psychology**, 89(4), 818–837, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12262>.

POSNER, J.; POLANCZYK, G. V.; SONUGA-BARKE, E. Attention-deficit hyperactivity disorder. **The Lancet**, 395(10222), 450–462, 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)33004-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)33004-1).

TAPP, K.; MACKE, C.; MCLENDON, T. Assessing Student Performance in Field Education. **Field Educator**, 2(2), 2012. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Assessing-Student-Performance-in-Field-Education-Tapp-Macke/c1cf0712b65d73ae9ac1480e91b8e8996bf001aa>. Acesso em: 13 jun. 2025.

VAN RYZIN, M. J.; ROSETH, C. J. Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. **Aggressive Behavior**, 45(6), 643–651, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1002/ab.21858>.

CAPÍTULO XLI

PERFIL SOCIOECONÔMICO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO IFRO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA COM OS DADOS DA PNAD CONTÍNUA 2022

DOI: 10.5281/zenodo.17369031
Maria Rosimére Salviano de Moura
Quézia Cristina de Lima Santos
Nilson Rogério da Silva
Aila Narene Dahwache Criado Rocha

1. INTRODUÇÃO

A luta pela igualdade da pessoa com deficiência vem acontecendo há muitas décadas. Historicamente, as pessoas com deficiência foram segregadas da sociedade e da escola comum, pois eram considerados como indivíduos que não "apresentavam condições físicas e/ou intelectuais para acompanhar as aulas e obter desempenho acadêmico satisfatório" (Machado e Boff, 2023, p.10).

Nas últimas décadas, diversos marcos legais e políticos impulsionaram o avanço da educação inclusiva no âmbito nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96) determina que os sistemas de ensino devem atender

às necessidades dos estudantes da educação especial com uma organização específica, garantindo-lhes os mesmos direitos que os demais estudantes.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146), sancionada em 2015, tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais às pessoas com deficiências, visando à sua plena inclusão social. Dessa forma, o Estado assume a responsabilidade de realizar ações voltadas a assegurar, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar medidas que garantam a efetivação desses direitos. Vale destacar, que no art. 28º da Lei nº 13.146/2015, fica assegurado o direito da pessoa com deficiência:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

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

Diante do arcabouço legal que assegura o direito à educação inclusiva, torna-se fundamental compreender como esses princípios vêm sendo efetivamente aplicados na prática educacional, especialmente no que se refere ao acesso de pessoas com deficiência às instituições públicas de ensino.

Apesar dos avanços normativos, o processo de inclusão educacional de estudantes com deficiência ainda representa um desafio significativo para o sistema educacional brasileiro. Mesmo com o respaldo jurídico conquistado nas últimas décadas, persistem obstáculos que comprometem não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação plena desses estudantes no ambiente escolar.

Sob a perspectiva inclusiva, a escola deve adotar propostas pedagógicas que reconheçam e acolham a diversidade de seus estudantes, tendo como público-alvo os estudantes com deficiência. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), “pessoas com deficiência são aquelas que apresentam impedimento de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial”. Dessa forma, a escola é convocada a lidar com uma ampla diversidade, garantindo não apenas o ingresso desses estudantes, mas também a acessibilidade no espaço escolar, a adaptação curricular e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sempre que necessário (França e Cadoná, 2023).

A inclusão educacional constitui um movimento com múltiplas dimensões — políticas, sociais, culturais e pedagógicas — voltado à garantia do direito de todos os estudantes de conviverem e aprenderem juntos, independentemente de suas diferenças. Esse modelo está fundamentado nos princípios dos direitos humanos e propõe uma articulação entre igualdade e reconhecimento da diversidade.

A produção de indicadores educacionais relacionados ao acesso de estudantes com deficiência é essencial para a compreensão dos processos de escolarização desse público, além de servir como base para o desenvolvimento e a avaliação de políticas públicas voltadas à promoção de uma educação inclusiva e equitativa.

Pessoas com deficiência são uma parte do sistema educacional desde a educação básica até o ensino superior. Logo, dados quantitativos retratando sua presença ou ausência no sistema educacional são uma abordagem quantitativa para descrever, analisar e criticamente compreender sua realidade, especialmente quando contrastada com fenômenos sociais, educacionais e políticos. (Cabral; Orlando; Meletti, 2021, p. 5)

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022 (PNAD Contínua 2022), conforme definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem como objetivo produzir indicadores que permitam acompanhar as flutuações trimestrais e a evolução, em médio e longo prazos, da força de trabalho, além de fornecer informações relevantes para o estudo e o desenvolvimento socioeconômico do país (IBGE, 2023).

No terceiro trimestre de 2022, a PNAD Contínua realizou, por meio de um módulo específico, uma investigação inédita sobre a população com deficiência. Essa iniciativa teve como finalidades principais: estimar o número de pessoas com deficiência na população brasileira; monitorar o nível de funcionalidade desse grupo; ampliar o conhecimento sobre sua realidade nos âmbitos econômico e social; subsidiar a formulação e o acompanhamento de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade de oportunidades; e contribuir para o cumprimento das metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente a que estabelece: “Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra” (IBGE, 2023).

Os pilares legais que norteiam a presente pesquisa foram: a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015); a Convenção sobre os Direitos

das Pessoas com Deficiência (CDPD), das Nações Unidas, cujo Artigo 31 destaca a importância da produção de informações confiáveis que possibilitem a formulação de políticas públicas e o monitoramento das condições de vida desse grupo (BRASIL, 2008); a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF); e os questionários do *Washington Group on Disability Statistics*, vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU). Este último instrumento tem como objetivo padronizar o desenvolvimento de medidas sobre deficiência baseadas em dificuldades funcionais, apropriadas para censos e pesquisas nacionais, de modo a gerar dados também comparáveis a nível internacional.

Desta forma, trata-se de pesquisa relevante e de caráter inédito pode subsidiar dados para outras investigações, possibilitando análises comparativas sobre o perfil da população com deficiência. Especificamente neste trabalho, busca-se analisar o perfil socioeconômico dos estudantes com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), estabelecendo um paralelo com os dados da PNAD Contínua 2022, a fim de comparar o perfil socioeconômico de pessoas com deficiência no âmbito nacional e institucional.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualiquantitativa, de natureza descritiva, que emprega procedimentos bibliográficos e documentais para analisar e comparar dados estatísticos sobre o perfil socioeconômico dos estudantes com deficiência no IFRO, em relação aos dados da PNAD Contínua 2022.

A abordagem qualiquantitativa distingue-se pela integração de métodos qualitativos e quantitativos, o que proporciona uma análise mais abrangente e aprofundada do fenômeno estudado. Essa combinação metodológica possibilita a coleta e interpretação de dados sob diferentes perspectivas, favorecendo uma compreensão mais completa e enriquecida dos resultados. Conforme apontam Caleffe e Moreira (2006), a vertente qualitativa privilegia a compreensão das percepções e características dos sujeitos, enquanto a abordagem quantitativa se concentra na mensuração e análise estatística de dados objetivos, permitindo a avaliação de situações específicas.

O IFRO é uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, atuando por meio de cursos técnicos integrados, subsequentes e

concomitantes ao ensino médio, além de cursos de graduação, especialização e mestrado. A instituição também desenvolve atividades de pesquisa e extensão, promovendo o desenvolvimento de produtos e serviços em estreita articulação com a sociedade.

O IFRO está presente em diversos municípios do estado de Rondônia, oferecendo educação presencial em 10 unidades, sendo nove campi e um campus avançado. Para garantir a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência, o instituto conta com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Este núcleo é responsável por preparar a instituição para acolher pessoas com deficiência nos diversos cursos ofertados, promovendo políticas de apoio estudantil voltadas à melhoria do desempenho acadêmico, com base no respeito às diferenças e na igualdade de oportunidades.

Como unidade de análise, foram utilizados os seguintes dados socioeconômicos dos estudantes com deficiência do IFRO, em comparação com os dados da população com deficiência apresentados pela PNAD Contínua 2022: sexo; cor ou raça; renda *per capita*, nível de instrução; tipo de deficiência/transtorno. Sempre que possível, considerando a disponibilidade de informações no banco de dados do IBGE, foram realizadas comparações entre os dados do IFRO e os dados em âmbito nacional, regional e local.

Os dados utilizados foram obtidos a partir dos indicadores da PNAD Contínua 2022, produzidos pelo IBGE no ano de 2022, bem como do banco de dados de estudantes com deficiência matriculados no IFRO no mesmo período. As informações da PNAD Contínua são de domínio público e estão disponíveis para acesso na internet. Já o banco de dados do IFRO foi acessado mediante solicitação formal, com base na Lei de Acesso à Informação.

Por se tratar de uma pesquisa que utiliza dados de acesso público, sem identificação dos participantes, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (Lei de Acesso à Informação), a pesquisa está dispensada de análise por Comitê de Ética. A Resolução CNS nº 510, de 2016, em seu artigo 1º, reforça essa dispensa:

“Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: [...] II – pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011”. (Brasil, 2016).

Para a organização e análise dos dados, foram utilizadas planilhas eletrônicas no *Google Docs*, nas quais se aplicou estatística descritiva básica (medias). Os resultados foram sistematizados em tabelas e figuras para melhor visualização e interpretação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com PNAD Contínua de 2022, a população com deficiência no Brasil foi estimada em aproximadamente 18,6 milhões de pessoas com dois anos ou mais de idade, o que corresponde a 8,9% da população nessa faixa etária. No IFRO o percentual de estudantes com deficiência em 2022 era de 11,7%. Esses números representam a expressividade da população com deficiência no Brasil e consequentemente, no ambiente educacional. Os resultados desta pesquisa buscam caracterizar o perfil socioeconômico dos alunos do IFRO em comparação com os indicadores da PNAD Contínua 2022 e serão discutidos de acordo com as categorias, separadas por seções, sendo estas: Sexo; Cor ou raça; Renda; Nível de instrução e Tipo de deficiência ou transtorno.

3.1 Sexo

Quanto ao sexo, a prevalência de mulheres com deficiência é superior à de homens de com deficiência, representando 10,0% da população feminina total, enquanto entre os homens o percentual é de 7,7%. Na região Norte e, especificamente, no estado de Rondônia, essa tendência de maior representatividade feminina entre as pessoas com deficiência também se mantém. No entanto, os dados do IFRO revelam um cenário distinto: a maioria dos estudantes com deficiência matriculados na instituição, no ano de 2022, era do sexo masculino, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1- Percentil de pessoas com deficiência por sexo - 2022.

	Ano - 2022		
	Sexo		
	Total	Homens	Mulheres
Brasil	100	42,29%	57,71%
Norte	100	44,81%	55,19%
Rondônia	100	46,41%	53,59%
IFRO	100	57,48%	42,51%

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 3º trimestre 2022 e Banco de dados do IFRO - 2022.

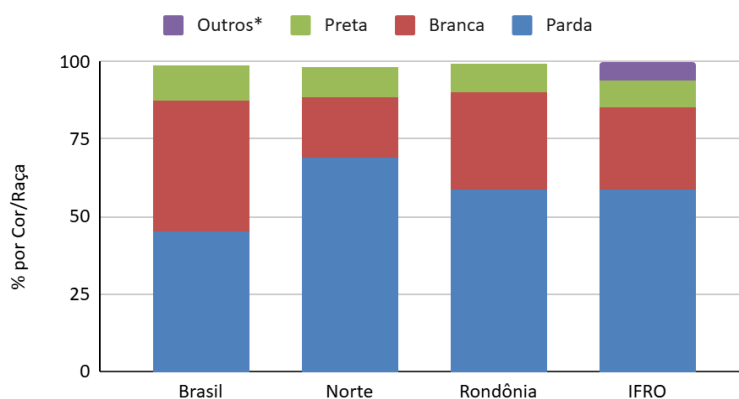
Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2022), observa-se que, no mesmo ano, a maioria do corpo discente geral do IFRO era composta por mulheres, as

quais representavam 63% dos estudantes matriculados, o que torna ainda mais significativo o contraste observado no recorte da população com deficiência.

3.2 Cor e Raça

Relativamente à cor ou raça, a população de pessoas com deficiência com 2 anos ou mais de idade é majoritariamente parda (45,4%), seguida pela branca (42,2%) e pela preta (11,2%) como mostra a figura 1. A Região Norte apresenta uma maior concentração de pessoas com deficiência pardas (68,8%), número significativamente superior à média nacional. Os brancos representam apenas 19,6% e as pretas, 10%. Os dados de Rondônia mostram uma composição com 58,8% de pessoas pardas, 31,3% brancas e 9,1% pretas. Essa distribuição reflete um perfil mais diversificado em comparação com a média da Região Norte. Já no IFRO, o perfil racial dos estudantes com deficiência apresenta 58,8% de pardos, 26,5% de brancos, 8,5% de pretos e 6,1% classificados como “outros” (indígenas, amarelos e não informados). Pode-se identificar que o IFRO apresenta uma diversidade ainda maior de identificação racial/étnica.

Figura 1 - Percentil de pessoas com deficiência por raça ou raça/2022.



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 3º trimestre 2022 e Banco de dados do IFRO - 2022

Os dados revelam que a população parda é predominante em todas as regiões analisadas, com destaque para a Região Norte. Rondônia e o IFRO seguem esse padrão, embora o IFRO apresente uma leve redução das populações branca e preta, e uma inclusão mais expressiva de estudantes com deficiência em outras categorias raciais, como indígenas e amarelos. Essas informações são essenciais para compreender a composição étnico-racial das pessoas com deficiência e orientar políticas públicas de inclusão, equidade e representatividade.

3.3 Renda

Segundo dados da PNAD Contínua de 2022, “o rendimento médio real habitualmente recebido por mês, relativo ao trabalho principal, foi de R\$ 2.652 no Brasil;

todavia, para as pessoas com deficiência, o rendimento era equivalente a 70% desse valor” (IBGE, 2023). Esse dado evidencia uma significativa desigualdade de remuneração do trabalho entre pessoas com e sem deficiência. Na Tabela 2, são apresentados os dados de rendimento mensal domiciliar *per capita*, organizados em três níveis: Brasil, Região Norte e estudantes do IFRO.

Tabela 2. Distribuição percentual das pessoas com deficiência de 2 anos ou mais de idade por renda mensal domiciliar *per capita* e estudantes do IFRO em 2022.

Rendimento mensal domiciliar <i>per capita</i>								
	Total	Sem rendimento até 1/4 do salário mínimo	Mais de 1/4 a 1/2 do salário mínimo	Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	Mais de 1 a 2 salários mínimos	Mais de 2 a 3 salários mínimos	Mais de 3 a 5 salários mínimos	Mais de 5 salários mínimos
Brasil	100	9,6	18,2	35,6	25,2	5,9	3,4	2,1
Norte	100	13,3	25,1	38,3	17,1	3,2	1,9	1
IFRO	100	15,9	28,5	25,1	13,2	1,36	2,04	1,36

*

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 3º trimestre 2022 e Banco de dados do IFRO - 2022 * Dos alunos matriculados no IFRO, 12,4% não informaram a renda.

No Brasil, 63,4% da população com deficiência tem rendimento mensal *per capita* de até 1 salário mínimo (considerando as três primeiras faixas). No Norte, essa proporção é ainda maior, alcançando 76,9%, o que reflete uma maior vulnerabilidade socioeconômica. Dentre os estudantes com deficiência do IFRO, a situação é ainda mais crítica: 69,5% dos alunos têm rendimento de até 1 salário mínimo, sendo que 15,9% não possuem nenhum rendimento ou recebem até ¼ de salário mínimo, e 28,5% recebem até ½ salário mínimo.

No Brasil, 25,2% da população com deficiência está na faixa de rendimento de 1 a 3 salários mínimos *per capita*. No Norte, esse percentual é de apenas 17,1%, o que confirma a concentração de renda mais baixa na região. No IFRO, apenas 13,2% dos estudantes com deficiência estão nessa faixa, o que demonstra uma renda ainda mais limitada.

A presença de pessoas com rendimento acima de 3 salários mínimos é reduzida em todos os segmentos: Brasil: 5,5%; Norte: 2,9%; IFRO: apenas 3,4% (somando os dois últimos grupos de rendimentos). Os dados indicam um quadro de desigualdade socioeconômica significativa, especialmente entre os estudantes com deficiência do IFRO. A maioria está inserida em faixas de renda muito baixas, o que pode afetar o acesso a recursos educacionais, tecnológicos e alimentares.

Além disso, 12,4% dos alunos do IFRO não informaram a renda, o que pode estar associado a fatores como informalidade ou dificuldade de mensuração do rendimento familiar. Essas informações são fundamentais para embasar ações de assistência estudantil, bem como políticas públicas de inclusão social e combate à evasão escolar, especialmente no contexto das instituições federais voltadas à educação profissional e tecnológica.

3.3 Nível de Instrução

A Lei Brasileira de Inclusão – Lei n. 13.146/2015 garante à pessoa com deficiência o direito à educação, que deve ser assegurado em todos os níveis de ensino. Contudo, os dados de frequência líquida escolar dos estudantes em idade de escolarização no ensino médio e superior indicam que as pessoas com deficiência possuem menor acesso a esses níveis de ensino, em comparação à população sem deficiência, como mostra a tabela 3.

Tabela 3. Taxa ajustada de frequência escolar líquida das pessoas de 6 a 24 anos de idade, por faixa etária ideal por curso frequentado e existência de deficiência (%) em 2022.

Variável - Taxa ajustada de frequência escolar líquida (%)			
Brasil e Grande Região	Existência de deficiência	Faixa etária ideal por curso frequentado	
		15 a 17 anos no ensino médio	18 a 24 no ensino superior
Brasil	Total	69,7	25,1
	Pessoa com deficiência	54,4	14,3
	Pessoa sem deficiência	70,3	25,5
Norte	Total	63,1	20,9
	Pessoa com deficiência	52,7	14,3
	Pessoa sem deficiência	63,4	21,2

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 3º trimestre 2022

No Brasil, 70,3% das pessoas sem deficiência na idade ideal cursam o ensino médio, enquanto, no grupo das pessoas com deficiência, esse percentual é de 54,4%. No ensino superior, a diferença permanece: 25,5% das pessoas sem deficiência na faixa etária ideal têm acesso, enquanto entre as pessoas com deficiência esse número é de 14,3%. Cabe ressaltar os dados de acesso da Região Norte, que apresenta indicadores inferiores à média nacional em todos os grupos.

A Meta 3 do Plano Nacional de Educação 2014–2024 visava universalizar o atendimento escolar da população de 15 a 17 anos até 2024 e elevar a taxa média de matrícula no ensino médio para 85% (BRASIL, 2014). Dessa forma, no ano de 2022, os indicadores encontravam-se muito abaixo da meta estabelecida, exigindo um grande esforço para que ela fosse atingida.

Com relação à faixa etária, no Brasil, aproximadamente 63% das pessoas com deficiência com 25 anos ou mais estão na categoria designada pelo IBGE como “sem instrução e fundamental incompleto”. Cerca de 11% possuem o fundamental completo e o médio incompleto, e 19% possuem o ensino médio completo e o superior incompleto. Apenas 7% da população brasileira com deficiência nessa faixa etária possuem o ensino superior completo.

Na Região Norte, o percentual de pessoas com 25 anos ou mais e a relação entre nível de instrução e existência de deficiência seguem uma média próxima da nacional. Apenas a categoria “sem instrução e fundamental incompleto” está acima (66%), enquanto as demais apresentam variação de cerca de 1% abaixo da média nacional.

Em Rondônia, a proporção de pessoas com deficiência na categoria “sem instrução e fundamental incompleto” é maior do que a média da Região Norte e a média nacional. No entanto, as outras duas categorias — “fundamental completo e médio incompleto” e “médio completo e superior incompleto” — apresentam percentuais abaixo tanto da média regional quanto da média nacional. Já a porcentagem de pessoas com deficiência que possuem ensino superior completo é superior à média da Região Norte e igual à média nacional como mostra a tabela 4.

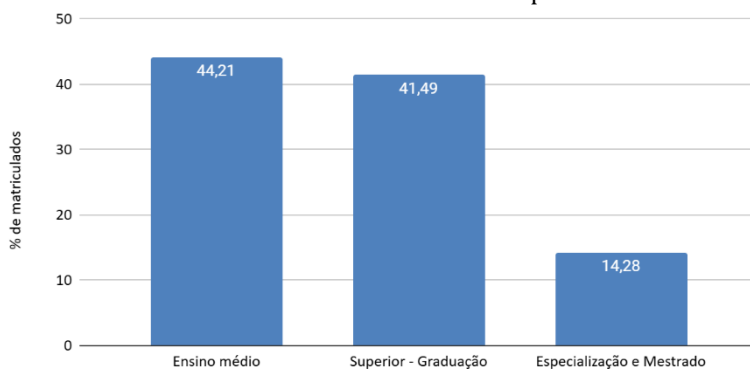
Tabela 4. Distribuição pessoas com deficiência de 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução e existência de deficiência 2022

Pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução e existência de deficiência						
Brasil, Grande Região e Unidade da Federação	Existência de deficiência	Nível de instrução				
		Total	Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo
Brasil	Total	100	33,8	12,6	34,3	19,3
	Pessoa com deficiência	100	63,3	11,1	18,6	7
	Pessoa sem deficiência	100	29,9	12,8	36,4	20,9
Norte	Total	100	37,8	12,1	33,9	16,2
	Pessoa com deficiência	100	66,4	9,8	17,7	6
	Pessoa sem deficiência	100	33,8	12,5	36,1	17,6
Rondônia	Total	100	40,1	13	30,2	16,8
	Pessoa com deficiência	100	68,2	10,8	13,7	7,3
	Pessoa sem deficiência	100	36,3	13,3	32,4	18,1

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 3º trimestre 2022

No IFRO, a distribuição de matrículas dos estudantes com deficiência por modalidade de ensino é apresentada na Figura 2. De acordo com os dados, a maior parte dos estudantes está matriculada em cursos técnicos de nível médio, representando 44,21% do total. Nos cursos de nível superior, o percentual é de 41,49% das matrículas. Já nos cursos de pós-graduação, nas modalidades de especialização e mestrado, o percentual é de 14,28%. Dessa forma, é possível observar a participação dos estudantes com deficiência em níveis mais avançados de formação.

Figura 2- Percentil de estudantes matriculados no IFRO por modalidade em 2022.



Fonte: Banco de dados no IFRO - 2022.

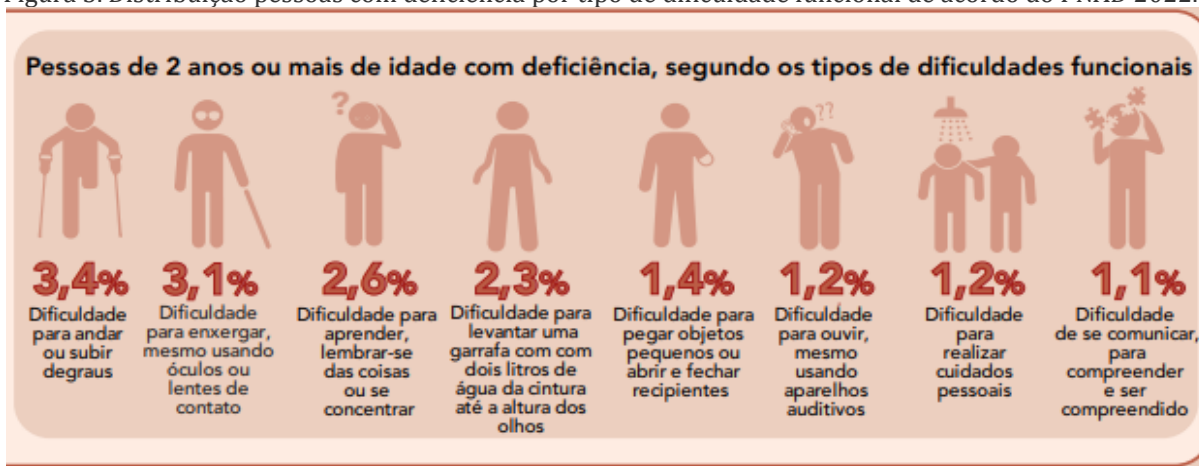
3.3 Tipo de deficiência ou transtorno

Diante do ineditismo do módulo sobre as pessoas com deficiência na PNAD Contínua 2022 e da evolução nas discussões sobre metodologias de coleta de dados, destacando-se que diferenças conceituais e nos questionários dificultam a comparação entre pesquisas ao longo do tempo, o IBGE adotou a identificação da deficiência conforme padrões internacionais, como os propostos pelo Grupo de Washington e baseados na Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). O conceito atual, alinhado à Convenção da ONU e à Lei Brasileira de Inclusão, compreende a deficiência como impedimentos de longo prazo que, em interação com barreiras sociais, dificultam a participação plena na sociedade, afastando-se da ideia de que a deficiência se limita a condições médicas (IBGE, 2023).

No módulo, foram utilizados instrumentos do Grupo de Washington para formular perguntas voltadas a pessoas com 2 anos ou mais, abordando dificuldades funcionais como visão, audição, locomoção, cognição, autocuidado e comunicação. As respostas são classificadas em quatro níveis de dificuldade, sendo consideradas pessoas com deficiência aquelas que relataram “muita dificuldade” ou “não conseguem de modo

algum” em ao menos um dos aspectos avaliados (IBGE, 2023). Na Figura 3, é apresentado o percentual de pessoas com deficiência, segundo os tipos de dificuldades funcionais relatadas.

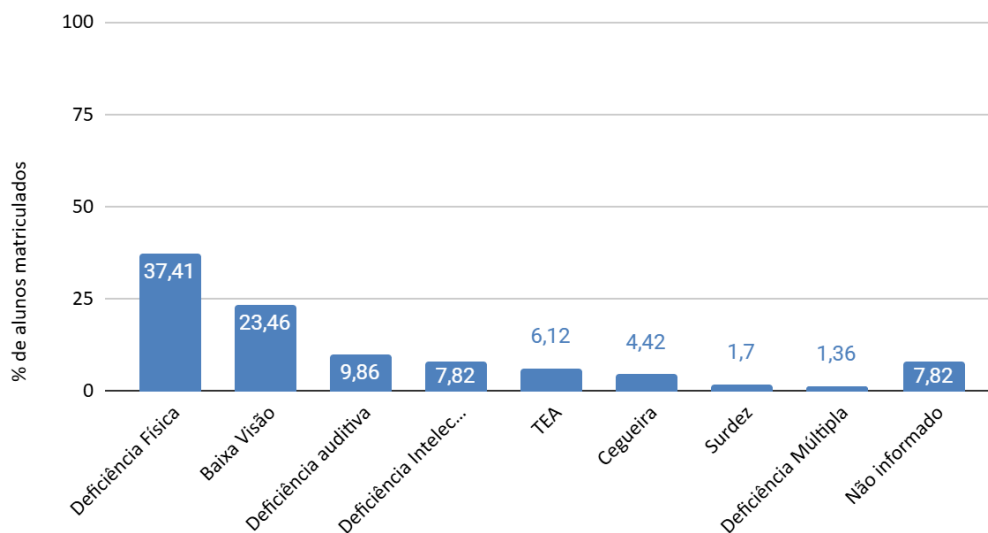
Figura 3. Distribuição pessoas com deficiência por tipo de dificuldade funcional de acordo do PNAD 2022.



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 3º trimestre 2022

O IFRO ainda adota o modelo biomédico para a identificação dos estudantes com deficiência, sendo considerado deficiente o estudante que apresenta laudo médico com um Código Internacional de Doença (CID). Dessa forma, não é possível realizar a comparação dos dados por tipo de deficiência. Contudo, a título de ampliar as informações sobre a caracterização dos estudantes, a Figura 4 apresenta a distribuição percentual dos alunos matriculados com algum tipo de deficiência ou transtorno no IFRO.

Figura 4. Distribuição do percentual de matriculados por tipo de deficiência ou transtorno no IFRO - 2022



Fonte: Banco de dados no IFRO - 2022.

Estudantes com deficiência física são a maioria, representando 37,41% dos casos. Esse dado reforça a importância da acessibilidade física na instituição, como rampas,

elevadores, banheiros adaptados e mobiliário adequado. Estudantes com baixa visão representam 23,46%, o que indica a necessidade de recursos visuais ampliados, materiais com contraste e uso de tecnologia assistiva.

As deficiências auditiva (9,86%) e intelectual (7,82%) também apresentam destaque, sugerindo demanda por materiais adaptados, tecnologias assistivas e suporte pedagógico especializado. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) correspondem a 6,12%, o que reforça a importância de estratégias pedagógicas individualizadas e ambientes acolhedores.

Os casos de cegueira (4,42%), surdez (1,7%) e deficiência múltipla (1,36%) têm menor frequência, mas exigem um alto nível de adaptação pedagógica e estrutural. O item “Não informado” (7,82%) chama atenção para a necessidade de melhorias no registro e no acompanhamento dos dados sobre os estudantes com deficiência, aspecto essencial para o planejamento institucional.

A diversidade e a frequência das condições apresentadas indicam que a instituição precisa estar preparada com infraestrutura acessível, formação de professores e equipes multiprofissionais, a fim de garantir um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, os dados desta pesquisa revelaram importantes aspectos sociais, econômicos, educacionais e étnico-raciais que devem ser considerados para o aprimoramento das políticas de inclusão. Nesse sentido, apesar dos avanços na legislação brasileira e da ampliação do acesso aos diversos níveis de ensino pela população com deficiência, ainda há muitos desafios a serem superados no que se refere à verdadeira inclusão educacional e à formação profissional, bem como ao acesso à renda e, por conseguinte, à mobilidade social.

No âmbito nacional e regional, evidencia-se uma maior prevalência de mulheres entre as pessoas com deficiência, o que se reflete também em Rondônia e na Região Norte. Contudo, o perfil dos estudantes com deficiência matriculados no IFRO apresenta um quadro inverso, com predominância masculina, o que indica a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os fatores que dificultam ou facilitam o acesso das mulheres com deficiência ao ensino técnico e superior na instituição.

Em relação ao aspecto étnico-racial, a predominância da população parda é um traço comum nas três escalas de análise (Brasil, Norte e IFRO), mas o IFRO se destaca por apresentar uma maior diversidade racial, com participação relevante de outros grupos, o que reforça o papel da instituição na promoção da equidade étnico-racial.

No campo socioeconômico, os dados apontam para uma realidade de forte vulnerabilidade financeira entre as pessoas com deficiência, especialmente entre os estudantes do IFRO, cuja maioria vive em domicílios com renda *per capita* de até um salário mínimo. Esse fator, somado à desigualdade histórica no acesso a direitos sociais básicos, reforça a importância das políticas de assistência estudantil, permanência e combate à evasão escolar.

Do ponto de vista educacional, os dados nacionais e regionais revelam que as pessoas com deficiência ainda enfrentam barreiras significativas no acesso e na permanência nos níveis de ensino médio e superior. Embora o IFRO apresente um dado positivo quanto à presença de estudantes com deficiência em cursos de nível superior e de pós-graduação, os desafios de inclusão ainda são evidentes e exigem o fortalecimento de ações institucionais. A presença expressiva desses estudantes nos cursos técnicos de nível médio também destaca a importância de ações de apoio e acompanhamento pedagógico já nesse nível de formação.

Por fim, em relação ao tipo de deficiência, a diferença entre os critérios de identificação utilizados pelo IBGE (modelo social, com base nas dificuldades funcionais) e pelo IFRO (modelo biomédico, baseado em laudos médicos e CIDs) limita as possibilidades de comparações diretas, mas revela a necessidade de aprimoramento dos processos de registro e categorização interna da instituição. A diversidade de tipos de deficiência e transtornos identificados entre os estudantes reforça a urgência de investimentos em acessibilidade, tecnologias assistivas, formação docente e estrutura de apoio multiprofissional.

Diante desse panorama, os dados analisados evidenciam a importância de fortalecer as políticas de inclusão no IFRO, considerando as especificidades de gênero, raça, renda e tipo de deficiência. O enfrentamento das desigualdades reveladas passa pela implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, ampliação dos recursos de acessibilidade e fortalecimento de uma cultura institucional verdadeiramente inclusiva, que garanta o direito à educação de qualidade para todos os estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Senado Federal, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. **Dispõe sobre o acesso à informação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>. Acesso em: 15 de jun. de 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 26 jun. 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). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Plataforma Nilo Peçanha: dados de matrícula da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2022**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 5 jun. 2025.

CALEFFE, Luiz Gonzaga; MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Ilhéus, BA: Editora da UESC, 2006. v. 17, p. 1.

CABRAL, V. N. de; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/105412>. Acesso em: 11 jun. 2025.

FRANÇA, J. A. M.; CADONÁ, El. Práticas educacionais inclusivas para estudantes com deficiência. In: MACHADO, A. B.; BOFF, A. P. (orgs.). **Práticas educacionais inclusivas para estudantes com deficiência** [recurso eletrônico]. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=37280&t=sobre>. Acesso em: 5 jun. 2025.

MACHADO, A. B.; BOFF, A. P. (orgs.). **Práticas educacionais inclusivas para estudantes com deficiência** [recurso eletrônico]. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2023.

CAPÍTULO XLII

MEDIÇÃO DA ACELERAÇÃO DA GRAVIDADE COM APARATO EXPERIMENTAL MULTIMODAL: UMA PROPOSTA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO DE FÍSICA

DOI: 10.5281/zenodo.17369077

Lyncoln Santos Jurich
Milena Martinez Albeche
Silvana Maldaner
Vinicius Maran

1. INTRODUÇÃO

A medida do módulo da aceleração da gravidade (g) é um experimento clássico da Física (HALLIDAY, D.; RESNICK, R.; WALKER, J., 2023). A medição de g , realizada através do experimento do pêndulo simples ou por queda livre, configura um dos principais experimentos de qualquer disciplina que envolva física básica (TIPLER, P. A.; MOSCA, G., 2014). Na literatura podem ser encontrados diversos trabalhos sobre a determinação de g . Como exemplo, Souza e Cardoso (2020) analisam distintos procedimentos experimentais empregados na determinação do módulo da aceleração gravitacional (g). Este autor cita nove estudos científicos sobre o assunto. Dentre os quais quatro são examinados minuciosamente em seu trabalho: (i) determinação de g mediante medida do tempo de queda livre com cronômetro digital, (ii) cálculo do tempo de queda livre por análise de espectro sonoro, (iii) determinação temporal do movimento por gravação videográfica e (iv) cálculo da aceleração gravitacional a partir do período de oscilação de

um pêndulo simples. Todas as experiências apresentadas neste estudo dependem, em maior ou menor grau, de uma forma de registro ou análise do campo visual. Essa dependência do campo visual reforça a importância de pensar em uma física universal que proporcione uma inclusão real dos estudantes. No contexto da deficiência visual, observa-se a necessidade de tornar conceitos e medições físicas acessíveis. Constatou-se a necessidade de tecnologias assistivas que incorporem recursos táteis e sonoros na representação não visual de fenômenos físicos. Uma vez que estudantes cegos necessitam de abordagens pedagógicas baseadas em estímulos não visuais (MARTINS, 2022). Conforme demonstram estudos na área (SOUZA & BASTOS, 2021; LIMA et al., 2023), materiais pedagógicos para ensino de alunos cegos ou com baixa visão necessitam incorporar estímulos multissensoriais (por exemplo, tato e audição). Em busca de realizar uma inclusão real no ensino de Física, neste trabalho busca-se desenvolver um aparato experimental para determinar g que permita que todos os alunos consigam compreender e realizar o experimento. O objetivo geral é desenvolver um aparato experimental que englobe sensores, recurso sonoro, microcontrolador para comunicação com o computador e uma interface braille. Além disso, serão analisados examinados tanto os métodos convencionais de medição de g quanto suas possíveis adaptações para estudantes com deficiência visual.

2. METODOLOGIA

Este estudo foi organizado em três etapas metodológicas. A primeira etapa consistiu na revisão bibliográfica dos aparatos experimentais utilizados para determinar a aceleração da gravidade. Na segunda etapa, conduziu-se uma investigação de experimentos que possuem adaptações metodológicas para inclusão de estudantes com deficiência visual. Por fim, realizou-se uma análise crítica das limitações dos aparatos convencionais e foram propostas adaptações buscando integrar no novo aparato recursos multimodais (recursos sonoros e táteis).

2.1 Revisão bibliográfica dos métodos tradicionais para determinação da aceleração da gravidade

2.1.1 Experimento galileano de queda livre

A observação de fenômenos naturais para compreender o movimento de queda

livre foi objeto de estudo de diversos pensadores, da Idade Moderna à contemporaneidade, com destaque para Galileo Galilei, René Descartes e Isaac Newton (BIZZO, 2012).

De acordo com Leonardo André Testoni et al. (2022), a ciência do movimento foi denominada pela primeira vez por Galilei em sua obra *Duas Novas Ciências*, datada no ano de 1638. Em sua obra, particularmente no tratado *De Motu Locali*, Galileu Galilei analisa os fundamentos da cinemática clássica, abordando o movimento retilíneo uniforme, o movimento retilíneo uniformemente variado e o lançamento de projéteis. Como declarou Galileo Galilei:

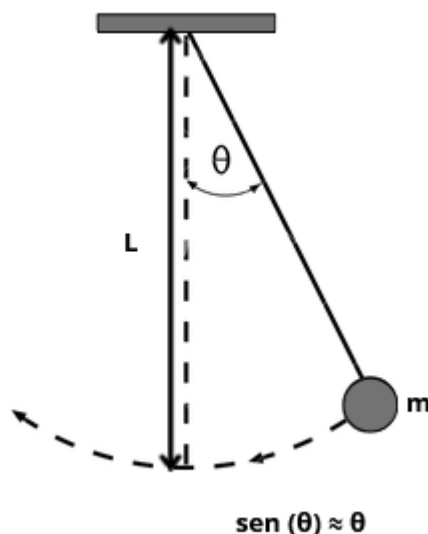
“Se um móvel, partindo do repouso, cai com um movimento uniformemente acelerado, os espaços por ele percorridos em qualquer tempo estão entre si na razão dupla dos tempos, a saber, como os quadrados desses mesmos tempos”. (GALILEI, 1988, apud TESTONI et al., 2022, p. 500).

O italiano foi um dos primeiros estudiosos a trabalhar com pesquisas de caráter experimental, de acordo com Santos (2018), que obteve como base de sua pesquisa manuscritos da época, Galilei chegou a essa conclusão entre 1590 e 1610, quando era professor universitário, através do experimento da imagem. Neste experimento, um corpo é abandonado, e os tempos necessários para percorrer determinadas distâncias verticais (h) são registrados. Ao analisar os dados, verifica-se que a razão entre a distância percorrida (h) e o quadrado do tempo (t^2) mantém-se constante ao longo do experimento, o que permite determinar g .

2.1.2 Experimento galileano pêndulo simples

Moyses Nussenzveig (2014) discute que Galileu menciona em “*Duas Novas Ciências*” outro experimento encontrado em diversos livros didáticos chamado de pêndulo simples. O experimento consiste em um objeto suspenso por um fio inextensível e de massa desprezível, conforme a Figura 2.

Figura 2 - Representação do experimento do pêndulo simples.



Fonte: Autores.

Conhecendo o comprimento do fio em metros (L) e o tempo para uma oscilação (T) é possível encontrar a aceleração da gravidade pela equação abaixo:

$$g = 4\pi^2 L / T^2 \quad (2)$$

Segundo Almeida (apud AGGARWAL (2005)), para que o experimento forneça o módulo da aceleração da gravidade com o menor erro possível, as oscilações devem estar limitadas por um ângulo máximo de aproximadamente 23°.

2.2 Análise crítica das limitações dos métodos convencionais

Ao realizar uma busca na plataforma Scopus utilizando os descritores "aceleração da gravidade", "educação" e "deficiência visual" em inglês, não foram encontrados trabalhos relacionados. Quando a mesma pesquisa foi refinada, considerando apenas os termos "aceleração da gravidade" e "educação", identificaram-se cinco publicações: dois artigos científicos e três trabalhos de conferência. Dentre esses estudos, destaca-se a pesquisa de Muñoz-Hernandez et al. (2024), que desenvolveu um aplicativo Android gratuito integrado à plataforma IoT.

Os autores propuseram uma solução inovadora que combina tecnologias IoT com hardware de baixo custo, permitindo a coleta, armazenamento e análise de dados físicos por meio de smartphones. Essa abordagem viabiliza a realização de experimentos remotos em tempo real, com capacidade para conectar centenas de usuários

simultaneamente, independentemente de sua localização geográfica ou infraestrutura local. Como estudo de caso, o sistema foi aplicado para determinar a aceleração da gravidade através de experimentos de queda livre, demonstrando seu potencial para o ensino de física.

Alé (2019) empregou smartphones em experimentos com molas para estudar a mecânica newtoniana, obtendo como resultado secundário uma estimativa da aceleração gravitacional local.

A mesma busca realizada no portal de periódicos com a segunda tentativa de descritores retornou 17 trabalhos sendo 14 abertos e 3 fechados.

Em outras bases foram encontrados trabalhos como o de PEDROSO et al., 2020, que mostra o experimento clássico para determinar g , onde o cálculo da aceleração é realizado através da linearização do gráfico da posição em função do tempo ao quadrado.

Bernal et al. (2024) utilizando dois corpos soltos de alturas diferentes, calculou o módulo da aceleração da gravidade utilizando picos de ondas sonoras gerados com o impacto dos corpos em uma superfície rígida. Ao tomar parte das alturas iniciais e a diferença de tempo em que as partículas atingem o solo, a aceleração da gravidade foi determinada por meio da equação $g = 2 \left(\frac{\sqrt{h_2} - \sqrt{h_1}}{\Delta t^2} \right)^2$, onde h_1 e h_2 são a altura mais baixa e altura mais alta de abandono do projétil, respectivamente, e Δt é a diferença de tempo entre os picos sonoros.

2.3 Investigação de abordagens acessíveis

Pessoas com deficiência visual podem aprender sobre ciência desde que existam ferramentas apropriadas para o ensino (EDIYANTO; KAWAI, 2019), tornando a adaptação de material pedagógico (tecnologias assistivas) essencial para a inclusão educacional. Uma pesquisa no portal de periódicos da CAPES com os termos "aceleração da gravidade", "educação" e "deficiência visual" retorna um único trabalho que data de dois mil e seis.

Diante da escassez de produção científica sobre o assunto, iniciativas como a adaptação do experimento de queda livre para determinação do módulo da aceleração da gravidade para alunos com deficiência visual por meio do magnetismo e do som (DE CAMARGO; SILVA; BARROS FILHO, 2006), e a reinterpretação desse mesmo experimento utilizando Arduino (MACHADO et al., 2022), representam ideias de materiais adaptados ao ensino. Esses trabalhos demonstram que, com os devidos ajustes metodológicos e

tecnológicos, é possível tornar conteúdos visuais acessíveis, promovendo uma aprendizagem igualitária e estimulando o interesse de estudantes com deficiência visual pelas ciências exatas.

No experimento realizado por De Camargo, Silva e Barros Filho (2006), foi utilizado um tubo de PVC, um disco metálico e um ímã, assim como sensores eletromagnéticos. O disco metálico é posicionado dentro do tubo e associado ao ímã do lado de fora. No disco são presos uma fita de papel e um fio de nylon, e do lado externo ao tubo estão posicionados os sensores. Com a liberação do disco associado ao ímã, a fita de papel se estende com a queda, e uma agulha com osciloscópio faz furos rítmicos no papel. O fio de nylon tem a função de recuperar o disco do tubo. O ímã aciona os sensores, que emitem sinal sonoro. A partir do aparato, o aluno consegue ter a percepção sonora da evolução da queda, bem como extrair dados reais para a realização de cálculos e ter a percepção quantitativa. Nesse experimento, a determinação da gravidade é feita por meio do cálculo da velocidade utilizando a medida de tempo “tiques”, relacionada com a frequência da agulha. A aceleração da gravidade é calculada por meio da diferença entre as velocidades calculadas no experimento.

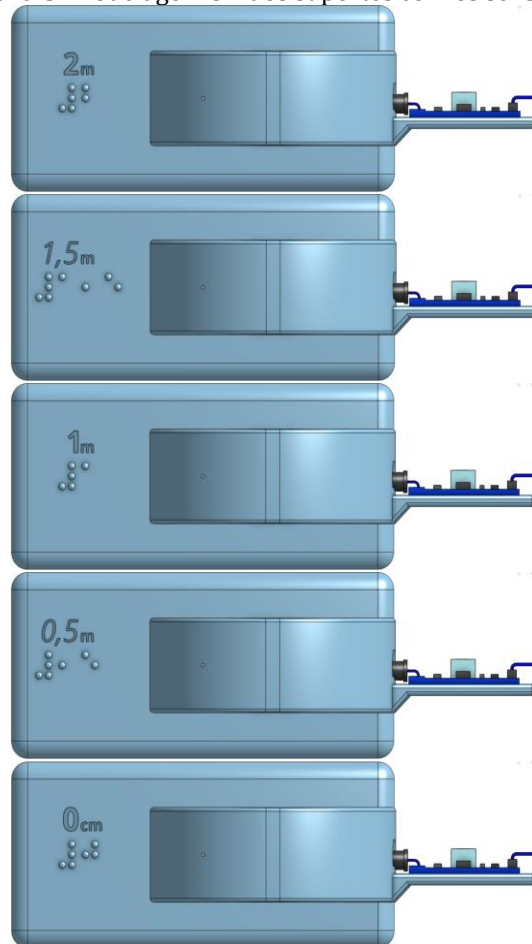
Machado et al. (2022) desenvolve um aparato que é composto por uma estrutura em forma de torre em MDF, com sulcos para o reposicionamento das duas plataformas perfuradas que abrigam o emissor infravermelho e um receptor. Há a marcação em braille em três distâncias ao longo da torre. Um microcontrolador Arduíno fica na base da torre, acoplado a um alto-falante. O Arduino alimenta os sensores e possui uma biblioteca de diferentes áudios que auxiliam na execução do experimento. A aceleração da gravidade é calculada por meio da diferença de tempo de acionamento dos sensores pela trajetória da bolinha, portanto, pode ser calculada com a liberação da bolinha de qualquer altitude. Todo o cálculo é feito de maneira digital, diretamente no código do microcontrolador.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos métodos existentes para determinação da aceleração gravitacional motivou o desenvolvimento de um protótipo acessível, combinando recursos táteis (com marcações em Braille), sonoros e experimentais. A produção empregou impressão 3D via software OnShape e a plataforma Micro:bit para controle eletrônico. O aparato consiste em uma estrutura vertical com quatro aros espaçados em 50 cm, totalizando 2m

(Figura 3), contendo sensores infravermelhos para detecção temporal da queda de esferas, com todas as medidas devidamente marcadas em Braille para acessibilidade. A Figura 3 mostra o protótipo 3D para o estudo de queda livre.

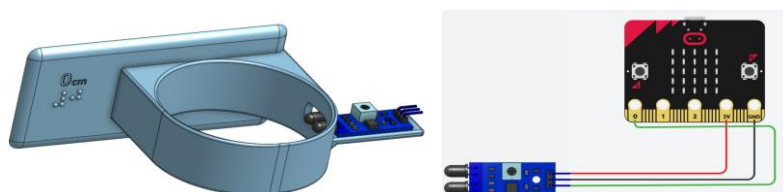
Figura 3: Modelagem 3D dos suportes com os sensores.



Fonte: Autores

Os sensores infravermelhos adotados possuem uma configuração padrão de três terminais (VCC: 3V, OUT: sinal digital, GND: referência). O tempo de acionamento de cada sensor é exibido em uma tela composta de 25 LEDs e enviado os dados via USB ao conectar o microcontrolador ao computador.

Figura 4: Montagem e integração dos componentes



Fonte: Autores

5. CONCLUSÃO

Este estudo evidenciou uma lacuna na literatura científica quanto a métodos experimentais a para determinação da aceleração gravitacional adaptados a estudantes com deficiência visual. Embora a legislação educacional brasileira garanta o direito à educação inclusiva, observa-se que os experimentos convencionais, mesmo quando adaptados, frequentemente mantêm barreiras que limitam a participação efetiva desses alunos.

A proposta desenvolvida neste trabalho, baseada em impressão 3D e recursos multissensoriais, demonstrou ser uma alternativa viável para promover a igualdade no processo de aprendizagem de conceitos físicos. A abordagem permite não apenas a participação ativa no estudo de fenômenos cinemáticos, mas também reduz a dependência excessiva de abstrações visuais, materializando os conceitos através de interfaces táteis e sonoras.

REFERÊNCIAS

ALÉ, Jhon Alfredo Silva. Smartphone in school physics: a case study for the experimental obtaining of the acceleration of gravity in the analysis of a spring through a didactic approach. In: **CISETC**. 2019. p. 362-371.

ALMEIDA, Thiago Corrêa; DIAS, Eugênio de Carvalho; JULIÃO, Amanda da Silva. **Um laboratório portátil de baixo custo: medição de g utilizando um pêndulo e a placa Raspberry Pi+.** *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 590-602, ago. 2017.

BERNAL, Eduardo et al. **Sonic gravimeter for determining the acceleration of gravity: A laboratory experiment for undergraduate students.** *International Journal of Mechanical Engineering Education*, [S. l.], p. 1-13, 2024. Disponível em: [inserir URL]. Acesso em: 6 maio 2024.

BIZZO, Nélío. **Pensamento científico: a natureza da ciência no ensino fundamental.** Editora Melhoramentos, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão.** Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 10

de abril de 2025

CAMARGO, Eder Pires de; SILVA, Dirceu da; BARROS FILHO, Jomar de.

Ensino de física e deficiência visual: atividades que abordam o conceito de aceleração da gravidade. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 343-364, 2006.

Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID110/v7_n3_a2006.pdf.

Acesso em: 26 abr. 2025.

EDIYANTO; KAWAI, N. **Science Learning for Students with Visually Impaired: A Literature Review.** *Journal of Physics: Conference Series*, [S. l.], v. 1227, p. 012035, 2019.

Disponível em: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1227/1/012035/pdf>. Acesso em: 5 de maio de 2025

HALLIDAY, David; RESNICK, Robert; WALKER, Jearl. **Fundamentos de Física - Mecânica - Volume 1.** 12. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2023. *E-book*. p.Capa. ISBN 9788521638551.

Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788521638551/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

MACHADO, L. L.; SILVA, J. C. M.; JUNIOR, E. R.; ADMIRAL, T. D. Utilização do Arduino no cálculo experimental da gravidade: um protótipo acessível a deficientes visuais. **CADERNO DE FÍSICA DA UEFS**, v. 20, n. 01, p. 1402.1-14, 2022.

MARICONDA, Pablo R.; VASCONCELOS, Júlio. **Galileu e a nova física.** São Paulo: Scientiae Studia, 2021.

MARTINS, Alexandre de Oliveira et al. **Padrão de Símbolos em Alto-Relevo.** Produto Educacional. Araras, SP: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Laboratório de Tecnologias e Inclusão, 2022. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/705527/2/EduCAPES-Padiao de Simbolos em Alto-Relevo.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/705527/2/EduCAPES-Padiao%20de%20Simbolos%20em%20Alto-Relevo.pdf). Acesso em: 26 abr. 2025.

MUÑOZ-HERNANDEZ, Tatiana et al. Measurement of gravity in laboratories for fundamental physics using mobile devices: An approach from the Internet of Things. **Computer Applications in Engineering Education**, v. 32, n. 2, p. e22702, 2024.

NUSSENZVEIG, Herch M. **Curso de física básica.** 2. ed. São Paulo: Editora Blucher, 2014. *E-book*. p.70. ISBN 9788521207481.

PEDROSO, Luciano Soares et al. **Experimentos de baixo custo utilizando o aplicativo de física Phyphox.** *Latin American Journal of Physics Education*, [S. l.], v. 14, n. 4, p. 4301-2-4301-10, dez. 2020. Disponível em: <http://www.lajpe.org>. Acesso em: 6 maio 2024.

SANTOS, Jefferson Costa dos; MACEDO, José Ronaldo de; SOUZA, Ednilson Sergio Ramalho de. **Aceleração da gravidade: análise de experimentos didáticos.** *Caderno de Física da UEFS*, Feira de Santana, v. 13, n. 02, p. 13-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/cadfis/article/view/9261>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SANTOS, Márcio Correia dos. **Experiment and mathematics in the law of falling bodies**

of Galileo Galilei. 2018. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SOUZA, F. M.; CARDOSO, S. C. **Aceleração da gravidade: Análise de experimentos didáticos.** *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 42, p. e20200202, 2020.

TESTONI, Leonardo André **et al.** **Galileu e o mito da torre de Pisa: revisitando a temática em meios digitais educativos.** *RBECM*, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 490-515, jan./jun. 2022.

Agradecimentos e financiamento (Opcional)

Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul e ao Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) da Universidade Federal de Santa Maria.

CAPÍTULO XLIII

***NI SILENCIO NI EXCLUSIÓN:* O ESPANHOL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO**

DOI: 10.5281/zenodo.17369087
Graziele Moreira Nazário Alves
Igor Monteiro Tavares
Quézia Ainoã Araujo Rosa
Thalita Samaia Patrício Carmo

1. INTRODUÇÃO

A América Latina é um território marcado por uma riqueza cultural ímpar, formada por uma grande diversidade de línguas, tradições e identidades que permeiam a vida de seus povos. Entre os países de língua espanhola e o Brasil, de língua portuguesa, essa diversidade configura um mosaico complexo e dinâmico, que apresenta desafios e oportunidades para a convivência e o diálogo intercultural. Compreender essa diversidade e as formas como ela se comunica é fundamental para promover processos de inclusão social e cultural na região.

No âmbito educacional, a inserção da língua espanhola nas escolas brasileiras tem sido um elemento central para a aproximação entre os povos latino-americanos, contribuindo para o reconhecimento da pluralidade cultural. O aprendizado do espanhol vai além do domínio linguístico, sendo um instrumento que possibilita o intercâmbio cultural e o fortalecimento de vínculos que historicamente estiveram fragilizados pela

distância linguística e política. Essa aproximação facilita o respeito às diferenças e a construção de uma identidade continental compartilhada.

A comunicação intercultural, portanto, é um elemento-chave para a inclusão social, pois permite o acesso e a participação de grupos que tradicionalmente enfrentam barreiras culturais e linguísticas. A valorização da diversidade cultural exige a criação de espaços e práticas comunicativas que respeitem e integrem as múltiplas vozes presentes no cenário latino-americano, possibilitando a construção de uma cidadania plural e democrática. Além da escola, a cultura popular tem exercido um papel importante na mediação entre as diferenças culturais.

As manifestações artísticas, musicais e festivas, que circulam entre os países da região, funcionam como pontes que aproximam as pessoas, criando sentidos comuns e espaços de pertencimento. A diversidade expressa nessas manifestações fortalece o sentimento de inclusão e pertencimento coletivo, ao mesmo tempo em que valoriza as especificidades locais. As migrações internas e externas dentro da América Latina intensificaram a necessidade de práticas comunicativas que promovam a inclusão social e o reconhecimento cultural.

Imigrantes que chegam a novos países trazem consigo sua língua e cultura, e o contato com as populações locais exige a construção de canais de comunicação que respeitem e acolham essas diferenças. Essa dinâmica reforça a importância do bilinguismo e do respeito às línguas maternas como ferramentas para garantir o acesso aos direitos e a participação plena na sociedade. A comunicação intercultural também é ampliada pela presença de comunidades brasileiras em países de língua espanhola, o que favorece o diálogo cultural e linguístico. Essa troca contínua contribui para o enriquecimento das culturas envolvidas e para o fortalecimento de políticas públicas que promovam a inclusão e a diversidade, reconhecendo as múltiplas identidades que coexistem na região.

No mundo contemporâneo, as tecnologias digitais têm transformado as formas de comunicação e expressão cultural, criando novos espaços para o diálogo intercultural. As redes sociais e as plataformas digitais possibilitam a circulação de conteúdos em múltiplas línguas, o que contribui para o fortalecimento da diversidade cultural e para a inclusão de grupos tradicionalmente marginalizados, especialmente as gerações mais jovens. Apesar das oportunidades oferecidas pela comunicação digital, ainda persistem desafios relacionados ao acesso desigual às tecnologias e à reprodução de exclusões

sociais e culturais. É fundamental que políticas públicas atuem para ampliar o acesso à informação e promover a educação digital inclusiva, garantindo que todos os grupos possam se expressar e participar do debate cultural e social em condições equitativas.

A valorização da diversidade cultural passa pela promoção de uma comunicação inclusiva que reconheça e respeite as múltiplas expressões culturais e linguísticas presentes na América Latina. Esse reconhecimento é essencial para que a pluralidade seja vista como uma riqueza a ser celebrada, e não como um obstáculo a ser superado, fortalecendo a democracia e a coesão social. Dessa forma, a comunicação intercultural entre as culturas latino-espanhola e brasileira emerge como um caminho indispensável para a inclusão cultural e social. Ao promover o diálogo e o reconhecimento das diferenças, ela contribui para a construção de sociedades mais justas, solidárias e plurais, onde todas as vozes possam ser ouvidas e respeitadas.

2. METODOLOGIA

A pesquisa apresentada neste capítulo segue os princípios da abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e descritiva, com foco na análise de práticas educativas e políticas de inclusão voltadas a imigrantes e refugiados no sistema educacional brasileiro, com ênfase na aprendizagem do espanhol como ferramenta de inserção.

2.1. Tipo de Pesquisa

A investigação é caracterizada como pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e descritivo, pois visa interpretar realidades sociais a partir da análise de fontes teóricas. Como apontam Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

2.2. Abordagem Metodológica

Optou-se por uma abordagem qualitativa, por permitir compreender fenômenos sociais em profundidade, a partir do ponto de vista dos sujeitos e do contexto em que estão inseridos. Essa abordagem considera que o processo educativo, especialmente em contextos de mobilidade humana, não pode ser reduzido a variáveis

mensuráveis, exigindo análise contextualizada e interpretativa.

2.3. Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são os migrantes e refugiados em idade escolar que vivem em território brasileiro, com foco nas suas interações com o sistema educacional público, sobretudo no que diz respeito ao ensino de línguas adicionais. Embora a pesquisa não envolva contato direto com indivíduos (por se tratar de um estudo bibliográfico), os sujeitos são considerados de forma indireta nas análises teóricas e documentais.

2.4. Lócus da Pesquisa

O lócus da pesquisa compreende o ambiente educacional brasileiro, com atenção especial às redes públicas de ensino e aos programas e políticas públicas voltadas para a população em mobilidade. O estudo considera ainda os espaços não formais de educação, como projetos de extensão universitária, ONGs e centros de acolhimento.

2.5. Contexto e Ambiente

A pesquisa está inserida no contexto da crescente presença de migrantes e refugiados no Brasil, especialmente a partir da intensificação de crises humanitárias em países da América Latina, como a Venezuela e o Haiti. Nesse cenário, observa-se uma demanda crescente por estratégias educacionais inclusivas, particularmente no que se refere à superação de barreiras linguísticas.

2.6. Instrumentos de Coleta de Dados

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, os instrumentos de coleta consistiram em revisão de literatura e análise documental.

2.7. Procedimentos de Coleta e Análise

A coleta de dados foi realizada por meio de busca sistemática em bases digitais, utilizando descritores como: migração, refúgio, educação inclusiva, ensino de espanhol, interculturalidade e direito à educação. Após a seleção, os textos foram organizados e submetidos à leitura exploratória e, posteriormente, à leitura crítica e analítica. A análise seguiu uma lógica temática e interpretativa, buscando identificar recorrências, argumentos centrais e contribuições relevantes para a construção de uma compreensão

abrangente sobre os desafios e possibilidades da inclusão educacional de migrantes e refugiados.

2.8. Técnicas Utilizadas

A técnica central foi a análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2011), adaptada aos objetivos da pesquisa. Essa técnica permitiu categorizar as informações em eixos como: barreiras linguísticas, políticas públicas, práticas pedagógicas e direitos educacionais.

3. LÍNGUA, PODER E INCLUSÃO: O PAPEL DO ESPANHOL NA AMÉRICA LATINA

Na América Latina, a língua espanhola ocupa um papel central nas relações de poder, identidade e inclusão. Muito além de um simples código de comunicação, o espanhol constitui um instrumento político que define fronteiras culturais, legitima saberes e influencia políticas educacionais e sociais. Seu predomínio no continente é fruto do legado colonial, quando foi imposto como língua oficial, substituindo línguas indígenas e marcando processos de exclusão social. Como observa Calvet (2002), o poder da língua está ligado ao poder daqueles que a impõem, evidenciando a dimensão política da linguagem.

Contudo, no século XXI, o espanhol tem sido ressignificado como ferramenta de integração regional e inclusão social. A construção de uma identidade latino-americana comum, baseada na língua, fortalece movimentos de solidariedade e justiça social. Segundo Bourdieu (1991, p. 80), “a língua não é apenas um meio de comunicação, mas um instrumento de poder simbólico que estrutura o pensamento e a realidade social”. No Brasil, a inclusão do espanhol nas escolas públicas representa uma decisão política que visa ampliar oportunidades e promover a integração continental.

Além de seu papel educacional, o espanhol atua como língua de acolhimento para imigrantes hispânicos no Brasil, facilitando a inclusão social e o respeito aos direitos humanos. Oliveira (2023, p. 77) destaca que a presença do espanhol no sistema educacional serve como instrumento humanitário diante do crescente fluxo migratório. Também nos meios de comunicação e nas instituições regionais, como Mercosul²⁴ e

²⁴ Mercado Comum do Sul (Mercosul; em castelhano: Mercado Común del Sur, Mercosur; *em guaraní: Ñemby Ñemuha*) é uma organização intergovernamental regional sul-americana fundada a partir do Tratado de Assunção

CELAC - (Cúpula da América Latina e do Caribe), o espanhol reafirma seu poder simbólico, sendo chave para a participação política e econômica na região (Castells, 2003, p. 59).

Movimentos sociais utilizam o espanhol como meio de mobilização transnacional para campanhas por direitos indígenas, feministas e antirracistas, demonstrando que a língua é espaço de disputa e resistência. Moraes e Santos (2020, p. 108) ressaltam que “a escolha do espanhol como língua de mobilização revela sua potência política como meio de resistência e solidariedade”. No campo educacional, o ensino do espanhol deve promover uma pedagogia crítica que conscientize sobre as relações de poder e o pertencimento latino-americano.

É fundamental que o predomínio do espanhol não leve à invisibilização de outras línguas e culturas da região. Construir uma convivência linguística democrática requer valorização do plurilinguismo e respeito aos direitos linguísticos de povos indígenas e afrodescendentes. Skliar (2006, p. 37) alerta que “a inclusão verdadeira não pode prescindir da escuta das vozes silenciadas”. Assim, o espanhol na América Latina exerce um papel político ambíguo, sendo ao mesmo tempo instrumento de dominação e potencial meio de inclusão, resistência e solidariedade. O desafio é transformá-lo em ferramenta de integração justa, plural e democrática.

De forma geral, a aprendizagem, independente da área, é um processo que pode ser desenvolvido de diferentes maneiras, levando em consideração o perfil dos aprendizes ou até mesmo os recursos utilizados, uma vez que devemos refletir sobre a relevância de considerar as mudanças que ocorrem no âmbito educacional e promover a inclusão de todos esses aprendizes dentro e fora desse ambiente. Um dos exemplos mais perceptíveis é o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), as quais se referem aos diferentes tipos de aparelhos digitais, que contribuem em diferentes áreas, passando a ser tema de muitas pesquisas (Lemos, 2005). Sabemos que com a evolução da tecnologia digital e a constante mudança pela qual passa a nossa sociedade, é inevitável não

em 26 de março de 1991 e com sede em Montevideu. Trata-se de um dos maiores blocos econômicos em produto interno bruto (PIB) e o maior produtor de alimentos do mundo. Seus membros plenos são Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela, porém esta última está suspensa desde 1 de dezembro de 2016. Já Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Panamá são países associados. Conta com três órgãos permanentes decisórios (um superior, outro executivo e um terceiro para assuntos comerciais), alguns órgãos permanentes com sede (dois institutos, um tribunal, uma secretária e um parlamento) e uma série de outros órgãos consultivos e técnicos.

MERCOSUL. **Mercado Comum do Sul**. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

estarmos, em algum momento, utilizando aparelhos tecnológicos como ferramenta para algum tipo de atividade que venha possibilitando facilidades no cotidiano acadêmico.

Outra forma de praticar a língua espanhola dentro da sala de aula como ferramenta de ensino é com a gamificação e os jogos, pois é uma ferramenta didática que pode ser aplicada à aprendizagem e que implica uma potencialidade de movimento, estes inicialmente utilizados para fins de ócio, mas, posteriormente, vistos como potencializadores de aprendizagens em diversas áreas do conhecimento pelo seu desenho interativo e sua capacidade para ativar a hiperatenção e inclusão dos alunos dentro do ambiente educacional. Segundo Farias, et al, (2023), o jogo como metodologia ativa na educação ganhou força no campo pedagógico no Brasil apenas nos últimos 15 anos, tornando todos aqueles que o aplicam em sala de aula, pioneiros em suas experiências.

3.1 Direitos Linguísticos e Cidadania

A linguagem é um dos elementos centrais da identidade humana, social e cultural. Nesse sentido, o direito de usar, preservar e desenvolver a própria língua é fundamental para o exercício pleno da cidadania. Os direitos linguísticos consistem no conjunto de garantias que asseguram às pessoas e comunidades o uso de suas línguas maternas em contextos públicos e privados, especialmente na educação, na justiça e na comunicação. Como alerta Skutnabb-Kangas (2000, p. 13), “a negação do direito à língua materna é uma forma de genocídio linguístico”.

A cidadania, por sua vez, implica não apenas a posse de direitos civis e políticos, mas também a inclusão efetiva no espaço público. Uma pessoa que não pode se comunicar em sua língua corre o risco de ser marginalizada ou invisibilizada. Conforme Calvet (2002, p. 59), “toda política linguística é uma política social”. Portanto, assegurar os direitos linguísticos significa garantir acesso equitativo à informação, à educação de qualidade e à participação cidadã.

No contexto latino-americano, os direitos linguísticos são especialmente relevantes devido à presença de múltiplas línguas indígenas, afrodescendentes e de comunidades migrantes, historicamente excluídas dos espaços institucionais, comprometendo o reconhecimento e a dignidade de seus povos. Segundo Patte (2010, p. 42), “o direito à língua é inseparável do direito à existência de um povo”. A escola, nesse cenário, desempenha papel essencial como espaço de valorização das línguas minoritárias

e combate às discriminações, pois, como destaca Freire (1996, p. 32), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, incluindo suas línguas e culturas.

Além das línguas indígenas, o Brasil abriga comunidades de imigrantes e refugiados que também têm direito ao uso de suas línguas maternas. O acolhimento linguístico dessas populações é fundamental para garantir dignidade, acesso a serviços essenciais e integração social. Para Silva (2021, p. 65), “reconhecer o direito ao idioma do outro é reconhecer sua humanidade e sua história”. Organismos internacionais, como a UNESCO e a ONU, reafirmam esses direitos como parte dos direitos humanos, conforme a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Barcelona, 1996), que defende o uso das línguas em todos os domínios da vida pública e privada.

Contudo, a efetivação desses direitos enfrenta barreiras políticas, econômicas e ideológicas, sobretudo a persistência da ideia de que uma língua oficial garante a unidade nacional, silenciando línguas minoritárias. É preciso reconhecer que a diversidade linguística é uma riqueza, e não uma ameaça. Como afirma Skliar (2006, p. 37), “incluir é também ouvir as línguas que não se ouvem nos corredores do poder”. Políticas linguísticas inclusivas devem garantir acesso equitativo à informação, à justiça, à educação e à cultura, com formação de profissionais bilíngues e oferta de serviços públicos em línguas diversas. Assim, a cidadania linguística, coletiva e individual, é essencial para a democracia e a construção de uma sociedade justa, plural e democrática, onde todas as vozes possam ser ouvidas e respeitadas.

3.2 Diversidade Cultural

A diversidade cultural é uma marca fundamental da América Latina, composta por uma multiplicidade de línguas, tradições, práticas sociais e sistemas simbólicos. Tanto os países hispano-americanos quanto o Brasil compartilham histórias de colonização, resistência indígena e africana, sincretismos religiosos e movimentos sociais. Como afirma Ortiz (2006, p. 15), “a América Latina é uma construção heterogênea, forjada na tensão entre a imposição colonial e a criatividade popular”. Essa diversidade encontra na comunicação um instrumento essencial de articulação e reconhecimento entre os povos do continente.

No contexto latino-americano, a língua espanhola é um elemento unificador entre diversos países, mas não homogêneo. Cada nação hispânica desenvolveu traços linguísticos e culturais próprios. Já o Brasil, embora lusófono, compartilha elementos

culturais profundos com seus vizinhos, como a religiosidade popular, a música, os saberes tradicionais e as lutas por justiça social. Como destaca Candau (2008, p. 42), “a interculturalidade latino-americana é marcada por encontros e desencontros entre o espanhol e o português, entre a identidade e a alteridade”. A presença do espanhol como língua estrangeira obrigatória nas escolas públicas brasileiras até 2017 representava um importante passo para o fortalecimento da integração latino-americana. Aprender espanhol no Brasil não é apenas uma competência linguística, mas um gesto político de aproximação cultural. De acordo com Oliveira (2023, p. 81), “a inserção do espanhol no currículo é uma forma de reconhecer a latinidade como um elemento constitutivo da identidade sul-americana”.

As migrações recentes de cidadãos venezuelanos, bolivianos, colombianos e haitianos para o Brasil evidenciam ainda mais a necessidade de uma comunicação intercultural efetiva e acolhedora. Muitas dessas pessoas enfrentam barreiras linguísticas e culturais nos serviços públicos brasileiros. O espanhol torna-se, nesse cenário, um idioma de mediação entre culturas vizinhas. Como aponta Silva (2021, p. 74), “a escuta atenta ao outro, em sua própria língua, é condição para o exercício da cidadania intercultural”. Por outro lado, os países hispano-americanos também recebem imigrantes brasileiros, o que gera processos de intercâmbio cultural e adaptação mútua. A presença de comunidades brasileiras na Argentina, no Paraguai e no Uruguai amplia os horizontes da diversidade cultural na região, exigindo políticas públicas linguísticas que promovam o bilinguismo e o respeito às diferenças. Hall (2003, p. 35) lembra que “a identidade é sempre relacional, construída nas fronteiras culturais”.

As produções culturais são espaços importantes de diálogo entre o Brasil e os países de língua espanhola. A literatura latino-americana, com autores como Gabriel García Márquez, Isabel Allende e Eduardo Galeano, influência intelectuais e escritores brasileiros. Da mesma forma, obras de autores brasileiros como Jorge Amado e Clarice Lispector são lidas e estudadas no mundo hispânico, fortalecendo uma consciência continental compartilhada. Nas redes sociais, a juventude latina se comunica por memes, vídeos curtos e conteúdos multilíngues que misturam português e espanhol, criando formas híbridas de expressão. A internet tem se mostrado um território fértil para a reinvenção das identidades culturais. Como afirma Castells (2015, p. 214), “a comunicação digital transformou-se em espaço de resistência e afirmação cultural para populações tradicionalmente excluídas”.

A valorização da diversidade cultural latino-espanhola e brasileira exige uma comunicação mais inclusiva, que reconheça os múltiplos sotaques, as narrativas periféricas e as culturas locais. Isso ocorre por meio da produção audiovisual independente, da presença de línguas originárias na mídia e da promoção de festivais culturais transnacionais. Como lembra Skliar (2006, p. 44), “diversidade não é exceção nem obstáculo, mas condição da existência humana”. A comunicação entre as culturas espanholas e brasileira na América Latina deve ser compreendida como um processo contínuo de troca, reconhecimento e construção conjunta de identidades, fortalecendo laços históricos e construindo pontes para um futuro mais solidário e plural, onde todas as vozes latino-americanas possam ser ouvidas com igualdade e respeito.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Educação e Inclusão Linguística

A educação inclusiva visa garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes, respeitando suas singularidades culturais, linguísticas e sociais. Nesse sentido, o ensino da Língua Espanhola nas escolas públicas pode ser um importante instrumento para promover a equidade educacional, pois oferece acesso a identidades culturais diversas e amplia as possibilidades de expressão e comunicação dos alunos. A presença do espanhol deve ser compreendida como uma ferramenta de justiça social, capaz de romper barreiras e aproximar os estudantes de uma formação cidadã plural.

A inclusão do espanhol no currículo escolar brasileiro ganhou impulso com a Lei nº 11.161/2005, que, embora revogada posteriormente, destacou a relevância dessa língua no contexto educacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mantém essa importância, reconhecendo o espanhol como meio para democratizar o acesso a saberes linguísticos tradicionalmente restritos às elites. Para Rocha (2021, p. 89), garantir o ensino do espanhol nas escolas públicas significa ampliar as oportunidades dos alunos das camadas populares em um contexto geopolítico e cultural latino-americano.

O ensino do espanhol adquire maior significado quando orientado para práticas inclusivas que considerem comunidades marginalizadas, como indígenas, quilombolas e migrantes. Moraes e Santos (2020, p. 102) ressaltam que essa prática pode tornar-se um instrumento de reconhecimento das identidades e vozes historicamente silenciadas no espaço escolar. Além disso, o aprendizado da língua favorece o desenvolvimento da competência intercultural, aproximando os estudantes de diferentes formas de ver o

mundo e ampliando seus horizontes éticos e educacionais, conforme Almeida (2022, p. 134).

A valorização do espanhol nas escolas públicas configura uma política linguística que afirma direitos das minorias e promove o diálogo regional. Como destaca Calvet (2002, p. 59), “toda política linguística é uma política social”, refletindo relações de poder. Assim, o ensino do espanhol reforça a identidade latino-americana e atende às necessidades linguísticas das comunidades hispanofalantes no Brasil. O aumento recente da migração latino-americana reforça ainda mais essa necessidade, já que o espanhol atua como ponte cultural e garante o direito à comunicação e à integração escolar (Oliveira, 2023, p. 77).

Para que o ensino do espanhol cumpra seu papel inclusivo, é essencial que os professores estejam bem formados e sensibilizados para a diversidade cultural e linguística dos alunos. Freire (1996, p. 32) enfatiza que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, destacando o papel mediador do docente na construção do conhecimento. Embora o ensino do espanhol enfrente desafios como a escassez de recursos e a baixa valorização institucional, a resistência da comunidade escolar evidencia sua relevância. Promover essa disciplina nas escolas públicas significa, portanto, promover uma educação equitativa, que valoriza as diferenças e prepara os estudantes para uma participação plena na sociedade.

4.2 Migração, Refúgio e Acesso

A mobilidade humana por motivos econômicos, políticos, sociais ou ambientais tem se intensificado nas últimas décadas, configurando realidades de migração e refúgio que envolvem deslocamento e adaptação a novos contextos. Nesse cenário, o acesso à educação e à aprendizagem de uma nova língua pode ser uma das primeiras formas de inserção em uma sociedade receptora. Como destacam Castles e Miller (2009, p. 36), “a migração internacional transformou-se em um aspecto estruturante do mundo contemporâneo”. Entretanto, pessoas migrantes e refugiadas frequentemente enfrentam barreiras linguísticas que dificultam o acesso a serviços públicos essenciais, como saúde, trabalho e educação. O ensino de línguas, nesse contexto, atua como facilitador da comunicação e da compreensão das normas sociais e institucionais (Danesi, 2012, p. 85).

O espanhol, pela sua ampla presença na América Latina e importância crescente em outras regiões, apresenta-se como uma língua de integração em contextos

multilíngues, especialmente em países de língua portuguesa como o Brasil. Conforme Calvet (2007, p. 59), “as línguas servem tanto para unir quanto para distinguir”, ressaltando a importância das políticas linguísticas inclusivas. O acesso à educação para migrantes e refugiados requer o reconhecimento dos seus direitos linguísticos e culturais, considerando suas experiências escolares muitas vezes interrompidas, traumas e o desconhecimento da língua oficial. Para Cummins (2000, p. 39), “o desenvolvimento da competência comunicativa em uma segunda língua está ligado ao fortalecimento da identidade do falante”.

Instituições educacionais podem promover o acolhimento linguístico e a participação desses estudantes por meio de cursos de língua, valorização das línguas de origem e materiais didáticos adaptados. A presença do espanhol em currículos e projetos pode fortalecer vínculos entre educadores, alunos e comunidades, contribuindo para a inclusão social e melhoria do desempenho acadêmico (Grin, 2005, p. 92). Além disso, a escola tem papel fundamental na mediação cultural, promovendo o respeito à diversidade de origem, etnia, religião e costumes, princípios essenciais da interculturalidade (Candau, 2012, p. 13). A aprendizagem do espanhol pode acontecer em contextos formais e não formais, exigindo metodologias comunicativas e formação docente específica para lidar com as particularidades das populações em mobilidade (Richards e Rodgers, 2001, p. 153; Lopes e Assis, 2018, p. 34).

Apesar dos avanços legais que asseguram o direito à educação para migrantes e refugiados, ainda existem inúmeros desafios para sua efetiva inclusão nas redes de ensino, como o desconhecimento da língua, ausência de documentação e descontinuidade escolar. (Oliveira e Silva, 2020, p. 78) destacam que “a burocracia e a rigidez institucional dificultam o ingresso e a permanência desses estudantes”. Barreiras linguísticas, falta de preparo institucional, preconceito e xenofobia contribuem para a exclusão simbólica e material desses alunos (Cummins, 2000, p. 65; Lopes e Assis, 2018, p. 36; Skliar, 2003, p. 19). O acolhimento intercultural exige ações articuladas e escuta qualificada para responder às demandas sociais e emocionais decorrentes do deslocamento (Candau, 2012, p. 19).

Para superar esses desafios, é fundamental desenvolver políticas públicas intersetoriais, formação docente continuada e práticas pedagógicas ajustadas à realidade dos estudantes migrantes e refugiados. A incorporação do espanhol como língua de apoio ou transição, o uso de materiais bilíngues e a mediação intercultural são estratégias que

favorecem a adaptação e a permanência escolar (Grin, 2005, p. 87). Assim, a escola pode se tornar um espaço de recomeço e reconstrução de vínculos, promovendo a autonomia linguística e a participação social desses estudantes, em consonância com o direito à educação previsto em normativas nacionais e internacionais. Como observa Bauman (2005, p. 123), “num mundo em movimento, a educação deve preparar para a convivência com a diversidade”.

4.2.1 Projeto “Acolher com Palavras”: Bilinguismo e Inclusão

Um exemplo prático e bem-sucedido de ensino de línguas como instrumento de inclusão social é o projeto “Acolher com Palavras”, desenvolvido pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), em parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). A iniciativa tem como objetivo principal oferecer aulas de português para imigrantes venezuelanos hispanofalantes e, em contrapartida, promover o ensino do espanhol em escolas públicas da região, fomentando o bilinguismo comunitário. Trata-se de uma experiência concreta que alia a educação linguística à promoção de direitos e à convivência intercultural.

O projeto atua em dois eixos simultâneos: de um lado, atende à necessidade imediata dos imigrantes de compreender e utilizar a língua portuguesa para acessar serviços essenciais, como saúde, educação e trabalho; de outro, insere o espanhol nos espaços educativos locais, valorizando o idioma como patrimônio cultural vivo e reconhecendo sua importância na formação dos estudantes brasileiros em um contexto latino-americano. Dessa forma, o espanhol deixa de ser visto apenas como língua estrangeira e passa a ocupar um lugar estratégico de mediação social e cultural.

Além do impacto educacional, o “Acolher com Palavras” fortalece vínculos comunitários, promove o respeito à diversidade linguística e contribui para o combate à xenofobia e à exclusão social. Ao articular universidade, escola e comunidade, o projeto cria espaços de escuta e reconhecimento das identidades dos sujeitos em mobilidade, servindo de modelo replicável para outras regiões brasileiras que enfrentam fluxos migratórios semelhantes.

Essa experiência confirma a importância de políticas linguísticas inclusivas e intersetoriais que envolvam formação docente, produção de materiais didáticos bilíngues e criação de ambientes acolhedores nas instituições educacionais. O caso da UFRR mostra que é possível transformar a língua em ferramenta de acolhimento, empoderamento e

cidadania, reafirmando o papel social da educação e do ensino de línguas como pontes entre culturas.

4.3 Educação Inclusiva e Práticas Docentes

A inclusão educacional, prevista nas legislações vigentes, visa garantir o acesso à aprendizagem para todos os estudantes, respeitando suas características individuais. No ensino de línguas, essa diretriz é especialmente importante, pois o aprendizado de uma segunda língua amplia a comunicação e o acesso a diferentes informações. O ensino do espanhol pode, portanto, ser um instrumento significativo de participação social. Arnaiz (2003, p. 29) ressalta que “a educação inclusiva é aquela que reconhece e valoriza a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo”.

As práticas docentes inclusivas exigem planejamento cuidadoso para atender às necessidades variadas dos alunos. Com o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), novas possibilidades têm surgido para tornar o ensino de línguas mais dinâmico, acessível e inclusivo. No contexto da aprendizagem do espanhol, especialmente em turmas com diversidade linguística, cultural ou funcional, o uso de ferramentas digitais pode contribuir significativamente para a participação efetiva de todos os estudantes. A seguir, apresenta-se uma tabela com algumas das principais plataformas digitais que têm se destacado por seu potencial inclusivo, considerando diferentes estilos de aprendizagem, necessidades específicas e contextos pedagógicos:

Tabela 1 - Ferramentas Digitais Inclusivas

Ferramenta	Tipo	Potencial inclusivo
<i>Kahoot!</i>	Quiz interativo	Estimula a participação de todos, com feedback visual e acessível.
<i>LyricsTraining</i>	Aprendizado com músicas	Acessível a diferentes níveis; útil para alunos com deficiência auditiva parcial.
<i>Duolingo</i>	App de aprendizado gamificado	Interface intuitiva, suporte multilíngue e adaptação ao ritmo do aluno.
<i>Wordwall</i>	Atividades e jogos customizáveis	Permite criar materiais adaptados para alunos com diferentes estilos de aprendizagem.

<i>Canva for Education</i>	Criação de conteúdos visuais	Ideal para atividades com recursos visuais inclusivos, como mapas, quadrinhos, etc.
----------------------------	------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelos autores

No ensino de espanhol, isso abrange desde a definição de objetivos pedagógicos até a organização de materiais e avaliações adaptadas. Mantoan (2006, p. 25) afirma que “a inclusão escolar não é apenas a inserção de alunos com deficiência no ensino regular, mas uma transformação da escola para atender todos os alunos”. Trabalhar com o espanhol em contextos culturais e sociais diversos requer atenção às diferenças de aprendizagem, visto que, conforme Skliar (2003, p. 17), “a diferença não é o problema a ser superado, mas o ponto de partida da educação”.

Metodologias diversificadas que utilizam recursos visuais, auditivos, táteis e digitais facilitam o acesso ao conhecimento para estudantes com perfis variados. Vigotski (1997, p. 103) destaca que “aquilo que a criança pode fazer com auxílio hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã”, evidenciando a importância de estratégias de apoio adequadas ao desenvolvimento individual. Nesse processo, o docente atua como mediador, promovendo práticas comunicativas que estimulam a colaboração e o respeito à autonomia do educando, como observa Freire (1996, p. 69): “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”.

Além das questões pedagógicas, o ensino do espanhol pode ser um recurso integrador para grupos diversos, como estudantes com deficiência, em situação de processo migratório. Celestino (2012, p. 44) aponta que “a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser um importante instrumento de empoderamento e participação cidadã”. Para tanto, a escola deve proporcionar suporte pedagógico adequado, incluindo formação continuada para docentes, elemento essencial para práticas inclusivas eficazes (Mittler, 2003, p. 28).

A efetivação da inclusão no ensino de espanhol requer também o envolvimento da comunidade escolar, valorizando as experiências dos alunos e promovendo o engajamento por meio de atividades pedagógicas contextualizadas. Santos (2007, p. 123) enfatiza que “incluir é dar voz aos que foram historicamente silenciados”. Portanto, as práticas pedagógicas inclusivas devem ser contínuas e sistematizadas, centradas na diversidade e adaptadas às necessidades dos estudantes, conforme destacado por Arroyo

(2012, p. 35): “não há inclusão sem escuta, sem diálogo e sem o reconhecimento do outro como sujeito de direitos e de saberes”.

A inclusão educacional, prevista nas legislações brasileiras e em diretrizes internacionais, busca garantir o direito à aprendizagem para todos, respeitando as singularidades culturais, sociais e linguísticas dos estudantes. Nesse contexto, o ensino de línguas estrangeiras, como o espanhol, torna-se uma ferramenta relevante de inclusão e participação social, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade ou mobilidade.

O ensino do espanhol cumpra seu papel inclusivo, é necessário que haja políticas públicas efetivas. Isso inclui a formulação de diretrizes curriculares nacionais que reconheçam a importância do espanhol no contexto latino-americano, como fez anteriormente a Lei nº 11.161/2005 (revogada em 2017), e a BNCC, que ainda mantém o espanhol como uma das línguas estrangeiras recomendadas.

Além disso, o texto defende a formação continuada de professores como política estratégica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Isso exige investimentos públicos em capacitação docente, produção de materiais adaptados e apoio institucional à diversidade em sala de aula. A escola, como espaço de inclusão, deve ser apoiada por políticas públicas intersetoriais que articulem educação, cultura, assistência social e direitos humanos, especialmente para atender estudantes migrantes, refugiados e com deficiência. Essas políticas devem prever também o acolhimento linguístico, o respeito às línguas maternas e o uso do espanhol como idioma de mediação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas, fica evidente que o ensino do espanhol no Brasil transcende a função linguística e assume papel central na promoção de uma educação inclusiva, crítica e cidadã. O fortalecimento de políticas públicas que incentivem a oferta dessa língua nas escolas públicas, aliado à formação continuada de professores sensíveis à diversidade cultural, pode consolidar caminhos para a verdadeira integração latino-americana. Recomenda-se, ainda, que novas pesquisas se debrucem sobre práticas pedagógicas concretas com populações migrantes, com ênfase em metodologias ativas, recursos digitais acessíveis e diálogo entre saberes locais e globais.

O ensino de espanhol no Brasil ultrapassa os limites da mera aquisição linguística, tornando-se uma ferramenta essencial na construção de uma educação que valorize a inclusão, o pensamento crítico e a cidadania. Em um contexto marcado por intensas trocas culturais e pela crescente presença de migrantes latino-americanos, o domínio do espanhol se apresenta como ponte para o diálogo intercultural e o reconhecimento das identidades diversas que compõem a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

Artigo em Revista:

AMADO, R. S. **O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados.** *Revista da SIPLÉ*, Brasília, ano 4, n. 2, 2013.

ALMEIDA, M. T. de. **Competência comunicativa e ensino de línguas estrangeiras:** para além da gramática. In: PEREIRA, Ana Cláudia; LIMA, José Roberto. *Ensino de línguas estrangeiras na contemporaneidade*. Brasília: Editora da UnB, 2022. p. 131-145.

BARBOSA, J. B.; FREIRE, D. de J. **Formação de professores e ensino de Português como Língua Adicional.** *Estudos Linguísticos*, v. 46, n. 2, p. 593-602, 2017.

BRAZ, E. S. **Línguas e identidades em contexto de fronteira Brasil/Venezuela.** 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2010.

FARIAS, Aline Carolina Ferreira; SBEGHEN, Luana Bottcher. Gamificação na aprendizagem de língua espanhola. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 12, n. 2, p. 114-126, ago. 2023. Doi:10.5281/zenodo.8302102.

LE MOS, Letícia França. A gamificação na aprendizagem da pronúncia da língua espanhola: Um estudo à luz da Teoria da Complexidade. 2025. 119 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Letras - Campus Bacanga) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

MATOS-DE-SOUZA, R., LAZARINI, T. GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J., & BARROSO-TRISTÁN, J. M. (2021). **Migração e educação:** Um estudo sobre a invisibilização do migrante nas políticas educacionais brasileiras e distrital. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(24). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5540>

MORAES, S. M.; SANTOS, J. L. **A língua como resistência:** o papel do espanhol na valorização de identidades latino-americanas. *Revista Latino-americana de Educação Inclusão*, v. 14, n. 2, p. 100-115, 2020.

OLIVEIRA, C. D. de. **Ensino de espanhol e migrações na América do Sul:** políticas linguísticas e acolhimento. *Cadernos de Linguística e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 75-84, jan./jun. 2023.

ROCHA, F. L. **O espanhol no currículo das escolas públicas brasileiras:** entre políticas e resistências. *Revista de Políticas Educacionais*, v. 17, n. 3, p. 85–97, 2021.

SILVA, R. L. **A aprendizagem do espanhol como oportunidade social:** um estudo sobre jovens de baixa renda. *Revista Ensino & Realidade*, v. 28, n. 2, p. 41–54, 2020.

SILVA, M. V. da; ZAMBRANO, C. E. G. **Do global ao local de ensino de PLAc em Roraima.** *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 24, n. 2, p. 207-225, abr.–jun. 2021.

UFRR. Programa Rede Acolher: apoio aos refugiados em Roraima. *Boletim do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRR*, 2018.

Dissertações e Teses:

LOPEZ, A. P. A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil.** 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

Documentos e Declarações Internacionais:

MERCOSUL. **Mercado Comum do Sul.** Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.** Paris: UNESCO, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 09 jun. 2025.

Ferramentas Digitais:

CANVA FOR EDUCATION. **Canva for Education – Teach and Learn.** Disponível em: <<https://www.canva.com/education>>. Acesso em: 11 jun. 2025.

DUOLINGO. **About Duolingo.** Disponível em: <<https://www.duolingo.com>>. Acesso em: 11 jun. 2025.

KAHOOT!®. **Kahoot! Educators.** Disponível em: <<https://kahoot.com/educator>>. Acesso em: 11 jun. 2025.

LYRICSTRAINING. **LyricsTraining – Learn Languages with Music.** Disponível em: <<https://www.lyricstraining.com>>. Acesso em: 11 jun. 2025.

Legislação:

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.** *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 150, p. 1, 8 ago. 2005. Revogada pela Lei nº 13.415/2017.

Livro:

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

CALVET, L.. **A guerra das línguas e as políticas linguísticas**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura – O poder da identidade**. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017. 368 p.

SKLIAR, C. **A diferença nos faz iguais: educação e práticas inclusivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CAPÍTULO XLIV

LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA: OBRAS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA UM ENSINO EXITOSO

DOI: 10.5281/zenodo.17369101

Gilson Allefy Chaves da Silva

Talita de Brito Franco

Hellen Cristina dos Santos Viana

1. INTRODUÇÃO

O ensino da literatura, como parte integrante das aulas de Língua Portuguesa, cumpre papel fundamental na formação crítica, estética e linguística dos estudantes. Longe de se restringir à abordagem técnica ou decorativa dos textos, a literatura oferece experiências que mobilizam a sensibilidade, o pensamento e a imaginação. No contexto do Ensino Médio, em especial, ela representa uma oportunidade de ampliar os repertórios culturais dos jovens e de desenvolver competências de leitura e interpretação articuladas à realidade em que vivem.

Nesse sentido, é fundamental que as aulas de Língua Portuguesa valorizem o trabalho com textos literários de forma sistemática e significativa, promovendo o letramento literário e o contato com obras que dialoguem com questões humanas e sociais

relevantes. A literatura, além de meio de fruição e linguagem, é também uma janela para o mundo, um campo de encontro com o outro e de ressignificação de valores. Como propõe Cosson (2006), o ensino literário precisa estar alicerçado em práticas que coloquem o estudante como sujeito da leitura.

Articular o trabalho com obras literárias à temática da inclusão de pessoas com deficiência é um dos caminhos possíveis para promover esse tipo de leitura significativa. Mais do que uma abordagem temática, trata-se de uma escolha pedagógica e ética que busca ampliar o olhar dos estudantes sobre a diversidade e provocar reflexões sobre o respeito às diferenças. Freire (1996) destaca que a educação deve partir da realidade dos educandos e que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ao incluir narrativas que representem personagens com deficiência, o professor aproxima o texto da vida.

No entanto, muitos docentes ainda enfrentam dificuldades para selecionar obras adequadas e propor atividades que tratem da deficiência com sensibilidade, profundidade e acessibilidade. Nesse cenário, pensar uma sequência didática estruturada, com mediação intencional e recursos adaptáveis, é essencial para garantir que o trabalho com literatura contribua também para uma formação inclusiva. Como destaca Mantoan (2003), incluir é reconhecer que todos têm direito de participar da vida escolar com plenitude, o que passa necessariamente pelas experiências com a linguagem.

Este estudo, portanto, propõe uma reflexão sobre o ensino da literatura nas aulas de Língua Portuguesa, em articulação com o tema da inclusão de pessoas com deficiência. O foco recai sobre como a escolha de obras e a mediação pedagógica podem favorecer tanto o desenvolvimento do letramento literário quanto a formação ética dos estudantes. Para isso, serão discutidos fundamentos teóricos, obras representativas e uma proposta de sequência didática com sugestões práticas.

A estrutura da pesquisa está organizada da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se a metodologia da pesquisa; em seguida, discute-se a literatura como prática formativa e humanizadora, com foco na escola inclusiva. A quarta seção traz uma sequência didática com três obras literárias que abordam, direta ou simbolicamente, a temática da deficiência. Por fim, apresentam-se as considerações finais, com sugestões para o planejamento docente e a valorização da literatura nas práticas pedagógicas inclusivas.

2. METODOLOGIA

Esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, cujo objetivo é refletir sobre o ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa, articulado à temática da inclusão de pessoas com deficiência. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais em sua dimensão simbólica, discursiva e social. Segundo Minayo (2001, p. 21), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, das motivações, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

A pesquisa bibliográfica permite a análise de produções já publicadas sobre o tema, possibilitando o diálogo com autores que tratam do ensino de literatura, da formação de leitores e da inclusão escolar. De acordo com Marconi e Lakatos (2011, p. 183), “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e publicações técnico-científicas”. Essa escolha metodológica é adequada ao objetivo do estudo, que é propor uma prática docente fundamentada teoricamente e aplicável no cotidiano escolar.

Além disso, a pesquisa tem caráter exploratório, pois visa identificar possibilidades e estratégias para integrar a literatura às questões da diversidade e da inclusão nas aulas de Língua Portuguesa. Como destaca Gil (2008, p. 27), “as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”. A escassez de propostas sistematizadas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência por meio da literatura reforça a pertinência dessa abordagem.

O corpus teórico da pesquisa foi construído com base em autores que discutem o ensino de literatura (Cosson, 2006; Cademartori, 2008), a educação inclusiva (Mantoan, 2003; Freire, 1996), e os fundamentos metodológicos da pesquisa científica. Essa triangulação teórica permite que o trabalho dialogue com as práticas pedagógicas reais, ao mesmo tempo em que propõe alternativas coerentes com os princípios da equidade e da justiça social.

A sequência didática apresentada na seção 4 foi organizada a partir do modelo sugerido por Cosson (2006), que propõe quatro momentos para o trabalho com a literatura: motivação, leitura, interpretação e produção. Esse modelo foi adaptado para contemplar atividades acessíveis a estudantes com diferentes perfis, de modo a assegurar sua participação plena. Como afirma Severino (2007, p. 123), “a metodologia deve ser

compreendida como um caminho racional para se chegar a um fim, e não como um conjunto de receitas técnicas e inflexíveis”.

Por fim, é importante ressaltar que o texto se alinha a uma perspectiva metodológica crítica, em que a prática pedagógica é entendida como espaço de reflexão e transformação. A escolha dos procedimentos, das obras literárias e das atividades propostas está comprometida com uma educação que reconhece a pluralidade dos sujeitos e o direito de todos à linguagem. Nesse sentido, a metodologia aqui adotada não apenas sustenta o percurso do estudo, mas também expressa seus valores formativos e políticos.

3. LITERATURA, DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

O ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa vai além da decodificação de palavras e da análise formal de textos. Ele tem o potencial de formar leitores críticos e sensíveis, capazes de compreender o mundo por meio da linguagem artística. Como afirma Cosson (2006, p. 19), “o texto literário não é apenas um objeto de estudo, mas também um espaço de formação humana”. Essa formação passa pela construção de sentidos, pela ampliação do repertório cultural e pela experiência estética vivida na leitura.

A literatura, nesse contexto, deve ser compreendida como um direito de todos os estudantes. Antônio Candido (2004, p. 174) defende que “a literatura é uma necessidade universal que, como a linguagem, define a nossa humanidade”. Assim, não se pode admitir que esse direito seja negado, especialmente aos estudantes com deficiência, historicamente excluídos do acesso pleno aos bens culturais e simbólicos da sociedade. A leitura literária, quando mediada com sensibilidade e intencionalidade, torna-se ferramenta potente de inclusão.

Incluir é reconhecer a singularidade de cada estudante e adaptar as práticas pedagógicas para que todos tenham acesso ao conhecimento e às experiências escolares. Mantoan (2003) ressalta que a inclusão não significa homogeneizar os processos, mas garantir que as diferenças sejam respeitadas e acolhidas como parte essencial do ato educativo. Isso implica, no caso da literatura, selecionar obras que representem a diversidade e organizar atividades que favoreçam a participação de todos.

Nesse sentido, é relevante refletir sobre as representações da deficiência na

literatura. Muitos textos reproduzem estereótipos de compaixão ou heroísmo, desumanizando os personagens com deficiência. É preciso, portanto, selecionar obras que abordem a deficiência com profundidade, respeito e humanidade. Como alerta Petit (2008, p. 64), “a leitura é também o espaço do reconhecimento — do outro, de si mesmo, da complexidade do viver”. Leitores com deficiência merecem encontrar personagens com os quais possam se identificar, assim como seus colegas precisam aprender a ver a diferença com empatia e naturalidade.

Freire (1996) nos lembra que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção das identidades culturais dos educandos” (p. 22), e isso inclui reconhecer a deficiência como uma das múltiplas formas de existir no mundo. Trabalhar com textos literários que apresentam personagens com deficiência é uma maneira de afirmar essa identidade como legítima e digna de representação. A leitura torna-se, então, uma prática de escuta e de valorização da diferença.

Além do conteúdo temático das obras, é fundamental garantir o acesso aos textos por meio de recursos e estratégias inclusivas. Isso envolve o uso de audiolivros, textos ampliados, leitura em voz alta, tradução em Libras e outras adaptações que assegurem o direito de todos à fruição literária. Para Mantoan (2003, p. 35), “é o sistema de ensino que deve se adaptar ao aluno e não o contrário”. A leitura literária, portanto, deve ser compreendida como um processo acessível, plural e democrático.

A inclusão nas aulas de literatura também passa pela escuta das experiências dos estudantes. Ao trabalhar com obras que abordam temas como deficiência, exclusão ou superação, o professor pode abrir espaço para que os alunos compartilhem histórias, percepções e emoções. Isso contribui para o desenvolvimento da empatia, da escuta ativa e da produção de sentidos coletivos. Como aponta Cademartori (2008), a leitura literária é sempre uma construção em diálogo com o leitor, suas vivências e sua subjetividade.

Assim, é possível afirmar que a literatura, quando trabalhada de forma consciente e acessível, pode se tornar uma das principais ferramentas para promover a inclusão nas aulas de Língua Portuguesa. Ao dar visibilidade a diferentes formas de ser e viver, ela convida os estudantes a ampliar seus horizontes e a reconhecer a diversidade como valor. Cabe ao professor criar as condições para que essa experiência seja vivida por todos, com equidade, respeito e sensibilidade pedagógica.

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: “NARRATIVAS DO SENTIR: LER PARA INCLUIR”

A proposta de sequência didática apresentada nesta seção tem como foco central o ensino da literatura nas aulas de Língua Portuguesa, com o objetivo de desenvolver o letramento literário, promover o protagonismo estudantil e articular o conteúdo literário com os princípios da educação inclusiva. A sequência foi pensada para o Ensino Médio, podendo ser adaptada conforme a realidade de cada turma. Parte do princípio de que a literatura deve estar a serviço da formação humana e da ampliação das possibilidades de linguagem, conforme defendem Cosson (2006) e Cademartori (2008).

Intitulada “Narrativas do Sentir – Ler para Incluir”, a proposta está fundamentada nos quatro momentos do letramento literário sugeridos por Cosson (2006): motivação, leitura, interpretação e criação. A esses momentos, soma-se a dimensão da acessibilidade pedagógica e da escuta das diferenças, conforme orientações de Mantoan (2003) e Petit (2008). Cada etapa foi pensada para garantir a participação efetiva de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, seja por meio de recursos tecnológicos, adaptações metodológicas ou estratégias cooperativas.

O ponto de partida da sequência é a motivação para o tema, realizada com a exibição de um curta-metragem sobre inclusão, como *Cordas* (Pedro Solís, 2014), seguido de uma roda de conversa. O objetivo é despertar nos estudantes a sensibilidade e o interesse para a temática da deficiência sem partir de estereótipos. A discussão inicial visa à construção de um clima de escuta respeitosa, valorizando a diversidade presente na sala de aula. Essa prática está em consonância com Freire (1996), ao propor o diálogo como base de toda relação pedagógica significativa.

A seguir, inicia-se o momento de leitura compartilhada da obra *Extraordinário*, de R. J. Palacio. A leitura pode ser realizada em capítulos, com apoio de audiolivros, leitura em voz alta pelos estudantes e exibição de trechos da adaptação cinematográfica. Durante a leitura, o professor deve propor atividades de análise da linguagem, discussão sobre os personagens e comparação entre as diferentes vozes narrativas do romance. Essa abordagem favorece o desenvolvimento da empatia e da consciência crítica, conforme destacado por Petit (2008), ao tratar da leitura como espaço de encontro e reconhecimento.

Paralelamente à leitura de *Extraordinário*, propõe-se a introdução da obra *O Colecionador de Pedras*, de Christina Dias, uma narrativa breve, simbólica e poética sobre a percepção da deficiência e a relação com o corpo. Essa obra permite explorar elementos

da linguagem literária como metáfora, sinestesia e polifonia textual. Os estudantes podem ser convidados a construir, em grupos, pequenas coleções de palavras, imagens ou sons que representem suas próprias experiências de sentir e perceber o mundo — um exercício que favorece a expressão criativa e o respeito às subjetividades.

Após essas leituras, organiza-se um momento de produção oral, em formato de seminários ou rodas de conversa, em que os estudantes apresentem suas impressões sobre os livros. Podem ser utilizados diferentes recursos para a participação: vídeos gravados, apresentações em Libras, dramatizações ou infográficos. Segundo Mantoan (2003), garantir a participação de todos implica flexibilizar as formas de expressão, reconhecendo que a comunicação não se dá apenas pela via escrita e oral tradicional.

Na sequência, propõe-se uma atividade de produção textual orientada, com a escrita de uma carta literária endereçada a um dos personagens lidos. A carta pode conter conselhos, perguntas, relatos ou reflexões pessoais. Para estudantes com deficiência que tenham dificuldade com a escrita convencional, são sugeridas alternativas como ditado ao colega, escrita por voz, uso de teclado adaptado ou construção coletiva com apoio do professor. Aqui, recupera-se a concepção freiriana de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção” (Freire, 1996, p. 47).

O próximo passo da sequência é a leitura da obra *O Silêncio de Clara*, de Adriana Falcão, que apresenta uma protagonista que não fala e comunica-se com o mundo por meio de gestos e afetos. A leitura dessa obra permite discutir as múltiplas formas de linguagem e o direito à comunicação, temas diretamente relacionados à inclusão. Para essa etapa, são sugeridas estratégias como leitura dramatizada, tradução para Libras, construção de trilhas visuais e produção de narrativas não verbais.

Encerrando a sequência, realiza-se a produção final: a criação de uma narrativa fictícia com um protagonista com deficiência. Os estudantes são orientados a construir personagens que não sejam definidos apenas por sua deficiência, mas que tenham desejos, conflitos, ações e vozes próprias. O professor atua como mediador, orientando quanto à construção do enredo, à coerência textual e à linguagem literária. A atividade busca consolidar os aprendizados da sequência, valorizando a autoria e o exercício da alteridade.

Por fim, propõe-se um momento de socialização e avaliação coletiva, em que as produções possam ser lidas, encenadas ou compartilhadas por meio de blogs, murais ou exposições escolares. A avaliação deve considerar os processos de leitura, participação e

criação, respeitando o ritmo e as possibilidades de cada estudante. Como defende Cosson (2006), o letramento literário não se mede apenas pela habilidade técnica, mas pela sensibilidade na relação com o texto e com o outro.

Em síntese, a sequência “Narrativas do Sentir – Ler para Incluir” reafirma o lugar da literatura nas aulas de Língua Portuguesa como espaço de formação crítica, estética e ética. Por meio da leitura de obras que abordam a deficiência de maneira sensível e acessível, propõe-se uma prática pedagógica que reconhece as diferenças, valoriza a linguagem como direito e possibilita que todos os estudantes sejam leitores e produtores de sentidos no mundo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo refletir sobre as possibilidades de trabalho com a literatura nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, articulando essa prática ao compromisso com a inclusão de estudantes com deficiência. A partir de uma abordagem teórico-metodológica fundamentada em autores como Freire, Mantoan, Cosson, Cademartori e Petit, discutiu-se o papel formativo da literatura e sua potência enquanto instrumento de desenvolvimento da linguagem, da empatia e da consciência crítica.

Ao longo do texto, ficou evidente que o ensino da literatura não pode se limitar a uma abordagem técnica ou expositiva. Ele deve promover a vivência estética, a produção de sentido e a abertura para a escuta do outro. Como afirmaram os autores mobilizados, a leitura literária é um direito, uma forma de humanização e um espaço de construção de identidade — aspectos que se intensificam quando se considera a diversidade presente nas salas de aula.

A inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar exige práticas pedagógicas que sejam acessíveis, dialógicas e acolhedoras. No campo da literatura, isso significa selecionar obras que abordem essa temática com profundidade e sensibilidade, mas também garantir que todos os estudantes tenham condições reais de participar das leituras, interpretações e produções. A mediação do professor é central nesse processo, pois ele é o elo entre o texto, os estudantes e as múltiplas formas de ler e compreender o mundo.

A sequência didática apresentada, intitulada “Narrativas do Sentir – Ler para Incluir”, demonstrou que é possível planejar aulas de literatura que articulem leitura

crítica, autoria e inclusão. Por meio da leitura de obras como *Extraordinário*, *O Colecionador de Pedras* e *O Silêncio de Clara*, os estudantes são convidados a refletir sobre a deficiência, a diferença e a linguagem como forma de expressão e pertencimento. As atividades propostas valorizam a diversidade linguística, sensorial e comunicativa, respeitando os ritmos e possibilidades de cada sujeito.

Constatou-se, ainda, que trabalhar a literatura com intencionalidade e sensibilidade permite não apenas desenvolver habilidades de leitura e escrita, mas também fortalecer vínculos, promover a escuta e valorizar a experiência de cada estudante. A literatura, nesse contexto, torna-se uma ponte entre os mundos internos e externos, uma linguagem que acolhe, questiona e transforma.

A proposta de articulação entre ensino literário e inclusão mostra-se especialmente pertinente para o Ensino Médio, etapa em que os jovens estão em processo de construção de suas identidades e visões de mundo. Oferecer-lhes textos que representem a pluralidade da condição humana — inclusive a deficiência — é também uma forma de prepará-los para uma convivência social mais ética, sensível e responsável.

Ao evidenciar que é possível e necessário incluir todos os estudantes nas experiências literárias, este estudo reafirma que a literatura deve ocupar lugar central nas aulas de Língua Portuguesa. Cabe ao professor o papel de mediador crítico e criativo, capaz de transformar o espaço escolar em um território de leitura, de escuta e de reconhecimento das diferenças como riqueza pedagógica.

Dessa forma, conclui-se que o objetivo do estudo foi alcançado: refletiu-se sobre o papel da literatura no ensino de Língua Portuguesa em diálogo com a inclusão escolar, apresentando fundamentos teóricos, sugestões práticas e uma sequência didática possível de ser aplicada e adaptada à realidade das escolas. Espera-se que este trabalho contribua com o planejamento docente e incentive práticas mais sensíveis, acessíveis e humanizadoras no ensino da linguagem.

REFERÊNCIAS

CADEMARTORI, Lígia. **Literatura e ensino**: interfaces possíveis. São Paulo: Contexto, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 7. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2004. p. 169–191.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. 2. ed. São Paulo: 34, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CAPÍTULO XLV

VARIEDADES LINGÜÍSTICAS E A ESCRITA DO GÊNERO CARTA: UTILIZANDO A TECNOLOGIA COMO ALIADA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

DOI: 10.5281/zenodo.17369113

Gilson Allefy Chaves da Silva

Talita de Brito Franco

Hellen Cristina dos Santos Viana

1. INTRODUÇÃO

A linguagem é uma das principais ferramentas de inclusão social e escolar. Ao reconhecer as diferentes formas de falar e escrever, a escola amplia o repertório linguístico dos estudantes e valoriza suas identidades culturais. No Brasil, marcado por uma profunda diversidade sociolinguística, trabalhar com as variedades da língua portuguesa na escola é não apenas uma exigência pedagógica, mas um compromisso com a equidade e com a valorização dos múltiplos sujeitos da educação.

Entretanto, o ensino de língua ainda se mostra muitas vezes preso a uma visão normativa e excludente, que deslegitima formas populares de expressão e reforça desigualdades linguísticas. A prática pedagógica precisa avançar para uma abordagem sociolinguística crítica, que compreenda a língua como fenômeno histórico, variável e situado. Nesse sentido, o gênero carta se apresenta como instrumento didático potente,

pois permite trabalhar os usos reais da língua em contextos diversos e significativos.

Este artigo justifica-se pela urgência de práticas pedagógicas inclusivas que incorporem as variedades linguísticas e o uso da tecnologia na formação dos estudantes do Ensino Médio, especialmente na EPT. O gênero carta, em suas diferentes formas — pessoal, aberta, de reclamação, digital —, oferece um espaço legítimo para que os estudantes exercitem a autoria e reconheçam a diversidade linguística como parte constitutiva da linguagem.

O objetivo deste artigo é discutir o potencial pedagógico do gênero carta como ferramenta para o trabalho com variedades linguísticas na perspectiva da educação inclusiva, incorporando o uso de tecnologias digitais como meio de expressão e acessibilidade. A proposta é refletir sobre como essa prática pode promover a participação efetiva de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, com base em autores que discutem a linguagem em sua dimensão social e pedagógica. Entre os principais nomes utilizados estão Marcos Bagno (2007), Carlos Faraco (2009), Luiz Antônio Marcuschi (2008), Maria Teresa Mantoan (2003), Paulo Freire (1996) e Magda Soares (2003). Esses referenciais possibilitam uma análise crítica da relação entre linguagem, ensino e inclusão.

O artigo está organizado em cinco seções. Após esta introdução, apresenta-se a metodologia da pesquisa. Em seguida, discute-se a base teórica sobre variedades linguísticas, o gênero carta e a inclusão. A quarta seção propõe uma prática didática integradora, e a última seção apresenta as considerações finais, retomando os principais achados e destacando possíveis encaminhamentos.

2. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais não podem ser explicados apenas por meio de dados numéricos ou quantificáveis, mas exigem a interpretação de significados, contextos e interações sociais. Segundo Severino (2007), a pesquisa qualitativa parte de uma concepção crítica da realidade, buscando compreender os processos humanos a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos e o meio. Essa abordagem é especialmente apropriada no campo da educação, onde se investiga a complexidade das práticas pedagógicas e a

diversidade dos sujeitos envolvidos.

No que se refere à natureza da investigação, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, baseada na análise de produções teóricas já publicadas sobre os temas de variedades linguísticas, gênero textual (especificamente o gênero carta), educação inclusiva e uso das tecnologias no ensino de Língua Portuguesa. Conforme Marconi e Lakatos (2011), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento, leitura, fichamento e interpretação crítica de fontes secundárias, servindo como alicerce teórico para a formulação de novos estudos e propostas pedagógicas. Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada não se limita a reproduzir o que já foi dito, mas se propõe a integrar os referenciais em uma proposta reflexiva e prática.

A escolha por esse tipo de pesquisa se justifica pela necessidade de articular diferentes campos do saber — linguística, educação e tecnologia — em torno de uma prática pedagógica inclusiva e contextualizada. A revisão da literatura permite reconhecer os debates consolidados e as lacunas existentes na área, servindo como base para a proposição de uma sequência didática inovadora. O recorte do gênero carta como foco se deve ao seu potencial formativo e à sua flexibilidade em incorporar diferentes níveis de formalidade, estilos e tecnologias.

Os principais autores que sustentam a base teórica do estudo são Bagno (2007) e Faraco (2009), cujas obras discutem as variedades linguísticas e o combate ao preconceito linguístico no ensino. Marcuschi (2008) fundamenta a discussão sobre os gêneros textuais como práticas sociais situadas, enquanto Freire (1996) e Mantoan (2003) oferecem os princípios éticos e políticos da educação inclusiva e do ensino como prática de liberdade. A esses autores soma-se Rojo (2012), ao discutir a integração de tecnologias digitais na produção textual e no trabalho com multiletramentos.

Além do levantamento teórico, a metodologia prevê a elaboração de uma proposta didática intitulada “Cartas que conectam”, baseada nos princípios da inclusão e da valorização da diversidade linguística. A proposta será descrita na seção seguinte, com detalhamento das etapas, recursos, objetivos e possibilidades de adaptação conforme as necessidades dos estudantes. A sequência foi pensada de forma a ser aplicável em contextos de EPT, mas pode ser adaptada para outros níveis e modalidades do ensino médio.

Por fim, é importante ressaltar que esta pesquisa se inscreve em uma perspectiva crítica de produção do conhecimento, assumindo que toda prática pedagógica é também

uma prática social e política. Assim, o estudo não busca apenas descrever uma metodologia de ensino, mas provocar a reflexão sobre o papel da escola na valorização das vozes diversas dos estudantes e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Conforme afirma Severino (2007), a metodologia do trabalho científico deve sempre dialogar com o compromisso ético do pesquisador com a transformação da realidade.

3. VARIEDADES LINGUÍSTICAS, GÊNERO CARTA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O reconhecimento das variedades linguísticas como constituintes da realidade sociocultural dos falantes é condição indispensável para uma educação que se proponha verdadeiramente inclusiva. O português falado no Brasil, marcado por variações regionais, sociais e situacionais, não pode ser reduzido à norma-padrão. Para Bagno (2007, p. 22), “não existe um português único, correto, legítimo, mas uma pluralidade de formas igualmente legítimas de expressão”. O preconceito linguístico, nesse sentido, é uma forma de exclusão simbólica que a escola não pode reproduzir.

A escola, tradicionalmente, tende a valorizar uma única forma de falar e escrever — a da classe dominante — em detrimento das formas de expressão das camadas populares. Essa prática contribui para a desvalorização da identidade linguística de grande parte dos estudantes, em especial os oriundos de contextos marginalizados. Faraco (2009, p. 24) observa que “a escola precisa parar de negar a diversidade da língua e passar a trabalhar com ela de maneira crítica e formativa”. O trabalho com gêneros textuais, quando bem conduzido, pode abrir espaço para essa valorização da diversidade.

O gênero carta, por sua flexibilidade quanto ao grau de formalidade e pela relação direta com situações comunicativas reais, se destaca como instrumento pedagógico de inclusão. Segundo Marcuschi (2008, p. 154), “os gêneros são eventos comunicativos tipificados que respondem a determinadas necessidades sociais”. Isso significa que ensinar a escrever cartas é ensinar a agir linguisticamente no mundo, seja para protestar, agradecer, se corresponder ou reivindicar direitos. O gênero permite, portanto, exercitar o uso da linguagem de forma significativa e contextualizada.

Ao escolher o gênero carta como prática didática, o professor cria oportunidades para que os estudantes reflitam sobre as diferentes possibilidades linguísticas conforme o destinatário, o objetivo comunicativo e o suporte. Cartas pessoais podem conter traços

da oralidade, gírias e expressões regionais; cartas abertas ou de reclamação exigem maior domínio da norma-padrão e argumentação mais estruturada. Esse contraste favorece o desenvolvimento da competência comunicativa e do letramento crítico.

Além disso, o gênero carta favorece o exercício da autoria. Em sua dimensão pessoal e dialógica, permite que o estudante escreva a partir de sua própria perspectiva, incorporando sua voz, seu lugar social e sua vivência. Essa valorização da autoria é também uma prática inclusiva. Como defende Freire (1996, p. 32), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A carta, enquanto gênero de interlocução, proporciona exatamente esse espaço de produção significativa de conhecimento.

A perspectiva inclusiva, no entanto, exige que tais práticas estejam acessíveis a todos os estudantes. Isso implica considerar as condições sensoriais, motoras e cognitivas dos alunos com deficiência e garantir-lhes os recursos necessários para a leitura e produção textual. Mantoan (2003, p. 25) alerta que “incluir significa modificar o que for necessário no processo educacional para que todos aprendam juntos, com igualdade de oportunidades e com respeito às diferenças”. No caso da escrita de cartas, isso pode incluir o uso de recursos de voz, softwares de leitura de tela ou escrita colaborativa.

A tecnologia desempenha papel central nesse processo. Para Rojo (2012, p. 135), “os textos digitais e multimodais oferecem oportunidades inéditas de participação para os sujeitos da cultura digital, especialmente os que sempre estiveram à margem da cultura letrada”. No contexto da educação inclusiva, as tecnologias digitais funcionam como mediações entre os sujeitos e o direito à linguagem. A escrita da carta, quando feita em editores de texto com acessibilidade ou por meio de ditado por voz, torna-se mais democrática e viável.

Além da acessibilidade, o uso de tecnologia permite ressignificar o próprio gênero carta. Cartas digitais, e-mails, publicações em blogs e redes sociais assumem novas funções e formas, dialogando com os multiletramentos. Trabalhar com essas variações contemporâneas do gênero é reconhecer que a linguagem é dinâmica e que o ensino precisa acompanhar essas transformações. Rojo (2012) destaca que o letramento digital não deve ser apenas técnico, mas crítico e inclusivo, conectando os estudantes às práticas discursivas reais do século XXI.

O trabalho com variedades linguísticas, quando vinculado à escrita do gênero carta e mediado por tecnologias, também fortalece o senso de pertencimento dos

estudantes. Ao perceberem que sua forma de falar tem valor, que sua escrita pode circular e ser lida, que sua história pode ser contada, os estudantes se veem como sujeitos legítimos da linguagem. Isso tem um impacto direto sobre a autoestima, o engajamento e o processo de aprendizagem. A inclusão, nesse sentido, ultrapassa o plano físico e atinge a esfera simbólica e cultural.

Portanto, o ensino da escrita por meio do gênero carta, fundamentado na valorização das variedades linguísticas e potencializado pelas tecnologias, é uma via promissora para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Ao permitir que todos os estudantes — com ou sem deficiência — escrevam e leiam a partir de seus repertórios, modos de vida e possibilidades técnicas, a escola cumpre seu papel de garantir não apenas o acesso, mas a permanência com sentido, dignidade e autoria.

4. PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: O PROJETO “CARTAS QUE CONECTAM”

A proposta pedagógica intitulada “Cartas que Conectam” tem como objetivo trabalhar o gênero textual “carta” em diálogo com as variedades linguísticas, a cidadania digital e os princípios da educação inclusiva. Destinada a estudantes do Ensino Médio, preferencialmente da EPT, a proposta articula os usos reais da linguagem com as vivências socioculturais dos estudantes, permitindo que eles se reconheçam como autores, leitores e cidadãos. A ideia central do projeto é que todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, possam escrever cartas digitais sobre temas de interesse coletivo, utilizando recursos tecnológicos acessíveis e respeitando suas formas singulares de expressão.

O projeto é estruturado em quatro grandes etapas: (1) imersão e leitura de cartas autênticas, (2) debate sobre as variedades linguísticas e contextos de escrita, (3) produção de cartas digitais acessíveis, e (4) socialização das produções em espaços de circulação real (murais virtuais, blogs, e-mails institucionais ou cartas físicas). Cada etapa é planejada com base em metodologias ativas e na pedagogia do diálogo, valorizando o saber prévio dos estudantes e incentivando a construção coletiva do conhecimento.

A primeira etapa do projeto envolve a apresentação e leitura de diferentes tipos de cartas: cartas pessoais, cartas abertas publicadas em jornais, cartas de solicitação, cartas de reclamação, cartas fictícias presentes na literatura, entre outras. Essa diversidade textual tem o propósito de ampliar a compreensão dos estudantes sobre as funções comunicativas da carta e sobre as múltiplas formas que o gênero pode assumir. Conforme

Marcuschi (2008), os gêneros são dinâmicos, historicamente situados e adaptáveis a diferentes esferas de atividade. Essa diversidade textual é essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os usos da linguagem.

Durante a leitura dessas cartas, o professor realiza uma mediação dialógica, propondo reflexões sobre a relação entre forma e função textual, o tipo de interlocutor, o grau de formalidade, os recursos linguísticos utilizados e as marcas da identidade dos autores. Essa análise textual é feita em grupos, com apoio de recursos acessíveis como leitores de tela, vídeos em Libras, legendas ou materiais ampliados, conforme a necessidade dos estudantes. Essa abordagem está em consonância com Mantoan (2003), que defende a necessidade de flexibilizar as práticas para garantir o direito à aprendizagem de todos.

A segunda etapa do projeto envolve rodas de conversa sobre as diferentes formas de falar e escrever, estimulando os estudantes a refletirem sobre as variedades linguísticas presentes em sua comunidade. Essa discussão é fundamental para combater o preconceito linguístico, conforme alertam Bagno (2007) e Faraco (2009). O professor pode, por exemplo, propor que os alunos tragam exemplos de “jeitos de falar” usados por familiares, amigos ou vizinhos, e discutam as situações em que esses registros são socialmente mais aceitos ou rejeitados. O objetivo não é corrigir, mas compreender e valorizar os múltiplos usos da língua.

Nesse momento, é importante apresentar a norma-padrão como uma variante linguística entre outras, sem atribuir a ela um valor superior. Os estudantes devem ser incentivados a refletir sobre quando e por que usar essa norma, sem que isso implique desvalorizar sua forma própria de falar. Como enfatiza Freire (1996, p. 71), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, os sujeitos constroem sentidos a partir de suas experiências, e não de um modelo normativo externo e absoluto.

A terceira etapa consiste na produção das cartas digitais pelos estudantes, com temas que tenham surgido nas rodas de conversa. Esses temas podem incluir demandas da escola, reivindicações da comunidade, reflexões pessoais ou denúncias de injustiça. A escolha do destinatário deve ser real (ex: direção da escola, jornal local, órgão público, familiar, coletivo social). A escrita será feita em plataformas acessíveis, com o uso de ferramentas de correção automática, leitura por voz, escrita colaborativa e recursos de acessibilidade digital.

Para estudantes com deficiência, a proposta prevê o uso de tecnologia assistiva —

como softwares de voz, teclados adaptados ou aplicativos de escrita alternativa — e também a produção por meio de ditado ao colega ou professor. O foco está na produção de sentido, e não na forma padronizada do texto. Mantoan (2003) e Rojo (2012) ressaltam que práticas inclusivas devem criar as condições para que cada estudante possa participar com suas capacidades, e não exigir que todos façam o mesmo da mesma forma.

Durante o processo de escrita, o professor realiza intervenções mediadoras com base nos princípios da pedagogia da autonomia (Freire, 1996). Em vez de corrigir os erros diretamente, ele provoca a reflexão: “Para quem é essa carta? Como ela será lida? Como podemos deixá-la mais clara para o destinatário?”. Essa postura formativa ajuda o estudante a perceber que a escrita é um ato social e responsivo, como propõe Bakhtin (1997), e que envolve escolhas conscientes de estilo, vocabulário e estrutura.

A quarta e última etapa do projeto é a socialização das cartas. Os estudantes poderão ler suas cartas em sala, publicar em blogs ou murais digitais, enviá-las por e-mail ou correio, ou apresentar em seminários. Esse momento reafirma a autoria dos estudantes e a função real da linguagem. Escrever para alguém e ser lido é uma experiência fundamental para o desenvolvimento do letramento crítico, conforme aponta Soares (2003), pois transforma o estudante em sujeito ativo da comunicação.

O professor deve, ao final do projeto, promover uma roda de avaliação coletiva, na qual os estudantes possam relatar suas impressões, desafios enfrentados e aprendizados. Essa avaliação dialógica é coerente com os princípios da inclusão e da construção coletiva do conhecimento. Ao valorizar o processo, e não apenas o produto final, a escola reforça a ideia de que todos aprendem e se expressam a partir de trajetórias singulares.

Portanto, o projeto “Cartas que Conectam” materializa uma prática pedagógica que articula linguagem, inclusão e tecnologia. Ele demonstra que é possível promover uma educação que reconheça a diversidade linguística dos estudantes, que acolha as diferenças como potência e que ofereça condições concretas para a participação de todos na construção do conhecimento. Ao escrever cartas, os estudantes escrevem também sua presença no mundo — uma presença plural, crítica e necessária.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo discutir o potencial pedagógico do gênero carta na articulação entre o estudo das variedades linguísticas, o uso das tecnologias

digitais e os princípios da educação inclusiva. Por meio de fundamentação teórica e da proposta de uma prática pedagógica concreta — o projeto “Cartas que Conectam” — buscou-se evidenciar que é possível construir práticas educativas mais justas, críticas e participativas no ensino de Língua Portuguesa, especialmente no contexto do Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica.

A partir das contribuições de autores como Bagno (2007), Faraco (2009) e Marcuschi (2008), compreendemos que as variedades linguísticas devem ser tratadas como um recurso e não como um obstáculo à aprendizagem. Valorizar os diferentes modos de falar e escrever dos estudantes é reconhecer a linguagem como expressão de identidade e de pertencimento. O trabalho com o gênero carta mostrou-se especialmente eficaz para esse fim, por permitir que os estudantes escrevam a partir de si mesmos, com sentido e propósito.

As reflexões de Freire (1996) e Mantoan (2003) reforçaram a importância de práticas inclusivas baseadas no diálogo, no respeito às diferenças e na promoção da autoria. A inclusão, como demonstrado ao longo do texto, não se limita à presença física dos estudantes com deficiência na escola, mas exige condições reais de participação e expressão. O uso de recursos tecnológicos acessíveis e a flexibilização metodológica são elementos centrais para que todos tenham voz no processo de ensino-aprendizagem.

O projeto “Cartas que Conectam”, além de favorecer a inclusão, também promove a criticidade e o engajamento dos estudantes com temas sociais, políticos e culturais. Ao escrever cartas reais, voltadas a interlocutores reais, os estudantes exercitam a linguagem como prática de cidadania. Essa perspectiva, alinhada ao conceito de letramento crítico (SOARES, 2003; ROJO, 2012), amplia a função da escola como espaço de formação ética e social.

Constata-se, assim, que o objetivo do artigo foi plenamente atingido: refletiu-se sobre como o ensino de Língua Portuguesa pode integrar conteúdos linguísticos, demandas de acessibilidade e práticas de letramento significativas, por meio de uma proposta concreta e viável. Mais do que apresentar uma sequência didática, buscou-se construir uma visão de ensino que reconhece a diversidade linguística e humana como ponto de partida, e não como exceção.

Como encaminhamento final, sugere-se que escolas e professores invistam na formação contínua voltada ao ensino de linguagem na perspectiva da inclusão, e que as práticas pedagógicas sejam repensadas à luz das experiências reais dos estudantes. A

carta, nesse percurso, deixa de ser apenas um gênero textual para tornar-se ferramenta de escuta, expressão e transformação — uma linguagem que conecta sujeitos, territórios e possibilidades.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 52. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais e tipologia textual**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ROJO, Roxane. Escola e letramentos digitais: apropriações e ressignificações do texto multimodal. In: LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de (Org.). **Letramento e multiletramentos na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 133–158.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CAPÍTULO XLVI

DISCUSSÕES SOBRE MEDICALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO EM TESES E DISSERTAÇÕES

DOI:
Deise Priscila Delagnolo

1. INTRODUÇÃO

A medicalização na educação é compreendida por diferentes autores como um processo que visa individualizar, patologizar e tratar como questões médicas problemas advindos de contextos sociais, políticos econômicos, dentre outros. É estudada por distintas epistemologias, desde pressupostos das ciências sociais, filosofias, historiadores da educação etc. A pesquisa que se apresenta neste artigo, adota a utilização do termo desde uma perspectiva genérica, ou seja, sem desenvolver estudos aprofundados sobre as epistemes relacionadas ao tema.

Observando-se as proporções que a medicalização tem tomado nos contextos recentes, principalmente na educação, o objetivo geral deste artigo é apresentar as principais discussões acerca da medicalização na educação desenvolvidas em dissertações e teses publicadas entre 2019-2024.

Os procedimentos metodológicos, englobaram a busca por teses e dissertação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. O resultado da busca foram 144 teses e dissertações acerca dos descritores: medicalização; educação. Utilizaram-se

os seguintes filtros de busca: Teses e Dissertações em português e com acesso aberto.

A pesquisa justifica-se por trazer uma análise abrangente da temática medicalização na educação, de modo, que se possa compreender como esta se atravessa em distintas questões na esfera educacional.

Ao final, pretende-se trazer ao leitor um universo de questionamentos acerca da medicalização na educação, de modo que possa compreender como esta reflete em inúmeros problemas nas estruturas educacionais, sociais, políticas, econômicas, dentre outros.

2. REFERENCIAL TEÓRICO – MEDICALIZAÇÃO

O conceito de medicalização é definido por Collares; Moysés (1994) como um processo de transformação de questões não-médicas, com origem social, políticas e econômicas em questões de natureza biológica e individualizante.

Chagas; Pedroza (2017) em uma retomada histórica do conceito de medicalização na educação, atentam que a discussão do conceito se deu prioritariamente em meados do século passado, especialmente a partir da década de 1960. Os autores ainda definem o conceito como o modo pelo qual problemas não-médicos são tratados como problemas médicos, geralmente articulados a doenças e transtornos.

Conrad (2007) apresenta que, questões comuns, principalmente a partir dos anos 2000 foram representadas em categorias diagnósticas, dada a criação de novos diagnósticos pelos Manuais Estatísticos de Doenças Mentais - DSMs, tais como: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Anorexia, Síndrome do Pânico, Tensão Pré-menstrual, etc.

Para Scarin; Souza (2020) a medicalização na educação emerge na contemporaneidade pelos instrumentos diagnósticos, tendo como qualitativo fundante a obturação das problemáticas sociopolíticas em torno dos ditos desvios apresentados pelos alunos.

As autoras citadas trabalham com as considerações de Moysés (2011) o qual define a medicalização na educação enquanto um processo que objetiva definir, em termos médicos, problemas sociais e desvendar sua etiologia na biologia (p.150). O processo de individualização das problemáticas também emerge enquanto um tangenciamento de problemáticas densas e com distintas origens.

Atualmente, temos visto um aumento exponencial dos mecanismos de patologização/medicalização na educação, Scarin; Souza (2020) nos mostram a influência dos Manuais Diagnósticos e Estatísticos dos Transtornos Mentais - DSMs nos processos de produções classificatórias dos comportamentos, de modo a atentarem a efetivação de uma psicologia atenta às questões mais amplas que a mera classificação e patologização de comportamentos.

Na educação, a medicalização é vislumbrada, prioritariamente em incursões diagnósticas mediante a problemas de comportamento e de aprendizagem.

Há, contudo, a discussão de autores acerca das construções sociais sob o fenômeno da medicalização que nos dão pistas acerca deste processo enquanto uma característica social do neoliberalismo. Para tanto, temos as discussões de Dunker; Da Silva Junior; Safatle (2021) que demonstram a propagação de uma ideia de ideal de ser neoliberal, o qual está sustentado na lógica de produção e aprimoramento de si, ou seja, dada uma incongruência entre o comportamento do sujeito e a moral social econômica, coloca-se em cena a necessidade de propagação diagnóstica, bem como a utilização de medicamentos. Uma métrica que produz anormalidades na educação.

Cruz et al., (2016) discutem a questão da ampliação de diagnósticos pelos meios de comunicação de dados acerca de características diagnósticas, bem como testes que facilitem a identificação de transtornos, e, a disseminação de discursos neurocientíficos.

3. METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo e de revisão de literatura. Os procedimentos utilizados, englobaram os seguintes descritores de busca no Banco de Teses e Dissertações – BDTD: Educação; Medicalização. Foi marcado o delineador temporal entre os anos de 2019-2024, teses e dissertações com acesso aberto, com idioma em português.

Após a realização da busca no Banco de Teses e Dissertações – BDTD, foi realizada a leitura dos resumos das teses e dissertações, sendo descartados os trabalhos que não fossem da educação e que não atentassem a aspectos que problematizassem o objeto da pesquisa.

A busca resultou em 144 dissertações e teses, das quais foram elencadas para o desenvolvimento desta pesquisa de estudo correlatos, àquelas que tivessem acesso e

desenvolvessem a temática da medicalização na educação.

Foram elencadas, para o desenvolvimento deste artigo, 25 dissertações e teses, sendo 18 dissertações e 7 teses.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Calado (2019), atenta, com uma perspectiva histórico-cultural, que a sociedade capitalista, mecaniza, normatiza e desumaniza os sujeitos, atingindo os processos educativos, ou seja, desenvolvendo práticas pedagógicas disciplinadoras, de modo que não se desenvolva o aprendizado e a criatividade dos estudantes, atribuindo aos alunos que fracassam na escola, doenças que devem ser unicamente tratadas por vias medicamentosas. A autora discute, ainda, a relação da medicalização na educação, com a expansão da indústria farmacêutica. A pesquisa, em seu processo formativo de professores acerca da medicalização na educação, teve como achado o brincar como ponto de saída aos processos de medicalização na educação.

Araújo (2022) conceitua a medicalização no contexto da infância como um processo responsável por transformar questões multifatoriais, em distúrbios, transtornos, de modo que se tornem passíveis de medicalização, ou seja, patologizando questões que circundam o sujeito.

A autora, desenvolveu um processo formativo com professores acerca do fenômeno da medicalização na educação, tendo como resultado os seguintes eixos temáticos: Falta de conhecimento dos professores acerca do conceito de medicalização na educação, a compreensão por parte dos professores de que a sociedade coloca como saída das problemáticas o remédio, a construção de novo modo de olhar a temática.

Schmitz (2021) atenta a produção diagnóstica no contexto escolar, a partir das dificuldades para aprendizagem e comportamento, relacionando-os aos processos de medicalização na educação. O autor, investiga, os efeitos da presença do diagnóstico nas configurações das práticas pedagógicas dos docentes.

Em sua pesquisa, Schmitz (2021) identificou que perpassa pelo aluno as dificuldades de sistematizar o conhecimento, atrelando esta dificuldade a processos de timidez, desatenção, falta de vontade e uso de medicamentos. Contudo, além da constatação da culpabilização do aluno, há a identificação ao sistema escolar com relação as questões de não reprovação escolar, ou seja, famílias desestruturadas, e, ainda, fatores

socioambientais, que se vinculam à classe social.

Os docentes, ainda, relatam a falta de formação para proporem atividades pedagógicas diferenciais aos estudantes que apresentam diagnósticos (Schimitz, 2021).

Hornblas, (2023) discute questões acerca da medicalização e a patologização dos processos educativos e comportamentos compreendidos como inadequados. O autor discute as matrizes filosóficas e ideológicas que possibilitam compreender as causas das transformações de questões escolares, em questões de saúde, elencando a utilização de medicamentos, tratamentos psiquiátricos, neurológicos etc., articulando suas reflexões com a patologização dos processos de ensino-aprendizagem. Por fim, elenca a necessidade de revisão da formação básica de professores, pedagogos, psicólogos e médicos, de modo, que se possa inscrever novos entendimentos acerca dos processos medicalizantes (Hornblas, 2023).

Silva (2019) articula a lógica medicalizante em distintas dimensões da vida, referindo-se à redução das questões sociais, econômicas, políticas, culturais aos conceitos biomédicos. A autora, desta que a busca por diagnósticos e intervenções, marcam uma compreensão de tecido social, o qual é observado também nas políticas educacionais do país, por meio de seus instrumentos normativos.

Silva (2019), discute em sua tese, a lógica medicalizantes, presente em distintos documentos legais da educação nacional, dentre eles: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), Plano Nacional de Educação (PNE) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Em sua tese, é tensionada, a questão, das concepções que orientam o público-alvo da Educação Especial, delegando instituições exclusivas, destacando a disparidade entre os conceitos de deficiência e inclusão, bem como o atendimento educacional especializado. Ainda, é tensionado, pela autora, as questões da medicalização mediante as políticas de avaliação educacional, concepções individualizantes de desempenho, excluindo, assim, questões macroestruturais nos processos educativos (Silva, 2019).

De Oliveira, (2019) observa em seu trabalho que docentes e gestores escolares, de uma escola de Campinas-SP, jamais haviam participado de formações sobre o tema da medicalização na escola, de modo, que os docentes investigados associavam a temática da medicalização à *medicação*. Os docentes, sujeitos da pesquisa, relatam a observação de um aumento exponencial no uso de medicamentos, o que sugere um processo recente de

patologização do processo educacional na contemporaneidade.

Fuck (2022) demonstra a tendência dos educadores medicalizarem os aspectos pedagógicos da escola, de modo a medicalizarem temas como a formação de professores etc.

Nos resultados, evidencia-se a tendência de os agentes educadores elaborarem a situação da criança sem considerar os aspectos pedagógicos na escola, a formação dos professores e o surgimento do medicamento como solução dentro da racionalidade medicalizante já estabelecida.

A autora trabalha com o processo de não-medicalização na educação, demonstrando a necessidade de uma abordagem compreensiva e uma apropriação crítica dos conhecimentos acerca da infância (FUCK, 2022). Também sugere uma mudança nas relações interprofissionais, profissionais de saúde e educação. Por fim, aponta a necessidade de mudança em base epistemológica e ontológica, para assim, promover uma distinção nos suportes de teorias e métodos da intervenção destes profissionais.

Arditti (2023) trabalha com a abordagem pós-estruturalista, na análise da história da psicologia brasileira, em associação ao desenvolvimento do saber médico, articulando assim a constituição da psicologia atrelada ao discurso de poder desenvolvido por Michel Foucault, e, que coloca a psicologia enquanto ciência que produz diagnóstico e patologiza as crianças.

A autora retrata a medicalização no contexto escolar, enquanto articulação à doenças do não-aprender, processo que emerge as demandas da infância no campo da biologia, não considerando aspectos estruturais na constituição das problemáticas da infância.

A dissertação ainda trabalha com a noção do conceito de biopoder desenvolvido por Michel Foucault, o qual objetiva a normalização da população. A Psicologia é colocada na gênese do desenvolvimento de diagnósticos e patologização da infância, articulando, então, as demandas a inter-relação Psicologia e Medicina (Arditti, 2023).

Thones (2019) apresenta uma articulação entre a noção das tragédias gregas com a consolidação da psicologia enquanto campo de saber, bem como a educação enquanto detentora de autorização diagnóstica frente as patologias apresentadas por estudantes.

Beltrame (2019) realizou pesquisa acerca das percepções dos estudantes diagnosticados no processo de ensino-aprendizagem, constatando que a medicalização na educação tem sido produtora de sofrimentos e movimentos de individualização da queixa,

os quais se constituem como propulsores da medicalização. O estudo também demonstrou que a medicalização na educação, pode possuir marcas potencializadoras, ou seja, validando e acolhendo as diferenças, de modo que se possa ressignificar as dificuldades, conforme Beltrame (2019) construindo novos sentidos para a trajetória escolar.

Por fim, o estudo de Beltrame (2019) demonstra que a medicalização em si não se constitui fixamente como uma problemática, mas sim sua forma de intervenção por meio dos clínicos, escolas, família, etc. O estudo conclui que o que faz diferença neste processo são as formas de intervenção.

Morais (2022) conceitua a medicalização da infância como uma estratégia para enfrentar as dificuldades no processo de aprendizagem e/ou problemas de conduta manifestos por crianças.

Tal estratégia individualiza questões sociais, à dimensão biológica, culpabiliza os sujeitos e isenta as instituições sociais de suas possíveis responsabilidades perante as problemáticas apresentadas.

A autora, trabalhou em sua dissertação de mestrado, com estudo tipo *estado de conhecimento* acerca da medicalização na educação e na psicologia, justificando o uso do recorte temporal dos últimos 10 anos na emergência do *Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade*, (2010). A autora constata que dada a realização do fórum, estudos/discussões acerca da temática aumentaram e indicaram que os problemas nos processos de ensino e aprendizagem e conduta, são respaldados em problemáticas biológicas.

Questões como a utilização de psicofármacos também são discutidas pela autora, de modo, que as crianças, estigmatizadas no interior da escola como crianças problema, são medicadas para que possam alcançar o padrão de sucesso escolar. Dito isto, o enfrentamento de pais e sociedade com relação ao aumento da utilização de medicamentos na educação, é tratada pela autora, como algo a ser discutido e reivindicado.

O estudo de Moraes (2022), ressalta a importância de discutir-se as peculiaridades de medicalização da infância, de modo, que se possa compreender, intervir e produzir tanto academicamente, quanto a realização de fóruns que possam se constituir como propulsores das discussões na área.

Schnorenberger, (2021) apresenta a problematização de questões relacionadas ao

apressamento da infância por meio da medicalização desta fase do desenvolvimento, articulando as questões as demandas tecnológicas e por desempenho. Há, segundo a autora, um movimento, por parte da educação infantil, em apressar esta fase do desenvolvimento de modo a ampliar o desempenho dos estudantes.

Ressalta ainda, as questões destinadas a antecipação da aprendizagem, ou seja, apressando questões do funcionamento psicológico superior de modo estritamente biológico, potencializando, assim, o desempenho das crianças em idade pré-escolar (Schnorenberger, 2021).

Vollet (2019) tensiona as questões do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, de modo, que situa as problemáticas do diagnóstico errôneo ao TDAH na educação, ou seja, confunde-se questões que são peculiares ao desenvolvimento da criança, enquanto da ordem do patológico. Aponta ainda, para o aumento de diagnósticos deste Transtorno nos últimos anos, indicando conseqüentemente à um aumento no uso de medicamentos.

Diante disto, a autora trabalha com as percepções de docentes de um município de São Paulo, acerca das características do TDAH, e medicalização de estudantes. A pesquisa, mostra como os docentes, principais responsáveis pelo encaminhamento percebem o TDAH, de modo, que o trabalho nesta área, possa modificar as percepções errôneas dos docentes com relação a medicalização dos comportamentos e modos de aprendizagem.

Doirado (2023) debate a questão da indisciplina no contexto escolar, de modo, que esta possa ser considerada um entrave para o processo de ensino e aprendizagem, bem como prejuízos na função docente. Debate ainda, como a educação, tem tomado a indisciplina como uma questão individual, ou seja, sem considerar aspectos sociais no estabelecimento do indisciplinamento, criando a categoria das doenças do não se comportar.

Gonçalves (2022) desenvolve investigação sobre os modos como diagnósticos de deficiências e transtornos reverberam nos processos de inclusão escolar, na Educação Infantil, em um município paulista. A autora, analisa como os processos diagnósticos reverberam na educação inclusiva, principalmente problematizando a questão de processos como capacitismo e medicalização da educação infantil.

A questão da reverberação do diagnóstico pela qualificação dos estudantes diagnosticados, é discutida de modo a fazer compreender como os diagnósticos influenciam a inclusão escolar e o atendimento educacional especializado de crianças de

zero a cinco anos (Congalves, 2022).

Silva (2020) articula o conceito de medicalização do trabalho docente. Neste, trabalha com a eliminação de questões sociais, políticas e econômicas, ou seja, a complexidade da vida, com modos de culpabilização do adoecimento de docentes a processos orgânicos e individuais.

Há, segundo a autora, um movimento no sistema educacional de homogeneizar as diferenças, responsabilizando os indivíduos por não se adequarem às ordens dominantes (Silva, 2020).

Ortega (2019) refletiu acerca do processo de medicalização mediante a queixa escolar, articulando com as noções de poder e saber médico, tal qual desenvolvidos pela filosofia foucaultiana, assim, articula o conceito de medicalização da queixa escolar à produção de sujeitos normalizados.

O trabalho, desenvolve reflexões entre os processos de normalização das condutas aos processos de subjetivação dos estudantes. O pensamento foucaultiano é retomado na medida em que remonta o século XVIII como fundante na produção de controle sobre o comportamento, a conduta do corpo, relacionados à um poder médico e o saber jurídico responsáveis historicamente por normalizarem as condutas e indicarem os sujeitos anormais dos discursos sociais.

Dito isto, a noção de queixa escolar, é entendida como um processo que visa reduzir as problemáticas da queixa escolar, a problemas de ordem orgânica e ou biológicas. Dentre os resultados construídos na pesquisa, a autora, ressalta, a proeminência do saber médico na instituição investigada, destacando também a supremacia do saber religioso, psicológico, jurídico e disciplinar.

Ainda com relação ao saber/poder da medicina, Broday (2023) analisou os discursos que constituem o dispositivo da medicalização em uma escola. Broday (2023), problematizou a análise discursiva dos processos de encaminhamento de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou comportamento, os quais tem como objetivo a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para o público da Educação Especial.

A autora realizou uma pesquisa com fundamentação nos estudos foucaultianos, de modo a compreender como as relações de poder atuam no processo de demanda e identificação diagnóstica na educação.

A pesquisa identificou que as relações de poder presentes nos discursos médicos,

psicológicos e pedagógicos proliferam-se como instrumentos de classificação e normalização das condutas escolares. O atravessamento desses discursos de poder, constituem-se como propulsores da medicalização na escola estudada por Broday (2023).

Garcia (2019) problematiza as questões das dificuldades de aprendizagem da língua escrita, as quais são convertidas em processos medicalizantes, apontando a formação e práticas docentes precarizadas. A autora questiona a existência de relação entre uma escola com maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com a quantidade de crianças diagnosticadas com “doenças do não aprender”? Questiona ainda se o IDEB alto influencia a adoção de práticas medicalizadas na educação?

Dito isto, a pesquisa objetiva compreender se existe relação entre os discursos medicalizantes e as políticas públicas e avaliações externas.

A pesquisa constatou que a atribuição de rótulos para as crianças com dificuldades de aprendizagem da língua escrita, promove um sentimento de incapacidade nos estudantes. Também se observa a precariedade da formação docente, a qual é vislumbrada em práticas docentes mecanicistas e medicalizadas. Observa-se, por fim, que as práticas adotadas e as problemáticas apresentadas nas salas de aula são convertidas em processos de responsabilização de terceiros, ou seja, sem implicar os sujeitos do processo educativo na emergência das dificuldades de aprendizagem.

Silva (2022) tece pesquisa acerca do Transtornos Desafiador Opositor – TOD, desvelando suas relações diagnósticas com o advento do DSM-III, bem como atenta à fragilidade dos diagnósticos e as práticas medicalizantes no entorno da produção diagnóstica sobre o “transtorno”.

Tavares (2019) relaciona a medicalização enquanto processo comumente na infância, ou seja, o aumento de classificações dos comportamentos infantis demonstra a expansão de práticas medicalizantes atentas à infância, bem como o aumento do uso de psicotrópicos.

Dito isto, o estudo desenvolveu os processos de medicalização infantil e os debates acerca do uso de psicotrópicos, na literatura brasileira. A pesquisa, utiliza 32 artigos para composição do *corpus* de análise, tendo os seguintes resultados apontados na revisão de literatura: A escola enquanto atuante no processo de medicalização dos estudantes; demandas em serviços de saúde; estratégias de desmedicalização. Há ainda, a problematização do uso desenfreado do metilfenidato em crianças com dificuldades de alfabetização, tendo a escola se caracterizado como propulsora das demandas por

diagnósticos.

A autora articula os campos da saúde e da educação como agentes do processo de medicalização na educação, os quais são vistos como protagonistas na proliferação de práticas medicalizantes.

Avelino (2021) aponta os sentidos atribuídos pelas/os docentes aos comportamentos apresentados por estudantes como indicativos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, para tanto, identifica os parâmetros de normalidade presentes nas percepções das docentes, articulando ao significado atribuído ao diagnóstico de TDAH. A pesquisa identificou que os significados de desatenção e hiperatividade apresentados por estudantes, ganham sentidos distintos quando relacionados ao diagnóstico. É apresentada a culpabilização das famílias nos comportamentos apresentados, bem como uma noção determinista do modelo psicológico a qual a pesquisa se propõe criticar.

Silva (2020) destaca a constituição da sociedade pela ótica na normatização e classificação dos indivíduos, na dicotomia normalidade e patologia. Esta concepção é conceituada pela autora, como propulsora do aumento no número de diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A autora problematiza o discurso da inclusão contemporânea que fundamentam documentos, legislações e práticas pedagógicas. Diante disto, o estudo analisa se escola e clínica, na especificidade deste estudo a clínica fonoaudiológica, estabelecem trabalhos que promovem a inclusão de crianças com TEA na educação regular.

O estudo de caso no qual compõe a pesquisa, se refere à Jasmim, uma menina com diagnóstico de TEA, na qual perpassa em seu percurso escolar processo em que o diagnóstico assume caráter central, ou seja, medicalizando processos e decisões tanto na área clínica, como pedagógica.

Valente (2024) discute o aumento de diagnóstico de TDAH, referenciado suas afirmações no aumento do consumo de metilfenidato, apontando que a maioria dos encaminhamentos deste âmbito são realizados pelas escolas aos serviços de saúde. A pesquisa atenta a investigação de relações culturais e sociais no aumento do número de diagnósticos de TDAH na educação. A pesquisa então dissocia a questão puramente biológica e individualizante na atribuição diagnóstica do Transtorno.

Através de pesquisa bibliográfica acerca da temática, a autora conclui que existem mudanças sociais e culturais que indicam o aumento no número de diagnósticos de TDAH.

Ribeiro (2020) também investiga o aumento das demandas por atendimento nos serviços de saúde, as quais vem acompanhadas de queixas escolares, sendo em sua maioria representadas pelo TDAH. A autora destaca o aumento de diagnósticos de TDAH apontando o aumento no consumo de psicoestimulantes, sendo este o principal meio de tratamento das crianças diagnosticadas com TDAH.

As dificuldades no processo de escolarização, são nomeadas desde a perspectiva médica patologizante, na qual o indivíduo é responsabilizado por questões mais amplas, como sociais, políticas e econômicas. Para tal, a pesquisa visa compreender os caminhos dos diagnósticos de TDAH dentro das escolas, por meio de uma pesquisa etnográfica em uma escola de Uberlândia/MG.

As discussões propostas por Ribeiro (2020) relacionam as seguintes temáticas de análise: TDAH – Terra de Ninguém, Saber Médico – uma sentença, O Saber e o Não Saber sobre o Transtorno. Tais eixos elucidam a ampliação de especialistas que atribuem diagnósticos nos processos de escolarização, sem levar em conta aspectos do desenvolvimento infantil; a supremacia do saber médico no contexto educacional e, por fim, o desconhecimento dos atores dos diagnósticos que advém da escola acerca da especificidade dos transtornos.

A autora, ainda, nos mostra a necessidade de a escola ser um local de transformação e enfrentamento para o TDAH, visto que é o local onde o Transtorno mais aparece.

Santos (2021) analisa e problematiza a expansão dos discursos das políticas públicas no entorno dos processos educacionais inclusivos, de modo a analisar quais seus efeitos na escola comum.

A autora analisa os discursos das políticas públicas e das normativas educacionais, baseada no entendimento pós-estruturalista de Michel Foucault, buscando olhar o recorte histórico da inclusão educacional, bem como seus efeitos na contemporaneidade. A pesquisa atenta a análise dos documentos oficiais de modo a compreender os processos de in/exclusão no contexto educacional, de modo a demonstrar a presença de discursos de: individualização dos sujeitos da educação especial, a medicalização escolar etc.

Como resultados da pesquisa, analisa-se a identificação e a classificação patológica produzida pelos laudos médicos, de modo a analisar sua influência na medicalização da vida escolar.

Ainda se analisam os seguintes resultados da pesquisa: 1. O processo de

individualização institucional por separação; 2. O processo de individualização por complementação e suplementação; 3. O processo de individualização por identificação e classificação dos sujeitos. 4. A reconfiguração política do processo de individualização institucional por separação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A medicalização na educação, constitui-se como um campo amplo de problematizações e discussões. Os achados da pesquisa atentam para a proeminência de relações com medicalização e queixa escolar; medicalização e dificuldade de aprendizagem; medicalização e problemas comportamentais; medicalização e incompreensão conceitual das psicopatologias por parte dos docentes; escassez de formação docente acerca da temática da medicação; adoecimento docente, utilização de medicações em detrimento de análises socio-históricas etc.

Dito isto, mediante o aumento dos diagnósticos proferidos na educação, considera-se impreterível o desenvolvimento de pesquisas nesta área, visto a problematização da medicalização como processo que prejudica amplos aspectos, ou seja, tanto o desenvolvimento psíquico dos sujeitos diagnosticados, quando a identificação adentra na rotina educacional como uma forma de estigmatizar os sujeitos, ou seja, na contramão do que se pretende em práticas educacionais inclusivas.

As problematizações no entorno da medicalização na educação, são importantes, pois podemos criar campos de destituição dos saberes hegemônicos da medicina biológica que visam unicamente classificar os sujeitos e suas condutas, sem, contudo, promover a verdadeira inclusão educacional.

Indica-se que pesquisas sejam realizadas neste campo, como modo de contribuir para uma educação que leve em conta os aspectos subjetivos dos estudantes seus contextos sociais, políticos, econômicos etc., os quais atuam para a emergência da temática medicalização na educação.

Publica-se este estudo como um passo de luta contra os processos de medicalização na educação, indicando uma perspectiva de pesquisa que busca romper com as lógicas médicas na educação que acabam por legitimarem única e exclusivamente discursos do poder médico, os quais relegam as potencialidades dos sujeitos participantes do processo educativo, reduzindo-os à etiquetas de culpabilização individual para

eventuais problemas que possam ter em seus processos de escolarização.

REFERÊNCIAS

Artigo em Revista:

CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Patologização e medicalização da educação superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, 2017.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. **Série ideias**, v. 23, p. 25-31, 1994.

CONRAD, P. The medicalization of society: on the transformation of human conditions into treatable disorders. Baltimore: **The Johns Hopkins University Press**, 2007.

CRUZ, Murilo Galvão Amancio; OKAMOTO, Mary Yoko; FERRAZZA, Daniele de Andrade. O caso Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ea medicalização da educação: uma análise a partir do relato de pais e professores. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, n. 58, p. 703-714, 2016.

SCARIN, Ana Carla Cividanes Furlan; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e214158, 2020.

Dissertação, Tese e Trabalho de Conclusão de Curso:

ARAÚJO, Juliana Carlos Guimarães de. **Medicalização da educação: formação colaborativa com professores do ensino fundamental**. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ARDITTI, Roberta Gusmão. [Constituição do saber-poder da psicologia brasileira e a medicalização da infância em contexto escolar](#). Dissertação de Mestrado. 2023.

AVELINO, Márcia da Conceição. **Leituras Docentes sobre a Desatenção: Uma abordagem Histórico-Cultural sobre o TDAH**. Dissertação de Mestrado. 2021.

BELTRAME, Rudinei Luiz et al. **Medicalização da educação: sentidos produzidos por estudantes com diagnóstico relacionado a dificuldades no processo de aprendizagem e de comportamento**. Dissertação de Mestrado. 2019.

BRODAY, Elis Regina. **O dispositivo da medicalização: uma análise dos discursos produzidos na relação saber/poder médico, numa instituição escolar**. Dissertação de Mestrado. 2023.

CALADO, Vânia Aparecida. **A medicalização na Educação e a formação inicial do pedagogo**. 2019. 413f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas,

Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

DOIRADO, Edmilson Fernandes. **Discursivização sobre indisciplina e doenças do não se comportar nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da medicalização da educação.** Dissertação de Mestrado. 2020.

FUCK, Lara Beatriz et al. **Medicalização da educação: relação entre saberes e práticas medicalizantes no ensino básico das escolas públicas municipais de Florianópolis.** Tese de Doutorado. 2022.

GARCIA, Amanda Trindade. **Como os processos de medicalização respondem às políticas públicas e avaliações externas: um olhar a partir do discurso de uma escola de alto IDEB.** Dissertação de Mestrado. 2019.

GONÇALVES, Maria Rozineti. **Diagnósticos de deficiências e transtornos na Educação Infantil: dispositivos a serviço de quê?** Tese de Doutorado. 2022.

HORNBLAS, David Sergio. **A medicalização do fracasso escolar: narrativas de profissionais médicos, da educação e pais.** Tese de Doutorado. 2023.

MORAIS, Brunesa Paulos de. **Medicalização da infância: estudo sobre as pesquisas dos programas de pós-graduação em educação e psicologia no Brasil (2010-2020).** Dissertação de Mestrado. 2022.

ORTEGA, Fabiola Regina. **A medicalização da queixa escolar: Poder e saber médico na produção de sujeitos em uma escola municipal de Santo Antônio do Sudoeste-Pr.** Dissertação de Mestrado. 2019.

RIBEIRO, Valéria de Souza. **O processo de produção e de enfrentamento do TDAH na escola.** Dissertação de Mestrado. 2020

SANTOS, Nadine. **A profanação dos discursos inclusivos nas políticas educacionais contemporâneas.** 2021.

SCHNORENBERGER, Patricia Fabiane et al. **A Educação Infantil Pré-Escolar no Município de Toledo/PR em tempos de Medicalização da Infância: Reflexões à luz da Psicologia Histórico Cultural.** Dissertação de Mestrado. 2021.

SCHMITZ, Rudyaine da Silva et al. **Produção diagnóstica no contexto escolar: um olhar para a medicalização da aprendizagem.** Dissertação de Mestrado. 2021.

SILVA, Érika Carvalho. **Processos de medicalização e trabalho docente: reflexões sobre o adoecimento de professoras da rede pública de Salvador/BA.** 2021.

SILVA, Felipe Barbosa da. **Transtorno de oposição desafiante e medicalização da infância: aspectos históricos e conceituais.** Dissertação de Mestrado. 2022.

SILVA, Hanna Moitinho Freire Queiroz da. **Inclusão de uma criança com transtorno do espectro autista (TEA) na escola regular: interlocução entre a escola e a clínica.** Dissertação de Mestrado. 2020.

SILVA, Kelly Cristina dos Santos. **Marcas da medicalização na política educacional brasileira: a educação especial como situação emblemática.** 2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

TAVARES, Cátia Batista et al. **Os processos de medicalização da infância e o uso de psicotrópicos por crianças: uma revisão da literatura.** Dissertação de Mestrado. 2019.

THONES, Ana Paula Bellochio. **Desenlace e experiência educativa: o trágico e a medicalização.** Tese de Doutorado. 2019

VALENTE, Andrea Lunardelli. **Desatenção e hiperatividade em âmbito escolar: sintomas de um transtorno social e cultural.** Dissertação de Mestrado. 2024.

VOLLET, Fernanda. **A medicalização do TDAH em crianças: considerações de professores da educação básica sobre as características que definem o transtorno.** Dissertação de Mestrado. 2019.

Livro:

DUNKER, Christian; SAFATLE, Vladimir; DA SILVA JUNIOR, Nelson; **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** Autêntica Editora, 2021.

CAPÍTULO XLVII

CÍRCULOS DE CULTURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DOI: 10.5281/zenodo.17369136
Vanise Albuquerque Santos

1. INTRODUÇÃO

Muitos são os desafios para o campo educacional na contemporaneidade e a escola enquanto instituição que está na base da formação dos sujeitos, situada num contexto de intensas transformações e desigualdades sociais, se torna um lugar de terreno fértil para a construção de práticas libertadoras que possam romper com sistemas de opressão ao qual, historicamente, milhares de sujeitos estão inseridos.

A História sociopolítica e socioeconômica do Brasil, construída sob a forma violenta da colonização portuguesa - e seu projeto nefasto de nação -, traz do período colonial aos dias atuais uma herança perversa, marcada por processos de desumanização e exclusão de uma população majoritariamente negra, pobre e trabalhadora “largados à própria sorte, como se fossem um simples bagaço do antigo sistema de produção” (FERNANDES, 1989).

Essa realidade, geradora de profundas desigualdades sociais, apresenta como

reflexos o baixo nível de escolaridade, o alto índice de analfabetismo, a precarização no mercado de trabalho, o aumento da violência, as disparidades de renda e de direitos básicos à sobrevivência humana, dentre outros atenuantes; índices constatados por renomados Institutos de pesquisa nacionais (IPEA e IBGE).

Ao analisar esse cenário, é extremamente relevante trazer as valiosas reflexões do renomado educador Paulo Freire quando nos alerta em suas obras sobre a relação entre “oprimidos” e “opressores” fazendo-nos compreender a nossa condição enquanto sujeitos construtores da nossa própria história. Sendo assim, entender as opressões a partir da concepção de uma educação escolar libertadora é compreender a importância da luta de classes e a alta vulnerabilidade que a desigualdade produz, sua historicidade como devir revolucionário nas pessoas.

Diante dessa reflexão, surge o questionamento: como o acesso a concepção de uma educação emancipatória pode influenciar a existência, a luta e a resistência? Quais os problemas recorrentes vivenciados na escola contemporânea e como a teoria do educador Paulo Freire contribui para uma educação significativa e libertadora?

Nesse sentido, o presente trabalho tem como pretensão levantar reflexões que contribuam para o alcance de uma educação como potência transformadora da realidade através da experiência com práticas político-pedagógicas engajadas e instrumentalizadas pelos círculos de cultura (FREIRE, 1967) desenvolvidas em unidades de ensino público, contemplando a realidade sociocultural dos educandos, entendendo que o processo de escolarização se fortalece a partir do diálogo entre a cultura e o currículo escolar.

“O chão da escola”: lugar de resistência e encontro de Histórias

O Brasil, recentemente, voltou ao mapa da fome, exigindo com isso ações imediatas de enfrentamento. De acordo com o 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia de Covid-19 no Brasil, realizado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (2022), mais de 33 milhões de brasileiros passam fome. Agregado ao problema de insegurança alimentar soma-se a estatística de aumento da pobreza e extrema pobreza com ausências muitas vezes dos direitos básicos para a sobrevivência.

Tendo em vista esse contexto desafiador, a formação de cidadãos críticos se torna também urgente, entendendo que cada história de vida e cada tempo de vida que chega à escola, e compõe o contexto educacional, traz em si uma potência para transformação

dessa dura realidade. No entanto, o obstáculo que se impõe no chão da escola consiste em aproximar os conhecimentos que fazem parte dos organizadores curriculares aos saberes dos educandos.

A escola brasileira, ainda possui um currículo que reforça a reprodução cultural e social das várias formas de desigualdade – classe, raça, etnia, religião e gênero – isso acontece porque o funcionamento da escola continua em sintonia com as premissas dos estudantes de grupos sociais dominantes, apesar da heterogeneidade da população brasileira, os currículos escolares são homogêneos, eurocêtricos, segmentados, indiferenciados, centrados nos conhecimentos e competência das classes dominantes.

Os educadores muitas vezes preparam as aulas com base em conhecimentos abstratos, divididos por disciplinas, desconectados das vivências dos educandos, desprezam e ignoram os saberes, as capacidades e as competências desenvolvidas pelos “dominados” - classes trabalhadoras, minorias raciais, étnicas e religiosas. Essa prática reforça por sua vez a cultura do silêncio, despreza o desenvolvimento cognitivo em outros campos, como o afetivo, o ético e o estético; ao desprezarem a cultura e os saberes próprios das classes populares a quem atendem aumenta o risco de desinteresse, repetência, evasão e fracasso escolar.

A esse respeito Freire (1967) propõe um possível caminho para superação desse modelo de ensino quando pressupõe nos círculos de cultura uma participação ativa e democrática do sujeito. Demonstra como é importante romper com o pragmatismo, o ensino bancário e valorizar as vivências extracurriculares dos estudantes; bem como criar espaço em que o sujeito deve ser compreendido em sua singularidade numa dinâmica de escuta, superando assim a cultura do silêncio.

A práxis freireana, ou seja, a aplicação dos princípios e ideais defendidos por Paulo Freire são muito relevantes e necessárias, considerando a sua história de mais de 50 anos. Sua abordagem centrada na conscientização crítica, na valorização da diversidade cultural e no diálogo como ferramenta para a aprendizagem é muito atual e necessária na educação escolar brasileira e em outros países, especialmente diante dos desafios persistentes na sociedade contemporânea: falta de recursos, resistência às mudanças, desigualdade social, exclusão, ausência de diálogo.

A teoria freireana apresenta ainda que “um autêntico diálogo há de, então, pautar-se por um amor sem pieguices, por uma humildade sem arrogância, pela esperança no futuro e, naturalmente, por um pensar verdadeiro e crítico” (FREIRE, 1987, p. 114).

No processo de ensino e aprendizagem é fundamental que se tenha como ponto de partida a realidade de vida dos estudantes e o universo cultural ao qual estão inseridos. Sendo assim, implantar os círculos de cultura como metodologia de ensino é despertar a autorreflexão dos sujeitos para que se percebam numa intrínseca relação entre o saber científico e a transformação social, abrindo trincheiras epistemológicas para um caminho que amplie oportunidades de debate com toda a comunidade escolar, oportunizando e fortalecendo a participação crítica para assim interferir na melhoria da qualidade de vida.

A superação de uma pedagogia excludente perpassa inevitavelmente pelo modo como são tratados os temas que fazem parte do cotidiano de vida dos estudantes, conduzindo a um diálogo que amplie as informações e as percepções das influências culturais na constituição da sociedade, estimulando a liberdade de expressão e o benefício ao conhecimento formativo.

O chão da escola - local de vivências e convergência de histórias, partilha de aprendizados, promoção da consciência e reconhecimento de quem são os 'outros' - compõe um potente ponto de resistência contra a anulação dos sujeitos e sua busca pelo exercício pleno da cidadania. É onde o diálogo se constitui como ponte sólida capaz de fortalecer a compreensão e a reflexão de situações sociais diversas, fomentando uma educação que elimine desigualdades, desperte o protagonismo e outras formas de aprendizagens. É nesse espaço em que as possibilidades de luta por um lugar de expressão e afirmação da existência se torna possível recolocando assim cada sujeito na história para, como diria Paulo Freire, estarem com o mundo.

Considerando as características específicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto política educacional voltada para o atendimento de pessoas jovens, adultas e idosas - e seus tempos de vida pertencentes aos grupos populares - , é necessário que a concepção de currículo estabeleça a integração das vivências dos educandos ao processo pedagógico de ensinar e aprender pondo em evidência a emergência e limiar de toda enunciação e historicidade de quem fala, de quem pensa, de quem lê, de quem foi emudecido por uma violência colonial e suas ordens de despejo (linguística, cultural, territorial e ontológica) refletidas no currículo.

A concepção de que o educador é o único que detém o conhecimento foi dominante até meados do século passado. O educando era visto como um corpo vazio que deveria ser preenchido pelo educador. Freire foi um dos pioneiros a repensar essa forma única de conceber a relação educador-educando.

[...] a educação como prática de liberdade não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura, não é a extensão de conhecimentos técnicos, não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos, não é a perpetuação dos valores de cultura dada, não é o esforço de adaptação do educando a seu meio. Para nós a educação como prática de liberdade é sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica (FREIRE, 1985, p. 79).

Diante dessa reflexão torna-se perceptível como a relação da educação libertadora com a construção de um mundo mais inclusivo e solidário é relevante, visto que fortalece o pensamento de que a educação se insere em uma estratégia global de ação política tendo como foco outro horizonte, para além do atual, que doutrina e subsidia as instituições vigentes num mundo capitalista.

Nesse sentido, é imprescindível que esta concepção esteja alicerçada nos ideários da educação popular, em diálogo com as teorias construtivistas e progressistas, para a efetivação do direito à educação, reconhecendo os sujeitos em suas particularidades, como construtores de cultura e de conhecimentos oriundos das experiências de vida e trabalho no processo formativo cotidiano. Assim, é preciso considerar os tempos humanos presentes na EJA (jovens, adultos e idosos) para definir sua abrangência no que se refere ao atendimento e as características dos/as sujeitos/as educandos/as e educadores/as.

2. CÍRCULOS DE CULTURA E EJAPROSA – CAMINHOS METODOLÓGICOS

A teoria e metodologia freireana, fundamenta-se na concepção de que o estudante assimila o objeto de estudo fazendo uso de uma prática associada com a realidade, em oposição à educação bancária, tecnicista e alienante. O educando a partir da educação libertadora posiciona-se criticamente nos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, abrindo horizontes para o desenvolvimento da própria autonomia.

O projeto denominado EJAprosa surge como ampliação do movimento “Roda de leitura” inspirado nos círculos de cultura, em que realiza a leitura de textos literários explorando representações, formas de interlocução disciplinares e sentidos (BARTHES, 1980) desenvolvido no componente de Língua Portuguesa, situado na área de linguagens. Devido ao grande alcance e forte adesão entre os estudantes das turmas de Educação de Jovens e Adultos, foram sendo envolvidas as demais turmas e disciplinas da escola municipal de ensino José Osete de Carvalho, situada na cidade de Cardeal da Silva BA. Atualmente, o projeto ganhou as demais turmas de EJA das outras escolas do município.

Para a elaboração e possível execução do Ejaprosa, foram adotados alguns caminhos metodológicos de modo que o referido projeto contemplasse todos os segmentos da modalidade, respeitando cada etapa de ensino. Sendo assim, previamente foram realizados estudos bibliográficos pelo corpo docente da escola. Estudos sobre educação e cultura utilizando as obras de Paulo Freire; houve também leituras de outros autores que abordam a discussão sobre cultura e identidade. Posteriormente, foi feita uma pesquisa de campo com o objetivo de investigar e obter informações sobre o público-alvo assim como a influência da cultura no seu processo de escolarização.

A escolha da entrevista como fonte de coleta de dados se mostrou essencial para obter respostas às questões norteadoras que deram consistência ao projeto: Como os conteúdos mediados pelo plano de trabalho escolar atende o perfil de identidade cultural dos estudantes? Como o círculo de cultura contempla saberes no ambiente escolar?

Diante da provocação dessas questões, o intuito de problematizar sobre a importância da valorização dos indivíduos como seres únicos que vivem em diversos espaços sociais com diferentes manifestações culturais ganhou consistência. A compreensão do multiculturalismo e sua pertinência para o debate envolvendo o currículo e suas implicações gerou um reconhecimento cultural necessário entre os docentes envolvidos.

A utilização de questionários, e sua sistematização, revelaram que a maioria dos/as educandos/as são trabalhadores/as, pais e mães de família, que estudam à noite, onde a violência acaba afastando-os da escola. E como a maioria pertence à classe trabalhadora, muitos são vítimas da fome e do desemprego não tendo como garantir o direito à educação sem o acesso a outros direitos.

Durante a pesquisa, o corpo docente conheceu o perfil de todas as turmas, realizou visitas e observações às escolas da rede municipal nos diversos segmentos da Educação de Jovens e Adultos no município. Foram realizadas discussões envolvendo os professores e os estudantes explorando o diálogo sobre a importância da riqueza multicultural no ambiente escolar.

Para seu desenvolvimento, o Ejaprosa segue alguns princípios norteadores traçados pelo corpo docente envolvido:

- Valorização dos saberes gerados das experiências cotidianas da vida dos estudantes;

- Reconhecimento da importância da cultura, linguagem e identidades dos/as sujeitos/as da Educação de Jovens e Adultos no processo de ensinar e aprender;
- Utilização constante do diálogo na construção das aprendizagens respeitando as falas dos estudantes sobre suas vivências culturais e de trabalho;
- Garantia da prática coletiva e do pensar crítico proporcionando discussões de temas sociais que contribuam para a compreensão da vida em sociedade.
- Seleção dos conteúdos das áreas de conhecimento que dialoguem com temas cotidianos capazes de promover a autonomia e o reconhecimento como sujeito/a da própria história;

O ponto de partida e de chegada das aprendizagens, nessa proposta, é a leitura crítica da realidade dos sujeitos da EJA e para isso exige o estudo integrado com a articulação entre a vida, a ciência, a cultura, o trabalho e a comunidade. Para a efetivação dessa dinâmica cada elemento curricular desempenha uma função específica. Ao final de cada trimestre do ano letivo ocorre uma grande festa cultural com o encontro das turmas e suas diferentes abordagens realizando seminários temáticos e exposições participadas contemplando grandes eixos temáticos:

Identities: Quem sou eu: a família como primeiro espaço social; A família e a construção da identidade; Minha vida, minha história; Eu, cidadão do mundo.

Culturas: minha terra, minha gente; diversidade racial: respeito ou tolerância? A valorização da cultura popular; sociedade e cultura: respeito às diversidades.

Política e cidadania: participação política e o exercício da cidadania; democracia: a luta é todo dia; participação política e o poder do voto; os movimentos sindicais e populares na luta pelos direitos sociais.

Trabalho e cooperativismo: o trabalho cooperativo e as lideranças locais na promoção do desenvolvimento; cooperativismo: desafios e possibilidades no mundo atual; O trabalho com alternativa de produção coletiva; Cooperativismo ou individualismo: repensando as práticas produtivas de trabalho.

Saúde e Meio Ambiente: As mudanças ambientais e as ameaças à vida; Consciência socioambiental: o cuidado comigo e com o espaço em que vivo; Agricultura familiar.

3. RESULTADOS

Os múltiplos desafios para o planejamento de uma proposta que contemple a

condição cultural da comunidade escolar, observando especificidades, exigem também do professor a criação de estratégias de entrosamento e combate a predominância da intolerância cultural. O público-alvo do EJAprosa apresenta especificidades territoriais e locais com uma demanda de pessoas jovens, adultas e idosas que não tiveram o acesso ao direito à educação durante a infância. Há 35 (trinta e cinco) anos esse direito foi conquistado como dever do Estado em assegurar educação básica para todos, de forma obrigatória e gratuita, inclusive para os que não tiveram a oportunidade de estudar na idade “apropriada”.

Dessa forma, as entrevistas realizadas constataram que os educandos da EJA são juvenis, jovens, adultos e idosos, homens, mulheres, a maioria de negros e negras, alguns pertencentes a comunidade LGBTQ+. Muitos/as são trabalhadores/as empregados/as, desempregados/as, aposentados/as. Grande parte atua no trabalho informal, setor doméstico, na agricultura e são moradores da cidade e do campo. Boa parte é pai, mãe e utiliza os programas de renda para ajudar no sustento das famílias. São diversos, convivem e se formam em vários espaços: família, igreja, escola e trabalho.

Dos discentes investigados nesta pesquisa obteve-se indivíduos que se autodeclararam em diferentes religiões, sendo que a maior porcentagem está distribuída entre os evangélicos e os católicos, indivíduos que preservam os hábitos religiosos. A maioria dos estudantes declara que apesar do respeito existir em parte, os colegas não respeitam a diversidade existente. É importante notar também que todos os indivíduos relataram que a escola incentiva e realiza o processo de valorização cultural através das disciplinas, projetos e eventos.

Diante desse perfil, o professor Miguel Arroyo chama a atenção para esses outros sujeitos que chegam às escolas,

[...] outros adolescentes, jovens e adultos das periferias, dos campos, trabalhadores, pobres, negros, indígenas e quilombolas que vão chegando às escolas públicas e a EJA não lutam apenas pelos conhecimentos escolares a que têm direito. Disputam o direito a conhecimento ausentes, sobre seu sobreviver, seu resistir. Saberes de outra história social, racial e de classe e que têm direito a saber para entender-se [...] ARROYO, 2017, p. 14

É importante saber que esses estudantes não vêm buscar nas escolas apenas os conhecimentos a que têm direito, mas aqueles ausentes sobre a sua existência como ser social e cultural.

Alguns desafios enfrentados pelo município de Cardeal da Silva são de ordem

nacional, como a violência generalizada que tem atingido os estados e municípios e as ameaças constantes nos espaços escolares. O empobrecimento da população brasileira que hoje tem mais de 33 milhões de pessoas na extrema pobreza, 12 milhões de desempregadas e outras em situações de trabalho análogas à escravidão. Na Bahia 1,7 milhões no mapa da pobreza e 1,4 milhões de desempregados, o que dificulta o acesso à educação.

Essas situações repercutem gravemente na EJA porque a maioria dos/as educandos/as são trabalhadores/as, pais e mães de família, que estudam à noite e por razões diversas não conseguem concluir o ano letivo repercutindo assim no índice de evasão, abandono e insucesso na aprendizagem.

O projeto “Ejaprosa” está pautado nos ideários da educação popular com princípios imprescindíveis para desenvolver a práxis pedagógica, a coerência entre o pensar e o fazer educativo. Buscar o fortalecimento da prática coletiva, do diálogo e reconhecimento de saberes dos educandos, gerados por experiências de vida e de trabalho tornou um caminho possível e transgressor de um currículo fechado a essa realidade. Nessa perspectiva, a educação popular é possível e necessária funcionando como instrumento integrador entre a vida e a ciência, promovendo o desenvolvimento de todas as dimensões humanas.

Dessa forma, a concepção de educação popular adotada, cria meios para desenvolver as ações pedagógicas que estimulem práticas coletivas, dialógicas e emancipatórias com base nas vivências dos/as educandos/as.

O EJAprorsa gera assim a interlocução com o currículo e sua organização com base na educação popular, assegurando que os saberes adquiridos através das experiências de vida ocupem o centro do currículo em diálogo com os conhecimentos das áreas e seus componentes curriculares.

A educação como processo emancipatório reconhece os educandos e educadores como seres humanos na sua totalidade, integrando todas as dimensões enquanto sujeitos que ensinam e aprendem juntos, constroem conhecimento, cultura, valores, memória e identidade.

A proposta específica da EJAprorsa, inspirada nos círculos de cultura, está pautada numa dinâmica que prioriza a formação integral, com a superação de prática escolarizante, multidisciplinar, fragmentada e infantilizada.

4. CONSIDERAÇÕES

O círculo de cultura é uma prática que garante a manifestação do multiculturalismo, contribuindo para a formação de indivíduos críticos que se reconhecem dentro de uma comunidade, gerando o respeito às diferenças e a conduta dialógica para a escolarização dos estudantes. A perspectiva freiriana demonstra que as relações e as vivências são essenciais para a identificação e apropriação do conhecimento no processo formativo.

Com o desenvolvimento do projeto EJAprosa foi possível criar espaços de interlocuções culturais e artísticas na direção de uma aprendizagem efetiva e seu compromisso com o pensar crítico. A escola enquanto lugar de cultivo da vida em todas as suas dimensões, bem como, um lugar em que a história se faz e se refaz, é também um potencial espaço de transformação em diversos aspectos.

O desafio em assegurar as singularidades dos estudantes, em sua maioria trabalhadores/as com contextos sociais, culturais, econômicos e experiências cotidianas específicas, sem dúvidas, é um grande passo para recriação de espaços significativos de aprendizagens. A partir dessa compreensão de política educativa peculiar, destaca-se a possibilidade de uma práxis promissora para as unidades escolares da Educação de jovens e Adultos no município.

A garantia da conclusão dos estudos e aprendizagem com qualidade social dos estudantes surge do compromisso e articulação entre a escola, a vida e o trabalho, firmada através do diálogo entre a ciência e realidade existencial. Diante do exposto, pode-se considerar que a escola na contemporaneidade tem o desafio de promover a formação de cidadãos para uma sociedade mais justa e mais igualitária.

REFERÊNCIAS

Livro:

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

_____. **Outros sujeitos e outras pedagogias**. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2012.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília: Ministério da

Educação e Cultura, 1996.

DOCUMENTO CURRICULAR. **Referencial de Cardeal da Silva** – BA; Educação de Jovens e Adultos – DCRCS – Eja; disponível em <https://calidar.iti.gov.br>

FERNANDES, Florestan, 1920. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. — (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 33).

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Petrópolis/RJ: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SANTOS, Osmar Moreira dos. **A luta desarmada dos subalternos**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2016.

TROTSKI, Leon. **Literatura e revolução**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2007.

Sites:

<http://www.bahia.com.br> acesso em 20 de agosto de 2023

<https://cidades.ibge.gov.br> acesso em 23 de agosto de 2023

www.sei.ba.gov.br – sei@sei.ba.gov.br acesso em 10 de março de 2024

CAPÍTULO XLVIII

LEVANDO O MUNDO EM UMA MALA: REPRESENTAÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DOI: 10.5281/zenodo.17369141
Wellington Ramos de Carvalho
Sabina Rodrigues Dreier Peixoto
Adriana Lourenço Marques
Leila Pessoa Da Costa

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal brasileira (CF) (Brasil, 1988) e a Lei 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), garantem o direito à educação com equidade e respeito às diferenças, reiterado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que defende a inclusão como princípio fundamental da educação e tem nosso país como signatário. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2024-2034 (Brasil, 2024), reforça a prioridade da educação infantil e propõe o fortalecimento de políticas inclusivas, com destaque para a presença da literatura nos acervos escolares como instrumento de democratização cultural.

O acesso universal a livros garante que crianças de diferentes contextos socioeconômicos, incluindo áreas rurais, periferias urbanas, minorias étnicas e

comunidades vulneráveis, tenham contato com materiais educacionais e literários de qualidade. Contudo, é preciso evidenciar que “o acesso aos livros tão somente e isolados, não é uma forma de promoção eficaz ao gosto leitor, visto ser essencial a mediação por parte de todos que fazem a educação” (Souza, 2021, p. 41).

Nesse contexto, a Educação Infantil é uma etapa importante da Educação Básica com vistas à promoção da equidade, pois é nesse período que se estruturam os primeiros vínculos sociais, afetivos e identitários da criança com o mundo ao seu redor. A literatura infantil, nesse processo, emerge como uma ferramenta não apenas pedagógica, mas também ético-política, ao possibilitar a construção de vínculos simbólicos, afetivos e culturais entre as crianças e suas experiências.

Atualmente vivenciamos intensos fluxos migratórios, acentuadas desigualdades sociais e desafios globais como guerras, catástrofes climáticas e crises humanitárias e as escolas brasileiras têm se tornado espaços de acolhimento de múltiplas infâncias — entre elas, as de crianças imigrantes, que carregam consigo histórias, culturas e idiomas distintos que, muitas vezes, colidem com uma escola ainda marcada por práticas homogeneizadoras. Vemos neste cenário, que a literatura pode ser uma possibilidade para a formação de sujeitos, visto ter ela o papel social de formá-los, exercendo um papel humanizador, como posto por Candido (2011, p. 182), de que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante”.

Como nos lembra Freire (1989), a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” e ainda, que “ninguém educa ninguém; ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão”, é essencial que crianças imigrantes vejam suas histórias, medos, esperanças e trajetórias representadas nas narrativas oferecidas na escola, pois é nesse reconhecimento mútuo e dialógico que se constrói uma educação verdadeiramente inclusiva, onde a linguagem e a escuta acolhedora se tornam pontes para o pertencimento, a identidade e a transformação social.

Nesta perspectiva, a literatura infantil transcende a função de mero entretenimento para se consolidar como uma ferramenta pedagógica de profunda relevância no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Por meio do universo narrativo, a criança é convidada a organizar seus pensamentos, elaborar emoções e construir novos sentidos sobre a realidade que a circunda, na qual, o ato de ler não se dissocia da vida, pois como postula Freire (1989, p. 11), “a compreensão do texto a

ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto". Para a criança, a história lida dialoga diretamente com seu mundo vivido, permitindo-lhe interpretar, questionar e ressignificar suas próprias experiências.

Neste cenário, o objetivo deste trabalho é o de analisar as potencialidades da literatura infantil na formação da identidade de crianças imigrantes no contexto da educação inclusiva, com base no trabalho desenvolvido a partir da obra *A Mala*, de Chris Naylor-Ballesteros (2020), visando respeitar suas particularidades linguísticas, culturais e cognitivas frente ao grupo no qual se insere, contribuindo com a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e representativas.

2. METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, conforme orientações de Gil (2008), sendo fundamentado na leitura, interpretação e análise da obra literária *A Mala*, de Chris Naylor-Ballesteros (2020), documentos legais e a produção científica acerca da temática.

A investigação busca compreender de forma interpretativa os sentidos simbólicos e narrativos presentes na obra literária citada, relacionando-os com os fundamentos legais e teóricos da inclusão educacional no Brasil.

A natureza qualitativa da pesquisa está fundamentada em Bogdan e Biklen (1994), que destacam esse tipo de abordagem como apropriada para compreender significados atribuídos pelos sujeitos a fenômenos sociais e culturais, especialmente em contextos educacionais. Assim, a análise não objetiva quantificar ocorrências, mas interpretar as representações e valores expressos na narrativa literária, considerando os aspectos simbólicos que envolvem as vivências de migração, deslocamento, identidade e acolhimento.

Para a análise dos dados, foi adotada a análise temática, conforme delineada por Braun e Clarke (2006), que consiste em identificar, organizar e descrever categorias de sentido emergentes a partir do material selecionado. Essa técnica permitiu examinar os temas centrais da obra literária — como o preconceito, a empatia, o estranhamento do outro e o acolhimento — à luz de referenciais teóricos sobre interculturalidade crítica (Candau, 2012; Fleuri, 2018), identidade cultural (Hall, 2003) e inclusão educacional (Mantoan, 2003; Mittler, 2003).

A análise da narrativa também se apoia nos pressupostos da crítica literária sociocultural (Coelho, 2000; Zilberman, 2003), reconhecendo a literatura infantil como uma ferramenta poderosa na construção de significados, na formação de valores e na promoção de práticas pedagógicas inclusivas. A obra literária foi considerada um “texto cultural” (Barthes, 1977), que dialoga com a realidade social e contribui para a formação de leitores críticos e conscientes das diferenças culturais e sociais.

Além da obra literária, foram consultados documentos normativos e orientadores da política educacional brasileira, como a LDB (Brasil, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e as diretrizes do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) (Brasil, 2021), bem como orientações de programas como o PNLD (Brasil, 2017), para contextualizar o papel da literatura na promoção de uma escola inclusiva e voltada para a equidade e a representatividade.

Dessa forma, a análise temática da obra literária, combinada à revisão bibliográfica e ao referencial legal, permitiu refletir sobre os desafios e possibilidades de uso da literatura como instrumento pedagógico em contextos de diversidade, especialmente no acolhimento de crianças imigrantes e refugiadas na escola pública brasileira.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise temática da obra *A Mala*, de Chris Naylor-Ballesteros (2020), emergiram as seguintes categorias: deslocamento e reconstrução identitária, representatividade e pertencimento, empatia e acolhimento e interculturalidade crítica, evidenciando que a narrativa possibilita múltiplas leituras e articulações com as políticas e práticas de uma educação inclusiva e sua importância como recurso para a mediação pedagógica.

Na temática do deslocamento e reconstrução identitária, a presença do personagem “estranho” que chega com uma mala é uma metáfora sensível das vivências de muitas crianças em situação de migração. A mala, enquanto objeto simbólico, carrega afetos, memórias e a identidade do sujeito migrante. Como observa Zilberman (2003), a literatura infantil transcende o entretenimento e favorece uma nova compreensão do mundo, permitindo que essas crianças encontrem ressonância de suas experiências e reconstruam suas identidades em um novo contexto.

A segunda temática, representatividade e pertencimento, se manifesta na forma como a obra possibilita a identificação simbólica. Coelho (2000), destaca que, ao vivenciar

narrativas literárias, a criança pode experimentar diferentes modos de ser e estar no mundo. Essa possibilidade é vital para crianças cujas trajetórias de vida são marcadas pela ruptura, pela perda e pela adaptação a culturas distintas. A representação, ainda que não marcada por traços étnicos evidentes, se concretiza pela condição universal do deslocamento, oferecendo uma narrativa que valida a diversidade de experiências e promove pertencimento.

Na dimensão da empatia e do acolhimento, a recepção inicial de desconfiança por parte dos animais, seguida por uma construção de solidariedade, permite discutir com as crianças as reações sociais ao "diferente". Soares (2016), contribui ao articular essa leitura com práticas de letramento, defendendo que a alfabetização deve ocorrer no contexto de práticas sociais significativas. Assim, ao ler e debater *A Mala*, as crianças não apenas decodificam palavras, mas também refletem sobre justiça, acolhimento e convivência, integrando linguagem, cultura e valores sociais.

A obra também convoca reflexões à luz da interculturalidade crítica, perspectiva desenvolvida por Candau (2012) e Fleuri (2018), ao defenderem que a interculturalidade deve enfrentar as assimetrias de poder e reconhecer o outro como legítimo em sua diferença. A história da mala — com seus elementos simbólicos e a reação do grupo estabelecido — expõe as tensões que emergem do contato entre culturas, sem romantizá-las. Esse percurso narrativo favorece a "pedagogia do encontro" (Fleuri, 2018), ao promover o diálogo e a superação de preconceitos no espaço escolar.

A temática literatura como recurso para a mediação pedagógica também se evidencia, ao lidar com temas universais como perda, solidão, esperança e comunidade, possibilita múltiplas entradas pedagógicas. Para Freire (1996), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e no caso das crianças imigrantes, essa leitura do mundo é plural, marcada por múltiplas referências culturais.

Debus (2017) e Carvalho (2014), reforçam que a representatividade literária não é apenas um recurso pedagógico, mas um direito das crianças — o de serem vistas, ouvidas e respeitadas em sua pluralidade e neste caso, a literatura, pode mediar o encontro entre diferentes mundos, respeitando o percurso individual de cada sujeito.

Complementando essas reflexões, os aportes da neurociência educacional sustentam o papel estratégico da literatura no desenvolvimento bilíngue. Wolf (2019) e Dehaene (2012), apontam que o aprendizado em dois idiomas promove a criação de circuitos neurais específicos e as narrativas acessíveis e envolventes como em *A Mala*,

contribuem para esse processo ao ativarem simultaneamente o emocional e o cognitivo, promovendo o que poderíamos chamar de "letramento afetivo-linguístico".

A análise reforça ainda a urgência da presença de acervos bibliodiversos nas escolas públicas brasileiras, cuja distribuição de obras via programas como PNLD e a valorização das bibliotecas escolares, são medidas fundamentais para garantir o acesso à literatura que dialogue com as diferentes realidades dos alunos, pois como afirma Mantoan (2003), a inclusão não se restringe a grupos específicos, mas visa o sucesso de todos os alunos na corrente educativa geral.

Assim, ao promover experiências literárias que reconhecem, acolhem e representam os diferentes modos de ser criança no mundo, a escola avança na concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva, empática e cidadã.

4. CONCLUSÃO

Neste texto, nos propusemos analisar as potencialidades da literatura infantil na formação da identidade de crianças imigrantes no contexto da educação inclusiva, com base no trabalho desenvolvido a partir da obra *A Mala*, de Chris Naylor-Ballesteros (2020), visando respeitar suas particularidades linguísticas, culturais e cognitivas frente ao grupo no qual se insere, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e representativas.

A literatura infantil na escola, quando usada de forma crítica e intencional, é uma prática pedagógica capaz de auxiliar de forma potente o trabalho que visa promover o respeito e o acolhimento da diversidade em todas as suas formas, em especial no caso de crianças refugiadas.

As narrativas que espelham situações de solidão, deslocamento, estranhamento e empatia, junto com as imagens voltadas para essa faixa etária, proporcionam meios das crianças se reconhecerem e, acima de tudo, compreenderem a si mesmas e às outras crianças. A mediação do professor é essencial para que esses momentos não sejam apenas formas de entretenimento, mas que se tornem pontes para uma sociedade mais justa e empática.

Consideramos ainda que o investimento em políticas públicas como o PNLD, que democratizam o acesso a um acervo literário diversificado, é essencial para a construção de uma escola que priorize práticas pedagógicas inclusivas.

A criação e manutenção de bibliotecas escolares nas escolas de educação infantil, com títulos que passem por uma curadoria cuidadosa e que abordem as diversidades raciais, culturais, de gênero e as deficiências, aliadas a práticas de leitura frequentes, fortalecem o compromisso com uma educação que respeita as singularidades e promove a cidadania.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 6 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 09 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.614, de 27 de junho de 2024. Parecer pela aprovação do Plano Nacional de Educação – **PNE para o decênio 2024-2034**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2493458. Acesso em: 5 jun. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. (A)

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação: entre a equidade e a diferença. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 13–25, jan./abr. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000100002> (B)

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 2000.

DEBUS, Eliane (Org.). **A temática da cultura afro-brasileira e africana na literatura para crianças e jovens**. Florianópolis: Nandyala, 2017.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: mediações pedagógicas e mediações culturais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230026, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230026>

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

MITTLER, Peter. **Educando os alunos com necessidades especiais**. Lisboa: Asa, 2003.

NAYLOR-BALLESTEROS, Chris. **A Mala**. São Paulo: Ática, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, Pollyana Thaís de. **A prática da contação de histórias sob a ótica das crianças: o pequeno contador na educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. In: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, 1994, Salamanca. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427por.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2025.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. Tradução: Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

CAPÍTULO XLIX

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS INOVADORAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NA ALFABETIZAÇÃO

DOI: 10.5281/zenodo.17369149

Solange Aparecida da Cunha Sakamoto

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental é um desafio que exige práticas pedagógicas específicas e inovadoras. Este trabalho tem como objetivo apresentar propostas didáticas que promovem a inclusão efetiva desses alunos, garantindo um ambiente educacional que favoreça sua participação ativa e desenvolvimento integral.

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil requer não apenas mudanças estruturais e legais, mas, sobretudo, transformações profundas nas práticas pedagógicas cotidianas. No contexto do ensino fundamental, a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) impõe desafios que exigem sensibilidade, conhecimento técnico e inovação por parte dos educadores. Esses estudantes possuem formas singulares de perceber o mundo, processar informações e interagir com o meio, o que torna indispensável o desenvolvimento de estratégias

educacionais que respeitem e acolham essas especificidades.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a educação básica deve promover o desenvolvimento do ser humano em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2017). Nesse contexto, a BNCC e os currículos cumprem funções complementares, adaptando suas diretrizes às realidades locais e respeitando a autonomia das escolas. Essa perspectiva orienta a construção de propostas pedagógicas que consideram as particularidades dos estudantes e promovem uma aprendizagem significativa e equitativa.

Neste trabalho, busca-se integrar esses princípios à prática pedagógica, a partir de sequências didáticas que valorizam o protagonismo estudantil, o uso de tecnologias digitais e a mediação docente eficaz, com base na abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), partindo do pressuposto que a inclusão não pode se limitar à presença física do aluno em sala de aula, mas deve garantir sua participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem com práticas pedagógicas que possibilitem a mediação de conteúdos de maneira significativa, envolvendo o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem

O foco está na construção de um ambiente educacional que favoreça a autonomia, o protagonismo e o engajamento dos estudantes com TEA, utilizando recursos acessíveis e adaptáveis que respeitem suas características cognitivas e socioemocionais. As propostas apresentadas visam servir como subsídio prático e teórico para professores da educação básica, especialmente os que atuam nos anos iniciais, incentivando a construção de uma escola mais humana, criativa e verdadeiramente inclusiva.

2. METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, exploratória e aplicada, fundamentada na análise documental, revisão bibliográfica e construção de propostas didáticas voltadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental. O lócus da pesquisa foi a região do Pontal do Paranapanema, no interior do estado de São Paulo, considerando o contexto específico de escolas públicas da área. Os sujeitos indiretos da pesquisa incluem estudantes com TEA e

professores alfabetizadores, cujas necessidades e práticas pedagógicas foram consideradas no desenvolvimento das propostas. A coleta de dados se deu por meio da análise de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além de dissertações, artigos científicos e materiais produzidos em programas de formação continuada, como o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI).

Os procedimentos envolveram o levantamento e seleção de referências teóricas e metodológicas que sustentassem a elaboração de sequências didáticas inclusivas, com base na abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). Em seguida, foram criados objetos educacionais utilizando plataformas digitais como Wordwall e sites desenvolvidos especificamente para esta pesquisa, os quais foram organizados conforme critérios de acessibilidade e usabilidade baseados no guia GAIA. As propostas foram validadas por especialistas da área e testadas em contextos simulados, possibilitando uma avaliação inicial de sua aplicabilidade e potencial de engajamento. A análise dos resultados considerou aspectos qualitativos observados durante a experimentação das atividades, além de feedbacks obtidos de educadores participantes, permitindo a adequação dos materiais às demandas educacionais reais. O ambiente de desenvolvimento foi o contexto híbrido entre a universidade e as escolas públicas locais, respeitando os princípios éticos e metodológicos da pesquisa em educação.

3. ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS

Fundamentadas na abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) e nos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as propostas didáticas desenvolvidas são direcionadas prioritariamente à alfabetização inicial de crianças em processo de aquisição da leitura e da escrita. Para estudantes que se encontram em estágios mais avançados de aprendizagem, recomenda-se a adaptação das atividades com base em um diagnóstico prévio, de modo a respeitar suas necessidades específicas, ritmos de desenvolvimento e níveis de compreensão, assegurando a efetividade do processo educativo.

Pensando na criança como o centro do processo, protagonista de sua aprendizagem, é necessário que as atividades venham ao encontro com seu interesse, por isso, a primeira atividade sugerida é a escrita de seu próprio nome. Muitos professores

realizam com perfeição esta atividade no papel, apresentando na sala um alfabeto que geralmente fica disposto na parede da sala para que o estudante consiga visualizá-lo e consultá-lo quando necessário. Aqui, buscou-se trazer esta mesma atividade, para que seja realizada no formato digital, reforçando que uma metodologia não invalida a outra e o ideal é mesclá-las oportunizando os estudantes a experimentar as diferentes formas de se realizar a atividade, proporcionando assim mais alternativas significativas de aprendizado.

As propostas apresentadas foram disponibilizadas no endereço eletrônico a seguir: <https://sites.google.com/unesp.br/autismo-e-alfabetizacao/sequ%C3%A2ncias-did%C3%A1ticas-pontal-do-paranapanema>, trazendo conteúdos utilizados na alfabetização com a inclusão de atividades digitais, utilizando plataformas online e recursos tecnológicos para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Esta plataforma digital foi desenvolvida como um recurso educacional apresentado no Programa PROFEI da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Presidente Prudente. Para melhorar o formato das imagens foi utilizado como referenciais princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o Guidelines for Accessible Interfaces for people with Autism (GAIA)²⁵, um guia essencial que contém 28 recomendações colaborativas voltadas para melhorar a acessibilidade web, especialmente para crianças autistas que utilizam dispositivos multitoque.

Vale ainda salientar que as propostas foram criadas no site do *Wordwall.com* devido à facilidade de edição e acessibilidade que a plataforma oferece. O Wordwall é uma plataforma digital que permite a criação de atividades interativas e personalizáveis para fins educativos, oferecendo uma variedade de modelos prontos, como questionários, palavras cruzadas, jogos da forca, roda da fortuna e combinação de pares, que podem ser usados para avaliações, revisões ou ensino de conceitos específicos. Com uma interface intuitiva, a plataforma facilita a criação de atividades mesmo para professores sem habilidades técnicas avançadas, além de permitir que os exercícios sejam utilizados em formato digital, acessível por computadores, tablets ou smartphones, ou ainda impressos para uso presencial. As atividades podem ser adaptadas ao nível de dificuldade e objetivos

²⁵O GAIA é uma ferramenta poderosa que oferece diretrizes práticas e eficazes para a criação de interfaces web acessíveis, atendendo às necessidades específicas de crianças com autismo.

pedagógicos, incentivando a criatividade do professor e promovendo o aprendizado ativo e o engajamento dos estudantes por meio de abordagens gamificadas. Além disso, o Wordwall possibilita o compartilhamento de conteúdos criados com outros educadores ou diretamente com os estudantes por meio de links, sendo uma ferramenta versátil e amplamente utilizada no ensino presencial e remoto.

3.1 Estrutura das Propostas Didáticas: Fundamentos, Objetivos e Aplicação Prática

Cada proposta didática apresentada a seguir é acompanhada de uma análise que evidencia os princípios da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), ressaltando como cada atividade contribui para uma aprendizagem ativa, significativa e adaptada às necessidades dos estudantes.

Essas propostas compartilham entre si elementos fundamentais, objetivos, habilidades, formas de avaliação e recursos didáticos voltados à fase inicial da alfabetização. A seguir, detalham-se esses componentes comuns:

Objetivos:

Desenvolver a compreensão e o uso da leitura e da escrita de maneira significativa.

Ampliar o vocabulário e estimular a consciência fonológica.

Promover a escrita espontânea e orientada, respeitando a diversidade linguística dos estudantes.

Integrar ferramentas digitais ao processo de alfabetização, favorecendo o engajamento e a autonomia.

Habilidades da BNCC envolvidas:

(EF01LP01) Identificar e reproduzir sons da fala e reconhecer a sua representação por letras.

(EF01LP02) Reconhecer e utilizar elementos de texto.

(EF01LP03) Produzir textos curtos, com apoio, para atender a diferentes finalidades.

Avaliação:

Formativa: Acompanhamento contínuo do desempenho dos estudantes nas atividades digitais, com registros de progresso e participação.

Somativa: Produção de textos curtos (histórias, descrições) ao final das sequências,

utilizando editores de texto digitais.

Recursos necessários:

Computadores ou tablets.

Conexão com a internet.

Projektor, lousa digital ou tela interativa.

PROPOSTA 1: TRABALHANDO COM O ALFABETO

Aula 1: Introdução ao Alfabeto e Sons das Letras

Objetivo: Reconhecer e reproduzir os sons das letras.

Atividade Inicial: Antes da aula, acessar o link do Youtube disponível em https://www.youtube.com/results?app=desktop&search_query=musica+do+alfabeto e selecionar um vídeo de música do alfabeto que seja apropriado para a faixa etária e preferências dos estudantes. Explicar que eles aprenderão o alfabeto de uma forma divertida, cantando uma música. Reproduzir o vídeo selecionado, incentivando os todos a cantarem juntos, repetindo as letras e os sons. Incentivar a participação ativa acompanhando a música com gestos ou movimentos que representam as letras, tornando a atividade mais dinâmica e envolvente.

Desenvolvimento: Dispor de banners com letras e imagens que começam com essas letras na sala. Exploração de um vídeo de fonemas [Alfabeto Fonético em Português | nome e som das letras | método fônico \(youtube.com\)](#). Na sequência apresentar um jogo simples elaborado no wordwall <https://wordwall.net/pt/resource/73982557/organize-o-alfabeto> onde as letras do alfabeto estão embaralhadas e precisam ser dispostas na ordem correta.

Esta atividade pode ser feita individualmente, em pequenos grupos, ou pode também envolver a sala toda, colocando os estudantes em semicírculo, cada um movimentando uma letra na sua vez, aprendendo ainda esperar sua vez, colaborar com o grupo, entre outros conceitos.

Atividade Prática: Cada estudante escolhe uma letra e desenha um objeto que começa com essa letra em um aplicativo de desenho, como o paint ou outro da preferência da turma.

Encerramento: Apresentação dos desenhos e dos sons iniciais dos objetos desenhados, utilizando um projetor, lousa digital ou tela interativa.

Aula 2: Leitura de palavras simples utilizando uma parlenda

Objetivo: Identificar a inicial de cada palavra e realizar a leitura associando palavras simples às imagens correspondentes.

Atividade Inicial: Recitar a parlenda "suco gelado". Caso os estudantes não conheçam a parlenda, explore-a de forma que os estudantes possam rapidamente identificar as letras, utilizando perguntas norteadoras, por exemplo: "A palavra 'Gelado' começa com qual som?".

Jogar um jogo online no Wordwall utilizando a parlenda "Suco Gelado". O jogo pode ser acessado pelo link: <https://wordwall.net/pt/resource/75752987/suco-gelado>.

Desenvolvimento: Atividade de associação da letra com a inicial da palavra, acompanhada da imagem para facilitar a leitura. Quando o estudante demonstrar mais segurança, o educador pode retirar a imagem. <https://wordwall.net/pt/resource/75729348/alfabeto> no modelo associação que pode ser escolhido do lado direito da tela.

Atividade Prática: Os estudantes utilizam um editor de texto básico, como o "Google Docs", para recortar e colar figuras de um banco de imagens online e escrever o nome de outras figuras que podem ser indicadas por cada integrante do grupo, ou pelo professor.

Encerramento: Socialização das palavras encontradas e escrita, utilizando um projetor, lousa digital ou tela interativa.

Aula 3: a) Escrita de Palavras e Formação de Frases Simples

Objetivo: Escrever palavras e formar frases simples.

Atividade Inicial: apresentação da atividade, por meio do link <https://wordwall.net/pt/resource/75729836/organizando-as-palavras>, explorando o nome de cada imagem com antecedência para que o estudante fique mais seguro, afinal é possível confundir boneca com menina, por exemplo, e algumas crianças, especialmente aquelas dentro do espectro, quando ficam confusas com um único elemento, já não conseguem realizar as demais atividades.

Desenvolvimento: Realizar uma atividade de combinação no Wordwall, onde as crianças devem associar imagens às sílabas correspondentes. Esta atividade pode ser acessada pelo link: <https://wordwall.net/pt/resource/75729836/organizando-as->

palavras.

Atividade Prática: No Google Docs, os estudantes deverão escrever uma frase simples a partir de uma figura apresentada. Exemplos de frases incluem "O gato dorme" ou "O sapato está sujo".

Encerramento: Compartilhamento das frases escritas, utilizando um projetor ou tela interativa.

Aula 3: b) Escrita de Palavras e Formação de Frases Simples

Objetivo: Escrever palavras e formar frases simples.

Atividade Inicial: apresentação da atividade, por meio do link <https://wordwall.net/pt/resource/75729836/organizando-as-palavras>, explorando o nome de cada imagem com antecedência para que o estudante fique mais seguro, afinal é possível confundir boneca com menina, por exemplo, e algumas crianças, especialmente aquelas dentro do espectro, quando ficam confusas com um único elemento, já não conseguem realizar as demais atividades.

Desenvolvimento: Realizar uma atividade de combinação no Wordwall, onde os estudantes devem associar imagens às sílabas correspondentes. Esta atividade pode ser acessada pelo link: <https://wordwall.net/pt/resource/75729836/organizando-as-palavras>.

Atividade Prática: No Google Docs, os estudantes deverão escrever uma frase simples a partir de uma figura apresentada. Exemplos de frases incluem "O gato dorme" ou "O sapato está sujo".

Encerramento: Compartilhamento das frases escritas, utilizando um projetor ou tela interativa.

Aula 4: Leitura e Interpretação de Textos Simples

Objetivo: Ler e interpretar textos curtos.

Atividade Inicial: Leitura coletiva de um texto curto (história curta ou poema) utilizando um pdf na tela compartilhada. Sugiro o livro "O Cão Sortudo" produzido pela AMA que pode ser acessado e baixado no link: <https://www.fundacaoama.pt/sobre-pea/material-de-apoio/livros>. O livro indicado trás uma história curta com apenas 17 páginas bem ilustradas, frases simples e objetivas com a inclusão de fichas de imagens (PECs) para dar mais significado ao vocabulário.

Desenvolvimento: Discussão sobre o texto lido, identificando personagens, cenários e acontecimentos principais.

Atividade Prática: Responder perguntas sobre o texto, desenhar uma cena em um aplicativo de desenho e escrever uma frase sobre a cena desenhada.

Encerramento: Exposição dos desenhos e frases na sala de aula digital, utilizando um projetor ou tela interativa.

Outra sugestão de leitura, seguindo a mesma linha é o livro "Uma linda história" disponível no link: <https://www.canalautismo.com.br/wp-content/uploads/2022/09/Uma-Linda-Historia-Izadora-do-Canto-Versao-Digital-horizontal.pdf>.

Aula 5: Produção de Texto Coletivo

Objetivo: Produzir um texto coletivo com a mediação do professor.

Atividade Inicial: Revisão das palavras e frases aprendidas nas aulas anteriores, explorando outros modelos de jogos no Wordwall, utilizando o mesmo link das atividades anteriores, apenas selecionando a opção escolhida do lado direito da tela.

Desenvolvimento: Discussão em grupo para decidir sobre um tema para um texto coletivo (ex.: uma história curta) envolvendo as frases ou palavras aprendidas anteriormente.

Atividade Prática: Ditado do texto pelo professor, com contribuições das crianças, em um documento colaborativo online, como o "Google Docs". Reescrita do texto no quadro digital, com a participação dos estudantes.

Encerramento: Leitura coletiva do texto produzido e comentários, compartilhando utilizando um projetor ou tela interativa.

A proposta didática apresentada pode ser compreendida como Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), conforme evidenciado pela análise desenvolvida a partir da perspectiva da pesquisadora. As atividades propostas demonstram, de forma concreta, como esses três pilares se manifestam na prática pedagógica com as crianças.

Em primeiro lugar, o caráter Construcionista da atividade é evidenciado pelo uso do computador para a construção e edição de imagens no aplicativo Paint. A criança não atua como receptora passiva do conhecimento, mas como agente ativa do seu próprio processo de aprendizagem. Ao criar livremente imagens de seu interesse, ela explora ferramentas tecnológicas de forma criativa, desenvolvendo habilidades cognitivas,

motoras e expressivas.

A atividade também é Contextualizada, pois foi planejada levando em consideração a realidade cotidiana dos alunos. Ao utilizar objetos, temas e brinquedos que fazem parte do universo infantil, o conteúdo se torna mais acessível e relevante. Essa ligação entre o conteúdo escolar e o contexto de vida da criança facilita a compreensão e torna o aprendizado mais funcional, promovendo a articulação entre teoria e prática.

Por fim, a proposta se mostra Significativa na medida em que as crianças se veem representadas nas atividades. Trabalhar com elementos que têm valor emocional e pessoal fortalece o vínculo com o que está a ser aprendido, gerando motivação, envolvimento e maior retenção do conhecimento. Além disso, favorece a expressão de sentimentos e ideias, contribuindo para o desenvolvimento integral do estudante.

PROPOSTA 2: O NOME DA CRIANÇA

Utilizar o próprio nome na alfabetização é uma estratégia eficaz que personaliza o aprendizado, tornando-o mais envolvente e significativo para os estudantes.

Aula 1: Reconhecendo o Nome Próprio

Objetivo: Reconhecer o próprio nome e identificar suas letras.

Atividade Inicial: Apresentar um cartaz ou banner com o registro do nome completo de cada criança, preferencialmente em ordem alfabética e ler junto com a sala.

Desenvolvimento: Apresentação da roleta com os nomes das crianças.
<https://wordwall.net/pt/resource/75751618/nomes>.

Ao girar a roleta, cada criança identifica e fala sobre o seu nome, os nomes que já foram contemplados podem ser retirados da roleta e o professor pode variar pedindo, por exemplo, que cada criança gire a roleta e identifique o nome que parou na roleta.

Atividade Prática: Cada criança organiza as letras de seu nome no anagrama <https://wordwall.net/pt/resource/74185082/meu-nome>. O professor pode editar as atividades com antecedência, substituindo os nomes que estão no jogo pelo nome dos estudantes que irão jogar.

Outro jogo muito interessante é o jogo da memória com nomes dos estudantes da sala. O educador pode editar esta atividade inserindo nomes de seus estudantes <https://wordwall.net/pt/resource/75751618/nomes>. Cada estudante deve clicar em duas peças para ver se consegue formar o par. À medida que vai jogando ele vai memorizando os lugares que estão os nomes.

Encerramento: Socialização dos nomes e identificação das letras no nome de cada colega. “Nesta fase pode-se compartilhar a tela ou copiar em papel indicado pelo professor”.

Aula 2: Explorando as Letras do Nome

Objetivo: Identificar e reproduzir os sons das letras do próprio nome.

Atividade Inicial: Apresentação do jogo de adivinhação com os sons das letras dos nomes das crianças no Wordwall.
<https://wordwall.net/pt/resource/73982557/organize-o-alfabeto>.

Desenvolvimento: Utilizando o jogo da roleta, sempre que girar e parar em uma letra, dizer quais nomes de colegas da turma inicia com aquela letra, na sequência eliminar a letra para que seja explorado o som do alfabeto por completo.

Encerramento: Cada criança encontra seu nome no caça-palavras e fala sobre uma letra específica, fazendo associações. A letra escolhida pode estar em outro nome de algum colega da sala, do professor ou mesmo de um familiar ou personagem.
<https://wordwall.net/pt/resource/74185082/meu-nome>

Aula 3: Formando Palavras com as Letras do Nome

Objetivo: Formar novas palavras a partir das letras do próprio nome.

Atividade Inicial: Jogo online de formação de palavras no "Wordwall" por meio do link: <https://wordwall.net/pt/resource/74187983/brincando-com-as-palavras>. Neste link é possível acessar o primeiro jogo e na lateral direita existem outras 17 opções de atividades que incluem anagramas, estoura balões, labirinto, caça-palavras e muitas outras propostas que podem ser exploradas pelos diversos perfis de estudantes, tornando a aula muito divertida e significativa. As imagens foram selecionadas buscando se adequar ao máximo à realidade dos estudantes do Pontal do Paranapanema.

Desenvolvimento: Exploração de palavras que podem ser formadas com as letras do nome de cada criança.

Atividade Prática: Utilizar o "Google Docs" para escrever as novas palavras formadas e ilustrá-las com imagens do banco de dados do Google, clicando em inserir imagens, depois em pesquisar na web, assim os estudantes podem visualizar imagens até mesmo de palavras que ainda não conhecem, tornando seu aprendizado mais significativo.

Encerramento: Compartilhamento das palavras e ilustrações.

Aula 4: Criando Frases com o Nome

Objetivo: Escrever frases simples utilizando o próprio nome.

Atividade Inicial: Frase interativa. Cada estudante diz uma frase sobre si, com a ajuda dos demais e/ou do professor. Ele digita com o auxílio de todos, contudo essa atividade exige questões norteadoras do professor como intervenção, por exemplo, “Quais letras eu uso para reproduzir o som de ... (pronunciar a sílaba) ”.

Desenvolvimento: Atividade de formação de frases curtas no “Word”, utilizando o próprio nome e palavras familiares.

Atividade Prática: Cada estudante escreve uma frase simples sobre si mesmo, por exemplo, "EU SOU HEITOR E GOSTO DE BRINCAR".

Encerramento: Apresentação das frases na sala.

Aula 5: Produção de Texto Coletivo

Objetivo: Produzir um texto coletivo utilizando os nomes das crianças.

Atividade Inicial: Revisão das palavras e frases aprendidas nas aulas anteriores.

Desenvolvimento: Discussão em grupo para decidir sobre um tema para um texto coletivo (ex.: "Uma festa na escola").

Atividade Prática: Ditado do texto pelo professor, com contribuições dos estudantes, em um documento colaborativo online que pode ser o "Google Docs".

Encerramento: Leitura coletiva do texto produzido e comentários, compartilhar utilizando um projetor ou tela interativa. Depois salvar para rever em outro momento e até mesmo editar e imprimir para ficar exposto para consulta, se possível.

A segunda proposta, centrada no nome da criança, integra plenamente os princípios da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS).

Ela é Construcionista porque envolve o uso do computador e da internet para que os alunos construam palavras e pesquisem imagens de interesse, promovendo autonomia e criatividade no processo de aprendizagem.

É Contextualizada ao trabalhar com elementos da identidade de cada criança, como o próprio nome. Atividades como “Desenho do Meu Nome” e “História do Meu Nome” valorizam o contexto social e familiar, incentivando a partilha entre os colegas e promovendo um ambiente que respeita a diversidade.

Por fim, é Significativa porque proporciona uma ligação emocional com o conteúdo. Ao explorar o significado e a origem dos seus nomes, as crianças refletem sobre quem são, o que torna o aprendizado mais pessoal, motivador e duradouro.

Essa proposta reforça a importância de um ensino centrado no aluno, onde o conhecimento é construído de forma ativa, contextual e com verdadeiro significado.

PROPOSTA 3: EXPLORANDO AS EMOÇÕES

Objetivo: Introduzir e explorar as emoções básicas (alegria, tristeza, medo, raiva, nojo e surpresa) de forma lúdica e inclusiva, incentivando a expressão e compreensão emocional dos estudantes na fase de alfabetização.

Aula 1: Introdução ao Tema “Emoções”

Objetivo: Apresentar visualmente as emoções básicas e suas expressões faciais correspondentes.

Atividade inicial: Exibição do vídeo "Emoção e Empatia para crianças". <https://www.youtube.com/watch?v=GXN8aJj6wSU>. Assista ao vídeo junto com os estudantes, incentivando a observação atenta das emoções apresentadas e suas causas.

Desenvolvimento: Roda da conversa em semicírculo para promover a empatia e a comunicação entre os estudantes. Cada estudante terá a oportunidade de falar sobre o que lhe causa cada emoção, conforme observado no vídeo. Incentive a escuta atenta, a compreensão dos sentimentos alheios e a reflexão sobre suas próprias emoções.

Atividade Prática: Acessar uma atividade sobre emoções clicando no link: <https://wordwall.net/pt/resource/75754135/o-que-me-faz>. Usar a roleta pedir para o estudante girar e falar sobre o que lhe causa aquela emoção, caso ele não queira falar sobre a emoção sorteada ele pode falar sobre outra de sua preferência.

Encerramento: Desenhar uma situação que lhe cause emoção e descrever escrita ou verbalmente sua ilustração, apresentando para os demais. Caso o estudante não queira compartilhar por algum motivo, deve-se respeitar sua escolha.

Aula 2: Identificando emoções

Objetivo: Consolidar o aprendizado de forma interativa e dinâmica.

Atividade inicial: Retome o assunto “emoções” com questões norteadoras, por exemplo, se gostaram de falar sobre as emoções, como estão se sentindo hoje. Pergunte se tem alguém triste, feliz, chateado, etc.

Desenvolvimento: Acesse na plataforma Wordwall o jogo das emoções. <https://wordwall.net/pt/resource/75753683/emo%c3%a7%c3%b5es> e explore as diferentes atividades disponíveis, como identificar as emoções, associar emoções a situações e expressões faciais, entre outras. Estimule a participação de cada estudante, adaptando as atividades conforme necessário.

Atividade Prática: Peça que o estudante escolha uma emoção, ilustre e escreva algo sobre ela.

Encerramento: Compartilhamento das atividades.

Explore outras atividades disponíveis na plataforma, como jogos de associação, quebra-cabeças e palavras cruzadas relacionadas às emoções. Promova a participação ativa dos estudantes e estimule a troca de experiências e aprendizados.

Certifique-se de que todas as atividades sejam adequadas à faixa etária e ao nível de alfabetização dos estudantes.

Promova um ambiente de respeito e inclusão, valorizando a diversidade de sentimentos e formas de expressão emocional.

Esteja atento aos feedbacks dos estudantes e adapte as atividades conforme necessário para melhor atender às suas necessidades e interesses.

Essa proposta visa proporcionar uma experiência completa e envolvente no aprendizado sobre emoções, combinando recursos visuais, interativos e práticas de comunicação e expressão, contribuindo para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes na fase de alfabetização.

Aula 3: “O PATINHO FEIO”

Objetivo: trabalhar a autoestima dos estudantes com a história do patinho

Atividade inicial: Apresente a história do Patinho Feio de forma lúdica e interativa, utilizando vídeos animados disponíveis no Youtube. Como sugestão de vídeo acesse o link a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=KmNfGi4xzzg&t=72s>.

Desenvolvimento: Converse com os estudantes sobre os personagens, enredo e lições que podem ser aprendidas com a história. Explore o vocabulário relacionado à história do Patinho Feio por meio de atividades interativas no Wordwall, acessando o link: <https://wordwall.net/pt/resource/75925342/-o-patinho-feio>, podendo escolher ou mesmo explorar os diversos modelos de atividades como: questionário, anagrama, associação ou outro de sua escolha.

Atividade Prática: Explore outras atividades com imagens do filme clicando no link: <https://wordwall.net/pt/resource/75654293/o-patinho-feio>, utilizar o modelo questionário.

Encerramento: Colete as impressões e aprendizados dos estudantes de forma verbal, pedindo que relatem suas opiniões e o que aprenderam com a atividade.

Aula 4: Leitura da história:

Objetivo: Desenvolver a compreensão leitora, a reflexão crítica e a participação ativa das crianças por meio da leitura e discussão de uma história, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Atividade inicial: Leia a história em voz alta para os estudantes, incentivando a participação ativa por meio de perguntas sobre o enredo e os personagens. Para a história em pdf sugere-se: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/livros/versao_digital/o_patinho_feio_versao_digital.pdf. Utilize recursos visuais, como imagens projetadas ou cartazes, para auxiliar na compreensão da narrativa.

Desenvolvimento: Promova uma discussão em grupo sobre os temas abordados na história, como aceitação, diversidade e autoestima.

Atividade Prática: Promover espaços onde a criança possa escolher atividades que deseje realizar. Como sugestão criar quatro estações para que ele escolha uma ou mais atividades. Na primeira estação os estudantes devem escrever sobre o que aprenderam com a história do Patinho Feio, suas próprias experiências de aceitação e diversidade. Na segunda estação ele pode expressar sua criatividade com atividades de produção artística, desenhando e tendo disponível tinta guache, papéis diversos, pincéis, cola colorida, enfim uma diversidade de materiais para concluir sua ideia. Na terceira estação o estudante pode modelar massinhas coloridas, reproduzindo algum personagem ou até mesmo cena da história e na última estação ele pode explorar atividades digitais como voltar aos jogos das atividades anteriores, ou mesmo abrir o paint ou o Google Docs e produzir algo relativo à atividade.

Encerramento: Conclua a sequência didática com uma atividade de reflexão individual ou em grupo sobre a importância da aceitação e valorização das diferenças. Apreciação das atividades desenvolvidas.

Dica importante:

Lembre-se de adequar as atividades de acordo com o nível de alfabetização e interesse das crianças e sempre incentivar a participação ativa e a criatividade durante todo o processo de aprendizagem.

Inclusão: Certifique-se de que o ambiente seja inclusivo, respeitando as formas de expressão de cada estudante, incluindo aqueles com necessidades especiais.

Feedback: Observe a receptividade dos estudantes e esteja aberto ao feedback para ajustar as atividades conforme necessário.

Continuidade: Caso haja interesse e demanda, considere repetir a aula sobre emoções, reforçando a importância da expressão emocional e da empatia no desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

Essa sequência didática visa não apenas introduzir o conceito de emoções, mas também proporcionar um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor, onde os estudantes sintam-se seguros para explorar e expressar suas emoções de forma autêntica.

Segue a análise da proposta didática 3, considerando os princípios construtivistas, contextualizados e significativos. A proposta "Explorando as Emoções" reflete os princípios da abordagem CCS ao envolver as crianças de forma ativa, pessoal e conectada com suas vivências.

É Construcionista porque as crianças utilizaram a tecnologia para criar os seus próprios jogos, integrando desenhos e produções escritas, o que promove a autoria e o desenvolvimento criativo.

A proposta é Contextualizada, pois parte das experiências reais das crianças. Atividades como a "Roda de Emoções" permitem que expressem sentimentos e reflitam sobre situações do dia a dia, fortalecendo o vínculo entre o conteúdo e sua realidade social e emocional.

Também é Significativa, ao valorizar a expressão individual e incentivar a empatia. As crianças reconhecem sentido no que aprendem ao conectar os conteúdos com as suas emoções e relações pessoais, o que favorece a aprendizagem duradoura e transformadora.

Essa proposta destaca como o ensino pode ser mais eficaz quando está centrado na vivência dos alunos, promovendo um aprendizado que vai além do conteúdo formal.

PROPOSTA 4: BRINQUEDOS

Objetivos:

Desenvolver habilidades de leitura e escrita por meio da interação com brinquedos

personais.

Promover a associação entre palavras e objetos familiares.

Estimular a expressão oral e escrita utilizando contextos lúdicos e significativos.

Aula 1: Apresentação da proposta dos brinquedos

Para esta atividade será necessário pedir que os estudantes tragam de casa um brinquedo ou objeto significativo com o qual gosta de interagir. (No caso de estudantes com TEA pode se conversar com o responsável solicitando)

Objetivo: Introduzir os brinquedos pessoais como ferramenta de aprendizagem.

Atividade Inicial: Roda de Conversa: Cada criança apresenta o brinquedo que trouxe de casa, falando seu nome e explicando por que escolheu aquele brinquedo.

Desenvolvimento: Cada criança desenha seu brinquedo em uma folha de papel e escreve seu nome ao lado do desenho

Atividade prática: As crianças apresentam seus desenhos e leem o nome do brinquedo para a turma.

Encerramento: Coletar as impressões dos estudantes sobre a atividade e compartilhar os aprendizados e experiências de forma verbal.

Aula 3: Formação de Frases Simples

Objetivo: Construir frases simples utilizando os brinquedos como tema.

Atividade Inicial: Revisão. Relembrar os nomes dos brinquedos e as palavras associadas.

Desenvolvimento: Organizar, desembaralhando as frases sobre brinquedos no wordwall acessando o link: <https://wordwall.net/pt/resource/75865275/organize-as-frases>, podendo escolher dois modelos bem interessante que é o anagrama das frases e depois a mesma frase desembaralhando as palavras, organizando na posição correta.

Atividade Prática: Construção de frases utilizando o Google Docs, cada estudante escreve uma frase simples sobre seu brinquedo. Exemplos: "O carro é vermelho" ou "A boneca está bonita".

Encerramento: Leitura das Frases. Cada criança lê sua frase para a turma, se precisar de auxílio o professor pode intervir.

.

Aula 4: História Coletiva

Objetivo: Criar uma história coletiva utilizando os brinquedos como personagens.

Atividade Inicial: Roda de Conversa para revisar as frases criadas na aula anterior e discutir como podemos unir essas frases em uma história.

Atividade Prática: Criação da História. Em grupo, os estudantes criam uma história coletiva. Cada um contribui com uma frase sobre seu brinquedo, criando uma narrativa contínua.

Encerramento: Leitura da História. Nesta fase a história pode ser lida por uma criança, escolhida pelo grupo ou coletivamente pela turma. Organizar um pdf com fotos dos estudantes e seu brinquedo favorito.

A proposta didática 4, envolvendo o uso de brinquedos como recurso pedagógico, pode ser compreendida à luz dos princípios da aprendizagem construcionista, contextualizada e significativa. Construtivista na medida em que os alunos utilizam tecnologias digitais, como celulares e computadores, para registrar, editar imagens e construir narrativas envolvendo seus brinquedos, demonstrando protagonismo e produção ativa do conhecimento, conforme os fundamentos do construcionismo. A contextualização se manifesta ao permitir que os estudantes tragam de casa objetos com os quais possuem vínculos afetivos, promovendo uma aprendizagem situada, conectada às suas vivências e realidades cotidianas. Esse processo estimula a curiosidade, a expressão criativa e o engajamento, favorecendo um ambiente inclusivo e acolhedor. A proposta também se mostra significativa ao valorizar as experiências individuais, possibilitando que as crianças compartilhem histórias pessoais e estabeleçam conexões emocionais com o conteúdo, o que amplia a compreensão e a retenção do conhecimento. Assim, a proposta contribui para uma prática educativa mais dinâmica, relevante e centrada no estudante.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As propostas elaboradas incluem atividades que utilizam plataformas digitais e jogos interativos, que se mostraram eficazes para engajar alunos com TEA e facilitar a aquisição do conhecimento. A flexibilidade didática e o respeito às particularidades de cada estudante são aspectos centrais para o sucesso dessas ações. Destaca-se o papel do educador como facilitador que promove a mediação adequada às necessidades individuais.

Durante o desenvolvimento deste estudo, foram produzidos diversos objetos

educacionais com o propósito de apoiar a alfabetização e inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas do ensino fundamental. Os materiais elaborados consistem em propostas didáticas fundamentadas em plataformas digitais interativas, que apresentam características físicas e funcionais específicas para atender às necessidades dos alunos com TEA.

Dentre os objetos produzidos, destacam-se recursos digitais com atividades lúdicas, organizadores gráficos e orientações adaptadas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. As plataformas selecionadas e os materiais desenvolvidos incorporam elementos visuais claros, interação acessível e conteúdos flexíveis, adaptáveis às diferentes capacidades e ritmos dos estudantes, promovendo autonomia e engajamento.

Do ponto de vista funcional, os objetos educacionais foram desenhados para proporcionar uma aprendizagem significativa, alinhada à abordagem CCS, ao estimular a mediação docente e a participação ativa dos alunos. Cada recurso contempla objetivos pedagógicos claros, permitindo que o professor possa ajustar as atividades conforme as respostas e o progresso dos estudantes.

Em relação às propriedades dos materiais, observa-se que sua estrutura modular possibilita o uso isolado de atividades ou a composição de sequências didáticas progressivas, configurando um diferencial importante para a personalização do ensino. Quanto à adaptabilidade, foram previstos mecanismos para ajustar níveis de dificuldade e tipos de estímulo, visando atender às particularidades de cada aluno com TEA.

No processo de avaliação, foram coletados dados qualitativos e quantitativos referentes ao uso das propostas em contextos simulados e validados por especialistas. Embora o número de usuários tenha sido limitado, análises iniciais indicam consistência na aplicabilidade dos recursos, com pouca variabilidade nos resultados obtidos, demonstrando confiabilidade dos objetos produzidos para o uso educacional. Contudo, devido à natureza exploratória da pesquisa, não foram aplicados métodos estatísticos complexos, apontando para a necessidade de futuras investigações com amostras maiores para a validação estatística dos instrumentos.

Ao interpretar os resultados, considerou-se o ambiente específico dos professores e estudantes da região do Pontal do Paranapanema/SP, reconhecendo as limitações estruturais e formativas presentes. Dessa forma, os objetos desenvolvidos respondem diretamente a essas demandas locais, representando uma contribuição significativa para

práticas pedagógicas inclusivas no contexto estudado.

Apesar dos avanços alcançados, algumas lacunas permanecem. Destaca-se a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca da eficácia dos recursos digitais em diferentes níveis de prostrusão do TEA, assim como ampliar a compreensão sobre a formação continuada dos educadores para utilização efetiva dessas plataformas. Além disso, aspectos relacionados à sustentabilidade do uso dos recursos, como suporte técnico e atualização dos conteúdos, merecem maior atenção.

Para pesquisas futuras, sugere-se o desenvolvimento de estudos longitudinais que verifiquem o impacto das propostas didáticas ao longo do tempo, bem como a ampliação das amostras para incluir diferentes regiões e contextos escolares. Também é recomendada a investigação de estratégias que promovam a capacitação docente continuada focada em práticas digitais inclusivas, visando consolidar a utilização das tecnologias como ferramentas efetivas na educação de alunos com TEA.

Em síntese, os objetos produzidos neste trabalho apresentam características inovadoras e funcionais que atendem às demandas da inclusão educacional, contribuindo para a formação de ambientes escolares mais acessíveis e acolhedores. Sua aplicação demonstra potencial para a transformação das práticas pedagógicas, promovendo o protagonismo dos estudantes com TEA e a valorização de suas particularidades, em consonância com os objetivos éticos e pedagógicos da educação contemporânea.

5. CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão deste estudo destaca o progresso significativo alcançado ao desenvolver propostas didáticas inovadoras e inclusivas, fundamentadas no uso de plataformas digitais, para atender às necessidades específicas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os resultados obtidos não só ampliam o conhecimento no campo da educação inclusiva ao demonstrar a viabilidade e eficácia da integração de tecnologias digitais no processo de alfabetização de alunos com TEA, mas também oferecem contribuições práticas relevantes para educadores e gestores escolares, ao disponibilizar recursos adaptáveis que favorecem a autonomia e o engajamento dos estudantes.

Este trabalho propiciou avanço no desenvolvimento de métodos pedagógicos adaptados para contextos educacionais locais, evidenciando que o uso bem estruturado

de múltiplas plataformas pode superar limitações encontradas em abordagens digitais únicas, fortalecendo a personalização do ensino e promovendo ambientes educacionais mais acessíveis e acolhedores. Assim, a pesquisa transcende a teoria, impactando diretamente a prática escolar e fomentando uma cultura de valorização da diversidade e da individualidade dos alunos com TEA.

Contudo, é necessário reconhecer algumas limitações do estudo, tais como a amostra restrita utilizada para a validação das propostas e a ausência de análises estatísticas robustas que possam confirmar a generalização dos resultados. Além disso, aspectos relacionados à formação continuada dos professores para o uso efetivo das tecnologias digitais ainda demandam investigações mais aprofundadas. Essas limitações indicam a necessidade de cautela na extrapolação dos achados para outros contextos educacionais.

Para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos longitudinais que avaliem o impacto das intervenções digitais ao longo do tempo e ampliem a diversidade de contextos geográficos e socioeconômicos contemplados. Também é pertinente explorar estratégias de capacitação docente que promovam o uso sustentável e inovador das tecnologias, além de investigar a adaptação das propostas para atender a diferentes níveis de severidade do TEA. Essas diretrizes poderão orientar o progresso contínuo da área, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas e eficazes.

Com base no exposto, este estudo representa um avanço importante na promoção da inclusão educacional de alunos com TEA, integrando teoria, tecnologia e prática pedagógica para a construção de um ensino mais equitativo, acessível e humanizado.

REFERÊNCIAS

Artigo em Revista:

Dissertação, Tese e Trabalho de Conclusão de Curso:

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construtivo, contextualizado e significativo.** (Tese de Doutorado) PUC, São Paulo, 2000.

SANTOS, D. A. N.. **A abordagem construcionista, contextualizada e significativa na formação de professores em uma perspectiva inclusiva.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de

Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014.

Livro:

BRASIL. Ministério da Educação. LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

GAIA. **As recomendações Sobre o GAIA Como contribuir: Sites inclusivos a pessoas com autismo.** Disponível em: <https://gaia.wiki.br/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MENDES, Rodrigo Hübner. **Tecnologias digitais aplicadas à educação inclusiva: fortalecendo o desenho universal para a aprendizagem** — 1. ed. — São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2021. Disponível em: <https://rm.org.br/wp-content/uploads/2021/11/Tecnologias-digitais-aplicadas-a-educacao-inclusiva-IM.pdf>. Acesso em: 05 de mar. de 2025.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Universal Design for Learning (UDL).** Estados Unidos: CAST, 2002.

CAPÍTULO L

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

DOI: 10.5281/zenodo.17369156

Marília Trindade Félix de Sousa
José Haroldo Evaristo Cavalcante

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal do Brasil assegura o direito à educação a todos os cidadãos, sendo este um dever compartilhado entre o Estado, a família e a sociedade. Nesse sentido, a educação inclusiva na educação básica visa garantir que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação tenham acesso à aprendizagem de forma equitativa. O presente capítulo tem como objetivo discutir a importância da educação inclusiva, do ensino colaborativo e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como pilares para uma prática pedagógica que respeite as diferenças e promova a aprendizagem contínua e efetiva. O ensino colaborativo é um modelo pedagógico baseado na parceria entre o professor da sala regular e o professor de educação especial, com apoio de uma equipe multidisciplinar. Essa atuação conjunta visa eliminar barreiras à aprendizagem por meio de estratégias e

adaptações curriculares. O PEI, inspirado na legislação internacional como a IDEA dos EUA, é um documento fundamental para garantir uma abordagem centrada no estudante, considerando suas potencialidades e necessidades. A legislação brasileira, especialmente o artigo 208, inciso III da Constituição Federal, assegura o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, fortalecendo o compromisso com a inclusão e com o desenvolvimento pleno do aluno.

A inclusão escolar se baseia em quatro princípios fundamentais, conforme a Tabela 1:

Tabela 1 – Princípios da Educação Inclusiva

Princípio	Descrição
Equidade	Oportunidades de aprendizagem justas e adaptadas às necessidades individuais de cada aluno.
Acessibilidade	Eliminação de barreiras físicas, sociais e acadêmicas no ambiente escolar.
Participação	Envolvimento ativo de todos os estudantes nas atividades escolares.
Colaboração	Esforço conjunto entre professores, gestores, famílias e estudantes.

Fonte: Elaboração própria.

1.1 O papel do atendimento educacional especializado (AEE)

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o AEE deve ocorrer, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais das escolas, em turno oposto ao da escolarização. Este serviço não substitui o ensino comum, mas o complementa, auxiliando o professor regente a adaptar o currículo às necessidades dos estudantes. O AEE contribui diretamente para o desenvolvimento da autonomia e da inclusão escolar dos alunos, atuando como ponte entre o currículo comum e as especificidades dos alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de cunho descritivo e bibliográfico, com foco na análise de práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação básica. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma compreensão mais aprofundada das experiências educacionais vivenciadas por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), “a pesquisa qualitativa tem como característica a obtenção de dados descritivos, em que o pesquisador analisa os significados atribuídos pelas pessoas à sua realidade”.

A investigação foi fundamentada em documentos legais, diretrizes educacionais e literatura científica relevante, com o objetivo de compreender as contribuições do ensino colaborativo, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI) na construção de uma escola inclusiva. Conforme Gil (2010, p. 62), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos”.

Foram analisadas produções acadêmicas publicadas em periódicos, livros e teses, bem como documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e a Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), dos Estados Unidos. Também se recorreu à análise documental, considerando que, conforme Cellard (2008, p. 297), “o documento deve ser compreendido em seu contexto, tendo em vista as condições de sua produção e os objetivos a que se propõe”.

Além disso, foram considerados relatos e observações de experiências práticas de inclusão vivenciadas em escolas da rede pública, com base em registros documentais e reflexões oriundas da atuação docente dos autores no campo da Educação Inclusiva. Essa perspectiva permitiu articular a teoria com a realidade das salas de aula, o que, segundo Lüdke e André (1986, p. 13), “é fundamental para captar o ponto de vista dos sujeitos envolvidos no processo educacional”.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, priorizando a compreensão das relações entre os fundamentos legais, as práticas pedagógicas e os resultados observados na inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas. De acordo com Minayo (2012, p. 24), “a análise qualitativa trabalha com o universo dos significados, das motivações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Dessa forma, buscou-se evidenciar caminhos possíveis para o fortalecimento de políticas e ações pedagógicas que promovam o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, com base em uma educação verdadeiramente inclusiva.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação do PEI e do ensino colaborativo tem promovido avanços significativos no

processo de inclusão de alunos com TEA, TDAH, deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem. A atuação conjunta entre professores, famílias e equipe pedagógica contribui para a construção de práticas educativas adaptadas e significativas. A ampliação da jornada escolar, quando necessária, se apresenta como estratégia eficaz para garantir o acesso e a permanência desses alunos na escola, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia e participação nas atividades escolares.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é um processo contínuo e desafiador, que exige compromisso e colaboração de todos os envolvidos no ambiente escolar. O PEI e o ensino colaborativo demonstram ser ferramentas eficazes na promoção de uma educação de qualidade, centrada nas necessidades dos estudantes. A participação da família e da comunidade escolar é essencial para garantir o sucesso desse processo. Portanto, investir em formação docente, estrutura adequada e políticas públicas inclusivas é fundamental para a consolidação de uma escola democrática e acolhedora para todos.

REFERÊNCIA:

BRASIL. ***Constituição da República Federativa do Brasil de 1988***. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. ***Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009***. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. ***Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos***. Porto: Porto Editora, 1994.

CELLARD, A. ***A análise documental***. In: POUPART, J. et al. (org.). ***A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos***. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, A. C. ***Como elaborar projetos de pesquisa***. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. ***Pesquisa em educação: abordagens qualitativas***. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. ***O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde***. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

UNITED STATES. ***Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)***. Washington, DC: U.S. Department of Education, 2004.

CAPÍTULO LI

A FENOMENOLOGIA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DOI: 10.5281/zenodo.17370791

Camila Rezende Oliveira

Sandra Alves Reis de Queiroz

Paula Cristina Nunes Avelino

Verônica Patrícia Alves Pereira

Daniel de Oliveira Camargo

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho deriva das atividades realizadas no âmbito do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, em específico na disciplina “Epistemologia e Educação”. Neste contexto, podemos apreender diversos conceitos epistemológicos relacionados não somente ao âmbito filosófico mas também e principalmente, sociológico e acadêmico. Entre alguns fundamentos, uns de base empírica, outros relacionados ao experimentalismo e ao racionalismo e outros com alguns conceitos derivativos da condição de subjetividade humana percebe-se que a maior parte

destes estão preocupados na compreensão, em específico, do homem como partícipe do projeto de construção histórico-social. O homem, no desenvolvimento da sua própria história busca o sentido da vida, de si mesmo e do mundo. Dentre vários caminhos, diversas possibilidades vão surgindo, com embasamento filosóficos variados, entre eles a fenomenologia.

Adotar a fenomenologia como base de compreensão frente a uma pesquisa é assumir um caráter mais do que teórico, é pensa-la como visão de mundo, com suas nuances e desafios. Analogamente, advém as TDIC e o uso destas na educação, em específico ao uso destas no ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Transitando pelo campo tecnológico, entende-se que este é uma maneira alternativa de se pensar o ensino, pois o que se afirma é que este constitui uma forma prazerosa de aprendizagem para os alunos, eficiente para os professores e de qualidade para o governo.

Assim, a redação desse trabalho vai ao encontro de uma leitura fenomenológica propriamente dita visto que evidencia um percurso teórico que descreve diversos momentos, com um olhar reflexivo, demarcando alguns pontos em consonância com a trajetória acadêmica dos autores de modo científica e pessoal. A escolha pela Matemática como objeto de estudo desse trabalho vai ao encontro desses aspectos citados anteriormente, uma vez que essa disciplina constitui como ponto de preocupação das escolas no processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos, entretanto, muitas vezes no ensino fundamental é transformada em ensino “decorado”, prejudicando o aluno em sua capacidade de criar e ser crítico. Nesse sentido, compreender **como a fenomenologia contribui na aplicabilidade das TDIC no ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental** é estimular o educador a adaptar os conteúdos ao nível intelectual, ao qual o aluno se encontra. Nessa perspectiva, percebe-se a necessidade de se buscar uma metodologia e práticas didáticas que tenham por objetivo principal: estimular, ensinar de forma inovadora, tornando a Matemática envolvente e instigadora para as crianças.

Tendo como base tais aspectos, entender as TDIC sob um olhar fenomenológico é pensar a Matemática no sentido de permitir uma valorização do seu universo social e pessoal. Além desses aspectos, valorizar a Matemática como fator integrante do cotidiano é priorizar atitudes que permitem ao educando a ligação do conhecimento adquirido nessa disciplina com outras áreas e dessa maneira construir uma Matemática, não mais passiva, mas permeada de descobertas e atitudes metodológicas informativas.

Infelizmente, o que se verifica nas escolas é que estas se baseiam num ensino simplista da Matemática, as quais ensinam as crianças a contarem de maneira mecânica e desconsiderando o “desenvolvimento natural das necessidades da criança” (Vygotsky apud Mello, 2005, p. 26). Diante da realidade vivida por mim, lanço a hipótese de que as dificuldades das crianças no aprendizado da Matemática podem estar relacionadas à didática adotada pelos professores já que a educação é um processo que é determinado pelo contexto social vigente, nesse sentido as relações presentes na sala são aspectos dependentes da cultura estabelecido por aquele meio.

Nesse sentido, as TDIC tornam-se um aspecto relacionado ao cotidiano não somente dos alunos, mas também de todos os professores assim como de todos os indivíduos presentes na escola.

Embora haja várias pesquisas e tendências que permeiam a área da educação Matemática vê-se ainda a grande dificuldade das crianças com relação a essa disciplina. A reprodução e a pouca exploração de materiais didáticos e em específico aqueles relacionados ao uso das TDIC nas escolas permitem que esta dificuldade torna-se ainda mais evidente. Sabe-se que a resolução de problemas, a busca e a seleção de informações proporcionam um desenvolvimento matemático amplo e coerente com prática social dos alunos.

Diante de tais proposições, justifica-se uma investigação científica com o intuito de disponibilizar o acesso e entender como a fenomenologia contribui para aplicabilidade das TDIC no ensino da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental fornece informações e análises sobre o ensino e aprendizagem da mesma, oferecendo aos professores e à comunidade científica um olhar específico sobre o tema.

2. METODOLOGIA

De acordo com os objetivos propostos no trabalho, pode-se dizer que este se constitui de uma pesquisa de natureza bibliográfica e qualitativa. Segundo Maanen apud Neves, 1996):

A expressão ‘pesquisa qualitativa’ assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de diminuir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto

e ação (Maanen apud Neves, 1996, p. 01).

Considerando estes termos, a natureza qualitativa da pesquisa se justifica uma vez que buscou o não afastamento entre a teoria proposta e a prática em si, compreendendo esta última como os aspectos referentes, no caso do trabalho a aplicabilidade das TDIC na Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa de cunho bibliográfico ou também designada como pesquisa teórica têm por finalidade o conhecer ou aprofundar conhecimentos e discussões. Em síntese é possível afirmar que a pesquisa bibliográfica não requer especificamente a pesquisa de campo ou a coleta de dados já que busca a discussão de um tema considerado intrigante. (Medeiros, 2004, p. 36)

Em específico na Educação a pesquisa bibliográfica visa ao aprofundamento de conceitos onde se tem uma fase designada como Método de Levantamento de Literatura. Esta fase compreende a revisão bibliográfica do tema. Ela consistiu em um levantamento maior de número de informações relevantes a respeito das teorias pós-estruturalistas. As aulas de Epistemologia assim como a leitura dos textos à respeito das TDIC no ensino de Matemática enfatizaram ainda mais meu interesse pelo tema já que o primeiro permitiu a ênfase nas teorias fenomenológicas e o segundo da inserção da TDIC na educação.

Posteriormente, com as aulas de Epistemologia e conversando informalmente com o meu orientador e com alguns de meus colegas de sala, estes citaram à respeito da relevância da fenomenologia para a educação, e em específico para a matemática o que me permitiu uma mudança significativa do anteriormente proposto como objeto de estudo desse trabalho.

Esta mudança de hipótese, fez com que houvesse um estudo mais aprofundado a respeito da fenomenologia. Para tal estudo foi utilizado os mesmos procedimentos bibliográficos das TDIC na Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

No término de tais estudos foi realizada uma análise da aplicabilidade das TDIC no ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental sob o olhar fenomenológico com o intuito de disponibilizar um olhar diferenciado sobre o tema aos docentes e pesquisadores da área.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A FENOMENOLOGIA : UMA VERTENTE FILOSÓFICA

Só os aspectos relacionados com a matemática e as TDIC já constituiriam objetos

de estudo rico e interessante para o corpus do trabalho, sobretudo se considerarmos os aspectos relacionados a produção acadêmica e social da constituição da identidade destas e suas nuances pedagógicas para o aprimoramento escolar e não-escolar na vida dos indivíduos. Porém, outros fatores me interessaram principalmente no que concerne as aulas de epistemologia realizada no âmbito do programa de pós-graduação em educação. Já não mais me restringi à leitura dos livros que tratam a respeito de como deve se dar o ensino da matemática mas me estendi a textos relacionados a epistemologia e sua influência nos aspectos metodológicos dessa disciplina.

Para se compreender a conceituação de fenomenologia é necessária a clareza de onde surgiu tal termo. A noção de fenomenologia vêm etimologicamente, da palavra grega “phainesthai” que significa algo que se apresenta e “logos”, estudo. O termo, de maneira hermenêutica, é algo o qual o entendimento do ser humano só pode ser evidenciado por meio de vivências, das interrogações que este faz de suas experiências e de seu contexto de vida.

A fenomenologia, então, toma como base conceitual tais preceitos, que segundo Husserl (1990):

[...] é a doutrina universal das essências, em que se integra a ciência da essência do conhecimento. [...] No primeiro momento duvida-se de se uma tal ciência é em geral possível. [...] No entanto, esta é uma dificuldade meramente aparente.” [...] a tarefa da fenomenologia, ou antes, o campo das suas tarefas e investigações, não é uma coisa trivial como se apenas houvesse que olhar, simplesmente abrir os olhos. Já nos casos primeiros e mais simples, nas formas ínfimas do conhecimento, se propõem à análise pura e à pura consideração de essências as maiores dificuldades [...] (Husserl. 1990, p. 22 e p. 33).

Husserl, nesse caso adotou a nomenclatura antiga de fenomenologia e lhe deu nova aparência, permitindo assim o surgimento de ideias diferenciadas das de August Comte o qual adotava o positivismo como a base da causa e efeitos dos chamados “fatos” e que aceitava este último como alicerce para explicar toda a base do conhecimento científico perdeu sua força. O empirismo lógico, se afastava dos problemas do homem. Então, seria possível utilizar um método o qual se utiliza nas ciências da natureza para explicar os aspectos históricos e sociais?

Foi que a partir da metade do século XX surgiram as ideias experimentalistas como um padrão e os estudos foram ampliados até o surgimento da fenomenologia.

Assim, Husserl, criou uma nova corrente filosófica que incluía diversos autores entre eles: Heidegger e Merleau-Ponty. O primeiro afirma que: “[...] deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo. É este o sentido formal da

pesquisa que traz o nome de fenomenologia.” (Heidegger, 2002, p. 22). Já o segundo: “ A fenomenologia é o estudo das essências[...] É também uma filosofia que repõe as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira[...]”(Merleau-Ponty,1999, P. 01).

Ainda sob o enfoque Husserliano, percebe-se que manifesta desejo de levar a cabo a crítica da razão, apoderando-se de algumas ideias kantiana de filosofia transcendental, o autor deixa bem claro o método da redução fenomenológica onde:

As vivências são do eu que vive, e nessa medida referem-se empiricamente a objetividades da natureza”. Mas, para uma fenomenologia que pretende ser gnosiológica, para uma doutrina da essência do conhecimento (a priori), fica desligada a referência empírica. Surge assim, uma fenomenologia transcendental, que foi efetivamente aquela que se expôs em fragmentos, nas ‘Investigações Lógicas’. (Husserl. 1990, p. 13-14).

Nesse sentido, como já foi afirmado para a compreensão de um determinado aspecto sob um enfoque fenomenológico não basta apenas adotar somente um único método, pois para se apreender o que se mostra é necessário um olhar múltiplo uma vez que para essa corrente sujeito e objeto estão diretamente relacionados. As essências não tem logicidade sem os fatores conscientes que as dispõem. O caso, então, é que “compreender deixa de ser visto como um modo de conhecer, para ser visto como um modo de ser – o ser que existe como modo de compreender” (Fazenda, 1989, p. 15)

Em suma, pode-se afirmar que a Husserl propôs um método radicalmente novo, onde observar os objetos tornou-se uma aglomeração de aspectos perceptivos e laborais que provocam um ao outro sob a ideia de um objeto particular.

A guisa de conclusão, segundo Bicudo, “ a pedra angular da fenomenologia é a intencionalidade” e a intencionalidade é a própria imaginação da consciência ao abranger o que está na visão, é estar atento o que é apreendido.

Levando em consideração o exposto acima até o momento, vejamos, então como as concepções fenomenológicas tratadas acima influenciam na aplicabilidade das TDIC para o ensino e aprendizagem da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4. O PAPEL DA TDIC NA EDUCAÇÃO

A utilização das TDIC no contexto educacional vêm sendo debatida por diversos

autores do âmbito acadêmico evidenciando que esta é uma maneira de retratar a educação de maneira diferenciada indo ao encontro do contexto sócio-cultural dos alunos que estão cada vez mais utilizando as ferramentas tecnológicas fora do contexto escolar.

Diante desses aspectos é que as TDIC e sua influência na sala de aula constitui objeto de estudo rico e interessante sobretudo se considerarmos que o homem segue um processo de evolução, o qual este modifica o ambiente pela suas diversas atividades racionais, projetando assim consequentemente caracteres os quais são repassados para as gerações subsequentes.

Com as TDIC, tais pontos não se diferenciam pois o homem desde os tempos mais remotos aprendeu que a comunicação era relevante já que ele poderia trocar informações, registrar fatos e até mesmo expressar ideias e emoções. Diante desses aspectos, pode-se afirmar que as TDIC são provenientes da necessidade eminente que o homem tem de se inserir nos contextos sociais e precisamente, da vontade de manifestação dos caracteres culturais.

O aperfeiçoamento de novas maneiras de se comunicar permite então que pensemos o conceito de Tecnologia como algo que, segundo Kenski (2007):

Está em todo lugar, já faz parte de nossas vidas. As nossas atividades cotidianas mais comuns – como dormir, comer, trabalhar, nos deslocarmos para diferentes lugares, ler, conversar e nos divertimos – são possíveis graças as tecnologias a que temos acesso. As tecnologias estão tão presentes que nem percebemos mais que não são coisas naturais (Kenski, 2007, p.24).

Desse modo, todo o arcabouço cultural e social empreendido pelo homem proveniente de estudos, planos e ferramentas específicas na melhoria da qualidade de vida do mesmo pode ser designada como Tecnologia. Porém, é conveniente ressaltar que a tecnologia não deve ser vista em caráter somente produtivo, onde bens materiais são produzidos em prol da demanda da sociedade, ela é muito mais, é algo que modifica a realidade social.

Tradicionalmente, em diversos campos acadêmicos e científicos a Tecnologia vem sendo retratada como algo aplicado. Porém, essa visão errônea é criticada por diferentes autores da área, cujo cita que esse é um enfoque positivista já que para esses últimos, o conhecimento científico tem de ser respaldado por uma neutralidade cujas teorias científicas explicariam o mundo natural de maneira objetiva, clara e livre das influências externas. Essa imagem intelectualista à respeito da Tecnologia só propaga uma

concepção cujo o enfoque não favorece nem os cientistas que a estudam nem aqueles cujo não tem muito conhecimento no assunto já que pensar a tecnologia por esse viés é refleti-la em caráter secundário.

Dessa maneira, deve-se ter clareza que tecnologia contribui muito para a melhoria da sociedade mas não somente como máquinas e sistemas robóticos inalcançáveis para os sujeitos sociais mas também e principalmente como fruto da “totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (Kenski, 2007, p.22).

Para exemplificar tal fato, a calculadora, instrumento muito utilizado atualmente em diversos locais para a contagem é proveniente do Ábaco ferramenta que os sumérios por volta de 2500 a.C inventaram e que utiliza o sistema sexagimesal. Segundo Boyer (1968):

A palavra Abacus provavelmente deriva da palavra semítica abq ou pó indicando que em outras regiões como na China, o instrumento proveio de uma bandeja de areia usada como tábua de contar. É possível que a tábua de contar na China preceda o europeu mas não se preceda de datas definitivas e dignas de fé. No Museu Nacional em Atenas há uma placa de mármore, datando provavelmente do quarto século a.c que parece ser uma placa de contar; e quando um século antes Heródoto escreveu ‘os egípcios movem a mão da direita para a esquerda para calcular, enquanto os gregos a movem da esquerda para a direita’, provavelmente ele se referia a algum tipo de placa de contar (Boyer, 1968, . 135-136).

Nesse sentido, a tecnologia é algo que está presente desde os primórdios da humanidade, uma vez que ela está intrinsecamente relacionada a necessidade de comunicação, o qual etimologicamente é compreendida como participação, é fazer, tornar comum. Hoje em dia, com o advento de diversas redes digitais, comunicar é estar atento a todos os aspectos presentes no mundo, é atualizar-se já que esta maneira rápida atingi diversos aspectos da vida social entre eles: a educação.

O significado que a Educação Contemporânea abrange permite o entendimento de mídias renovadoras, como a informática, e novas formas de conhecimento onde é possível a construção de significados pedagógicos distintos, mas que ao mesmo se interrelacionam. Sancho (1998, p. 238) afirma que: “Esta evolução que estamos presenciando, faz com que consequentemente, criemos uma cultura tecnológica. Podemos notar que a Tecnologia gera novos avanços e instrumentos não para dar respostas às necessidades das pessoas, mas o processo costuma ser inverso.” Desse modo, o domínio dos sistemas tecnológicos por parte dos indivíduos deve ser evidente uma vez que temos de ter a capacidade de

responder as ferramentas tecnológicas adequadamente.

Desse modo, o papel das TDIC na educação acompanha esse processo de entendimento que leva a todos à construção de novos conhecimentos, estes últimos devem ser especificamente enfocados na escola.

Na escola onde as TDIC estão presentes o papel do professor é descentralizado, pois este passa a não ser mais detentor do saber, o educador deve ser o mediador do conhecimento permitindo que seus alunos sejam integrantes de saberes múltiplos e diferenciados. O papel da educação torna-se então, crítico, reflexivo e inerente com o retratado nos documentos oficiais, que citam que a educação deverá ser democrática e igualitária.

No ensino de Matemática, as TDIC como metodologia de ensino tornam-se essenciais para o trabalho do professor uma vez que estas viraram um aliado para o professor não somente de matemática mas de todas as disciplinas do currículo escolar. No ensino de matemática, as TDIC aprimoram o conhecimento dos alunos e dos professores. No item subsequente, veremos como as TDIC são relevantes para o ensino de Matemática.

5. AS TDIC NA ESCOLA: O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS EM FOCO

Como já foi citado anteriormente, a educação e em específico a escola não pode deixar de ficar atento as questões tecnológicas, uma vez que estas estão inseridas nos contextos sociais e culturais os quais estamos inseridos.

A Matemática, sem sombra de dúvidas é uma das disciplinas que tem um grau de influência relevante para o desenvolvimento de um país, por esse motivo torna-se uma das disciplinas mais proeminentes no espaço escolar. Porém, o que se verifica infelizmente é um ensino de matemática na maioria dos casos realizado de maneira a qual o professor apresenta os modelos a serem seguidos e a partir destes os alunos são avaliados, ou seja, “resolver um problema significa fazer cálculos com os números do enunciado ou aplicar algo que aprenderam nas aulas” (BRASIL, 1997: 32). Nesse sentido, para o aluno a Matemática então se apresenta como um agrupamento de conceitos abstratos, de compreensão difícil onde a aprendizagem é reprodutiva e sem significado aparente.

Devido ao impacto da grande modernização, a escola vêm recebendo estruturas informatizadas e que já estão em execução aparente nas escolas públicas brasileiras. O

uso do computador e os laboratórios de informática podem ser vistos na educação, porém o uso das máquinas não pode ser evidenciado como único ponto de consideração para a melhoria do ensino de matemática nas escolas. Vários autores, entre eles, Kenski (2007), Brito e Purificação(2008), afirmam que o advento dos computadores nas escolas tem de acontecer de maneira consciente e com conhecimento das possibilidades de uso. A aproximação das TICS com a escola pode ser compreendida nos dizeres de Brito e Purificação (2008) por meio de:

[...] três caminhos: repelir as tecnologias e tentar ficar fora do processo, apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo, ou apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias e de seus efeitos (Brito e Purificação, 2008, p. 25).

Diante das três alternativas apresentadas pelas autoras, a terceira opção é a mais viável, a mais formativa para os indivíduos e a que mais contempla a educação em todos os sentidos, em especial o ensino de Matemática.

Tal fato, então não poderia deixar de influenciar os processos de escolarização, já que:

[...] os computadores e a Internet [alteram] radicalmente a nossa forma de comunicar e de partilhar idéias e resultados, constituindo extensões a novas escalas de tempo, de dimensão e com potencialidades muito superiores às formas tradicionais do pensamento e inteligência humanos (Rocha e Rodrigues, 2005, p. 1-2).

Nesse sentido é que o ensino de Matemática não poderia deixar de enfatizar esse instrumento como parte integrante da aprendizagem dos alunos. A exemplificação de tal fato é a calculadora, como já foi evidenciado, que muitos pesquisadores da área criticam e que os Parâmetros colocam como um recurso de auto-avaliação para os alunos e também como parte de atividades “exploratórias e de investigação.”

Outro aspecto a ser evidenciado é que o uso dos computadores na aplicação de atividades que utilizem os softwares educacionais já vêm sendo frequentemente utilizado nas escolas não somente como recurso para o ensino e a aprendizagem dos educandos como também no investimento da formação inicial e continuada dos professores. É necessário que os professores tenham clareza sobre esses novos recursos tecnológicos e aplicá-los de acordo com os objetivos que pretendam atingir para com seus alunos, já que: “O computador pode ser usado como elemento de apoio para o ensino (banco de dados, elementos visuais), mas também como fonte de aprendizagem e como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades.” (BRASIL, 1997:35)

Assim, proporcionar aos docentes uma formação inicial e continuada que visa o aprimoramento tecnológico por meio de palestras, seminários e apresentações de trabalhos em congressos e a divulgação desses aspectos permite a aproximação entre alunos e professores e a desmistificação de uma disciplina tão temida pelos alunos: a matemática.

Contudo, pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), registra que essas transformações ainda não foram realizadas. As autoras afirmam que as disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia que exploram as questões dos recursos tecnológicos não chegam nem a 1%. Ao encontro desse fato, Fiorentini e Lorenzato (2006) afirmam que:

[...] parece haver uma crença, entre alguns responsáveis pelas políticas educacionais, de que as novas tecnologias da informação e comunicação são uma panaceia para solucionar os males da educação atual. Essa é uma razão pela qual a comunidade de EM [Educação Matemática] deve investigar seriamente a implementação e utilização das TICs, pois, se, de um lado, pode ser considerado relativamente simples equipar as escolas com essas tecnologias, de outro, isso exige profissionais que saibam utilizá-las com eficácia na prática escolar (Fiorentini e Lorenzato, 2006, p. 46).

A inserção das tecnologias na educação separada da formação inicial compromete de maneira clara, a utilização destas no contexto de sala de aula. Esses fatos não diferem quando se refere a formação continuada. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9.394/96, em seu Título VI, que trata dos profissionais da educação, em dois de seus artigos, o art. 62 e o art. 67, oferece a necessidade da uso das tecnologias na formação continuada e o compromisso dos sistemas de ensino em promovê-la, respectivamente. Porém o que se verifica, é uma formação defasada nessa área dos profissionais da educação, o qual não sabe utilizar o computador e quando sabem o utilizam de maneira errônea e ainda pior perpassam esses aspectos para seus alunos.

Para finalizar, a Matemática como produto cultural humano deve ser trabalhado na sala de aula em busca da consolidação da liberdade humana e as tecnologias proporcionam tais aspectos. Para que tal fato ocorra é necessário uma mudança de postura e para que tal fato ocorra deve-se ter clareza que didaticamente é imprescindível que se haja provas elaboradas por meio de figuras, calculadoras eletrônicas e meios virtuais diversos; socialmente e culturalmente é preciso uma elaboração ideológica que venha ao entendimento dos aspectos imagéticos e robóticos diversos.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO: A FENOMENOLOGIA E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TDIC NO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Fenomenologia como método investigativo não se difere muito dos preceitos estabelecidos em sua corrente filosófica uma vez que esta busca romper com os aspectos já pré-estabelecidos. Ao pensarmos dessa maneira pode-se afirmar que há três momentos para a investigação fenomenológica: 1) partir do dado – da experiência vivida; 2) a presença do que é buscado para o ser que experiencia o olhar fenomenológico; e 3) a não interpretação prévia dos fenômenos. (Martins; Bicudo, 2006).

O primeiro momento é caracterizado como uma observação do dado sem julgamentos prévios ou seja olha-lo diretamente sem considerações antecipadas. Denominada como dialética da interpretação o direcionamento é de uma compreensão da coisa-mesma, sob uma interrogação, uma intuição. Tal oscilação é admissível porque o olhar fenomenológico, volvido para a coisa-mesma, permite interromper qualquer julgamento, dá um passo atrás, sendo este olhar denominado epoché, ou redução transcendental em um primeiro nível. Dessa maneira: “proceder à epoché, ou seja, fazer a redução ou colocar em evidência a região a ser investigada, é o primeiro movimento do processo de investigação.” (Martins; Bicudo, 2006, p. 21).

O segundo momento o qual é a presença do que é buscado para o ser que experiencia o olhar fenomenológico é o feito do oferecer. A manifestação ou o donativo daquilo do que é procurado é considerado como verdadeiro, no sentido ontológico, o fato existe. Verdadeiro, porque aquele que experiencia não duvida da presença que se mostra. Assim, é na percepção que o fenômeno se mostra para o pesquisador. Mais especificamente, na inquirição qualitativa fenomenológica, a obtenção de dados de pesquisa se dá buscando ir-à-coisa-mesma, levando em consideração o que faz sentido para o sujeito que percebe, o qual se volta para o fenômeno, tendo assim, por meta, a compreensão do fenômeno investigado (Bicudo, 2000). Abarcar não é comprovar e nem confirmar hipóteses, mas é um modo crítico frente a temática a ser explicada, esclarecida

O terceiro momento é considerado o mais relevante nessa modalidade de pesquisa, a interpretação pode ser evidenciado por um: “[...] um fenômeno epistemológico e ontológico, uma vez que leva a percorrer caminhos da construção do conhecimento, os quais por sua vez conduzem a compreensão da realidade, interpelando-a e interrogando o próprio significado de verdade.” (Bicudo, 1993, p.64). Nesse sentido, a busca da

interpretação fenomenológica se dá por uma concepção hermenêutica onde a compreensão das obras humanas são investigadas.

Desse modo, considerando a tecnologia da informação e comunicação no ensino de matemática nos anos iniciais como um fenômeno. e ver as probabilidades investigativas que se podem alcançar no seu âmbito é considerar que a Fenomenologia pode contribuir significativamente, pois admite o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa que não é definida a priori, com efeitos e hipóteses já esperados. Antes, ocasiona e mantém a atenção, o cuidado de quem pesquisa no que concerne ao fenômeno investigado. O rigor dessa postura não é externo, proposto por uma metodologia fechada, desvela-se no movimento de o homem estar no mundo, em sua experiência vivida, no estar atento do pesquisador.

No que tange aos conteúdos matemáticos e às pesquisas que envolvem o ensino e a aprendizagem da Matemática nos anos iniciais, a postura fenomenológica pode favorecer a ruptura das formas tradicionalistas de transmissão de conteúdos. Isso se torna possível a partir do entendimento de que a Fenomenologia procura o significado, a aceção de o homem estar no mundo, do seu fazer, dos seus atos que são sempre propositais. Educador e educandos buscam o que faz sentido para eles na relação social e cultural. A Matemática é re-significada e compreendida como construída sócio historicamente, inclusive por diferentes culturas.

As Tecnologias na sala de aula do ensino de Matemática vão ao encontro desses aspectos pois:

A liberdade de não ter que comprovar hipóteses, nem dar respostas apenas adequadas, no sentido de um pensar único, fechado ou “ideal”, para a comprovação de uma teoria, confere uma outra forma de ver a pesquisa em Educação Matemática[...]o diálogo com diferentes teorias é estabelecido, inclusive ao que concerne à história e aos diferentes sentidos que um mesmo aspecto poderia ter em distintas escolas teóricas. Sendo assim, descortinam-se horizontes de interpretação e compreensão para as tendências inseridas no âmbito da Educação Matemática, como por exemplo, a Etnomatemática, a Modelagem Matemática, a Resolução de Problemas e outras.”(Kluber e Burak, 2008, p. 98).

Diante desses fatores, algumas experiências evidenciam que as TDIC aproximam os conteúdos matemáticos com a realidade dos alunos. A Fenomenologia vai ao encontro desse aspecto quando cita o conceito de intencionalidade que é um pressuposto teórico o qual define a própria consciência como intencional, “toda consciência é consciência de alguma coisa”. A Fenomenologia pretende ao mesmo tempo combater o empirismo e o

psicologismo e superar a oposição entre realismo e idealismo (Japiassu e Marcondes, 2003).

Em suma, a Fenomenologia poderá nos ajudar, como profissionais da educação, a olhar para Tecnologia em uma condição existencial, aproximando-nos da compreensão do encontro fenomenológico entre a pessoa que é educada e a de quem educa. Assim, abrem-se possibilidades de compreensão do homem em sua totalidade existencial, numa dada sociedade que tem sua história inserida numa cultura situada. A educação e a Matemática, portanto, encontra-se inserido na dimensão do existir num mundo que ao mesmo tempo é complexo e singular, visualizando que “os modos de como educar” não se esgotam.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As exigências do mundo pós-moderno frente a uma globalização intensiva impõe a sociedade uma grande necessidade de comunicação. Nesse sentido, novos valores são pensados e aspectos inéditos são evidenciados com uma profunda rapidez. Tais fatores são exigidos abordando aspectos da realidade cada vez mais distinta e por assim dizer diversa.

Desse modo, sob os parâmetros da educação matemática é que tornou-se um desafio principalmente para a Educação Básica, a inclusão das novas tecnologias, permitindo ao professorado o repensar de sua trajetória profissional frente a uma nova era para educação dos alunos que necessitam de estratégias específicas para sua aprendizagem.

Uma das questões que se torna bastante preocupante, em vista desse contexto, é a necessidade de profissionais capazes de formar os professores para o aprimoramento tecnológico cada vez mais evidente. Diante de um quadro de ausência desses profissionais ou até mesmo da presença desses profissionais porém não qualificados para tal fim surge a promoção de investimento na formação continuada, para suprir a falta nesse campo de atuação.

É preciso reconhecer o investimento de políticas públicas na conscientização de uma alfabetização tecnológica, porém ainda não é suficiente para suprimir a carência nessa área. Muitas escolas não têm computadores, muitos profissionais que tem aperfeiçoamento na área em suas escolas não tem formação continuada para tal fim e

mesmo ainda muitos alunos nem sabem o que é um computador o que evidencia ainda um grande descaso do poder público frente ao reconhecimento para com a comunidade escolar.

Referir-se a Tecnologia é reconhecer a criatividade do ser humano para a sobrevivência utilizando seus potenciais em busca da superação. Todos tem a ganhar com o conhecimento dessas inovações, os alunos por ter que aprender algo que é inusitado, os professores por terem que conviverem com essas ferramentas.

O que é fato, é que a sociedade pós-moderna ainda está longe de alcançar o chamado “ideal” para tal tema. É preciso uma mudança significativa não somente no que concerne aos aspectos estruturais na educação tecnológica e matemática mas também mudanças comportamentais e culturais para que haja a verdadeira inclusão tecnológica. Certamente, sob essa perspectiva, a escola precisa reconstruir-se e permitir que ela seja referência, não somente para a população desprovida de contato tecnológico mas também para todos os outros grupos sociais.

Nossa formação, pautada nos modelos positivos de educação, onde o enfoque é a condição biologicista do ser humano têm ainda muita influência na práxis educacionais. Entretanto, no decorrer da trajetória profissional percebe-se que a Matemática abarca distintas perspectivas, sendo que uma delas é a visão de um indivíduo portador de habilidades e experiências diversas. Dessa maneira, pensar a Matemática, sob a ótica fenomenológica, faz com que o professor possa compreender novas perspectivas, e voltar-se para uma visão o qual este possa questionar suas condutas e procedimentos. Esses últimos aspectos, permitem um direcionamento do modo de ser com os alunos e com o conteúdo que este está ministrando.

Assim, a experiência de uma educação não se esgota no momento que o indivíduo a vivencia, todavia constitui-se todo um fenômeno que vai projetar-se boa parte de sua vida e alguns casos vai acompanhar o indivíduo durante toda a sua existência.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V. **A Hermenêutica e o trabalho do professor de Matemática**. In: Cadernos da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 63-95, 1993.

BICUDO, M.A.V. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo, Cortez, 2000.

BRITO, G.S.;PURIFICAÇÃO,I. **Educação e Novas Tecnologias um repensar.** Curitiba:Ibpex.2ed.2008.

FAZENDA, I (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática:** percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo.**Parte I.12 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HUSSERL, E. **A Ideia da Fenomenologia.** Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

JAPIASSU, H ; MARCONDES D. **Dicionário básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 1993.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** 4.ed. Campinas: Papirus, 2007. 141p.

KLUBER, T.E; BURAK,D. **A fenomenologia e as suas contribuições para a educação matemática.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 95 - 99, jan.-jun.2008. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/.../518. Acesso: 18 jun.2012.

MARTINS, J; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação.** 2.ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica.** São Paulo: Atlas,2004.

MELLO, S. A. **O processo de aquisição da escrita na educação infantil: Contribuições de Vygotsky.** In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Org.). Linguagens Infantis: outras formas de leitura. Campina, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 91).

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** 2 ed.São Paulo: Martins, 1999.

NEVES, J. L.**Cadernos de Pesquisa em Administração.** São Paulo, V.1,no 3, 2ª sem.1996.Disponível em:<<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>> Acesso em:14 jun. de 20205..

ROCHA, E. M.; RODRIGUES, J. F. **A Comunicação da Matemática na Era Digital.** In: Boletim da SPM 53. Outubro de 2005, p. 1-21.

SANCHO,J. **Para um Tecnologia Educacional.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO LII

O ENSINO DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DE DOSSIÊS EM PERIÓDICOS NACIONAIS (2015 – 2018)

DOI: 10.5281/zenodo.17370801
Camila Rezende Oliveira
Valquíria Azevedo Rosa
Vitor Alves Rezende
Rodrigo Alves de Mendonça
Nayslla Martins dos Santos
Rayssa Soares Santos Barborsa

1. INTRODUÇÃO

O termo Educação Inclusiva difundiu-se a partir da década de 1990, com a publicação da chamada Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), importante documento versando sobre princípios, políticas e práticas no campo da Educação Especial, e passou a ser uma das metas preconizadas pelos países signatários da Declaração, incluindo o Brasil. Este projeto, em escala global, apregoa que todos os indivíduos, inclusive os grupos “minoritários” – excluídos da sociedade por conta de aspectos raciais, culturais, econômicos, intelectuais e físicos – tenham acesso à educação de qualidade.

O paradigma da inclusão, então instituído, fundamenta-se na concepção da diversidade como parte intrínseca da natureza humana, exigindo necessariamente a construção de uma escola democrática – espaço da transformação, das diferenças, do erro, das contradições, da colaboração mútua e da criatividade. Dentro dos questionamentos sobre o tema da inclusão, destaca-se a necessidade do preparo, atuação e desenvolvimento dos professores em relação à diversidade, como compreensão oposta aos propósitos da padronização histórica da educação formal. De acordo com Goes (2010), há diferença entre incluir e integrar:

A inclusão escolar pressupõe uma via de mão dupla: por um lado, a escola deve adaptar seus sistemas comuns para o atendimento à heterogeneidade; por outro, os alunos e suas famílias, estes esforçam-se e comportam-se de acordo com eles, da melhor maneira possível. Já a integração pressupõe tão somente a adequação do aluno aos sistemas vigentes na escola (Goes, 2010, p.25).

Segundo Goes (2010), a inclusão transcende os esforços da instituição escolar em buscar apenas estratégias para enfrentar o desafio de colocar e ensinar diferentes alunos, especialmente os que possuem alguma deficiência, em um mesmo espaço. Trata-se de um “processo”, em que a prática pedagógica é construída continuamente, sendo alvo de críticas, reflexões e reformulações, resultando na construção de um modelo educacional que atenda e respeite o aluno em sua unicidade. Tal propósito exige o desenvolvimento de técnicas, métodos e recursos que garantam que nenhum aluno seja excluído por conta de suas especificidades. Esta premissa é defendida por Carvalho (1999):

(...) para que, em nossas escolas, o ideal da inclusão de todos, ou da não-exclusão de alguns, torne-se realidade, é preciso trabalhar todo o contexto em que o processo deve ocorrer. Do contrário, corre-se o risco de contribuir para mais preconceitos em torno dos deficientes. As diferentes formas de segregação ou rejeição que têm sofrido, considerando os mecanismos psicológicos que tem por detrás, costumam caracterizar-se por desumanidade e perversidade (Carvalho, 1999, p. 37).

Desta maneira, as inúmeras e amplas discussões que têm ocorrido no âmbito da Educação Especial e Educação Matemática, tanto no Brasil como em outros países, apontam para a necessidade urgente de se adequar o trabalho pedagógico, frente à multiplicidade de realidades que a comunidade escolar vivencia. A diversidade de gêneros, crenças, costumes, formas de agir e pensar que constituem a contemporaneidade exige que a escola se reestruture para atender e assegurar a aprendizagem de todos os alunos, sem negar suas diferenças.

Tais discussões fomentam pesquisas, reflexões e debates acerca do currículo

implementado, a exemplo do que ocorre com a didática da Matemática, na tentativa de compreender o quadro educacional atual e os novos rumos do ensino no Brasil. Alguns elementos já se encontram claramente delineados, como a falta de uma formação docente qualificada, sequências didático-metodológicas tradicionais com excessivo uso de manuais, recursos didáticos inadequados e/ou inexistentes, as restrições ligadas às condições de trabalho, a ausência de políticas educacionais efetivas e as interpretações equivocadas de concepções (BRASIL, 1998).

Estas lacunas se refletem numa concepção formalista de ensino da Matemática, excessivamente abstrata e simbólica, perdida entre memorização de fórmulas e regras desconexas da vivência dos alunos, estática, a-histórica e dogmática, que deixa em segundo plano a compreensão das ideias representadas por esta linguagem. Ao deixar de ser um espaço privilegiado de comunicação e interação entre os alunos, no qual pudessem expressar seus caminhos reflexivos, apresentar suas hipóteses, defendendo-as e aprendendo com os erros e de seus pares, o ensino de Matemática torna-se motivo de angústia, pressão e frustração (Santos, Oliveira e Oliveira, 2015).

Ao voltar o olhar para o aluno público-alvo da Educação Especial, o professor é acometido pelo (duplo) receio de não saber lidar com os alunos com deficiência, suas singularidades, potenciais, habilidades, tampouco as especificidades do Ensino de Matemática. O resultado desta infeliz combinação se traduz em posturas que se intercalam entre a indiferença (gerando inibição no processo de inclusão) e o acolhimento (promovendo situações de inclusão), com palpável prejuízo para o aluno, refém dos valores cambiantes que permeiam o cotidiano das escolas brasileiras.

Tendo em vista estas questões, este estudo documental buscou analisar como as práticas de Ensino de Matemática tem se dado no campo da Educação Especial, a partir do olhar dos pesquisadores que publicam suas análises em Dossiês temáticos, de periódicos acadêmicos nacionais. Buscou-se compreender quais recursos e metodologias são utilizadas com os alunos público-alvo da Educação Especial, bem como quais foram os paradigmas da Pesquisa Social que nortearam as análises dos autores destacados.

2. METODOLOGIA

2.1 Escolha e Delimitação dos Dossiês

Este estudo é resultado das reflexões, inquietações, debates e problematizações ocorridas no âmbito da disciplina *Pesquisa em Educação*, ofertada pelo Programa de Pós-

Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. Ao transitar pelos principais paradigmas²⁶ da pesquisa social, esta disciplina ocupou-se do aprimoramento teórico e metodológico no campo da investigação científica, concernente à área da Educação. Como trabalho de conclusão semestral, solicitou-se a análise de Dossiês Temáticos, ligados às pesquisas dos discentes.

Dossiês são publicações que trazem uma coletânea de artigos científicos produzidos por pesquisadores nacionais e estrangeiros, que abordam determinada temática, considerada relevante para aquela revista²⁷. Desta maneira, em consonância com o campo de atuação dos autores deste estudo, optou-se pelos Dossiês na área da Educação Especial e Ensino de Matemática. Trata-se de vasto campo de pesquisa, tendo sido necessário estabelecer alguns critérios de seleção, descritos a seguir. Utilizou-se como base de pesquisa o *Google Academic*, em que se aplicou as seguintes combinações de palavras-chave: Educação Especial/Ensino de Matemática; Educação Especial/Matemática; Inclusão/Matemática; Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Salas de Recursos Multifuncionais.

Assim, obteve-se uma lista significativa de Dossiês – alguns dos quais remetendo aos anos de 1993 – sendo necessário limitá-la dado o espaço de publicação e tempo reduzidos. Optou-se, então, por selecionar apenas aqueles ligados a universidades públicas, cujos editais de publicação contemplassem os anos de 2015 até o primeiro semestre de 2018. Considerou-se importante este marco temporal inicial, por tratar-se da implementação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

Comumente, um periódico científico é avaliado seguindo critérios estipulados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), classificando a produção dos programas de Pós-Graduação em estratos indicativos de qualidade, denominados de Qualis-Periódicos²⁸, a saber: A1 (o mais alto), A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C (com peso zero). Aplicando como critério de seleção Qualis-Periódicos, os estratos de A1 a B3, a lista final para este estudo se fixou em 06 Dossiês. Deste total, 02 foram publicados

²⁶ As discussões desta disciplina centraram-se nos seguintes paradigmas da pesquisa social: Positivismo e Pós-Positivismo, Fenomenologia, Interacionismo Simbólico, Marxismo e Teoria Crítica, Pós-Estruturalismo e Pós-Modernismo.

²⁷ <<http://w3.ufsm.br/biblioteca/phocadownload/dossie.temtico.rdl.2016%20e%202017.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2018

²⁸ Para a identificação do Qualis-Periódicos, considerou-se o Quadriênio 2013-2016. Para outras informações: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>

no ano de 2015, 03 ocorreram em 2016 e 01 exemplar se deu em 2018. Não se encontrou nenhum Dossiê que atendesse aos critérios elencados e cuja publicação acontecesse no ano de 2017.

Em relação aos estratos indicativos de qualidade, verificou-se a seguinte predominância: 01 exemplar para o estrato A2, 03 exemplares para o estrato B1 e 02 exemplares com Qualis-Periódicos de estrato B2. No quadro a seguir, encontra-se a relação dos Dossiês selecionados, organizados cronologicamente:

Quadro 01: Relação de Dossiês em Educação Especial. Ano 2015-2018

Periódico/(Qualis)	Dossiê	Nº	V.	Ano
<i>Ensino em Re-vista</i> (B2)	Educação Inclusiva	1	22	jan-jun 2015
<i>Revista Cocar</i> (B1)	Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – Edição Especial	1	-	jan-jul 2015
<i>Interfaces da Educação</i> (A2)	Educação Especial: História, Políticas e Práxis Educacional	19	7	2016
<i>Teoria e Prática da Educação</i> (B2)	Educação Especial	1	19	jan-abr 2016
<i>Revista Paranaense de Educação Matemática</i> (B1)	Educação Matemática Inclusiva	9	5	jul-dez 2016
<i>Educação, Cultura e Sociedade</i> (B1)	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Parte 2)	1	8	jan-jun 2018

Fonte(s): Elaborado pelos autores

Priorizou-se, então, apenas os artigos que abordassem a questão do Ensino de Matemática na Educação Especial ocorrendo na Educação Básica e modalidades, nível de ensino em que atuam os autores deste estudo. Desta forma, aplicando-se tais critérios, resultou-se em 14 artigos²⁹, que serão apresentados no quadro a seguir, bem como os paradigmas que os nortearam:

Quadro 02: Relação de Artigos sobre Ensino de Matemática e Educação Especial.

²⁹ Os artigos de demanda contínua que normalmente aparecem em alguns Dossiês, não foram considerados neste estudo por tratarem de temáticas diferentes das elencadas.

Artigo	Autores	Pág.	Paradigma
A opinião de professores sobre o ensino de Matemática para alunos surdos.	Hugo Carlos M. da Silva. Pedro Franco de Sá. Maria do Perpétuo S. C. Silva.	147-174	Pós-Positivismo
A aprendizagem em Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e os encaminhamentos para atendimento pedagógico e/ou psicológico.	Silvia Helena Ferrão. Maria A. B. A. Megid	135-143	Teoria Histórico-Cultural
A utilização de recursos didáticos manipuláveis na educação de alunos cegos ou com baixa visão no contexto matemático.	Josiel de Oliveira Batista. Patrick Batista Miranda. Luciane Ferreira Mocrosky.	113-122	Teoria Histórico-Cultural
Etnomatemática da cultura surda: um enfoque a partir dos estudos culturais.	Valdir Damázio Júnior. Luciane Mulazani dos Santos.	123-132	Estudos Culturais Críticos
Construção de maquete tátil para aprendizagem de probabilidade por alunos cegos baseada no Design Centrado no Usuário.	Aida Carvalho Vita. Verônica Yumi Kataoka.	147-175	Teoria Histórico-Cultural
A escola do campo: a busca por uma identidade.	Vanessa Franco Neto. Camila de Oliveira da Silva.	84-103	Teoria Pós-Estruturalista
Conceitos geométricos elaborados por um aluno com Síndrome de Asperger.	Stênio Camargo Delabona. Jaqueline Araújo Civardi.	203-232	Teoria Histórico-Cultural
Material Manipulável de geometria para estudantes cegos: reflexões de professores brailistas.	Mayra Darly da Silva. Liliane Maria T. L. Carvalho. Cristiane Azevêdo S. Pessoa.	176-202	Teoria Histórico-Cultural
A musicalidade para estimulação da Atenção Voluntária de cálculos mentais (Educação	Herica Cambraia Gomes. Ana Lucia Manrique.	121-146	Teoria Histórico-Cultural

Matemática Inclusiva).			
Educação Matemática, surdez e letramentos: o processo de ensinar e aprender Matemática mediado por duas línguas de contato.	Maria Dolores M. C. Coutinho. Dione Lucchesi de Carvalho.	33-55	Interacionismo Simbólico
Uma perspectiva Etnomatemática para o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos.	Rodrigo Carlos Pinheiro. Milton Rosa.	56-83	Interacionismo Simbólico
A influência dos enunciados e dos materiais no ensino da análise combinatória para alunos surdos e para alunos com deficiência visual.	Claudia Segadas-Vianna. Fábio Garcia Bernardo. Flávia Cardoso Pereira. Júlio César S. Moreira. Rodrigo C. Santos. Wagner Rohr Garcez.	12-32	Teoria Histórico-Cultural
Alunos surdos dos anos iniciais do ensino fundamental e a construção do número.	Rosiane S. Rodrigues. Marlise Geller.	126-145	Teoria Histórico-Cultural
Matemática e inclusão: desenvolvimento de uma proposta didática de polinômios para alunos surdos.	Clara de Mello Maciel. Graciela Paz Meggiolaro.	107-117	Teoria Histórico-Cultural

Fonte(s): Elaborado pelos autores

A seguir, serão apresentados os Dossiês, acompanhados de informações preliminares, tais como título do periódico, volume, número, organizadores, Universidade e/ou Programa de Pós-Graduação vinculado. Em relação aos artigos selecionados sobre o Ensino de Matemática, destacaremos seus objetivos principais, seguido de síntese das discussões e/ou análises feitas pelos respectivos autores e, por fim, os paradigmas que ancoraram tais estudos. Optou-se por apresentá-los, didaticamente, seguindo ordem cronológica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O que dizem os Dossiês?

O Dossiê *Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, publicado na Revista *Cocar*, n. 1, jan-jul 2015, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, foi organizado por Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Josebel Akes Fares. É composto por 12 artigos, dos quais encontra-se o artigo de Silva, Sá e Silva (2015), intitulado *A opinião de professores sobre o ensino de Matemática para alunos surdos*, cujo foco foi compreender como professores de Matemática percebem o ensino e aprendizagem desta disciplina para alunos surdos. Os dados foram construídos a partir da aplicação de questionários, contendo questões de múltiplas escolhas, para um grupo de cem professores de escolas públicas na cidade de Belém, no Pará.

Os resultados produzidos foram dispostos em tabelas, permitindo a visualização das informações e as correlações entre as diferentes categorias pesquisadas, seguidas de breves análises. Os autores se propuseram a problematizar os dados na perspectiva da abordagem quantitativa, fazendo inferências a partir das análises estatísticas das informações, entrecruzando com levantamento bibliográfico sobre o ensino de Matemática para alunos surdos. As análises demonstraram a predominância de gênero masculino atuando no ensino de Matemática; ausência de valorização profissional; carga excessiva de trabalho; inexperiência na docência para alunos surdos; desconhecimento quanto à Libras; barreiras na comunicação docente/discente e dificuldades de aprendizagem, resultando em desinteresse pelo conteúdo. Pelas características apresentadas no trato com os dados obtidos, baseando-se em triangulação e forte apelo quantitativo, trata-se de um estudo ancorado no paradigma Pós-Positivismo.

Também publicado no primeiro semestre de 2015, o Dossiê *Educação Inclusiva*, da Revista *Ensino Em Re-Vista*, v. 22, n. 1, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, contou com a organização de Marcos Daniel Longhini. Esta edição especial contém 07 artigos, merecendo destaque o texto de Ferrão e Megid (2015), apresentado sob o título *A aprendizagem em Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e os encaminhamentos para atendimento pedagógico e/ou psicológico*. O estudo dedicou-se em analisar as práticas de encaminhamento pedagógico e/ou psicológico de alunos de 3º ano do Ensino Fundamental, realizada por professores em uma escola pública municipal, no interior paulista.

Para dar sustentação às análises, os autores buscaram respaldo na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, em que procuraram explicar o conceito de aprendizagem, preconizando que o indivíduo constrói socialmente o conhecimento, a partir da interação

com o meio e não como prerrogativa única do ambiente escolar. A concepção de que a aprendizagem se produz pela interação do indivíduo com o meio, preconizada por Lev Vygotsky (1992) e outros pensadores sociointeracionistas, pressupõe o estabelecimento de uma mediação entre educador e educando, podendo-se estender o conceito de educador para a escola como um todo e para o mundo social refletido pela instituição escolar.

Assim, a não-aprendizagem é o mau funcionamento dessa relação de mediação ou a inexistência dela.

Em consonância a essa concepção, Wallon (1994) considera que o fator mais importante para a formação da personalidade não é o meio físico, mas o meio social, ressaltando os aspectos emocional, afetivo e sensível do ser humano.

O pensador afirma que é a afetividade a desencadeadora da ação e do desenvolvimento da ação e do desenvolvimento psicológico da criança, de maneira que personalidade humana é construída progressivamente, integrando duas funções principais: a *afetividade*, relacionada à sensibilidade pessoal interior, e mediada pelo social, e a inteligência, relacionada à sensibilidade exterior, direcionada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Na Revista *Teoria e Prática da Educação*, v. 9, n. 1, jan-abr 2016, sob responsabilidade do Departamento de Teoria e Prática da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, encontra-se o Dossiê *Educação Especial*, cuja organização esteve aos cuidados de Nerli Nonato Ribeiro Nori. Este Dossiê traz a compilação de 12 artigos científicos, sendo dois deles dedicados ao Ensino da Matemática para alunos público-alvo da Educação Especial. O primeiro, sob o título *A utilização de recursos didáticos manipuláveis na educação de alunos cegos ou com baixa visão no contexto matemático*, foi produzido por Batista, Miranda e Mocrosky (2016), que procuraram discutir de que forma os recursos pedagógicos manipuláveis podiam contribuir no ensino de Matemática partindo das percepções de três alunos – dois com cegueira e um com baixa visão – matriculados em Centro de Apoio Pedagógico.

Ao analisarem o material das entrevistas, os autores concluíram que as iniciativas para confecção e adaptação de recursos pedagógicos para ensino de Matemática ainda permaneciam tímidas, mesmo em instituições especializadas. Os entrevistados manifestaram haver poucas iniciativas de seus docentes em possibilitar que todos os alunos, deficientes ou não, acessassem o conteúdo ministrado. O estudo em questão

alertou para a necessidade de cursos de formações que capacitem os professores a lidar com os alunos com deficiências sensoriais, especialmente, no campo do ensino da Matemática. Para construir o estudo, os autores se basearam nas premissas da teoria vygotskyana a respeito da mediação da aprendizagem. Segundo os autores, é imprescindível que os alunos com cegueira ou baixa visão tenham acesso à recursos e adaptações pedagógicas que os permitam superar as barreiras impostas pela deficiência, tornando-os protagonistas de seus conhecimentos.

O segundo texto desta coletânea é o artigo *Etnomatemática da cultura surda: um enfoque a partir do estudos culturais*, escrito por Júnior e Santos (2016). Este estudo se dividiu em dois momentos: no primeiro, os autores problematizaram, no âmbito do multiculturalismo crítico, como a educação de surdos resultou, ao longo da história, na subalternização e inferiorização dos saberes da cultura surda em detrimento de um cultura ouvicêntrica, utilizada como padrão homogeneizante, verdadeiro e universal de vida e conhecimento. O segundo momento trouxe como foco de discussão, os chamados Estudos Surdos da Educação, que procuram compreender a questão da identidade da cultura surda, tendo a língua de sinais, Libras, como língua natural e uma experiência marcadamente visual, características que se refletem na forma como o grupo concebe o mundo.

Por se tratar de pessoas com experiências peculiares, os autores destacaram a importância de se pensar uma Educação Matemática que enfatize as nuances da cultura surda, as experiências vivenciadas pelos sujeitos do grupo, concebendo a Matemática como uma manifestação cultural, assim como as Artes e a Música. Os aportes oferecidos pelos Estudos Culturais críticos possibilitaram considerar as relações de saber-poder, que ao longo da história construíram o discurso de sujeição da cultura surda frente à ouvicêntrica, na crítica ao viés clínico (que encara a surdez como doença), bem como no reconhecimento de que no seio da cultura surda há uma etnomatemática própria, que se manifesta também como espaço de resistência.

O Dossiê *Educação Matemática Inclusiva*, da *Revista Paranaense de Educação Matemática*, v. 5, n. 9, jul-dez 2016, vinculada ao curso de Matemática da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão e ao Grupo de Pesquisa em Educação Matemática de Campo Mourão, contou com a organização de Clélia Maria Ignatius Nogueira e Fábio Alexandre Borges. Do conjunto de revistas acadêmicas aqui detalhadas, foi o único exemplar encontrado específico de cursos de Matemática, cuja coletânea de 09

artigos científicos são dedicados na íntegra à Educação Especial. O primeiro texto é de autoria de Vita e Kataoka (2016), tendo por título *Construção de maquete tátil para aprendizagem de probabilidade por alunos cegos baseada no Design Centrado no Usuário*.

Ao partirem das lacunas em pesquisas que abordam a temática, bem como das carências de propostas de adaptações de materiais didáticos, os autores se propuseram a analisar a utilização de cinco protótipos de maquetes táteis, com o objetivo de ensinar conceitos de Probabilidades para alunos cegos. A proposição e confecção dos protótipos seguiu os preceitos da metodologia ergonômica denominada *Design Centrado no Usuário*, organizada em cinco fases cíclicas e flexíveis, a saber: a) identificação da necessidade, b) contexto de uso, c) exigências do usuário, d) produção do artefato, e) avaliação de uso – cujos princípios é o envolvimento do usuário nestas diferentes etapas, adaptando-se ao seu perfil. O estudo encontrou respaldo na teoria Histórico-Cultural, argumentando que os dois grupos de alunos cegos apresentaram potencial para o desenvolvimento de conceitos matemáticos, levando-se em conta dois elementos: a disponibilidade de material didático adequado às suas condições e especificidades, e a mediação do uso pelos professores da classe.

Logo a seguir, encontra-se o artigo de Neto e Silva (2016), com o título *A escola do campo: a busca por uma identidade*. Este estudo parte da experiência de um grupo de professoras da área da Matemática, da licenciatura em Educação do Campo (LEduCampo), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e três licenciandos desse curso, buscando compreender as demandas destes alunos, nessa modalidade de educação. A partir de reuniões de reflexão junto aos licenciandos, as docentes buscaram problematizar a escola do campo, sua constituição enquanto espaço de formação emancipatória e contra-hegemônica, intimamente ligada aos movimentos sociais e sindicatos dedicados à luta pela terra.

Alicerçado nos pressupostos da teoria pós-estruturalista, o grupo buscou delinear as singularidades e heterogeneidades que constituem estas licenciaturas, não simplesmente buscando o que estava implícito (ou ausente) na fala dos licenciandos, mas (re)significando o já dito. Com isto, os autores perceberam a emersão do conceito de *Diferença* e a constituição da ideia de *Identidade* da escola do campo, a fim de empreender significações. Das significações oriundas das falas dos licenciandos e partindo das concepções dos estudos culturais, o grupo de professoras utilizaram dois marcadores, por onde forjaram suas análises: a *dicotomia Campo-Cidade* e a *Supressão da Matemática*.

Em sequência, tem-se o artigo de Delabona e Civardi (2016), denominado *Conceitos geométricos elaborados por um aluno com Síndrome de Asperger em um laboratório de matemática escolar*. O objetivo dos autores foi analisar os argumentos utilizados por um aluno com Síndrome de Asperger, cursando o 8º ano do Ensino Fundamental, na resolução de.

Os autores fundamentaram suas discussões a partir da perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky, destacando que é no processo sociocultural que os conceitos matemáticos vão se formando. Esta aquisição é algo intrinsecamente humano e ocorre de maneira natural, sendo a escola um instrumento facilitador ao propiciar as condições necessárias para que a aprendizagem ocorra. Os autores consideraram a postura do professor, como mediador dos instrumentos psicológicos, essencial na promoção de uma atmosfera favorável às relações interpessoais do aluno em destaque, gerando, consequentemente, aprendizagem.

Ainda na perspectiva do ensino de Geometria, o texto de Silva, Carvalho e Pessoa (2016), intitulado *Material manipulável de geometria para estudantes cegos: reflexões de professoras brailistas*, ocupou-se em analisar as reflexões de duas professoras brailistas sobre o uso de materiais manipuláveis para ensino de geometria para estudantes cegos, matriculados na rede regular de ensino pernambucana. Por se tratar de um campo do conhecimento que faz largo uso de símbolos e apelos visuais cada vez mais complexos, as entrevistadas apontaram as barreiras e lacunas enfrentadas no ensino de Matemática junto a este público, especialmente no que concerne à interpretação da linguagem abstrata utilizada.

As entrevistadas destacaram a importância de materiais pedagógicos manipuláveis que exploravam os outros sentidos dos alunos, dando ênfase à experiência tátil, na decodificação e significação de informações, a exemplo do que ocorre com o Braille, sistema de escrita formado pela disposição e combinação de 63 pontos em relevo no papel. As oficinas para utilização dos materiais propostos pelas autoras, composto por sólidos geométricos montáveis, foram orientadas a partir da perspectiva vygotskyana de mediação da aprendizagem, enfatizando a necessidade de usar materiais duráveis e texturas diversas, além de produzir saliências, ressaltos e outros elementos táteis, proporcionando ao aluno a experiência de manuseá-los e assim, produzir significados.

O artigo de Gomes e Manrique (2016), *A musicalidade para estimulação da Atenção Voluntária de cálculos mentais (Educação Matemática Inclusiva)*, que também integra o

Dossiê em discussão, teve por objetivo analisar as percepções de uma professora sobre a musicalidade como estratégia de estimulação à Atenção Voluntária, enquanto mecanismo das funções executivas, na realização de cálculos mentais de Matemática. Conforme os autores, a Atenção Voluntária pode ser compreendida como um conjunto de habilidades complexas, tais como a atenção, memória operacional, flexibilidade cognitiva, planejamento, categorização, fluência, controle inibitório, tomada de decisões, criatividade, dentre outras.

Os autores sugeriram que, ao se introduzir a prática de musicalidade na rotina pedagógica de 20 alunos com faixa etária de 06 a 08 anos, sendo um deles com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outro com déficit de atenção, partindo da relação corporeidade, ritmo e som, os estímulos sensoriais provocados resultaram em benefícios, traduzidos em forma de prática de contenção corpórea e melhoria no foco de atenção, que se estenderam ao pensamento matemático – sendo neste estudo, especificamente, os campos de conceito numérico, sistema de numeração e cálculo mental. A teoria Histórico-Cultural foi o paradigma que norteou as discussões e práticas que usaram a musicalidade como suporte sensorial diversificado, com fins de estimulação para o raciocínio lógico-matemático.

O artigo *Educação Matemática, surdez e letramentos: o processo de ensinar e aprender Matemática mediado por duas línguas de contato*, de autoria de Coutinho e Carvalho (2016), se ocupou em compreender como se constituíram os saberes nas aulas de Matemática, em duas turmas de 7º Ano do Ensino Fundamental, do Colégio de Aplicação, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a partir de práticas letradas bilíngues, Libras e Língua Portuguesa, envolvendo uma professora ouvinte e um educador surdo. Os docentes fizeram uso de etiquetas de mercadorias comercializadas em supermercados nas redondezas da escola, discutindo as diferentes informações textuais em Língua Portuguesa encontradas: nome do estabelecimento, nome do produto, logotipo, preço, data de validade, dentre outras.

Tais informações eram exploradas também fazendo uso da Língua Brasileira de Sinais, Libras, incentivando os alunos surdos a compreenderem os diferentes significados e usos sociais da linguagem, promovendo o Letramento da turma. As análises destas práticas se basearam nas premissas do pensamento bakhtiniano, que preconiza a necessidade do leitor se posicionar frente ao conteúdo do texto, de forma responsiva, interagindo e formando juízos de valores. Os autores destacaram a necessidade de

instrumentalizar o aluno surdo para se posicionar frente a polifonia de inúmeras palavras presentes nas etiquetas e seus significados diferentes, de acordo com o contexto, a exemplo de *velho* (produto fora da validade) em oposição à *idoso*. Ao se aterem à natureza sociocultural das práticas escolares e os significados do contexto, os autores se ancoraram na perspectiva do Interacionismo Simbólico.

O artigo de Pinheiro e Rosa (2016), denominado *Uma perspectiva Etnomatemática para o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos*, é um estudo teórico, cujo objetivo foi problematizar o ensino de Matemática para alunos surdos. Os autores enfatizaram a necessidade de se compreender como os conceitos e as nomenclaturas adequadas para a identificação das pessoas com surdez foram sendo construídos historicamente, diferenciando a deficiência auditiva e a surdez. O estudo, ao se ocupar em apresentar um breve relato histórico da educação deste público, salientou que durante muito tempo as pessoas com surdez estiveram excluídas do contexto sociocultural, já que eram percebidas como indivíduos incapazes e que necessitavam de atos caridosos da sociedade.

Os autores problematizaram ainda o papel realizado pelas escolas especiais e inclusivas, destacando não se tratarem de ambientes de segregação e/ou exclusão, mas como programas de apoio que, ao complementarem o currículo do ensino comum, oferecem atendimento diferenciado, levando em conta as especificidades de cada indivíduo. Por fim, o estudo abordou a relação entre a cultura surda e a Etnomatemática e como esta perspectiva contribui para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática para o alunado surdo, aproximando o cotidiano destas pessoas das ações pedagógicas. Ao darem voz às populações marginalizadas, promovendo a capacidade crítica e reflexiva do grupo, valorizando suas experiências socioculturais, articulando o saber escolar e suas vivências, os autores o fizeram seguindo os princípios do Interacionismo Simbólico.

De autoria de Segadas et al. (2016), o artigo intitulado *A influência dos enunciados e dos materiais no ensino da Análise Combinatória para alunos surdos e para alunos com deficiência visual*, teve como objetivo detalhar a aplicação e discutir a influência dos recursos manipuláveis para alunos com deficiência visual e a formulação dos enunciados e sua apresentação em Libras, para alunos surdos. As atividades pedagógicas centravam-se na resolução de dois problemas matemáticos que remetiam às permutações e arranjos (princípio multiplicador), para alunos com deficiência visual e cegos, matriculados no

Instituto Benjamin Constant (IBC) e alunos surdos, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

No caso dos alunos surdos, os enunciados da atividade *Caminhos da Escola* estavam escritos, primeiramente, em Língua Portuguesa e versavam sobre as diferentes possibilidades de transporte para se chegar à escola. Em seguida, foi feita a mediação em Libras, buscando os pontos de atenção e lacunas na interpretação de termos, fazendo uso de recursos visuais, como esquemas e desenhos da cidade e transportes, a exemplo da árvore das possibilidades. Para o segundo grupo, composto por alunos com deficiência visual e cegos, foi aplicada a atividade *Estacionando Carrinhos*, que tratou da ocupação de vagas de estacionamento por carros coloridos e as diferentes possibilidades de combinação.

Os enunciados foram reproduzidos em Braille ou em tinta, no formato ampliado, bem como as representações visuais do estacionamento e dos carros foram alcançadas com o uso de maquetes de papelão e modelos manipuláveis, confeccionados de forma artesanal. O que se depreende das análises de ambas atividades é a relevância dos recursos adaptados no ensino de Matemática; todavia, não se deve ignorar que a eficiência dos recursos está atrelada à forma como são utilizados, bem como o contexto em que estão inseridos. Desta maneira, o papel do professor, na mediação da aprendizagem fazendo uso dos artefatos, é essencial para que os alunos pudessem refletir sobre as diferentes estratégias de uso. Tal perspectiva está intimamente associada à noção de mediação pedagógica de Vygotsky, bem como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A Revista *Interfaces*, v. 7, n. 19, apresenta o Dossiê *Educação Especial: História, Política e Práxis Educacional*, cuja organização esteve a cargo de Doracina Aparecida de Castro Araújo e Washington Cesar Shoiti Nozu. A Revista possui uma coletânea de 16 artigos, dentre os quais pôde-se apreciar o artigo de Rodrigues e Geller (2016), intitulado *Alunos surdos dos anos iniciais do ensino fundamental e a construção do número*. O objetivo do estudo foi compreender a importância do uso da língua de sinais, Libras, no ensino de conceitos numéricos iniciais, mediados pelo *software JCLIC*, nos primeiros anos do Ensino fundamental, em uma unidade especializada de educação para alunos surdos.

Segundo os autores, os dados deixaram entrever que os professores destas turmas, ao fazerem uso simultâneo de fala e sinais em suas práticas docentes, bem como o estímulo à leitura labial, típicos do bimodalismo, reforçam as características da

Comunicação Total, cujo objetivo é a oralização do aluno surdo. Os autores destacaram que a fluência da Língua Portuguesa falada não é fator principal na cultura surda, que defende o Bilinguismo como proposta educacional favorável – e nela, a Libras se configura como língua principal, e como tal, é dotada de estrutura própria. Ao apresentarem o *Software JCLIC* e as possibilidades de uso, como construção de *cards*, numa abordagem bilíngue, os autores partem da perspectiva vygotskyana de mediação da aprendizagem.

O Dossiê *Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Parte 2)*, foi publicado na Revista *Educação e Cultura e Sociedade*, v. 8, n. 1, jan-jun 2018, organizado por Elisa Tome Moriya Schlünzen, Daniel Brailovsky e Sandra Wrobel Straub. O periódico está vinculado à Faculdade de Educação e Linguagem, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop. Apresenta-se com 10 artigos temáticos, dos quais destaca-se o artigo *Matemática e inclusão: desenvolvimento de um proposta didática de polinômios para alunos surdos*, de autoria de Maciel e Meggiolaro (2018). É um estudo bibliográfico com objetivo de compreender como a escola pública percebe a inclusão do alunos surdos, além de problematizar questões pertinentes ao ensino de Matemática no contexto da cultura surda.

Este estudo se dividiu em duas partes: inicialmente, os autores procuraram analisar os aspectos referentes à cultura surda, enfatizando a historicidade da educação do aluno surdo no Brasil, as características e singularidades dessas pessoas, bem como tem se dado o desenvolvimento e o processo de aquisição do conhecimento. Já o segundo momento do estudo apresentou e analisou uma proposta de material didático, um jogo lúdico, para abordar o estudo de polinômios, direcionado à alunos do primeiro ano do Ensino Médio. O material era composto de peças de emborrachado, cortadas em tamanhos e formas geométricas diferentes, correspondentes às partes literais polinomiais (Ex: x , y , x^2 , x^3 , dentre outras), cuja combinação formavam as representações algébricas e suas operações. Os valores positivos e negativos, que comumente aparecem nas operações, foram identificados por peças de cores distintas.

As análises constataram a relevância destes recursos didáticos adaptados na prática pedagógica, permitindo aos alunos surdos a compreensão do conteúdo Polinômios, bem como operá-los. Por se tratar de conceito matemático essencialmente abstrato e de difícil visualização, os recursos didáticos se tornariam inúteis sem a intervenção do professor como mediador da aprendizagem, auxiliando os alunos a atribuírem significados à peças e suas combinações. Esta premissa está ligada à

perspectiva vygotskyana de mediação da aprendizagem, característico da abordagem Histórico-Cultural.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incluir alunos “diferentes” na escola regular não se limita a acolhê-los, mas implica uma série de mudanças que vão desde a estrutura física das escolas, passando pela implementação de legislações que dialoguem com o cotidiano, culminando na capacitação de professores para que deem a assistência necessária a esses alunos e adaptações curriculares de que necessitam.

O termo inclusão significa que toda sociedade precisa repensar seus conceitos para reconhecer as potencialidades de cada indivíduo. E a escola estabelece um espaço democrático que promova a participação de todos, respeitando suas peculiaridades. Comumente, os pesquisadores no campo da Educação partem de suas vivências, suspeitas e indagações para compreender e agir sobre realidades que lhes são comuns. O resultado materializa-se nas pesquisas científicas, enquanto possibilidade de respostas às questões educativas.

Muitos pensadores modernos, como Weiss (2000), e a própria trajetória da escola atual encaram e levam fatalmente a encarar o aluno como uma totalidade que se configura em diversas dimensões: orgânica, cognitiva, afetiva, social e pedagógica e como tal deve ser objeto das práticas pedagógicas escolares.

Tais práticas devem ser pensadas e executadas de forma a criar situações de aprendizagem para que o aluno construa seu próprio conhecimento de forma fácil e harmoniosa.

Aqui se trata de contemplar as diversas interfaces do processo posto em curso pelas escolas, abrangendo o currículo, os espaços e tempos escolares, as estratégias pedagógicas e administrativas, as formas de avaliação e outras questões envolvendo a aprendizagem.

A ação de educar é uma ação que ocorre entre os sujeitos, entre pessoas que se formam e se transformam a partir dessa relação. É uma relação antes de tudo humana e humanizadora; não somente pedagógica e cognitiva, mas também e ao mesmo tempo afetiva e social. A natureza dos vínculos que são estabelecidos nessa relação influencia e em parte determina as modalidades e a possibilidades de uma efetiva aprendizagem. O

estudo da relação vincular que a psicanálise oferece pode ajudar na compreensão da necessidade de se ser reconhecido e valorizado pelo outro para que alguém sinta autorizado a aprender, construindo a si mesmo e um conhecimento de mundo.

Como foi visto, um dos maiores obstáculos para a educação inclusiva nas escolas, é sem dúvida alguma a preparação dos professores. Com certeza algumas possibilidade já estão chegando à escola na forma dos cursos de formação continuada e inicial dos professores, no entanto, o número de profissionais para trabalhar especificamente com algumas deficiência na área da educação matemática é insuficiente.

E além desta dificuldade, falta formação específica para todos os professores e/ou para todos os membros da escola. E ainda, a Matemática Inclusiva não tem bibliografia específica incorporadas às práticas pedagógicas dos diferentes espaço da escola e assim essa acaba por ser esquecida e deixada de lado.

Se os professores aprendem ao mesmo tempo que os alunos e podem atualizar continuamente os seus saberes disciplinares como suas competências pedagógicas, deve-se criar meios para que o assunto entre na escola e não seja apenas parte de uma proposta de modernização de uma escola inclusiva, mas como foi afirmado, que seja um amplo projeto educacional, voltado para ampliar as perspectivas de aprendizagem e de interação social, das crianças e jovens com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BATISTA, J. O.; MIRANDA, P. B.; MOCROSKY, L. F. A Utilização de Recursos Didáticos Manipuláveis na Educação de Alunos Cegos ou com Baixa Visão no Contexto Matemático. In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 1, p. 113-122, jan-abr, 2016.

CARVALHO, R. E. Integração e inclusão: do que estamos falando? In: **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC, Seed, 1999.

COUTINHO, M. D. M; CARVALHO, D. L. Educação Matemática, Surdez e Letramentos: O Processo de Ensinar e Aprender Matemática mediado por duas línguas de contato. In: **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 5, n. 9, p. 33-55, jul-dez, 2016.

DELABOMA, S. C.; CIVARDI, J. A. Conceitos Geométricos Elaborados por um Aluno com Síndrome de Asperger em um Laboratório de Matemática Escolar. In: **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 5, n. 9, p. 203-232, jul-dez, 2016.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. 6. ed., Campinas/SP: Autores Associados, 2002. Coleção Educação Contemporânea.

FERRÃO, S. H.; MEGID, M. A. A. B. A Aprendizagem em Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os Encaminhamentos para Atendimento Pedagógico e/ou Psicológico. In: **Ensino Em Re-Vista**, v. 22, n. 1, p. 135-143, jan/jun, 2015.

FERREIRA, L. (2000). **Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão**. Revista iberoamericana de Educación. Número 24. 1-9.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOÉS, M. C. R. de. **As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial**. In BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GOMES, H. C.; MANRIQUE, A. L. A Musicalidade para Estimulação da Atenção Voluntária de Cálculos Mentais (Educação Matemática Inclusiva). In: **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 5, n. 9, p. 121-146, jul-dez, 2016.

JÚNIOR, V. D; SANTOS, L. M. *Etnomatemática da Cultura Surda: um enfoque a partir do estudos culturais*. In: **Teorias e Práticas**, v. 19, n. 1, p. 123-132, jan-abril, 2016.

MACIEL, C. M; MEGGIOLARO, G. P. Matemática e Inclusão: desenvolvimento de um proposta didática de polinômios para alunos surdos. In: **Educação, Cultura e Sociedade**, v. 8, n. 1, p. 107-117, jan-jun, 2018.

NETO, V. F.; SILVA, C. O. A Escola do Campo: a Busca por uma Identidade. In: **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 5, n. 9, p. 84-103, jul-dez, 2016.

PINHEIRO, R. C; ROSA, M. Uma Perspectiva Etnomatemática para o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos. In: **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 5, n. 9, p. 56-83, jul-dez, 2016.

QUADROS, R. M.; PERLIN G. T. T. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

RODRIGUES, R. S; GELLER, M. Alunos Surdos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Construção do Número. In: **Interfaces**, v. 7, n. 19, p. 126-145, 2016.

SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, C. R.; OLIVEIRA, G. S. Fundamentos da Alfabetização Matemática: Algumas implicações na construção de Conceitos Matemáticas. In: **Revista Educação e Linguagens**, v. 4, n. 6, p. 69-82, jan-jun, 2015.

SEGADAS-VIANNA, C.; *et al.* A influência dos Enunciados e dos Materiais no Ensino da Análise Combinatória para alunos Surdos e para alunos com deficiência visual. In: **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 5, n. 9, p. 56-83, jul-dez, 2016.

SILVA, H. C; SÁ, P. F; SILVA, M. P. A opinião de professores sobre o ensino de Matemática para alunos surdos. In: **Revista Cocar**, n. 1, p. 147-174, jan-jul, 2015.

SILVA, M. D.; CARVALHO, L. M. T. L.; PESSOA, C. A. S. Material Manipulável de Geometria para Estudantes Cegos: Reflexões de Professores Brailistas. In: **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 5, n. 9, p. 176-202, jul-dez, 2016.

SKLIAR, C. **Educação e Exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, SC: Editora UFSC. 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Brasília: Corde, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

VITA, A. C.; KATAOKA, V. Y. Construção de Maquete Tátil para a Aprendizagem de Probabilidade por Alunos Cegos Baseada no Design Centrado no Usuário. In: **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 5, n. 9, p. 147-175, jul-dez, 2016.

CAPÍTULO LIII

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS: MÚLTIPLAS EPISTEMOLOGIAS NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE TEFÉ/AM

DOI: 10.5281/zenodo.17370824

Ecson Gama Braga

Adriana Nonato Braga

Daiancre Anne Ribeiro Cabral

Eric Gama Braga

Maria de Fátima Gama Braga

1. INTRODUÇÃO

As questões ambientais são fundamentais em qualquer cenário, partindo da esfera individual para o coletivo e do local para o global. No entanto, as discussões sobre as relações sociais e a preocupação com o esgotamento dos recursos naturais ainda não são uma realidade consolidada na prática cotidiana. Diante disso, torna-se urgente inserir, direta ou indiretamente, a interdisciplinaridade da EA nas instituições de ensino, uma vez que se trata de um tema estratégico para o futuro do planeta (LIMA; OLIVEIRA, 2022). Essa necessidade se amplia quando consideramos os espaços não-formais de educação, que vai além dos muros das escolas e alcançam a comunidade em sua pluralidade,

abarcando diferentes saberes e epistemologias.

A EA em espaços não-formais representa um campo para a construção de saberes ambientais que vai além dos limites da escola formal, o que integra conhecimentos científicos, tradicionais e comunitários. No município de Tefé, localizado no interior do estado da Amazônia brasileira, essa abordagem adquire contornos singulares, dada a riqueza de sua biodiversidade e a complexidade das relações entre sociedade e natureza na região. A EA não-formal, ao se articular com as múltiplas epistemologias presentes no território, pode se configurar como uma ferramenta potente para a promoção da sustentabilidade e o fortalecimento da cidadania ambiental.

A EA não-formal se destina à comunidade como um todo, incluindo tanto indivíduos em idade escolar quanto aqueles que estão fora do sistema formal de educação. Essa modalidade educativa se manifesta por meio de atividades diversificadas, como oficinas de tecnologia, artesanato, música, agricultura urbana e outras práticas que estimulam a reflexão crítica sobre o meio ambiente (MEDINA; SANTOS, 2009). A Lei nº 9.795/1999, em seu Art. 13, define a EA não-formal como ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente (BRASIL, 1999). Essa definição legal reforça a importância de iniciativas que vão além do ambiente escolar, envolvendo a sociedade em processos contínuos de conscientização e ação ambiental.

No contexto do município de Tefé, a EA não-formal assume particular relevância devido à sua posição geográfica estratégica e à riqueza de sua biodiversidade. A cidade já foi palco de eventos significativos, como a Conferência Municipal do Meio Ambiente em 2008, que, apesar de sua importância, evidenciou a ausência de participação efetiva dos municípios vizinhos e da própria população local. Rodrigues e Billacrês (2021, p. 38) destacam que, mesmo uma década após o evento, as questões levantadas permanecem atuais:

Identificou-se a ausência dos municípios ao entorno de Tefé, que na região do médio Solimões, possui o papel de responsabilidade territorial. Uma década após essa conferência, a questão que rodeava esse evento, se apresenta pertinente nos contextos atuais.

Essa passagem apresenta um desafio persistente: a desconexão entre as políticas ambientais e a participação comunitária. Apesar dos esforços institucionais, muitos projetos ficam restritos ao papel, sem desdobramentos práticos. A falta de divulgação e engajamento da população tefeense em eventos ambientais reflete uma carência de EA

efetiva, tanto formal quanto não-formal. Effting (2007) compara a educação a uma escultura em madeira, que se molda progressivamente por meio de movimentos e transformações. Da mesma forma, a EA busca remodelar hábitos e comportamentos, independentemente do espaço em que ocorra.

O processo educativo, seja formal ou não-formal, é uma ferramenta essencial para enfrentar os problemas ambientais, pois permite uma compreensão dinâmica da realidade, articulando desenvolvimento e meio ambiente, pensamento e ação. O Capítulo 36 da Agenda 21 (1992, p. 239) ressalta essa dualidade:

Tanto o ensino formal como o informal são indispensáveis para modificar a atitude das pessoas, para que estas tenham capacidade de avaliar os problemas do desenvolvimento sustentável e abordá-los. O ensino é também fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável e que favoreçam a participação pública efetiva nas tomadas de decisão.

A Agenda 21 reforça a necessidade de uma abordagem educacional integrada, que vá além da transmissão de conhecimentos e promova a transformação de mentalidades. No contexto de Tefé, onde a relação entre sociedade e natureza é intrínseca, a EA não-formal pode ser um instrumento poderoso para fomentar a cidadania ambiental. Jacobi et al. (1998, p. 11) destacam que “a educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para que transformem as diversas formas de participação em defesa da qualidade de vida”.

A educação não-formal, portanto, complementa o ensino formal por meio de capacitações, cursos livres, programas comunitários e outras iniciativas que estimulam o aprendizado contínuo (SCHOLLMEIER; NISHIJIMA, 2019). Em Tefé, há diversas instituições de ensino e pesquisa, como universidades, colégios militares e institutos, mas as ações efetivas em prol do meio ambiente ainda são esporádicas. Rodrigues e Billacrês (2021, p. 39) observam que:

Em Tefé, estas ações são perceptíveis esporadicamente, ou seja, quando ocorrem os eventos referentes ao Dia Mundial do Meio Ambiente, ao Dia Mundial da Água ou eventos que tenham uma propagação nacional ou internacional, para mostrar que o município está desenvolvendo projetos dentro do contexto, passado o evento, tudo é esquecido.

Esse trecho evidencia uma crítica relevante: a EA no município ainda é marcada por ações pontuais, sem continuidade ou impacto duradouro. Para reverter esse cenário, é necessário fomentar práticas educativas permanentes, que integrem saberes tradicionais, científicos e comunitários, em uma perspectiva decolonial e plural.

Esta pesquisa buscou contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em espaços não-formais, propondo estratégias como o reflorestamento urbano como eixo de sensibilização ambiental. A formação do senso crítico dos cidadãos tefeenses passa pelo reconhecimento de suas múltiplas epistemologias, valorizando tanto o conhecimento acadêmico quanto os saberes locais. A EA não-formal, quando articulada com as realidades socioculturais do município, pode se tornar um caminho efetivo para a construção de uma sociedade mais sustentável e participativa.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e de campo, combinando pesquisa bibliográfica com intervenções práticas no município de Tefé/AM. O estudo partiu de um levantamento teórico sobre EA não-formal, analisando documentos, além de artigos científicos que abordam práticas educativas em contextos amazônicos.

A etapa prática da pesquisa iniciou no primeiro semestre de 2021 com a coleta de materiais recicláveis como pneus (Figura 1) descartados em borracharias locais e baldes de tinta (Figura 2) abandonados nas ruas da cidade. Esses materiais foram adaptados para servir como recipientes de plantio - os pneus foram cortados e preenchidos com terra, enquanto os baldes receberam furos para drenagem. Essa escolha metodológica teve duplo propósito: reduzir o acúmulo de resíduos no espaço urbano e criar recursos didáticos visuais que demonstrassem concretamente possibilidades de reaproveitamento.

Figura 1 - Pneu cortado para o plantio das mudas



Fonte: Acervo dos autores

Figura 2 - Balde para o plantio das mudas

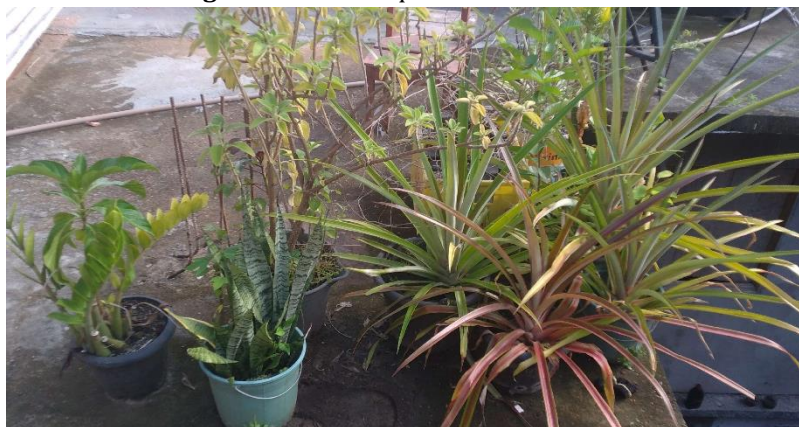


Fonte: Acervo dos autores

No segundo semestre de 2021, realizou-se a fase de intervenção direta, quando as

mudas de espécies frutíferas (açaí, goiaba, abacaxi e cupuaçu) (Figura 3) foram plantadas em ruas, praças e áreas públicas de Tefé (Figura 4).

Figura 3 - Plantas que foram cultivadas.



Fonte: Acervo dos autores

Figura 4 - Plantio da muda de goiaba em Tefé na Estrada das Missões.



Fonte: Acervo dos autores

A pesquisa manteve um componente etnográfico através da observação participante, onde o pesquisador se inseriu ativamente nas ações enquanto documentava percepções e diálogos informais com os participantes. Essa imersão permitiu captar nuances importantes sobre como diferentes grupos sociais - desde estudantes até pequenos comerciantes - relacionam-se com as questões ambientais no cotidiano.

O período de monitoramento em 2022 trouxe reflexões críticas sobre a sustentabilidade das ações: enquanto as técnicas de reaproveitamento mostraram-se viáveis e didaticamente eficazes, a manutenção das áreas plantadas esbarrou na falta de continuidade de políticas públicas. Essa constatação reforçou a necessidade de articular EA não-formal com mecanismos institucionais permanentes, sugerindo como direcionamento futuro a criação de parcerias mais estruturadas entre poder público, escolas e organizações locais.

Ética e metodologicamente, todas as etapas respeitaram os protocolos de pesquisa envolvendo comunidades, com o cuidado de obter consentimento para registros fotográficos e usar os dados de forma contextualizada. As imagens produzidas, além de documentarem o processo, serviram como material de análise para avaliar tanto os resultados concretos das intervenções quanto seu potencial como ferramenta de sensibilização ambiental em contextos urbanos amazônicos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EA em espaços não-formais representa uma importante estratégia para o fortalecimento da cidadania e da consciência socioambiental, especialmente em contextos amazônicos como o do município de Tefé-AM. Diferente da educação formal, que ocorre nas escolas e segue currículos e metodologias estruturadas, a educação não-formal acontece fora dos ambientes escolares tradicionais, alcançando diversos públicos e faixas etárias, o que promove o aprendizado contínuo e significativo a partir da realidade local.

No caso de Tefé, a EA em espaços não-formais se apresenta como um campo para a valorização das múltiplas epistemologias, ou seja, diferentes formas de produzir e compartilhar conhecimento — sejam elas oriundas da ciência acadêmica, dos saberes tradicionais, das práticas culturais das comunidades ribeirinhas e indígenas, ou das vivências cotidianas da população. Essa diversidade de saberes é fundamental para a construção de uma racionalidade ambiental que respeite a complexidade ecológica e sociocultural da região.

Dessa forma, a presente pesquisa possibilitou identificar e desenvolver alternativas eficazes de EA em espaços não-formais, tendo como eixo central o reflorestamento urbano como ferramenta para a formação do senso crítico e da consciência ambiental dos cidadãos tefeenses. As ações realizadas fora do ambiente escolar tradicional, como o plantio de mudas em pneus reaproveitados e baldes reciclados, proporcionaram experiências educativas práticas, colaborativas e contextualizadas, reforçando o potencial transformador da EA não-formal.

No segundo semestre de 2021, deu-se início à etapa de plantio das mudas em espaços públicos, como ruas, praças e a Estrada das Missões. As espécies escolhidas, como açaí, goiaba, cupuaçu e abacaxi, foram selecionadas não apenas por sua adaptação ao clima local, mas também por seu valor ecológico e sociocultural, tendo em vista que são plantas

frutíferas amplamente conhecidas e consumidas pela população.

Essas ações tiveram um papel educativo, uma vez que envolveram diretamente membros da comunidade local, incentivando a participação ativa e a reflexão sobre questões ambientais urbanas. A escolha de locais públicos para o plantio das mudas ampliou a visibilidade da iniciativa e contribuiu para a criação de espaços mais verdes na cidade, ao mesmo tempo em que suscitou discussões sobre o papel de cada cidadão na construção de uma cidade mais sustentável.

É importante destacar que, apesar do entusiasmo demonstrado por parte da comunidade, a EA em espaços urbanos encontra desafios relacionados à resistência de certos setores econômicos, especialmente empresários que, por interesses econômicos, ainda negligenciam práticas sustentáveis. Esse fator reforça a importância de uma educação crítica, capaz de questionar e transformar estruturas socioambientais injustas.

A partir da observação das práticas e dos registros realizados, constatou-se que os participantes passaram a demonstrar maior sensibilidade às questões ambientais locais, sobretudo no que diz respeito ao descarte de resíduos sólidos e à preservação de áreas verdes. Essa mudança de postura indica que a vivência prática em espaços não-formais pode ser um caminho eficaz para despertar o senso crítico e a responsabilidade socioambiental dos indivíduos.

Além disso, a pesquisa apresentou a necessidade de ampliar o número de projetos semelhantes, com foco na continuidade das ações e na construção de políticas públicas que reconheçam e valorizem os saberes locais e as iniciativas comunitárias. Embora os resultados tenham sido positivos, ainda existem lacunas a serem exploradas, como a avaliação de longo prazo do impacto dessas ações na consciência ambiental da população e a incorporação de práticas de EA nos planos urbanos e educacionais do município.

Portanto, este trabalho demonstra que a EA em espaços não-formais, quando orientada por múltiplas epistemologias e aliada a ações concretas de intervenção urbana, pode contribuir significativamente para a construção de uma cultura ambiental mais sólida, crítica e participativa, especialmente em contextos amazônicos como o de Tefé.

3.1 Educação Ambiental em Espaços Não-Formais na Cidade de Tefé-AM

A EA em espaços não-formais no cotidiano da população tefeense não deve ser compreendida como uma responsabilidade exclusiva das instituições de ensino ou dos órgãos públicos do município. Ao contrário, trata-se de um processo educativo que

extrapola os muros escolares, permitindo que cada indivíduo se torne agente ativo na construção de uma sociedade mais consciente e sustentável (PADUA; TABANEZ; SOUZA, 1999).

Diversos autores, como Rodrigues e Billacrês (2021), Behrens (2021), Jacobi et al. (1998), e Medina e Santos (2009), discutem a importância da EA, destacando a necessidade de sua inserção no ambiente escolar. No entanto, este trabalho buscou ampliar esse olhar, reconhecendo que a educação não-formal também possui grande potencial para formar cidadãos críticos e comprometidos com a transformação socioambiental.

Ao aplicar conceitos da educação não-formal, observam-se diversas vantagens em complementar os saberes adquiridos no ensino formal. Atividades como rodas de conversa, eventos comunitários e projetos colaborativos possibilitam que os participantes identifiquem problemas ambientais do seu entorno e elaborem, de forma coletiva ou individual, estratégias e hipóteses para solucioná-los (EFFTING, 2007).

É fundamental destacar que tanto a educação formal quanto a não-formal são essenciais para promover a conscientização da população de Tefé. Ambas possuem o objetivo de formar cidadãos capazes de desenvolver uma postura crítica frente aos desafios ambientais, compreendendo que a natureza é a principal fonte de recursos da vida no planeta. O uso desenfreado e desorganizado desses recursos leva ao desequilíbrio ambiental, afetando diretamente a qualidade de vida atual e das futuras gerações.

Dessa forma, ao incentivar práticas educativas em espaços não-formais, como praças, feiras, comunidades ribeirinhas e eventos culturais, abre-se caminho para um processo educativo mais inclusivo, participativo e transformador. A construção de uma consciência ecológica sólida, especialmente em contextos amazônicos como o de Tefé-AM, depende do engajamento de toda a sociedade e da valorização de múltiplas formas de ensinar e aprender sobre o meio ambiente. Posto isto:

No livro, *The Entropy Law and the Economic Process* (A Lei da Entropia e o Processo Econômico, em tradução livre) de Nicholas Georgescu-Roegen de 1971, com base na segunda lei da termodinâmica, a lei da entropia, Georgescu-Roegen aponta para a **inevitável** degradação dos recursos naturais em decorrência das atividades humanas. Ele critica os economistas liberais neoclássicos por defenderem o crescimento econômico material sem limites e desenvolve uma teoria oposta e bastante ousada para a época: o decrescimento econômico. (BEHRENS, 2021, p. 1).

Contudo, para a execução deste projeto, a EA em espaços não-formais foi aplicada com o objetivo de mostrar ao indivíduo que o simples ato de plantar uma árvore pode

trazer benefícios significativos, como a proteção do solo contra a erosão e a prevenção de deslizamentos de terra. Diante disso, a implementação da atividade contou com o apoio da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e de instituições locais interessadas em colaborar com ações voltadas à preservação ambiental.

Inicialmente, houve a intenção de levar o projeto também para as escolas do município. No entanto, por conta de algumas limitações institucionais, essa etapa não pôde ser realizada. A proposta visava apresentar aos alunos a importância da implantação de hortas escolares ao longo do ano letivo, promovendo, assim, a conscientização sobre alimentação saudável e o reaproveitamento de materiais coletados para fins educativos e sustentáveis.

Ressalta-se que houve um cuidado criterioso na escolha dos locais para o plantio das mudas, considerando fatores de segurança e desenvolvimento adequado das espécies. Como medida preventiva, a equipe técnica da prefeitura foi consultada para orientar sobre os pontos mais apropriados para o plantio, evitando, por exemplo, áreas próximas a redes elétricas, que poderiam representar riscos no futuro.

O trabalho de plantio de árvores, além de ser uma das alternativas mais simples e acessíveis para mitigar os impactos ambientais provocados pelas ações humanas, apresentou resultados visíveis em curto prazo no ambiente onde foi realizado. Outro aspecto positivo foi o baixo custo de implementação, tornando o projeto viável e replicável em diferentes contextos da cidade.

3.2 A relevância da Educação Ambiental para a sociedade

É fundamental fomentar a EA de caráter não-formal no município de Tefé, incentivando a participação ativa de instituições públicas, privadas, empresas e da sociedade em geral. Isso porque a construção de uma qualidade de vida mais sustentável exige o engajamento coletivo, onde cada indivíduo reconheça e assuma seu papel na transformação socioambiental.

A mobilização social em torno da EA é um passo essencial para alcançar um planeta mais equilibrado e saudável. A busca por uma convivência harmoniosa com o meio ambiente depende não apenas de ações individuais, mas também de esforços conjuntos que promovam mudanças reais nas práticas cotidianas e nas políticas locais.

Nesse contexto, o pensador Edgar Morin nos alerta sobre a importância de uma educação voltada para a complexidade da vida e dos sistemas que a compõem. Para ele, a

educação deve ser capaz de integrar saberes diversos, ampliando a consciência crítica dos sujeitos e permitindo uma compreensão mais profunda das interações entre natureza, sociedade e cultura. Outrossim: “Uma sociedade é produzida entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizado que retroage sobre os indivíduos para coproduzi-los enquanto indivíduo humano, o que eles não seriam se não dispusessem de instrução, da linguagem e da cultura” (MORIN, 1996, p.182).

Contudo, Morin destaca que não se pode ignorar as interações humanas, pois elas são essenciais para o bem-estar coletivo. As consequências que é vivenciadas hoje são, em grande parte, resultado das ações de outras pessoas. Assim, ao compreender essa dinâmica, o indivíduo passa a perceber que faz parte de uma sociedade interdependente, o que pode gerar transformações significativas, tanto em nível individual quanto coletivo.

Ao refletir sobre as experiências práticas adquiridas por meio dos projetos desenvolvidos e da base teórica que sustentou este trabalho, percebe-se a relevância de se trabalhar com as vivências reais do contexto em que o indivíduo está inserido. Os conteúdos e estratégias utilizados na EA, seja em ambientes escolares ou em espaços não-formais, devem ter como objetivo principal a conexão entre teoria e prática, o que promove a participação ativa da comunidade.

É fundamental que todos colaborem com ações que beneficiem a coletividade, especialmente em iniciativas voltadas para a preservação ambiental. Dessa forma, contribui-se para a formação de uma consciência crítica que impactará não apenas a realidade local, como também o futuro de toda a humanidade. Afinal, não existe um “planeta B”. Como bem destaca Iaquinto (2018), cabe à geração atual o dever de cuidar do planeta para que as próximas gerações, sejam elas tefeenses ou de qualquer outro lugar do mundo, possam desfrutar de um ambiente equilibrado e saudável.

4. CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como propósito contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em espaços não-formais, propondo estratégias como o reflorestamento urbano como eixo de sensibilização ambiental. A formação do senso crítico dos cidadãos tefeenses passa pelo reconhecimento de múltiplas epistemologias, valorizando tanto o saber acadêmico quanto os conhecimentos tradicionais e locais. A EA não-formal, quando integrada às realidades socioculturais do município, mostra-se um caminho potente para

a construção de uma sociedade mais sustentável, consciente e participativa.

A elaboração deste trabalho teve como finalidade sensibilizar a população tefeense para a importância do cuidado com o meio ambiente, por meio de ações práticas e de uma compreensão ampliada do conhecimento. A articulação entre saberes formais e não-formais mostrou-se fundamental para que ocorra uma verdadeira transformação ética e ambiental, superando a limitação de abordagens puramente teóricas, muitas vezes presentes apenas no ambiente escolar.

Ressalta-se que a responsabilidade pela formação de cidadãos comprometidos com o bem-estar do planeta não deve recair exclusivamente sobre a escola. A educação não-formal, nesse sentido, desempenha um papel complementar essencial, ao estimular a construção de uma visão crítica e reflexiva sobre o papel de cada indivíduo na sociedade.

No contexto contemporâneo, em que o acesso à informação se dá de forma rápida e virtual, é necessário refletir sobre a função das instituições educativas e sobre como potencializar o processo de aprendizagem para além da sala de aula. A educação não-formal surge, portanto, como uma alternativa viável e eficaz, promovendo experiências que possibilitam a apropriação do conhecimento de forma significativa e prática.

Com este projeto, espera-se ter promovido a aquisição de conhecimentos voltados à preservação ambiental, despertando a consciência de que ações simples — como o plantio de uma árvore — podem contribuir para o equilíbrio dos ecossistemas e para a sustentabilidade do planeta. Que esse movimento de conscientização e transformação possa se expandir e inspirar outras iniciativas dentro e fora de Tefé.

REFERÊNCIAS

AGENDA 21 - **Conferência Nacional das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento**. (1992: Rio de Janeiro). Curitiba: IPARDES, 2001. 260p.

BEHRENS, C. **Entenda o que é pegada ecológica**. Publicado no site eCycle. 2021. Disponível em: <<https://www.ecycle.com.br/pegada-ecologic>>. Acesso em 16 de abril de 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.795**, de 27 de Abril de 1999.

EFFTING, T. R. **Educação Ambiental nas Escolas Públicas: Realidade e Desafios**. Monografia (Pós-Graduação em “*Latu Sensu*” Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável) — Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Marechal Cândido Rondon, 2007.

IAQUINTO, B. O. A sustentabilidade e suas dimensões. **REVISTA DA ESMESC**, v.25, n.31, p.

157-178, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14295/revistadaesmesec.v25i31>

JACOBI, P. et al. **Educação ambiental e cidadania**. In: CASCINO, F.; JACOBI, P.; OLIVEIRA, J. F. de (Orgs). Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências. São Paulo: SMA/CEAM, 1998. 121 p.

LIMA, S. B.; OLIVEIRA, A. L. de. **Educação Ambiental e Cidadania por meio da Educação Formal**. Revbea, São Paulo, V. 17, No 1: 420-439, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/13884/10252>>. Acesso em: novembro de 2022.

MEDINA, N. M.; SANTOS, E. da C. **Educação Ambiental: Uma metodologia participativa de formação**. 6ª Edição. Editora: Vozes, 2009.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro-RJ. Editora Bertrand Brasil, 1996.

PADUA, S.; TABANEZ, M.; SOUZA, M. das G. **O Papel da Educação Ambiental e da Participação Comunitária na Conservação de áreas Naturais**. Ação Ambiental, Viçosa, Ano II, n. 8 p. 8-11, 1999.

RODRIGUES, E.; BILLACRÊS, M. Participação e Formação Ambiental em Tefé/AM, na Perspectiva da Educação Ambiental Não-Formal. **Revista brasileira de Educação Ambiental, Revbea**, São Paulo, V. 16, Nº 2: 37-50, 2021.

SCHOLLMEIER, A. M. da L.; NISHIJIMA, T. A Educação Ambiental na EJA e olhar do estudante sobre a interdisciplinaridade. **Brazilian Journal of Development**, 5(12), 32494–32509. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n12-314>

Agradecimentos

Os autores agradecem, com reconhecimento, a todos os colaboradores e amigos que, de forma indireta, contribuíram para a realização deste estudo. Cada troca de ideia e cada gesto de apoio foram fundamentais para que este trabalho pudesse ser desenvolvido, finalizado e concluído com êxito.

CAPÍTULO LIV

O USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS DIGITAIS, NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE): DESAFIOS E POSSIBILIDADES

DOI: 10.5281/zenodo.17370842

Henrique Magalhães de Souza

Luzia Lochetti

Matheus Magalhães de Souza

1. INTRODUÇÃO

Em que pese a sociedade esteja experimentando um avanço tecnológico considerável, na maioria das instituições de ensino da rede pública do Estado de Mato Grosso, essa realidade parece distante, pois ainda há um extenso caminho a ser trilhado, no que se refere à adaptação do ambiente escolar para atendimento de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e com deficiência, isto é, aqueles que possuem impedimentos de longo prazo (pelo menos 2 anos) de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, conforme previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei nº 13.146/15, em 6 de julho de 2015.

Esses impedimentos podem, em interação com diversas barreiras, obstruir a participação plena e efetiva da pessoa com deficiência na sociedade, em igualdade de

condições com os demais. O sistema de ensino atual almeja que as instituições sejam inclusivas, entretanto, faz-se necessário investigar quais os principais desafios encontrados nesse percurso e quais os meios e ferramentas têm sido disponibilizadas para o alcance desse objetivo.

Não basta apenas e tão somente inserir os estudantes PAEE no ambiente escolar e não garantir de fato, uma educação de qualidade e que os faça aprender efetivamente. O cenário atual do ensino para estudantes com deficiência nas unidades da rede pública estadual de Mato Grosso tem sido marcado pela ausência de recursos financeiros, pela falta de formações continuadas específicas, ausência de recursos humanos para atender toda a demanda, e o primordial, a tecnologia, os aplicativos digitais, a gamificação e a inteligência artificial não têm sido aplicadas de forma eficaz ao processo de ensino e aprendizagem. Ademais, as salas de aula são padronizadas, os métodos e currículos engessados e os conteúdos desconectados da realidade.

Em uma era de rápidas transformações tecnológicas, sociais e ambientais, continuar ensinando com base em métodos arcaicos é formar jovens para um passado que não volta. Logo, reinventar a educação não é uma escolha, é uma urgência: precisamos de um ensino que estimule o pensamento crítico, a criatividade e a adaptabilidade, preparando cidadãos para resolver os desafios do presente e criar o futuro.

Infelizmente, o ensino para alunos com deficiência ainda caminha sob estruturas pensadas para um padrão que exclui, ao invés de incluir. Muitos métodos e práticas estão ultrapassados, ignorando as singularidades, os ritmos e os potenciais dos estudantes que mais precisam de acolhimento e inovação. Conforme Mantoan (1997, p. 50),

A educação escolar e o professor que a ministra não têm, no geral, um referencial de mundo que se compatibiliza com a realidade circundante e com seus possíveis avanços. O espaço educacional parece imune, preservado desses avanços, mantendo o velho, pela indiferença às mudanças do meio.

Nesse sentido, assenta-se a importância de um processo revolucionário e transformador do cenário educacional, a fim de reinventar os moldes pelos quais a educação formal do estado de Mato Grosso se fundamenta e garantir a plena inclusão dos estudantes PAEE, que possuem necessidades educativas especiais no ambiente escolar, sob o amparo dos recursos tecnológicos contemporâneos. Reinventar a educação para o público da educação especial é reconhecer que igualdade não é dar o mesmo a todos, mas oferecer o que cada um realmente precisa para aprender, crescer e participar plenamente

da sociedade.

A coleta de dados será realizada por meio de revisão bibliográfica. O referencial teórico que sustenta a pesquisa fundamenta-se em autores como Biazus e Rieder (2019), que discutem o papel da tecnologia assistiva; Santaella (2014), ao abordar os impactos das mídias digitais nos contextos sociais e educacionais; Caldas (2024) e Basílio et al. (2023), que destacam o valor da gamificação na inclusão escolar. Ainda, Gonçalo et al. (2022) contribuem com reflexões sobre o papel da inteligência artificial no apoio à aprendizagem de estudantes com deficiência.

O resumo expandido estrutura-se em quatro partes principais: (1) introdução e justificativa, que contextualizam o problema e estabelecem os fundamentos teóricos e legais; (2) objetivos e metodologia da pesquisa; (3) principais contribuições da revisão bibliográfica organizada por eixos temáticos; e (4) resultados esperados e considerações finais, que antecipam as possíveis contribuições da investigação para a melhoria da educação inclusiva por meio da tecnologia.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste capítulo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, com delineamento teórico-documental, por meio da realização de uma revisão bibliográfica. Essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de reunir, analisar e interpretar criticamente produções acadêmicas que discutem o uso de ferramentas tecnológicas digitais no processo de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), especialmente no âmbito das escolas públicas estaduais.

Como se trata de um estudo teórico, não houve a participação de sujeitos da pesquisa no sentido empírico. O *lôcus* da investigação concentra-se, portanto, no campo das produções científicas e institucionais voltadas à educação inclusiva e às tecnologias educacionais. A pesquisa foi desenvolvida a partir da leitura sistemática e interpretativa de livros, artigos científicos, legislações educacionais, políticas públicas e documentos oficiais emitidos por órgãos governamentais e instituições de ensino e pesquisa.

A coleta dos dados bibliográficos foi realizada por meio de buscas em bases acadêmicas como SciELO, Google Scholar, Portal de Periódicos da CAPES, além da utilização de referências disponibilizadas por editoras especializadas e acervos

institucionais. Os critérios para seleção do material consideraram a relevância temática, a atualidade das publicações, a contribuição teórica para o campo da educação especial e o rigor metodológico dos estudos analisados. Os dados obtidos foram organizados por eixos temáticos e interpretados com base na técnica de análise de conteúdo, a fim de identificar recorrências, divergências e contribuições centrais relacionadas ao tema.

O referencial teórico do estudo apoia-se em autores que abordam diferentes aspectos do uso das tecnologias no processo de inclusão. Biazus e Rieder (2019) discutem o papel das tecnologias assistivas como facilitadoras do processo educacional para estudantes com deficiência. Santaella (2014) oferece uma leitura crítica sobre os impactos das mídias digitais na educação contemporânea. Já Caldas et al. (2024) e Basílio et al. (2023) exploram a gamificação como estratégia pedagógica inclusiva. Gonçalo et al. (2022) tratam da inteligência artificial como apoio à aprendizagem personalizada, enquanto Rodrigues (2019) destaca a importância da formação docente para a integração pedagógica das tecnologias. De Faria et al. (2021), por sua vez, refletem sobre o uso de recursos digitais em salas de atendimento educacional especializado.

A pesquisa também se ancora em marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os quais estabelecem os fundamentos legais para o direito à educação de qualidade e à inclusão plena de pessoas com deficiência no sistema educacional regular.

Por meio dessa revisão bibliográfica, foi possível identificar as principais barreiras enfrentadas pelas instituições públicas no uso efetivo das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PAEE, bem como destacar as possibilidades que essas ferramentas oferecem quando integradas de forma pedagógica, crítica e inclusiva. Desse modo, esta metodologia contribui para o aprofundamento das reflexões sobre práticas educacionais mais acessíveis, inovadoras e equitativas, propondo caminhos para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desafios no Processo de Ensino-Aprendizagem de Estudantes PAEn Nas Escolas Estaduais de Mato Grosso

A promulgação da Constituição Federal de 1988 é um marco para a garantia do ensino para todos e assegura aos “portadores de deficiências”, atendimento

preferencialmente na rede regular de ensino. Assim, desde que os estudantes PAEE foram inseridos no ensino regular das escolas públicas, percebeu-se a importância dos estudos visando à inclusão dos mesmos, a fim de promover o direito de todos à educação e ao conhecimento, adequando a escola a um modelo de inclusão e não apenas de integração (Brasil, 1988).

No entanto, os estudantes que compõem o PAEE ainda enfrentam uma série de desafios significativos nas escolas de ensino regulares, revelando uma lacuna entre as políticas de inclusão e sua efetiva implementação nas práticas escolares cotidianas. Embora o Brasil tenha avançado na formulação de legislações que asseguram o direito à educação inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), a realidade escolar demonstra que ainda há um longo caminho a percorrer para que esses direitos sejam integralmente concretizados.

Um dos principais entraves identificados é a insuficiência de formação específica dos docentes para atuarem com a diversidade de necessidades educacionais presentes em sala de aula. Muitos professores da rede pública não dispõem dos conhecimentos teórico-práticos necessários para adaptar currículos, estratégias didáticas e instrumentos de avaliação, de modo a atender às demandas individuais dos estudantes PAEE. Essa carência formativa compromete a eficácia das intervenções pedagógicas, muitas vezes limitando o potencial de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

Outro fator crítico é a inadequação da infraestrutura física das unidades escolares, que frequentemente não contemplam os princípios do desenho universal. A ausência de rampas de acesso, banheiros adaptados, sinalização tátil e outros recursos de acessibilidade compromete não apenas a mobilidade, mas também a autonomia e a participação ativa dos estudantes com deficiência em todas as dimensões da vida escolar. Essa exclusão estrutural reforça barreiras atitudinais e institucionais que dificultam o pertencimento e a equidade no ambiente escolar.

No que tange aos recursos didáticos, observa-se que grande parte do material utilizado em sala de aula não é adaptado às necessidades sensoriais, cognitivas ou linguísticas dos alunos PAEE, acarretando em dificuldades de compreensão e acompanhamento das atividades propostas. A escassez de profissionais de apoio especializados, como intérpretes de Libras, guias-intérpretes, profissionais de apoio

escolar e mediadores, agrava ainda mais esse cenário, gerando situações de dependência e comprometendo a autonomia e o protagonismo estudantil.

Embora as tecnologias digitais e assistivas tenham se mostrado um recurso valioso para promover a inclusão educacional, o uso inadequado dessas ferramentas nas unidades de ensino tem sido um desafio significativo para os estudantes PAEE. Muitas vezes, as tecnologias disponíveis não são utilizadas de forma a atender às necessidades específicas desses alunos, seja por falta de adaptação dos softwares, seja por ausência de treinamento adequado dos professores no manuseio dessas ferramentas.

Vale destacar que apenas inserir uma ferramenta tecnológica na sala de aula não assegura sua efetividade. Para que ela produza resultados positivos, é fundamental que esteja pedagogicamente integrada, sendo utilizada de forma coerente com o currículo e alinhada às práticas de ensino.

Dessa maneira, observa-se que a introdução de tecnologias na sala de aula, por si só, não assegura um impacto positivo no aprendizado dos alunos. A eficácia desses recursos depende de sua integração pedagógica, ou seja, de como são alinhados aos objetivos educacionais e ao currículo. Para que as tecnologias sejam realmente eficazes, elas devem ser incorporadas de maneira significativa, promovendo uma aprendizagem mais envolvente e personalizada. Isso exige capacitação específica dos educadores e uma reflexão constante sobre a aplicação dessas ferramentas ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, argumenta Rodrigues (2019, p. 28):

Para que se verifique a integração pedagógica das tecnologias digitais na escola, sendo os professores os atores principais neste processo, eles carecem necessariamente de formação e apoio de modo a que se sintam aptos a integrá-las, tanto numa perspectiva pessoal de cidadania ativa como numa perspectiva de desenvolvimento profissional, seja na formação inicial seja na formação continuada.

Em muitos casos, os professores não são devidamente capacitados para integrar essas tecnologias de maneira significativa, resultando em um uso superficial que não contribui de forma eficaz para a aprendizagem dos alunos com deficiência. Além disso, a escassez de recursos financeiros para a aquisição de tecnologias assistivas específicas, como softwares de leitura para alunos com deficiência visual ou sistemas de comunicação alternativa para alunos com deficiência intelectual, limita as possibilidades de inclusão.

Assim, para que as tecnologias cumpram seu papel de ferramenta de apoio no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que haja uma integração eficaz entre a formação docente, a escolha adequada das ferramentas tecnológicas e a infraestrutura escolar.

Portanto, promover uma educação inclusiva de fato, e não apenas de direito, requer a articulação de múltiplos esforços. É fundamental investir de forma sistemática na formação continuada dos profissionais da educação, com ênfase na abordagem da educação inclusiva e nas práticas pedagógicas diferenciadas. Da mesma forma, é necessário garantir a oferta de materiais acessíveis, tecnologias assistivas e infraestrutura adequada, assegurando que todos os alunos possam usufruir, com equidade, do processo educacional.

Finalmente, é imprescindível fomentar uma cultura escolar pautada na valorização da diversidade, no respeito às diferenças e na construção de ambientes verdadeiramente acolhedores, nos quais o ato de incluir vá além da presença física e represente o pleno exercício do direito de aprender com dignidade, respeito e qualidade.

Ferramentas Tecnológicas, Gamificação Inteligência Artificial: Novas possibilidades para o processo de Ensino-Aprendizagem de Estudantes PAEE em Mato Grosso

Em se tratando de inclusão e processo de ensino-aprendizagem de estudantes PAEE, as tecnologias desempenham um papel fundamental, pois proporcionam ferramentas diversificadas que permitem a participação ativa dos indivíduos no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme De Faria et al. (2021, p. 6),

No caso das TDIC [Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação], como instrumentos mediadores, a possibilidade do lúdico, inerente a alguns artefatos, vai além de uma ferramenta lúdica e terapêutica. Pode ser um caminho de possibilidades e descobertas de si, do mundo e do outro, efetivando a aprendizagem e o desenvolvimento. O conhecimento de várias tecnologias e suas aplicações possibilitará ao professor especialista escolher a que mais se adequa aos objetivos de aprendizagem, de desenvolvimento e à realidade do estudante.

Biazus e Rieder (2019, p. 12) relatam que as tecnologias desempenham um papel

crucial na promoção da inclusão escolar, oferecendo ferramentas e recursos que podem ajudar a superar as barreiras enfrentadas por alunos com diferentes necessidades e habilidades. Para Santaella (2014, p.15),

As mídias digitais vieram para embaralhar as cartas do jogo, em todos os campos do social, político, cultural, comunicacional, educacional com repercussões no psiquismo, nos modos de pensar e conhecer, nas disposições para agir e nas formas de perceber e sentir e interagir. Não há qualquer reduto da vida humana que tenha ficado incólume à voragem digital.

Observa-se, nesse sentido, que as mídias digitais proporcionam novos rumos sociais, políticos, culturais, comunicacionais e educacionais, repercutindo no modo como pensamos, agimos e interagimos. Nas escolas, as ferramentas tecnológicas podem proporcionar suporte individualizado aos estudantes, como leitores de tela aos deficientes visuais, softwares de tradução para alunos com dificuldades de audição e aplicativos educacionais com atividades adaptadas e personificadas para diferentes estilos de aprendizagem.

Além disso, a tecnologia também permite a criação de ambientes virtuais de aprendizagem acessíveis, onde os estudantes podem participar de atividades interativas, colaborativas e personalizadas, ampliando assim suas oportunidades de aprendizagem e “promovendo uma educação mais inclusiva e igualitária” (Caldas, 2024, p. 885).

A aplicação de elementos e mecânicas de jogos em contextos não lúdicos, popularmente conhecida como gamificação, também tem se revelado como uma ferramenta eficaz para promover a inclusão escolar de estudantes PAEE, uma vez que possibilita a criação de ambientes de aprendizagem mais atrativos e acessíveis, que atendam às necessidades específicas desses estudantes, proporcionando-lhes experiências educacionais significativas e enriquecedoras.

Basílio et al. (2023, p. 46) argumentam que “ao incorporar elementos como desafios, recompensas e competições cativantes, os jogos tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador”, o que contribui para o engajamento e a participação dos estudantes com deficiência nas atividades escolares.

As tecnologias digitais também valorizam a diversidade como parte essencial do processo educativo. Segundo Filho et al. (2024, p. 3),

No contexto da inclusão escolar, a tecnologia digital tem sido fundamental para quebrar barreiras e oferecer

oportunidades de aprendizado igualitárias para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações. Além de fornecer recursos de acessibilidade, como leitores de tela e dispositivos de controle por voz, a tecnologia permite a personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais dos alunos e promovendo uma educação mais inclusiva.

Assim sendo, torna-se evidente a importância das ferramentas tecnológicas, aplicativos digitais, gamificação e inteligência artificial no processo de inclusão dos estudantes PAEE nas escolas estaduais de ensino regular. Esses recursos promovem acessibilidade, personalização da aprendizagem e maior engajamento, atendendo às necessidades específicas de cada aluno.

A tecnologia permite a adaptação de conteúdos e a superação de barreiras físicas, cognitivas e sensoriais que poderiam dificultar o processo educacional. Aplicativos e plataformas digitais possibilitam uma aprendizagem mais interativa e autônoma, estimulando o desenvolvimento de habilidades diversas.

A gamificação, por sua vez, motiva os estudantes por meio de desafios lúdicos e recompensas, tornando o aprendizado mais atrativo. A inteligência artificial contribui com diagnósticos precisos, sugestões pedagógicas e monitoramento em tempo real do progresso dos alunos. Dessa forma, amplia-se a capacidade das instituições de ensino de oferecer uma educação mais equitativa e inclusiva.

É essencial que educadores estejam preparados para utilizar essas tecnologias de forma crítica e consciente. Investimentos em formação docente específica e infraestrutura são indispensáveis para garantir uma inclusão efetiva e sustentável no ambiente escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, chega-se à conclusão de que um dos entraves que corrobora para dificultar a inclusão efetiva dos estudantes PAEE nas escolas de ensino regular de Mato Grosso é o modelo atual de ensino que, apesar de inserir o sujeito no ensino regular, não está preparado para lidar com o estudante em suas especificidades e de forma plena, culminando desse modo, em sua rotulação e exclusão.

Por meio desse estudo, foram feitas observações e reflexões acerca das fragilidades e desafios que permeiam a educação especial e inclusiva, em contraste com os avanços

alcançados até o momento e as novas possibilidades que o ensino por meio das ferramentas tecnológicas podem garantir.

Foram consideradas as bases legais, como as leis e políticas públicas existentes e em prática no fomento à educação e inclusão de estudantes PAEE no ambiente escolar, além das possibilidades e barreiras que a escola regular enfrenta para a efetivação dos direitos à educação e inclusão deste público, buscando ainda favorecer a sua autonomia, aprendizagem e protagonismo por meio das ferramentas tecnológicas.

Constatou-se que a falta de recursos adequados, somada a uma infraestrutura deficiente, à formação docente fragmentada e à ausência de um plano pedagógico que integre de maneira consistente e eficaz as tecnologias assistivas, dificultam significativamente a real inclusão dos estudantes PAEE nas escolas. Esses obstáculos comprometem não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento pleno desses estudantes no ambiente escolar, limitando suas possibilidades de aprendizado e de participação ativa no processo educativo.

A ausência de uma política educacional bem estruturada, aliada à carência de formação continuada específica dos professores, contribui para a reprodução de práticas excludentes, mesmo em contextos que se dizem inclusivos. Além disso, a falta de planejamento pedagógico voltado à diversidade impede a efetiva utilização das tecnologias assistivas, que são fundamentais para a adaptação do currículo e para a promoção da autonomia dos estudantes PAEE. É imprescindível que a inclusão seja pensada de forma sistêmica, com investimento em formação crítica, infraestrutura acessível e estratégias pedagógicas inovadoras.

Convém destacar, por derradeiro, que a disciplina “Teorias da Educação Moderna e Contemporânea” foi de grande relevância na elaboração deste trabalho acadêmico. Ela proporcionou uma compreensão aprofundada sobre os fundamentos históricos, filosóficos e sociais da educação, permitindo uma análise crítica das práticas escolares atuais e das políticas públicas voltadas à inclusão.

Por meio do estudo das diferentes correntes teóricas e da reflexão sobre a evolução do pensamento educacional, foi possível construir argumentos sólidos e coerentes, relacionando teoria e prática de maneira significativa. Essa base teórica foi essencial para compreender a complexidade da inclusão escolar e para propor caminhos mais justos e eficientes rumo a uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BASILIO, M. et al. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem: gamificação e os impactos do lúdico.** Revista Física no Campus, v. 3, n. 2, 2023.
- BIAZUS, G. F.; RIEDER, C. R. M. **Uso da Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva no Ambiente Escolar: Revisão Sistemática.** Revista Educação Especial, v. 32, 2019.
- BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.
- 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm?msckid=e03ca_915a93011eca55b7de3600188ab. Acesso em: 30 abr. 2024.
- CALDAS, Reinaldo Dias et al. **O papel da gamificação para a inclusão escolar de alunos com deficiência.** Seven Editora, p. 883-890, 2024.
- DE FARIA, Arlete Vilela; VIEIRA, Estela Aparecida Oliveira; MARTINS, Ronei Ximenes. **Educação Especial Inclusiva: uso de recursos educacionais digitais em salas multifuncionais.** Revista Educação Especial, v. 34, p. 19/01/2021.
- FILHO, T. A. G.; SANTOS, J. L. D. de M.; MELO, R. J. de; MARQUES, F. R. V.; MARQUES, L. H. dos S. da C.; et al. **School inclusion: The role of gamification as an educational mechanism for students with disabilities.** Seven Editora, [S. l.], p. 891–899, 2024. Disponível em: <https://sevenpublicacoes.com.br/editora/article/view/4243>. Acesso em: 30 apr. 2025.
- GONÇALO, C. V. de S.; CARVALHO, A. dos S. M. de.; ARAÚJO, A. M. de. **A Inteligência Artificial a favor da aprendizagem dos alunos com deficiência.** Research, Society and Development, [S. l.], v. 11, n. 11, p. e449111133271, 2022.
- RODRIGUES, Ana Luísa. **A integração pedagógica das tecnologias digitais na formação ativa de professores.** Arqueologia das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, v. 3, p. 24-37, 2019.
- SANTAELLA, L. **A aprendizagem ubíqua na educação aberta.** Revista Tempos e Espaços em Educação, p. 15-22, 30 dez. 2014.

CAPÍTULO LV

CURRÍCULO E INCLUSÃO: A FORÇA DOMINADORA HEGEMÔNICA CONTRA A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

DOI: 10.5281/zenodo.17370853
Constantino Maia da Silva Junior

1. INTRODUÇÃO

É notório perceber, que, cada dia mais grupos sociais diversos inserem-se nos mais variados campos sociais e culturais, trazendo consigo grande força e resistência aos poderes reguladores do estado. A escola enquanto espaço social, é um dos grandes responsáveis por perceber as diferenças e consolidar que estes estejam em um espaço de libertação e engrandecimento da diversidade, porém, ao contrário disso, a escola ainda não é um espaço atraente aos sujeitos diversos (Arroyo, 2014).

Ao pensarmos à participação de alunos com deficiência aos sistemas de ensino da atualidade, é imprescindível pontuarmos sob quais condicionantes os mesmos estão inseridos, principalmente ao que se refere às práticas pedagógicas, acessibilidade, currículos e formação docente.

Nesta conjuntura, analisaremos a importância do currículo na construção de

escolas inclusivas, seu papel formador, organizador, estruturante e por vezes inacessível, descontextualizado, e limitador da autonomia e construção profissional do ser professor, bem como afirma, José Gimeno Sacristán

O conceito de *currículo* e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação de conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar evitar arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias (SACRISTÁN, 2013, p. 17)

Para além dos condicionantes pedagógicos, condicionantes econômicos, políticos, culturais e sociais sempre ecoam na construção do currículo (Silva, 2003), desta forma não é possível admitir neutralidade na construção do mesmo, e, portanto, torna-se evidente cada vez mais a luta de sujeitos diversos por inclusão no currículo escolar.

Desta feita, desde a colonização, sujeitos que quebram o paradigma do ser “normal” são marginalizados e discriminados num contexto social e numa perspectiva do currículo escolar, opondo-se a isto, um outro grupo, dominante, com poder regulador, normalizador e opressor por vieses políticos e econômicos, os quais condicionam a construção do currículo.

Como afirmam Graça Reis e Mariza Campos, “essas práticas de colonização de grupos não hegemônicos são regularmente conhecidas e repetem com frequência uma lógica de subalternização, desvalorização, invisibilização dos sujeitos, de suas histórias e suas ações” (2019, p. 178). Deste modo, na contemporaneidade, a escola, tem como por objetivo romper com os condicionantes de padrões e acolher ao diverso, ao plural e estabelecer o desconforto de alinhar posicionamentos e transformar papéis e lugares sociais que ocupamos.

Ainda sob esta perspectiva, Silva afirma que o currículo expressa sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade, especialmente se referindo as classes dominantes. Portanto, o currículo

“[...] é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo (concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade). (Silva, 2010, p.10) ”.

O autor, José Carlos Libâneo (2012, p. 23), afirma que “enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber,

inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem”. Fatores estes, relacionados a construção social e identitária dos professores e aos aspectos sociais, de luta e resistência dos grupos marginalizados, que cotidianamente vivem um enfrentamento direto aos sistemas opressores, por direitos, por espaços e participação.

É preciso desvelar o conhecimento formado ao longo dos anos sobre a natureza reguladora do currículo, principalmente sobre os elementos e aspectos estruturados ou afetados, aqueles que estão correlacionados diretamente a identidade dos professores e dos estudantes. É necessário se deter ao “avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos” (SACRISTÁN, 2013, p.23).

Para tanto, a educação de Pessoas com Deficiência – PcD, mesmo com todos os avanços em políticas educacionais e todo o arcabouço de legislações, encontra no seu âmago o dualismo cortante da escolarização deste público. Uma primeira linha se refere as políticas, as conferências, as declarações e as diretrizes, e a segunda, refere-se à marginalização, opressão, a uma pedagogia de resultados.

Por conseguinte, ao mesmo tempo em que se estabelecem políticas educacionais de inclusão dos mais diversos grupos sociais e o seu acesso aos sistemas educacionais, os sujeitos coletivos, públicos destas políticas ainda se encontram marginalizados mediante as barreiras do saber, do efetivo conhecimento e da própria gênese da diversidade e do currículo.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a relação entre currículo e inclusão, bem como a influência das forças dominadoras em controlar a função social da escola em formar cidadãos consciências e emancipados humanamente. O desenho da pesquisa foi qualitativo e visou identificar padrões e tendências nas bibliografias analisadas.

Fruto de um prolongado estudo sobre currículo e inclusão escolar para a disciplina de Escola, Currículo e Educação do curso de Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino – MAIE/UECE. A pesquisa de cunho qualitativa, sob uma abordagem bibliográfica buscou perspectiva crítica de autores como Miguel Arroyo, José Gimeno Sacristán e Jurjo Torres Santomé, aos paradigmas da inclusão

educacional.

A análise dos textos dos referidos autores, reforçam a ideia de que existe uma força hegemônica e reguladora estritamente vinculada a construção social do currículo, além de fatores políticos e econômicos que estão na interface de uma pedagogia de resultados numa abordagem excludente de alunos com deficiência.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo da trajetória da educação, percebe-se que por muito tempo, a escola negou a existência de sujeitos diversos (Sousa, 2018). Para tanto, o sistema de educação uniformizado, padronizado e tradicional não correspondem as expressivas cobranças dos discentes pela execução dos seus direitos educacionais.

Na contemporaneidade, os alunos buscam na escola uma correspondência a uma sociedade plural, diversa e que se apoiem em sistemas educacionais que pensem propostas pedagógicas e currículos que acolham e que considerem saberes e conhecimentos dos sujeitos diversos.

Por conseguinte, cabe analisarmos sobre o pensa Arroyo, quando questiona

Como pensar currículos, conteúdos e metodologias, formular políticas e planejar programas educativos sem incorporar os estreitos vínculos entre as condições em que os educandos reproduzem suas existências e seus aprendizados humanos? Questões inquietantes (...) que vêm instigando outras práticas educativas, outros conhecimentos e outras relações entre mestres e educandos (Arroyo, 2014, p. 83).

Logo, a escola deve considerar a construção históricas dos mais diversos grupos coletivos, subalternizados e marginalizados, deve pensar como construir conhecimento humano, com práticas e métodos que intensifiquem a relação professor-aluno/aluno-professor. Ao contrário disto, nas escolas contemporâneas é cultivada uma hierarquia escolar onde um grupo pensa e um outro grupo executa.

Numa perspectiva crítica, a escola não pode ser omissa a questões que circundam o contexto escolar e educacional, como a fome, a pobreza, a acessibilidade, a sexualidade, pessoas com deficiência, entre outros. No entanto, não é nossa intenção culpabilizar a escola pelo que não fez, mas pela responsabilidade do que pode fazer.

Ao pensarmos o movimento de inclusão de pessoas com deficiência por acesso à

educação nas últimas décadas, é notório perceber, que a educação especial, em reflexo aos mecanismos opressores torna a “inclusão escolar em uma proposição política e a ação da educação inclusiva em um objeto político (Bueno, 2008) ”.

Por conseguinte, a escola deve abraçar os desafios e dilemas que permeiam o escopo do seu contexto atual de políticas públicas e na construção de currículos que percebam e acolham a diversidade, a diferença, a singularidade e individualidade de todos os sujeitos. Desta feita

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...), mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados (Abramowicz, 1997, p. 89, grifo nosso).

A escola que acolhe as diferenças, que engloba em seus elementos estruturantes uma educação equitativa, com responsabilidade, respeitando as individualidades, sem medo do novo, do diferente, é uma escola capaz de romper com a opressão legítima aos negros, mulheres, pessoas com deficiência, etc. Uma escola pautada na liberdade, que aprende errando e superando erros.

Por conseguinte, enquanto as decisões forem tomadas por aqueles que menosprezam saberes, práticas, vivências e coletivos sociais, estes sujeitos eximidos de participação nos currículos escolares permanecerão silenciados, pois os seus direitos quer sejam implícitos ou explicitamente dizem a respeito dos seus interesses, dos seus conhecimentos, dos modelos de sociedade.

Para o autor, Miguel Arroyo (2013, p. 63) não é apenas o currículo que está em disputa, mas a docência, o trabalho e a liberdade dos trabalhadores na educação. O espaço escola vem frequentemente se tornando um palco de disputas de uma educação dualista. De um lado, os que lutam e intensificam nos movimentos sociais a defesa de uma escolarização para a liberdade, para a emancipação. Do outro, a pedagogia neoliberal, opressora, alimentada por resultados.

Tais disputas, afloram para além dos espaços das escolas e dos currículos e trazem consigo reações. Reações que dinamizam e repolitizam a sociedade, e os territórios de dominação, como a escola, os currículos, as práticas docentes e até mesmo o material didático de apropriação neoliberal.

As reações vêm também dos movimentos sociais em sua diversidade. Reações a currículos que os ignoram, ao material didático e literário que continua reproduzindo representações sociais, sexistas, racistas, inferiorizantes que ainda chegam com o aval oficial às escolas públicas, do campo, das periferias, dos povos indígenas e quilombolas (MIGUEL, G. ARROYO, 2013, p.43).

A escola enquanto espaço social de lutas sociais, vítimas de tradições políticas idealizadoras, segregadoras e hierarquizadora, torna-se espaço de opressão dos coletivos populares, dos saberes, dos valores e da cultura. ARROYO, 2013, p.81, afirma que “quando as escolas, os currículos, os processos de ensino-aprendizagem e avaliação, os desenhos curriculares e até mesmo a cultura docentes se prestem a reprodução dessas dicotomias e inferiorizarão dos coletivos populares, das suas experiências e conhecimentos, estão reproduzindo as relações políticas de desvalorização”.

É comum perceber na contemporaneidade, a luta de profissionais da educação pelo reconhecimento da sua liberdade docente, valorização profissional e dignidade trabalhista. Isto, reflexo de uma cadeia de ascensão subalterna que se inicia nas classes estudantis marginalizadas, é um mecanismo de políticas neoliberais que culpabilizam os docentes por estarem assumindo uma postura antipedagógica.

Atrelados a fatores econômicos, políticos e sociais, a educação passa atualmente por um processo de secundarização, percebida ao longo da história não apenas nas construções curriculares e das escolas, mas na própria formação docente. Para tanto, “uma das tarefas do movimento docente e do movimento cívico-democrático foi tentar trazer de volta a educação: “Educação direito de todo cidadão”.

Onde escolas, currículo e políticas educacionais trariam de volta a garantia do direito a educação para todos os que se constituem cidadão mediante sua aplicação. Educação para a liberdade, liberdade do conhecer, do saber e do ser. No entanto, ao contrário disto, a dicotomia vivenciada por grande parte dos sistemas de ensino brasileiros são formados por

Políticas neoliberais, sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados voltam a expatriar a educação do seu território, as escolas, os currículos e à docência (ARROYO, 2013, p. 25).

Para tanto, pessoas com deficiência frequentemente tem o seu direito a educação “expatriado”, enquanto direito humano e direito cidadão. Imersos cotidianamente na luta por acessos aos seus direitos constitucionais, a esmagadora força das políticas neoliberais vem predominantemente desenraizando as conquistas socialmente construídas por este

grupo.

Nem somente as classes marginalizadas e oprimidas dos estudantes sofrem os impactos dessa ditadora política. Cada vez mais dominando o espaço escolar, autoritariamente dizendo o que ensinar, como fazer, com foco em resultado, “as políticas curriculares do que ensinar e como ensinar, do que avaliar, exigir dos professores e dos alunos nas provas escolares e nacionais ou estaduais tem agido como um marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais” (ARROYO, 2013, p. 30).

Por conseguinte, a atual postura política, a qual organiza e predispõe os currículos em âmbito nacional, estadual ou municipal, tenta encaixotar a concepção do ser aluno e do ser professor. Estigmatizando e invisibilizando as lutas de tais coletivos por liberdade, por direitos e por educação.

O autor Francisco Beltrán Llavador, no livro *Saberes e incertezas sobre o currículo* (2013), no segundo capítulo intitulado de Política, poder e controle do currículo, nos faz pensar sobre nossa compreensão e entendimento sobre este. Ao ponderarmos sobre o currículo e as concepções de política, poder e controle, nos deparamos com dois pressupostos: primeiro se este cumpre um papel ativo sobre tais concepções e segundo se este está passivamente submetido a regimes políticos, condutas de poder e mecanismos de controle.

Paradoxalmente, subtende-se que o currículo em suas múltiplas significações e acepções nos permite observar na sua construção em diferentes épocas e sob diferentes forças, que a sua construção não está isenta de forças valorativas, processos complexos de acúmulos de conhecimentos antigos ou recém produzidos e que está intrinsecamente ligados as suas formatações ou adequações.

É evidente que tal processo não se produz no vácuo e que, consequentemente, intervém fatores desencadeadores, limitantes, condicionantes, reguladores etc., da ocorrência ou não de tais mudanças e que o façam de uma ou outra maneira (BELTRÁN LLAVADOR, 2013, p. 43).

Assim posto, reconhecer os ditames de determinações do currículo, é perceber que a construção curricular está submersa a estes três agentes, que por vezes podem converter-se em forças coletivas atuando juntos ou em forças individuais, convertendo-se em fatores transformadores que recebem a capacidade de atuarem individualmente ou até mesmo um sobre o outro.

Reconhecer a existência das determinações curriculares, é, portanto, perceber a

sua presença atuando sobre os mais diversos fatores que os compõem, quer seja de forma “simultânea ou consecutiva, total ou parcial, global ou local, (...) valoração de efeitos pessoais, institucionais, culturais, sociais, etc.” BELTRÁN LLAVADOR, 2013, p. 43.

Por conseguinte, são muitas as determinações que estão arraigadas ao processo de formação dos currículos, tais determinações condicionam sob suas bases elementares a sua construção, a imposição aos currículos de valorações pessoais, culturais, políticas, de poder ou controle. Desta forma, o autor chama a atenção a três destas determinações.

De todas as determinações que poderíamos analisar para dissecar com maior precisão os processos de construção dos currículos, foram selecionadas as mais afins à política, ao poder e ao controle, por sua onipresença, sua forte influência na formação do currículo e pelos vínculos que mantêm entre si, tendendo a se influenciar e mesmo se reforçar mutuamente (BELTRÁN LLAVADOR, 2013, p. 44).

Mediante o exposto, a escola encontra-se submersa a determinações que oprimem e ditam o funcionamento dos sistemas de ensino, eximindo a função social dos aparelhos escolares, o que imputa em barreiras para o acesso e a garantia da educação como um direito fundamental para todos, havendo um trancamento excludente dos acessos à escolarização de pessoas com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2003, p. 15), “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes onde seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Isto posto, é fácil compreender que o currículo sempre esteve ao centro de interesses e intenções de grupos econômicos ou políticos e que nesta conjuntura o currículo torna-se o resultado de propósitos educacionais específicos.

O currículo dentre outras funções, objetiva incentivar a propagação de conhecimentos socialmente construídos, conhecimentos estes considerados necessários para o desenvolvimento e transformação da sociedade. Pautados nisto, o currículo, o conhecimento e a diversidade são rotineiramente colocados em pautas e em embates educacionais.

Destacando as palavras de Nilma Gomes (2012, p. 735), sobre o movimento negro

e a compreensão de educação, é necessário reafirmar que a educação como foco do movimento é compreendida

Como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (Gomes, 2012, p. 735).

Atribuindo a concepção de Nilma Gomes, ao movimento social das pessoas com deficiência, é necessário compreender a escola com esta mesma responsabilidade, de trazer ascensão social, luta por democracia, valorização do diálogo entre diferentes sujeitos sociais e quebra da dominação hegemônica de interesses econômicos e políticos.

Para tanto, não se pode negar os impactos das políticas neoliberais sobre a educação atual, sobre a construção social do alunado e na própria formação dos professores. Estigmatizados por essa força padronizadora, as pessoas com deficiência veem no ambiente escolar mais um espaço de opressão dos seus saberes, das suas práticas, da sua história e da sua luta.

Assim posto, o grande dilema enfrentado por aqueles que lutam pela escolarização das pessoas com deficiência é encontrar espaços de apropriação da sua luta e daquilo que lhes é um direito próprio, a educação. Assim, é preciso romper com as muralhas padronizantes dos currículos para que o mesmo seja um espaço diverso, que valoriza saberes, conhecimentos e não apenas resultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramowicz, J. (1997). Para além do fracasso escolar. Campinas Papirus.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 25, 30, 43, 83. [[Links](#)]

Bueno, J. G. S. A. (2008). As políticas de inclusão escolar. Uma prerrogativa da educação especial? In Bueno, J. G. S. A. (Org.). *Deficiência e escolaridade: Novas perspectivas de análise* (43-63). Araraquara Junqueira & Marin; Brasília Capes.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v.33, nº.120, jul./set, 2012. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>> [[Links](#)]

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. [[Links](#)]

LLAVADOR, Beltrán. In: SACRISTÁN, J. Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Eitor Penso, 2013, p. 43,44.

OUSA, Mirtes Aparecida Almeida. *A diversidade na escola: concepções e práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Educação – Centro de Humanidades – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018. Disponível em <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2432>>.

REIS, Graça; CAMPOS, Marina Santos Nunes de. Conversas entre professores: Produção de currículos nos processos de formação contínua. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 20, nº. 59, out./dez, 2019. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/44958%3e>>. [[Links](#)]

SACRISTÁN, J. Gimeno. Saberes e incertezas sobre o currículo. Editora Vozes, 2013, p. 17,23.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 10.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. [[Links](#)]

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. [[Links](#)]

CAPÍTULO LVI

EDUCAÇÃO INFANTIL E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

DOI: 10.5281/zenodo.17370866

Marília Trindade Félix de Sousa
Giumaura Oliveira de Moura
José Haroldo Evaristo Cavalcante
Everlly Karollynne da Costa Sousa
Luzia da Silva Moreira

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é muito importante hoje em dia. Ela procura garantir que todas as pessoas, não importa suas diferenças, tenham acesso à educação, independentemente de suas condições, tenham o direito ao acesso a um ensino de qualidade e que contemple suas especificidades. Nesse cenário, a Educação Infantil assume um papel crucial, pois é na primeira infância que as interações sociais são fundamentais para seu desenvolvimento.

A deficiência intelectual, caracterizada por limitações significativas no desenvolvimento infantil que se estabelecem as bases para o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Para crianças com deficiência intelectual, a inclusão nesse nível

de ensino é ainda mais vital, pois proporciona um ambiente rico em estímulos e interações intelectuais quanto no comportamento adaptativo, manifesta-se em habilidades conceituais, sociais e práticas. Contudo, é imperativo reconhecer que, com as estratégias pedagógicas adequadas e um ambiente acolhedor, crianças com deficiência intelectual são capazes de avançar em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. É nesse ponto que a ludicidade se apresenta como uma ferramenta pedagógica de inestimável valor.

A ludicidade, compreendida como a capacidade de brincar, jogar e se engajar em atividades prazerosas, transcende a mera diversão, configurando-se como um potente recurso metodológico. No contexto da Educação Infantil, especialmente para crianças com deficiência intelectual, as atividades lúdicas promovem o engajamento, a motivação e a construção ativa do conhecimento. Elas permitem que a criança explore o mundo ao seu redor, desenvolva habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais de forma natural e significativa, respeitando seu ritmo e suas particularidades.

Este capítulo tem como objetivo discutir a importância da ludicidade para o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil. Para tanto, serão abordados os fundamentos teóricos que sustentam a relevância do brincar e do jogar nesse processo, bem como as implicações práticas para a atuação do professor. A proposta é evidenciar como a integração de atividades lúdicas no currículo da Educação Infantil pode potencializar as capacidades dessas crianças, favorecendo sua inclusão e garantindo um processo educacional mais equitativo e eficaz.

2. METODOLOGIA

O presente capítulo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, caracterizada pela exploração e compreensão aprofundada do fenômeno em estudo. A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2002), é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos científicos, teses, dissertações e outros documentos disponíveis em bases de dados e bibliotecas. Essa modalidade de pesquisa permite a análise e a síntese de conhecimentos já produzidos sobre o tema, contribuindo para a construção de um referencial teórico consistente.

Para a coleta de dados, foram utilizadas plataformas de busca acadêmica, como

Google Scholar, SciELO (Scientific Electronic Library Online) e periódicos científicos especializados nas áreas de Educação, Educação Especial e Psicologia do Desenvolvimento. Os termos de busca empregados incluíram, mas não se limitaram a: "Educação Infantil", "deficiência intelectual", "ludicidade", "desenvolvimento infantil", "aprendizagem significativa", "inclusão educacional" e "práticas pedagógicas inclusivas".

Os critérios de seleção dos materiais abrangeram a relevância dos estudos para o tema central do capítulo, a atualidade das publicações (priorizando os últimos 10 anos, massem excluir obras clássicas e fundamentais para a compreensão do conceito), e a qualidade acadêmica das fontes. Foram priorizados artigos de periódicos revisados por pares, livros de editoras reconhecidas e teses e dissertações de programas de pós-graduação. A análise dos dados foi realizada por meio da leitura crítica e interpretativa dos materiais selecionados, buscando identificar os principais conceitos, teorias, discussões e resultados de pesquisas que abordam a relação entre ludicidade, deficiência intelectual e Educação Infantil. A síntese das informações permitiu a construção dos argumentos apresentados neste capítulo, visando oferecer uma compreensão abrangente sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa de crianças com deficiência intelectual.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da literatura revelou um consenso significativo sobre o papel transformador da ludicidade no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil. Os resultados apontam que as atividades lúdicas, quando intencionalmente planejadas e mediadas por educadores, transcendem o mero entretenimento, tornando-se poderosas ferramentas pedagógicas para a promoção do desenvolvimento integral e da aprendizagem significativa.

3.1 A Ludicidade como Catalisador do Desenvolvimento Integral

O brincar e o jogar são inerentes à infância e constituem formas privilegiadas de a criança interagir com o mundo, expressar-se e construir conhecimentos. Para crianças com deficiência intelectual, que frequentemente enfrentam desafios em

áreas como comunicação, interação social e cognição, a ludicidade oferece um caminho natural e prazeroso para superar essas barreiras. Autores como Vygotsky (1987) e Piaget (1975) já destacavam a importância do jogo no desenvolvimento infantil, ressaltando que é por meio dele que a criança internaliza regras sociais, desenvolve a imaginação, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas.

No contexto da deficiência intelectual, as atividades lúdicas adaptadas e inclusivas permitem que essas crianças desenvolvam habilidades motoras finas e grossas, aprimorem a coordenação, o equilíbrio e a percepção espacial. Jogos que envolvem manipulação de objetos, construção e movimento contribuem diretamente para o desenvolvimento físico. Além disso, a ludicidade estimula o desenvolvimento cognitivo, pois, ao brincar, a criança é desafiada a pensar, a criar estratégias, a classificar, a sequenciar e a resolver pequenos problemas, mesmo que de forma intuitiva. A repetição de atividades lúdicas, por exemplo, favorece a fixação de conceitos e a generalização de habilidades, aspectos cruciais para a aprendizagem de crianças com deficiência intelectual.

Do ponto de vista afetivo e social, a ludicidade desempenha um papel fundamental na construção da autoestima e na promoção da interação. Ao participar de brincadeiras em grupo, a criança com deficiência intelectual tem a oportunidade de se relacionar com seus pares, aprender a compartilhar, a cooperar, a negociar e a respeitar as diferenças. O ambiente lúdico, por ser menos formal e mais acolhedor, reduz a ansiedade e o medo de errar, incentivando a criança a se expressar livremente e a desenvolver sua autonomia. A sensação de pertencimento e a valorização de suas conquistas, por menores que sejam, fortalecem sua identidade e sua confiança.

3.2 .A Ludicidade na Promoção da Aprendizagem Significativa

A aprendizagem significativa, conceito defendido por Ausubel (1968), ocorre quando o novo conhecimento se relaciona de forma não arbitrária e substantiva com a estrutura cognitiva preexistente do aprendiz. Para crianças com deficiência intelectual, a ludicidade facilita essa conexão, pois as atividades lúdicas partem de experiências concretas e do interesse da criança, tornando o aprendizado mais relevante e duradouro. Em vez de memorizar informações de forma passiva, a criança constrói o conhecimento de forma ativa, por meio da exploração, da experimentação e da interação.

As brincadeiras e os jogos podem ser utilizados para abordar diversos conteúdos curriculares da Educação Infantil de forma contextualizada e prazerosa. Por exemplo, jogos de encaixe e quebra-cabeças podem desenvolver o raciocínio lógico e a percepção visual; brincadeiras de faz de conta estimulam a linguagem, a imaginação e a compreensão de papéis sociais; e jogos com números e letras introduzem conceitos matemáticos e de alfabetização de forma lúdica. A flexibilidade das atividades lúdicas permite que o educador adapte os desafios e os objetivos de acordo com as necessidades e o ritmo de cada criança, garantindo que o processo de aprendizagem seja individualizado e eficaz.

O papel do professor nesse processo é de suma importância. Ele atua como mediador, observando as interações das crianças, identificando suas potencialidades e dificuldades, e propondo intervenções que potencializem o aprendizado. O educador deve ser um facilitador, criando um ambiente rico em oportunidades lúdicas, oferecendo materiais diversificados e estimulando a participação de todas as crianças.

A

formação continuada dos professores em educação inclusiva e em metodologias lúdicas é essencial para que possam desenvolver práticas pedagógicas cada vez mais eficazes e inclusivas.

Os resultados da pesquisa bibliográfica reforçam a ideia de que a ludicidade não é apenas um complemento, mas um pilar fundamental para a Educação Infantil de crianças com deficiência intelectual. Ela proporciona um ambiente de aprendizagem que respeita as particularidades de cada criança, estimula o desenvolvimento em todas as suas dimensões e promove uma inclusão genuína, onde o aprender se torna uma experiência prazerosa e significativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou evidenciar a importância da ludicidade como um recurso pedagógico fundamental para o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil. A pesquisa bibliográfica realizada permitiu constatar que o brincar e o jogar são atividades intrínsecas ao universo infantil e que, quando empregadas de forma intencional e planejada, tornam-se ferramentas poderosas para a promoção

da inclusão e do aprendizado.

Percebe-se que brincar ajuda e contribui muito no desenvolvimento das crianças, tocando em várias áreas como a mente, o corpo, os sentimentos e as relações sociais. Como jogos e brincadeiras adaptadas, dá pra incentivar a autonomia delas de maneira multifacetada para o desenvolvimento desses alunos, abrangendo aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais. O ambiente lúdico, por sua natureza acolhedora e motivadora, favorece a superação de desafios e a participação ativa das crianças com deficiência intelectual no processo educacional.

O papel do professor é crucial nesse contexto. A mediação qualificada, a observação atenta das necessidades individuais e a proposição de atividades lúdicas diversificadas e inclusivas são elementos essenciais para que a ludicidade cumpra seu potencial transformador. A formação continuada dos educadores em educação inclusiva e em metodologias lúdicas é super importante. Isso ajuda eles a adotarem práticas mais eficazes e inclusivas. As pesquisas mostram que o uso do lúdico não é só um extra, mas sim algo fundamental para a Educação Infantil de crianças com deficiência intelectual. Esse enfoque cria um ambiente de aprendizagem que respeita as individualidades de cada criança, estimula seu desenvolvimento de várias formas e promove uma real inclusão, tornando o aprendizado uma experiência divertida e significativa

O brincar na Educação Infantil para crianças com deficiência intelectual não é apenas uma metodologia, mas uma filosofia que reconhece e valoriza as potencialidades de cada criança, promovendo um aprendizado que é ao mesmo tempo prazeroso, significativo e verdadeiramente inclusivo. É por meio do brincar que essas crianças podem explorar o mundo, construir conhecimentos e desenvolver-se plenamente, consolidando seu direito a uma educação equitativa e de excelência.

REFERÊNCIA:

AUSBEL, D. P. Educational Psychology: A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BRASIL ESCOLA. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia->

[ludico-na-educacao-infantil.htm](#). Acesso em: 7 jun. 2025.

EDUCAÇÃO PÚBLICA. O lúdico como recurso metodológico na inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/20/o-ludico-como-recurso-metodologico-na-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-no-ensino-fundamental>. Acesso em: 7 jun. 2025.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

CAPÍTULO LVII

INJUSTIÇA HERMENÊUTICA GENERATIVA: MAPEANDO O CAMPO TEÓRICO, SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E AS ESTRATÉGIAS DE MITIGAÇÃO

DOI: 10.5281/zenodo.17370876
Leandro César Mol Barbosa

1. INTRODUÇÃO

A recente evolução das tecnologias de Inteligência Artificial (IA) para modelos capazes de gerar textos, imagens, vídeos e outras mídias, tem despertado interesse frente suas potencialidades de uso. Ao mesmo tempo, novos desafios surgem quanto à sua aplicação na educação e sociedade como um todo (Epstein *et al.*, 2023). Esses modelos, denominados de Inteligência Artificial Generativa (IAGen), mostram-se como o centro de um novo movimento oriundo da colaboração entre o homem e a máquina, apontado como uma forma de aumentar a produtividade, apoiar educadores e mudar experiências de aprendizagem (Kalota, 2024).

Neste contexto, muito tem sido discutido sobre como a IAGen se relaciona com a inclusão de diferentes grupos da sociedade. Por exemplo, Mannuro *et al.* (2023) discorrem sobre como o acesso a essa tecnologia pode ser afetado pela falta de infraestrutura e recursos de ponta, fazendo com que seus benefícios não sejam igualmente distribuídos a

todos. Já Bano, Zowghi e Gervasi (2024) abordam a discrepância entre os imperativos éticos de diversidade e inclusão, frente à sua aplicação prática no contexto da IAGen, propondo formas de melhorar a representatividade de diferentes usuários.

Em meio a essas discussões, um ponto central do debate gira entorno da influência da IAGen sobre o modo como o conhecimento é criado e difundido. A nova tecnologia é capaz de interagir com usuários de maneira inédita na promoção de suporte especializado em tempo real (Digutsch; Kosinski, 2023; Budhwar, 2023; Obrenovic *et al.*, 2024). A mimetização da linguagem humana, faz dela apta a distribuir informações de forma enfática e convincente, independentemente da veracidade ou representatividade do conteúdo (Kay; Kasirzadeh; Mohamed, 2024). Esse movimento acontece em um contexto permeado por preconceitos generativos provenientes dos próprios dados utilizados para treinamento, o que traz ao campo do conhecimento resultados injustos, capazes de perpetuar desigualdades (Ferrara, 2023).

Tendo como base este cenário, o objetivo deste estudo é analisar a relação entre a IAGen e as novas formas de injustiças epistêmicas generativas que avançam para o campo da educação. Em especial, será tratada a injustiça hermenêutica, caracterizada pelo apagamento ou distorção de experiências de grupos marginalizados devido à forma como essa tecnologia e seus desenvolvedores lidam com os dados de treinamento (Kay; Kasirzadeh; Mohamed, 2024). Pretende-se debater as visões teóricas emergentes sobre o tema na literatura especializada, tendo como guia a avaliação de caminhos para que essas injustiças sejam devidamente tratadas. Tal avaliação faz-se importante uma vez que as discussões tem se concentrado em outros tipos de vieses, tendo esse uma manifestação mais silenciosa e sutil.

2. METODOLOGIA

O estudo aqui proposto se baseia em uma análise qualitativa do campo teórico que se forma em torno das injustiças epistêmicas generativas, visando abordar a relação entre a injustiça hermenêutica e seus possíveis desdobramentos na educação. Para isso, foram analisados, em uma primeira etapa, os resumos de artigos publicados entre janeiro de 2023 e março de 2025, que exploram diretamente a temática, no intuito de criar um panorama inicial para o reconhecimento do campo. A análise foi baseada na frequência de ocorrência dos principais termos utilizados pelos autores. Esse levantamento teve como intuito gerar um gráfico de similitude por intermédio do *software* Iramuteq 0.7 alpha 2. O gráfico de similitude

apresenta uma rede de relacionamento entre esses termos, capaz de demonstrar a intensidade de seu relacionamento (Carneiro; Lopes; Dias, 2021). Isso faz com que seja possível agrupar termos em comunidades de uso, indicando, por exemplo, campos de análise em ascensão. O gráfico de similitude será melhor detalhado durante a apresentação dos resultados.

Devido à especificidade do tema, a busca por artigos foi realizada em língua inglesa na base de conhecimento Web of Science, escolhida por ser uma das mais amplas e consistentes da atualidade (Pranckutė, 2021). A pesquisa se deu com o teste de diferentes descritores e operadores booleanos, no intuito de coletar o máximo de material possível. Como resultado dos testes, foram coletados inicialmente 224 artigos, sendo seus resumos posteriormente traduzidos. Os termos utilizados para a pesquisa encontram-se expressos na Tabela 1, sendo que a busca se limitou ao título, resumo e palavras chave.

Tabela 1 – Descritores e operadores booleanos utilizados na pesquisa.

Descritor 1	Oper. Booleano	Descritor 2
"Generative Artificial Intelligence" or "GenAI"	And	"epistemic injustice" or "hermeneutical injustice" or "bias"

Fonte: dados de pesquisa.

Após a leitura dos resumos, outro processo de seleção foi realizado. Isso se deu uma vez que os termos utilizados para a coleta inicial não foram capazes de garantir que todos os estudos selecionados fossem relevantes para a análise. A leitura detalhada dos resumos permitiu filtrar aqueles nos quais o emprego dos descritores se deu de forma adequada aos objetivos aqui propostos, o que fez com que 63 artigos fossem descartados. Dessa forma, apenas 161 estudos foram utilizados para a primeira etapa.

Na segunda etapa foi desenvolvida uma discussão, relacionando os dados encontrados na primeira etapa, com um referencial teórico mais amplo que trata da relação entre IAGen, conhecimento e educação. Esse referencial encontra-se no tópico 3 desse artigo. A discussão teve como propósito entender como esses vieses generativos afetam a criação e distribuição do conhecimento e, conseqüentemente, como esses vêm sendo tratados no campo da educação. Para esse propósito, 29 dos 161 artigos selecionados na primeira etapa foram analisados em profundidade, tendo como critério de seleção, a orientação do resumo a temas pertinentes à educação e conhecimento. Ao final, foram levantadas as possíveis formas para que esses vieses sejam melhor tratados na área, tendo em vista as necessidades reais da educação, diante da incorporação de novas tecnologias de IAGen.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Há poucos anos, as aplicações de IA concentravam-se na realização de ações com objetivos pré-programados, destacando-se a exploração de dados para a tomada de decisões (Corchado *et al.*, 2023). A evolução da IA tradicional para uma forma capaz de criar artefatos sintéticos realistas é recente (Jovanovic; Campbell, 2022). Essa foi popularizada com o lançamento de modelos de linguagem para o público geral, principalmente na figura do ChatGPT. O lançamento do ChatGPT em novembro de 2022 ganhou notoriedade e colocou a IAGen no centro do debate tecnológico (Kalota, 2024; Corchado *et al.*, 2023). Sua disseminação, agora não mais sob a figura exclusiva do ChatGPT, trouxe consigo diversos paradigmas, dentre os quais destaca-se a sua relação com o conhecimento.

3.1 Inteligência Artificial Generativa e Conhecimento

O conhecimento é um tema tratado sob diferentes enfoques teóricos. Para a abordagem aqui adotada, foi utilizada a perspectiva de Hauke (2019), que ancora o conhecimento na articulação entre duas instâncias: as ideias individuais e as evidências do mundo real. Essa articulação faz com que o conhecimento não se retenha a uma certeza subjetiva, tendo lastro em uma base mais consistente justificada no mundo real (Climenhaga, 2023). Muito embora essa certeza possa ser questionada frente a diferentes visões de mundo, ela já se mostra suficiente para que o indivíduo interaja com o ambiente, confrontando diferentes versões da realidade e promovendo o crescimento do saber (Buckwalter; Turri, 2020).

Apesar de ter havido certa discussão sobre a IAGen ser dotada ou não de conhecimento, ou mesmo de sua capacidade de criá-lo de forma autônoma, é importante lembrar que não há conhecimento sem um processo de internalização (Rodríguez, 2023). Esse processo advém da integração das informações que o indivíduo adquire do meio, com suas experiências pessoais, dando a elas significado (Hauke, 2019). Embora esse processo possa ser trabalhado de forma individual, o mais comum é que a internalização sofra influência das interações sociais, capazes de expandir ou direcionar o conhecimento (Kimmerle *et al.*, 2015). A partir desse princípio, é possível afirmar que, para que exista conhecimento, é preciso que exista também o indivíduo conhecedor, restando à IAGen trabalhar no nível de informações. Isso porque não há compreensão verdadeira por parte

da IAGen e sim, processos de correlação probabilística, o que resulta na falta de percepção clara de ordem causal (Costa; Barbieri, 2024; Hasan; Hasan, 2023).

Muito embora sua atuação se limite ao nível informacional, isso não significa que a IAGen não exerça um papel relevante sobre o conhecimento. Isso porque essas tecnologias acessam, filtram e trabalham informações, colaborando em algum grau com a formação do conhecimento humano (Kay; Kasirzadeh; Mohamed, 2024). Se considerarmos o exemplo dos Grandes Modelos de Linguagem ou *Large Language Model* (LLMs), suas interações com o ser humano destacam capacidades latentes de fornecer *feedbacks*, retirar dúvidas ou mesmo fornecer apoio personalizado à aprendizagem (Eriksson; Öhlund, 2024). A partir daí, um movimento de cocriação entre humano e IAGen tem se mostrado como um meio de auxiliar o desenvolvimento de recursos importantes ao conhecimento (Pozdniakov *et al.*, 2025).

Embora a inserção da IAGen nos processos ligados ao conhecimento possa trazer inúmeras vantagens, isso não significa que efeitos colaterais de sua implementação não possam ser sentidos. Parte desses efeitos pode advir da etapa de treinamento, na qual o uso de bancos de dados problemáticos pode resultar na replicação de vieses pré-existentes (Rodríguez, 2023). Dado o alcance da tecnologia, esses vieses podem acabar sendo perpetuados, caso não sejam corrigidos a posteriori. Além disso, o alcance da tecnologia também pode favorecer a centralização do conhecimento, com a diminuição da diversidade argumentativa. Isso porque o uso massivo de ferramentas de IAGen acaba por proporcionar uma espécie de curadoria do conhecimento, na qual o uso de métodos estatísticos acaba por privilegiar visões dominantes, em detrimento de um debate mais pluralizado (Cavalcante; Silvestre Filho; Oliveira, 2025).

3.2 Perspectivas da Inteligência Artificial Generativa na Educação

A crescente aplicação da IAGen no âmbito da educação, seja por meio de movimentos planejados ou não, tem desencadeado diferentes reações frente às novas possibilidades e desafios criados. As facilidades adquiridas na geração automática de textos, esses capazes de obedecer a uma lógica coerente de contexto, trazem consigo mudanças em aspectos da educação há muito inalterados (Ahmad; Murugesan; Kshetri, 2023). No entanto, sua influência não se ancora apenas na simples produção de conteúdos circunstancialmente adequados. Sua capacidade de organizar e disseminar informações relevantes, baseadas em produções extensivas de conhecimento, é talvez o ponto mais relevante. Isso porque tal

habilidade direciona a IAGen para a produção de *feedbacks* mais precisos e adequados do que tecnologias anteriores (Pozdniakov *et al.*, 2025). Além disso, suas características intrínsecas oferecem a oportunidade de prover experiências de aprendizado personalizadas (Kasneci, 2023), reforçando o foco do ensino sobre o aluno. Essa experiência é potencializada pela capacidade de interagir de forma semelhante a um humano, no que tange às suas capacidades linguísticas avançadas (Obrenovic *et al.*, 2024).

Embora a IAGen seja considerada em vários aspectos benéfica para a educação, alguns desafios importantes parecem emergir de sua massificação (Lee, 2024). Isso se deve a uma série de questões éticas que permeiam a temática, sobre as quais sinais de atenção têm sido evidenciados na literatura. Um desses sinais está relacionado à integridade acadêmica. Ferramentas de IAGen podem ser desviadas para a produção de textos e trabalhos nos quais os alunos não possuem autoria, prejudicando a aprendizagem (Barreto; Ávila, 2023). Também se destacam os problemas relacionados à privacidade de dados, nos quais a tecnologia pode coletar, manipular e disseminar informações sem um consentimento adequado (Kirova, 2023).

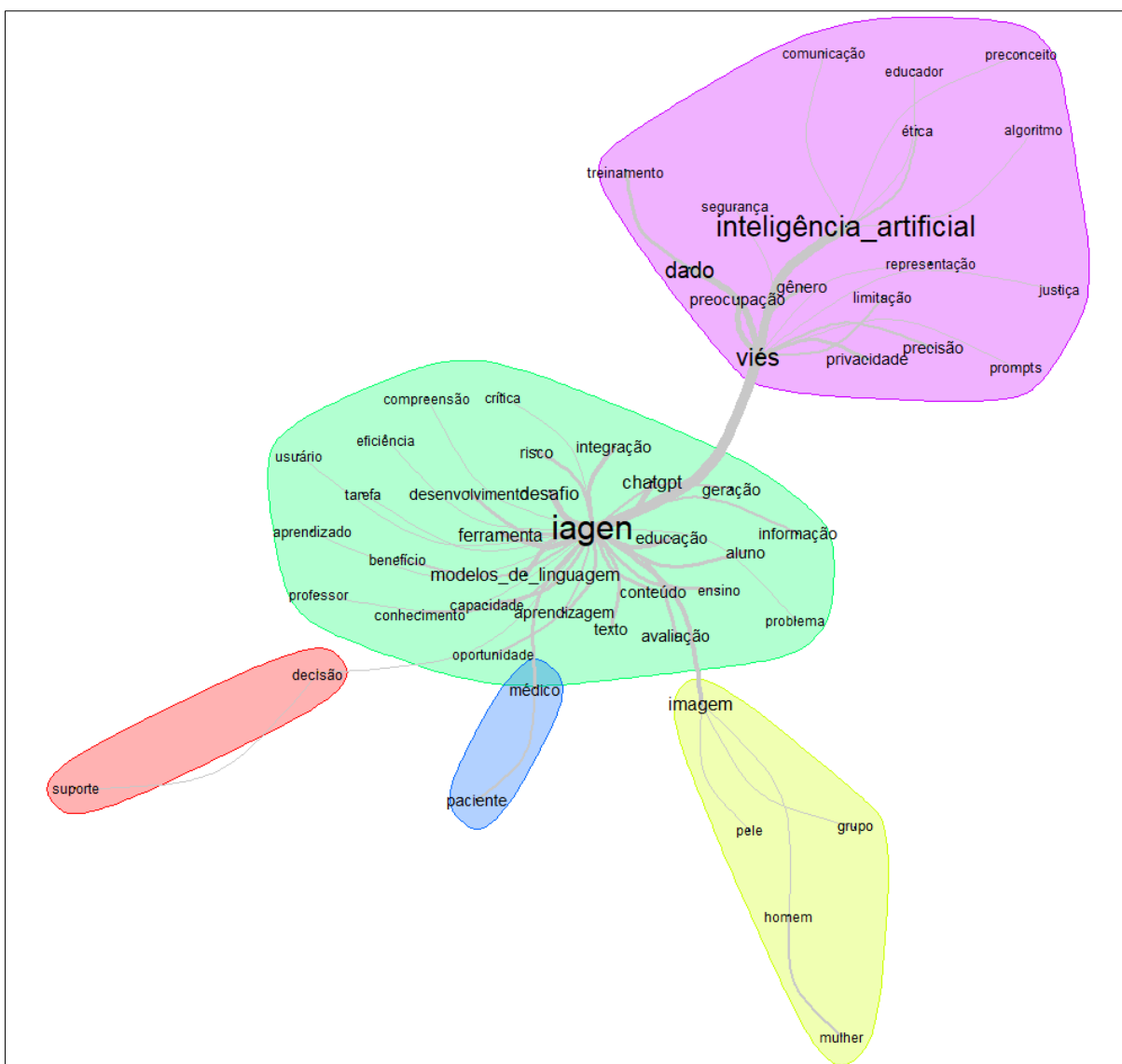
Dentre esses sinais de atenção, é possível destacar a questão da falta de representatividade. Essa pode ser impulsionada pela IAGen na esfera educacional, que a princípio deve ser direcionada a valores de equidade. A problemática da IAGen e representatividade está focada na dificuldade de lidar com preconceitos generativos e resultados injustos presentes em dados utilizados como referência para treinamento (Ferrara, 2023). Tal questão ganha importância ao passo que atores da educação são pressionados a utilizar essas ferramentas sem a devida preparação, dado que seu uso adequado exige no mínimo um letramento básico (Lee, 2024). Dessa forma, questões como a sub-representação de grupos ou visões estereotipadas emergem da tecnologia (Zhou; Nabus, 2023), refletindo problemas potenciais que necessitam do devido tratamento no campo da educação. No entanto, essa questão será tratada em maiores detalhes no tópico destinado às discussões.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Conforme os passos abordados na seção de metodologia, os 161 resumos dos artigos selecionados foram traduzidos, formatados e depois processados com o apoio do *software* Iramuteq. A partir daí, foi possível gerar um gráfico de similitude, com a

representação dos termos mais frequentemente utilizados nas pesquisas do campo. Os termos expressos no gráfico encontram-se relacionados por meio de linhas cinzas, cuja espessura indica se são mais ou menos utilizados em conjunto. Além disso, em sua interpretação, deve-se ressaltar que quanto maior a frequência de um termo, maior será a fonte utilizada para representá-lo (Figura 1).

Figura 1 – Gráfico de similitude dos 161 resumos coletados.



Fonte: Dados de pesquisa.

Ao observar o gráfico, nota-se a existência de cinco comunidades distintas, sendo duas principais, derivadas dos termos “IAGen” e “viés”, e mais três secundárias. Ao analisar a primeira comunidade, nota-se a presença dos termos “modelos de linguagem”, “ChatGPT”, “texto” e “ferramenta” fortemente relacionados à “IAGen”. Essa ocorrência indica que a temática da justiça e viés algorítmico vem sendo, em grande parte,

concentrada na discussão de ferramentas de geração de texto. Por exemplo, Gross (2023) discute os vieses de gênero associados a LLMs, nos quais seu foco em performance pode acabar por perpetuar ou amplificar entendimentos obsoletos. Já Kaplan *et al.* (2024), destacam os vieses sociais associados aos modelos de linguagem, utilizando para isso cartas de recomendação escritas com o ChatGPT.

Nesta mesma comunidade se encontra a discussão sobre conhecimento. O termo “conhecimento” emerge dos dados ao apontar a injustiça hermenêutica com a marginalização de experiências (Barry; Stephenson, 2025), a representação do conhecimento em diferentes identidades linguísticas (Carbajal-Carrera, 2024), ou a influência que essas ferramentas trazem ao processo de aprendizado (Hawk; Coriasco; Jones, 2024). Essas discussões estendem-se para o campo educacional, como evidenciado pelos termos “professor”, “aluno”, “ensino”, “aprendizagem” e “aprendizado” que permeiam a comunidade.

A segunda maior comunidade, desenhada no entorno do termo “viés”, é caracterizada, dentre outras coisas, por estudos que vislumbram o problema em função dos dados de treinamento e limitações da tecnologia, a exemplo de Karpouzis (2024) que aborda a perpetuação de vieses culturais, ou de Dornburg e Davin (2024), direcionados a práticas de ensino obsoletas. Acoplados a essas discussões, termos como “segurança”, “privacidade” e “precisão” são destacados. Embora não reflitam especificamente os vieses aqui pretendidos, esses termos vêm sendo citados constantemente como problemas complementares ligados à expansão da IA (Bazzan, 2024; Lakshmi; Clare; Kamath, 2024; Parente, 2024; Tan *et al.*, 2023; Wang; Wang; Su, 2024).

Nesta comunidade também aparecem expressões importantes como “gênero”, “preconceito”, “justiça” e “representação”, termos fundamentais para caracterizar as diferentes ordens pelas quais os vieses ligados à IA são tomados na literatura. Por exemplo, o termo “gênero” está presente em 21 dos 161 resumos verificados, demonstrando sua relevância latente no que tange a IAGen. Lacunas quanto a questão de gênero nessas tecnologias vêm sendo abordadas na literatura, incluindo como elas contribuem para a injustiça hermenêutica (Barry; Stephenson, 2025). Já o termo “representação” (incluindo representatividade), foi verificado em 18 resumos, e reflete o apagamento ou redução da visibilidade de grupos sociais marginalizados (Lin *et al.*, 2024; Sun, 2024; O'Malley; Veenhuizen; Ahmed, 2024), ou mesmo as expressões estereotipadas e distorcidas de informações provenientes da IAGen (Cooper; Tang, 2024; Karpouzis,

2024). Os termos “preconceito” (Assis; Moura, 2025; O'Malley; Veenhuizen; Ahmed, 2024) e “justiça”, verificados em 14 e 12 resumos respectivamente, também são utilizados neste contexto. A expressão “preconceito” foi empregada, por exemplo, para discutir tendências raciais e de classe na geração de imagens (Assis; Moura, 2025), além da sub-representação de tons de pele mais escuros (O'Malley; Veenhuizen; Ahmed, 2024). Já o termo “justiça” tem sido direcionado às necessidades de desenvolvimento equitativo da tecnologia (Voss *et al.*, 2023), objetivando uma visão mais íntegra dos atores sociais (Hosseini *et al.*, 2025).

A comunidade formada no entorno do termo “imagem”, caracteriza-se pelas pesquisas desenvolvidas sobre os modelos generativos visuais. Esses têm sido empregados em estudos que verificam as imagens geradas em busca de vieses, como de gênero e raça, apresentando termos como “pele”, “mulher” e “homem” (Currie; John; Hewis, 2024).

As duas outras comunidades menores remetem-se a campos nos quais a questão do viés e da injustiça de dados podem ser problemáticos. O primeiro diz respeito à área médica, que tem concentrado pesquisas sobre o uso da IAGen para a síntese de relatórios (Rashidi, 2025), geração e interpretação de imagens (Currie *et al.*, 2024; Lin *et al.*, 2024; Chrysafi, 2024) e assistência médica (Andrew, 2024). O segundo diz respeito à tomada de decisões, campo no qual a adesão às recomendações da IA são estudadas (Abgrall *et al.*, 2024), sendo essas influenciadas diretamente por questões de justiça e vieses algorítmicos.

A partir da identificação dos termos capturados e de suas proximidades, é possível afirmar que a estrutura representada na análise de similitude destaca três tipos característicos de áreas de estudo. A primeira é caracterizada por pesquisas mais gerais, que têm como princípio entender a inserção das injustiças hermenêuticas generativas na sociedade, sem se especializar em um campo específico do conhecimento. Esses estudos visam diretamente as ferramentas da IAGen, em um processo avaliativo dos resultados de sua utilização. Um bom exemplo está em Rosa (2024), que analisa a ferramenta Leonardo.AI em função de estereótipos sociais presentes no paradigma dominante.

As duas outras áreas de estudo se caracterizam pela preocupação com os desfechos das injustiças hermenêuticas sobre dois campos específicos do conhecimento: a medicina e a educação. Devido ao foco aqui proposto, nossa atenção se restringe à educação. Nesse campo, a maior parte dos estudos selecionados considera o problema de injustiça como um efeito indesejado de uma prática de modernização necessária para a evolução da

educação. Tratam-se de estudos que caracterizam a natureza dual da IAGen, dividida entre benefícios notáveis e desafios potenciais, dos quais tais injustiças fazem parte. Exemplos desses estudos estão em Lane (2025), Xiaoyu, Zainuddin e Hai Leng (2025) e Francis, Jones e Smith (2025). No entanto, alguns estudos são desenvolvidos com foco inteiramente voltado à injustiça generativa, como em Cooper e Tang (2024), que estudam a estereotipação de imagens educacionais, Currie, Chandra e Kiat (2024) e Lin *et al.* (2024), que avaliam o viés de gênero e racial na geração de imagens pelo software DALL-E, mantendo o foco na educação, ou Carbajal-Carrera (2024), com uma análise de hierarquias sociolinguísticas replicadas pela IAGen, e sua representação do conhecimento na educação.

5. DISCUSSÕES

A partir dos dados provenientes do estudo de similitude, assim como da análise em profundidade dos temas pertinentes à educação e conhecimento, foi possível selecionar alguns pontos emergentes que carecem de discussão. Partindo do contexto que engloba as injustiças epistêmicas generativas, é possível traçar um ambiente de tensionamento que envolve inovação e ética (Mishra, 2025). Em meio a uma disputa entre modernizar-se tecnologicamente e assumir os riscos de adoção da IAGen, destaca-se a necessidade de cautela por parte dos educadores (Lane, 2025). Isso porque o uso adequado dessas tecnologias deve fluir para um compromisso com a equidade e inclusão, evitando o reforço de condições sistêmicas que já perpetuam a sociedade (Francis; Jones; Smith, 2025).

O reforço do uso utilitário das ferramentas de IAGen pode vir acoplado ao risco de ignorar vieses e desigualdades estruturais (Nguyen, 2025). Logo visões que visem a modernização a qualquer custo podem ser prejudiciais ao panorama educacional, uma vez que carecem de uma análise crítica pormenorizada e multidirecionada. Isso não significa que a tecnologia não deva ser aplicada, mas sim que ela exige estratégias de mitigação voltadas para a redução dos efeitos deletérios de seus vieses (Currie; Chandra; Kiat, 2024).

A análise da literatura selecionada revela a existência de diferentes tipos de injustiça hermenêutica, uma vez que grupos distintos podem ter seu conhecimento sub-representado pela tecnologia. Embora a questão tenha sido em muito abordada sobre o olhar de vieses de gênero (Barry; Stephenson, 2025; Parente, 2024) e etnia (Cooper; Tang,

2024, Currie; Chandra; Kiat, 2024), como uma forma de ressaltar os impactos estruturais da exclusão epistêmica para a educação, outras formas de injustiça também emergiram dos dados de pesquisa. Dentre elas, podemos ressaltar injustiças linguísticas, nas quais o conhecimento de grupos com diferentes linguagens pode receber tratamentos distintos. Isso pode ser alçado na distinção de línguas dominantes e não dominantes, da qual a menor representação desta última é destacada (Carbajal-Carrera, 2024). O mesmo ocorre para vieses geográficos, uma vez que os dados de treinamento podem se concentrar em localidades específicas do globo, gerando tendências e tratamentos diferenciados (Francis; Jones; Smith, 2025). Essas tendências têm o potencial de obscurecer os conhecimentos pertinentes a indivíduos de áreas menos realçadas nos dados, fazendo com que suas experiências sociais se tornem menos visíveis (Barry; Stephenson, 2025). Tal apagamento pode resultar, por exemplo, na produção de materiais considerados culturalmente insensíveis (Xiaoyu; Zainuddin; Hai Leng, 2025), ou no surgimento de obstáculos em torno de práticas de descolonização curricular (Francis; Jones; Smith, 2025).

Conforme observado, o foco nos dados de treinamento utilizados para o desenvolvimento de ferramentas de IAGen mostra-se central para a temática, sendo esse considerado quase de forma unânime pelos autores. Tal origem direciona a questão das injustiças hermenêuticas para além de fatores tecnológicos, trazendo consigo questões mais amplas para a sua abordagem. Uma vez que o problema está mais voltado à presença de viés nos dados em si, de forma estrutural e nem sempre explícita, as ferramentas agem como replicadoras. Desta forma, soluções inteiramente tecnológicas podem se mostrar insuficientes para explorar saídas adequadas da IAGen (Carbajal-Carrera, 2024).

Dentre os problemas dos dados de treinamento, está a utilização de fontes não confiáveis (Sai *et al.*, 2024). Tais fontes podem gerar de forma deliberada, problemas com relação ao reconhecimento da verdade pelas aplicações de IAGen. No entanto, mesmo que fontes mais confiáveis sejam utilizadas, respostas enviesadas sobre certos grupos sociais ainda poderiam ser obtidas dessas aplicações, bastando para isso que os dados utilizados reflitam algum tipo de tendência existente na sociedade (Lima; Serrano, 2024). O problema decorre do fato de que essas tecnologias constroem estruturas interpretativas - ou mais especificamente, redes de relacionamento de dados - de forma independente e sem supervisão humana (Barry; Stephenson, 2025), o que faz com que os vieses da máquina só sejam reconhecidos no momento do uso prático da ferramenta. No nosso caso,

quando aplicadas à atividade educacional.

Dentro do ambiente educacional, a IAGen promete acesso a um conhecimento ilimitado, que parece robusto ao passo que a tecnologia mantém um foco performativo (Berlinski; Morales; Sponem, 2024). Seu uso sem supervisão adequada pode influenciar, de forma silenciosa os fluxos de conhecimento. Em um contexto em que injustiças discursivas estão se tornando sutis (Carbajal-Carrera, 2024), tendendo a internalização imperceptível não apenas por parte de alunos, fica cada vez mais claro que a conscientização sobre seus efeitos é necessária. Isso porque esses vieses podem levar a alunos e educadores, perspectivas incompletas ou distorcida sobre tópicos dos quais não tenham fluência (Lane, 2025). Tal questão, se não levada em consideração, pode fazer com que os benefícios inerentes à aplicação da IAGen na educação sejam prejudicados, como no caso da aprendizagem personalizada (Francis; Jones; Smith, 2025) ou da criação de conteúdo (Gupta *et al.*, 2024). Além disso, quando abordados conteúdos de arenas políticas sensíveis, narrativas seletivas podem limitar perspectivas cruzadas (Choudhary, 2024).

Neste contexto, a visão global da análise de similitude permite destacar não somente a presença de debates importantes, mas também algumas ausências significativas para uma abordagem adequada da questão. Uma delas reside nas empresas criadoras e detentoras dessas tecnologias. Embora algumas ferramentas tenham sido sistematicamente testadas nos estudos (Cooper; Tang, 2024; O'Malley; Veenhuizen; Ahmed, 2024), pouco se fala sobre a responsabilidade dessas instituições em promover valores mais adequados à educação, no campo da injustiça hermenêutica generativa. No entanto, isso não significa que nenhuma medida esteja sendo tomada. Resultados inadequados tendem a ser, em diversas situações, identificados e tratados com o uso de técnicas como o ajuste fino e o aprendizado por reforço com *feedback* humano (Retzlaff, 2024). Contudo, nos dados analisados, não está claro o grau em que essas técnicas têm sido utilizadas. Além disso, a sutileza com que esses vieses podem ocorrer (Carbajal-Carrera, 2024), dificulta em muito a sua identificação.

Uma vez relatadas as formas pelas quais a injustiça hermenêutica se materializa na IAGen e suas potenciais implicações, faz-se importante investigar meios adequados para que ela possa ser tratada no ambiente educacional. No entanto, não há no material analisado soluções simples, capazes de garantir a eliminação deste tipo de viés em ferramentas baseadas em IAGen. Como os problemas de injustiça hermenêutica estão

associados diretamente aos dados utilizados para o treinamento dessas IAs, é normal associar a solução do problema a uma seleção diversificada desses dados (Nguyen, 2025), ou mesmo a mudança nas formas com que esses são coletados e trabalhados. Por exemplo, Parente (2024) levanta a possibilidade de uso de dados contrafactuais em maior volume durante o treinamento de aplicações de IAGen. Outras medidas também são relatadas.

Muito embora manipular os dados de treinamento pareça uma boa estratégia, essa ultrapassa os limites de atuação dos atores envolvidos no campo da educação. Ferramentas de IAGen, como ChatGPT, Gemini, ou Claude, são desenvolvidas por grandes empresas de tecnologia, sendo a coleta de dados processada inteiramente conforme seus direcionamentos, além de ser limitada às restrições legais locais, quando respeitadas. Nesse contexto, diferentes formas de mitigação de vieses têm surgido no ciclo de desenvolvimento desses modelos (Chen *et al.*, 2024). Contudo, não há como garantir que as necessidades específicas da educação relacionadas à injustiça hermenêutica sejam tratadas pelos desenvolvedores com a importância esperada. Cabe então aos atores educacionais monitorar e pressionar para que sejam atendidos.

Um movimento de tratativa relevante verificado nos estudos aponta para o outro lado da linha, tendo como foco a conscientização de alunos e professores frente às limitações percebidas na IAGen (Lane, 2025). Isso implica, por um lado, em uma revisão cuidadosa de conteúdos gerados pela tecnologia por parte dos educadores (Cooper; Tang, 2024). Por outro lado, implica também no desenvolvimento da capacidade crítica, tanto de professores quanto de alunos (Lima; Serrano, 2024). Trata-se de um posicionamento contrário à aprendizagem passiva, o qual é voltado ao questionamento da validade e relevância das respostas recebidas da IAGen (Nguyen, 2025).

Para que questões como a validação de conteúdo por especialistas e desenvolvimento de pensamento crítico sobre a IAGen tornem-se realidade, é necessário treinamento adequado, principalmente para os educadores (Parente, 2024). Assim, o contexto de formação docente também deve exigir que os formadores de professores modelem o uso eficaz dessas ferramentas, para que padrões éticos sejam estimulados, frente às injustiças generativas (Estaiteyeh, 2024). Além disso, instituições educacionais devem prezar pela criação e manutenção de diretrizes para uso ético da IA (Almansour, 2024). Essas devem deixar claro os papéis e responsabilidades adequados frente à possibilidade de perpetuação de injustiças provenientes dos dados de treinamento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre IAGen e a injustiça hermenêutica replicada em seus resultados, discutindo seu avanço no campo da educação, assim como a avaliação de caminhos para mitigá-la. Para isso, foi realizada uma pesquisa em duas etapas. A primeira baseou-se em um estudo de similitude, como forma de mapear e entender o campo teórico que se desenvolve no entorno da temática. A segunda baseou-se em uma discussão teórica aprofundada, para compreender as diferentes perspectivas existentes sobre o tema, assim como as formas emergentes de tratamento.

A análise dos resultados permitiu chegar a alguns achados de pesquisa importantes. Dentre eles, foi possível indicar a presença de múltiplas formas de injustiça hermenêutica, incluindo a de gênero e raça, mais abordadas nos artigos da área, mas também injustiças linguísticas e geográficas. Outra questão levantada foi a limitação das soluções tecnológicas que, embora possam auxiliar em soluções correntes para a mitigação do problema, têm dificuldades em serem efetivas, fazendo da atuação humana especializada uma prática relevante e necessária. Destacamos então o risco da utilização de ferramentas de IAGen sem apoio de uma visão crítica, capaz de questionar colocações, normalmente expostas de maneira enfática pela tecnologia.

Ainda sobre os resultados, pontos como a necessidade de pressionar os desenvolvedores por uma tratativa adequada dos saberes de grupos sub-representados foram colocados. Além disso, foi possível notar a necessidade latente de uma formação crítica para profissionais da educação, assim como o papel das instituições de ensino em estabelecer diretrizes com foco no uso ético e igualitário da IAGen. Tais aspectos, se observados, têm o potencial de aprimorar o uso da tecnologia na educação, sem que efeitos colaterais indesejados possam servir de barreiras a uma integração mais adequada.

Embora os resultados apresentados se mostrem consistentes, algumas limitações do estudo realizado podem ser destacadas. Primeiramente, a pesquisa limitou-se à base de conhecimento *Web of Science* que, embora seja reconhecida como uma das mais consistentes e tradicionais, pode não abarcar a totalidade da produção científica sobre o tema. Em segundo lugar, é possível destacar a predominância de artigos teóricos. Muito embora a injustiça hermenêutica esteja documentada de forma empírica em parte dos artigos analisados, o volume consideravelmente maior de artigos teóricos indica que o

tema ainda deve ser melhor explorado em campo.

Baseado nos esforços aqui empenhados, algumas sugestões de novas pesquisas podem ser propostas. Inicialmente, notamos a necessidade de estudos comparativos entre diferentes IAGens focadas em linguagem, de forma a entender como a sub-representação acontece em cada tecnologia. Uma vez que as bases de dados utilizadas para treinamento podem diferir de uma tecnologia para outra, a verificação de contrastes tem o potencial de trazer *insights* específicos para formular tratativas. Outra forma importante de estudo diz respeito a verificação prática da experiência de educadores com a representação de grupos sociais minoritários pela IAGen. Tais estudos podem proporcionar conhecimento relativo à capacidade de averiguar essas injustiças, e consequentemente, de definir meios de mitigação.

REFERÊNCIAS

ABGRALL, Gwénolé et al. Should AI models be explainable to clinicians?. **Critical Care**, v. 28, n. 1, p. 301, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13054-024-05005-y>

AHMAD, Norita; MURUGESAN, San; KSHETRI, Nir. Generative artificial intelligence and the education sector. **Computer**, v. 56, n. 6, p. 72-76, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1109/MC.2023.3263576>

ALMANSOUR, Mohammed; ALFHAID, Fahad Mohammad. Generative artificial intelligence and the personalization of health professional education: A narrative review. **Medicine**, v. 103, n. 31, p. e38955, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000038955>

ANDREW, Albert. Potential applications and implications of large language models in primary care. **Family Medicine and Community Health**, v. 12, n. Suppl 1, p. e002602, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1136/fmch-2023-002602>

ASSIS, Juliana de; MOURA, Maria Aparecida. Algorithmic Semiosis and Racial Bias: A Study of Images Created by Generative AI. **Encontros Bibli**, v. 30, p. e103495, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2025.e103495>

BANO, Muneera; ZOWGHI, Didar; GERVASI, Vincenzo. A vision for operationalising diversity and inclusion in AI. In: Proceedings of the 2nd International Workshop on Responsible AI Engineering. 2024. p. 36-45. DOI: <https://doi.org/10.1145/3643691.3648587>

BARRETO, Alana Maria Passos; ÁVILA, Flávia. A inteligência artificial diante da integridade científica: um estudo sobre o uso indevido do ChatGPT. **Revista Direitos Culturais**, v. 18, n. 45, p. 91-106, 2023. DOI: <https://doi.org/10.31512/rdc.v18i45.1373>

BARRY, Isobel; STEPHENSON, Elise. The Gendered, Epistemic Injustices of Generative AI. **Australian Feminist Studies**, p. 1-21, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/08164649.2025.2480927>

BAZZAN, Tuomas et al. Analysing the Role of Generative AI in Software Engineering-Results from an MLR. In: European Conference on Software Process Improvement. Cham: Springer Nature Switzerland, 2024. p. 163-180. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-71139-8_11

BUCKWALTER, Wesley; TURRI, John. Knowledge and truth: A skeptical challenge. *Pacific Philosophical Quarterly*, v. 101, n. 1, p. 93-101, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/papq.12298>

BUDHWAR, Pawan et al. Human resource management in the age of generative artificial intelligence: Perspectives and research directions on ChatGPT. **Human Resource Management Journal**, v. 33, n. 3, p. 606-659, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12524>

CARBAJAL-CARRERA, Beatriz. AIsplaining: Generative AI explains linguistic identities to me. **Australian Review of Applied Linguistics**, v. 47, n. 3, p. 340-365, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1075/aral.24077.car>

CARNEIRO, Raylson dos Santos; LOPES, Thiago Beirigo; DIAS, Chiara Maria Seidel Luciano. Ensino de Matemática na Revista Prática Docente: uma Análise de Similitude com o uso do IRaMuTeQ. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. 1, p. e035-e035, 2022. DOI: <https://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n1.e35.id1586>

CAVALCANTE, Ailton Ferreira; SILVESTRE FILHO, Irajá; OLIVEIRA, Valdivino José. Ciência e algoritmos: os desafios da inteligência artificial na construção do conhecimento. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 14, n. 1, p. e1631-e1631, 2025. DOI: <https://doi.org/10.23900/2359-1552v14n1-92-2025>

CHEN, Feng et al. Unmasking bias in artificial intelligence: a systematic review of bias detection and mitigation strategies in electronic health record-based models. **Journal of the American Medical Informatics Association**, v. 31, n. 5, p. 1172-1183, 2024.

CHOUDHARY, Tavishi. Political Bias in Large Language Models: A Comparative Analysis of ChatGPT-4, Perplexity, Google Gemini, and Claude. **IEEE Access**, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3523764>

CHRYSAFI, Pavlina et al. From Code to Clots: Applying Machine Learning to Clinical Aspects of Venous Thromboembolism Prevention, Diagnosis, and Management. **Hämostaseologie**, v. 44, n. 06, p. 429-445, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1055/a-2415-8408>

CLIMENHAGA, Nevin. How infallibilists can have it all. **The Monist**, v. 106, n. 4, p. 363-380, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1093/monist/onad020>

CORCHADO, Juan M. et al. Generative Artificial Intelligence: Fundamentals. **ADCAIJ**:

Advances in Distributed Computing and Artificial Intelligence Journal, v. 12, n. 1, p. e31704-e31704, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14201/adcaij.31704>

COSTA, Camile Souza; BARBIERI, Josiane. Inteligência humana: a base para o uso funcional da inteligência artificial. In: **VI Congresso Internacional de Ontopsicologia e Desenvolvimento Humano**. 2024. p. 30-38.

COOPER, Grant; TANG, Kok-Sing. Pixels and pedagogy: Examining science education imagery by generative artificial intelligence. **Journal of Science Education and Technology**, v. 33, n. 4, p. 556-568, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10956-024-10104-0>

CURRIE, Geoffrey et al. Gender and ethnicity bias of text-to-image generative artificial intelligence in medical imaging, part 1: preliminary evaluation. **Journal of Nuclear Medicine Technology**, v. 52, n. 4, p. 356-359, 2024. DOI: <https://doi.org/10.2967/jnmt.124.268332>

CURRIE, Geoffrey; JOHN, George; HEWIS, Johnathan. Gender and ethnicity bias in generative artificial intelligence text-to-image depiction of pharmacists. **International Journal of Pharmacy Practice**, v. 32, n. 6, p. 524-531, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1093/ijpp/riae049>

CURRIE, Geoffrey; CHANDRA, Christina; KIAT, Hosen. Gender Bias in Text-to-Image Generative Artificial Intelligence When Representing Cardiologists. **Information**, v. 15, n. 10, p. 594, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/info15100594>

DIGUTSCH, Jan; KOSINSKI, Michal. Overlap in meaning is a stronger predictor of semantic activation in GPT-3 than in humans. **Scientific Reports**, v. 13, n. 1, p. 5035, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-023-32248-6>

DORNBURG, Alex; DAVIN, Kristin J. ChatGPT in foreign language lesson plan creation: Trends, variability, and historical biases. **ReCALL**, p. 1-16, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344024000272>

EPSTEIN, Ziv et al. Art and the science of generative AI. **Science**, v. 380, n. 6650, p. 1110-1111, 2023. DOI: 10.1126/science.adh4451

ERIKSSON, Owen; ÖHLUND, Sten-Erik. Journal of the Association for Information Systems. **Journal of the Association for Information Systems**, v. 25, n. 3, 2024. DOI: <https://doi.org/10.17705/1jais.00845>

ESTAITEYEH, Mohammed; MCQUINTER, Ruth. Generative or degenerative?! Implications of AI tools in pre-service teacher education and reflections on instructors' professional development. **Brock Education Journal**, v. 33, n. 3, p. 75-98, 2024. DOI: <https://doi.org/10.26522/brocked.v33i3.1176>

FERRARA, Emilio. Fairness and bias in artificial intelligence: A brief survey of sources, impacts, and mitigation strategies. **Sci**, v. 6, n. 1, p. 3-17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/sci6010003>

FRANCIS, Nigel J.; JONES, Sue; SMITH, David P. Generative AI in higher education: Balancing innovation and integrity. **British Journal of Biomedical Science**, v. 81, p. 14048, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3389/bjbs.2024.14048>

GROSS, Nicole. What ChatGPT tells us about gender: a cautionary tale about performativity and gender biases in AI. **Social Sciences**, v. 12, n. 8, p. 435, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci12080435>

GUPTA, Nikhil et al. Exploring prospects, hurdles, and road ahead for generative artificial intelligence in orthopedic education and training. **BMC Medical Education**, v. 24, n. 1, p. 1544, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06592-8>

HASAN, Mahewash; HASAN, Faiz. Relationship between artificial intelligence and human intelligence. **IJRAR**, v. 10, n. 3, p. 993-996, 2023.

HAWK, Heather; CORIASCO, Michael; JONES, Jeffrey R. Generative Artificial Intelligence: A Reflexive Thematic Analysis of Nursing Students' Perceptions Following a Guided Learning Activity. **Nurse educator**, p. 10.1097, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000001736>

HAUKE, Elizabeth. Understanding the world today: The roles of knowledge and knowing in higher education. **Teaching in Higher Education**, v. 24, n. 3, p. 378-393, 2019. DOI: <https://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/MC.2022.3192720>

HOSSEINI, Mohammad et al. Open Science at the generative AI turn: An exploratory analysis of challenges and opportunities. **Quantitative Science Studies**, v. 6, p. 22-45, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1162/qss.a.00337>

JOVANOVIC, Mladan; CAMPBELL, Mark. Generative artificial intelligence: Trends and prospects. **Computer**, v. 55, n. 10, p. 107-112, 2022. DOI: <https://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/MC.2022.3192720>

KALOTA, Faisal. A Primer on Generative Artificial Intelligence. **Education Sciences**, v. 14, n. 2, p. 172-186, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14020172>

KARPOUZIS, Kostas. Plato's shadows in the digital cave: Controlling cultural bias in generative AI. **Electronics**, v. 13, n. 8, p. 1457, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/electronics13081457>

KASNECI, Enkelejda et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. **Learning and Individual Differences**, v. 103, p. 102274, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

KAPLAN, Deanna M. et al. What's in a name? Experimental evidence of gender bias in recommendation letters generated by ChatGPT. **Journal of Medical Internet Research**, v. 26, p. e51837, 2024. DOI: <https://doi.org/10.2196/51837>

KARPOUZIS, Kostas. Plato's shadows in the digital cave: Controlling cultural bias in

generative AI. **Electronics**, v. 13, n. 8, p. 1457, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/electronics13081457>

KAY, Jackie; KASIRZADEH, Atoosa; MOHAMED, Shakir. Epistemic injustice in generative ai. In: **Proceedings of the AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society**. 2024. p. 684-697. DOI: <https://doi.org/10.1609/aies.v7i1.31671>

KIMMERLE, Joachim et al. Learning and collective knowledge construction with social media: A process-oriented perspective. **Educational Psychologist**, v. 50, n. 2, p. 120-137, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1036273>

KIROVA, Vassilka D. et al. The Ethics of Artificial Intelligence in the Era of Generative AI. **Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics**, v. 21, n. 4, p. 42-50, 2023. DOI: <https://doi.org/10.54808/JSCI.21.04.42>

LAKSHMI, R. Vani; CLARE, Rahul Sheshan; KAMATH, Asha. Demystifying the Ethical Framework for Generative AI in Healthcare: A Data Science Perspective. In: **International Conference on AI in Healthcare**. Cham: Springer Nature Switzerland, 2024. p. 279-289. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-67285-9_20

LANE, Rod. Mitigating risks, embracing potential: a framework for integrating generative artificial intelligence in geographical and environmental education. **International Research in Geographical and Environmental Education**, p. 1-18, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382046.2025.2458561>

LEE, Alwyn Vwen Yen. Staying ahead with generative artificial intelligence for learning: Navigating challenges and opportunities with 5Ts and 3Rs. **Asia Pacific Journal of Education**, v. 44, n. 1, p. 81-93, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2305171>

LIMA, Cleosanice Barbosa; SERRANO, Agostinho. Generative Artificial Intelligence and ChatGPT: an investigation into perception in Education. **Transinformação**, v. 36, p. e2410839, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2318-0889202436e2410839>

LIN, Shu et al. What goes in, must come out: generative artificial intelligence does not present algorithmic bias across race and gender in medical residency specialties. **Cureus**, v. 16, n. 2, 2024. DOI: <https://doi.org/10.7759/cureus.54448>

MANNURU, Nishith Reddy et al. Artificial intelligence in developing countries: The impact of generative artificial intelligence (AI) technologies for development. **Information Development**, p. 02666669231200628, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/02666669231200628>

MISHRA, Punya et al. Control vs. Agency: Exploring the History of AI in Education. **TechTrends**, v. 69, p. 1-7, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-025-01064-2>

NGUYEN, Khoa Viet. The Use of Generative AI Tools in Higher Education: Ethical and Pedagogical Principles. **Journal of Academic Ethics**, p. 1-21, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10805-025-09607-1>

O'MALLEY, Andrew; VEENHUIZEN, Miriam; AHMED, Ayla. Ensuring Appropriate Representation in Artificial Intelligence–Generated Medical Imagery: Protocol for a Methodological Approach to Address Skin Tone Bias. **JMIR AI**, v. 3, p. e58275, 2024. DOI: <https://doi.org/10.2196/58275>

OBRENOVIC, Bojan et al. Generative AI and human–robot interaction: implications and future agenda for business, society and ethics. **AI & SOCIETY**, p. 1-14, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00146-024-01889-0>

PARENTE, Daniel J. Generative artificial intelligence and large language models in primary care medical education. **Family Medicine**, v. 56, n. 9, p. 534, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22454/FamMed.2024.775525>

POZDNIIAKOV, Stanislav et al. AI-Assisted Co-Creation:: Bridging Skill Gaps in Student-Generated Content. **Journal of Learning Analytics**, p. 1-23, 2025. DOI: <https://doi.org/10.18608/jla.2025.8601>

PRANCKUTĖ, Raminta. Web of Science (WoS) and Scopus: The titans of bibliographic information in today's academic world. **Publications**, v. 9, n. 1, p. 12, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/publications9010012>

RASHIDI, Hooman H. et al. Generative Artificial Intelligence in Pathology and Medicine: A Deeper Dive. **Modern Pathology**, v. 38, n. 4, p. 100687, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.modpat.2024.100687>

RODRÍGUEZ, Santiago Cuéllar. Epistemología y ontología en Ciencia: el reto de la Inteligencia Artificial. **An. Real Acad. Farm**, v. 89, n. 3, p. 379-386, 2023.

ROSA, Pedro Cremonez et al. Datafication, Artificial Intelligence and Images: The Dominant Paradigm in the Representation of Knowledge in Images. **KO KNOWLEDGE ORGANIZATION**, v. 51, n. 2, p. 117-126, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5771/0943-7444-2024-2-117>.

SAI, Siva et al. Generative ai for transformative healthcare: A comprehensive study of emerging models, applications, case studies and limitations. **IEEE Access**, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3367715>

SUN, Luhang et al. Smiling women pitching down: auditing representational and presentational gender biases in image-generative AI. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 29, n. 1, p. zmad045, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmad045>

TAN, Ting Fang et al. Generative artificial intelligence through ChatGPT and other large language models in ophthalmology: clinical applications and challenges. **Ophthalmology Science**, v. 3, n. 4, p. 100394, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.xops.2023.100394>

VOSS, Erik et al. The use of assistive technologies including generative AI by test takers in language assessment: A debate of theory and practice. *Language Assessment Quarterly*, v.

20, n. 4-5, p. 520-532, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2023.2288256>

WANG, Nan; WANG, Xiao; SU, Yu-Sheng. Critical analysis of the technological affordances, challenges and future directions of Generative AI in education: A systematic review. **Asia Pacific Journal of Education**, v. 44, n. 1, p. 139-155, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2305156>

XIAOYU, Wang; ZAINUDDIN, Zamzami; HAI LENG, Chin. Generative artificial intelligence in pedagogical practices: a systematic review of empirical studies (2022–2024). *Cogent Education*, v. 12, n. 1, p. 2485499, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2485499>

ZHOU, Kai-Qing; NABUS, Hatem. The ethical implications of DALL-E: Opportunities and challenges. **Mesopotamian Journal of Computer Science**, v. 2023, p. 17-23, 2023. DOI: <https://doi.org/10.58496/MJCSC/2023/003>

Agradecimentos e financiamento (Opcional)

Agradeço ao Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) pelo apoio administrativo e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mais especificamente à Faculdade de Educação (FAE).

CAPÍTULO LVIII

CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DE REDAÇÕES DE ALUNOS SURDOS NO ENEM

DOI: 10.5281/zenodo.17370887
Verônica de Oliveira Louro

1. INTRODUÇÃO

A motivação para escrever esse texto parte de uma dificuldade que muitos professores têm ao se deparar com o texto do aluno surdo, pois não se sabe por onde começar, quando se pensa em corrigir os “desvios” de Língua Portuguesa apresentados, e algumas redações podem ser zeradas, uma vez que não se refletiu sobre ser uma escrita de surdo. Deseja-se, portanto, colaborar para o trabalho dos docentes, desde o Ensino Médio, em sensibilizá-los para uma correção que considere as especificidades da escrita do surdo, usuário de português como L2 (FERNANDES, p. 107).

Este artigo tem como objetivo debater os critérios de correção das redações dissertativo-argumentativas nos moldes do ENEM para o aluno surdo: como fazer e o que focar. É importante que se tenha uma visão diferenciada para o texto do surdo, usuário de Libras como primeira língua (L1), porque português para ele é segunda língua (L2). Além

disso, sua seleção para as universidades públicas deve ter acessibilidade, prevista pelo decreto 5626 de 2005:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

De acordo com a Cartilha do participante surdo no ENEM: “desde 2000, são oferecidos recursos de acessibilidade, como a videoprova em Libras, que foi incorporada em 2017” (BRASIL, 2023). Ademais, aplicam-se outras medidas como: tempo adicional, tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), leitura labial e videoprova em Libras. Para complementar, o ENEM também oferece uma correção especializada da redação do aluno surdo.

Segundo a Cartilha, a equipe de avaliadores é treinada para identificar as particularidades das redações. No caso da redação dos surdos, são escolhidos avaliadores com mais experiência na escrita desse grupo. Depois disso, eles passam por um treinamento específico, a fim de conhecer e entender os critérios de avaliação adotados pelo Inep para o público surdo.

2. METODOLOGIA

Antes de apresentar a metodologia, cabe contextualizar esse relato de experiência. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é uma instituição fundada em 1857 e tem uma escola básica para surdos que busca ser bilíngue. Nesse colégio, costumava-se realizar um simulado ENEM de 2017 a 2021. Esse projeto foi idealizado e executado por professores da instituição, de modo que os alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio e do pré-vestibular pudessem ter a experiência de passar por uma prova parecida a do ENEM, assim, no dia do exame, ela deixaria de ser uma vivência tão traumática.

É importante destacar que, de 23 redações realizadas no Simulado ENEM de 2019, 7 levaram nota zero: duas delas foram entregues em branco; três fugiram do tema; uma apresentou texto com menos de 7 linhas, regra geral do ENEM para zerar a redação, e uma não respeitou três regras: texto com menos de 7 linhas, com fuga do tema e não atendeu o texto dissertativo-argumentativo.

Para este artigo, desse universo de 23 redações, disponibilizamos cinco redações

feitas para esse simulado, escolhidas aleatoriamente, com o intuito de analisar a escrita do surdo, os “desvios” de Língua Portuguesa, a argumentação utilizada e, principalmente, demonstrar como foram aplicados os critérios elaborados para corrigir esses textos. As redações foram apresentadas com numeração e sem identificação dos participantes para manter a integridade e sigilo.

De acordo com Ruiz (2010, p. 33), “o trabalho de correção tem o objetivo de chamar a atenção do aluno para os problemas do texto”. Segundo a autora, o professor pode adotar quatro tipos de correção: a indicativa, a resolutiva, a classificatória e a textual-interativa. A indicativa consiste em marcar junto à margem os erros e trechos pouco claros. Pouco se altera, no máximo, erros pontuais como os ortográficos e lexicais. Na resolutiva, corrige todos os erros, reescrevendo as partes com problemas. Na classificatória, o professor identifica os erros por meio de uma classificação já conhecida pelos alunos como, por exemplo, A para acentuação. Por fim, na textual-interativa, o docente escreve bilhetes para os alunos com duas funções: dizer sobre o trabalho do aluno em revisar seu texto ou dizer sobre a tarefa de correção pelo próprio professor. No caso das correções feitas para as redações, optou-se pela mescla de indicativa com resolutiva.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de explorar as redações feitas pelos alunos surdos do INES, cabe, primeiro, dizer que uma das provas do simulado era a de redação cujo tema foi “quais os caminhos para combater o sedentarismo no Brasil” e que se pode ver a seguir:

PROVA DE REDAÇÃO – SIMULADO ENEM 2019 INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO • O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado. • O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas. • A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção. Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que: • tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “texto insuficiente”. • fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo. • apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos. • apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto. TEXTOS MOTIVADORES Texto I: Mais da metade dos brasileiros está acima do peso Brasil está longe de metas da OMS para reduzir sedentarismo <i>Publicado em 06/04/2019 - 19:38</i> <i>Por Alana Gandra – Repórter da Agência Brasil / Rio de Janeiro</i>

Uma pesquisa do Ministério da Saúde indica que 53% da população brasileira estão com excesso de peso e 45,8% praticam uma atividade física insuficiente. Os valores foram registrados na Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico (Vigitel Saúde Suplementar). Feito em 2017, o estudo envolve entrevistas feitas por meio do telefone, com participação da Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS). Os números estão longe da meta da Organização Mundial da Saúde (OMS) que pretende reduzir a inatividade física em 15% até 2030, em todo o mundo. (...)

Fonte: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2019-04/mais-da-metade-dos-brasileiros-esta-acima-do-peso>

Texto II:

Sedentarismo atinge 70% de pessoas no mundo

Por: **Rafael Coelho** em 08/04/19 às 06H00, atualizado em 08/04/19 às 11H58

O sedentarismo vem crescendo no mundo. Não é uma questão meramente estética, mas de saúde pública. Você sabia que o Brasil é considerado o país da América Latina mais sedentário? A Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda a prática de atividades físicas. De acordo com dados da organização, há um crescimento do sedentarismo: 70% das pessoas, no mundo todo, são sedentárias. Isso significa que estão sujeitas a desenvolver doenças cardíacas, diabetes e obesidade. As estatísticas apontam ainda que a falta de atividade física é responsável por 54% do risco de morte por infarto, 50% por derrame cerebral e 37% por câncer. A alimentação e o sedentarismo são os dois principais fatores que influenciam para a população ficar acima do peso. O fastfood, alimentos embutidos e processados, excesso de açúcar merecem a nossa atenção, juntamente com a falta de uma conduta de exercícios físicos periódica.

Pequenas mudanças no nosso dia podem reverter esse quadro: (...)

Movimente-se: caminhe, nade, corra ou dance. Faça o seu esporte preferido.

Fonte: <https://www.folhawe.com.br/noticias/noticias/saude-e-bem-estar/2019/04/08/NWS,101030,70,826,NOTICIAS,2190-SEDENTARISMO-ATINGE-PESSOAS-MUNDO.aspx>

Texto III:



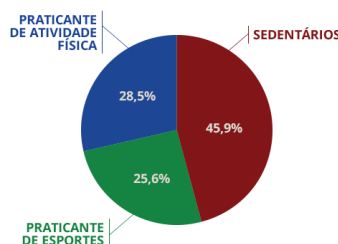
Uma campanha para deixar o Brasil mais ativo.
movebrasil.org.br

Fonte: <http://inspirad.com.br/nao-abandone-seu-corpo/>

Texto IV:

Sedentarismo

Sedentários e praticantes
NÚMERO GERAL



Sedentarismo por gênero



Fonte: Dados do IBGE de 2013.

<http://www.esporte.gov.br/diesporte/2.html>

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “**Quais são os caminhos para combater o sedentarismo no Brasil**”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Figura 1 – Prova de redação aplicada no simulado ENEM de 2019.

É válido ressaltar que a Cartilha de Redação para o estudante surdo surgiu em 2020. À época, as competências cogitadas nas redações são as mesmas que as de ouvintes, com algumas considerações como: na competência 1 – demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa –, sabe-se que a estrutura sintática vai apresentar falta de alguns elementos e problemas na ordem, além disso, os verbos podem aparecer sem flexão verbal ou com tempo verbal equivocado, deixando o texto pouco

inteligível e coerente.

Já na competência 2 e 5 – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites do texto dissertativo-argumentativo e elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos –, reflete-se que o candidato deva saber escrever uma redação nos moldes do texto dissertativo-argumentativo e que deve dominar como elaborar uma proposta de intervenção sem ferir os direitos humanos.

Enquanto isso, na competência 3 – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista –, espera-se que o participante faça um texto com sentido, de forma organizada, apresentando os argumentos numa sequência lógica para defender um ponto de vista. Na competência 4 – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação –, respeita-se que nos textos de surdos, muitas vezes, o uso de elementos coesivos é limitado.

No caso desse simulado realizado em 2019, as provas de redação foram corrigidas por dois docentes. Caso houvesse uma discrepância muito grande entre as notas dadas, uma terceira professora corrigia também. Até o momento da correção, não havia critérios publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para a redação de alunos surdos. Por isso, a fim de que se fizesse uma bem fidedigna, foram estudados os critérios do ENEM para ouvintes, e foram adaptados para as necessidades de escrita do surdo, com base na experiência prática de sala de aula com esse alunado. Sendo assim, chegou-se ao seguinte roteiro de correção:

Critérios de correção de redação, modelo ENEM, para candidatos surdos
Professoras: Christiana Leal e Verônica Louro

Competência 1 (modalidade escrita)

Excelente (200): Norma culta respeitada; adequação vocabular; frases sintaticamente bem estruturadas; sem repetição de palavras. Desvios serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.

Bom (160): Norma culta respeitada; adequação vocabular, frases sintaticamente estruturadas, ainda que com alguns desvios; sem repetição de palavras.

Mediano (120): Domínio mediano da norma culta; poucas inadequações vocabulares, frases sintaticamente estruturadas, mas com desvios; pouca repetição de palavras.

Razoável (80): Domínio razoável da norma culta; inadequações vocabulares, frases com muitos problemas na estruturação sintática; repetição de palavras.

Fraco (40): Domínio precário da norma culta; muitas inadequações vocabulares, frases com muitos problemas na estruturação sintática; excessiva repetição de palavras.

Muito fraco (0): texto ininteligível.

Competência 2 (tema e tipo)

Excelente (200): Texto dissertativo-argumentativo muito bem estruturado (introdução-desenvolvimento-conclusão). Compreensão plena do tema e sua contextualização por meio de repertório sociocultural produtivo (citações, alusões históricas, exemplos, dados...).

Bom (160): Texto dissertativo-argumentativo bem estruturado (introdução-desenvolvimento-conclusão), com pequenas falhas. Compreensão do tema e sua contextualização por meio de repertório sociocultural produtivo (citações, alusões históricas, exemplos, dados...).

Mediano (120): Texto dissertativo-argumentativo com ausência de uma das partes (introdução-desenvolvimento-conclusão). Compreensão parcial do tema e/ou ausência de contextualização por meio de repertório sociocultural produtivo (citações, alusões históricas, exemplos, dados...). Texto preso aos textos motivadores.

Razoável (80): Texto dissertativo-argumentativo com ausência de duas das partes (introdução-desenvolvimento-conclusão). Compreensão razoável do tema e/ou ausência de contextualização por meio de repertório sociocultural produtivo (citações, alusões históricas, exemplos, dados...). Texto preso ou com cópias dos textos motivadores.

Fraco (40): Texto dissertativo-argumentativo sem divisão de suas partes estruturais (introdução-desenvolvimento-conclusão). Tangenciamento do tema e ausência de contextualização por meio de repertório sociocultural produtivo (citações, alusões históricas, exemplos, dados...). Texto com cópias dos textos motivadores.

Muito fraco (0): Fuga ao tema ou ao tipo textual.

Competência 3 (coerência/argumentação)

Excelente (200): Texto plenamente coerente, com progressão adequada de informações, configurando autoria em defesa de um ponto de vista.

Bom (160): Texto coerente, com progressão adequada de informações, com indícios de autoria em defesa de um ponto de vista.

Mediano (120): Texto com incoerências pontuais, com progressão adequada de informações ou pequenas falhas nessa progressão, limitado aos argumentos dos textos motivadores.

Razoável (80): Texto com incoerências frequentes, com falhas na progressão de informações (desorganização ou contradição), limitado aos argumentos dos textos motivadores.

Fraco (40): Texto pouco coerente, desorganizado, com informações pouco relacionadas ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

Muito fraco (0): Texto com informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

Competência 4 (coesão)

Excelente (200): Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

Bom (160): Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

Mediano (120): Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.

Razoável (80): Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.

Fraco (40): Articula as partes do texto de forma precária.

Muito fraco (0): Ausência de marcas de articulação, resultando em fragmentação das ideias.

Competência 5 (proposta de intervenção)

Excelente (200): Elabora muito bem a proposta de intervenção, relacionada à discussão desenvolvida no texto e que responda na totalidade as seguintes perguntas: quem?; o quê?; como?; para que(m)?.

Bom (160): Elabora bem a proposta de intervenção, relacionada à discussão desenvolvida no texto e que responda apenas três das seguintes perguntas: quem?; o quê?; como?; para que(m)?.

Mediano (120): Elabora proposta de intervenção, relacionada à discussão desenvolvida no texto e que responda apenas duas das seguintes perguntas: quem?; o quê?; como?; para que(m)?.

Razoável (80): Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção ou relacionada apenas ao assunto.

Fraco (40): Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto ou não a relaciona à discussão desenvolvida no texto.

Muito fraco (0): Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta que fere os direitos humanos.

Figura 2 – Roteiro com os critérios de correção das redações

De modo geral, diante das análises das correções, é possível destacar nas redações: (1º) muita dificuldade no uso de pontuação como vírgula e ponto; (2º) uma escrita árdua de frases sintaticamente organizadas na ordem sujeito-verbo-objeto (S-V-O), porque em LIBRAS a ordenação das palavras básica é O-S-V e varia de acordo com o que se quer dar ênfase no enunciado (FERNANDES, 1999); (3º) pouca expertise na aplicação de elementos coesivos praticados nos textos dissertativos-argumentativos, utilizando apenas conectivos como “e”, “mas” (sem ter ideia de oposição, muitas vezes), “porque”, “também”, “depois”, “ou” e “que”. O uso inadequado e ausência de conectivos é algo relatado na pesquisa de Fernandes (1999), pois são inexistentes em LIBRAS; (4º) problemas para desenvolver os argumentos, apresentados na introdução e defendê-los, nos parágrafos seguintes, com dados estatísticos, alusão histórica, exemplos ou relações de causa e consequência; (5º) obstáculo em estabelecer uma proposta de intervenção, de acordo com o tema, que responda às perguntas “quem”, “o que”, “como” e para quem”.

Dessa forma, considerando as competências do ENEM e os itens anteriores, o candidato perde muitos pontos na redação, porque só a argumentação, a coesão e a proposta de intervenção são 3 competências diferentes, 3, 4 e 5 respectivamente, somando 600 pontos.

A partir de agora, vamos analisar cinco redações de surdos feitas a partir do tema supracitado, com o intuito pedagógico de sinalizar alguns “desvios” nos textos e corrigir as redações com o roteiro de critérios de correção da redação do ENEM. Cabe esclarecer que se deve considerar a ideia geral na redação do surdo, porque, muitas vezes, a escrita é fragmentada, com uso de frases sintaticamente estruturada com problemas e com palavras inadequadas.

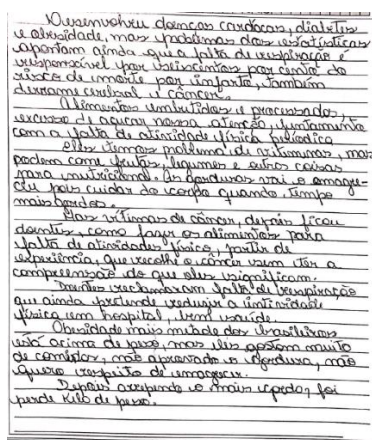


Figura 3 – Redação 1

O 1º parágrafo apresenta enunciado introdutório que tangencia o tema, como doenças cardíacas e obesidade, além de uma estatística absurda (600%) com informação sobre doenças desenvolvidas por conta do sedentarismo, algo que vinha nos textos motivadores. O parágrafo seguinte deveria ser parte da introdução, porque mostra os argumentos que deveriam ser desenvolvidos como a alimentação ruim e a falta de exercícios físicos. Nos parágrafos de desenvolvimento, o aluno traz os argumentos da alimentação saudável, além da aquisição de câncer por conta da falta de atividade física, porém não traz comprovação dos argumentos por meio de dados ou exemplos. A conclusão traz mais um argumento: a obesidade por conta do consumo excessivo de comida, sem proposta de intervenção do tema. Por fim, o texto revela uma fuga parcial do tema, porque trata das doenças e da obesidade, mas fala pouco do sedentarismo, além disso, evidencia uma paragrafação indevida, pontuação simples com uso de vírgulas e pontos, e quase não tem elementos coesivos.

Quanto aos critérios de correção, consideramos, na competência 1, a nota 120, porque há domínio mediano da norma culta; poucas inadequações vocabulares, frases sintaticamente estruturadas, mas com “desvios”; pouca repetição de palavras. Já na competência 2, demos nota 80, pois o texto dissertativo-argumentativo tem ausência de uma das partes (introdução-desenvolvimento-conclusão). Compreensão razoável do tema e/ou ausência de contextualização por meio de repertório sociocultural produtivo (citações, alusões históricas exemplos, dados...). Texto preso ou com cópias dos textos motivadores. Na competência 3, a nota é 80, porque o texto tem incoerências frequentes, com falhas na progressão de informações (desorganização ou contradição) limitado aos argumentos dos textos motivadores. Na competência 4, a nota foi 80, pois articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos. Na competência 5, a nota é zero, pois não apresenta proposta de intervenção. Somando a nota final foi 360.

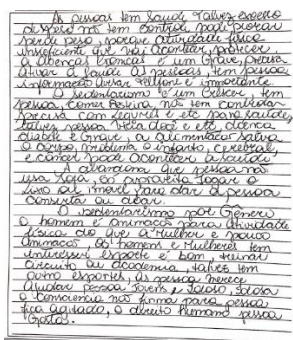


Figura 4 – Redação 2

A redação 2 tem divisão por parágrafos e pontuação, mas faltam elementos coesivos. A introdução começa com um enunciado introdutório, com frases soltas sem pontuação, mas parece estar incompleto, deveria ser “As pessoas têm que cuidar da saúde, lutar contra o excesso de peso...”. Os argumentos a serem desenvolvidos foram exercício físico insuficiente e doenças crônicas. Porém, no desenvolvimento, o aluno acabou trazendo doenças crônicas sem argumentação bem comprovada e atividade física por gênero, ambos temas levantados nos textos motivadores. Na conclusão, a proposta de intervenção é insuficiente, porque fala que as pessoas merecem ajudar jovens, idosos a ter consciência, mas não desenvolveu mais do que isso.

Com isso, na competência 1 (modalidade escrita), o aluno apresentou um nível mediano, nota 120, uma vez que consegue escrever frases, porém sintaticamente com inadequações e “desvios”. Já na competência 2 (tema e tipo), foi nível mediano também, porque, apesar de ter dividido o texto em introdução, desenvolvimento e conclusão, os argumentos ficaram presos aos textos motivadores da prova, por isso, nota 120. Além disso, na competência 3 (coerência/argumentação), o texto evidencia falhas na progressão, porque os argumentos levantados na introdução não foram destrinchados no desenvolvimento, logo, nota 80. Na competência 4 (coesão), o texto articula as partes do texto com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos, portanto, nota 80. Na competência 5 (proposta de intervenção), elabora-se de forma insuficiente uma proposta de solução para o problema do sedentarismo, então, nota 80. A nota final foi 480.

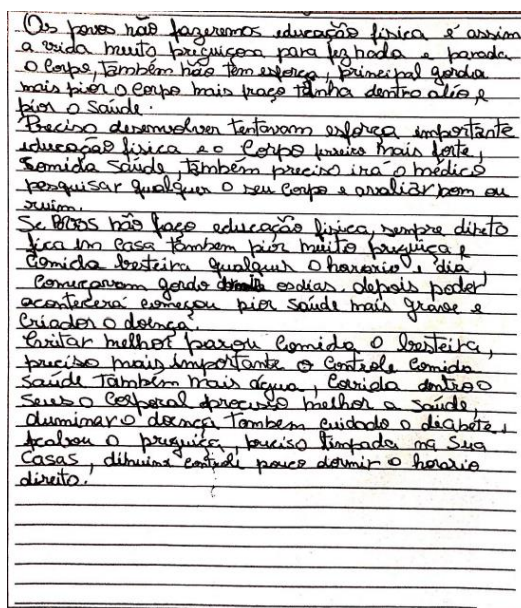


Figura 5 – Redação 3

Na redação 3, a introdução traz os seguintes argumentos a serem desenvolvidos pelo texto: sem fazer educação física e levar uma vida preguiçosa têm como consequência um corpo fraco. No desenvolvimento, os argumentos ficaram repetitivos: a educação física faz o corpo se tornar mais forte, a comida também pode fazer bem à saúde e ir ao médico são medidas importantes para combater o sedentarismo. Ou seja, existe uma relação de causa e consequência, mas a escrita não deixa essa relação muito clara. O primeiro parágrafo traz esses argumentos e o segundo fala de comer besteira e ter preguiça podem desencadear doenças nas pessoas, ambos sem embasamento. Na conclusão, acaba reiterando o dito no desenvolvimento, propondo, portanto, ter mais controle ao comer, beber mais água, correr para melhorar a saúde e diminuir a doença, cuidar da diabetes, acabar com a preguiça e limpar a casa.

Quanto aos critérios de correção, na competência 1, é razoável, por isso, nota 80, pois as frases têm muitos problemas de estruturação sintática e há muita repetição de palavras como “corpo”, “educação física”, “saúde”. Na competência 2, é mediano, portanto, nota 120, porque não houve contextualização por meio de repertório sociocultural produtivo. Na competência 3, é razoável, então, nota 80, pois há uma falha na progressão das informações, com a repetição dos argumentos em todos os parágrafos, limitando-se aos que foram apresentados nos textos motivadores, como as doenças crônicas. Na competência 4, é fraco, logo, nota 40, porque articula o texto de forma precária, usando apenas os seguintes elementos coesivos “e”, “também” e “se”. É importante destacar que muitos surdos utilizam o “também” no lugar no “e”, além disso, “ademais”. Na competência 5, é fraco, assim, nota 40, pois elabora de forma precária uma proposta de intervenção, repetindo-se.

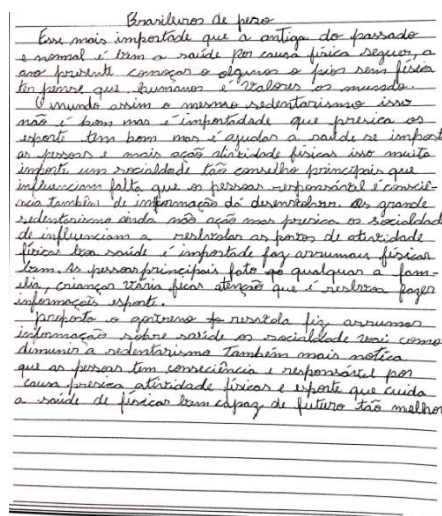


Figura 6 – Redação 4

Na redação 4, o título foi criativo, fazendo menção aos brasileiros acima do peso e se presume que o argumento a ser desenvolvido é o da atividade física. Já, no desenvolvimento, retoma-se a atividade física, porém os enunciados são repetitivos, sem pontuação, com poucos elementos coesivos e sem argumentação. Na conclusão, a proposta de intervenção é a de que o governo deve diminuir o sedentarismo, provendo informações e estimulando a atividade física, mas não tem pontuação nem conectivos.

Para a competência 1, o aluno mostra inadequações vocabulares e frases com muitos problemas na estruturação sintática, por isso, nota 80. Na competência 2, o texto não tem um dos parágrafos de desenvolvimento e expressa argumentos sem contextualização por meio de repertório sociocultural produtivo, portanto, nota 120. Na competência 3, o texto tem falhas na progressão de informações, logo, nota 80. Na competência 4, traz um repertório limitado de recursos coesivos, chegando à nota 80. Na competência 5, apesar dos “desvios” da norma culta, o aluno elabora bem uma proposta de intervenção, relacionada ao tema e que responde a três perguntas: “quem”, “o que” e “para quem”, então, nota 160. A nota final foi 520.

O Ministério da Saúde é mais importante cuidar das vidas.
Primeiro, as vezes pessoas não fazem exercícios físicos e elas ficam gordas e a saúde delas fica ruim e elas ficam com problemas de saúde. É preciso saber sobre isso que, segundo, as comidas gorduras fazem a saúde ruim, podem engordar, muito doentes e perigosas.
Além disso, a pessoa engorda mais e pode atacar o coração dela ou aparecer ficam doentes, doendo e grave.
Há mais coisas que preciso perceber, em terceiro, o diabete é impossível comer doces ou comidas gorduras, se a pessoa diabética não come dietas ou vegetarianas, ela ignorante e tinha intenção de comer muito doces ou comidas gorduras, pode acontecer que ela fique muito doente, cega ou pode morrer.
As pessoas sentam muito nas cadeiras e assistem a TV todos os dias não é normal que, faz muito ruim na cabeça e também engorda, as crianças podem ter doenças, problemas e tontas.
Existe as notícias divulgam as todas pessoas que precisam fazer exercícios físicos, movimentar, cuidar das vidas, fazer e comer dietas ou vegetarianas mais importante para fazer saúde e os professores ou a família ajudam, ensinam, aconselham e ensinam as crianças ou jovens ou adultos que necessitam cuidar das vidas é muito importante fazer saúde, não fazer, nem doces, carnes e também não aparecer muito doentes.

Figura 7 – Redação 5

Na redação 5, a introdução traz os seguintes argumentos a serem desenvolvidos: não fazer exercício físico faz mal à saúde e comida gordurosa também. Já no desenvolvimento, o aluno traz o argumento da comida gordurosa que pode causar muitas doenças como a diabetes, mas abandona o dos exercícios físicos. Ademais, acabou tratando de um assunto interessante, embora não tenha sido mencionado no primeiro parágrafo: ficar sentado vendo TV por muito tempo pode fazer mal à cabeça, além de engordar. Na conclusão, como proposta de intervenção relatou-se a importância das notícias que estimulam o exercício físico, as dietas e o vegetarianismo, bem como professores e famílias devem apoiar e convencer jovens e adultos a cuidarem de suas vidas.

Quanto à correção, na competência 1, é mediano, por isso, nota 120, porque apresenta um domínio mediano da norma culta e frases sintaticamente estruturadas com “desvios”. Na competência 2, é mediano, portanto, nota 120, pois apesar de ter introdução, desenvolvimento e conclusão, não há contextualização por meio de repertório sociocultural produtivo. Na competência 3, é mediano, então, nota 120, porque tem pequenas falhas de progressão, como não desenvolver a necessidade de exercícios físicos para o combate ao sedentarismo. Na competência 4, é mediano, logo, nota 120, pois busca articular algumas partes do texto, ainda que de forma equivocada e apresenta um repertório pouco diversificado de elementos coesivos como “primeiro”, “segundo”, “terceiro”, “além disso”, “e”, “ou”, “nem” e “também”. Na competência 5, é bom, então, 160, pois elabora uma proposta de intervenção que responde “quem”: “notícias”, “professores e famílias”; “o que”: “apoiam, ajudam, ensinam, aconselham e convencem (...) que necessitam cuidar das vidas”; “para quem”: “crianças ou jovens ou adultos”. Infelizmente, faltou o “como” para fechar essa conclusão. A nota final é a maior de todas as redações: 640.

Diante das correções feitas até o momento, é importante ressaltar a necessidade de trabalhar alguns temas, além dos já supracitados, como o uso de declaração inicial na introdução que ajuda a manter o foco no tema, porém poucos alunos apresentaram isso nos seus textos. Além disso, se faz necessário trabalhar com concordância e regência verbal e nominal. No caso da regência, é um desafio, porque não há preposições em uso na Libras, sendo algo exclusivo da Língua Portuguesa.

Por fim, é válido dedicar algumas aulas para explicar e aplicar exercícios e atividades criadas com os temas levantados nas correções, a fim de ajudar os alunos a

escreverem cada vez melhor, superando seus obstáculos na língua.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, o trabalho com texto dissertativo-argumentativo é um desafio, pois os alunos apresentam muita dificuldade de leitura e escrita nessa tipologia textual, devido a alguns fatores: insuficiência de materiais de referência na área para esse público; necessidade de uso formal da língua; problemas com conhecimento linguístico em português, já que é sua L2; pouco conhecimento de mundo dos alunos sobre os temas de redação e pouca familiaridade com o gênero discursivo.

Em contrapartida, ponderamos que a redação do ENEM é de muita importância para a vida do aluno, seja para entrada no mercado de trabalho, seja para conseguir uma vaga na faculdade. Por isso, se torna fundamental seguir um roteiro para corrigir a redação do candidato surdo, considerando as especificidades da escrita desse sujeito.

É importante ressaltar que a Cartilha de Redação do ENEM para participantes surdos dá um vislumbre da responsabilidade que é corrigir redação de surdos, colaborando para uma visão mais atenta, no entanto, ainda assim, os critérios de correção não são publicados a todos. Por isso, cabe a nós, professores, orientar os alunos e ajudá-los com seus textos, sendo necessário ter um roteiro para correção das redações de surdos, de modo que seu texto terá um olhar mais sensibilizado e uma nota mais adequada para a sua escrita em L2.

Assim como a autora Fernandes (1999, p. 75) queremos que o interlocutor, ao ler um texto de um aluno surdo, tenha uma atitude responsiva, vendo além dos “erros” e encarando “o resultado da interferência da sua primeira língua e a sobreposição das regras da língua que está aprendendo”. Procuramos identificar os aspectos comuns como especificidades discursivas das produções escritas de pessoas surdas. Isto é, esperamos que este artigo venha a contribuir para o trabalho do docente, mas também para a vida acadêmica do discente que se vê, muitas vezes, desafiado a escrever um texto dissertativo-argumentativo.

Esclarecemos, ademais, que a tarefa do professor não termina com a aplicação desses critérios, afinal são apenas um roteiro de correção, ele deve se valer, também, de estratégias combinadas em sala de aula, como a reescrita e a revisão de elementos gramaticais e textuais, a partir do que foi analisado nas redações feitas.

REFERÊNCIAS

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: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 14 abr 2025.

_____. **A Redação do ENEM 2020** – Avaliação das redações dos participantes surdos ou com deficiência auditiva. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_avaliacao_das_redacoes_dos_participantes_surdos_ou_com_deficiencia_auditiva.pdf>. Acesso em 14 abr 2025.

_____. **A redação do ENEM 2023** – cartilha do participante com surdez/deficiência auditiva. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2023_cartilha_do_participante_surdez.pdf>. Acesso em: 14 abr 2025.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

_____. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redação na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAPÍTULO LIX

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE OS DIREITOS HUMANOS E A VULNERABILIDADE

DOI: 10.5281/zenodo.17370935

Nizângela Barros da Silva Costa de Paula

José Costa de Paula

Marily Oliveira Barbosa

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é mais do que uma política educacional; é um compromisso com a dignidade humana, um convite para que todas as pessoas, independentemente de suas condições sociais, físicas, cognitivas ou culturais, tenham a chance de aprender e crescer. Ela não se limita a abrir as portas da escola para estudantes com necessidades específicas, mas sonha com um espaço onde a diversidade seja celebrada como uma riqueza, não como uma barreira. Alinhada aos ideais de Rodrigues (2021) ao expor que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que defende a educação como um direito de

todos, e à Agenda 2030, que clama por escolas inclusivas e de qualidade, a educação inclusiva nos desafia a construir um mundo mais justo. Conforme Rodrigues:

No que respeita ao objetivo «educação de qualidade, a Agenda propõe, até 2030, ‘garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade equitativa, e promover oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos’. De modo a clarificar este grande objetivo, que se desobra, é definido como meta ‘até 2030 eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade’ (Rodrigues, 2021, p. 21).

Contudo, transformar esse sonho em realidade é uma missão complexa, especialmente em comunidades marcadas pela vulnerabilidade social, onde desigualdades intensas tornam o acesso à educação um obstáculo diário. Este artigo convida a uma reflexão profunda sobre como a educação inclusiva, os direitos humanos e a vulnerabilidade se entrelaçam, destacando a urgência de ações que façam da escola um lugar de acolhimento e igualdade.

Quando pensamos em educação inclusiva sob a perspectiva dos direitos humanos, percebemos que excluir alguém da escola não é apenas uma lacuna educacional, mas uma afronta à própria humanidade. Em contextos de vulnerabilidade, como apontam Alves *et al.* (2020), a falta de materiais, a formação insuficiente de professores e escolas com infraestrutura precária criam barreiras ainda maiores para estudantes com deficiência, em situação de pobreza ou pertencentes a grupos minoritários.

Essas dificuldades mostram o quanto precisamos de políticas públicas que não só abram as portas das escolas, mas avalizar de que todos possam permanecer e aprender com dignidade. Consoante Silva e Sousa (2020):

A situação de emergência global decorrente da pandemia do coronavírus (COVID-19) impôs uma série de implicações ao direito à educação em todo o mundo. Novos problemas surgiram em torno da crise educacional enfrentada por muitos países, como o Brasil, o qual possui investimento e vagas insuficientes, deterioração das escolas, evasão e repetência escolar, altas taxas de analfabetismo etc. Nesse contexto, a pandemia provocada pelo coronavírus evidenciou a necessidade de investimento e remodelamento emergencial de sistemas e práticas educacionais para o fortalecimento de direitos e para a redução das desigualdades educacionais (Silva; Sousa, 2020, p. 961).

Falar de educação inclusiva a partir da vulnerabilidade é, acima de tudo, um chamado ético para transformar a sociedade. Como sugerem Artiles e Kozleski (2019), a inclusão tem o poder de mudar o rumo da educação, promovendo justiça e abraçando a diversidade como um presente. Mas esse caminho não se faz apenas na sala de aula: ele precisa da parceria entre escola, família e comunidade, além de investimentos em

professores bem preparados, tecnologias que facilitem o aprendizado e escolas acessíveis a todos. Este artigo, ao colocar os direitos humanos no centro, quer contribuir para a conversa sobre como a educação inclusiva pode ser uma ponte para a emancipação, especialmente para aqueles que enfrentam as maiores barreiras. Propomos, assim, explorar ideias e práticas que transformem a escola em um espaço de respeito, onde cada pessoa possa aprender, se desenvolver e viver sua cidadania com plenitude.

O objetivo geral do trabalho consiste em analisar como as publicações acadêmicas mencionam a importância da educação inclusiva no contexto de vulnerabilidade social. E os objetivos específicos: descrever o impacto da educação inclusiva na redução das disparidades sociais, investigar os desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva em contextos de vulnerabilidade social e apresentar o papel dos profissionais da educação na promoção da inclusão.

2. METODOLOGIA

A metodologia deste estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender profundamente os processos e desafios da implementação da educação inclusiva, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Segundo Flick (2009), os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção do conhecimento, caracterizando-se pela interação direta entre o pesquisador e o objeto de estudo. Neste tipo de pesquisa, existe a explicitação sobre a teoria, escolha de tópicos da pesquisa, método e interpretação dos resultados. Nesse sentido, Soares e Barbosa observam que:

Ao falarmos, então, de pesquisa qualitativa, não estamos nos referindo à ausência de números, ou de medidas, nem dicotomizando a relação entre qualitativo e quantitativo, mas apontando para o fato de que o método deve levar em conta o processo histórico de constituição do sujeito na relação com a realidade, inclusive as possibilidades de mudanças nele gestadas por meio da pesquisa (Soares; Barbosa, 2010, p.45).

A pesquisa qualitativa busca compreender o significado que as pessoas ou grupo social atribuem a determinados fenômenos, de modo a tornar o problema do estudo mais explícito para o pesquisador. Optou-se também por uma pesquisa bibliográfica, que envolveu a análise sistemática de artigos científicos, livros e outros materiais acadêmicos publicados nos últimos cinco anos, com foco em autores que abordam a inclusão escolar

e suas implicações sociais, como Viveiros (2023), De Souza *et al.* (2019) e Artiles e Kozleski (2019). A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de consolidar um embasamento teórico robusto, capaz de iluminar as nuances da educação inclusiva, desde suas bases conceituais até os entraves práticos enfrentados no cotidiano escolar. A seleção das fontes foi realizada em bases de dados acadêmicas, como Scielo e Google Scholar, utilizando descritores como “educação inclusiva”, “diversidade” e “vulnerabilidade social”, garantindo a relevância e atualidade do corpus analisado.

Complementarmente, a metodologia incluiu a realização de estudos de caso em escolas públicas localizadas em comunidades vulneráveis, com o intuito de contextualizar as discussões teóricas e observar como os princípios da inclusão se manifestam na prática.

Essa abordagem, defendida por autores como Silva (2023), permitiu confrontar diferentes fontes de informação, promovendo uma compreensão mais rica e multifacetada dos fenômenos estudados. Além disso, a análise dos dados foi orientada por um referencial teórico que integra conceitos de equidade educacional e aceitação da diversidade, conforme discutido por Bezerra (2020). As categorias emergentes foram organizadas em eixos temáticos, como “recursos educacionais”, “capacitação docente” e “sensibilização comunitária”, que refletem os principais desafios e possibilidades apontados na literatura. Esse processo analítico buscou não apenas descrever as práticas inclusivas, mas também propor reflexões que possam orientar ações futuras em contextos similares.

Por fim, a metodologia abarcou ações de intervenção, como oficinas de formação docente realizadas nas escolas participantes, com o objetivo de promover a conscientização sobre a importância da inclusão e oferecer ferramentas práticas para a adaptação pedagógica. Essas oficinas, inspiradas nas recomendações de Vioto e Vitaliano (2019) e Seabra *et al.* (2020), abordaram temas como estratégias neuropsicopedagógicas, metodologias ativas e gestão da diversidade em sala de aula. As atividades foram planejadas de forma colaborativa com os professores, respeitando suas realidades e necessidades, e avaliadas por meio de questionários abertos que captaram suas percepções sobre os impactos da formação. Essa etapa reflete o compromisso do estudo com uma pesquisa engajada, que não apenas analisa os desafios da educação inclusiva, mas também contribui para a transformação das práticas educacionais, alinhando-se à visão de uma escola que acolhe e valoriza cada estudante em sua singularidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A literatura sobre educação inclusiva destaca seu papel transformador na promoção de equidade e na redução de disparidades sociais, enfatizando a importância de acolher a diversidade como um pilar central do processo educacional. De acordo com Viveiros (2023), a inclusão vai além da simples integração de alunos com diferentes habilidades ou origens, envolvendo uma mudança estrutural e cultural que garante oportunidades iguais de aprendizado. Esse autor argumenta que a educação inclusiva não apenas beneficia os estudantes diretamente envolvidos, mas também enriquece o ambiente escolar ao fomentar a troca de experiências e a construção de uma mentalidade mais aberta e respeitosa. Complementarmente, De Souza *et al.* (2019) reforçam que a convivência com a diversidade desde cedo estimula habilidades socioemocionais, como empatia e tolerância, que são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes. Assim, a literatura aponta que a inclusão é um processo dinâmico, capaz de reverberar positivamente tanto no âmbito escolar quanto na sociedade como um todo.

No entanto, a implementação da educação inclusiva enfrenta desafios significativos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, onde a escassez de recursos e barreiras culturais frequentemente comprometem sua eficácia. Alves *et al.* (2020) observam que a falta de infraestrutura adequada, materiais didáticos insuficientes e equipes pedagógicas despreparadas dificultam a criação de ambientes verdadeiramente inclusivos. Esses autores destacam a necessidade de investimentos robustos em treinamento docente e adaptações físicas para atender às necessidades variadas dos alunos. Por outro lado, as questões culturais, como estigmas enraizados e resistência à aceitação da diversidade, representam obstáculos adicionais. Essas barreiras demandam esforços contínuos de sensibilização e conscientização, que devem envolver não apenas a comunidade escolar, mas também as famílias e a sociedade em geral, para promover uma mudança de mentalidade que valorize as diferenças.

A formação inadequada de professores também emerge como um entrave central na literatura. Silva (2023) argumenta que muitos educadores carecem de capacitação específica para lidar com a diversidade de necessidades em sala de aula, o que limita a aplicação de práticas pedagógicas inclusivas. Esse autor sugere que programas de formação continuada, focados em estratégias neuropsicopedagógicas e metodologias diferenciadas, são essenciais para superar esse desafio. Além disso, Artiles e Kozleski

(2019) enfatizam a importância de políticas públicas alinhadas às realidades locais, capazes de oferecer suporte estrutural e fomentar parcerias entre escolas e organizações da sociedade civil. Essas parcerias são vistas como cruciais para abordar questões que extrapolam o âmbito educacional, como saúde e nutrição, que impactam diretamente o desempenho de alunos em situações de vulnerabilidade. Assim, a literatura sublinha que a inclusão requer uma abordagem interdisciplinar e colaborativa.

Por fim, os educadores são reconhecidos como agentes fundamentais na promoção da inclusão, desempenhando um papel ativo na desconstrução de preconceitos e na criação de ambientes acolhedores. Bezerra (2020) destaca que professores capacitados para reconhecer e atender às necessidades individuais dos alunos são peças-chave na construção de uma educação equitativa. Da mesma forma, Vioto e Vitaliano (2019) e Seabra *et al.* (2020) reforçam que práticas pedagógicas adaptadas, aliadas a iniciativas de sensibilização, promovem a participação ativa de todos os estudantes, fortalecendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento social e emocional. A literatura converge, portanto, para a ideia de que a educação inclusiva é uma missão coletiva, que exige o comprometimento de todos os atores envolvidos para transformar a escola em um espaço de oportunidades, onde a diversidade é celebrada e cada aluno pode alcançar seu pleno potencial.

Outro aspecto relevante abordado pela literatura é a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa e a colaboração entre os alunos, valorizando suas singularidades como parte integrante do processo de aprendizagem. Vioto e Vitaliano (2019) argumentam que a criação de espaços onde os estudantes possam interagir e aprender uns com os outros, independentemente de suas diferenças, fortalece o senso de pertencimento e potencializa o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas. Complementarmente, Seabra *et al.* (2020) destacam que o uso de metodologias ativas, como projetos colaborativos e atividades interdisciplinares, permite que os alunos se engajem de forma mais significativa, superando barreiras impostas por limitações individuais ou contextuais. Essa abordagem, alinhada aos princípios de inclusão defendidos por Bezerra (2020), reforça a ideia de que a educação inclusiva não se limita a adaptações técnicas, mas envolve a construção de uma cultura escolar que celebra a diversidade como um recurso para o crescimento coletivo.

A educação inclusiva, tem como objetivo fundamental promover a equidade educacional, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas habilidades,

condições socioeconômicas, origens étnicas ou de saúde, tenham acesso a oportunidades de aprendizado significativas e participem plenamente do ambiente escolar. Esse propósito busca não apenas assegurar a presença física de estudantes diversos nas salas de aula, mas também fomentar um espaço onde a diversidade seja valorizada como um recurso enriquecedor, capaz de ampliar o repertório cognitivo e social de todos os envolvidos. Por meio de práticas pedagógicas adaptadas e da conscientização sobre a importância da inclusão, o objetivo é criar um ambiente que estimule o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo habilidades como empatia, tolerância e respeito mútuo, que são essenciais para a formação de cidadãos conscientes e engajados em uma sociedade mais justa (De Souza *et al.*, 2019; Viveiros, 2023).

Também é imprescindível pontuar que o objetivo geral do trabalho consiste em analisar a importância da educação inclusiva no contexto de vulnerabilidade social. E os objetivos específicos: descrever o impacto da educação inclusiva na redução das disparidades sociais, investigar os desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva em contextos de vulnerabilidade social e apresentar o papel dos profissionais da educação na promoção da inclusão.

Além disso, a educação inclusiva almeja romper com barreiras históricas que perpetuam desigualdades sociais, desempenhando um papel crucial na redução de disparidades e na quebra do ciclo de pobreza. Esse objetivo é particularmente relevante em contextos de vulnerabilidade social, onde a falta de recursos e as barreiras culturais frequentemente dificultam a implementação de práticas inclusivas. Assim, busca-se investir em estratégias que superem esses desafios, como a capacitação de professores, a adaptação de espaços físicos e currículos, e o estabelecimento de parcerias com organizações da sociedade civil. Tais ações visam proporcionar ferramentas para que os alunos possam transcender limitações impostas por fatores externos, construindo trajetórias de vida mais promissoras e contribuindo para a transformação de suas comunidades (Alves *et al.*, 2020; Silva, 2023).

A educação inclusiva também abrange a formação de uma mentalidade coletiva voltada para a aceitação e o respeito às diferenças, influenciando não apenas o âmbito escolar, mas reverberando em toda a sociedade. Ao posicionar os educadores como agentes de transformação, a inclusão busca desconstruir preconceitos e estereótipos, promovendo uma cultura de acolhimento e valorização da diversidade. Esse processo, embora desafiador, é essencial para moldar gerações capazes de enfrentar os problemas

complexos do mundo contemporâneo com criatividade, solidariedade e equidade. Logo, a educação inclusiva não se limita a um fim em si mesma, mas se configura como uma missão contínua de construir uma sociedade mais igualitária, onde cada indivíduo tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial (Artiles; Kozleski, 2019; Bezerra, 2020).

4. CONCLUSÃO

Primeiramente destaca-se que o objetivo geral e os objetivos específicos do trabalho foram alcançados, ou seja, por meio da pesquisa de revisão bibliográfica foi possível analisar a importância da educação inclusiva no contexto de vulnerabilidade social, bem como descrever o impacto da educação inclusiva na redução das disparidades sociais, investigar os desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva em contextos de vulnerabilidade social e apresentar o papel dos profissionais da educação na promoção da inclusão.

A pesquisa evidenciou que a inclusão não é apenas um imperativo moral, mas também uma estratégia eficaz para romper com ciclos de desigualdade. A literatura proporcionou uma visão ampla das formas como a educação inclusiva pode atuar como um agente de mudança, oferecendo oportunidades iguais para todos, independentemente de suas origens socioeconômicas.

Com o desenvolvimento do trabalho, descobriu-se o impacto da educação inclusiva na redução das disparidades sociais, a pesquisa aprofundou-se na compreensão dos efeitos tangíveis desse modelo educacional na vida dos estudantes. A constatação de que a inclusão não apenas eleva o desempenho acadêmico, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, reforçou a ideia de que a educação inclusiva não é apenas uma abordagem educacional, mas um investimento social significativo.

Entretanto, a investigação dos desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva em contextos de vulnerabilidade social destacou obstáculos que precisam ser superados para que a visão inclusiva se torne uma realidade. A escassez de recursos, as barreiras culturais e a falta de formação adequada para os profissionais da educação emergiram como desafios prementes que demandam atenção e ação coordenada. Esses desafios ressaltam a necessidade de estratégias adaptadas à realidade específica de cada contexto, considerando as complexas interseções entre educação e

vulnerabilidade social.

Finalmente, ao apresentar o papel dos profissionais da educação na promoção da inclusão, a pesquisa destacou a responsabilidade desses agentes de mudança, professores e educadores foram reconhecidos como peças fundamentais na construção de ambientes educacionais inclusivos. A sensibilização, a formação contínua e a adaptação de práticas pedagógicas foram identificadas como elementos-chave para o sucesso da inclusão.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. O.; SANTOS, W. B.; DE OLIVEIRA, A. T. Escolas do Campo e Educação Inclusiva. Interfaces possíveis na construção de uma escola para todos (as). **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 27, n. 1, p. 208-224, 2020.

ARTILES, A. J.; KOZLESKI, E. B. Promessas e trajetórias da Educação Inclusiva: notas críticas sobre pesquisas futuras voltadas a uma ideia venerável. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 804-831, 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.14n3.001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14371>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1ª ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 673-688, 2020.

DE SOUZA, M. F.; DO NASCIMENTO VIEIRA, D. M.; AVELAR, K. E. S. Perspectiva do Brasil em atingir as metas da Agenda 2030–educação profissional para pessoas com deficiência. **Revista Augustus**, v. 24, n. 49, p. 48-60, 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

RODRIGUES, S. J. M. A. **Direitos Humanos, Educação e Inclusão – garantias para a equidade e para a pluralidade?** Dissertação (Mestrado Filosofia Contemporânea – Valores e Sociedade) – Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2021.

SEABRA, F.; MOURAZ, A.; ABELHA, M.; HENRIQUES, S. Equidade e inclusão nas políticas de educação: perspectivas a partir dos relatórios de Avaliação Externa de Escolas. **Indagatio Didactica**, v. 12, n. 5, p. 99-118, 17 dez. 2020.

SILVA, D. S. V.; SOUSA, F. C. Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, v. 6, n. 4, p. 961-979, 2020.

SILVA, E. I. S. **Aproximações e afastamentos: um estudo sobre as vozes da educação**

inclusiva em uma escola pública do Recife-PE. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasil.

SOARES, J. R.; BARBOSA, S. M. C. O movimento do sujeito na pesquisa qualitativa de autoconfrontação simples e cruzada. In: MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. L. F.; AGUIAR, W. M. J. (Org.) **Estudos sobre a atividade docente**: aspectos teóricos e metodológicos em questão. São Paulo: EDUC; EDUFAL, 2010.

VIOTO, J. R. B.; VITALIANO, C. R. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Dialogia**, [S. l.], n. 33, p. 47–59, 2019. DOI: 10.5585/dialogia.N33.13671. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13671>. Acesso em: 15 abr. 2025.

VIVEIROS, K. F. M. Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais: Estudos Comparados na Íbero-América. **HOLOS**, v. 2, n. 39, 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/15128>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CAPÍTULO LX

INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MANOEL CAMPOS SOUSA

DOI: 10.5281/zenodo.17370949

Kelton do Nascimento Santos

Raimundo José da Silva Ferreira

Aleff Oliveira Reis

1. INTRODUÇÃO

Este relato de experiência intitulado “Inclusão do aluno com Síndrome de Down: estudo de caso na escola Manoel Campos Sousa” tem como premissa inicial expor a legislação que norteia a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2020) a qual se refere a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. Esta Política prevê que as crianças e adolescentes em idade escolar tenham garantido seu direito de acesso à educação formal, além disso, devem receber atendimento complementares especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

Este relato de experiência foi elaborado a partir de pesquisas bibliográficas e dados científicos, e também a partir da leitura de dissertações a respeito do tema. A pesquisa foi

um tanto difícil, pois, poucos trabalhos sobre esse tema foram publicados. Enquanto foram feitas as pesquisas, encontrou-se mais ou menos um total de 87 registros de publicações gerais, nas quais, dentre estes, 11 são na área da educação, sendo oito publicações referentes a dissertações de Mestrado e apenas três teses de Doutorado. Entretanto, somente 5 (cinco) destes trabalhos abrangiam o referido assunto: relacionado ao processo de Inclusão de crianças com Síndrome de Down nas escolas regulares, bem como, sua história, sua identidade e a legislação ao que abrange.

Assim, esta pesquisa, de cunho experimental, tem por objetivo compreender o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down nas escolas de ensino regulares. Para tanto, buscou-se fazer uma boa leitura para descobrir como está acontecendo esta inclusão em todos os aspectos. As pesquisas bibliográficas possibilitaram conhecimento técnico que serviu de alicerce para a fundamentação de conceitos que envolvem a educação especial inclusiva e o atendimento educacional especializado.

1.1 Educação especial no Brasil, inclusão e aprendizagem do aluno com Síndrome de Down

Os anseios por uma política de educação especial foi se desenhando a partir dos anos 70. O Brasil passou a adotar um novo comportamento em relação a educação de Política Nacional de Educação Especial (PNEE) quando presenciou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia. Passou-se a atender pessoas com deficiência a partir da criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos Mudos (1857) na cidade do Rio de Janeiro e, em 1954 e nasce a Associação dos pais e amigos dos Excepcionais (APAE).

A Política de Educação Especial, hoje em dia, está pautada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.394/96 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Pela Constituição Federal, capítulo II, art.205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (...)” (BRASIL, 1988). Também temos o artigo 206, inciso I que garante como princípio para o ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, e o artigo 208, inciso III que reassegura o “(...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

O decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021 que regulamenta a Lei nº 14.113, de

25 de dezembro de 2020, assegura no Art. 1º, que “A União prestara apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (BRASIL, 1988). Portanto, toda criança com deficiência na rede regular de ensino usufruirá do Atendimento Especializado no período do contraturno ao ensino regular.

Inclusão é a nossa necessidade de entender e reconhecer o outro, e assim, ter a vantagem de conviver e comungar com as pessoas diferentes, isso significa oferecer educação de qualidade para todos. A educação inclusiva acolhe a todos, sem exceção, além de ser possível a interação com o outro. Na inclusão, todos participam da sociedade, cada qual com suas diferenças.

A inclusão não atende apenas as crianças com deficiência, mas também as excluídas ou discriminadas. Quantas vezes na sua sala, ao organizar trabalhos em grupo, a menina gordinha ou o garoto negro foram isolados pelos colegas? E na aula de Educação Física, quantos foram ignorados por não serem jogadores exímios? A discriminação não ocorre apenas entre os estudantes. Muitas vezes as avaliações servem mais para ver quem se encaixa nos padrões de aluno ideal do que para medir o progresso de cada um, dentro de suas possibilidades (CAVALCANTE, 2005).

Ainda hoje, vemos que a maioria dos educadores de crianças com Síndrome de Down insistem em buscar alternativas educativas para ensinar tais crianças com métodos tradicionais e retrógrados. Uns por falta de recursos e outros por falta de disposição. Todavia, tendo em vista a preocupação dos educadores de Educação Especial, metodologias mais já estão nascendo para bem assistir e instruir esta clientela e promover a aquisição do autoconhecimento pelo próprio aluno.

Portanto, há de se pensar na estrutura da escola, na responsabilidade de se interagir com a família do aluno com deficiência e buscar com afinco conhecimentos necessários para lidar com ele.

O desafio da educação especial Brasileira é a implantação de uma educação de qualidade e com a organização de escolas que atendam esses alunos sem nenhum tipo de discriminação e que reconheçam como fator de enriquecimento no processo educacional (SILVA, 2017, p.7253).

No caso dos alunos com Síndrome de Down, apesar de apresentarem algumas limitações, pois são mais lentos e demoram mais tempo que as outras para atingir a

maturidade e desenvolver-se por completo, principalmente o aprendizado da linguagem, elas podem desenvolver inúmeras habilidades, dentro de suas limitações, basta serem estimuladas.

Segundo VOIVODIC, Maria Antonieta (apud SILVA, 2009, p. 10582) é necessário, no entanto, “romper com determinismo genético e considerar que o desenvolvimento da pessoa com SD resulta não só de fatores biológicos, mas também das importantes interações com o meio”.

De acordo com SILVA (2017) que se apoia na fala de Voivodic (2008), para nos trazer uma visão do que a escola junto com seu corpo docente tem feito para sana esse déficit de desenvolvimento que atinge essas crianças com Síndrome de Down.

Diz que, por mais que a escola e os profissionais se esforcem no sentido de promover o desenvolvimento da criança com SD, seus esforços serão bastante limitados se não for considerada, tanto em sua filosofia educacional quanto em sua prática de ação uma orientação aos pais. E para que estas crianças possam desenvolver as suas habilidades, se faz necessário que ao aplicar as atividades, estas estejam voltadas para o objetivo da aprendizagem, visto que, em se tratando da criança Down, não há método específico, o que é preciso é uma intervenção específica de acordo com as necessidades de cada uma delas (SILVA, 2017, p. 7255).

Vindo desta mesma linha de perspectiva que defende o processo de escolarização de crianças com deficiência intelectual temos Toledo que declara:

Sabendo que as interações sociais entre grupos heterogêneos são condições fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, pensamos que quanto maior o grupo de relações em que a criança participar, melhor será seu desenvolvimento. Sendo assim, a escola torna-se um espaço social capaz de desenvolver um papel de estimulação ao relacionamento, na qual decorrem as trocas entre os pares, o que certamente facilita ao professor proporcionar atividades desafiadoras, nas quais ele também será o mediador das situações favoráveis ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico (TOLEDO, 2009, p. 4133).

De acordo com SILVA (2017), Crianças com Síndrome de Down só são enxergada por causa de sua deficiência, e não é difícil perceber a presença da deficiência mental existente em todas elas, nunca em um todo, como um ser completo, não obstante que seu QI não esteja dentro da faixa normal do parâmetro estabelecido pela sociedade, se estiver bem motivada e integrada, essa criança com síndrome de Down poderá se desenvolver melhor.

O processo do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem da criança com

síndrome de Down se dará mais rápido quando a mesma for integrada às atividades cotidianas, concretas, deixando de lado as abstrações, podendo assim desenvolver suas habilidades e potencialidades (SILVA, 2017, p. 7256).

A necessidade de deixar de categorizar a criança que tem síndrome de Down, assim como, a limitação das suas capacidades intelectuais, também deve ser levada em consideração, uma vez que essas crianças já são condenadas pela grande maioria da população a um fracasso intelectual somente por ter a Síndrome de Down.

Sabemos que cada indivíduo possui um limite, conseqüentemente cada pessoa aprende de forma diferente, todavia, isso é o mesmo que acontece com as crianças diagnosticadas com Síndrome de Down, umas se desenvolvem mais rápido que as outras, do mesmo jeito que, umas têm mais oportunidades que as outras.

Crianças com e sem a deficiência de Síndrome de Down aprendem a viver em grupos, a seguir normas, a insuflar regras, e até ter limites, assim elas se desenvolvem. E sua ágil inteligência se tornar maior, com um desenvolvimento de afazeres de lateralidade e orientação do espaço.

Crianças com síndrome de Down que estudam com colegas sem deficiência beneficiam não só a si mesmas, mas também aos outros alunos da escola. Pesquisa recente realizada pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) concluiu que crianças que estudaram com colegas com deficiência desenvolveram atitudes positivas relacionadas à tolerância, respeito ao outro e abertura ao diálogo em um grau muito maior do que as que conviveram em ambientes mais homogêneos (MOVIMENTO DOWN, 2014).

Figura 1 - inclusão escolar de aluna com Síndrome de Down



Fonte: (Cerbrum Sistemas de Gestão, 2016)

A partir do momento que a criança com Síndrome de Down passa a conviver com

crianças de desenvolvimento considerado normal, essas crianças servirão aos colegas como exemplos de comportamentos e de conquistas apropriadas para a sua idade, assim sendo elas contribuirão para o seu desenvolvimento social e emocional.

Outra chave importante para o desenvolvimento dessas crianças com Síndrome de Down é a atenção do professor, segundo o movimento Down:

O professor também deve ficar atento aos maneirismos, que são manifestados por movimentos repetitivos de movimentar ou girar a cabeça, esfregar os olhos, balançar o corpo para frente e para trás seguidas vezes, mexer as mãos e os dedos diante dos olhos. Esses movimentos precisam ser substituídos por atividades interessantes que agreguem o uso da visão residual e a exploração de objetos através dos sentidos remanescentes, principalmente pelo tato. Isso significa conhecer o ambiente pelos olhos, mãos e corpo, desenvolvendo habilidades perceptivas, sensoriais e motoras (MOVIMENTO DOWN, 2014).

Antes de iniciar as tarefas ou mostrar algum objeto, primeiro explique-os, descrevendo o seu funcionamento, contando sobre as rotinas e dialogando bastante sobre as descobertas que poderão ser feitas. Assim sendo, outra orientação tem relação com a organização do espaço. Para que as crianças possam encontrar com facilidade os objetos e seja capaz de se locomover com segurança e independência.

De forma sucinta a importância da interação professor-aluno e da turma para com o aluno com Down como instrumento de integração e interação, intuindo-se fazer um melhor aproveitamento do conhecimento aplicado para esta clientela especial à face da realidade apresentada.

2. METODOLOGIA

Este relato de foi elaborado no intuito de se mostrar um pouco da realidade dos alunos com Síndrome de Down na escola de ensino regular. O objetivo foi propiciar a comunidade escolar e acadêmica informações simples e objetivas que subsidiassem de forma positiva o conhecimento a respeito de como se dar o processo de ensino-aprendizagem desses alunos e como eles interagem com a turma em si, e com o professor de disciplina. Para chegar nesse objetivo tivemos que dividi-lo em alguns objetivos específicos que são:

- Pensar de forma integradora através do uso de atividades lúdicas que venham de

encontro à realidade do aluno;

- Criar condições de participação nas atividades para estes alunos para que se contemple o processo de integração;
- Respeitar as limitações e o tempo dos alunos envolvidos neste processo;
- Mostrar que determinadas atividades complementam o trabalho do professor de disciplina e ajudam o aluno absorver melhor alguns conteúdos;
- Respeitar o processo de integração social a fim de ultrapassar os muros da escola, elaborando boas estratégias de ensino para viabilizar a verdadeira inclusão.

Assim, de forma interativa e lúdica, levamos para a sala de aula uma atividade relacionada a contagem bem divertida para somente um aluno, incluído no ensino regular da escola Manoel Campos Sousa; o mesmo apresentava Síndrome de Down e já se encontrava incluído na modalidade aluno distorção idade-série. A turma em si era do 6º ano do Ensino Fundamental (séries finais).

A atividade foi realizada utilizando-se materiais bem simples de serem encontrados: 3 (três) garrafas pets de 500 ml, 20 (vinte) bolinhas de gude, 2 (dois) pincéis de cores diferentes, 2 (duas) folhas Xamex e 1 (um) potinho de sorvete reutilizado. Todo o processo de montagem do material foi feito em sala mesmo, pela praticidade e facilidade do manuseio com os mesmos.

Na escola-campo selecionada, percebe-se que há uma clientela de alunos com baixa-renda, por conta da localidade em que a mesma se encontra. O que de forma alguma impediu para que se realizasse tal atividade. A turma esteve em todo tempo interagindo com o aluno com Síndrome de Down para que o mesmo pudesse contemplar o objetivo da atividade proposta, principalmente, porque o aluno no início da atividade encontrava-se totalmente disperso.

Foram utilizados alguns minutos do horário do professor de Matemática que já havia sido avisado previamente que o horário de sua aula seria primordial para se executar tal atividade, uma vez que se trabalharia uma atividade sobre contagem. O mesmo me recebeu calorosamente e com muito respeito e disponibilizou todo seu espaço para a execução da atividade proposta. Assim, colocamos os materiais sobre a mesa, explicamos para a turma como proceder e que a mesma nos ajudasse a executar a atividade com o aluno.

O objetivo era fazer com que aluno, através de adições sucessivas, pudesse transpor as bolinhas de gude de uma garrafa para a outra e no final, nos desse o resultado

da quantidade total de bolinhas; tudo isso, fazendo com que o mesmo tivesse posse do material em suas mãos e pudesse concretizar a contagem através do tato.

A quantidade de bolinhas de gude era determinada pelo discente executor do projeto. O aluno pegava as bolinhas, colocava na primeira garrafinha, em seguida na segunda garrafinha e por fim, colocava na última garrafinha para fazer a contagem final. Então, ao final se ele acertasse as somas e as sequências numéricas, teria como recompensa pelo seu bom desempenho as bolinhas de gude para si. E assim, o fez.

2. RESULTADOS E DISCURSÃO

Fazendo uma análise detalhada da aplicação da atividade do aluno Fábio que tem Síndrome de Down, percebeu-se que os conteúdos que foram aplicados para serem executados com o mesmo, embora simples, ainda estão muito à frente de sua realidade educacional, pois o mesmo apresentou em diversos momentos da atividade, dificuldades de concentração e de organização do conhecimento. O mesmo conhecia pouco os números, o que o impossibilitou de executar a dinâmica com plenitude, contudo, as suas limitações cognitivas não o impediram de ir até o fim.

Chegando a hora então da aplicação da atividade, expomos o material a turma e ao aluno e como proceder, e então iniciamos a dinâmica que seria descobrir as somas e as sequências numéricas através da contagem. Durante toda a aplicação das dinâmicas foi explicitado de que forma o educando usaria aquele material na sua vida escolar e diária.

Apesar das dificuldades encontradas, Fábio demonstrou interesse e entusiasmo em participar das atividades, o que reforça a importância de desenvolver estratégias de ensino mais acessíveis, respeitando seu tempo de aprendizagem. A observação contínua de seu desempenho mostrou que, quando incentivado e acompanhado de perto, ele consegue avançar gradativamente, mesmo que em ritmos diferentes dos demais colegas. Essa constatação reforça a necessidade de planejamento pedagógico individualizado, que valorize suas habilidades e ofereça os apoios necessários.

Além disso, é fundamental destacar o papel da mediação docente durante a atividade. A atuação do educador foi essencial para orientar, motivar e redirecionar Fábio sempre que ele se sentia perdido ou desmotivado. Estratégias como o uso de materiais concretos, estímulos visuais e linguagem simplificada contribuíram significativamente para que o aluno se mantivesse engajado. Isso demonstra que, com os recursos e

adaptações adequadas, é possível promover uma aprendizagem significativa e inclusiva, respeitando as particularidades de cada educando.

Figura 2 - aluno executando atividade juntamente com o professor de sala



Fonte: Próprio autor

Ao considerarmos estas observações, pode-se notar que talvez pela tardia introdução de uma boa base matemática na vida do aluno, fez com o mesmo executasse toda a atividade com um pouco de dificuldade, onde o mesmo se atrapalhava na ordem dos números e também na apropriação de onde colocar as bolinhas de gude. Destaca-se nesse ponto, pelas principais observações pontuadas, entendemos que nesse sentido que o trabalho do professor de disciplina e também do professor de educação especial, que o trabalho se tornará um tanto quanto mais difícil para ser executado com este aluno por estes profissionais por conta deste impasse do educando que sem dúvida alguma, não fora estimulado em sua infância.

Essa realidade evidencia a importância do trabalho colaborativo entre a equipe pedagógica, os familiares e os profissionais especializados. A atuação integrada e contínua pode oferecer ao aluno uma rede de apoio mais sólida, garantindo não apenas avanços no processo de alfabetização matemática, mas também um fortalecimento emocional e social. Nesse sentido, a criação de rotinas estruturadas, o uso de recursos lúdicos e o incentivo constante à autonomia são estratégias fundamentais para o progresso de Fábio.

Tais aplicações educacionais, que se estimuladas desde cedo, obtêm-se um melhor rendimento e aproveitamento dos conteúdos aplicados, e assim, ao intensificarmos a capacidade de criar coisas novas através de metodologias inovadoras, proporcionaremos ao educando um conhecimento contextualizado e proveitoso.

Outro fator relevante é a valorização dos pequenos avanços do aluno. Embora os resultados nem sempre sejam imediatos ou visíveis de forma convencional, cada conquista, por menor que pareça, representa uma vitória significativa no percurso educacional de um aluno com deficiência intelectual. Reconhecer essas conquistas é uma maneira de motivá-lo e reafirmar seu potencial de aprendizagem, algo essencial para a construção da autoestima e da motivação.

Um ponto bastante positivo encontrado na atividade aplicada, foram as diversas tentativas que o aluno utilizou em seu favor para cumprir o objetivo que lhe fora proposto. Utilizou bem os materiais e os admirava bastante, como se estivesse analisando para saber como usá-lo. No final, o aluno Fábio, com a ajuda da turma e do discente autor deste relato, enfim finalizou com êxito a atividade e ganhou as bolinhas de gude.

Esse desfecho evidencia como o apoio dos colegas de turma também é essencial na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. A colaboração e a empatia demonstradas pelos demais alunos contribuem não apenas para a aprendizagem de Fábio, mas também para o desenvolvimento de valores humanos em todo o grupo. Estimular esse ambiente de respeito e acolhimento é um papel constante do educador, que deve cultivar a solidariedade como princípio educativo.

3. CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as informações relatadas acima, podemos perceber que tanto a sociedade, como as escolas não estão totalmente preparadas para acolher e aceitar as crianças com Síndrome de Down, assim também como outras deficiências. Muitas das vezes nem a família sabe lidar com essas crianças.

Essa realidade evidencia o quanto ainda precisamos avançar no campo da conscientização e da formação inclusiva. É imprescindível que campanhas educativas sejam implementadas de forma sistemática, não apenas no ambiente escolar, mas também nos meios de comunicação, nas comunidades e nos espaços públicos. O desconhecimento gera preconceito, e somente com informação e empatia é possível promover uma mudança de postura social em relação às pessoas com deficiência.

Também se constatou que a inclusão é objetiva, afirmando que estas crianças devem estar, preferencialmente na rede regular de ensino. Em contrapartida, os profissionais a quem é confiado a responsabilidade de mediar a educação de qualidade e

integradora, talvez não estejam totalmente munidos adequadamente para atender as suas principais necessidades básicas, não só a especialização adequada nesta área, mas é essencial também, a formação continuada que possibilite uma inclusão com plenitude.

Além da formação técnica, é fundamental que esses profissionais desenvolvam sensibilidade e escuta ativa diante das necessidades de seus alunos. A prática docente inclusiva exige muito mais do que aplicação de conteúdos: requer flexibilidade, criatividade, paciência e compromisso. Cada aluno é único e traz consigo um conjunto de experiências e potencialidades que precisam ser valorizadas e desenvolvidas com respeito e cuidado.

Percebeu-se também, que é preciso, que os professores estejam atentos as especificidades de cada aluno, que consiga desenvolver suas potencialidades, para que este consiga desenvolver seu cognitivo. Sendo assim, isso implica a questionar sobre a formação dos devidos profissionais para atuar em meio há crianças que precisam de um currículo adaptado às suas necessidades.

Então, sobre esse exposto, faz-se necessário um empenho emergencial de toda a comunidade escolar, incluindo pais, alunos e professores, para que a criança com Síndrome de Down evolua social e cognitivamente, mostrando que elas possuem capacidade de evoluir, basta serem estimuladas. É fundamental que a escola possua condições para atender às necessidades de cada aluno, como também garanta o seu acesso e permanência.

Logo, no que diz respeito ao âmbito escolar, percebe-se que estas pessoas estão incluídas, mas tanto os profissionais como as próprias instituições que são responsáveis pela educação delas não estão preparados para atendê-los adequadamente conforme suas necessidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: seção 1, p. 6, 01 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Diário Oficial da União: seção 1, p. 4, 23 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: p. 13563, 16 de jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Diário Oficial da União: p. 27833, 23 dez. 1996.

CAVALCANTE, Meire. A escola que é de todas as crianças. **Revista Nova Escola**. Edição nº182, 2005.

CERBRUM. **Inclusão escolar promove a justiça**, 2016. Disponível em: <<http://cerbrum.com/inclusao-escolar-promove-justica/>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MOVIMENTO DOWN. **Inclusão de alunos com síndrome de Down no ensino fundamental**, 2014. Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/educacao/inclusao-de-alunos-com-sindrome-de-down-no-ensino-fundamental/.com.br/>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

SILVA, Brígida Karina Liechocki Nogueira. **Inclusão escolar de uma criança com síndrome de down**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. Anais...Curitiba: EDUCERE, 2009.

SILVA, Mara Cristina Fortuna da. **A inclusão de crianças com síndrome de down no ensino regular**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. Anais...Curitiba: EDUCERE, 2017.

TOLEDO, Elizabete Humai de. **A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. Anais...Curitiba: EDUCERE, 2009

CAPÍTULO LXI

DIÁLOGO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

DOI: 10.5281/zenodo.17370980

Ludmila Daltro Ribeiro dos Santos
Nanci Rodrigues Orrico

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial Inclusiva é atualmente um novo paradigma em termos de educação, pois os estudantes com deficiência estão cada vez mais presentes nas escolas de ensino regular; o que tem promovido reflexões de uma nova concepção de escola, já que autores como Kumada (2022) reafirmam o contexto histórico de invisibilidade quando dizem que frequentemente a sociedade atribue às pessoas com deficiência o estigma de incapaz, sem dar oportunidade de que as potencialidades do sujeito sejam conhecidas, com igualdade de oportunidades e participação; além dos valores de uma cultura de cooperação e de interajuda, que estão subjacentes a todas as práticas educativas.

Nesse sentido, em vez do ensino baseado na transmissão de informação, da instrução bancária, como criticou Paulo Freire (1987), as metodologias ativas surgem

como uma alternativa às práticas pedagógicas tradicionais.

Metodologias ativas são práticas pedagógicas nas quais o sujeito aprendente é o protagonista no processo de aprendizagem, onde o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento. Diversas estratégias têm sido utilizadas na implantação das metodologias ativas. (Bacich; Moran, 2018, p.2).

Sendo assim, reconhecendo a potencialidade destas metodologias que tiram o sujeito do lugar da passividade, a intencionalidade das ações desenvolvidas neste relato baseadas em práticas pedagógicas alternativas com metodologias ativas, foi conhecer a realidade social no que tange à relação da família e da comunidade escolar no processo de construção da Educação Especial Inclusiva e refletir sobre os resultados do aprendizado destas práticas pedagógicas em uma escola pública estadual do município de Feira de Santana- Bahia.

A relevância do tema a ser abordado foi percebida depois de algumas visitas ao espaço e conversas com os docentes, discentes, famílias e a gestão, na qual se observou a ausência de engajamento da família no processo de construção da inclusão na escola, bem como a carência de informação do corpo docente sobre a importância desta inter-relação família e escola na construção de um saber inclusivo. Segundo muitos autores como Rodrigues (2020), o vínculo da família com o processo de escolarização é muito importante e quanto maior este vínculo, maiores são as chances de os filhos obterem bom desempenho escolar; o que reforça a necessidade do envolvimento da família na construção de estratégias de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Ainda sobre esta importante relação família e escola, na prática podemos citar como referência em Educação Inclusiva o relato de Mendes (2020), no Colégio Estadual Coronel Pilar, no município de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Sua primeira experiência de inclusão foi no ano de 1993, quando as práticas ainda eram absolutamente incipientes e experimentais na educação brasileira. Rafaela Figo, estudante com Síndrome de Down, tinha adquirido uma vivência rica e singular e acabava de completar o Ensino Médio.

Dois aspectos chamavam especial atenção na trajetória dela enquanto estudante: de um lado, o protagonismo da família no processo de aprendizagem; de outro, as soluções testadas pelo colégio para atender às necessidades particulares dela no

contexto do Ensino Médio. Diante desta relação dialógica, foi possível a conclusão do Ensino Médio por Rafaela Figo, o que mostrou a possibilidade real da inclusão pautada, sobretudo, na aprendizagem, mesmo diante de tantas barreiras e realidades diversas.

No entanto, na atual realidade educacional, é muito frequente encontrarmos famílias precisando de apoio e orientação para compreender a necessidade de participação na vida escolar de seus filhos com deficiência. Temos também educadores que, muitas vezes, não estão conscientes dessa necessidade das famílias, fazem cobranças, mas não entendem o porquê dessas famílias não conseguirem se envolver totalmente. Portanto, é necessário reconhecer a importância de todas as partes para se construir um todo, que simboliza aqui toda a comunidade escolar, na busca de um objetivo comum, que é a formação cidadã baseada em um saber inclusivo, entendendo a participação da família na vida escolar do aluno como indispensável para o seu desenvolvimento.

Compreende-se que a família seja a base fundamental para a constituição do ser humano. Neste sentido é importante sua participação na elaboração de estratégias de manejo e condução das propostas escolares. A aproximação da escola com os pais e/ou responsáveis permite evidenciar a importância da educação no desenvolvimento das relações sociais, dos processos cognitivos e de autonomia. Ações conjuntas podem contribuir de maneira positiva na relação famíliaescola. (Brito, 2023, p.228)

Diante do exposto, foram pensadas algumas ações como estratégia de intervenção pedagógica pautada em metodologias ativas na situação problema diagnosticada, já que são pontos de partida para alcançar avanços na reflexão, na integração cognitiva, na generalização e na reelaboração de novas práticas (Bacich; Moran 2018). Nessa perspectiva, este relato de experiência apresenta um desenvolvimento de novas práticas pedagógicas direcionadas por metodologias ativas no tocante à construção efetiva de uma escola inclusiva, com acesso e garantia de permanência, intencionalidade no aprendizado e desenvolvimento; reafirmando a importância da temática e do retorno social.

As práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa. (Franco, 2016, p. 537).

Desse modo, pensando no desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam de fato crítico-emancipatórias, como defende Franco (2016), o curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), vem promovendo nos alunos, uma formação articulada com a realidade escolar da educação básica. Uma das proposições é entender a importância da formação continuada de professores para Educação Inclusiva, de forma a ressignificar o papel dos professores, da família, da escola, da educação e das práticas pedagógicas usuais dentro do contexto do ensino regular. O que sinaliza que é necessário a mudança do olhar, onde este deve estar voltado para as potencialidades ao invés de estar focado na deficiência.

2. METODOLOGIA

Este trabalho teve como base a metodologia colaborativo-crítica, na qual Vieira (2018) define ser esta uma metodologia que articula os saberes científicos com aqueles saberes oriundos da prática pedagógica cotidiana; o que leva os participantes da pesquisa, neste caso: o professor da escola, a aluna do curso de licenciatura, a família e a gestão escolar; a se constituírem também como investigadores de seus próprios contextos e práticas, assumindo uma postura de caráter dialógico colaborativo.

Para tornar mais clara a socialização da atividade feita e as reflexões tecidas sobre a temática, a metodologia foi dividida em seções. Na primeira, espera-se apresentar a proposta do componente curricular PAIC (Projeto de Ação Inclusiva na Comunidade) e a realidade do espaço educacional no qual as ações foram desenvolvidas. Enquanto na segunda seção, será feita a descrição da intervenção inclusiva na perspectiva da metodologia ativa, refletindo também sobre a relação família e escola.

2.1 O projeto de ação inclusiva na comunidade (PAIC) e a contextualização da realidade vivida

Para essa ação extensionista vinculada ao currículo, que será relatada neste artigo, será socializada atividade que aconteceu no PAIC I e foi utilizada a metodologia ativa de Resolução de Problemas (RP) ou Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning - PBL*), além da sala de aula invertida e painel interativo. Ressalta-se que as metodologias ativas são compreendidas por Valente (2018, p. 26) “[...] como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional.” Também Bacich e Moran (2018), afirmam

que as metodologias ativas se constituem em estratégias aplicadas nos processos de ensino e aprendizagem que tomam o aprendiz como centro deste processo.

Desta forma, tornou-se necessário adentrar o espaço escolar para identificar melhor a situação problema a ser resolvida, que se pautou na relação família e escola, a partir dos princípios da metodologia ativa, como é a proposta do Projeto de Ação Inclusiva em Comunidade (PAIC). Tal lacuna nessa relação foi percebida em encontros nas escolas, a partir de observações feitas no espaço educacional e também relatada pela equipe pedagógica da comunidade escolar, incluindo gestores, docentes e familiares.

A partir da experiência pessoal ³⁰, as primeiras reflexões sobre a participação da família na vida escolar dos alunos com deficiência, foi se apresentando como uma temática a ser estudada, entendendo que esta relação tem uma implicação direta com o desempenho escolar dos estudantes. Entretanto, mesmo sabendo da importância dessa relação, Silva (2023) entende que nem sempre esse diálogo entre a família e a escola é frequente e produtivo. Pensando nas barreiras que impedem a fluidez desta comunicação, tem sido possível dar embasamento teórico à minha vivência pessoal, com motivação necessária para o engajamento na busca de transformação social, na qual reforça Vygotsky (1997), quando diz que a pessoa com deficiência não é menos desenvolvida que as típicas, mas sim desenvolvida de outro modo; pois trata-se, assim, de desenvolvimentos qualitativamente diferentes.

E foi motivada pela mudança atualmente necessária nos espaços escolares para que, de fato, ocorra uma Educação Inclusiva, que surgiu a proposta de ação inclusiva a ser desenvolvida em uma escola estadual de grande porte em Feira de Santana-Bahia, com mais de dois mil estudantes matriculados; sendo que, no ano de dois mil e vinte e quatro, setenta destes estudantes são pessoas com deficiência ou com transtornos de aprendizagem.

Sobre a estrutura física do espaço, a escola é composta por dois pavilhões de construções antigas. Tem uma área externa bem ampla, com árvores centenárias e estacionamento interno e um refeitório fechado, duas quadras, pista para atletismo e piscina, sendo que estes últimos espaços foram construídos recentemente. Em um dos pavilhões, encontra-se a sala de recursos, pequena, com poucos recursos e com

³⁰ O meu interesse pela temática partiu de uma vivência de 15 anos como mãe atípica, quando comecei a reconhecer no espaço escolar o potencial de desenvolvimento humano do meu filho mais velho, que é autista nível dois de suporte.

disponibilidade de três professores que fazem atendimento aos alunos da Educação Especial Inclusiva no contra turno. Alguns destes alunos têm profissional de apoio ou intérprete de Libras, no caso dos estudantes surdos.

Diante deste contexto, foram pensadas ações pautadas nas metodologias ativas com intencionalidade de inclusão e promoção de aprendizagem e como modo de superar as ações realizadas a partir de uma educação tradicional. Diante deste contexto, entendemos que a transformação neste espaço faz-se necessária, com a quebra de paradigmas e a utilização de metodologias ativas capazes de alcançar uma inclusão efetiva, que promova aprendizagem e desenvolvimento. Tais ações serão mais bem descritas na seção a seguir.

2.2 Repensando a relação família e escola para uma Educação Inclusiva: descrição e análise da intervenção via metodologia ativa

São vários os desafios que a Educação Inclusiva apresenta às instituições de ensino regular. A valorização das diferenças humanas requer emergencialmente uma nova forma de ensinar e, também, de ensinar a ensinar, que demanda uma multiplicidade de respostas educativas coerentes com as necessidades diversas dos alunos. A simples transmissão de conteúdo dos professores aos alunos, sem uma metodologia capaz de verificar e comprovar a real assimilação das informações transmitidas, descaracteriza o processo de ensino aprendizagem, o que torna o ambiente escolar desinteressante e cansativo.

Para Camargo e Camargo (2020), além da dificuldade de adotar metodologias eficazes no processo de aprendizagem, também surge o desafio de incluir alunos com necessidades especiais. Sendo assim, a atividade foi pensada em metodologias inovadoras no âmbito das metodologias ativas e, a partir daí, as ações foram desenvolvidas na escola em dois momentos. No primeiro momento, foi realizada como metodologia ativa, a sala de aula invertida nos encontros de atividades complementares dos professores, em três turnos consecutivos, sobre a temática: a importância da família no processo de inclusão na escola. Os slides foram feitos e enviados previamente para os professores como modo de promover reflexões sobre a temática antes mesmo do encontro de formação. Posteriormente, esta apresentação foi explanada, com discussões relevantes sobre o tema.

Ficou evidente a importância dialógica do encontro, já que proporcionou mais informação sobre a importância da relação escola e família, além de favorecer a efetivação do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, podendo trazer novas

representações aos professores que englobem o favorecimento de valorização da profissão e uma atuação mais demarcada pelos aportes políticos e pedagógicos (Rodrigues, 2020). Logo, a estratégia adotada possibilitou um maior engajamento durante a apresentação, com muitas dúvidas, curiosidades e experiências pessoais, que enriqueceram a discussão e assimilação de conteúdo. Antes de cada explanação, foi feito, um momento de dinâmica em grupo, com bexigas de cores e tamanhos diferentes enchidas por cada um, onde se discutiu a importância da diversidade.

Em um segundo momento, foi pensada em uma atividade para ser feita com a família. Desse modo, foi elaborado um painel interativo para ser exposto na reunião de pais, com a intenção de aguçar a percepção da família quanto ao seu papel de agente ativo na construção de uma Educação Inclusiva. Neste painel interativo, estavam distribuídos cinco envelopes com cinco afirmações, todas elas correspondentes à temática da Educação Especial Inclusiva. A proposta era que a pessoa fizesse a leitura da afirmação e depois respondesse como V (Verdadeiro), F (Falso) ou Não sei; e colocasse a sua resposta dentro de cada envelope. Foi elaborada também uma caixa de sugestões da família para a escola, no intuito de aproximar estas duas realidades e suas reais demandas.

A atividade foi extremamente dinâmica e interativa, o que proporcionou uma troca construtiva no processo de aprendizagem sobre Educação Especial Inclusiva. Posteriormente, em reunião agendada com gestores da escola e a professora da universidade que orientou este trabalho, na qual foi entregue a caixinha de sugestões e estabelecida uma parceria no sentido de desenvolver outras atividades no espaço escolar, com o objetivo de contribuir no processo de inclusão dos alunos com deficiência e transtornos de aprendizagem.

Ao refletir sobre as ações realizadas na escola como estudante do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, foi possível perceber a potencialidade das ações de curricularização da extensão na formação de professores. Como dito anteriormente, a trajetória da curricularização da extensão do curso de Licenciatura da Educação Especial Inclusiva visa a inserção da formação extensionista do/a discente na sua formação acadêmica. Para isso, é necessário se estabelecer uma comunicação entre universidade e outros setores da sociedade, na busca de produção de conhecimentos e de interlocução das atividades acadêmicas de ensino e de pesquisa, e na articulação de políticas afirmativas (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2024). Desse modo, também se cumpre um dos principais papéis da Universidade, que é o de contribuir com

a sociedade.

Partindo desta premissa, esta ação buscou promover uma formação aos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, pautada no alicerce da articulação teoria-prática e, para além disso, contribuir com o contexto educacional no qual o trabalho foi desenvolvido, de forma a promover a construção de um contexto educacional inclusivo, no qual a comunidade escolar compreenda a necessidade da interrelação com o contexto social que envolve o aluno com deficiência; o que perpassa por sua família, equipe multidisciplinar que o acompanha e toda a comunidade escolar.

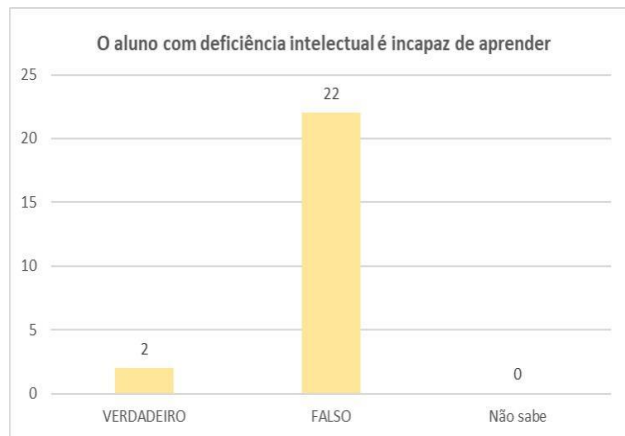
Diante do que foi exposto, entende-se que foram desenvolvidas ações pautadas na curricularização da extensão, com o retorno social no que tange à aproximação da temática e importância da sua problematização no âmbito escolar, na contribuição de planejamentos e ações baseados em metodologias ativas, com o objetivo de colocar a temática e as estratégias pedagógicas como fundamentais na construção de um saber inclusivo. Ainda, segundo o guia de curricularização da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2024), reconhece-se também que ações como essa englobam experiências que favorecem a formação acadêmica implicada com a contribuição no enfrentamento de desafios das questões sociais, tendo como premissa o respeito à diversidade de saberes e de culturas nos processos educativos, científicos, artísticos, culturais e tecnológicos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Além dos encontros de formação com os professores, nos quais os resultados foram bem animadores, o painel interativo exposto na reunião da família na escola, mostrou-se também como uma estratégia eficaz no sentido de identificar o conhecimento dos pais e familiares a respeito de situações que envolvem ações inclusivas com alunos com deficiência e/ou transtornos de aprendizagem no ambiente escolar; além de promover uma aproximação real da família com a escola, algo importante para a construção do saber inclusivo.

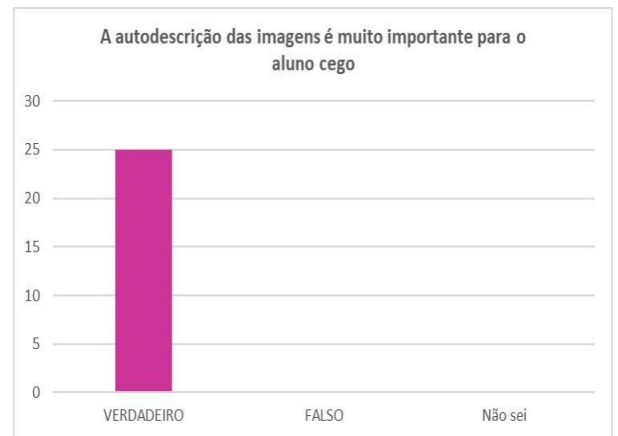
Os resultados obtidos através das respostas das famílias no painel interativo foram contabilizados manualmente e representados em gráficos.

Gráfico 1



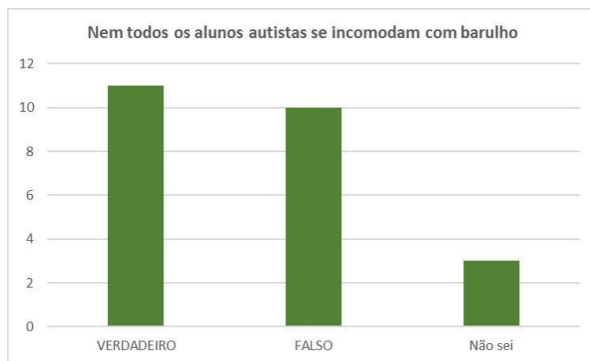
Fonte: própria autora

Gráfico 2



Fonte: própria autora

Gráfico 3



Fonte: própria autora.

Gráfico 4



Fonte: própria autora.

Gráfico 5



Fonte:própria autora

No gráfico 1, a afirmação apresentada foi: O aluno com deficiência intelectual é incapaz de aprender. Nessa, obtivemos 22 respostas Falso, 2 Verdadeiro e nenhuma Não sei. O que se percebeu foi que, nesta situação, os familiares, na sua maioria, reconhecem que o aluno com deficiência é sim capaz de aprender.

No gráfico 2, temos a afirmação: A áudiodescrição das imagens é muito importante para o aluno cego. Obtivemos surpreendentemente 25 respostas Verdadeiro, com nenhuma resposta Falso e Não sei; o que mostra que a família sabe da importância da áudiodescrição como recurso de comunicação para o aluno cego.

No gráfico 3, a afirmação apresentada foi: Nem todos os alunos autistas se incomodam com barulho. Para essa afirmação, obtivemos 11 respostas Verdadeiro, 10 Falso e 3 Não sei. Diante destes dados, percebe-se que esta afirmação gerou controvérsia, o que sugere que o autismo é um transtorno que ainda se apresenta com muitas dúvidas para as famílias.

No gráfico 4, a frase foi: O estudante surdo é responsabilidade do intérprete, já que o professor não domina a língua de sinais. Nesta frase, obtivemos 14 respostas Falso, 13 Verdadeiro e 1 Não sei. Apesar de a maioria ter considerado a afirmação Falsa, podemos observar que as opiniões se equipararam considerando que a soma das respostas assinaladas como Verdadeiro e Não sei se igualam com a quantidade de pessoas que colocou Falso; o que nos sinaliza também uma controvérsia e necessidade de mais diálogo com a família no que tange ao papel do professor e do intérprete de Libras na educação de alunos surdos.

Por fim, no gráfico 5, tivemos a frase: A escola não promove a inclusão sem a participação da família. Para esta afirmação, obtivemos 18 respostas Verdadeiro, 5 Falsas e 1 Não sei.; o que nos leva a concluir que a maioria dos familiares reconhece a importância da participação da família na construção da Educação Inclusiva na escola. Também tivemos como resultado importante da ação a partir da caixa de sugestões, algumas sugestões relevantes da família para a escola sobre a temática, o que marca um importante diálogo entre estes dois pilares na promoção da Educação Inclusiva.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: as lacunas e possíveis caminhos a seguir...

Esse artigo teve como objetivo principal socializar experiência desenvolvida no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, com intenção de vivenciar, para além das teorias e autores estudados sobre inclusão, ações inclusivas promovidas em espaço educacional a partir do uso das metodologias ativas.

Essa atividade se configura como possibilidade de pensarmos em novos modos de

promover a participação da família na comunidade escolar, sugerindo novas práticas para a formação continuada de professores, de modo que os licenciandos possam conhecer a realidade educacional e intervir nela desde o início do curso, como a universidade propõe com o curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, seguindo a intenção da curricularização da extensão na ampliação do saber construtivo e transformador para a sociedade.

As atividades desenvolvidas, com base em metodologias ativas, tais como: sala de aula invertida, resolução de problemas (RP), dinâmicas e painel interativo; a partir de encontros de formação com professores de uma instituição de ensino estadual no município de Feira de Santana-Bahia; além de ações com pais e familiares com o objetivo de diagnosticar o conhecimento da comunidade escolar sobre a temática da Educação Especial Inclusiva; proporcionaram uma melhor relação família/escola, além de contribuir com a formação de professores que atuam neste espaço escolar.

É importante que a comunidade escolar tenha consciência que trilhar por um caminho que nos leve a promover uma Educação Inclusiva não é algo óbvio nem simples, entretanto para Silva (2023) e outros autores, pode-se visualizar possíveis caminhos a partir do diálogo entre família e escola com o estreitamento desta relação, já que uma escola de qualidade constrói-se com a participação ativa de todos. Esta ação preliminar reconhece a importância da família no processo de inclusão dos estudantes com deficiência e transtornos de aprendizagem na escola a partir da valorização das falas e sugestões da família. Também entende que os professores precisam receber formação adequada sobre a temática da inclusão para que novas práticas pedagógicas possam ser pensadas.

Estas ações que aconteceram e foram relatadas, sinalizaram algumas lacunas que existem no espaço educacional e mostraram também que um dos caminhos possíveis para promover ações e práticas pedagógicas inclusivas e melhorar a relação família e escola é a necessidade de um trabalho continuado e focado na conscientização da família da sua importância no processo de construção da inclusão escolar, com informação e engajamento para contribuir de forma ativa no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos filhos/familiares com deficiência.

Além disso, é necessário a formação continuada do corpo docente sobre a temática, no intuito de promover quebras de paradigmas que envolvem o ensino tradicional, estimulando a busca de formas alternativas de aprendizagem, com as metodologias ativas,

sendo estas importantes ferramentas de acesso a aprendizagem para o aluno com deficiência.

5. REFERÊNCIAS

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

BRITO, S. C. C. **Reflexões sobre a neurociência e a educação matemática no ensino fundamental: estudo envolvendo estudantes com transtorno do espectro do autismo**. Canoas, 2023.

CAMARGO, S. C. L. S.; CAMARGO, L. N. A Inclusão escolar do autista por meio das Metodologias Ativas. **Caderno Inter saberes** - v. 9 n. 18 – 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

KUMADA, K. M. O.; SOUZA, M. M.; PAGAIME, A. **Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da Educação Especial e Inclusiva**. São Paulo: Editora UFABC, 2022.

MENDES, C. H. Colégio Estadual Coronel Pilar. In: MENDES, C. H. (Org.): **Educação Inclusiva na Prática**. São Paulo: Fundação Santillana, p. 85-101, 2020.

RODRIGUES, P. R.E.; GOMES, C. Educação inclusiva: refletindo sobre a relação escola-família. **Braz. J. OfDevelop.**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 46456-46473, jul. 2020.

SILVA, E. L.S. Família e Escola: uma parceria para promover a qualidade da educação. In: **Linguagem, ensino e práticas interdisciplinares** / Rosilene Félix Mamede et al. (org.) – João Pessoa : Sal da Terra, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Guia de curricularização da extensão: orientações gerais para os cursos de graduação da UFRB. PROEXC.** Formação, 2024.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian de; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: p. 26-44. Penso, 2018.

VIEIRA, I. S.; ALMEIDA, M. L. **Trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva: entre professor regente e professor educacional especializado.** V Seminário nacional de educação especial, XVI seminário capixaba de educação inclusiva UFES – Vitória / ES, 2018.

VYGOTSKI, L. Obras escogidas V: **Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997.

CAPÍTULO LXII

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: ENTENDENDO O CONTEXTO

DOI: 10.5281/zenodo.17370989

Helaine Rúbia Gonçalves da Silva

Kelly Alves Camilo

Vilma Ramira de Jesus

1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva constitui um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes diretrizes das políticas educacionais contemporâneas. No Brasil, seu desenvolvimento está intrinsecamente relacionado ao processo de democratização do

ensino e a luta por uma escola que acolha a diversidade humana, garantindo o direito à educação a todos os sujeitos.

No entanto, nas últimas décadas, a trajetória dessa política tem sido marcada por avanços normativos e tensionamentos estruturais, especialmente diante de um cenário político de instabilidade e reconfiguração das agendas públicas. A perspectiva inclusiva, que preconiza o atendimento de todos os estudantes no ensino comum, com os apoios necessários para o seu pleno desenvolvimento, enfrenta obstáculos não apenas pedagógicos e institucionais, mas, sobretudo, ideológicos e orçamentários.

O cenário político brasileiro da última década tem revelado tensões e retrocessos significativos nesse campo. O contexto de instabilidade institucional, polarização política, reformas administrativas e contenção de investimentos em políticas sociais afetaram diretamente a continuidade e o fortalecimento de políticas públicas inclusivas. Como destaca Cury (2010), a efetivação da inclusão depende não apenas da legislação, mas da vontade política e da mobilização de recursos para que as diretrizes se convertam em práticas.

A publicação do polêmico Decreto nº 10.502/2020, que instituiu uma nova Política Nacional de Educação Especial, reacendeu debates em torno da possibilidade de retorno a práticas excludentes, ³¹**contrariando princípios consagrados** pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e pela Constituição Federal de 1988, sendo este revogado em 2023, pois instituía a segregação de estudantes com deficiência em classes separadas contrariando o princípio da Educação Inclusiva.

Nesse contexto, é fundamental compreender como o debate sobre inclusão escolar vem sendo reconfigurado pelas disputas políticas em torno dos sentidos da educação pública. De acordo com Ball (2001), a análise das políticas públicas voltadas à inclusão requer uma leitura crítica que considere os condicionantes econômicos, os interesses em jogo e os discursos que sustentam determinadas ações governamentais. Para Ball,

a compreensão de que as políticas públicas educacionais não devem ser entendidas como iniciativas neutras ou meramente técnicas, mas como construções sociais historicamente situadas, atravessadas por relações de poder, interesses econômicos e disputas ideológicas que moldam tanto

³¹ Grifo das autoras.

sua formulação quanto sua implementação nos diferentes contextos. (Ball, 2001, p. 72).

De modo particular neste capítulo, propomos uma reflexão sobre os rumos da educação inclusiva no Brasil, com ênfase nas políticas públicas formuladas e/ou modificadas ao longo da última década. O objetivo é compreender os efeitos dessas políticas no cotidiano das redes de ensino e analisar os desafios postos à efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Para tanto, serão consideradas legislações, documentos oficiais, produções acadêmicas e marcos históricos que ajudam a contextualizar as tensões entre os avanços normativos e os retrocessos institucionais no campo da inclusão.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi delineada conforme os princípios da abordagem qualitativa, de natureza exploratória e documental, com o objetivo de compreender criticamente o desenvolvimento das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil na última década. A abordagem qualitativa permite interpretar os significados e implicações das políticas analisadas à luz de seus contextos político, social e histórico. Assim sendo, a pesquisa documental pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes ao estudo deste tema, pois a escolha dos documentos, o acesso e suas análises são apropriadas ao objetivo proposto.

A investigação foi desenvolvida no campo da Educação, com foco na análise das políticas educacionais brasileiras de alcance nacional. O lócus de análise concentra-se em documentos oficiais, legislações, diretrizes e marcos normativos que orientam a educação inclusiva no país, com atenção especial às transformações ocorridas a partir de 2020, considerando a instabilidade política e os distintos projetos de governo que marcaram o período.

Como se trata de uma pesquisa documental e teórica, não houve a participação direta de sujeitos humanos. Os “sujeitos” investigados foram às políticas públicas e os discursos políticos e educacionais que as embasam, especialmente os proferidos por representantes de órgãos governamentais, pesquisadores da área e documentos institucionais.

A coleta de dados foi realizada por meio da análise de documentos públicos disponíveis em fontes oficiais, como:

- Constituição Federal de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996);
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008);
- Decreto nº 10.502/2020;
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006);
- Produção acadêmica especializada no campo da Educação Inclusiva.

Os documentos foram selecionados com base em sua relevância normativa e/ou acadêmica e analisados à luz de referenciais teóricos críticos, especialmente autores como Mantoan (2015), Aranha (2003), Pletsch (2010), Ball (2001) e Ferreira e Cavalcante (2021).

A análise foi desenvolvida a partir da técnica de análise de conteúdo temática Bardin, (2016), permitindo a identificação de categorias analíticas recorrentes nos textos e documentos, tais como: concepção de inclusão, financiamento público, formação docente, gestão escolar, e discursos sobre deficiência. Segundo Bardin,

A análise dos dados conduzida com base na técnica de análise de conteúdo temática, possibilita a categorização de unidades de sentido a partir de critérios definidos pelo pesquisador, permitindo uma leitura aprofundada e sistemática do material documental (Bardin, 2016, p. 133).

O tratamento dos dados buscou evidenciar as disputas de sentido em torno da educação inclusiva, as continuidades e rupturas nas políticas públicas, e os reflexos dessas ações na organização da escola pública brasileira.

3. ENTENDO O CONTEXTO ATUAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS TENDO EM VISTA, A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

3.1 Educação Inclusiva como Direito e Princípio Constitucional.

Em sentido estrito, a educação inclusiva é entendida como aquela que trata de crianças e jovens com necessidades especiais. Em sentido amplo, inclui a educação de todos aqueles que, por qualquer razão, estejam excluídos do processo educacional formal. Considerando o sentido amplo, trata-se de construir um sistema educacional, no qual as

escolas sejam capazes de acolher a todos, propiciando a vivência de práticas pedagógicas voltadas para o atendimento à diversidade humana.

3.2 Conexão com a Constituição Federal de 1988, LDB e a Convenção da ONU (2006).

A Constituição Federal de 1988, marco jurídico do Estado Democrático de Direito no Brasil, estabelece em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No mesmo sentido, o artigo 208 assegura, entre outros, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Esse princípio constitucional foi regulamentado e ampliado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reafirma, em seus artigos 4º e 58, o direito à educação inclusiva, destacando a necessidade de oferecer atendimento educacional especializado e garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos os estudantes, respeitando suas singularidades.

A adesão do Brasil à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), ratificada com status de emenda constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009, reforça esse compromisso, ao reconhecer a educação como um direito humano fundamental e ao exigir dos Estados Partes a promoção de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A Convenção explicita ao afirmar que as pessoas com deficiência não devem ser excluídas do sistema educacional sob alegação de deficiência, devendo ter acesso, em igualdade de condições, a uma educação de qualidade no sistema regular, com os apoios necessários.

Desse modo, a Constituição, a LDB e a Convenção da ONU (2006) formam um tripé normativo que fundamenta e orienta as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, estabelecendo diretrizes legais e éticas para a construção de um sistema educacional que valorize a diversidade e combata todas as formas de exclusão.

3.3 Papel do paradigma dos direitos humanos na educação

A concepção de educação ancorada no paradigma dos direitos humanos representa uma mudança significativa na forma de entender as finalidades e os sujeitos do processo

educativo. Esse paradigma afirma a educação como um direito universal, inalienável e indivisível, voltado para a promoção da dignidade humana, da justiça social e da equidade.

Nessa perspectiva, a escola deve ser compreendida como um espaço de acolhimento da diversidade e de construção coletiva do conhecimento, superando práticas excludentes que historicamente marginalizam determinados grupos sociais, especialmente pessoas com deficiência.

O paradigma dos direitos humanos implica reconhecer que a exclusão escolar não decorre das limitações individuais dos sujeitos, mas sim de barreiras estruturais, atitudinais e pedagógicas que impedem o acesso, a permanência e o aprendizado pleno de todos os estudantes. Assim, educar com base nos direitos humanos exige o compromisso com a construção de políticas públicas que garantam a inclusão, a participação democrática e a valorização das diferenças como parte essencial do processo educativo.

Nesse contexto, a educação inclusiva se configura como expressão concreta dos direitos humanos na escola, desafiando o modelo tradicional centrado na homogeneização e propondo uma reorganização das práticas pedagógicas, curriculares e institucionais. Essa abordagem demanda a escuta ativa dos sujeitos, a promoção da acessibilidade em todas as suas dimensões, a formação crítica dos educadores e a construção de uma cultura escolar que reconheça e valorize a pluralidade humana.

Além disso, o paradigma dos direitos humanos oferece uma base ética e política para a resistência frente a retrocessos legais e institucionais que ameacem a inclusão educacional. Ele fornece o referencial necessário para a defesa de uma escola pública de qualidade social, comprometida com a justiça, a solidariedade e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou socioeconômicas.

Desse modo, a incorporação dos direitos humanos na educação transcende a dimensão legal e se materializa nas relações pedagógicas, nas práticas de gestão escolar e nas políticas públicas, consolidando-se como eixo estruturante da luta por uma sociedade mais justa e inclusiva.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Montean (2015) descreve que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, isso porque ela considera não somente os alunos com deficiência ou aqueles

com dificuldade de aprendizagem, mas todos no processo educativo. Assim, para que uma escola seja inclusiva ela precisa redefinir seus planos e constituir uma educação voltada para cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.

Mas, essa constituição de uma escola inclusiva esbarra, por exemplo, em certos paradigmas nas concepções do conjunto de regras, normas, crenças, valores e princípios escolares. Buscar romper com o tradicional, gera incertezas, inseguranças e até mesmo resistências às mudanças. Romper com o modelo educacional imposto como o pensamento subdividido em áreas específicas, o ensino curricular organizado em disciplinas, a divisão de alunos normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, não é uma tarefa fácil já que essa lógica é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno. Contudo, para se ter uma escola inclusiva, conforme considera Montoan (2015), faz-se necessário reformar mentes e as instituições.

Nesse aspecto, a inclusão nas escolas ainda enfrenta outros obstáculos: os pais de alunos “normais” que não aceitam a inclusão, pois consideram que alunos com deficiência nas escolas irão baixar a qualidade do ensino e os conflitos entre os professores das salas de aula regular e o professor da educação especial. Desse modo, requer um processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino.

Mas, e as políticas públicas nesse processo de inclusão? Montoan (2015, p. 19) indaga: “as propostas e políticas educacionais que proclamam a inclusão estão realmente considerando as diferenças na escola, ou seja, alunos com deficiências e todos os demais excluídos e que são as sementes da sua transformação?” Será que essas propostas reconhecem e valorizam as diferenças como condição para que haja avanço, mudanças, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar?

Compreendemos que estas indagações são relevantes para nossa reflexão e, assim como Montoan (2015) busca responder essas questões na legislação brasileira, buscaremos dialogar também com as políticas públicas buscando respostas para essas indagações.

Desse modo, a Constituição Federal de 1988, elege como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I), acrescentando que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia

de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, inciso V). Garante ainda o direito à igualdade e do direito de todos à educação de modo a visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art 205). Assim, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

A Constituição prevê também em seu artigo 208 o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Já a LDB (1996) descreve que a educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Prevê ainda que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Nesse aspecto, o que efetivamente está ocorrendo nas escolas inclusão ou integração? A própria LDB considera a integração dos alunos em sala de aula regular. Integração para Montoan (2015) seria bem isto, inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi excluído, é o “especial na educação”. São alunos que já passaram por uma avaliação prévia e estão aptos a inserção. Para esses alunos são indicados currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprendizagem.

O decreto nº 10.502/2020 instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. Foi revogado pelo Decreto nº 11.370, de 2023. Este decreto de 2020 permitia a matrícula de estudantes com deficiência em classes e instituições separadas. Desse modo, esta normativa visava substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e, além disso, desrespeitava o que estava na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996).

Ferreira e Cavalcante (2021) corroboram com essa discussão, pois criticam o decreto por legitimar a segregação de alunos com deficiência em escolas especializadas, contrariando a lógica da educação inclusiva e os direitos educacionais. O decreto, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial, é visto como um retrocesso por promover a separação dos alunos com deficiência dos demais, em vez de garantir a sua inclusão no sistema regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.14), tem por objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p.14).

Pensando uma comparação ao decreto de 2020, verificamos que ele foi um retrocesso, isso porque por muito tempo perdurou essa ideia de educação paralela à educação regular, contudo com a ampliação de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos ocorreram modificações nos conceitos, nas legislações e nas práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial (Araújo, 2023).

Citamos aqui, por exemplo, a Declaração de Salamanca (1994) que orienta que escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras desenvolvendo uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar bem sucedidamente todas as crianças. Além disso, considera ainda que aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, e que as escolas regulares na perspectiva de uma educação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias. Orienta ainda que, os governos atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais e adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva e a educação especial passam a constituir a proposta pedagógica da escola. E mesmo não sendo uma declaração nacional, sendo de cunho internacional, o Brasil é signatário da Declaração de Salamanca. E isso demonstra como o decreto de 2020 realmente foi um retrocesso para a educação inclusiva brasileira. Assim,

A reflexão sobre a necessidade de incluir também ocorreu em outros países, dentre os quais a Espanha, quando no dia 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, foi reafirmado o compromisso com a educação inclusiva em todo o

mundo. E em 1990, foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para todos em Jomtien, na Tailândia. Esses movimentos ocorridos no Brasil e em outros países evidenciam o caminho histórico e as conquistas pelos direitos e a ampliação do olhar para as desigualdades e as diferentes formas de exclusão social. As políticas públicas de inclusão educacional sintetizam a percepção da educação como direito de todos, sendo a escola o lugar em que é preciso materializar essas concepções (Golarte, 2019, p.184).

As Políticas Públicas de Inclusão sintetizam, portanto, a percepção de Educação como direito de todos, sendo a escola o lugar em que isto deve ocorrer. Se faz necessário que a escola rompa com os paradigmas já discutidos anteriormente e repensar o cotidiano já que a inclusão/exclusão não ocorre somente para os que têm deficiências e limitações, mas para todos os que não conseguem passar pelo crivo da escola (Golarte, 2019).

Para romper esses paradigmas, não somente as escolas, profissionais, pais e alunos precisam passar pelo processo de mudança. Assim, como as Políticas Públicas de inclusão garantem o direito à educação a todos, se faz necessário que o Estado garanta sua efetivação, principalmente com uma política financeira que permita mudanças nas estruturas escolares, obtenção de materiais adequados, como também na formação de profissionais e valorização dos mesmos.

O que por vezes observamos e que Golarte (2019) aponta em seu texto, é um sucateamento na efetivação dessas políticas públicas. Isso porque o direito de ser incluído na escola, apesar das limitações/deficiências existentes, não garante por si só a efetivação da política no contexto escolar. A sua efetivação consiste em vários aspectos que vão desde a estrutura física, uma adaptação e recondução do processo educacional, visando instrumentos teóricos e formação pedagógica para saber integrar, educar, atender e formar o aluno com limitações, até mesmo os problemas sociais que envolvem o aluno. Carvalho (2005) corrobora com essa afirmação:

A inclusão educacional exige que expliquemos dificuldades escolares não só tendo os alunos como focos, mas considerando-se as limitações existentes em nossos sistemas de ensino e em nossas escolas. O desafio implica numa nova visão de necessidades educacionais especiais que, além das dos alunos, traduzem-se por necessidades das escolas, dos professores e de todos os recursos humanos que nelas trabalham (Carvalho, 2005, p.5).

Nesse sentido, concordamos com a autora citada acima quando ela considera a necessidade de rever a natureza das práticas escolares, mas também nas formas da administração dos sistemas, em suas instâncias hierárquicas desde os gestores a nível central (Ministério da Educação, Secretarias de Educação de Estados, de Municípios ou do

Distrito Federal), até os dirigentes das escolas de maneira que ao discutirem as decisões e as providências possam atingir uma educação inclusiva de qualidade.

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM INCLUSIVO.

Considerando a influência de Paulo Freire, (1996, p.25) nos estudos sobre ensino e aprendizagem, esta frase: "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender", possui uma profunda relação com as políticas públicas de educação, especialmente o papel do professor nesse cenário, pois a máxima freiriana ecoa os princípios da inclusão e da equidade, que devem nortear as políticas.

Ao reconhecer que o aprendizado é um processo mútuo, as políticas devem promover ambientes onde a troca entre todos os estudantes, com e sem deficiência, seja valorizada. Isso implica em políticas que incentivem a interação, a colaboração e o respeito às diferenças em sala de aula, investindo na formação continuada de professores, preparando-os para essa perspectiva dialógica e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Neste sentido, postula-se a necessidade de um currículo flexível e adaptável, construído a partir das experiências e saberes de todos os envolvidos, incluindo os estudantes com deficiência. Embora as políticas públicas possam incentivar a criação de tais currículos e a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, observa-se que sua plena concretização ainda não se efetivou, manifestando-se de forma fragmentada e aquém do desejável diante da complexidade da realidade educacional.

As políticas públicas possuem o potencial de instituir mecanismos que assegurem a participação ativa dos estudantes e de suas famílias na construção do processo educativo. Conferir voz e espaço de participação aos discentes revela-se de suma importância, e para o docente, essa postura configura-se fundamental para a compreensão das necessidades específicas de cada aluno e para a adaptação colaborativa de estratégias pedagógicas. Ademais, essa escuta atenta é essencial na identificação de barreiras, necessidades e potencialidades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

O professor deve analisar como suas ações promovem ou obstaculizam a aprendizagem de todos os alunos, buscando aprimorar suas estratégias para garantir a inclusão e a equidade, para isso as políticas públicas de educação e a valorização do

professor estão intrinsecamente ligadas, especialmente quando se trata da inclusão e do atendimento às necessidades específicas dos alunos na educação especial e inclusiva.

Sobre a valorização do professor, Caiado (2011) adverte que:

Na perspectiva inclusiva, cada vez mais se torna urgente, um investimento sério, consistente e permanente na formação de recursos humanos, tanto na formação inicial quanto na continuada, com vistas à derrubada de barreiras atitudinais e pedagógicas ainda existentes no ambiente escolar (Caiado, 2011, p.61).

A constatação basilar supracitada evidencia que a valorização do professor não se limita a aspectos remuneratórios, compreendendo a formação inicial e continuada, as condições laborais, o reconhecimento profissional e a autonomia pedagógica. Nesse sentido, o acesso a uma formação qualificada, tanto inicial quanto permanente, é imprescindível, exigindo a alocação de recursos financeiros e pedagógicos que possibilitem os docentes atuarem com segurança e preparo diante da heterogeneidade discente.

No âmbito das políticas públicas, a garantia de condições de trabalho adequadas aos professores é fundamental. Tal aspecto engloba a definição de um número apropriado de alunos por turma, a disponibilização de profissionais de apoio (a exemplo de cuidadores e intérpretes de Libras), o acesso a recursos pedagógicos e de acessibilidade, e a previsão de tempo para planejamento e colaboração multiprofissional.

Outrossim, compete às políticas públicas a criação de mecanismos de progressão na carreira que valorizem a expertise, a especialização e o desempenho docente, sendo também imprescindível o reconhecimento, por parte da sociedade, tanto a complexidade quanto a importância inerentes ao exercício dessa profissão.

Por fim, a análise perspicaz de Freire ressoa com os princípios fundamentais das políticas públicas de educação inclusiva e redefine o papel do professor como um mediador, aprendiz e facilitador de um processo de ensino-aprendizagem mútuo e enriquecedor para todos. As políticas públicas devem, portanto, fomentar as condições para que essa filosofia se concretize nas práticas pedagógicas, garantindo uma educação que realmente contemple a diversidade e promova a equidade.

Sintetizando tudo isso neste cenário educacional contemporâneo, a profissão docente enfrenta desafios multifacetados, intensificados pela lógica neoliberal que permeia as políticas públicas. A busca por eficiência e produtividade, características centrais desse modelo, frequentemente se traduz em uma persistente desvalorização

profissional e em um crescente desrespeito por parte da sociedade e, por vezes, dos próprios discentes.

Essa conjuntura complexa, marcada pela erosão do reconhecimento social da importância do papel do professor, pela inadequação das condições de trabalho – muitas vezes flexibilizadas e precarizadas sob a égide neoliberal – e pela insuficiência de remuneração, contribui para um ambiente laboral desafiador. Soma-se a isso a crescente complexidade das demandas pedagógicas, a necessidade de lidar com a diversidade de necessidades dos alunos e, em alguns contextos, a ocorrência de comportamentos desrespeitosos, o que agrava o quadro de desmotivação e dificulta a efetivação de um ensino de qualidade, paradoxalmente exigido em padrões cada vez mais elevados.

Essa desvalorização sistêmica, influenciada pela visão neoliberal da educação como um serviço a ser otimizado e avaliado por métricas de mercado, impacta diretamente a atratividade da carreira, a saúde mental dos profissionais e, em última instância, a qualidade da educação oferecida às futuras gerações.

5. CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, no seio da sociedade, configura-se como um instrumento dialético de manutenção e transformação nas esferas social, cultural e política. Destarte, a efetividade de seus processos demanda pressupostos e conceitos basilares – tais como diretrizes, planos, metas e, sobretudo, legislação específica direcionada ao público-alvo da educação – que fundamentam, direcionam e orientam sua trajetória.

Em sua seminal obra sobre políticas educacionais Ball (2024, pg.12) “assinala que a agenda política do neoliberalismo constitui o principal centro de interesse em diversos estudos de políticas educacionais”. A percepção da educação como um mercado fomenta um discurso unificador de padrões, medição, qualidades, habilidades e competências. Desse modo, a manutenção de uma postura ingênua nos expõe ao risco de inadvertidamente nos vincularmos a paradigmas retilíneos que, por sua natureza, não promovem a inclusão. Urge, portanto, a necessidade de uma discussão aprofundada sobre as políticas públicas, a fim de evitar tal adesão e fomentar práticas inclusivas.

A relevância da observação de Correia, reside no fato de que: “Uma escola inclusiva é, assim, uma escola onde toda criança é respeitada e encorajada a aprender até o limite das suas capacidades. Mas como construí-la? (Correia, 2008, p.7). Assim, ao analisar as

políticas públicas no Brasil, abrangendo sua conceituação, barreiras e mecanismos de implementação e debate, revela um esforço significativo no acesso à educação regular, com destaque a um aumento expressivo de matrículas do público da Educação Especial. Contudo, torna-se evidente a reflexão crucial sobre a necessidade de transcender o mero acesso, atentando para a permanência e para o atendimento das diversas individualidades, de modo a superar as desigualdades, estimular a diversidade e promover um ensino equitativo para todos.

A efetividade das políticas públicas frequentemente é comprometida pela dissociação entre as etapas de elaboração e implementação no processo de planejamento. Essa desconexão pode gerar planos teóricos bem intencionados, mas de difícil ou inviável execução prática, resultando em resultados aquém do esperado. Outro ponto primordial reside nas autonomias financeiras das entidades responsáveis pela implementação. A falta de recursos adequados e a ausência de autonomia na gestão financeira podem comprometer a concretização das ações planejadas, limitando o alcance e o impacto das políticas públicas.

Por fim, a escassez de artigos e obras didáticas que abordam de forma concreta a temática das políticas públicas representa uma barreira para a disseminação do conhecimento e a formação de profissionais qualificados na área. A ausência de materiais acessíveis e práticos dificulta a compreensão dos desafios da implementação e a busca por soluções eficazes, perpetuando as dificuldades no ciclo de planejamento e execução das políticas públicas.

Nos alinhamos à pesquisa qualitativa, em sua natureza exploratória e interpretativa, pois esta não almeja a produção de conclusões definitivas e generalizáveis. Sua força reside na capacidade de ponderar profundamente sobre a complexidade dos problemas investigados, desvendando nuances, significados e relações que muitas vezes escapam a análises superficiais. Em vez de buscar soluções lineares e causais, a pesquisa qualitativa se dedica a compreender a multifacetariedade dos fenômenos sociais, oferecendo insights valiosos que podem enriquecer a discussão e o entendimento dos desafios, pavimentando o caminho para futuras investigações e, indiretamente, para a construção de abordagens mais sensíveis e contextualizadas para a resolução de problemas. Pastore, Gorostiaga, Tello, no trabalho publicado na obra organizada por Ball advertem que:

A maneira como os problemas são constituídos é a questão-chave na análise das políticas, porque é o que determina que tipo de soluções são propostas e, em última instância, o que explica como se desenvolve o governo da sociedade (Pastore, Gorostiaga, Tello, 2024, p. 201).

Em breves palavras, a lente da governamentalidade nos permite analisar as políticas públicas não apenas como instrumentos técnicos para resolver problemas, mas como expressões de relações de poder, estratégias de condução da conduta e tecnologias de gestão da população, moldadas por saberes específicos e racionalidades de governo. Compreender essa perspectiva enriquece a análise crítica das políticas públicas e de seus efeitos na sociedade.

Em suma, o estudo aprofundado das políticas públicas, considerando seus contextos espacial e temporal, bem como a apropriação consciente dessas diretrizes, emerge não apenas como desejável, mas como condição essencial para que tais políticas transcendam a mera existência formal e se configuram como instrumentos realistas de pequenas, porém significativas, transformações. A perspectiva para Ball (2024, p. 353) sublinha a necessidade de pesquisas nesta área, pois “Compreender o que contribui para essas pequenas mudanças - como elas podem ser sustentadas e “ampliadas” - é certamente a tarefa mais importante na batalha contínua contra as desigualdades”.

Assim sendo, a análise dos dados foi orientada por uma abordagem crítico-interpretativa, com o objetivo de evidenciar as disputas de sentido que atravessam o campo da educação inclusiva, bem como as continuidades e rupturas nas políticas públicas que a regulam. A partir da análise documental e do diálogo com a literatura especializada Oliveira (2010), Prieto (2006), Ball (2001) buscou-se compreender de que modo essas políticas se materializam na organização da escola pública brasileira.

Essa abordagem permitiu identificar as tensões entre os marcos normativos da inclusão e as práticas institucionais cotidianas, revelando como diferentes projetos de governo imprimem sentidos distintos à inclusão escolar. A análise também evidenciou os efeitos dessas políticas nas condições concretas de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, reforçando a necessidade de uma formação docente crítica e comprometida com a justiça social (Mantoan, 2015; Sabará, 2020).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. A política nacional da educação inclusiva: perspectivas, desafios e práticas em contexto brasileiro. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 9, n. 10, p. 3241-3252, 2023.

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Educação inclusiva: da ideologia à prática*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

BALL, Stephen J. *Políticas educacionais: mudanças e perspectivas*. Tradução: João Ferreira de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BALL, Stephen J. A abordagem do ciclo de políticas: uma ferramenta para análise. In: MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês (org.). *Políticas públicas: discussões e perspectivas*. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 189-216.

BALL, Stephen J. *Repensar a política educacional: novas perspectivas para a pesquisa sobre mudanças*. Tradução de Maria Teresa Duarte Paes. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. *Saberes e Práticas da Inclusão: Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2025.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meirelles; BAPTISTA, Claudio Roberto. *Professores e educação especial: formação in loco*. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. 2 v.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: do que estamos falando? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 26, p. 19-30, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395>. Acesso em: 18 abr. 2025.

CORREIA, L. M. *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a garantia do direito: políticas, legislação e diversidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 139, p. 35-64, maio/ago. 2010.

FERREIRA, M. C. T.; CAVALCANTE, L. A. B. Retrocessos na política de educação inclusiva: análise do Decreto nº 10.502/2020. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, e 260035, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260035>. Acesso em: 13 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLARTE, Luciana Campos. Políticas públicas de inclusão: percepções, limites e desafios na educação básica. In: GIANEZINI, Kelly; RODRIGUES, Adriane Bandeira (org.). *Políticas públicas no século XXI*. Criciúma: UNESC, 2019. p. 181-191.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 6. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (org.). *Ensino em tempos de reestruturação: precarização e flexibilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 15-36.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo*. Nova York: ONU, 2006. Ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 abr. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. *Política de educação inclusiva no Brasil: uma análise a partir dos discursos de professores*. São Paulo: Autêntica, 2010.

PRIETO, Rosângela Gaviolli. Educação inclusiva: novos rumos na formação de professores. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 159-176, ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/nLgJlqHZdwH4fL3RpgYGbyr/>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SABARÁ, Aline. Políticas públicas e educação inclusiva: avanços e desafios na formação docente. In: SABARÁ, Aline; MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). *Educação inclusiva e*

formação de professores: políticas, práticas e resistências. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 21-38.

CAPÍTULO LXIII

IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE PARA CRIANÇAS COM TEA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DOI: 10.5281/zenodo.17370993
Sebastião Carlos dos Santos Carvalho
Amanda Souza da Mata

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, vamos discutir como a inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista - TEA nas aulas de educação física escolar pode melhorar o seu desenvolvimento. É importante destacar que, segundo o Ministério da Saúde, o TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades.

A prática de intervenções psicomotoras propulsoras de relações afetivas contribui tanto no sentido do desenvolvimento integral quanto na formação pessoal. A Associação Brasileira de Psicomotricidade define que: “Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.”

Segundo Costa (2002), A Psicomotricidade baseia-se em uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensoriomotoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos.

Apesar das crianças com TEA apresentarem barreiras na socialização e comunicação com outras pessoas, não devemos deixar que isso seja um determinante para que estas sejam excluídas do convívio escolar. Ao contrário, devemos incentivar e mostrar que a participação dessas crianças no dia a dia nas escolas é um grande motivador para a interação tanto para eles, quanto para os colegas que não possuem o espectro autista. Além disso, a interação social é um grande aliado para o desenvolvimento humano.

O comportamento, a interação social e a comunicação, articulam-se entre si durante o desenvolvimento humano. Sabendo que as pessoas com o espectro autista têm dificuldade nessas áreas, cabe aos que convivem com elas, trabalhar estratégias que ajudem a desenvolver essas áreas do desenvolvimento. Podemos ver nas aulas de Educação Física, um lugar para que isso ocorra de forma satisfatória, quando trabalhada corretamente. A escola é um lugar de interação, e essa interação pode ser ainda maior nas aulas de Educação Física.

O professor pode usar estratégias de inclusão nas suas aulas, servindo-se das bases da psicomotricidade para tal. Pode também ser um agente facilitador para que todos os alunos queiram e participem das aulas. Além da interação que será proporcionada nessas aulas, as atividades físicas oferecidas nas aulas, proporcionam melhorias cognitivas e motoras.

Essa temática é de suma importância para que as crianças que possuem o

Transtorno de Espectro Autista, sejam incluídos nas aulas de Educação Física e que essas aulas agreguem momentos importantes em suas vidas e tragam benefícios para a mesmas. Esses benefícios não acontecem apenas na área motora, mas podem se estender para a socialização, cognição e afetividade.

Pessoas com TEA muitas vezes são discriminadas na sociedade como um todo, e essa atitude deve ser deixada para trás a começar nas escolas. Esse ambiente é onde as crianças tem um dos primeiros contatos com interações interpessoais. Além de que, as aulas de Educação Física trazem benefícios psicomotores para todos, não só para aqueles que possuem limitações.

2. METODOLOGIA

Este projeto é uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo. A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa qualitativa, interpreta o que se é observado, o que se está pesquisando, tem como objetivos a observação, a compreensão. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Com este projeto, é esperado que tenhamos o entendimento de como a psicomotricidade nas aulas de Educação Física pode ajudar no desenvolvimento e na socialização de crianças com TEA, e como os professores de Educação Física podem trabalhar com esses alunos e ter resultados satisfatórios.

Os dados foram obtidos através de pesquisas bibliográficas, na plataforma Google acadêmico. Primeiramente foi utilizada as palavras chaves para pesquisa e foi encontrado de 4.580 resultados, ao colocar somente páginas em português o resultado foi para 4.510,

colocando para o período de 2018 a 2022 chegou a 1.610 resultados. A partir desta pesquisa a seleção foi feita por títulos que se aproximavam do tema de pesquisa, após selecionar por títulos foi feita a leitura dos resumos para então escolher os textos utilizados.

3. RESULTADOS E DISCURSÕES

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits na comunicação e interação social, em padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Os sintomas estão presentes no período do desenvolvimento, entre 12 e 24 meses, podendo aparecer antes mesmo dos 12 meses conforme a gravidade, ou após os 24 meses se os sintomas forem mais sutis (APA, 2014). O TEA abrange várias circunstâncias definidas por desafios de coexistência, atitudes repetidas, fala e comunicação, além da deficiência neuropsicomotora.

As características clínicas consistem em ações repetidas e restritas, movimentos estereotipados, interesses limitados, comprometimento na linguagem verbal e não verbal e relações em grupo reduzidas. Porém, esses sintomas podem variar de um indivíduo para outro. (AZEVEDO, GUSMÃO, 2016; FERREIRA et al., 2016).

Os primeiros que percebem as características do autismo nas crianças, geralmente são os pais, por serem quem mais convive com a criança nos primeiros meses de vida. Por esse motivo, é importante que os sintomas característicos sejam de conhecimento da população em geral. Nos primeiros anos de vida, alguns dos sinais são o pouco contato visual, não responder quando se chama o nome, falta de interação, dificuldades no sono e muita sensibilidade aos estímulos sensoriais. Com o passar do tempo, pode-se perceber também a seletividade em alimentos, jogos, objetos, texturas e cores. É preciso ficar em alerta quando se tem atraso na fala, no engatinhar e no andar. O ideal é que o diagnóstico do TEA seja feito nos anos iniciais da criança, pois quanto mais tardio for o diagnóstico, também serão os tratamentos, afetando assim nos resultados e no desenvolvimento.

Segundo o DSM (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)-V, o diagnóstico do TEA deve ser realizado de acordo com alguns critérios, sendo eles: déficits na reciprocidade sócio emocional e na comunicação não-verbal; dificuldades no contato visual e na linguagem corporal; déficits nas interações sociais; comportamentos estereotipados/repetitivos; aderência inflexível a rotinas, padrões ou comportamentos

ritualizados; interesses restritos e fixos; hiper ou hipo sensibilidade a estímulos sensoriais, entre outros.

O diagnóstico precoce é muito importante, para que ocorra a melhora do panorama do tratamento, pois assim, as intervenções acontecerão o quanto antes. Quanto mais cedo as crianças que possuem TEA receberem as intervenções, maior será a possibilidade de terem um desenvolvimento social e cognitivo melhor. Porém, muitos dos casos de autismo são feitos tardiamente, pois ocorre de acontecerem diagnósticos errados, confundindo o TEA com TDAH ou outros problemas sensoriais. As intervenções para o tratamento de ambas não são os mesmos, por isso é importante que se tenha um diagnóstico preciso, pois se houver um erro, poderá consequentemente ter atraso no tratamento correto.

Os critérios do diagnóstico de autismo no DSM-V, são:

- A inabilidade persistente na comunicação social, sendo manifestada em déficits na reciprocidade emocional e nos comportamentos não verbais de comunicação usuais para a interação social.

- Padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividade, manifestados por movimentos, falas e manipulação de objetos de forma repetitiva e/ou estereotipada, insistência na rotina, rituais verbais ou não verbais, inflexibilidade a mudanças, padrões rígidos de comportamento e pensamento; interesses restritos e fixos com intensidade; hiper ou hipo atividade a estímulos sensoriais.

- Os sintomas devem estar presentes no período de desenvolvimento, em fase precoce da infância, mas podem se manifestar com o tempo conforme as demandas sociais excedam as capacidades limitadas.

O DSM-V subdivide o TEA em três níveis, estes estão listados na tabela abaixo:

TABELA 1 Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista		
Nível de gravidade	Comunicação Social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentualmente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

	inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador causal e de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou ações.
Nível 3 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

	apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	
--	--	--

O atraso e/ou erro no diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser atribuído, em grande parte, à escassez de profissionais capacitados para identificar precocemente as manifestações clínicas, assim como à ausência de serviços especializados no setor de saúde. Esse cenário evidencia a importância de outros espaços de desenvolvimento, como a escola e, especificamente, a Educação Física escolar, que podem assumir papel estratégico na promoção do desenvolvimento global de indivíduos com TEA.

Para que isso ocorra, é fundamental que os profissionais estejam aptos a reconhecer as especificidades de cada caso e a adotar técnicas pedagógicas adequadas. Idealmente, a escola deve ser um ambiente que propicie o desenvolvimento de habilidades, aquisição de conhecimento e promoção da socialização, respeitando a diversidade de seus alunos. Entretanto, é notório que muitas instituições de ensino ainda não se encontram plenamente preparadas para lidar com a variedade de demandas trazidas pela inclusão.

Dentro deste contexto, a Educação Física destaca-se como uma disciplina essencial, trazendo em suas práticas possibilidades de trabalho voltadas ao desenvolvimento motor e social dos estudantes. Quando conduzida por um professor bem capacitado, ela amplia a participação de todos os alunos nas atividades escolares, fomentando a inclusão e o respeito às diferenças.

As aulas de Educação Física oferecem às crianças oportunidades para experimentar e desenvolver novas habilidades motoras, cognitivas e sociais. Segundo Basei (2008) e Ramos e Fernandes (2011), essas práticas possibilitam vivências que vão desde a construção de novos conceitos de movimento até o fortalecimento da autonomia crítica e afetiva. Tais experiências permitem às crianças conhecerem seus limites corporais, interagirem socialmente e expressarem sentimentos por meio da linguagem corporal.

Piaget (1998) reforça essa perspectiva ao afirmar que “a criança conquista as bases da sua capacidade de pensar partindo da ação vivida”. Dessa forma, a psicomotricidade

surge como um elemento chave para a Educação Física escolar, promovendo atividades que levam a criança a uma consciência mais elaborada dos movimentos motores, gestos e processos corporais.

Pesquisas contemporâneas corroboram essa visão. Silva, Prefeito e Toloí (2019) apontam que intervenções psicomotoras contribuem significativamente para o desenvolvimento da coordenação motora fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal e organização espacial. Essa evolução é fundamental para a inclusão e para o progresso acadêmico de alunos com TEA.

Corroborando essa análise, Melo et al. (2020) demonstraram que programas de intervenção psicomotora, especialmente aqueles com atividades físicas lúdicas, são capazes de impulsionar o desenvolvimento global de crianças com TEA, promovendo avanços na coordenação motora, segurança emocional e habilidades sociais.

É importante destacar que o tratamento do TEA visa estimular a cognição, a linguagem e as interações sociais, ao mesmo tempo em que busca reduzir a rigidez comportamental e as estereotípias motoras. Schliemann et al. (2020) observam que intervenções psicomotoras são frequentemente utilizadas como estratégias terapêuticas complementares eficazes para atender essas demandas.

Dessa forma, evidencia-se que a psicomotricidade, aliada à prática regular de atividades físicas, é benéfica tanto para crianças com TEA quanto para crianças sem o diagnóstico, sendo crucial o apoio da família no incentivo à prática desde a infância.

O papel da família, inclusive, é destacado por Schliemann et al. (2020), que afirmam que o envolvimento familiar é um fator determinante para o sucesso da participação das crianças com deficiência em atividades físicas e esportivas. Sem esse suporte, tais práticas podem se tornar inacessíveis.

Retornando ao ambiente escolar, a prática das aulas de Educação Física, quando pautada em atividades específicas de psicomotricidade, promove não apenas o desenvolvimento motor, mas também a socialização e inclusão dos alunos com TEA (Silva; Prefeito; Toloí, 2019). As vivências motoras permitem que todos os alunos desenvolvam habilidades expressivas, consolidando o processo de aprendizagem e inclusão.

Apesar dos benefícios amplamente documentados, o processo de exclusão escolar ainda representa um desafio significativo, muitas vezes agravado pela falta de formação adequada dos professores. Schliemann et al. (2020) ressaltam que, para crianças com TEA, a previsibilidade das atividades físicas — ou seja, saber o que vai acontecer e como

— é um fator determinante para o conforto e a participação nas aulas. Assim a interrelação entre psicomotricidade e Educação Física é profunda: ambas trabalham com o corpo em movimento, promovendo o desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo da criança (Aquino et al., 2012). Conforme ressaltado por Silva e Souza (2018), a psicomotricidade estuda as relações entre o psiquismo e a motricidade, destacando o movimento como forma de expressão e interação.

Nas aulas de Educação Física, a psicomotricidade permite trabalhar funções essenciais como coordenação motora ampla e fina, lateralidade, orientação espacial e temporal, e ritmo (Aquino et al., 2012; Campão; Cecconcellos, 2008). Jogos e brincadeiras lúdicas, por sua vez, desafiam e estimulam as crianças, ampliando suas habilidades motoras e cognitivas (Ribeiro; Fernandes; Marques, 2017).

Para que os objetivos psicomotores sejam plenamente atingidos, é fundamental que o professor de Educação Física esteja continuamente atualizado e comprometido com a melhoria de suas práticas pedagógicas (Ribeiro; Fernandes; Marques, 2017; Ramos; Fernandes, 2011). Planejamento, avaliação e revisão de metodologias são ações imprescindíveis para garantir que a inclusão e o desenvolvimento de todos os alunos sejam efetivamente concretizados.

Schliemann et al. (2020) destacam que a previsibilidade das atividades — e de como elas deveriam ser executadas — foi apontada pelos próprios alunos como um fator essencial para que se sentissem confortáveis e motivados a participar das atividades físicas. A familiarização com a proposta e com o ambiente, bem como o conhecimento prévio sobre o que fazer, aumentavam a percepção de segurança e, conseqüentemente, o engajamento dos estudantes nas práticas corporais.

A *psicomotricidade* e a Educação Física estão profundamente interligadas, visto que ambas, por meio de seus métodos de ensino, trabalham o corpo em movimento, promovendo o desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo da criança. Tais atividades também contribuem para o desenvolvimento da cognição, uma vez que, por meio das vivências corporais, transformam-se o intelecto, as ações motoras e a vida afetiva do indivíduo (Aquino et al., 2012).

Segundo Silva e Souza (2018), a *psicomotricidade* estuda as relações entre o psiquismo e a motricidade, ressaltando a possibilidade do ser humano expressar-se por meio do movimento. O trabalho *psicomotor* visa tanto a interação em dimensões afetivas e cognitivas quanto no campo social, estando diretamente vinculado às questões

comunicativas que facilitam a interação entre mente, corpo e afetividade.

Nas aulas de Educação Física, é possível trabalhar o potencial das crianças e prepará-las para a aprendizagem futura a partir da *psicomotricidade*, por meio de estímulos que desenvolvam funções como a coordenação motora ampla e fina, o esquema corporal, a lateralidade, o equilíbrio, a orientação espacial e temporal, e o ritmo (Aquino et al., 2012; Campão; Cecconcellos, 2008). A utilização de jogos e brincadeiras lúdicas torna-se um recurso fundamental, pois estimula a curiosidade e o desejo de aprender, ao mesmo tempo que promove desafios e explorações de novos ambientes e objetos, exigindo habilidades cada vez mais complexas que são adquiridas com naturalidade por meio da ludicidade (Ribeiro; Fernandes; Marques, 2017).

Quando realizada de forma lúdica, a prática *psicomotora* permite à criança dominar seu próprio corpo, aprimorar suas capacidades motoras e enfrentar desafios cognitivos e afetivos. Para que os objetivos dessa abordagem sejam plenamente alcançados, é indispensável que o professor de Educação Física esteja comprometido com a busca constante por estratégias pedagógicas adequadas (Ribeiro; Fernandes; Marques, 2017). Esse profissional deve refletir continuamente sobre sua prática, planejar com intencionalidade e revisar os processos didáticos com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento dos alunos (Ramos; Fernandes, 2011). Além das contribuições motoras, cognitivas e sociais, a *psicomotricidade* também pode favorecer aspectos emocionais importantes para o desenvolvimento de crianças com *TEA*. A vivência corporal proporciona a esses alunos a possibilidade de exteriorizar emoções, trabalhar frustrações e desenvolver autorregulação. De acordo com Nascimento Júnior (2024), o corpo torna-se mediador de experiências emocionais, e o movimento pode ser uma via expressiva potente para crianças com dificuldades de comunicação verbal. Por isso, quando bem planejadas, as aulas de Educação Física funcionam como um espaço terapêutico complementar, promovendo não apenas inclusão, mas bem-estar integral.

Outro aspecto relevante é o papel da mediação docente. O professor, ao compreender as bases da *psicomotricidade* e sua aplicação em contextos inclusivos, atua como facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Conforme apontado por Silva, Costa et al. (2024), a mediação consciente e intencional promove ambientes mais acolhedores e interativos, nos quais os alunos com *TEA* podem se engajar ativamente nas atividades propostas. Estratégias como instruções visuais, organização do espaço e estímulos sensoriais adequados fazem parte de um planejamento pedagógico que

considera as necessidades específicas desses estudantes.

Por fim, é importante destacar que a formação continuada dos profissionais de Educação Física é um fator determinante para a efetividade das práticas *psicomotoras* no contexto escolar. A atualização teórica e metodológica é essencial para que os docentes acompanhem as transformações no campo da Educação Inclusiva e compreendam as particularidades do *TEA*. Segundo Fiorini e Laureano (2021), cursos, oficinas e grupos de estudo voltados à inclusão e à *psicomotricidade* contribuem para ampliar a sensibilidade dos professores e fortalecer sua prática, tornando a escola um espaço verdadeiramente acessível e inclusivo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discutido ao longo deste trabalho, a *psicomotricidade* e a prática de atividades físicas constituem-se como grandes aliadas no desenvolvimento de crianças com *Transtorno do Espectro Autista (TEA)*, contribuindo não apenas para os aspectos motores, mas também para o desenvolvimento da socialização, da afetividade e da autonomia.

Durante os estágios realizados em uma escola municipal de Guanambi (BA), tive a oportunidade de vivenciar de perto os desafios enfrentados pelos professores ao tentar incluir efetivamente alunos com *TEA* nas atividades escolares. Essa dificuldade também foi sentida por mim, especialmente ao propor atividades de Educação Física nas quais nem sempre consegui adaptar plenamente as estratégias às necessidades específicas desses alunos. Tal experiência revelou a carência de uma formação mais direcionada, dentro dos cursos de licenciatura em Educação Física, para o atendimento a estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento. Embora existam conteúdos relacionados à inclusão de pessoas com deficiências visuais, auditivas ou físicas, há uma lacuna significativa quando se trata de transtornos como o *TEA*. Seria, portanto, recomendável que as instituições de ensino superior incluíssem disciplinas específicas ou módulos dedicados à compreensão e aplicação de estratégias pedagógicas para esse público.

A partir da revisão bibliográfica empreendida para a elaboração deste trabalho, observa-se que há ainda uma produção acadêmica limitada acerca da *psicomotricidade* voltada para pessoas com *TEA*, especialmente no campo da Educação Física escolar. Por essa razão, este estudo também se propõe como um convite e um estímulo à ampliação de

pesquisas nessa área. O conhecimento científico deve ser cada vez mais democratizado e aprofundado, de modo que educadores, familiares e demais profissionais possam atuar de maneira mais consciente e eficaz na promoção da inclusão.

Para alcançar resultados significativos com a aplicação da *psicomotricidade* nas aulas de Educação Física, é imprescindível que os professores estejam bem preparados, compreendendo os fundamentos da abordagem e sendo capazes de planejar estratégias eficazes. Quando bem aplicada, a *psicomotricidade* beneficia não apenas os alunos com *TEA*, mas toda a turma, ao promover um ambiente mais empático, participativo e cooperativo. Incentiva-se, portanto, a realização contínua de pesquisas e práticas que contribuam para o avanço do conhecimento e para o aprimoramento da prática docente.

Contudo, é importante ressaltar que a responsabilidade pela inclusão não recai exclusivamente sobre o professor de Educação Física. O corpo escolar como um todo — gestores, pedagogos, cuidadores e demais profissionais — deve atuar em parceria com as famílias para garantir um processo de ensino-aprendizagem realmente inclusivo. O estudante com *TEA* tem direito ao acompanhamento durante as atividades escolares, conforme previsto na legislação brasileira, e cabe à família conhecer e reivindicar esses direitos. Da mesma forma, a escola deve buscar alternativas pedagógicas e estruturais para acolher esses alunos da melhor forma possível, assegurando-lhes as condições necessárias para o pleno desenvolvimento (Silva; Costa et al., 2024).

Ao longo da pesquisa e da reflexão prática, ficou evidente que a *psicomotricidade* possui um potencial transformador nas aulas de Educação Física. Por meio de jogos, dinâmicas lúdicas e atividades direcionadas ao corpo em movimento, é possível estimular não apenas habilidades motoras, mas também competências sociais e afetivas, fundamentais para o desenvolvimento integral de crianças com *TEA*. Nesse sentido, a escola se consolida como espaço de construção de vínculos, de reconhecimento de potencialidades e de respeito à diversidade.

Ressalta-se, também, que a construção de uma cultura escolar inclusiva depende de investimentos institucionais. É essencial que as redes de ensino ofereçam formação continuada para os professores, apoio interdisciplinar com psicólogos, terapeutas ocupacionais e psicopedagogos, e garantam os recursos materiais e humanos necessários para o acolhimento dos estudantes com *TEA*. Mais do que adaptar o aluno à escola, é preciso adaptar a escola ao aluno.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para ampliar o debate e incentivar

novos estudos sobre a presença da *psicomotricidade* como ferramenta pedagógica eficaz na Educação Física escolar, sobretudo em contextos de inclusão. Que ele sirva como ponto de partida para docentes, pesquisadores e gestores repensarem suas práticas, avançando na construção de um sistema educacional verdadeiramente acessível, acolhedor e transformador — não apenas para alunos com *TEA*, mas para toda a comunidade escolar.

A inclusão não deve ser apenas um ideal pedagógico, mas uma prática cotidiana que se concretiza na escuta atenta, no planejamento colaborativo e na adaptação de estratégias que respeitem as necessidades individuais de cada aluno.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flávia Regina Ferreira. *Desafios e mudanças: uma proposta de programa de exercícios físicos para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*. 2014. Pós-Graduação em Educação Física – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2014.

ANDRADE, A.; SOUZA, B. *Os benefícios da Educação Física com as crianças autistas*. [S.l.: s.n.], [s.d.].

AQUINO, M. F. S. et al. A psicomotricidade como ferramenta da Educação Física Escolar. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, São Paulo, v. 4, n. 14, p. 245–257, jan./dez. 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

AZAMBUJA, M. E. D. *O autismo infantil na psicomotricidade*. 2005. Monografia (Curso de Psicomotricidade) – Universidade Cândido Mendes, Projeto A Vez do Mestre, 2005.

BELISÁRIO FILHO, J. F. B.; CUNHA, P. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar – transtornos globais do desenvolvimento. *Ministério da Educação, Universidade Federal do Ceará*, Fortaleza, v. 9, 2010.

BEZERRA, Tiago Lopes. *Educação inclusiva e autismo: a educação física como possibilidade educacional*. [S.l.: s.n.], [s.d.].

CAMPÃO, G. R.; CECCONCELLO, A. *Psicomotricidade: Fundamentos e Aplicações na Educação Física*. São Paulo: Phorte, 2008.

DA SILVA, Isabela Carolina Pinheiro; PREFEITO, Carina Regina; TOLOI, Gabriela Galucci. Contribuição da educação física para o desenvolvimento motor e social do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, v. 20, n. 1, 2019.

FIORINI, J. F.; LAUREANO, A. M. Possibilidades da psicomotricidade em aulas de Educação Física para alunos com Transtorno do Espectro Autista. *Revista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*, 2021.

FONSECA, João. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GONÇALVES, Vivianne Oliveira; LEITE, Sabrina Toffoli; DUARTE, Edison. A Educação Física adaptada no currículo de formação em Educação Física. *Itinerarius Reflectionis*, v. 16, n. 3, p. 1–15, 2020.

MELO, Jailma Sousa et al. A psicomotricidade e a Educação Física adaptada no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 5, p. 27179–27192, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: EPU, 1981.

NASCIMENTO JÚNIOR, H. C. Educação Física e psicomotricidade no desenvolvimento de crianças com TEA. *Universidade Federal do Maranhão*, 2024.

RAMOS, D. F.; FERNANDES, M. L. *Educação Física escolar: experiências e vivências inclusivas*. Campinas: Papirus, 2011.

RIBEIRO, M. L.; FERNANDES, F. R.; MARQUES, D. L. A importância da ludicidade para o desenvolvimento psicomotor na infância. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 31, n. 2, 2017.

SCHLIEMANN, André; ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. Educação Física inclusiva e autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 34, n. esp., p. 77–86, 2020.

SILVA, F. C.; SOUZA, M. F. S. Psicomotricidade: um caminho para intervenção com crianças autistas. *Pretextos – Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, Minas Gerais, v. 3, n. 5, jan./jun. 2018.

SILVA, B. P.; COSTA, A. P. et al. Educação Física e psicomotricidade: desafios e estratégias para o desenvolvimento de crianças com TEA e TDAH. *Anais de Eventos do DEDC*, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/andedcxii/article/view/21079>. Acesso em: 25 abr. 2025.

STRAPASSON, A. M. Educação Física adaptada. *Bioatividade*, Ano 1, n. 1, Rio Verde: FESURV, 2002.

CAPÍTULO LXIV

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: UM OLHAR SOBRE AS TESES E DISSERTAÇÕES (2014-2023)

DOI: 10.5281/zenodo.17371002
Irenilson Patrício dos Santos
Nanci Rodrigues Orrico

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo está vinculado à pesquisa em andamento desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Tal estudo buscará entender como tem sido ofertado o ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos da educação básica no município de Feira de Santana/BA, contribuindo com a proposição de novas práticas pedagógicas. Nesse sentido, esta pesquisa intenciona apresentar mapeamento feito sobre o ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos, usuários ou não da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que foi realizado em diferentes bancos de teses e dissertações.

Pimentel (2018) e Martins (2021) falam que a escola é um ambiente de

transformação social, onde as diferenças precisam ser consideradas e as potencialidades valorizadas, corroborando perfeitamente com o pensamento de Freire (1996), a respeito da educação emancipadora, humanizadora. Nesse diapasão, há urgência de se entender o modo como os surdos têm sido tratados e ensinados nos espaços educacionais brasileiros. A língua é heterogênea, faz parte da identidade do sujeito e precisa ser respeitada. Tal demanda surge a partir das conquistas alcançadas pelas políticas públicas afirmativas aos surdos aprovadas nas últimas décadas, que asseguram a essas pessoas o direito de acesso, participação, permanência, aprendizagem e continuidade aos graus mais elevados de estudos, assim como o reconhecimento das suas especificidades pedagógicas e linguísticas.

São exemplos dessas garantias legais o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei de Libras, principalmente quanto ao reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) das pessoas surdas; também o Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (MEC/Secadi), contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Além dessas conquistas, ainda temos a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), e o Art. 2 da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases, que reconhece a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino.

Entendendo que os surdos têm direito ao reconhecimento da Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda, algumas questões surgem ao pensar na garantia desse direito nos espaços educacionais, dentre elas: *O que as produções acadêmicas desenvolvidas no âmbito dos cursos de pós-graduação brasileiros têm apresentado sobre o ensino de Língua Portuguesa escrita para as pessoas surdas, bilíngues ou não?* E, por se tratar de uma busca de produções tendo como resultados pesquisas indagativas, optou-se pelo levantamento através do “estado da arte”, segundo Souza *et al.* (2018) *apud* Breviário (2020). Ressalta-se que foi feita a opção pela área de ensino de Língua Portuguesa pela vinculação e formação dos autores do estudo com essa área do conhecimento.

A justificativa para o desenvolvimento deste trabalho é a necessidade de

incremento de estudos que possam revelar como os surdos aprendem e são ensinados. Ratifica-se que, apesar do crescente aumento de instituições regulares na Bahia ofertando o ensino aos surdos, já que houve um crescimento de 11,7 % no período de 2010 a 2016, o mesmo não ocorreu com a matrícula dos alunos surdos nesse mesmo espaço temporal. Na verdade, aconteceu uma redução na matrícula nas escolas de educação básica baianas de 13,9 %, passando de 985 alunos para 848, conforme Galasso e Esdras (2018). Essa redução pode ser decorrente da falta de metodologias adequadas, especialmente no que diz respeito à garantia dos direitos linguísticos no ensino de L1 e L2 que as pessoas surdas possuem.

É preciso compreender e colocar em prática a interação e convivências das duas Línguas no espaço escolar. O estudante surdo não tem somente assegurado em Lei tais direitos dentro do ambiente educacional, mas a busca do autoconhecimento e da sua construção identitária, consciência e apropriação da sua primeira língua, como salientam Skliar (2013), Carvalho (2014) e Spinelli Gobbes (2021).

Uma reflexão sobre o bilinguismo dos surdos e as relações de poder ao falar de minorias linguísticas é que essas acabam sendo atravessadas pela cultura dominante. Como o ocorrido no Congresso de Milão, em 1880, onde alguns pesquisadores ouvintes definiram que os surdos não poderiam se comunicar através de gestos e sinais. Esse retrocesso provocou marcas inapagáveis na cultura surda, quando a língua ficou oprimida, dizimada (Fernandes e Moreira, 2014).

Sendo assim, reconhecer o que se tem produzido na academia na última década pode nos ajudar a entender melhor a temática e as lacunas, omissões e ênfases que as pesquisas têm dado. Nesse sentido, para que os resultados das produções sejam mais bem visualizados, será feito inicialmente um detalhamento de como o levantamento foi feito. Em seguida, serão apresentados, organizados em tabelas, as temáticas predominantes encontradas no mapeamento. Por fim, será feita uma análise acerca dos resultados encontrados.

2. METODOLOGIA: O LEVANTAMENTO REALIZADO

Com o fito de coletar informações sobre o ensino de Língua Portuguesa escrita como L2 para estudantes surdos em escola comum inclusiva, o levantamento de dados realizado foi a partir da busca nas seguintes bases nacionais de dissertações e teses:

Periódico da Capes, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Sendo um estudo voltado para mapear as produções concluintes em programas de pós-graduação *strictu sensu*, no Brasil, após a primeira década de vigor da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e posteriormente, analisar como acontecem os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, assim como se há novas proposições metodológicas que objetivam melhorar tais processos.

Após essa definição, e considerando o preconizado por Gil (2023) ao orientar que a pesquisa bibliográfica com descritores é feita a partir da identificação de palavras ou termos presentes no tema do trabalho ou do problema de pesquisa, foram selecionados³² os seguintes descritores: Língua Portuguesa, surdez e bilinguismo. Entretanto, percebeu-se que alguns estudos podem apresentar palavras ou expressões variáveis desses vocábulos escolhidos, a exemplo de “português”, “surdo” e “bilíngue”, respectivamente. Sendo assim, decidiu-se por “portugues” (sem acento circunflexo), “surd” e “bilingu”. Entendeu-se que utilizar tal palavra e radicais abrangeriam a busca para vocábulos derivados e alinhados com a pesquisa. Em todas as bases de dados foram usadas a booleana “e”.

A primeira base de dados foi o Periódico da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que exige que os autores deste trabalho estejam devidamente logados através da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) como pesquisadores vinculados à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, instituição da qual fazem parte. Em seguida fez-se uma busca avançada por “assunto”, utilizando os filtros: qualquer campo, contém, vocábulo 1 (inserimos a palavra “portugues”, sem acento circunflexo), operador lógico “e”, qualquer campo, contém, vocábulo 2 (foi digitado o radical “surd”), operador lógico “e”, qualquer campo, contém, vocábulo 3 (sendo inserido “bilingu”). O tipo de material selecionado foi “dissertações”, pois não há a opção de “teses”. No entanto, a própria base de dados abrangeu teses também. No campo “data de publicação” foi fixado entre 01.01.2014 a 31.12.2023. Como resultado, foi encontrada uma tese e uma dissertação.

A segunda plataforma de pesquisa utilizada foi o Catálogo de Teses e Dissertações (CTD), também da CAPES, a partir da combinação de “portugues e surd e bilingu”, que apresentou 40 resultados. Após filtrar pelo espaço temporal definido para esta pesquisa,

³²As buscas nos bancos de dados descritas neste artigo foram realizadas no mês de abril de 2024.

de 2014 a 2023, restaram 16 documentos: sete teses e nove dissertações. Das dissertações encontradas, duas são de Mestrado Profissional.

O último banco de dados consultado foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), cuja investigação ocorreu utilizando o seguinte: “portugues e surd e bilingu”, com busca em “todos os campos”, incluindo título, assunto e resumo. Foram apresentados 145 trabalhos, 103 dissertações e 42 teses. Após filtrar por ano da publicação (2014 a 2023), foram reduzidos a 110 títulos, com 78 dissertações e 32 teses.

Como forma de catalogação das pesquisas encontradas, foi criada uma planilha utilizando o *software* Excel, com as seguintes informações: Plataforma (banco de dados da pesquisa); Resultado (quantidade); Tipologia (dissertações e teses); Título, Autoria; Ano de defesa; Instituição de Ensino Superior; Programa de Pós-Graduação (PPG); Resumo; Palavras-chave; Link da publicação; Observações.

Finalizada essa parte de tabulação dos dados, iniciou-se o processo de exclusão. O primeiro ponto foi a retirada dos documentos que aparecem repetidos nas bases utilizadas. Nesse momento, dentro da plataforma BDTD foram repetidos nove títulos, reduzindo para 71 dissertações e 30 teses. Dos 119 documentos disponibilizados nas três plataformas, seis dissertações e cinco teses foram eliminadas por repetição. Assim, ficaram 108 trabalhos a serem analisados.

A etapa seguinte de exclusão foi a leitura do título, analisando se continha no mínimo dois dos descritores utilizados na busca e se estavam alinhados com o objetivo desta pesquisa. Nesta fase permaneceram 64 trabalhos, presentes em áreas distintas, a partir dos Programas de Pós-Graduação em: Ciências da Linguagem; Design; Distúrbios do Desenvolvimento; Diversidade e Inclusão; Educação; Educação - Conhecimento e Inclusão Social; Educação Especial; Educação Matemática e Ensino de Física; Educação: História, Política, Sociedade; Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares; Engenharia da Computação; Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde; Ensino; Ensino na Educação Básica; Estudos da Linguagem; Estudos da Tradução; Estudos Linguísticos; Geografia; Informática; Letras; Letras Estrangeiras Modernas; Língua e Cultura; Linguística; Linguística Aplicada; Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem; Linguística e Ensino; Linguística e Letras; Psicologia Educacional; Saúde da Comunicação Humana; e Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação.

Dessa forma, considerando as distintas áreas do conhecimento a que pertencem as pesquisas encontradas e com vistas a focar no objetivo deste trabalho, utilizou-se os novos

descritores “ensino/ensinar/ensinamento” e/ou “aprender/aprendizado/aprendizagem” nos títulos dos documentos como critério de exclusão a ausência das palavras. Com isso, permaneceram 15 pesquisas, cujos resumos foram lidos e analisados. Sendo quatro teses e 11 dissertações, das quais são duas de Mestrados Profissionais.

3. MAPEANDO AS PRODUÇÕES

Concluído o processo de exclusão, as 15 pesquisas mantidas tiveram seus resumos lidos, sendo constatado que os pesquisadores utilizaram diferentes formas de abordagem sobre o assunto e trouxeram à tona variadas perspectivas e sugestões de melhoramento do ensino e da aprendizagem para o estudante surdo.

Vale ratificar que esta pesquisa se trata de estudo relacionado ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa escrita ao estudante surdo, com domínio ou não da Libras, em escola comum inclusiva. E como forma de direcionar a leitura e compreensão dos resumos, e verificar se esses estão dentro da perspectiva desta pesquisa, foi feita uma planilha com alguns questionamentos, conforme Tabela 1. Essas perguntas foram elaboradas com o objetivo de analisar se os trabalhos encontrados neste levantamento bibliográfico dialogam com a pesquisa, ainda em desenvolvimento, dos autores deste artigo.

Tabela 1 - Perguntas

Perguntas	Quantidade com resposta positiva
1. Trata-se de processo de ensino e/ou aprendizagem?	15
2. Pesquisa realizada envolvendo a Educação Básica?	09
3. Refere-se à escola regular?	03
4. Está dentro de contexto de sala de aula comum inclusiva?	04
5. É na perspectiva da Educação inclusiva?	09
6. É sobre o ensino ou aprendizagem de Língua Portuguesa?	15
7. Aborda a Língua Brasileira de Sinais – Libras?	14
8. É abordada a temática bilíngue/bilinguismo (Língua Portuguesa – Libras)?	12
9. Discute ou sugere a respeito de metodologia de ensino?	14

Fonte: elaborada pelos autores.

Em relação às perguntas 1 e 6, como era de se esperar, visto os descritores usados na última filtragem, todos os trabalhos estão relacionados ao estudo sobre processo de ensino ou aprendizagem de Língua Portuguesa. No que se refere aos questionamentos de 2 a 5, alguns estudos foram voltados para educação superior, escolas bilíngues ou

ambientes não formais de educação, pesquisa bibliográfica e análise de documento norteador. Outro ponto que vale destacar é que, por não ter clareza suficiente em alguns resumos, algumas das perguntas não puderam ser respondidas em todos os trabalhos.

Considerando que foi delimitado o lapso temporal de análise das produções de teses e dissertações dos últimos 10 anos, de 2014 a 2023, observamos o seguinte resultado descrito na tabela 2:

Tabela 2 - Ano de publicação

Ano de publicação	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Quantidade de publicações	3	1	1	0	2	1	2	4	0	1

Fonte: elaborada pelos autores.

Dessa forma, observa-se que nos anos de 2017 e 2022 não houve defesas de trabalhos dentro da perspectiva deste estudo e, no sentido contrário, em 2014 e 2021 as maiores quantidades, com 3 e 4, respectivamente.

Tabela 3 - Gestão Financeira

Responsabilidade Financeira Administrativa	Quantidade
IES Privada	01
IES Pública (Federal)	10
IES Pública (Estadual)	03
Instituto Federal	01

Fonte: elaborada pelos autores.

A tabela 3 aponta que os trabalho encontrados foram, em sua maioria, desenvolvidos em instituições do Ensino Superior Federal. As pesquisas encontram-se espalhados pelo país, presentes em quatro regiões: Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, como é possível observar na Tabela 4.

Tabela 4 - Localização

Localização da IES				
Região	Unidade Federativa	IES	PPG	Total
Nordeste	BA	Universidade Federal da Bahia	PPG em Língua e Cultura	1
	CE	Universidade Federal do Ceará	PPG em Educação Brasileira	1
Centro-Oeste	DF	Universidade de Brasília	PPG em Linguística	1
	GO	Universidade Federal de Goiás	PPG em Ensino na Educação Básica	3
		Instituto Federal de Goiás	PPG em Educação Profissional e	

			Tecnológica	
		Universidade Federal de Goiás	PPG em Ensino na Educação Básica	
	MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	PPG em Educação	1
Sudeste	MG	Universidade Federal de Minas Gerais	PPG em Estudos Linguísticos (área de Linguística Aplicada)	2
		Universidade Federal de Ouro Preto	PPG em Letras: Estudos da Linguagem	
	SP	Universidade Estadual de Campinas	PPG Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação	4
		Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade	
		Universidade Federal de São Carlos	PPG em Educação Especial	
		Universidade de São Paulo	PPG Educação, Linguagem e Psicologia	
Sul	PR	Universidade Estadual de Londrina	PPG em Letras Estrangeiras Modernas	1
	RS	Universidade Federal do Rio Grande	PPG em Engenharia da Computação	1

Fonte: elaborada pelos autores.

Diante do detalhamento acima, principalmente no que se refere aos Programas de Pós-Graduação (PPGs) das distintas Instituições de Ensino Superior, constata-se que as pesquisas acerca do ensino de LP para estudante surdo perpassam por diferentes áreas do conhecimento, de acordo com a formação, inquietação e/ou interesse do pesquisador. Contudo, a maioria dos PPGs é voltada à Linguagem ou Educação.

Considerando que as pesquisas encontradas foram desenvolvidas em variadas áreas do conhecimento, elaboramos, assim a seguinte Tabela 5 contendo os títulos e os resultados ou considerações finais, conforme a escolha dos autores de cada trabalho.

Tabela 5 – Temáticas dos trabalhos

Ordem	Título	Considerações ou Resultados
1.	O trabalho colaborativo do intérprete de Libras no ensino de Português para surdos na escola regular de educação básica.	Todos os encaminhamentos investigativos corroboraram a identificação de diversificadas situações vividas pelos alunos surdos na escola pesquisada; e, principalmente, lançaram luz à questão motivadora central do estudo de caso: o posicionamento do intérprete de Libras frente ao processo de ensino e aprendizagem do português do deficiente auditivo matriculado em escolas regulares de educação básica.

2.	O uso do dicionário de língua como instrumento didático no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos: em busca de um bilinguismo funcional	Sugestões de atividades para o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, inclusiva ou específica, com uso de dicionário como ferramenta mediadora.
3.	Um novo olhar para o ensino de Língua Portuguesa para surdos: sequências didáticas de Português como segunda língua.	Construção de sequência didática escrita colaborativamente e de atividades de revisão e reescrita para a compreensão do processo e argumentação e, dessa forma, desenvolvessem melhor seus textos dissertativos.
4.	Ensino da Língua Portuguesa para surdos: desafios metodológicos de letramento.	Produto educacional: Guia de Planos de Ensino: metodologias e práticas.
5.	O ensino-aprendizagem do português escrito para surdos em pesquisas: análise de resumo acadêmicos (1987-2010).	Organizada e subdividida para os questionamentos (quando, onde, tipo de instituições e de pesquisa, expressões, qual o público objeto).
6.	As contribuições da perspectiva translíngua para ensino bilíngue de surdos: uma análise das produções escritas de alunos do ensino fundamental.	A pesquisa mostrou que a translinguagem pode contribuir para o ensino bilíngue de surdos, agregando em 12 aspectos, descritos na tese.
7.	Orientações curriculares para o ensino de Português para surdos: análise de documento do município de São Paulo.	Identificou-se que a política do Município de São Paulo demonstra respeito ao sujeito surdo e a sua forma de expressão, concebendo Libras e Língua Portuguesa de forma equânime. O documento ostenta novas perspectivas para o ensino do português para o aluno surdo. Apesar de algumas falhas, o material mostra-se avançado para o momento em que foi elaborado e com potencial de uso e aplicação ainda nos dias atuais.
8.	Sujeito, linguagem e transmissão: perspectivas para o ensino de Libras/Português escrito na educação básica bilíngue.	Constituiu-se na investigação proveniente das discussões e estudos de um Grupo de Trabalho (GT) formado, inicialmente, para reunir um conjunto de atividades que enriquecessem a prática pedagógica bilíngue. Durante as discussões e questionários respondidos, os alunos com deficiência auditiva, na maioria das vezes, não são reconhecidos, pelos seus professores, por sua capacidade de aprender os conteúdos curriculares. Assim, eles têm realizado atividades mecânicas com o uso de palavras isoladas e realizam atividades adaptadas para 'facilitar' o acesso deles à Libras e ao Português escrito.
9.	Ensino de português como L2 a surdos – proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade.	Proposta de roteiro gramatical para o ensino de Português para surdo.
10.	Ensino de Português para surdos em contextos bilíngues: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental.	Observou-se fortes influências da concepção associacionista (empirista, behaviorista) de aprendizagem, através da valorização de práticas como a cópia, de estratégias de ensino em que há muita repetição e de atividades em que o aluno pouco precisa refletir para responder. Repetem-se textos, informações e atividades, e até a prova bimestral é uma repetição de exercícios feitos na sala. A ideia antiga de que o surdo tem problemas de memória soma-se à crença associacionista de que o aprendizado é fruto da repetição, e se agrava quando a professora entende que o surdo não vai fonetizar a escrita.
11.	Por uma abordagem intercultural no ensino de	As considerações finais apontam a necessidade e urgência de implantação/implementação de políticas públicas para uma educação linguística que reconheça e valorize a língua portuguesa

	Português para surdos. ³³	e as línguas de sinais de modo equânime.
12.	Tradutor para língua brasileira de sinais: proposta de tecnologia assistiva para surdos como apoio ao aprendizado de língua portuguesa escrita.	A partir das interações dos estudantes com o ambiente evidenciou-se o seu potencial inclusivo. A interação entre surdos e ouvintes pode ser ampliada através da escrita da Língua Portuguesa, bem como o acesso dos surdos a novos conhecimentos, amenizando processos de segregação social e promovendo experiências de escolarização inclusiva.
13.	Ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos/surdas: sobre a possibilidade de Português como língua de acolhimento.	Percebeu que havia uma certa intenção de concretizar a visão mais ampla de língua de acolhimento. No entanto, na prática não foi essa postura encontrada. No decorrer da pesquisa houve algumas situações não previstas, dentre as quais está a falta de efetividade de alguns cargos na instituição pesquisada, mostrando que isso pode impactar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O ambiente era bilíngue no que se referia a pares linguísticos na interação surdo-mudo. Os profissionais em sua maioria interagiam com os alunos em língua de sinais. No entanto, em sala de aula, havia a intenção pelo discurso reflexivo da professora em concretizar o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), o que não ocorria devido às evidências das atividades que centralizam vocábulos e classe de palavras que iriam mais ao encontro de uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação.
14.	A escrita de estudantes surdos: um estudo a respeito do ensino-aprendizado da Língua Portuguesa.	Luz e respaldo teórico para reproduzir, com adaptações pontuais, metodologias de ensino pensadas por ouvintes e para ouvintes. As principais dificuldades de escrita dos alunos foram mapeadas, aprofundando-se nas três mais recorrentes: uso das preposições, consciência morfológica e estrutura sintática, que podem ter raízes em hipóteses linguísticas elaboradas pelos estudantes a partir do contraste que fazem entre a Libras e a Língua Portuguesa. É possível estruturar uma metodologia de ensino de Língua Portuguesa como L2, pensando em atender as especificidades linguísticas desse público e adequando-a à lógica do bilinguismo.
15.	Produção de material para o ensino de português escrito para surdos: processo em construção.	Apresentou material didático para o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa escrita para surdos, elaborado em formato de unidades didáticas, que seguiram documentos norteadores. Materiais didáticos escassos. Propõe algumas ações para implementar o ensino de Língua Portuguesa a surdos.

Fonte: elaborada pelos autores.

Alguns dos trabalhos encontrados dialogam entre si no que diz respeito à busca por novas propostas e/ou metodologias para o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa a estudantes surdos, sugerindo, inclusive, a construção de materiais didáticos que possam auxiliar o docente em sala de aula.

Outros estudos lançam luz sobre algumas dificuldades de agentes educadores em compreenderem o educando surdo como indivíduo somente com a ausência da audição, e que isso não afeta, diretamente, seu cognitivo e socialização. E disso decorre que para esses estudantes são apresentadas atividades que prezam pela repetição e sem instigar a reflexão.

³³ Tese não disponível para leitura completa. Acesso apenas ao resumo.

4. ANALISANDO OS RESULTADOS

Debruçar sobre a pesquisa deste estado da arte demandou atenção e cuidado, resultando em muito aprendizado e reflexões a respeito de como desejamos direcionar o nosso estudo, ora em andamento.

No decorrer desta investigação, foram encontradas pesquisas abordando os processos de ensino e aprendizagem de línguas do estudante surdo, com variados objetivos e perspectivas. Isso demonstra que existe uma grande preocupação por parte dos educadores/pesquisadores em estudar e promover a inserção da comunidade surda, a partir do uso da Libras e do bilinguismo, dentro dos espaços educacionais regulares. No entanto, se há ainda estudos e luta para efetivação dos direitos e garantias é porque a inclusão para esses estudantes continua ineficiente.

Duas das pesquisas apresentadas neste estudo sinalizam que alguns educadores permanecem com ideias ultrapassadas quanto às potencialidades cognitivas e sociais do educando surdo. Isso nos remete ao que diz Skliar (2013) ao afirmar que os estudantes surdos não alcançam os resultados esperados por causa de certos mecanismos comportamentais e pelo fato de que se os discentes surdos são percebidos apenas pela sua deficiência e comunicabilidade.

Dos resumos das pesquisas aqui elencadas, vale destacar que dentre os trabalhos analisados há um (Um novo olhar para o ensino de Língua Portuguesa para surdos: sequências didáticas de Português como segunda língua) escrito por pesquisador surdo (Diego Leonardo Pereira Vaz), também servidor da Instituição onde fez o mestrado. Tal estudo se mostra relevante, pois há uma escassez de pesquisas desenvolvidas pelos próprios surdos e também de estudos nos quais eles sejam protagonistas, que narrem suas vivências e que se proponham a entender como os surdos vivenciam a aprendizagem do português escrito.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo apresenta uma pesquisa de revisão bibliográfica que se propôs a responder: *O que as produções acadêmicas desenvolvidas no âmbito dos cursos de pós-graduação brasileiros têm apresentado sobre o ensino de Língua Portuguesa escrita para as*

peessoas surdas, bilíngues ou não? Para buscar resposta a essa pergunta, foram realizadas buscas de teses e dissertações, produzidas durante o período de 2014 a 2023, nos seguintes bancos de dados: Periódico da Capes; Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Os trabalhos encontrados foram catalogados e seus resumos analisados. Tal análise evidenciou que há um número baixo de pesquisas sendo desenvolvidas sobre a temática, considerando o número de surdos que estão matriculados nas escolas, e que a maior parte das produções não destaca o surdo como sujeito de possibilidades e potencialidades, ratificando antigas práticas atitudinais que precisam ser rompidas.

A necessidade de novos olhares aos estudantes surdos, sobretudo com relação ao bilinguismo, leva-nos a questionar discursos hegemônicos que visualizam a pessoa surda a partir apenas da deficiência. Isso é olhar sob a perspectiva ouvintista, que é quando os ouvintes impõem aos surdos a respeito dos seus modos de representação de compreensão de mundo, como aponta Skliar (2013). As interações comunicativas da língua oral e a língua de sinais dentro do mesmo ambiente estão legitimadas no país e precisam de rompimento de velhas práticas hegemônicas curriculares e pedagógicas (Fernandes, 2008).

Percebe-se que o caminhar para uma educação inclusiva bilíngue em diversos ambientes, sobretudo no educacional regular, requer mais pesquisas, adaptações e acima de tudo compreender e desenvolver as potencialidades daqueles estudantes que dialogam de forma diferente, com suas mãos e expressões.

Para além das Leis e documentos norteadores a respeito do ensino/aprendizagem e direitos dos estudantes surdos, que se mostram frágeis em sua execução, é preciso a mudança de atitudes de todos os envolvidos no processo educacional, social e a compreensão de que é preciso entender esses educandos pelas suas potencialidades, já que eles têm plenas possibilidades de aprendizagens desde que sejam respeitados seus direitos linguísticos, educacionais e sociais.

REFERÊNCIAS

BORGES, R. A. **Ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos/surdas:** sobre a possibilidade de português como língua de acolhimento. 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOP_7495af1dbaa9bf5593cec798921442e5. Acesso em: 20 abr. 2024.

BOTARELLI, G. I. B. **O ensino-aprendizagem do português escrito para surdos em pesquisa**: análise de resumos acadêmicos (1987-2010). 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_8c23e75c77fb42c304334fbee640e1c3. Acesso em: 20 abr. 2024.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 20 jul. 2024.

____. **Leinº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

____. **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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

____. **Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013**, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), Brasília, DF, 2014.

BREVIÁRIO, A. G. do. **Os Três Pilares da Metodologia da Pesquisa Científica**: o Estado da Arte. 1. ed. Curitiba - PR: Editora e Livraria Appris, 2020. v. 1. 283p

CARVALHO, A. G.. **O trabalho colaborativo do intérprete de Libras no ensino de português para surdos na escola regular de educação básica**. Goiânia – GO, dezembro de 2014. 168 páginas. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação CEPAE - UFG, Universidade Federal de Goiás – UFG. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_ef3b98b3a08cb180ee08a0105e48005c. Acesso em 20 abr 2024.

COSTA, R. C. R. da. **Por uma abordagem intercultural no ensino de Português para surdos**. 2021. 406 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura), Universidade Federal da Bahia (UFBA). 2021. Resumo disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11461799. Acesso em: 24 abr. 2024.

CRUZ, M. **Orientações curriculares para o ensino de português para surdos**: análise de documento do município de São Paulo. 2019. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8216696. Acesso em: 20 abr. 2024.

FERNANDES, S. **Letramento na educação bilíngue para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. In: Maria Célia Lima Fernandes; Maria João Marçal; Guaraciaba Micheletti. (Org.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FFLCH, 2008, v., p. 1-30

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. . **Políticas de educação bilíngue para surdos**: o contexto brasileiro. *EDUCAR EM REVISTA (IMPRESSO)*, v. 2/2014, p. 51-69, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GALASSO, B; ESDRAS, D. **A escolarização de estudantes surdos no Brasil**: educação básica. 1. ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2018. v. 5000. 625p

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

MACHADO PEREIRA, S. **A escrita de estudantes surdos**: um estudo a respeito do ensino-aprendizado da Língua Portuguesa. 2022. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP). 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_600fcd3191e08bd977edc9f585f149eb. Acesso em: 21 abr. 2024.

MARTINS, L.A.R. **Reflexões sobre a diversidade na educação**. João Pessoa: Ideia, 2021.

NEGREIROS, K. A. **As contribuições da perspectiva translíngue para ensino bilíngue de surdos**: uma análise das produções escritas de alunos do ensino fundamental. 2021. 189 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMS_9e59d4e568e1a375a4ec2c1185603ec5. Acesso em: 20 abr. 2024.

PEIXOTO, R. C. **Ensino de Português para surdos em contextos bilíngues**: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2015. 284 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará (UFCE). 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2800804. Acesso em: 20 abr. 2024.

PIMENTEL, S. C. **A Didática a serviço da inclusão de estudantes com deficiência na escola comum**. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 66–78, 2018. DOI: 10.12957/riae.2018.29457. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/29457>. Acesso em: 27 out. 2024.

SANTOS, R. F. dos. **Tradutor para Língua Brasileira de Sinais**: proposta de tecnologia

Assistiva para surdos como apoio ao aprendizado da Língua Portuguesa escrita. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Computação), Universidade Federal do Rio Grande (UFRG). 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURG_0f644bf26f45220348d140f887a063af. Acesso em: 21 abr. 2024.

SILVA, P. M. J. da. **Sujeito, linguagem e transmissão: perspectivas para o ensino de libras/ português escrito na educação básica bilíngue**. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica), Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás (UFGO). 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UF2_e76c80d95586bf847bef39a0f6217bf4. Acesso em: 20 abr. 2024.

SILVA, S. A. **Produção de material para o ensino de português escrito para surdos: processo de construção**. Dissertação. Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_817f3daf585f75b174895e8c70749dc0. Acesso em: 20 abr 2024.

SOUZA, R. A. de. **Ensino de português como L2 a surdos – uma proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade**. 2018. 337 f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de Brasília (UnB). 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_c7d7e48a4696ef14ef6437b4e6a6dab1. Acesso em: 20 abr. 2024.

SPINELLI GOBBES, B. **Um novo olhar para o ensino de Língua Portuguesa para surdos: sequências didáticas de português como segunda língua**. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação), Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, SP: (s.n.), 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_d04a894ebfc2f13dc6ce1d3f01ef7b54. Acesso em: 23 abr. 2024

SALVIANO, B. N. **O uso do dicionário de língua como instrumento didático no ensino de língua portuguesa para alunos surdos: em busca de um bilinguismo funcional**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_c102853443bd80b5028fb963a80bffe7. Acesso em: 20 abr. 2024.

SKLIAR, C. (org.) (2013). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6ª ed. Porto Alegre, RS: Mediação.

VAZ, D. L. P. **Ensino da língua portuguesa para surdos: desafios metodológicos de letramento**. 2021. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), Instituto Federal de Goiás (IFG) – Anápolis, GO. 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13553392. Acesso em: 20 abr. 2024.

CAPÍTULO LXV

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DOI: 10.5281/zenodo.17371011

Alcilene de Assunção Melo

Keise da Paixão Monteiro

1. INTRODUÇÃO

A escola desempenha um papel essencial na construção da cidadania e na promoção dos direitos humanos, sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, consolidou-se a compreensão de que a educação é um direito fundamental e um instrumento de transformação social. Nesse contexto, a função social da escola vai além da simples transmissão de conteúdos, abrangendo a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres. Com o avanço das políticas de inclusão, especialmente no que tange à Educação Inclusiva, emergem novas demandas e desafios para garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais. Este artigo propõe-se a refletir sobre o papel social da escola frente à inclusão, analisando dispositivos legais, contribuições teóricas e práticas pedagógicas que visam a promoção de uma educação equitativa, democrática e acolhedora.

2. METODOLOGIA

O trabalho adotou uma abordagem qualitativa com análise documental e pesquisa bibliográfica. A escolha por essa metodologia visa compreender, de forma crítica e reflexiva, a escola como lugar de inclusão para pessoas que necessitam de algum auxílio. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de obras de autores relevantes para o assunto, bem como os artigos científicos e documentos institucionais. No ponto de análise documental concentrou-se na interpretação de legislações pertinentes como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Constituição Federal de 1988, e leis que protegem o público-alvo que se trata a pesquisa. Além de a fonte dos dados estatísticos serem fornecidos pelo painel de indicadores da educação especial do Instituto Rodrigo Mendes. Os sujeitos que foram submetidos à análise são crianças e adolescentes brasileiras que estão inseridos na educação básica e na educação básica especial, ou seja, crianças e adolescentes de escolas públicas e privadas, de diferentes raças/cor, sexo e renda. A partir desses dados, buscou-se compreender sobre a causa da desigualdade dentre essas pessoas no meio social.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Direitos sociais da criança e dos adolescentes: a educação como instrumento transformador.

A criança e o adolescente ganharam seu lugar de destaque com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com a lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, após estudiosos concluírem que era necessária uma legislação que protegesse esses indivíduos contra quaisquer discriminações, negligências e entre outras violações de direitos. Embora já existisse uma lei que abordasse a temática do direito das crianças e adolescentes – a Carta Magna de 1988 - era superficial e via a necessidade de criar um conjunto de leis mais detalhado para se discutir e promover o mínimo existencial destes seres humanos.

Nesse contexto, após a publicação da Constituição Federal e do ECA, esses cidadãos tornaram-se indivíduos de direito, sendo que estas leis regem indivíduos de até 24 anos de idade, promovendo de forma específica a proteção dos mesmos. Segundo o artigo 227 da CF de 1988,

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

Consequentemente, a Lei Maior proporciona os direitos básicos e fundamentais para essas pessoas, assim como o ECA, que dispõe em toda a norma reguladora o direito social da

criança/adolescente, promovendo proteção integral e representando um marco na defesa dos direitos humanos infanto-juvenil.

Por outro lado, de acordo com o artigo 53 do ECA, a lei discute sobre a educação como forma de “preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1990). Gimenez (2020) afirma que, no Brasil, a educação é um direito social, definido na Constituição Federal de 1988, fruto de diversas batalhas e reivindicações do povo. Essa conquista consolidou a educação como um bem coletivo e um direito de todos. Portanto, diversas leis são criadas para regulamentar esse direito, alinhadas com os interesses e conflitos do cenário político, econômico, social e cultural de cada período.

Como aponta Lança (2017), a educação desempenha uma função crucial na sociedade, não somente proporcionando serviços e assegurando o direito à educação, mas também afeta diretamente a formação de conceitos culturais e ideológicos, que, de certa forma, moldam as atitudes e reflexões dos indivíduos. A escola é o ambiente a qual os indivíduos em formação se inserem, representando uma promessa de novidade no mundo adulto, que é uma realidade já estabelecida. A tarefa da educação escolar é construir junto ao aluno o papel de cidadão, inserindo-o na prática e na tradição elementos essenciais para que os "novos" se integrem ao mundo que lhes é desconhecido e habitado por outros adultos (Gimenez, 2020).

A escola tem um papel vital na formação de cidadãos conscientes, capazes de entender e participar do sistema democrático. Ela não deve ser apenas um lugar onde os alunos aprendem fatos e teorias, mas um espaço onde eles adquirem as ferramentas necessárias para exercer sua cidadania de maneira informada e ativa (Lima, 2011 *apud* Albuquerque, 2023). A ideia de cidadania parece incorporar as demandas por igualdade e senso de justiça, princípios básicos da doutrina política dos anos oitenta. O conceito atual inclui a conexão entre a ideia de direitos individuais e o sentimento de pertença a uma comunidade específica (Albuquerque, 2023).

3.2. A educação inclusiva: um direito universal.

De acordo com Camurça (2017), nos anos recentes, o Brasil adotou a retórica em favor da Educação Inclusiva. De acordo com a filosofia "Educação para Todos", a educação de pessoas com deficiências, distúrbios severos de aprendizagem e/ou comportamentais, além de altas habilidades, o país tem publicado leis, decretos, orientações e políticas, o que proporciona maior visibilidade as discussões político-educativas sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Segundo Ghiuro (2021), várias convenções internacionais que resultaram em leis nacionais, políticas públicas e programas de educação inclusiva fundamentais foram formulados em nível nacional, incluindo: o Atendimento Educacional Especializado - que deveria ser oferecido na rede regular de ensino - e o direito à educação especializada. Com base nesta necessidade, o Decreto Legislativo nº 186 de 2008, ratificou a Convenção Sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) ao qual institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento

Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. A função do AEE é “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008).

Albuquerque (2023), defende que a capacitação do professor deve ser focada na diversidade, com a formação adequada em "conhecimento sobre as particularidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais". A dimensão da ética ideológica estará sempre presente ao abordar a formação do indivíduo, intimamente relacionada aos processos de socialização e ao papel que a educação desempenha na sociedade. A capacitação do docente reflete significativamente no desenvolvimento intelectual do aluno, por este motivo, exige-se a adequação do profissional para a formação desse indivíduo.

Na visão Camurça (2017), o que se observa nas instituições de ensino é um malabarismo improvisado, envolto em desafios e incertezas ao lidar com crianças com comportamentos impróprios; se não houver um investimento em um programa de formação contínua para as escolas sobre deficiências, métodos de ensino e políticas públicas, os estudantes com deficiência podem ser marginalizados até mesmo nas salas de aula convencionais, sem a devida atenção ao seu crescimento social, cognitivo e comunicativo. Isso poderia ser evitado através de um planejamento com metas específicas, voltadas para o trabalho com a diversidade.

Para Camurça (2017), a inclusão desses indivíduos que precisam de algum tipo de suporte, é, de fato, um desafio que a sociedade tem enfrentado há séculos, tanto para promover a equidade em relação ao atendimento, quanto para as pessoas com algum tipo de deficiência. A vista disso, o autor aponta que existem planos de ensino, diretrizes que orientam as ações. Os currículos escolares buscam incluir pessoas com necessidades especiais, porém, na maioria dos casos, são aquelas que não conseguem acompanhar seus colegas de classe, seja por serem indisciplinadas, silenciosas, de lares de baixa renda, negros, entre outros. Ainda é um desafio não apenas para a escola, mas para toda a sociedade, por isso, há necessidade de se ter profissionais qualificados para assegurar essas crianças e adolescentes, garantindo o direito social desses indivíduos de forma correta e equitativa.

Para além das dificuldades, a formação e qualificação de profissionais que trabalham diretamente com esse público precisa ser continuada considerando que a sociedade não é estática e vivem em constante evolução, servindo assim para esses profissionais estejam preparados para atender a demanda de cada família. Portanto Segundo Camurça (2017), é necessário promover projetos pedagógicos, renovar a capacitação de docentes capazes de lidar com crianças com diversas síndromes e limitações, reestruturar projetos de arquitetura, assegurar financiamento para as necessidades específicas de cada criança. Todos esses requisitos levantam questões acerca da efetividade da lei no dia a dia das pessoas. cada instituição de ensino público, em cada cidade do Brasil, buscando superar a disparidade de oportunidades e conquistar direitos.

Para Albuquerque (2023) cultura democrática na educação visa assegurar a igualdade de acesso à educação, garantindo que todos tenham as mesmas chances de aprendizado, sem levar em conta sua condição socioeconômica, raça, gênero ou qualquer outra característica. Isso exige políticas governamentais voltadas para a diminuição das desigualdades e a promoção da inclusão de todos os alunos. A cultura democrática na educação também destaca a importância da autonomia e da responsabilidade dos alunos. Isso envolve fomentar métodos de ensino que incentivem a criatividade, o protagonismo e a habilidade de fazer escolhas de maneira consciente e ética. A instituição de ensino precisa ser um local de aprendizagem ativa, onde os alunos se sintam estimulados e empoderados. Por isso, a imprescindibilidade de se ter atores ativos, como por exemplo, a família e a sociedade, na formação desses indivíduos e na luta para a obtenção de direitos.

Consequentemente, as políticas precisam ser fiscalizadas para obter melhores resultados, pois segundo Celestino (2020), o ambiente escolar oferece diversas oportunidades de aprendizado para a vida. Nesse contexto, a escola contemporânea desempenha um papel crucial e essencial na formação moral e humana da sociedade, uma vez que é nela que os alunos aprendem a lidar com as diferenças, reconhecem a presença do outro e aprendem a respeitar uns aos outros. Portanto, a escola deve ser um local acolhedor, que reconheça todas as singularidades na formação da comunidade escolar, incluindo pais, professores, estudantes e colaboradores. Esse é um grande desafio para as equipes escolares, mas é viável obter resultados positivos através da inclusão.

Segundo a pesquisa do IBGE de 2019, as pessoas com deficiências são a que menos tem acesso à educação, isso mostra a discrepância da teoria com a prática. "Os dados revelam que o Brasil conta com mais de 17 milhões de pessoas com dois anos de idade ou mais com algum tipo de deficiência e aproximadamente 70% deste público, com idade mínima de escolarização, possui no máximo o ensino fundamental incompleto." (IBGE, 2019). Mesmo tendo políticas públicas voltadas para essa categoria, ainda sim, há a presença de violação de direitos.

De acordo com a pesquisa desenvolvida pelo Instituto Rodrigo Mendes, o Painel de Indicadores da Educação Especial é uma ferramenta estratégica para a promoção da educação inclusiva. O Painel aparece como uma proposta fundamental para fortalecer a administração educacional baseada em dados e provas. Com a intenção de equipar gestores públicos na criação e execução de políticas educacionais mais eficazes, esse Painel se torna um recurso valioso na busca por uma educação realmente inclusiva. Além de sua função técnica, o Painel também se evidencia como um instrumento de advocacy, ajudando a reforçar ações e decisões que garantam os direitos das pessoas com deficiência e incentivem sua total participação no sistema escolar. Ao compilar dados estratégicos, o Painel facilita o acompanhamento de indicadores importantes, a descoberta de desigualdades e a elaboração de soluções adaptadas para os problemas da educação especial (Mendes, 2024).

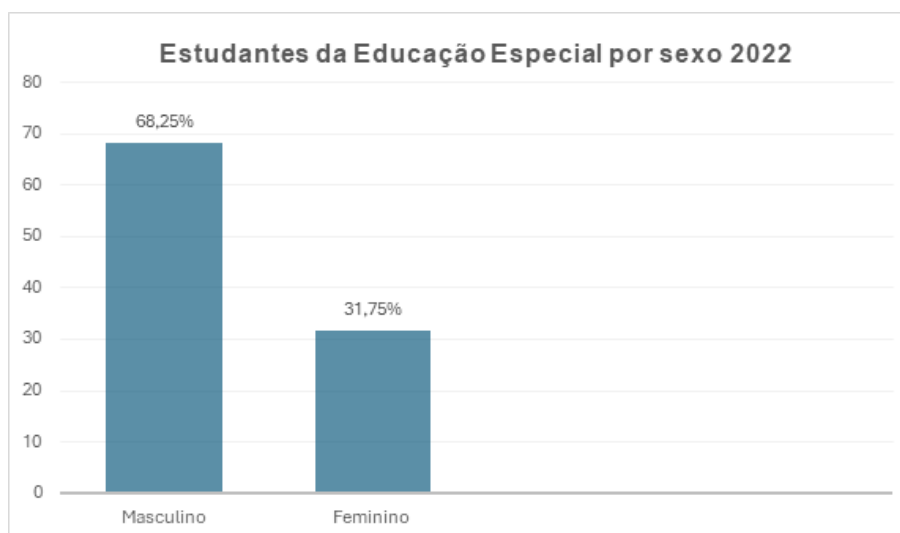
Esta iniciativa resulta da colaboração entre diversas instituições do terceiro setor dedicadas

à melhoria da educação pública no Brasil. Criado pelo Instituto Rodrigo Mendes, em conjunto com o Instituto Unibanco e com o apoio do Centro Lemann, Todos Pela Educação e UNICEF, o Painel reflete uma parceria comprometida com a justiça e a inclusão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trata-se de um estudo realizado no Instituto Rodrigo Mendes em conjunto com jornais com referência da educação especial e os fatores mais importantes para observar a questão da desigualdade nas escolas brasileiras, com o objetivo de elucidar o fator da disparidade do acesso a uma educação equitativa. O painel de indicadores da educação especial é referente a dados da rede total: escolas públicas e privadas do Brasil do ano de 2023. Estudantes da Educação Básica são no total 47.304.632, dentre esses quantitativos estão os Estudantes da Educação Especial que são 1.771.430 a nível nacional, com uma proporção de 3,7% da proporção de matrículas na Educação Especial. Na tabela a seguir, observamos a porcentagem de estudantes fazendo a diferenciação por sexo.

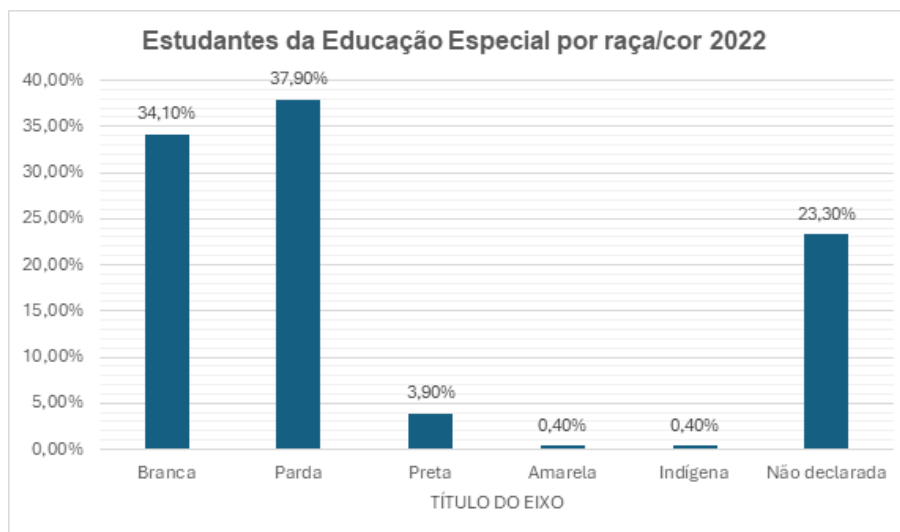
Tabela 1 – Percentual de Estudantes por Matrícula da Educação Especial por Sexo.



Fonte: Instituto Rodrigo Mendes (2022)

Constatou-se que no estudo do Instituto Rodrigo Mendes (2022), o percentual de crianças e adolescente que se matriculam na educação básica para atendimento especializado são compostos pela maioria de indivíduos do sexo masculino com 68,25%.

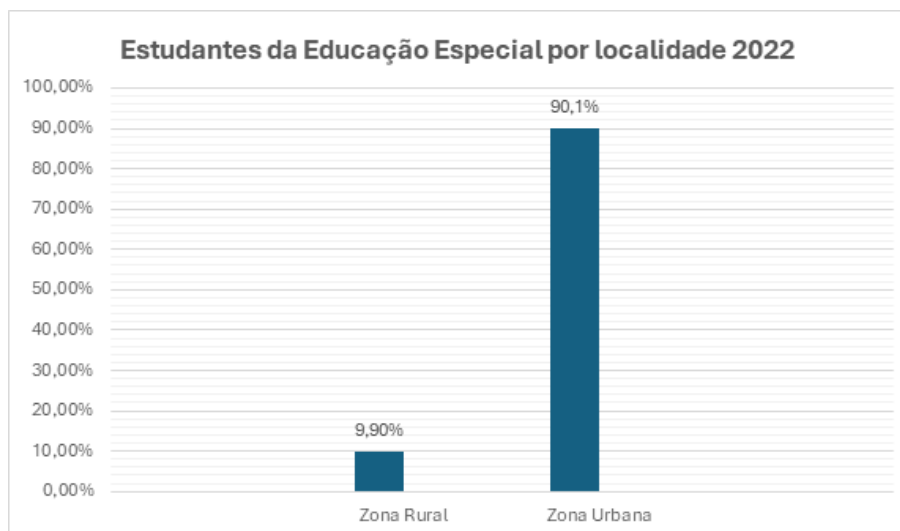
Tabela 2 – Percentual de Estudantes por Matrícula da Educação Especial por Raça/ cor.



Fonte: Instituto Rodrigo Mendes (2022)

Na pesquisa sobre as matrículas acerca da educação especial, o gráfico mostra que as maiores taxas de matriculados são crianças e adolescentes pardas e brancas, com um percentual de, respectivamente, 37,90% e 34,90%.

Tabela 3 – Percentual de Estudantes por Matrícula da Educação Especial por localidade.

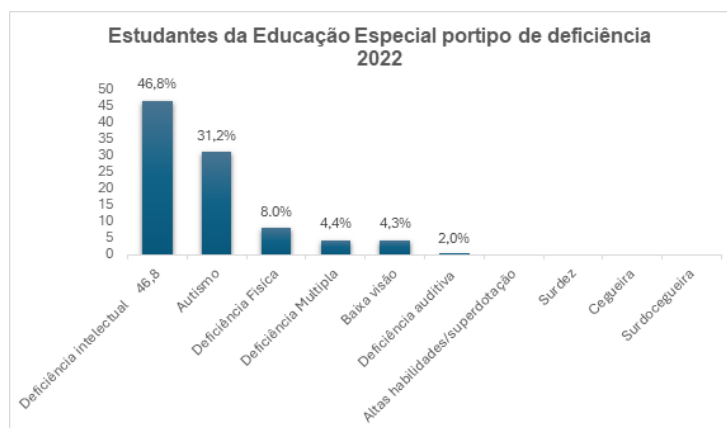


Fonte: Instituto Rodrigo Mendes (2022)

Os dados presentes neste gráfico podem nos mostrar que crianças e adolescentes que estão matriculadas na educação especial são mais recorrentes na zona urbana, ou seja, nas cidades, nas quais pensa-se que possam oferecer uma estrutura de escolas melhores e, conseqüentemente, serviços de inclusão mais sofisticadas, porém, segundo dados de uma matéria da agência de notícias CEUB (2022), mostram que muitas escolas da zona urbana são

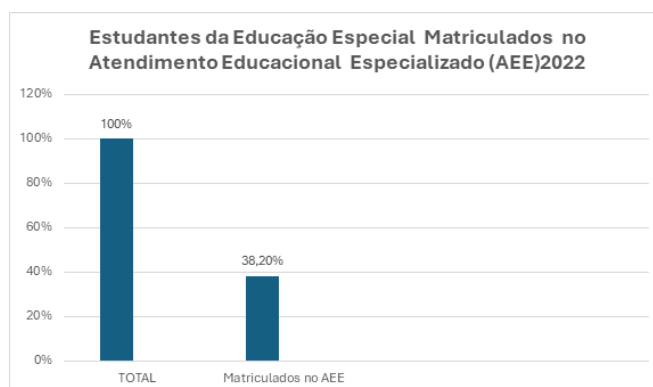
desfavorecidas de infraestrutura para receber e atender alunos do AEE, pois de acordo com o INEP “[26,9% das escolas de educação básica ainda não têm nenhum recurso de apoio a pessoas com deficiência](#), como elevadores, rampas, banheiros específicos, dentre outros” (2022), ainda pontua que somente 130.413 escolas brasileiras tem algum tipo de item de infraestrutura inclusiva, a falta de recursos pode ser uma ou até mesmo a principal causa da alta taxa de evasão escolar dentre os cidadãos com deficiência, como mostraremos na **Tabela 8**.

Tabela 4 – Percentual de Estudantes por Matrícula da Educação Especial por tipo de deficiência.



Na tabela acima, o público que mais acessa às escolas para obter um atendimento especializado são pessoas com deficiência intelectual com 46,8% e indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com 31,2%. Esses dados reforçam a ideia da necessidade das escolas em ter estrutura especial, principalmente, profissionais especializados para atendê-los, precisando que o ensino desses docentes seja continuado para a viabilização do direito desse alunos.

Tabela 5 – Percentual de Estudantes da Educação Especial classificados por matrícula no Atendimento Educacional Especializado (AEE).



A **Tabela 5** apresenta a proporção de estudantes da Educação Especial matriculados na rede de ensino, considerando a presença ou não no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em 2022, o total de estudantes da Educação Especial representa 100% do quantitativo analisado, e dentro desse grupo, apenas 38,20% estavam efetivamente matriculados no AEE. Esse dado

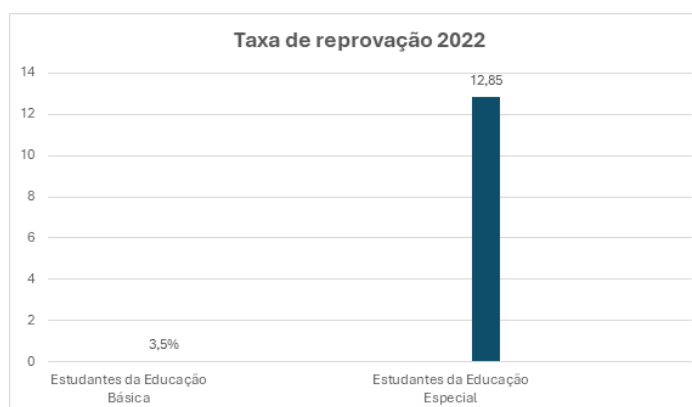
evidencia que uma parte significativa dos alunos com necessidades educacionais específicas ainda não conta com o suporte complementar previsto pela política de inclusão, o que aponta para a necessidade de ampliação e fortalecimento do AEE, assegurando que todos tenham acesso a um atendimento educacional adequado às suas particularidades.

Tabela 6 – Percentual de taxa de aprovação com a diferenciação de estudantes da educação básica e estudantes da educação especial no ano de 2022.



A taxa de aprovação de alunos da educação básica é gigantesca comparado a taxa de aprovação dos estudantes da educação especial, podemos reforçar que esse fato ocorre por conta da ausência de acessibilidade no meio escolar, pois segundo a agência de notícias CEUB (2022), “no Brasil, existem 57.822 profissionais de apoio. Se comparado ao número de crianças com deficiência matriculadas no ensino básico, há um profissional a cada 21 alunos”, esse dado prova que mesmo que haja a oferta de ensino especializado em algumas escolas, não há profissionais suficientes para atendê-los. Os dados das tabelas 7 e 8 demonstram quão prejudicial é para o estudante inseridos no AEE quando não têm o devido suporte da escola.

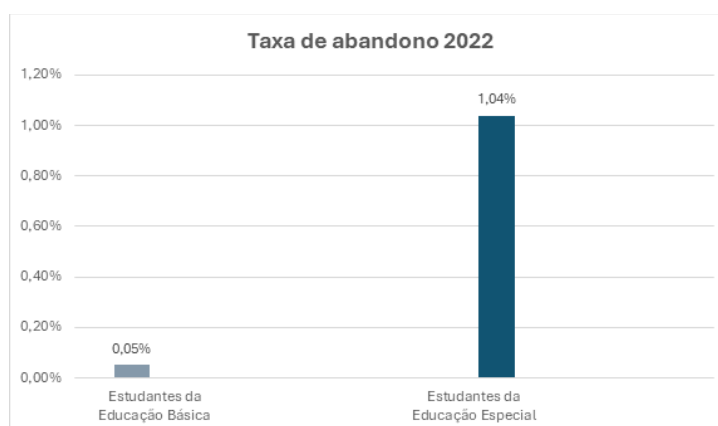
Tabela 7 – Percentual de reprovação com a diferenciação de estudantes da educação básica e estudantes da educação especial no ano de 2022.



Segundo os dados da tabela 7 que corresponde ao percentual do ano de 2022, a taxa de reprovação entre os alunos da educação básica foi de 3,5%. No entanto, esse número é

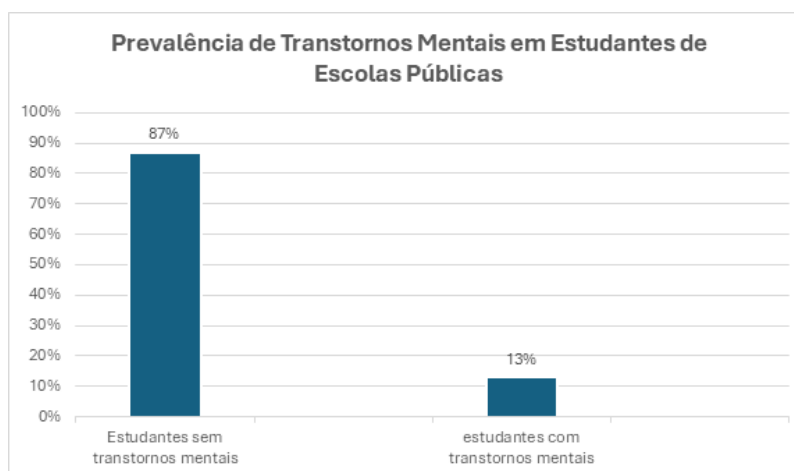
significativamente mais elevado entre os estudantes da educação especial, que registaram uma taxa de reprovação de 12,85%. Esta diferença revela a necessidade de maior atenção e investimento em políticas educacionais inclusivas que garantam o apoio adequado aos alunos com necessidades especiais, promovendo a equidade no processo de aprendizagem.

Tabela 8 – Percentual de abandono com a diferenciação de estudantes da educação básica e estudantes da educação especial no ano de 2022.



A taxa de evasão escolar entre os alunos inseridos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) revela-se consideravelmente elevada, alcançando 1,04%. Quando comparada à taxa de evasão observada entre os alunos da educação básica regular, essa proporção evidencia uma disparidade preocupante, que aponta para falhas estruturais e pedagógicas no processo de inclusão escolar, além da possível insuficiência de suporte adequado a esses estudantes.

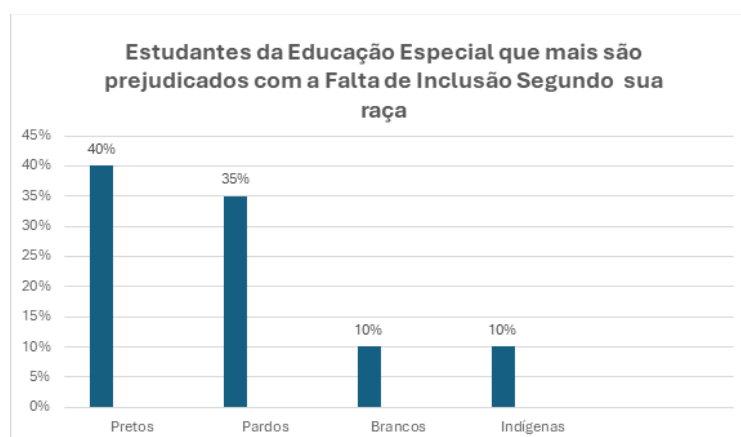
Tabela 9 – Percentual de prevalência de transtornos mentais em estudantes de escolas públicas.



Observa-se que a prevalência de estudantes com transtornos mentais registrada em estudos e levantamentos institucionais é relativamente baixa quando comparada ao número de alunos que não apresentam tais condições. Essa disparidade pode ser interpretada como um indicativo não apenas de uma possível subnotificação desses casos, mas também da carência de serviços adequados de saúde mental no ambiente educacional, os quais seriam essenciais tanto

para o diagnóstico precoce quanto para o acompanhamento contínuo desses estudantes. Tal cenário evidencia a necessidade urgente de políticas públicas mais eficazes e de uma infraestrutura escolar que contemple ações preventivas e interventivas voltadas à saúde mental no contexto educacional.

Tabela 10 – Percentual de estudantes da educação especial que mais são prejudicados com a falta de inclusão segundo sua raça.



Ao observar este gráfico, é possível identificar a desigualdade representada em números. Na Tabela 2, apresentada anteriormente, observa-se que um percentual elevado de alunos matriculados, cerca de 35%, se identificam como pardos, enquanto 40% se identificam como pretos. No entanto, ao analisarmos os dados mais recentes, fica claro que as maiores deficiências na oferta de recursos educacionais recaem sobre as crianças e adolescentes negros, que representam 40% da totalidade dos alunos, evidenciando um cenário de exclusão e vulnerabilidade social dentro desse grupo. Em contraste, apenas 10% dos alunos são identificados como brancos e 10% como indígenas, mas a disparidade de recursos e apoio educacional parece ser mais acentuada entre os negros e pardos. Esse dado reforça a urgência de políticas públicas mais eficazes para a promoção da equidade racial no sistema educacional.

6. CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, compreendemos a função social da escola e da educação inclusiva para os estudantes e para a sociedade, demonstrando acerca da desigualdade que essas crianças e adolescentes que necessitam de um atendimento especializado no meio escolar e qual o efeito que esse fenômeno pode causar para o indivíduo, sua família e para uma sociedade futura. Esses achados contribuem significativamente para a formulação de políticas públicas voltadas para essa problemática que atinge milhares de famílias brasileiras e ajudam na fiscalização das políticas que já estão em vigor, para que estas possam ser mais eficazes.

Além disso, as implicações práticas incluem a violação de direitos de pessoas cm

necessidades especiais, sem estrutura para o acesso de um direito que deveria ser universal, enquanto as implicações teóricas apontam para uma evolução na área escolar que favorece somente uma parte da população, os que não precisam de auxílio intelectual e físico.

Portanto, este estudo reforça a importância da inclusão social em escolas brasileiras, de níveis particulares e públicos, para que esses indivíduos possam desfrutar de seus direitos. Espera-se que os resultados aqui apresentados inspirem novas reflexões e investigações acerca da escola e a inclusão social.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Sulamita Bernardo de. **O protagonismo juvenil na formação da cidadania ativa e o papel social da escola pública na perspectiva da educação em direitos humanos: desafios e possibilidades**. 2023. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/54851> Acesso em: 19 mar. 2025

CAMURÇA, Tatiana Apolinário. **Política nacional de educação inclusiva na perspectiva da lei de proteção aos direitos da pessoa com autismo: a realidade de uma unidade escolar de Fortaleza**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2017) -Universidade Estadual do Ceará, 2017. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=87753> Acesso em: 19 mar. 2025

CELESTINO, Natieli da Silva. **Superando a lógica da segregação: o papel do professor na educação inclusiva**. 2020. Monografia de Especialização (Especialização em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/31646> acesso em: 03 mar. 2025

GIMENEZ, Melissa Zani. **Educação e direito: a conexão necessária para a formação integral e integradora da criança e do adolescente junto ao ambiente escolar**. 2021. Tese (Doutorado em Direito) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24023> Acesso em: 15 mar 2025

GHIURO, Junior, Gilberto. **O direito à educação e educação inclusiva**. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/25961A> Acesso em: 18 mar. 2025

LANÇA, Angelita Márcia Carreira Gandolfi. **Contribuições do Serviço Social no Trabalho com a Educação**. 2017. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Pós-graduados em Serviço Social na Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/05ae6dad-a2be-4803-9a0f-fced2a1cb401> Acesso em: 15 mar. 2025

CASTRO, Maria Tereza. **Infraestrutura: 27% das escolas brasileiras não são**

acessíveis para PCDs. Agencias de Notícias CEUB. 14 de junho de 2023. Disponível em: [Infraestrutura: 27% das escolas brasileiras não são acessíveis para PCDs - Agência de Notícias CEUB](#). Acesso em: 25 abr. 2025

DIVERSA. **Instituto Rodrigo Mendes.** Indicadores: inclusão e educação. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 25 abr. 2025

CAPÍTULO LXVI

MATEMÁTICA, MÚSICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

DOI: 10.5281/zenodo.17371057
Mel Cerqueira do Espirito Santo
Thaine Souza Santana

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a busca por uma educação que valorize a diversidade e promova a equidade tem impulsionado reflexões e práticas voltadas à inclusão escolar. A *Educação Inclusiva*, conforme apontam autores como Batista (2020) e Cardoso (2020) propõe a superação de barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais, com o objetivo de garantir o direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes, independentemente de suas condições ou necessidades específicas.

Nesse cenário, a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, como a *Música* e a *Educação Matemática*, surge como uma possibilidade enriquecedora para a

promoção de práticas pedagógicas mais sensíveis e acessíveis. Estudos como os de Fonterrada (2008) destacam o papel da música como linguagem expressiva e inclusiva, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Por sua vez, a Educação Matemática, segundo D'Ambrosio (1996) e Lorenzato (2006), pode ser ressignificada quando integrada a outras formas de conhecimento, especialmente em contextos que exigem abordagens diversificadas e criativas.

Este trabalho apresenta os resultados de um mapeamento bibliográfico que teve como objetivo analisar produções acadêmicas que abordam, de forma integrada, os temas da *Educação Inclusiva*, da *Música* e da *Educação Matemática*. A intenção foi identificar como essas áreas têm dialogado na literatura científica, bem como destacar práticas pedagógicas, abordagens metodológicas e experiências educacionais que contribuam para o fortalecimento de uma perspectiva interdisciplinar e inclusiva no ensino.

Ao considerar as contribuições de autores como Brasil (2008), no âmbito das políticas públicas, e de estudiosos da interdisciplinaridade como Lange (2017), acredita-se que a intersecção entre música e matemática, quando orientado por princípios inclusivos, pode ampliar significativamente as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando-as mais sensíveis e adaptadas à diversidade dos estudantes. Assim, esta pesquisa busca colaborar com o avanço do conhecimento na área educacional e incentivar práticas que promovam, de fato, a inclusão por meio da interdisciplinaridade.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, privilegia a qualidade da informação e a compreensão profunda dos fenômenos sociais (Cardano, 2017), além disso, teve como objetivo identificar, reunir e analisar produções acadêmicas que discutem, de maneira integrada ou associada, os temas *Educação Inclusiva*, *Música* e *Educação Matemática*. A proposta do estudo não foi apenas levantar materiais sobre cada um desses campos isoladamente, mas compreender como a intersecção entre eles tem sido abordada na literatura científica, especialmente em experiências e reflexões voltadas à prática pedagógica.

A investigação foi desenvolvida tendo como metodologia o “Estado do Conhecimento” (Romanowski; Ens, 2006) para a realização do mapeamento. Esta escolha deve-se ao fato de que o estudo contempla uma parte das produções acadêmicas sobre

Educação Inclusiva, Educação Matemática e Música, uma vez que não realizamos uma investigação mais ampla que abrangesse, por exemplo, estudos apresentados em todos portais acadêmicos ou de congressos da área.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases acadêmicas amplamente utilizadas na área da educação, como Google Acadêmico, Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A busca foi orientada por palavras-chave que dialogam diretamente com os eixos temáticos da pesquisa: *Educação Inclusiva, Música, Educação Matemática*.

Durante o processo de seleção, buscou-se identificar trabalhos que não apenas citaram esses temas, mas que os tratassem em articulação, apresentando propostas, experiências, análises teóricas ou práticas pedagógicas que envolvessem dois ou mais dos campos investigados. O interesse principal foi compreender como a inter-relação entre esses saberes têm contribuído para o desenvolvimento de práticas educacionais que valorizem a diversidade e promovam a inclusão no espaço escolar.

A análise dos materiais foi conduzida a partir de uma leitura crítica e reflexiva, com base em uma perspectiva qualitativa e interpretativa. A partir disso, foram organizadas categorias temáticas que permitiram observar recorrências, contribuições teóricas e metodológicas, bem como lacunas existentes na produção acadêmica sobre o tema. Essa sistematização fundamenta as discussões apresentadas nos resultados desta pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seleção das produções acadêmicas resultou em 10 publicações, envolvendo artigos científicos, capítulo de livro, pôster, tese e trabalhos monográficos. Estes inicialmente foram organizados em uma tabela contendo: o título do trabalho; os autores; tipo e ano de publicação, como pode ser visto a seguir.

Título do trabalho	Autores	Tipo de Publicação	Ano de Publicação
1. Educação Matemática Inclusiva, Musicalização e Atenção Voluntária.	Herica Cambraia Gomes e Ana Lucia Manrique.	Artigo científico apresentado no I Congresso Internacional de Educação Inclusiva.	2014

2. Música – um caminho para ajudar deficientes visuais a aprenderem Matemática.	Thais Ferreira Cezaro	Trabalho Monográfico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.	2014
3. Educação Matemática Inclusiva: Modificabilidade Cognitiva Estrutural, Musicalidade e Mediação Docente.	Herica Cambraia Gomes	Pôster apresentado no Encontro Nacional de Educação Matemática.	2016
4. A Musicalidade Para Estimulação Da Atenção Voluntária De Cálculos Mentais (Educação Matemática Inclusiva).	Herica Cambraia Gomes e Ana Lúcia Manrique	Artigo Científico na Revista Paranaense de Educação Matemática.	2016
5. Educação Matemática Inclusiva: Musicalidade, Neurociência Cognitiva e Mediação Docente.	Herica Cambraia Gomes, e Ana Lúcia Manrique.	Artigo Científico na Revista de Pesquisa Interdisciplinar.	2017
6. Alunos com TDAH Aprendem Matemática: Estratégias De Ensino E Recursos Pedagógicos.	Déborah da Silva Lima	Trabalho Monográfico da Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica.	2019
7. Colaborações entre professores e pesquisadores voltados para a construção de uma Educação Matemática Inclusiva.	Lulu Healy, Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes, Talita Araújo Salgado Faustino	Capítulo do livro Cenários de Pesquisa em Educação Matemática (pp.73-94) Publisher: Paco Editorial.	2020

8. Cenários inclusivos para alfabetização matemática de alunos diferentemente eficientes mediados por ambiente musical e jogos.	Tula Maria Rocha Morais	Tese de Doutorado da Universidade Anhanguera de São Paulo	2022
9. A Música no ensino de Matemática via Proposição, Exploração e Resolução de Problemas com Estudantes.	Polliana Barboza e Marcus Bessa de Menezes	Artigo Científico apresentado no XVII SESEMAT - Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática.	2023
10. Uma análise de possibilidades para o ensino de matemática voltado à alunos com Transtorno de Déficit de Atenção E Hiperatividade (TDAH).	Lucas Martins Rizzo	Trabalho Monográfico da Universidade Estadual de Goiás.	2023

De modo geral, os trabalhos de Gomes (2016) e Gomes e Manrique (2014; 2016; 2017), enumerados em 3, 1, 4 e 5, respectivamente, abordam sobre a música nos processos neurocognitivos da Educação Matemática Inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental.

No trabalho 3, de Gomes (2016), a autora apresenta um pôster que trata de uma pesquisa de doutorado em andamento. Todavia, não amplia a discussão da temática e dos dados referentes à perspectiva docente sobre os impactos da musicalidade nos processos neurocognitivos na promoção de um ensino de Matemática numa perspectiva inclusiva. Ademais, foram realizados experimentos com professores das séries iniciais, professores de salas multifuncionais e pedagogos, a partir de estudos teóricos dos eixos: Neurodesenvolvimento e Processos Cognitivos da Aprendizagem Matemática; Critérios da Mediação Docente, Experiência de Aprendizagem Mediada e Modificabilidade Cognitiva Estrutural; e Musicalidade.

Os resultados apontam para elementos conectores entre a prática de atividades da

musicalidade e a estimulação do desenvolvimento das habilidades matemáticas, as quais necessitam de um aprofundamento da proposta investigativa. Assim, além da motivação emocional e social, há propriedades aditivas do cálculo numérico a partir da escuta rítmica e produção sonora.

Na produção acadêmica 1 (Gomes; Manrique, 2014), as pesquisadoras buscaram apresentar a compreensão do processo de musicalização como estratégia do desenvolvimento da habilidade de Atenção Voluntária, como mecanismo das funções executivas neurocognitivas, responsáveis pela aprendizagem. O aporte teórico apoiou-se em conceitos da neuroeducação: Funções Executivas, Atenção Voluntária; Musicalização e Aprendizagem Matemática Inclusiva. A Atenção Voluntária é definida no trabalho como uma organização social da atenção mediada pela linguagem e decorrente da programação intencional e motivacional.

A metodologia de caráter experimental teve como contexto alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental e a professora da turma. A musicalização foi abordada para desenvolver a Atenção Voluntária na realização de cálculos mentais em alunos com déficit de atenção. Tais atividades foram desenvolvidas com todos os alunos, caracterizando-se como uma proposta inclusiva. Também, foram elaborados registros sobre a atenção dispensada pelos estudantes por meio de seus comportamentos e desempenho durante as aulas de matemática, nas quais a musicalização era utilizada (Gomes; Manrique, 2014).

O trabalho aponta para possíveis contribuições na construção de práticas de sala de aula inclusivas, uma vez que sugere um aumento da Atenção Voluntária nas atividades cognitivas típicas do pensamento matemático, elucidando benefícios na constância do processo de musicalização, com implicações positivas na área da Educação Matemática Inclusiva. Estas podem ter implicações na intervenção educativa para a aprendizagem matemática, além da possibilidade de se tornarem estratégias efetivamente interdisciplinares, como propõe a legislação brasileira de educação.

Nesta direção, Gomes e Manrique (2016), partem de pressupostos da neurociência e dos estudos sobre a relação inter-hemisférica das áreas cerebrais. Apontam também que os avanços tecnológicos têm demonstrado a possibilidade de modificabilidade funcional do sistema nervoso e das estruturas cognitivas, ou seja, a plasticidade cerebral. Com base nos referenciais utilizados pelas autoras, buscou-se compreender a influência da Musicalidade no desenvolvimento da Atenção Voluntária em contextos de aprendizagem matemática, com foco para o conceito numérico.

Neste caso, a musicalidade é entendida de modo diferente do ensino formal de Música. O conceito é ampliado para envolver a escuta, a projeção espontânea e livre, as elaborações neurocognitivas e a interação com o meio. Dessa forma, o termo é compreendido como um estímulo neurocognitivo no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Além disso, destaca-se a ludicidade, uma característica da expressão musical infantil.

Assim como na produção 3, o trabalho segue uma abordagem qualitativa com foco na relação entre Musicalidade e aprendizagem da Matemática, contudo, na produção 1, Gomes e Manrique (2014) trazem um olhar mais aprofundado acerca da Atenção Voluntária e suas implicações na aprendizagem. A pesquisa envolveu 20 alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 8 anos. Dois destes alunos, apresentavam laudos clínicos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outro com Déficit de Atenção.

Os resultados sugerem que houve um empenho no desenvolvimento da Atenção Voluntária, com aumento do tempo de concentração para a realização de atividades cognitivas relacionadas ao pensamento matemático. Os alunos com diagnóstico de TDAH e Déficit de Atenção, no decorrer dos encontros e pela motivação em interagir com os outros estudantes, desenvolveram de forma progressiva um maior autocontrole. Nos últimos encontros, seus comportamentos demonstravam participação ativa e sincronia harmoniosa com o grupo.

Similarmente ao trabalho de Gomes e Manrique (2014), Gomes e Manrique (2017) buscaram a compreensão do processo de musicalização como estratégia do desenvolvimento da habilidade de Atenção Voluntária, como mecanismo das funções executivas neurocognitivas, responsáveis pela aprendizagem. O aporte teórico apoiou-se em conceitos da neuroeducação: Funções Executivas, Atenção Voluntária; Musicalização e Aprendizagem Matemática Inclusiva.

A metodologia de caráter experimental na produção de 2017, envolveu o contexto também apresentado no trabalho das autoras em 2014 (Gomes; Manrique, 2014), ou seja, teve como sujeitos alunos do primeiro ano do ensino fundamental e sua professora. O resultado sugere um aumento da Atenção Voluntária nas atividades cognitivas típicas do pensamento matemático, o que pode indicar a existência de benefícios na constância do processo de musicalização, com implicações positivas na área da Educação Matemática Inclusiva.

As produções 2, 6, 8, 9 e 10 apresentam de maneira geral, propostas pedagógicas inclusivas para o ensino de matemática, buscando propor diferentes recursos e discutindo a música como uma estratégia para colaborar com o ensino de matemática de todos os alunos. Os trabalhos atentam para o ensino de alunos com deficiência visual, cognitiva, TDAH e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O trabalho 2, monografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, teve como objetivo analisar o desafio de ensinar matemática para alunos com deficiência visual. Para tanto, Cezaro (2014) analisa o currículo e a prática do professor de Matemática para o ensino inclusivo, apresenta diferentes propostas que podem ser utilizadas no contexto da educação inclusiva de alunos com deficiência visual, apresenta a Música como proposta de ensino de Matemática e busca observar os resultados de atividades existentes, propondo uma possível abordagem com o uso de sons e ritmos. O autor sugere a aplicação de uma proposta de ensino já existente, que envolve os conceitos de MMC (Mínimo Múltiplo Comum) e frações por meio de sons e ritmos.

O pesquisador apresenta de maneira sucinta o histórico da Educação Inclusiva no Brasil. Ademais, discute leis e decretos relacionados ao tema, além de recursos utilizados que facilitam a aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Ao esboçar sobre a relação entre a Música e a Matemática, elucida a história da escala musical desde Pitágoras, até os dias atuais, e sua relação com conceitos matemáticos. Ressalta também como a Música pode estimular o cérebro, podendo se constituir como uma proposta que contribui para uma aprendizagem eficaz (Cezaro, 2014).

O trabalho com Música e Matemática, mais especificamente MMC e frações por meio de sons e ritmos, mostra-se aplicável, tomando como base os resultados positivos obtidos com o público-alvo, no que se refere ao respeito de suas necessidades. Apesar de apresentar uma atividade com potencial para promover a inclusão, a mesma foi apenas aplicada com alunos com deficiência. Todavia, vale ressaltar que Cezaro (2014) sugere a aplicação futura da proposta em turmas de ensino regular, visando propiciar um momento de inclusão no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Nesta direção, Moraes (2022), produção 8 analisada neste trabalho, aponta que a inclusão não se concretiza apenas com a presença física dos alunos em sala de aula, mas requer ações intencionais e planejadas, com base na escuta ativa, na valorização da diversidade e na criação de contextos que acolham, desafiem e respeitem os tempos e modos de aprender de cada estudante.

A preocupação em encontrar diferentes formas de ensinar matemática, considerando cenários inclusivos, pode também ser identificado na produção acadêmica 6 (Lima, 2019), a qual trata-se de um trabalho monográfico que tem como foco central compreender o aluno com TDAH, visando propor estratégias e materiais acessíveis, de baixo custo, para o ensino destes estudantes. O contexto envolve professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, com ênfase nos docentes da área de matemática, propondo que esses profissionais elaborem planos de ação pedagógicos e recursos que facilitem o aprendizado de alunos com TDAH ou outras dificuldades.

O objetivo geral do estudo é viabilizar o ensino e a aprendizagem de alunos com diferentes tipos de dificuldade, com ênfase no TDAH. Como desdobramentos desse objetivo, o trabalho propõe criar ou adaptar materiais de baixo custo específicos para o ensino da matemática; desenvolver jogos educativos voltados à disciplina; aplicar esses recursos em sala de aula e observar seus resultados; promover a interação entre alunos com deficiência e os demais colegas; avaliar como se dá o processo de construção dos jogos dentro da rotina escolar; e, por fim, auxiliar o professor a compreender melhor o aluno com TDAH, favorecendo a prática pedagógica voltada ao ensino da matemática (Lima, 2019).

A metodologia adotada foi o estudo de caso, o que possibilitou uma análise contextualizada da realidade, permitindo observar o comportamento de indivíduos ou pequenos grupos. A investigação utilizou a música como recurso para a interação de crianças e adolescentes no ambiente escolar. O estudo envolveu 32 alunos, sendo 2 com TDAH, 1 com baixa visão, 1 com deficiência intelectual e 1 professora, utilizando como instrumentos pedagógicos os jogos e a música.

A construção de músicas com letras baseadas em conceitos matemáticos foi mais uma estratégia utilizada, com o intuito de estimular a imaginação, o lúdico e a interação entre os alunos. O elemento lúdico, de acordo com Lima (2019), apresenta-se como um motivador natural, contribuindo para a assimilação de regras e conceitos matemáticos de forma divertida e colaborativa, favorecendo a socialização e uma melhor interação em sala. O estudo aponta ainda que a música facilita a atenção e o engajamento dos alunos mais dispersos, como os com TDAH, tornando a aprendizagem mais efetiva.

Considerando o uso de jogos e música para o ensino de Matemática em ambientes que buscam promover a inclusão dos alunos, podemos destacar também a tese de Moraes (2022), identificada na tabela como a produção 8. A pesquisa foi desenvolvida no

Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, da Universidade Anhanguera de São Paulo. O objetivo da autora foi a criação e análise de práticas pedagógicas inclusivas com o intuito de promover a alfabetização matemática de estudantes, no cenário da Educação Especial. A pesquisa parte do princípio de que a música e os jogos, enquanto ferramentas multissensoriais, têm o potencial de mediar e facilitar os processos cognitivos necessários à aprendizagem, em especial entre estudantes com déficit cognitivo.

A investigação foi oriunda de uma experiência observada em uma escola pública de Belo Horizonte, onde três alunas com laudo médico de déficit cognitivo estavam matriculadas no 6º ano do Ensino Fundamental, mas ainda não haviam sido alfabetizadas. A partir dessa inquietação, Moraes (2022) pretendeu investigar a contribuição dos cenários inclusivos para a alfabetização matemática de alunos diferentemente eficientes, com a mediação de jogos e de um ambiente musical cuidadosamente planejado. A expressão “diferentemente eficiente”, é utilizada pela autora para representar um posicionamento ético e epistemológico que propõe superar a visão pejorativa e reducionista de deficiência. Sendo assim, é uma forma de trazer em evidência a diversidade e reconhecer os potenciais dos estudantes em ambientes diferenciados de aprendizagem.

A fundamentação teórica da tese está apoiada, em especial, nas contribuições de Lev Vygotsky, uma vez que, este compreende o desenvolvimento das crianças com deficiência como um processo diferente, porém repleto de potencialidades. O estudo segue uma abordagem qualitativa e utilizou o método do estudo de caso, permitindo uma análise profunda e contextualizada da realidade escolar vivida pelas estudantes. As ações pedagógicas ocorreram em três fases principais: diagnóstico inicial das participantes, construção dos cenários inclusivos e implementação das intervenções com jogos e música. As atividades incluíram desde jogos de memória e trilha até jogos adaptados como bingo matemático, todos com a inserção de músicas especialmente selecionadas para estimular funções cognitivas superiores como atenção, percepção, concentração e memória (Moraes, 2022).

Os resultados obtidos durante a intervenção foram latentes. As análises apontaram que os cenários inclusivos favorecidos por jogos e música promoveram avanços no desenvolvimento cognitivo e emocional das alunas. Esta discussão reforça os resultados apontados por Lima (2019), ao destacar o uso da música e dos jogos como recursos que

ajudam a motivar os estudantes, assimilar conceitos matemáticos e promover a interação em sala de aula, favorecendo não apenas o aprendizado de conteúdos, mas também a inclusão efetiva.

Barbosa e Menezes (2023), no Texto 9, propõem uma discussão sobre o uso da música em práticas pedagógicas no ensino de Matemática, com foco em contextos de inclusão escolar, especialmente no atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A proposta tem como foco a criação de ambientes de aprendizagem que envolvam a proposição, exploração e resolução de problemas matemáticos, articulando a música como um recurso mediador para promoção do desenvolvimento conceitual e da inclusão educacional.

Os autores partem do entendimento de que os estudantes com TEA apresentam características específicas, como dificuldades de comunicação e interação social, além de desafios na adaptação a novas rotinas, ambientes e atividades. Tais especificidades demandam não apenas a presença física dos alunos nas salas de aula regulares, mas também ações intencionais e planejadas por parte dos educadores, que levem em conta os modos diversos de aprender e de participar. A música, nesse contexto, é considerada uma ferramenta importante na mediação pedagógica, proporcionando caminhos diferentes de acesso ao conhecimento matemático.

A pesquisa, de natureza qualitativa, realizou entrevistas com três professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública, localizada no interior da Paraíba, como instrumento de coleta de dados. Os resultados evidenciaram que a utilização da música nas aulas de matemática ainda encontra obstáculos, principalmente devido às limitações em experiências formativas, tanto na formação inicial quanto continuada, que articulam práticas inclusivas e ensino de matemática.

A fundamentação teórica do estudo discute a importância da educação inclusiva, as particularidades do TEA e o potencial pedagógico da música no ensino de matemática. Os autores destacam que o TEA, enquanto transtorno do neurodesenvolvimento, não impossibilita a aprendizagem, mas demanda estratégias específicas que considerem as barreiras existentes à comunicação e à socialização (Barbosa; Menezes, 2023). O uso da música, nesse contexto, emerge como uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como atenção, raciocínio lógico e cálculo mental, além de favorecer a apropriação de conceitos matemáticos.

A articulação entre música e resolução de problemas é evidenciada no estudo como

um caminho promissor para incluir estudantes com TEA nas atividades matemáticas, potencializando tanto o engajamento quanto a aprendizagem. Nesse sentido, os achados da pesquisa convergem com as propostas do Texto 7, de Healy, Fernandes e Faustino (2023), que discutem como a colaboração entre professores e pesquisadores pode transformar práticas excludentes em práticas verdadeiramente inclusivas.

Healy et al. (2023) criticam a estrutura escolar tradicional baseada na figura do “aluno padrão” e defendem que a verdadeira inclusão requer uma reestruturação dos objetivos do ensino, das estratégias pedagógicas e dos ambientes escolares. A partir de fundamentos da perspectiva histórico-cultural e da cognição corporificada (Gallese; Lakoff, 2005; Vygotsky, 1991), as autoras apresentam dois cenários de aprendizagem matemática, Ritmática e Xilofone, que integram sons, imagens, movimentos e interações sensoriais para tornar os conceitos matemáticos mais acessíveis.

Barbosa e Menezes (2023) dialogam diretamente com essas experiências ao demonstrarem que a música pode mediar a aprendizagem matemática, permitindo que os alunos com TEA se expressem por meio de suas habilidades sensoriais e cognitivas. A música, nesse contexto, atua como ferramenta de mediação semiótica, promovendo engajamento, significação e prazer na aprendizagem.

Além disso, ambos os estudos evidenciam a importância de preparar os professores para atuarem de forma inclusiva. Enquanto Healy et al. (2023) argumentam que isso requer uma revisão das crenças pedagógicas e epistemológicas tradicionais, Barbosa e Menezes (2023) apontam que a ausência de formação sobre o uso da música como ferramenta pedagógica inclusiva limita as possibilidades de inovação no ensino de matemática.

Em síntese, o estudo de Barbosa e Menezes (2023) amplia o escopo das práticas inclusivas no ensino de matemática ao demonstrar, por meio de evidências empíricas, que a integração entre música e resolução de problemas pode contribuir significativamente para a aprendizagem de estudantes com TEA. A pesquisa reafirma a necessidade de romper com modelos rígidos e padronizados de ensino, construindo experiências pedagógicas que reconheçam e acolham a diversidade desde o início do planejamento curricular.

Em consonância, no texto 10, Rizzo (2023) propõe uma análise crítica e construtiva das possibilidades de ensino de matemática para alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com foco em abordagens alternativas que

envolvem o uso de música e jogos didáticos. A motivação parte da compreensão de que a matemática é uma das disciplinas que mais exigem atenção, organização e raciocínio lógico, justamente aspectos comprometidos nos estudantes com TDAH. O autor questiona as práticas tradicionais de ensino, muitas vezes inflexíveis, e propõe caminhos mais inclusivos e engajadores.

A inserção da música como recurso pedagógico é respaldada por estudos como o de Gomes e Manrique (2020), que tratam da musicalidade como estimuladora da atenção voluntária durante cálculos mentais. Segundo esses autores, elementos como ritmo e melodia criam um ambiente sensorial que favorece a concentração e facilita a internalização de conceitos abstratos. A música, nesse contexto, deixa de ser um recurso periférico e passa a ser ferramenta essencial na construção de um ensino mais acessível e envolvente.

Complementarmente, o uso de jogos também aparece como uma estratégia eficaz para o ensino de matemática a alunos com TDAH. Além das propostas metodológicas, Rizzo (2023) também aborda as implicações emocionais do TDAH na trajetória escolar dos estudantes. O autor menciona questões como a baixa autoestima, a dificuldade em manter relacionamentos interpessoais, a frustração com o desempenho escolar e o sentimento de inadequação. Por isso, a construção de ambientes escolares mais acolhedores e personalizados torna-se fundamental para o sucesso acadêmico e pessoal desses alunos.

Esse conjunto de reflexões encontra forte eco no Texto 6, que também parte do princípio de que o ensino de matemática precisa ser ressignificado para atender às necessidades dos alunos com TDAH. A autora do Texto 6 enfatiza a importância da flexibilização metodológica, da variação de estímulos sensoriais e da adoção de práticas lúdicas e concretas. Além disso, argumenta-se que os alunos com TDAH aprendem melhor por meio de estratégias que envolvem movimento, desafio e alternância de atividades. Defende-se o uso de recursos como materiais manipulativos, vídeos, músicas, jogos e tarefas práticas, para possibilitar que o aluno participe ativamente da construção do conhecimento. Assim como Rizzo (2023), a produção 6 reconhece que a monotonia das aulas tradicionais tende a acentuar os sintomas do TDAH e que é preciso construir práticas que respeitem o ritmo e os interesses do estudante.

Outro ponto central na convergência entre os dois textos é a formação docente. Ambos os trabalhos são críticos quanto à formação tradicional dos professores, que

muitas vezes desconhecem o funcionamento do TDAH e carecem de estratégias para lidar com a diversidade. Rizzo (2023) propõe a necessidade de uma mudança de mentalidade pedagógica, que compreenda o TDAH para além de uma patologia médica e o trate como um desafio educativo e humano. Lima (2019) também enfatiza que o acolhimento do aluno com TDAH começa com a empatia e o conhecimento do professor, que precisa estar disposto a se adaptar, experimentar e escutar.

Tanto em Rizzo (2023) quanto no Texto 6, o que se observa é o compromisso com uma educação matemática inclusiva, que não se limita a ajustes curriculares pontuais, mas se constrói a partir da valorização das diferenças e da criação de estratégias que envolvam, motivem e respeitem os modos singulares de aprender. Ao sugerirem o uso de música, jogos e outras formas alternativas de ensino, os autores contribuem para um modelo de aula que deixa de ser centrado exclusivamente no conteúdo e passa a ser centrado no aluno como sujeito ativo da aprendizagem.

Os dois textos convergem para um diálogo na busca por um ensino de matemática mais afetivo, sensível e responsivo, reafirmando o princípio de que incluir não é apenas permitir que todos estejam presentes, mas garantir que todos possam participar e aprender de forma eficiente.

Desse modo, considerando as discussões fundamentadas nas produções acadêmicas aqui analisadas, observamos que a proposta de uma matemática escolar inclusiva não se limita a oferecer alternativas aos estudantes com deficiência, mas visa a criação de um ensino que, desde o início, seja acessível e envolvente para todos. Os cenários apresentados, ao estimular a exploração ativa, a negociação de significados e a expressão multimodal, contribuem para uma matemática mais vívida, atrativa e equitativa. Ao final, as autoras reafirmam o compromisso com uma prática pedagógica que permita que todos os alunos escolham se incluir, participando ativamente da construção do seu conhecimento matemático.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções acadêmicas que articulam os campos da Educação Matemática, da Música e da Educação Inclusiva, realizada neste mapeamento, evidenciou um campo de estudo em expansão, caracterizado por propostas criativas e promissoras que buscam integrar saberes diversos em prol de práticas educacionais mais justas e

inclusivas. Diferente de abordagens que apenas tangenciam esses temas, os trabalhos selecionados demonstram um esforço concreto de conexão entre teoria e prática, oferecendo experiências pedagógicas inovadoras e reflexões críticas sobre a inter-relação entre dois ou mais dos domínios investigados.

Os resultados deste mapeamento apontam para um crescente reconhecimento da interdisciplinaridade como estratégia pedagógica potente, sobretudo na promoção de ambientes educacionais mais acolhedores e responsivos à diversidade. A música, por exemplo, tem se revelado um recurso didático fértil para o ensino da Matemática, capaz de despertar a atenção, favorecer a memória e engajar estudantes com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Autores como Sá (2022) e Ferreira et al. (2023) destacam que a música, ao operar simultaneamente no campo afetivo e cognitivo, pode mediar a construção de saberes matemáticos de maneira mais eficaz e inclusiva.

Entretanto, ainda são notáveis certas limitações nas abordagens analisadas. Muitas das experiências relatadas carecem de fundamentação metodológica mais consistente, além da ausência de dados empíricos mais robustos que avaliem os impactos dessas práticas a médio e longo prazo. Esse cenário revela a urgência por estudos mais aprofundados e longitudinalmente estruturados, que permitam não apenas verificar a eficácia das propostas, mas também subsidiar a formação docente e a elaboração de políticas públicas coerentes com os princípios da Educação Inclusiva.

Além disso, apesar do avanço teórico em torno da inclusão e da interdisciplinaridade, observa-se uma carência de articulações efetivas entre a produção acadêmica e as diretrizes políticas educacionais, o que dificulta a implementação sistemática dessas práticas no cotidiano das escolas. Conforme apontado por Moraes e Silva (2023), a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva requer o fortalecimento de uma tríade fundamental: teoria, prática e políticas públicas.

Neste sentido, o presente mapeamento cumpre um papel importante ao evidenciar não apenas os avanços já conquistados, mas também as lacunas que ainda desafiam a consolidação de uma abordagem pedagógica inclusiva, sensível às múltiplas formas de aprender e ensinar. A conexão entre Matemática, Música e Educação Inclusiva não deve ser percebida como mero recurso didático, mas como um caminho necessário para a construção de um novo paradigma educacional, um paradigma que acolha as

singularidades, celebre as diferenças e promova o direito de todos ao conhecimento.

Concluimos, assim, que a integração desses campos representa não apenas uma inovação metodológica, mas um compromisso ético com a transformação da escola em um espaço de pertencimento e possibilidade. Que este trabalho inspire novas investigações e ações que caminhem na direção de uma educação mais humana, sensível e verdadeiramente inclusiva, onde cada som, cada número e cada sujeito tenha seu lugar reconhecido e valorizado.

REFERÊNCIAS

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

BARBOZA, P.; MENEZES, M. B. de. **A música no ensino de Matemática via proposição, exploração e resolução de problemas com estudantes**. In: SEMINÁRIO SUL-MATO-GROSSENSE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 17., 2023. Anais [...].

BATISTA, L. A.; CARDOSO, M. D. de O. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 44, 17 nov. 2020.

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

CARDANO, M. **Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação**. Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CEZARO, T. F. **Música – um caminho para ajudar deficientes visuais a aprenderem Matemática**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2014.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FERREIRA, M. A.; LIMA, R. C.; RIBEIRO, L. S. A música como mediadora da aprendizagem matemática em contextos inclusivos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 29, n. 1, p. 115–132, jan./abr. 2023.

FONTEERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios: o ensino de música como educação estética**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, H. C.; MANRIQUE, A. L. **Educação Matemática Inclusiva, Musicalização e Atenção Voluntária**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 1., 2014. Anais [...].

GOMES, H. C. **Educação Matemática Inclusiva: Modificabilidade Cognitiva Estrutural, Musicalidade e Mediação Docente**. Pôster apresentado no Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016.

GOMES, H. C.; MANRIQUE, A. L. A musicalidade para estimulação da atenção voluntária de cálculos mentais (Educação Matemática Inclusiva). **Revista Paranaense de Educação Matemática**, 2016.

GOMES, H. C.; MANRIQUE, A. L. Educação Matemática Inclusiva: Musicalidade, Neurociência Cognitiva e Mediação Docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, 2017.

HEALY, L.; FERNANDES, S. H. A. A.; FAUSTINO, T. A. S. **Colaborações entre professores e pesquisadores voltados para a construção de uma Educação Matemática Inclusiva**. In: _____. Cenários de Pesquisa em Educação Matemática. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 73–94.

LANGE, C. H. **A interdisciplinaridade música & matemática: as possibilidades para sedimentar conhecimentos matemáticos no ensino médio**. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 21., 2017, Pelotas. Anais [...].

LIMA, D. da S. **Alunos com TDAH aprendem Matemática: estratégias de ensino e recursos pedagógicos**. 2019. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.

LORENZATO, S. **O que é mesmo educação matemática?** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MORAES, T. M. R. **Cenários inclusivos para alfabetização matemática de alunos diferentemente eficientes mediados por ambiente musical e jogos**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2022.

MORAES, T. M. R.; SILVA, A. R. Educação inclusiva e políticas públicas: desafios para a formação docente. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e130274, 2023.

RIZZO, L. M. **Uma análise de possibilidades para o ensino de matemática voltado à alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual de Goiás, 2023.

ROMANOWSKY, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte**. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SÁ, M. L. de. Interdisciplinaridade e inclusão: caminhos possíveis entre música e matemática. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 156–172, 2022.

SILVA, C. G. da. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CAPÍTULO LXVII

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: A APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC) NO ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS

DOI: 10.5281/zenodo.17371071

Daniela Ferreira dos Santos

Carmen Lúcia Dias

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva visa garantir o acesso, a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas. Esse tem sido um dos maiores desafios da educação brasileira nas últimas décadas. Apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas, a efetiva inclusão ainda enfrenta obstáculos, especialmente em relação à formação e preparo dos professores para

lecionar com as diversidades presentes nas salas de aula. Nesse contexto, é fundamental que estudantes público da educação especial (PEE) recebam o apoio adequado no ambiente escolar regular, para favorecer seu pleno desenvolvimento.

Para tanto, a formação continuada dos professores desempenha um papel importante nesse processo, pois é a partir da formação desses profissionais que a inclusão efetiva pode ser promovida (Gasparin, 2012). A falta de preparo e a resistência a novas abordagens pedagógicas são frequentemente apontadas como fatores que dificultam a implementação da inclusão nas escolas (Martins; Andrade, 2016).

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que tem como base a concepção dialética de ensino e aprendizagem, surge como uma metodologia capaz de fornecer ferramentas para transformar a prática pedagógica e integrar os conhecimentos científicos com a realidade dos estudantes (Saviani, 2008). Essa metodologia didática é estruturada em cinco momentos: 1) Prática social atual do conteúdo escolar; 2) Problemática; 3) Instrumentalização; 4) Catarse e 5) Nova prática social atual do conteúdo escolar (Gasparin, 2012). Nesse sentido, enfatiza-se a importância de construir o conhecimento de maneira crítica, partindo da realidade concreta dos estudantes e do contexto social em que estão inseridos, para assim promover uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e transformadora (Saviani, 2008; Gasparin, 2012).

O objetivo deste capítulo foi analisar o impacto da formação continuada de professores que atuam em salas de aula comuns e de recursos, com foco no ensino dos gêneros textuais, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A pesquisa analisou como os professores, ao trabalharem com os gêneros textuais de forma contextualizada, podem promover um ambiente de aprendizagem mais acessível, inclusivo e contextualizado para todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais.

2. METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa-intervenção, com o objetivo de analisar a formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva. Os sujeitos da pesquisa foram três professoras de escolas públicas do Ensino Fundamental I de um município do Paraná, sendo duas professoras em salas de aula comum e uma em sala de recursos.

A intervenção pedagógica se baseou na PHC e no ensino de gêneros textuais, com 5 sessões de formação contínua, aplicadas ao longo do semestre. A PHC, como defendido por Saviani (2008), propõe que o ensino seja estruturado a partir da realidade social dos estudantes, para promover uma educação crítica e transformadora. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários iniciais e registros das atividades pedagógicas realizadas durante as sessões da intervenção pedagógica para garantir a confiabilidade dos resultados.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram planejados para proporcionar uma visão detalhada da prática pedagógica dos professores e avaliar a eficácia da formação na melhoria das estratégias de ensino inclusivo. A análise qualitativa das respostas, observações e registros permitiu identificar mudanças nas práticas docentes, especialmente no uso dos gêneros textuais nos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, a pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos, garantindo o consentimento das participantes e o sigilo das informações, com a devida aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição responsável (Brasil, 2012).

3. A PHC E A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL

A PHC, desenvolvida por Dermeval Saviani, propõe que a educação seja um instrumento de transformação social. Para isso, baseia-se nos princípios filosóficos do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) de Karl Marx (1818-1883) e nos princípios psicológicos da Teoria Histórico-Cultural (THC) de Lev Vygotski (1896-1934). Essa abordagem, segundo Saviani (2011), é histórica, pois reconhece que a educação desempenha um papel fundamental na transformação da sociedade. Ao mesmo tempo, é crítica, pois está consciente da influência que a sociedade exerce sobre o processo educativo.

Nesse sentido, em vez de uma educação reproduzida passivamente, a PHC defende que a escola deve ser um espaço de crítica, que permita que os estudantes desenvolvam uma compreensão profunda do conteúdo com base nas suas vivências sociais e culturais. Assim, a educação se torna uma prática que visa à emancipação e transformação da sociedade (Saviani, 2008).

Para tanto, o propósito da PHC em relação à educação escolar consiste na:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção

- e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos estudantes no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os estudantes não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2011, p. 08-09).

A compreensão das ações objetivas dos processos educacionais, quando examinada sob a perspectiva teórica da metodologia marxista, fundamenta uma visão de formação intrinsecamente ligada à busca pela transformação social. Assim, a influência da sociedade na educação é contemplada por essa abordagem, que se caracteriza por ser tanto crítica quanto histórica, pois reconhece a importância da vivência social dos estudantes.

Com base na metodologia, Gasparin (2012) complementa ao apresentar a proposta didática da PHC, que se configura como um plano de ação docente na perspectiva histórico-crítica. Essa abordagem oferece ao professor a possibilidade de trabalhar com o estudante, e não simplesmente pelo estudante.

A didática da PHC é estruturada em cinco momentos que orientam a prática pedagógica (Gasparin, 2012):

Quadro 1 - Didática da PHC

Prática	1. Prática social atual do conteúdo escolar:	Refere-se à análise de como o conteúdo escolar é integrado e aplicado na sociedade contemporânea, o que considera as necessidades e as realidades do contexto social dos estudantes.
Teoria	2. Problemática	Envolve a identificação e análise crítica dos desafios e das questões relacionadas ao conteúdo escolar, o que permite que os estudantes se envolvam com as problemáticas reais e pertinentes à sua vida cotidiana.
	3. Instrumentalização	Utiliza ferramentas e métodos para facilitar a aplicação prática do conteúdo, garante que os estudantes possam aplicar seus conhecimentos de forma concreta e eficaz no contexto educacional.
	4. Catarse	Promove a reflexão e a transformação dos estudantes, o que leva as novas compreensões e perspectivas sobre o conteúdo, gera um processo de mudança de pensamento.
Prática	5. Nova prática social atual do conteúdo escolar	É a aplicação das novas compreensões geradas pela catarse para ajustar e melhorar a prática educacional, torna-a mais relevante para a sociedade e mais alinhada às necessidades dos estudantes.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Gasparin (2012).

Para a didática da PHC, o professor desempenha um papel fundamental no processo educativo, pois é ele quem torna a metodologia concreta em sala de aula. Por meio do trabalho intencional do professor, as relações de ensino e aprendizagem podem se tornar transformadoras, promovendo a construção do conhecimento crítico e o

desenvolvimento pleno dos estudantes como sujeitos históricos e sociais.

A formação continuada de professores é fundamental para garantir que as práticas pedagógicas sejam inclusivas e capazes de atender a todas as diversidades presentes nas salas de aula. A PHC propõe que os professores tenham formação com técnicas pedagógicas e um conhecimento teórico robusto que os ajude a trabalhar com as singularidades de cada estudante, promove igualdade e oportunidades para todos. Como afirma Saviani (2011), a educação deve ser articulada ao compromisso de transformação social, sendo mediada pelo saber sistematizado. Nesse contexto, a formação continuada dos professores deve estar atenta à evolução das políticas educacionais e às novas demandas da educação inclusiva, como o atendimento às necessidades dos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Segundo Mantoan (2001, p. 51), "não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca, nem os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros, transmitindo, implícita ou explicitamente, que as diferenças devem ser ocultadas ou tratadas à parte." Ignorar as diferenças entre as pessoas – sejam elas físicas, cognitivas, culturais, sociais ou emocionais – é deixar de reconhecer a riqueza da diversidade humana presente na sociedade e nas salas de aula. Logo, a PHC nos convida a repensar a maneira como a diversidade é reconhecida e abordada nos ambientes educacionais.

De acordo com estudos, é fundamental que a formação de professores, tanto os regentes quanto os especializados no Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja orientada para práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às necessidades do estudante. A abordagem da PHC, ao integrar teoria e prática, contribui para que os docentes possam aplicar os saberes científicos de maneira crítica e acessível. Barreto e Shimazaki (2019) destacam que a formação continuada deve valorizar as capacidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais (PEE) e permitir aos professores um olhar diferenciado, criando um ambiente de ensino que respeite as limitações sem restringir o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

A implementação da PHC no ensino de gêneros textuais, como história em quadrinhos, notícia, verbete de dicionário, artigo de opinião e regras de jogo, oferece uma rica oportunidade para a promoção de uma educação inclusiva, que considera as diferentes formas de comunicação e expressão dos estudantes, o que amplia seu desenvolvimento intelectual e social.

Quadro 1 - Gêneros textuais: conceito e aplicação pedagógica

Gênero Textual	Conceito	Aplicação Pedagógica
História em Quadrinhos (HQs)	Gênero textual multimodal que combina texto e imagem, formando uma narrativa visual.	Estimula a leitura e a interpretação de textos, sendo especialmente eficaz para estudantes com dificuldades de leitura convencional. Facilita a compreensão por meio de uma abordagem dinâmica e acessível.
Notícia	Gênero informativo que apresenta fatos de forma objetiva e direta.	Desenvolve a compreensão de textos e o raciocínio crítico sobre eventos atuais. Permite contextualizar a realidade dos estudantes com o conteúdo escolar, estimula uma análise crítica sobre o que é noticiado.
Verbetes de Dicionário	Gênero descritivo que esclarece significados de palavras.	Enriquece o vocabulário dos estudantes e facilita a compreensão de textos mais complexos. Ajuda os estudantes a desenvolver habilidades linguísticas e a se familiarizarem com diferentes significados.
Artigo de Opinião	Gênero argumentativo em que o autor expõe suas ideias sobre um tema de maneira crítica.	Explora habilidades argumentativas e a capacidade de expressar opiniões de forma fundamentada. Ajuda a desenvolver o pensamento crítico e a construção de argumentos sobre temas atuais.
Regras de Jogo	Gênero normativo que descreve as instruções sobre como um jogo deve ser jogado.	Ensina a compreensão de instruções claras e sequências lógicas. Promove habilidades cognitivas essenciais, como seguir orientações e resolver problemas práticos dentro de uma estrutura de regras.

Fonte: Ribeiro e Ribeiro (2012); Comin (2013); Costa (2014); Beltrão (1980) e Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019).

Por meio dessa perspectiva, a formação continuada dos docentes pode se tornar mais eficaz, ao incorporar práticas pedagógicas que integram o ensino de conteúdos acadêmicos com as realidades sociais dos estudantes, contribuindo para uma educação que seja, de fato, inclusiva e transformadora.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, são apresentados os resultados obtidos a partir da formação continuada de professores e a intervenção pedagógica realizada com base na PHC, com foco no ensino de gêneros textuais em contextos inclusivos. A análise é dividida em duas partes: uma descrição dos objetos produzidos durante a pesquisa e uma análise crítica desses resultados à luz do contexto educacional atual.

4.1 Objetos Produzidos

O principal "objeto" da pesquisa foi a transformação nas práticas pedagógicas dos professores que participaram da intervenção. A intervenção pedagógica se centrou na implementação dos cinco momentos da didática da PHC: prática social atual do conteúdo escolar, problematização, instrumentalização, catarse e nova prática social (Gasparin,

2012). Esses momentos estruturaram as sessões de formação continuada, permitiu que as professoras refletissem e aplicassem estratégias pedagógicas mais inclusivas e eficazes no ensino de gêneros textuais.

4.1.1. Prática Social Atual do Conteúdo Escolar

A professora do AEE trabalha com HQs inclusivas, utilizando histórias de Maurício de Souza para relacionar o conteúdo escolar com o cotidiano dos estudantes. Ela também usa verbetes, objetos da sala e dicionários para ampliar o vocabulário, além de aplicar jogos para ensinar regras, incentivando a leitura de instruções. Artigos de opinião e notícias são explorados de forma narrativa, conectando esses gêneros ao senso comum dos estudantes. A professora da SAC (Sala de Aula Comum) 1 começa com elementos visuais e títulos para engajar os estudantes, explorando palavras desconhecidas com atividades e dicionários. Ela trabalha notícias como textos informativos e apresenta opiniões vinculadas a fatos. Além disso, utiliza jogos para criar regras coletivamente, promovendo reflexões e sistematização do conhecimento. A professora da SAC 2 utiliza gibis para destacar as diferenças textuais e engajar os estudantes, explorando notícias relevantes, como a violência escolar, para fomentar reflexões. Ela trabalha vocabulário com grifos e dicionários, combinando regras em cartazes e jogos, relacionando o senso comum ao aprendizado sistematizado.

4.1. 2. Problematização

A professora do AEE foca no desenvolvimento do pensamento crítico adaptado às necessidades de cada estudante, incentivando a formulação de problemas de forma acessível. Utiliza recursos específicos para garantir que os estudantes explorem e discutam questões complexas, ajustando o ritmo de aprendizagem. A professora da SAC 1 ajuda os estudantes a formular questões que conectem o conteúdo ao seu contexto social, estimulando uma visão crítica das questões abordadas. Ela incentiva debates que permitem aos estudantes explorar as implicações sociais, políticas e culturais do que estão aprendendo. Já a professora da SAC 2 propõe cenários práticos e problemas do cotidiano dos estudantes, facilitando a análise do conteúdo de maneira aplicada. Ela incentiva a identificação de problemas reais e suas soluções, relacionando a teoria às questões práticas que os estudantes enfrentam em seus contextos sociais.

4.1.3. Instrumentalização

A professora do AEE adaptou materiais e estratégias para garantir a compreensão dos conteúdos pelos estudantes com necessidades educacionais especiais. Utilizou espaços, como a parede e a mesa, para criar cenas das histórias em quadrinhos, facilitando a visualização e o entendimento. A professora da SAC 1 forneceu aos estudantes ferramentas cognitivas necessárias para lidar com o conteúdo, destacando a importância da teoria para a compreensão crítica. Ela usou atividades que permitiram aos estudantes aplicar teorias de forma prática, preparando-os para usar o conhecimento em diferentes contextos. A professora da SAC 2 focou em garantir que os estudantes adquirissem habilidades práticas para aplicar os conceitos. Realizou atividades mais voltadas para situações reais, como simulações de ambientes de trabalho, onde os estudantes precisavam usar o conteúdo para resolver problemas reais e desenvolver habilidades técnicas.

4.1.4 Catarse

A professora do AEE criou um ambiente seguro onde os estudantes podiam expressar suas emoções em relação ao conteúdo estudado. Utilizou abordagens de expressão artística e atividades sensoriais, ajudando os estudantes a lidarem com os sentimentos e emoções gerados durante o processo de aprendizagem. A professora da SAC 1 estimulou os estudantes a refletirem sobre suas próprias experiências e como elas se conectam com o conteúdo. Ela incentivou a expressão de sentimentos e experiências, utilizando a reflexão emocional para aprofundar a compreensão dos temas estudados. A professora da SAC 2 incentivou os estudantes a refletirem sobre o impacto emocional do conteúdo, especialmente em relação à futura profissão. Por meio de simulações de cenários profissionais, ela ajudou os estudantes a expressarem como o aprendizado poderia afetar suas trajetórias pessoais e profissionais.

5. Nova Prática Social Atual do Conteúdo Escolar

A professora do AEE focou em garantir que os estudantes aplicassem o conhecimento de forma inclusiva, utilizando as habilidades adquiridas para atuar de maneira autônoma e crítica no contexto social. Ela assegurou que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades especiais, tivessem as condições necessárias para aplicar o que aprenderam em suas vidas cotidianas. A professora da SAC 1 incentivou

os estudantes a levar o conhecimento adquirido para além da sala de aula, propondo atividades que os conectassem com a comunidade e com questões sociais mais amplas. Ela ajudou os estudantes a perceberem como o conteúdo poderia ser usado para promover transformações sociais e contribuir para mudanças no contexto em que viviam. A professora da SAC 2 preparou os estudantes para utilizar o conhecimento de maneira autônoma e eficaz em seus futuros ambientes profissionais. Ela orientou os estudantes a aplicarem a aprendizagem em situações concretas de trabalho, desenvolvendo a estrutura dos textos e o senso de responsabilidade social e profissional.

4.2 Características principais e distintivas:

- **Planejamento de aulas:** As professoras foram orientadas a planejar atividades baseadas nos gêneros textuais, como histórias em quadrinhos, notícias, verbetes de dicionário, artigos de opinião e regras de jogo. O planejamento levou em consideração a realidade dos estudantes e suas necessidades, o que garantiu que o conteúdo escolar fosse relevante e acessível.
- **Ajuste pedagógico:** O processo de adaptação do ensino aos diferentes níveis de desenvolvimento dos estudantes foi um ponto chave. As atividades foram ajustadas para garantir que todos os estudantes, pudessem participar de maneira significativa no processo de aprendizagem.
- **Reflexão sobre a prática:** As professoras passaram a refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à colaboração entre as salas de aula comum e de recursos. Esse trabalho colaborativo se mostrou fundamental para o sucesso da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

4.3 Análise Estatística dos Dados

Embora a pesquisa tenha uma abordagem qualitativa, alguns dados quantitativos foram utilizados para ilustrar a melhoria nas práticas pedagógicas das professoras e no desempenho dos estudantes. A análise de frequência das atividades desenvolvidas, como a utilização dos gêneros textuais em sala de aula, foi acompanhada e registrada por meio de observações, questionários e relatórios de aula. A partir desses registros, foi possível observar uma evolução significativa nas práticas pedagógicas das professoras, com um aumento na aplicação das metodologias inclusivas.

Além disso, a comparação entre os desempenhos iniciais e finais das turmas revelou uma maior participação dos estudantes nas atividades de leitura e escrita, especialmente em tarefas que envolviam os gêneros textuais, como a produção de notícias e artigos de opinião. Embora a pesquisa não tenha fornecido dados estatísticos numéricos detalhados, as observações qualitativas indicaram uma melhoria na compreensão dos textos e no engajamento dos estudantes com as atividades propostas.

4.4 Análise Crítica e Interpretação dos Resultados

Os resultados demonstram que a formação continuada, baseada nos princípios da PHC, contribuiu significativamente para a melhoria das práticas pedagógicas inclusivas. Ao integrar os gêneros textuais de maneira contextualizada, as professoras foram capazes de promover uma aprendizagem contextualizada para os estudantes, respeitando suas particularidades e potencializando suas habilidades cognitivas e sociais.

Os resultados também evidenciam a eficácia da Pedagogia Histórico-Crítica como um modelo pedagógico adequado para a formação de professores no contexto da educação inclusiva. Ao trabalhar com os professores sobre a relevância dos conteúdos em relação às práticas sociais dos estudantes, foi possível aumentar a conscientização sobre a importância da diversidade e da inclusão no ambiente educacional.

5. CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores, especialmente quando baseada na Pedagogia Histórico-Crítica, demonstrou ser essencial para promover uma educação inclusiva que respeite as diversidades presentes nas salas de aula. Os resultados desta pesquisa mostram que a integração da teoria com a prática pedagógica, dentro dessa abordagem, tem um impacto positivo significativo na prática inclusiva. Isso permite que os educadores desenvolvam competências para lidar com a diversidade de maneira mais eficaz.

A parceria entre os professores da sala de aula comum e do AEE, quando fortalecida, assegura o acesso e o desenvolvimento de todos os estudantes. Essa colaboração se torna fundamental para garantir que o conteúdo seja acessível a todos, respeitando as necessidades individuais e promovendo a equidade na aprendizagem.

Este estudo também reforça a necessidade urgente de políticas públicas que

incentivem e promovam a capacitação docente em educação inclusiva. Tais políticas são essenciais para garantir uma atuação mais eficiente e equitativa nos processos de ensino-aprendizagem, assegurando que todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiências e outras necessidades educacionais especiais, possam ser atendidos adequadamente.

REFERÊNCIAS

BARRETO, L. C. D.; SHIMAZAKI, E. M. A formação de professores alfabetizadores para educação inclusiva: um destaque ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **RIAAE-Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, jan./mar., 2019, 157-168 p. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11067>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BELTRÃO, L. **Jornalismo opinativo**. Porto Alegre: Sulina, v. 11, 1980. (Coleção Estante de Comunicação Social).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de dezembro de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

COMIN, B. C. **Atividades estimuladoras de leitura e escrita em estudantes com síndrome de Down**. 2013. 287f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3117/4918.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jan. 2025.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 03. ed. rev. ampl.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

COTONHOTO, L. A.; ROSSETTI, C. B.; MISSAWA, D. D. A. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. **Revista Construção Psicopedagógica**. v. 27 n. 28, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v27n28/05.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 4. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea). Disponível em: https://gepel.furg.br/images/Gasparin_2012.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

MANTOAN, M. T. E. Por uma escola de qualidade. In: MANTOAN, M. T. E.; MACHADO, N. J.; SÁ, E. D. de; RAHME, M. M. F.; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs.). **Pensando e fazendo**

educação de qualidade. São Paulo: Moderna, 2001a. 51-70 p.

MARTINS, C. de A. F. M.; ANDRADE, L. B. P. de A. A importância da formação continuada do professor para a inclusão da criança com deficiência na educação infantil. In: II SIPPEDES - Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social. **Anais...**, Unesp: Franca, 2016. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/iisippedes2016/artigo-sippedes-clarissa..pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

RIBEIRO, A. A.; RIBEIRO, D. de O. Exploração das funções auditivas dos sons das Onomatopeias utilizados na língua portuguesa falada no Brasil. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 17, n. 173, out.2012. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd173/onomatopeias-utilizados-no-brasil.htm>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008, 164 p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev.- Campinas: Autores Associados, 2011, 137 p. - (Coleção educação contemporânea).

CAPÍTULO LXVIII

MODELOS DIDÁTICOS TÁTEIS COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS VISUAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

DOI: 10.5281/zenodo.17371094

Larissa Lais da Silva

Diego de Oliveira Valença

Antônio Felix da Silva Filho³

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências desempenha um papel fundamental na formação dos alunos, sendo o ramo da educação voltado para o ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos, além do desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo aos alunos interpretar e interagir com a realidade de forma significativa de modo que possam aplicar os conhecimentos científicos a situações práticas e cotidianas (Patreze; Palaio; Vinicius, 2018). Contudo, por se relacionar a conteúdos que podem ser mais abstratos e predominantemente visuais, estudantes com deficiências visuais podem apresentar

difficultades na aprendizagem. Os métodos utilizados no ensino de ciências, como a visualização dos microscópios, experimentações com observações visuais e até mesmo o uso de ilustrações são impeditivos para estes alunos (Primo; Pertile, 2022). Desse modo, a ausência de alternativas didáticas inclusivas, como modelos tridimensionais ou sonoros, não apenas distancia os alunos da aprendizagem conceitual, mas também contribui para a sua alienação, uma vez que se sentirão excluídos e desmotivados (Santana; Santos, 2019). A escassez de recursos didáticos acessíveis, como mapas em relevo ou modelos tridimensionais, ainda é limitada devido ao seu custo elevado, muitas vezes impossibilitando a aquisição principalmente em escolas públicas (Moreira; Clara; Schnorr, 2024). Entretanto, mesmo quando tais recursos estão disponíveis, se faz necessário um planejamento pedagógico que promova a mediação eficaz, integrando os conteúdos de modo que o estudante com deficiência visual possa interagir com o conhecimento de maneira equitativa (Paulino; Resende da Costa, 2022).

A educação inclusiva é essencial para construção de uma sociedade justa e democrática, visando valorizar a diversidade no processo de ensino-aprendizagem, respeitando as pluralidades, promovendo a equidade e combate a discriminação (Tavares; Santos; Freitas, 2016). A partir disso, a diversidade escolar não se restringe apenas às deficiências físicas ou sensoriais, ela aborda os aspectos sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero e orientação sexual, garantindo que todos tenham acesso ao ensino de qualidade por meio de práticas pedagógicas adaptadas às suas necessidades e recursos didáticos acessíveis (Silva; Oliveira, 2016). No Brasil, a educação inclusiva é garantida por leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). No entanto, a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino de ciências enfrenta grandes desafios, incluindo a capacitação dos professores para atender as necessidades destes estudantes. Embora existam diretrizes inclusivas, os educadores, infelizmente, muitas vezes não possuem formação específica para atender alunos com deficiência, o que os limita quanto ao uso de metodologias acessíveis (Guimarães Junior *et al.*, 2022). Além disso, há a escassez de materiais adaptados em braile, fontes ampliadas ou modelos táteis, dificultando o acompanhamento das aulas pelos alunos deficientes e impactando negativamente no seu processo de aprendizagem (Silva; Ribeiro, 2022).

Nesse viés, como alternativa para tornar a aprendizagem mais significativa e acessível, os modelos didáticos são representações físicas usadas no ensino-

aprendizagem para facilitar a compreensão de conceitos complexos, especialmente em disciplinas com níveis de abstração (Márcia *et al.*, 2019). Os modelos, geralmente feitos com materiais de baixo custo, permitem aos estudantes visualizar e manipular estruturas celulares, facilitando o entendimento de sua organização e funcionamento, e tornando a sala de aula um ambiente propício à expressão criativa (Zierer, 2017). Para estudantes com deficiências visuais, o uso dessas ferramentas táteis é crucial para garantir a equidade no acesso ao conhecimento favorecendo a aprendizagem e a inclusão em sala de aula (Michelotti; Loreto, 2019). Portanto, são indispensáveis na compreensão de conceitos científicos e para a construção de uma escola mais inclusiva e sensível à diversidade.

A partir disso, esse estudo busca avaliar qual a influência da utilização de modelos didáticos de ensino na aprendizagem de estudantes que possuem deficiências visuais, a partir de uma revisão narrativa.

2. METODOLOGIA

Optou-se por uma revisão bibliográfica fundamentada em estudos publicados nos últimos 10 anos (2014 a 2024). A seleção foi realizada através do Google Acadêmico e Scielo, utilizando descritores como “educação inclusiva”, “modelos didáticos” “deficiência visual” e sinônimos. A busca envolveu a seleção de artigos científicos, dissertações, capítulos de livro e a legislação vigente, com a finalidade de aumentar a abrangência da seleção dos estudos.

Além da fundamentação teórica, a reflexão apresentada busca debater sobre como o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com diferentes graus de deficiências visuais pode ocorrer dentro das disciplinas de ciências e como auxílio de modelos didáticos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

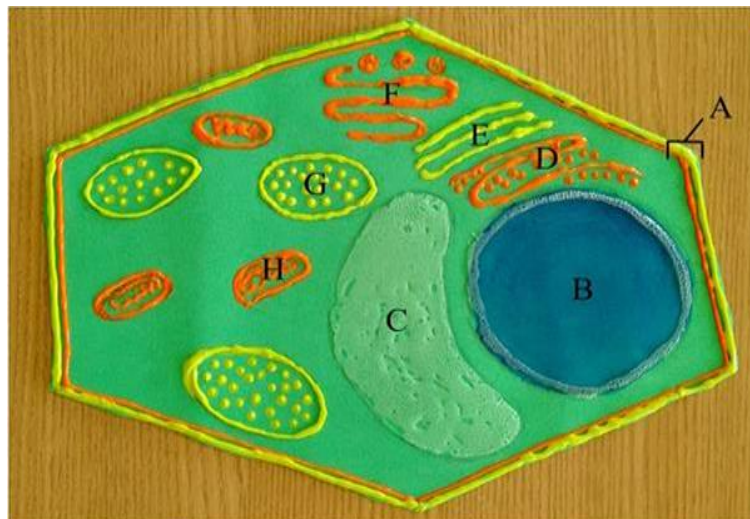
4.1 Utilização e Avaliação da Eficácia dos Modelos Didáticos Táteis

Os modelos didáticos têm se consolidado como ferramentas valiosas no processo de ensino-aprendizagem, principalmente por sua capacidade de tornar acessíveis conceitos abstratos e conteúdos de maior complexidade (Silva *et al.*, 2017). Ao oferecer uma experiência visual e tátil, favorecem a aprendizagem significativa, especialmente

para alunos com deficiências visuais, facilitando a assimilação de conceitos, além da exploração concreta de estruturas e processos invisíveis a olho nu (Moreira; Gomes; Schnorr, 2024). Para Gonçalves *et al.* (2019), o uso de ferramentas tridimensionais táteis promove o interesse e engajamento por parte dos alunos, contribuindo para o processo de aprendizagem através das diferentes texturas e diferenças anatômicas. Tal abordagem não apenas favorece a compreensão de conteúdos complexos, mas também se mostra essencial para a inclusão e valorização da diversidade no ambiente escolar.

Em comparação, outros estudos demonstram a utilização prática dos modelos. Os trabalhos de Galdino *et al.* (2018) e Michelotti e Loreto (2019), figuras 1 e 2, respectivamente, evidenciam de forma excepcional os desafios enfrentados pelos estudantes com deficiências visuais na compreensão de conceitos mais abstratos. Em conteúdos referentes a conceitos celulares, antes da intervenção pedagógica com modelos tridimensionais, esses alunos apresentavam dificuldades em formar representações mentais claras sobre, por exemplo, o formato celular e processos fisiológicos. Entretanto, a inserção de modelos táteis durante as aulas representou um divisor de águas: após a sua inserção, os estudantes demonstraram maior compreensão dos conteúdos por conseguirem associar forma e função a estrutura e ao funcionamento (Macêdo *et al.*, 2021). Essa evolução demonstra não apenas o impacto positivo desses recursos na aprendizagem, mas também demonstra uma importante lacuna na abordagem pedagógica e tradicionalista dos professores. Por ser frequentemente negligenciada, não possui recursos, incentivo ou preparação suficiente, às necessidades específicas de alunos com necessidades especiais (Souza; Almeida, 2021). O sucesso observado após o uso dos modelos reforça a importância de práticas inclusivas no ensino, principalmente em disciplinas mais abstratas, como a de Ciências, demonstrando que o acesso a recursos adaptados é fundamental para garantir a participação plena de todos os estudantes (Silva *et al.* 2020).

Figura 1- Modelo tátil de Célula Vegetal para ensino-aprendizagem de deficientes visuais na área de Biologia. A: Parede celular e membrana plasmática. B: Núcleo. C: Vacúolo. D: Retículo endoplasmático rugoso. E: Retículo endoplasmático liso. F: Complexo de Golgi. G: Cloroplasto. H: Mitocôndria



Fonte: Galdino *et al.* (2018)

Figura 2 – Modelos didáticos tridimensionais de células



Fonte: Michelotti e Loreto (2019)

4.2 Experiência dos Alunos com e sem Deficiências Visuais

A utilização de modelos didáticos táteis no ensino de Ciências para estudantes com deficiência visual não tem apenas o intuito de proporcionar experiências sensoriais enriquecedoras, mas também promover maior engajamento e assimilação dos conteúdos abordados (Selau; Kronbauer; Pereira, 2017). No trabalho de Freitas *et al.*, (2021) ao interagir com os modelos tridimensionais por meio do tato, os alunos demonstraram surpresa e entusiasmo ao perceberem as formas e estruturas dos modelos celulares, permitindo a reflexão e visualização mental dos conteúdos. Conforme os autores, a construção desses modelos permitiram que a aprendizagem ocorresse de forma significativa e igualitária para todos. Entretanto, embora sejam ferramentas de fácil

manipulação e construção, é importante considerar que sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem depende da qualidade e precisão dos componentes que o professor deseja representar. Para que realmente cumpram seu papel no ensino, é fundamental que os modelos se aproximem ao máximo da realidade, respeitando proporções, texturas e formas que favoreçam a assimilação e memorização correta dos conteúdos. Além disso, deve-se considerar a familiaridade dos estudantes com o uso do tato como principal canal sensorial de aprendizagem (Lira 2021).

Segundo Smith *et al.* (2020), de acordo com seu estudo, os modelos tridimensionais permitiram que os alunos construíssem representações mentais mais precisas dos conceitos, além de demonstrarem maior engajamento, motivação e confiança na participação das aulas. Ademais, proporcionaram aos estudantes uma experiência autônoma e significativa, permitindo que explorassem os conteúdos de maneira independente e ativa. Ao manusearem os modelos, passaram a construir seu próprio conhecimento por meio da experiência sensorial, sem depender de mediações visuais. Essa autonomia é essencial para fortalecer a confiança e autoestima desses alunos, permitindo que se sintam capazes de acompanhar as aulas de forma igualitária e reforçando a sensação de pertencimento ao ambiente escolar. Isso promove um espaço acolhedor e inclusivo, além de uma abordagem significativa e equitativa dentro da sala de aula, conforme abordado por Maria *et al.*, (2021).

Assim, quando o ensino é centrado na experiência do aluno e valoriza diferentes canais sensoriais, como o tato, promove-se não apenas o aprendizado do conteúdo, mas também a valorização da identidade e das capacidades individuais (Bosco 2020). No entanto, é fundamental que essa autonomia sensorial não seja interpretada como ausência de ações do professor. Seu papel continua sendo indispensável na orientação das atividades, na contextualização dos conteúdos e no suporte para que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso ao conhecimento de forma plena e eficaz (Moura 2022) .

Contudo, é preciso reconhecer que, apesar do seu potencial inclusivo, dificuldades podem surgir na manipulação e interpretação dos modelos, principalmente se não houver orientações e descrições adequadas das estruturas, considerando as necessidades específicas dos alunos (Martins; Almeida, 2022). Ignorar as necessidades específicas dos alunos pode comprometer os objetivos da atividade e limitar os benefícios desses recursos(Citação). Assim, a implementação desses modelos deve vir acompanhada de

uma prática docente sensível e bem planejada, que considere a diversidade dos estudantes e promova uma aprendizagem verdadeiramente significativa para todos (Pinho 2020).

4.3 Desafios e Limitações da Utilização de Modelos Didáticos

Embora os modelos didáticos táteis tenham grande potencial para promover a inclusão e a compreensão de conteúdos científicos por estudantes com deficiências visuais, existem desafios significativos que limitam sua efetividade (Santos; Franqueira; Santos, 2024). Um dos principais obstáculos está na predominância de ferramentas visuais e bidimensionais. Esses recursos, quando não adaptados para alunos com deficiências visuais, resultam na sua exclusão, dificultando o aprendizado e a construção das representações mentais dos conceitos propostos (Mesquita 2020). Para que esses modelos cumpram sua função inclusiva e sejam eficazes, sua construção deve contemplar diferentes texturas e relevos para sensibilidade ao toque, principalmente para que esses estudantes consigam assimilar a estrutura e a forma daquilo que ele esteja estudando (Pilar *et al.*, 2023).

Ainda podemos discutir sobre as limitações de custo e materiais, que restringem a aquisição de modelos didáticos. Segundo Nunes (2023), a criação de materiais didáticos eficazes, como modelos tridimensionais de organismos ou estruturas celulares, deve ser cuidadosamente planejada e produzida de forma acessível. Contudo, muitas vezes isso se torna um desafio para as escolas, pois requer tecnologias específicas. Apesar de alguns modelos poderem ser construídos com materiais de baixo custo, quando se necessita de um grau mais alto de detalhamento, se tornam necessárias tecnologias específicas, como impressoras 3D, ou ainda, de materiais de alto custo, os quais nem sempre estão disponíveis nas instituições de ensino, principalmente em áreas com menor infraestrutura (Sena; Carmo, 2023).

Além disso, nem todo conceito científico pode ser facilmente convertido em uma forma tátil eficaz. Tópicos extremamente abstratos, como interações moleculares, fluxos de energia ou estruturas subatômicas, apresentam limitações de representação que exigem não apenas criatividade, mas também rigor científico e clareza pedagógica (Venturini Medeiros; Pereira, 2019). É importante salientar que, mesmo quando o acesso a esses modelos é viável, a formação insuficiente de professores sobre como utilizá-los com intencionalidade didática representa uma barreira. Para Souza *et al.*, (2019), o uso

sem mediação adequada pode resultar em interpretações equivocadas, comprometendo a aprendizagem quando deveria favorecê-la. Dessa forma, a eficácia dos modelos táteis depende de um tripé fundamental: acessibilidade material, viabilidade técnica e competência pedagógica, todos igualmente indispensáveis para garantir um ensino inclusivo, crítico e de qualidade (Assunção *et al.*, 2024).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos trabalhos analisados e dos resultados observados, o uso de modelos didáticos táteis demonstra-se como uma ferramenta valiosa para garantir equidade no ensino, oferecendo aos estudantes cegos a possibilidade de aprender de maneira autônoma e significativa. Os resultados indicaram que o uso de modelos táteis contribui para uma compreensão mais concreta de conceitos complexos, promovendo a participação ativa desses estudantes em seu aprendizado. Porém, sua elaboração deve ser planejada cuidadosamente pelos docentes, a fim de que sua utilização cumpra efetivamente seu papel no processo de ensino-aprendizagem. É essencial que estejam alinhados às necessidades dos estudantes, às especificidades dos conteúdos abordados e às estratégias de mediação didática adotadas em sala de aula. Nesse sentido, o compromisso do professor vai além da simples adaptação de recursos: envolve reflexão crítica, formação continuada e engajamento com práticas inclusivas que assegurem o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade, equitativa e transformadora.

Nesse contexto, conclui-se, portanto, que a implementação de modelos táteis configura-se como uma estratégia indispensável para a construção de ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos, onde todos os estudantes, independentemente de suas condições, mas principalmente de estudantes com deficiências visuais, possam participar de forma plena, desenvolver seu potencial e sentir-se pertencentes ao espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. C.; COSTA, M. J. O impacto dos modelos táteis no aprendizado de ciências por estudantes cegos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 1, p. 65-80, 2017. DOI: 10.1590/1413-85572017230106.

ASSUNÇÃO, JOÃO MARCOS *et al.* Oficina de mapas táteis: metodologias inclusivas para o ensino de Geografia a alunos com deficiência visual. **Revista Geoaraguaia**, v. 14, Especial, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geo/article/view/17961>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BOSCOV, C. O impacto do ensino centrado no aluno no processo de aprendizado. **Revista de Administração, Gestão e Contabilidade**, v. 8, n. 36, p. 79-93, 2020.

CAMILA MAISTRO PATREZE; PALAIO, S.; VINICIUS, M. Desenvolvimento de modelos impressos em 3D para o ensino de ciências. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 8, n. 3, p. 70-70, 22 dez. 2018.

GUIMARÃES JUNIOR, J. C. *et al.* Formação de professores para a educação básica numa perspectiva inclusiva de ensino: percepções e reflexões feitas com base na literatura científica nacional. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 10, p. e339111032905, 2 ago. 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32905>. Acesso em: 22 abr. 2025.

LIRA, MARIANE DA SILVA. **Modelos didáticos táteis para alunos com deficiência visual: uma proposta inclusiva para o ensino de morfologia vegetal**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36944>. Acesso em: 27 abr. 2025.

MACÊDO, CLARICE DOS SANTOS PEREIRA DA *et al.* **Modelos didáticos adaptados como recurso para o ensino inclusivo de Ciências e Biologia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/43936/1/Silva,%20Clarice%20dos%20Santos%20Pereira%20da.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.

MARTINS, JOÃO PEDRO; ALMEIDA, FERNANDA SILVA. Desafios na utilização de modelos táteis para estudantes com deficiência visual: orientações e estratégias pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, n. 1, p. 90-105, 2022. Disponível em: <https://www.rbebrasil.org.br/article/view/5678>. Acesso em: 27 abr. 2025.

MEDEIROS, R. L.; SOUZA, R. B. Modelos táteis no ensino de ciências: análise de sua eficácia na aprendizagem de alunos cegos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 469-487, 2020. DOI: 10.1590/1413-85572020260309.

MESQUITA, SILVANA ROCHA. Educação inclusiva e deficiência visual: análise do processo de inclusão escolar de um aluno da Universidade Federal de Sergipe. 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10174/59/58.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.

MOREIRA, N. G.; CLARA, M.; SCHNORR, S. M. O potencial de um modelo didático tátil como recurso para a educação inclusiva de alunos com deficiência visual no ensino de ciências. **Amazônia Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 20, n. 44, p. 121-121, 28 jul. 2024.

NUNES, C. (2023). **Vendo com as mãos: modelos didáticos como ferramentas do ensino de biologia para alunos normovisuais e cegos**. Dissertação (Mestrado em Ensino para Educação) – Instituto Federal Goiano, 2023.

PAULINO, VANESSA CRISTINA; RESENDE DA COSTA, MARIA DA PIEDADE. Mediação pedagógica para o aluno com cegueira. Brasília: Instituto Benjamin Constant / Ministério da Educação, 2022. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/10/EBOOK_Mediacao-pedagogica-para-o-aluno-com-cegueira.pdf. Acesso em: 13 abr. 2025.

PILAR, DEL; MAURICIO GUERRERO VALENZUELA; GERMÁN GONZÁLEZ QUIROZ. Identificação de Características e Propriedades Morfológicas em Texturas Táteis: Estudo sobre Gráficos Educativos e Cartografias para Crianças com Deficiência Visual. **Revista brasileira de educação especial**, v. 29, 1 jan. 2023.

PINHO, Thomáz Augusto Sobral. **Educação inclusiva e cartografia tátil: mapas táteis como recurso inclusivo nas aulas de Geografia**. 2020. Trabalho apresentado no Programa UFPE no Meu Quintal, Dormentes, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD1_SA6_ID10_28052020215625.pdf. Acesso em: 27 abr. 2025.

PRIMO, C. S.; PERTILE, E. B. Ciências e biologia para alunos cegos: metodologias de ensino. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 5, n. 1, p. 256-277, 16 mar. 2022.

SANTANA, J. M. DE; SANTOS, C. B. DOS. O uso de modelos didáticos de células eucarióticas como instrumentos facilitadores nas aulas de citologia do ensino fundamental. *ID on line Revista De Psicologia*, v. 13, n. 45, p. 155-166, 31 maio 2019.

SANTOS, SILVANA MARIA APARECIDA VIANA; FRANQUEIRA, ALBERTO DA SILVA; SANTOS, UBIRANILZE CUNHA. O papel de recursos táteis e auditivos na aprendizagem para estudantes com deficiência visual. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, v. 22, n. 8, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/oelv22n8-054>. Acesso em: 27 abr. 2025.

SELAU, BENTO; KRONBAUER, CARLISE INÊS; PEREIRA, PRISCILA. **Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência visual: desafios e possibilidades**. In: **Anais do Congresso de Educação Inclusiva**, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6D8gzB5Dd7vnLG3FXmvN4bw/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

SENA, CARLA CRISTINA REINALDO GIMENES DE; CARMO, Waldirene Ribeiro do. Cartografia tátil: o papel das tecnologias na educação inclusiva. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p. 102-123, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/download/1470/1342/3802>. Acesso em: 27 abr. 2025.

SILVA, A. S. *et al.* Avaliação de modelos 3D como recurso educacional para o ensino de biologia: uma revisão da literatura. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 13, n. 2, p. 1-28, 28 abr. 2022.

SILVA, S. M. DA; OLIVEIRA, M. C. DE. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 57, p. 1-20, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SILVA, A. B.; PEREIRA, C. D.; SOUZA, E. F. Análise dos modelos didáticos pessoais apresentados. **Ciência & Educação, Bauru**, v. 23, n. 2, p. 493-506, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/3NWmHv4gV4dMh37TYFpPpWH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2025.

SILVA, RODRIGO MARINHO DA. Ensino de ciências para deficientes visuais: desenvolvimento de modelos didáticos no Instituto Benjamin Constant. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 57, p. 109-126, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/362>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SILVA, J. D., VIVEIRO, M. C., & BEGO, A. C. (2020). Ensino de Ciências na perspectiva da educação inclusiva: a importância dos recursos didáticos adaptados na prática pedagógica. **Revista Temas em Educação**, 29(2). DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n2.43584.

SOUZA, ANA L.; MATOS, CARLOS R. Modelos didáticos no ensino de ciências para alunos com deficiência visual: uma revisão bibliográfica. **Journal of Social Issues and Health Sciences**, Teresina, v. 1, n. 7, p. 1-12, 2024.

SOUZA, MARIANA LOPES; ALMEIDA, CARLOS EDUARDO. Desafios da formação docente para a educação inclusiva: uma análise das práticas pedagógicas e recursos adaptados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 2, p. 105-120, 2021. Disponível em: <https://www.rbebrasil.org.br/article/view/4567>. Acesso em: 27 abr. 2025.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. DOS; FREITAS, M. N. C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 527-542, dez. 2016.

VILARONGA, MARIA; CAIADO, MARIA. Formação docente para a inclusão de alunos com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 1, p. 115-126, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/jK7sbFJxkRX4z3n9ZbcdwdJ/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

VENTURINI MEDEIROS, Ronise; PEREIRA, Josefa Lídia Costa. Cartografia tátil e deficiência visual: um olhar na perspectiva da educação escolar inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/24479/pdf/172231>. Acesso em: 27 abr. 2025.

ZIERER, M. S. A construção e a aplicação de modelos didáticos no ensino de bioquímica. **Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular**, v. 15, p. 202-211, 2017. Disponível em: <https://www.bioquimica.org.br/index.php/REB/article/view/691>. Acesso em: 13 abr. 2025.

CAPÍTULO LXVIX

A INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO CLÍNICO NO DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO EM CRIANÇAS COM TEA

DOI: 10.5281/zenodo.17371112
Raimunda de Jesus Matos Silva
Glenda Raquel Rufino de Almeida

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento. De acordo com a American Psychiatric Association (2022), esses transtornos podem variar desde dificuldades específicas na aprendizagem até comprometimentos mais amplos nas habilidades sociais ou cognitivas.

Desse modo, diante das dificuldades de aprendizagem, da deficiência intelectual e/ou de outras comorbidades que podem afetar pessoas com TEA, é válido considerar a psicopedagogia como uma ferramenta capaz de melhorar o desempenho desse grupo, especialmente no que diz respeito às habilidades acadêmicas. Segundo Barcelos e Martins (2023), a prática psicopedagógica vai além da aplicação de teorias; ela envolve a criação de novas oportunidades de aprendizado, com foco na observação do aluno e na busca por

métodos e estratégias que facilitem sua compreensão. Diante desta perspectiva foi definida a seguinte pergunta norteadora para esse estudo: Como deve ser a atuação do psicopedagogo clínico no processo de alfabetização da criança com TEA?

Com o intuito de responder o questionamento levantado foi estabelecido como objetivo geral deste estudo examinar o papel do psicopedagogo clínico na alfabetização de crianças com TEA. Ademais, foram definidos os seguintes objetivos específicos: explicar as características do Transtorno do Espectro Autista (TEA); identificar as estratégias psicopedagógicas utilizadas na alfabetização de crianças com TEA; refletir sobre a importância da atuação da equipe multidisciplinar no suporte ao desenvolvimento da alfabetização de crianças com TEA.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e um procedimento bibliográfico, caracterizando-se como uma revisão sistemática. Conforme Marconi e Lakatos (1991), a abordagem qualitativa permite uma investigação aprofundada do comportamento humano, possibilitando a interpretação de atitudes, tendências e diferentes aspectos da realidade. Desse modo, é importante destacar que a pesquisa bibliográfica, fundamentada em fontes secundárias como livros, artigos acadêmicos, monografias e dissertações, proporciona ao pesquisador um contato direto com o tema estudado (Gil, 2010).

Este estudo possui grande importância para a comunidade científica, pois aborda um tema atual que contribuirá para a expansão das pesquisas sobre a Psicopedagogia tanto como conhecimento teórico quanto como prática profissional. Além disso, proporciona uma compreensão mais ampla sobre o autismo e sua relação com o processo de aprendizagem. Também se mostra relevante para a sociedade em geral, devido à necessidade urgente de trazer essa temática para debate, considerando os desafios enfrentados no desenvolvimento educacional de crianças com TEA.

2. METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, adotando como procedimento a pesquisa bibliográfica de caráter exploratório e descritivo. Segundo Marconi e Lakatos (1991), a abordagem qualitativa permite compreender e interpretar fenômenos sociais, analisando-os em profundidade, considerando suas múltiplas dimensões e significados. Essa metodologia é apropriada para investigar o papel do psicopedagogo clínico na alfabetização de crianças com

Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que se trata de um fenômeno complexo que envolve aspectos cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos.

A escolha pela pesquisa bibliográfica se justifica pela necessidade de reunir, analisar e sistematizar informações provenientes de fontes secundárias relevantes, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais que abordam o TEA, a psicopedagogia clínica e o processo de alfabetização. Conforme Gil (2010), a pesquisa bibliográfica proporciona ao pesquisador a oportunidade de aprofundar-se na temática estudada, identificar lacunas no conhecimento existente e fundamentar teoricamente as análises propostas. Dessa forma, foi possível construir uma visão abrangente sobre os desafios e as estratégias voltadas ao processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA no contexto da intervenção psicopedagógica clínica.

Sendo assim, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, não houve participação direta de sujeitos humanos. Os “sujeitos” da pesquisa são constituídos pelas obras acadêmicas, livros, artigos científicos, dissertações e documentos oficiais analisados, que discutem a temática do TEA, da Psicopedagogia Clínica e da alfabetização de crianças com necessidades específicas. Já quanto ao lócus da pesquisa, este foi o ambiente virtual acadêmico, com buscas realizadas em bases de dados como Scielo, Google Acadêmico, periódicos especializados em Psicopedagogia, Educação e Saúde, bem como bibliotecas digitais de instituições de ensino superior.

A pesquisa foi realizada em ambiente virtual, considerando o acesso a bancos de dados acadêmicos, bibliotecas digitais e plataformas de publicações científicas. O estudo foi desenvolvido no período de janeiro a abril de 2025, com ênfase na atualização dos referenciais teóricos acerca do TEA, da Psicopedagogia Clínica e das práticas de alfabetização inclusivas.

Os dados foram coletados por meio da realização da pesquisa bibliográfica, utilizando como instrumento a seleção e análise de materiais acadêmicos relevantes para o objeto de estudo. Foram utilizados livros teóricos, artigos científicos publicados em periódicos indexados, dissertações, teses e documentos normativos, como o Código de Ética da Psicopedagogia da ABPP (2019). Ademais, utilizou-se de palavras-chave utilizadas para localizar os materiais, as quais foram: “Transtorno do Espectro Autista”, “Psicopedagogia Clínica”, “Alfabetização de crianças com TEA” e “Equipe multidisciplinar”. Os critérios de inclusão envolveram publicações nos últimos dez anos e pertinência direta ao tema da pesquisa.

A análise dos dados coletados foi orientada pela técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Essa técnica permitiu identificar, categorizar e interpretar os principais conceitos e estratégias relatados nos estudos, construindo categorias temáticas relevantes para a discussão dos resultados.

O processo de análise seguiu as seguintes etapas: leitura flutuante dos textos selecionados, definição de categorias temáticas, extração de trechos significativos e interpretação crítica dos conteúdos, correlacionando-os aos objetivos da pesquisa.

3. CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento. Conforme indicado pela American Psychiatric Association (2022), esses transtornos podem envolver desde dificuldades específicas na aprendizagem até problemas mais abrangentes nas habilidades sociais ou na inteligência. Recentemente, novas abordagens dimensionais para a avaliação dos sintomas têm revelado diferentes níveis de gravidade do TEA, frequentemente sem relação clara com o desenvolvimento típico, algo antes visto como uma classificação rígida. Portanto, para diagnosticar um transtorno dessa natureza, é essencial observar a presença dos sintomas juntamente com a deterioração das funções relacionadas.

Assim, é importante ressaltar que o transtorno do espectro autista se manifesta por meio de dificuldades contínuas na comunicação e nas interações sociais em diversas situações. Isso abrange problemas relacionados à reciprocidade social, ao uso de comportamentos não verbais para se comunicar e às habilidades necessárias para estabelecer, sustentar e compreender relacionamentos. Além dessas dificuldades comunicativas, para o diagnóstico do transtorno do espectro autista, é fundamental que existam padrões limitados e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Dado que os sintomas podem mudar ao longo do desenvolvimento e, em alguns casos, serem ocultados por estratégias compensatórias, é viável que os critérios diagnósticos sejam analisados com base em informações anteriores, mesmo quando a condição vigente causa danos significativos (American Psychiatric Association, 2022).

Conforme a American Psychiatric Association (2022), os níveis de gravidade do transtorno do espectro autista são determinados pela necessidade de suporte e pelo impacto nas áreas de comunicação social, além dos comportamentos restritivos e repetitivos. No nível 3, que é descrito como “exigindo apoio muito substancial”, ocorrem déficits severos nas habilidades de comunicação social, tanto verbal quanto não verbal, resultando em prejuízos sérios no funcionamento geral. Indivíduos nesse nível têm grande dificuldade para iniciar interações sociais, respondendo apenas minimamente às ações dos outros e utilizando maneiras incomuns

para satisfazer suas necessidades, reagindo somente a interações sociais diretas. Ademais, os comportamentos restritivos e repetitivos são extremamente rígidos, tornando a adaptação a mudanças bastante difícil, causando grande angústia e dificuldades ao alterar o foco ou as atividades. No nível 2, definido como “exigindo apoio substancial”, as deficiências na comunicação social ainda são graves, mas menos intensas que no nível anterior. Nesse caso, as interações sociais são limitadas e há prejuízos claros mesmo com auxílio; a comunicação não verbal pode ser notoriamente estranha. Além disso, os comportamentos restritivos e repetitivos têm um impacto evidente no funcionamento em vários contextos, provocando sofrimento ou dificuldade ao mudar o foco ou as ações.

No estágio 1, denominado “exigindo apoio”, os déficits na comunicação social são perceptíveis, embora em menor grau. Indivíduos nesse estágio enfrentam desafios para iniciar interações sociais e para dar continuidade a diálogos, embora consigam articular frases completas e se engajar na troca de informações. Comportamentos restritivos e repetitivos ainda estão associados a esse nível, gerando interferências significativas, especialmente devido à rigidez e à dificuldade em mudar de atividade. Ademais, questões ligadas à organização e ao planejamento podem dificultar a autonomia desses indivíduos, comprometendo seu funcionamento em vários contextos. Esses níveis evidenciam a diversidade das necessidades de suporte entre pessoas no espectro autista, ressaltando a relevância de estratégias personalizadas e de um apoio adequado para promover seu bem-estar e inclusão (American Psychiatric Association, 2022).

Diante do exposto, destaca-se que crianças que se desenvolvem de maneira típica adquirem grande parte da linguagem através da interação social. Por outro lado, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam obstáculos nesse aprendizado devido à limitada interação com outros, além de, em muitos casos, apresentarem comprometimentos cognitivos. Desse modo, evidencia-se que a leitura é uma habilidade fundamental para o sucesso escolar e para a vida fora da escola. No início do aprendizado da leitura, é necessário que as crianças desenvolvam habilidades fonéticas e de identificação de palavras para ler textos com precisão e fluência. Nos estágios iniciais da leitura, o foco está em aprender a reconhecer ou decifrar as palavras escritas, sendo que grande parte da variação na compreensão dos textos está relacionada à capacidade de reconhecimento das palavras pelas crianças. Para que possam reconhecer ou decifrar as palavras, é essencial que elas primeiro aprendam a identificar as letras do alfabeto (Balog, Ribeiro, 2020).

Ainda na perspectiva de Balog e Ribeiro (2020) um desafio encontrado na criação de programas educacionais convencionais para crianças com TEA é que, em particular, elas costumam ter dificuldade em manter a concentração nas atividades. Além disso, seu campo de interesses tende a ser bastante restrito, o que torna ainda mais complicado estimular seu envolvimento em atividades educacionais.

Assim, é nítido que o processo de alfabetização apresenta um desafio significativo e imprescindível na vida das crianças. Nesta perspectiva, evidencia-se que no caso de uma criança com diagnóstico de TEA, é fundamental considerar o conjunto de características individuais: como ela percebe o mundo, seus sentimentos, o desenvolvimento da fala e possíveis comorbidades. Todos esses fatores são essenciais, mas estão interligados a um elemento crucial para educadores e profissionais de diversas áreas: o modo como a criança pensa. É importante entender como ela enfrenta suas dificuldades. Para alunos com TEA, a alfabetização se torna um desafio significativo no ambiente escolar, uma vez que esse processo demanda habilidades como socialização, comunicação e concentração. Segundo Silva *et al.* (2017 *apud* Campos; Melo, 2022), essa jornada acontece de maneira diferente entre os estudantes, e deve ser abordada levando em conta as particularidades de cada um e o tipo de estímulo oferecido a cada criança.

4. ESTRATÉGIAS PSICOPEDAGÓGICAS E EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA.

Segundo Campos e Melo (2022), atualmente há um grande debate sobre abordagens pedagógicas adaptadas para crianças com autismo, o que representa um desafio para os educadores, já que essas crianças podem enfrentar diferentes dificuldades. Aprender a ler e escrever demanda diversas habilidades, como força no tônus muscular, desenvolvimento da linguagem e planejamento motor individualizado. Crianças autistas podem ter problemas ao segurar o lápis corretamente ou sua caligrafia pode ser ilegível. Além disso, elas enfrentam desafios em áreas específicas:

Compreensão: Para eles podem ser um desafio entender o que está acontecendo ao seu redor ou uma história por exemplo.

Perspectiva: A criança com TEA pode não entender como funciona os sentimentos dos outros.

Atenção: Sentem dificuldades em manter o foco e atenção nas atividades propostas a eles.

Área da interação social: As crianças autistas têm dificuldades no quesito socialização em níveis diferentes de gravidade.

Comunicação: Muitas vezes, as crianças com TEA emitem palavras, gestos e frases, mas sem a intenção de se comunicar, repetem falas de pessoas ao seu redor (ecolalia).

Comportamento: Crianças com TEA geralmente podem apresentar problemas de comportamento como, comportamentos estereotipados e repetitivos e comportamentos disruptivos (Campos; Melo, 2022, p. 154-155).

Assim, torna-se imperioso destacar que ao longo desta pesquisa, ficou claro que o TEA provoca diversos impactos na aprendizagem de crianças que apresentam esse transtorno. Desse modo, evidencia-se que as habilidades acadêmicas dessas crianças costumam estar defasadas, o que prejudica seu desenvolvimento no ambiente escolar. Dessa maneira, a intervenção psicopedagógica com essas crianças é fundamental dentro do tratamento multidisciplinar

necessário para essa condição. O psicopedagogo, em colaboração com uma equipe multidisciplinar, atua com um enfoque particular nos fatores que influenciam a aprendizagem (Resende; Campos, 2024).

Deste modo, salienta-se que a relevância de uma equipe multiprofissional no acompanhamento de crianças autistas está na capacidade desse grupo de trabalhar em colaboração para alcançar objetivos como a melhoria do desenvolvimento, da interação e da qualidade de vida das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A necessidade dessa equipe varia conforme as especificidades de cada criança. O trabalho conjunto deve iniciar-se desde o primeiro contato com a criança, momento em que é feita uma avaliação inicial para assegurar um diagnóstico preciso, seguido pela definição do tratamento adequado (Costa; Santos; Beluco, 2021).

Assim, é claro que a interação entre a equipe e o paciente é fundamental para promover intervenções eficazes desde o diagnóstico. A equipe multiprofissional desempenha diversas funções que se relacionam diretamente com o paciente, sendo essencial já na etapa da avaliação inicial. É crucial que, nesse primeiro momento, se busque estabelecer um possível diagnóstico, identificar as áreas de dificuldade e definir as metas do tratamento. O vínculo terapêutico construído durante esse processo favorece a eficácia na avaliação e no tratamento ao lado da equipe (Costa; Santos; Beluco, 2021)

Oliveira e Albuquerque (2021) destacam que entre os profissionais envolvidos em atividades de alfabetização além da sala de aula convencional está o psicopedagogo, que se dedica diretamente ao processo de alfabetização de indivíduos com transtornos do espectro autista. Assim, é essencial que esse profissional amplie seu conhecimento sobre os métodos de alfabetização disponíveis e eficazes. Dessa forma, o profissional de Psicopedagogia atuará na análise da relação da criança com TEA e sua aprendizagem, vendo-a como um ser integral. Essa abordagem visa identificar tanto as dificuldades quanto as habilidades da criança e entender como se dá o seu processo de aprendizagem. Com base nessas informações, o especialista poderá desenvolver estratégias que atendam às suas necessidades específicas e ampliem seu repertório, promovendo assim o seu desenvolvimento.

Conforme Bossa (2011 *apud* Silva; Ruivo, 2020), a Psicopedagogia emergiu da demanda por um profissional capacitado para atender crianças e adolescentes que enfrentam dificuldades de aprendizagem, situando-se na intersecção entre psicologia e pedagogia. Contudo, para entender os problemas de aprendizagem, é fundamental primeiramente investigar como o indivíduo aprende. Assim, o psicopedagogo se destaca como aquele que vai explorar os processos de aprendizado e também atuará preventivamente para evitar déficits de aprendizagem.

Desse modo, destaca-se que a Psicopedagogia tem se aprimorado e atualmente atua em três áreas profissionais distintas: a clínica, a institucional (abrangendo escolas, empresas e ONGs)

e a hospitalar (classes hospitalares). Seu objetivo está tanto na prevenção quanto no tratamento das dificuldades de aprendizagem. Com isso em mente, este trabalho se concentra na atuação da Psicopedagogia no contexto clínico, que se propõe a entender de maneira integrada os processos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, orgânicos e pedagógicos que afetam a aprendizagem. O intuito é criar situações que resgatem o prazer de aprender como um todo, envolvendo neste processo pais, professores, orientadores educacionais e outros profissionais do ambiente escolar do aluno (Resende; Campos, 2024).

Assim, segundo Resende e Campos (2024) a Psicopedagogia com foco clínico considera o indivíduo e seu contexto em diferentes fases da aprendizagem. Sua dedicação envolve o diagnóstico e tratamento de crianças, adolescentes e adultos que enfrentam dificuldades educativas, emocionais ou sociais. O principal objetivo da Psicopedagogia Clínica é abordar os sintomas apresentados, tratar suas causas e promover a construção de um novo processo cognitivo que seja mais saudável e benéfico ao sujeito afetado.

Nesse contexto, o psicopedagogo deverá focar nas necessidades específicas da criança com TEA em sua individualidade. Como já foi citado, crianças com TEA apresentam déficits na formação de vínculos e na interação social, afetando sua capacidade de aprender e se desenvolver. Portanto, o trabalho do psicopedagogo começará pela construção de uma relação de confiança com o aprendente, além de oferecer orientações à família e aos educadores para fomentar laços sociais que incluam a criança com TEA em seu ambiente cotidiano. Isso porque a criança aprende por meio das suas interações no mundo afetivo e social, ao mesmo tempo em que se torna seu próprio interlocutor na aquisição do conhecimento (Cunha, 2017 *apud* Silva; Ruivo, 2020).

Dessa maneira, destaca-se que quando um psicopedagogo atende uma criança com TEA, sua principal preocupação é promover a autonomia da criança. É fundamental que ela aprenda a realizar atividades do seu dia a dia, preparando-se para se tornar um adulto independente. É importante destacar a relevância da colaboração entre professores, familiares, cuidadores e outros profissionais que trabalham com a criança; todos devem ter um objetivo comum. Assim, é claro que o psicopedagogo deve compreender as características únicas da criança com TEA para que possa estabelecer um vínculo e facilitar o processo de aprendizagem. O profissional pode realizar intervenções por meio de atendimentos individuais ou em grupo, promovendo a inclusão dessa criança. Além disso, durante atendimentos em instituições, é essencial orientar os educadores para que possam apoiar a criança com TEA em seu aprendizado (Silva; Ruivo, 2020).

Durante o processo de diagnóstico psicopedagógico de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o psicopedagogo irá aprofundar seu conhecimento sobre essa criança, permitindo uma melhor compreensão de sua relação com a aprendizagem. Esse entendimento será fundamental para elaborar estratégias que conduzam a uma intervenção adequada (Cunha; Lucion, 2020)

Com a realização da anamnese junto à família (pais ou responsáveis), torna-se possível entender a queixa apresentada, o diagnóstico já estabelecido e os aspectos relevantes para a avaliação psicopedagógica, além das expectativas familiares. Segundo Trad (2020), a anamnese é um recurso de grande importância em uma avaliação diagnóstica, pois resgata a trajetória de vida do indivíduo, por meio de informações do presente e do passado, oferecendo detalhes sobre seu desenvolvimento, aprendizagens, dificuldades e interações desde o nascimento.

Um aspecto importante desde o início do processo diagnóstico é a formação de laços com a criança que apresenta TEA. A entrevista de anamnese com os pais representa uma chance valiosa para identificar elementos que possam contribuir para esses vínculos, como os gostos, interesses e preferências do indivíduo, além de aspectos que ele não aprecia, incluindo seus padrões restritos e repetitivos de comportamento que podem impactar esse processo (Trad, 2020).

Grassi (2020) recomenda a utilização da observação lúdica como primeiro contato entre o psicopedagogo e a criança, pois é uma metodologia eficaz para a criação de vínculos, condição fundamental para a avaliação. A autora observa que essa técnica é indicada para a avaliação de sujeitos que não respondem a outras formas de investigação devido à sua faixa etária, à presença de deficiências ou à ausência de fala, o que se aplica às crianças com TEA.

Nesta perspectiva, outro ponto a ser considerado com base nos elementos identificados na avaliação da criança com TEA, levando em conta as características que compõem esse espectro, o psicopedagogo deve, sempre que necessário, efetuar os encaminhamentos adequados, de acordo com as questões que possam estar interferindo na aprendizagem dessa criança e que só poderão ser examinadas por outro profissional capacitado. Um exemplo disso é um aluno que ainda tem dificuldades para levantar o pescoço e manter a cabeça ereta, necessitando da intervenção de um fisioterapeuta. Conforme determinado pelo Código de Ética da Psicopedagogia (Associação Brasileira de Psicopedagogia [ABPP], 2019), o psicopedagogo deve reconhecer os casos que se enquadram em outras áreas de especialização, promovendo encaminhamentos para profissionais qualificados e habilitados para o atendimento (Resende; Campos, 2024)

Por isso, destaca-se a importância das parcerias nos atendimentos psicopedagógicos e do trabalho em equipe multidisciplinar. Outro ponto a ser levado em conta é que, ao atender uma criança com TEA, o psicopedagogo deve ter a sensibilidade de perceber se esse aluno está realmente pronto para passar pela intervenção psicopedagógica ou se há necessidade de participar de outras terapias antes ou simultaneamente (Resende; Campos, 2024).

Antes de dar início à intervenção psicopedagógica, é fundamental planejar um atendimento individual que inclua estratégias e objetivos que sejam realistas, viáveis e quantificáveis, levando em conta metas tanto de curto quanto de longo prazo. Esse planejamento deve abranger as atividades inicialmente idealizadas para cada sessão. O psicopedagogo deve organizar o processo de intervenção com atenção, definindo as etapas envolvidas, priorizando

tarefas e selecionando atividades, recursos e instrumentos, sempre considerando as necessidades do sujeito, uma vez que não é possível resolver todas as dificuldades simultaneamente (Resende; Campos, 2024).

Grassi (2020) menciona que Teixeira (2016) refere-se a esse plano como Plano Individual de Tratamento (PIT), o qual deve ser desenvolvido conforme as necessidades da criança, a gravidade dos problemas e a disponibilidade e comprometimento da família para que o profissional consiga realizar intervenções eficazes. Para outro autor, o PIT consiste em um projeto ou roteiro elaborado pelo especialista, contendo as intervenções necessárias e seus objetivos, onde devem constar modelos e programas de atendimento.

No caso de uma criança com TEA em processo de alfabetização, é fundamental considerar que o plano de atendimento individual deve incluir sessões específicas para o desenvolvimento das habilidades que são pré-requisitos desse processo e ainda não foram atingidas, conforme identificado na fase de diagnóstico. Em relação às estratégias para fomentar essas habilidades essenciais, é crucial também inserir táticas voltadas para o aprendizado da leitura e da escrita, pois estas formam a base necessária para a aquisição dos demais conteúdos escolares. Portanto, é importante enfatizar a relevância de direcionar essa intervenção levando em conta a faixa etária do desenvolvimento da criança, conforme verificado na avaliação diagnóstica, utilizando os métodos adequados para aquela idade (Resende; Campos, 2024).

Gomes (2015 *apud* Almeida; Ribeiro, 2022) destaca que existem algumas habilidades básicas que um indivíduo com autismo deve demonstrar antes de iniciar o aprendizado da leitura. Entre essas habilidades, estão a capacidade de completar tarefas simples, realizar a correspondência entre palavras escritas e identificar figuras e vogais. A autora enfatiza que, caso a criança não possua essas competências, é fundamental ensiná-las antes de se avançar para o ensino da leitura. Portanto, é crucial levar em consideração esses aspectos no processo de ensino. Ademais, Almeida e Ribeiro (2022) apontam que é essencial ter um entendimento sobre os múltiplos métodos de alfabetização e suas respectivas formas de aplicação, a fim de selecionar a abordagem mais apropriada, com uma base sólida e uma sistematização que permita eficácia na alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Uzêda (2019) também aponta que não existe uma única fórmula ou abordagem para alfabetizar crianças nesse espectro, tornando essencial compreender a criança, descobrir como ela percebe o mundo, integra suas sensações, reage aos estímulos do ambiente, se comunica e, em última análise, como se dá seu aprendizado. Oliveira e Albuquerque (2021) enfatizam a importância de selecionar a metodologia de alfabetização mais condizente com as necessidades da criança com autismo, especialmente aquelas voltadas para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Os autores destacam que, no Brasil, estudos demonstram que a abordagem mais eficaz para alfabetizar crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é a

metodologia fônica.

Nesse contexto, Paula e colaboradores (2021) argumentam que o método fônico favorece a compreensão dos grafemas e fonemas. Através de estímulos visuais e auditivos, as crianças com TEA conseguem um avanço significativo na aquisição da leitura, aprimorando sua dicção e entendimento do que é falado e escrito. Além disso, esses sons estão relacionados a nomes de objetos e pessoas, permitindo que essas crianças compreendam a função da leitura e desenvolvam uma sintonia sobre como se lê e o que observam em seu ambiente.

De maneira complementar, Valentim (2017 *apud* Resende; Campos, 2024) menciona algumas metodologias e estratégias empregadas na intervenção de indivíduos com TEA, como: Tratamento e Educação de Autistas e Crianças com Limitações (método TEACCH), o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS) e a Análise do Comportamento Aplicada (ABA). É importante destacar, conforme ressaltado por Moreira e Medeiros (2019 *apud* Resende; Campos, 2024), que a ABA não é somente um método, mas sim uma ciência dedicada ao estudo do comportamento humano, com um propósito prático voltado para a resolução de problemas socialmente significativos. Como ciência, a ABA possui um amplo conjunto de conhecimentos que abrange diversas metodologias e procedimentos de avaliação e intervenções relacionadas ao comportamento. Por isso, para os fins desta pesquisa, considerar-se-ão intervenções fundamentadas na ABA.

Dessa maneira na perspectiva de Resende e Campos (2024) A necessidade psicopedagógica das crianças com TEA tem se intensificado, e é fundamental que os psicopedagogos estejam capacitados para implementar intervenções apropriadas que realmente tragam resultados eficazes para o desenvolvimento desses alunos.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, o principal produto desenvolvido foi a sistematização de estratégias psicopedagógicas eficazes voltadas para o processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em contexto clínico. Este conjunto de práticas, fundamentado na análise crítica das obras selecionadas, destaca-se por integrar aspectos cognitivos, socioemocionais e comportamentais que caracterizam o processo de aprendizagem dessas crianças, respeitando sua singularidade.

Entre as principais características dos resultados obtidos, ressalta-se a compreensão de que o processo de alfabetização de crianças com TEA demanda uma abordagem altamente personalizada, que considere o desenvolvimento de habilidades prévias, como a atenção compartilhada, a discriminação auditiva e visual, e o

fortalecimento da comunicação funcional. Evidenciou-se que a utilização de metodologias específicas, como o Método Fônico, associada a práticas baseadas em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e sistemas alternativos de comunicação (como o PECS), constitui uma estratégia eficiente para promover avanços significativos no processo de leitura e escrita.

A análise crítica dos resultados permitiu identificar que, mais do que a escolha de um método específico, a eficácia da intervenção psicopedagógica depende da adaptação contínua das estratégias ao perfil cognitivo, emocional e comportamental de cada criança. Essa perspectiva reafirma a necessidade da atuação do psicopedagogo clínico em constante diálogo com a equipe multidisciplinar, promovendo intervenções integradas que considerem não apenas os aspectos acadêmicos, mas também o desenvolvimento global do aprendente.

Os resultados apontam ainda para a importância da construção de vínculos afetivos como condição prévia para a aprendizagem significativa. A prática psicopedagógica bem-sucedida não se restringe ao domínio técnico de métodos de alfabetização, mas pressupõe sensibilidade, escuta ativa e compreensão da dinâmica subjetiva de cada criança com TEA. Essa dimensão afetiva da intervenção reforça a centralidade da relação terapêutica no contexto clínico.

Embora o estudo tenha alcançado importantes avanços na sistematização de práticas psicopedagógicas para crianças com TEA, foram identificadas lacunas relevantes no campo de pesquisa. Observou-se a carência de estudos empíricos que avaliem, a longo prazo, o impacto de metodologias específicas de alfabetização na autonomia acadêmica e social desses aprendentes. Da mesma forma, são escassas as investigações que considerem as variações dentro do espectro autista e proponham intervenções diferenciadas para diferentes níveis de suporte necessários (níveis 1, 2 e 3 conforme o DSM-5-TR, 2022).

Essas lacunas evidenciam a necessidade de desenvolver pesquisas futuras que explorem, de maneira longitudinal, os efeitos das estratégias psicopedagógicas na vida escolar e social das crianças com TEA, bem como estudos que integrem avaliações qualitativas e quantitativas para mensurar de forma mais precisa os avanços obtidos.

Portanto, os resultados desta pesquisa contribuem para o fortalecimento da Psicopedagogia Clínica como campo de conhecimento e prática, indicando que a alfabetização de crianças com TEA exige intervenções fundamentadas em evidências,

sensíveis às especificidades individuais e articuladas em uma perspectiva interdisciplinar. O reconhecimento da complexidade desse processo ressalta a importância da constante atualização profissional e da ampliação dos espaços de diálogo entre pesquisadores e clínicos, visando o aprimoramento contínuo das práticas educativas inclusivas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou a atuação do psicopedagogo clínico no processo de alfabetização da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando a importância de estratégias psicopedagógicas adequadas para favorecer o aprendizado desse público. Desse modo, verificou-se que a prática psicopedagógica vai além da aplicação de teorias, exigindo a criação de novas oportunidades de ensino que considerem as particularidades cognitivas e socioemocionais das crianças com TEA.

Assim, este trabalho enfatizou a relevância da intervenção psicopedagógica no desenvolvimento acadêmico e social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Destacando que a aprendizagem dessas crianças é impactada por dificuldades na interação social, comunicação e comportamento, o que exige um acompanhamento especializado. O psicopedagogo, ao lado de uma equipe multidisciplinar, desempenha um papel fundamental na identificação das dificuldades e na criação de estratégias adaptadas às necessidades individuais do aluno. A avaliação inicial, incluindo anamnese e observação lúdica, permite uma melhor compreensão do perfil da criança, possibilitando a elaboração de um plano de atendimento individualizado. Esse plano deve considerar tanto os desafios quanto as potencialidades da criança, promovendo um ensino mais acessível e eficaz.

A pesquisa também constatou a importância do uso de metodologias apropriadas para a alfabetização de crianças com TEA, apontando que a abordagem fônica tem se mostrado eficaz na aquisição da leitura e da escrita. Além dessa, outras estratégias como o TEACCH, PECS e a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) contribuem significativamente para o desenvolvimento dessas crianças. A escolha do método mais adequado deve levar em conta a individualidade do aluno, sua forma de percepção e interação com o mundo, bem como suas necessidades específicas de aprendizagem. A capacitação dos profissionais envolvidos e o suporte contínuo às famílias e educadores são essenciais para garantir um ambiente de aprendizado inclusivo e eficiente.

Ainda, ressalta-se a necessidade de ampliar as pesquisas sobre a atuação psicopedagógica no contexto clínico, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de novas metodologias para o ensino da leitura e escrita. O aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas para crianças com TEA pode contribuir significativamente para a inclusão escolar e social, possibilitando uma educação mais acessível e equitativa. Assim, espera-se que este estudo estimule futuras investigações e ações que promovam uma alfabetização mais eficaz e humanizada para esse público.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. C. A.; Ribeiro, S. L.. Alfabetização de alunos com TEA: a centralidade nas diferenças e potencialidades do sujeito. **ECCOM: Educação, Cultura e Comunicação**, 13(26), 493-508, 2022. Disponível em: <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=34d8c81c-6424-4d05-a808-beec47ea6a22%40redis>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR*. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA (ABPP). **Código de ética da psicopedagogia**. São Paulo: ABPP, 2019. Disponível em: <https://abpp.com.br/codigo-de-etica/>. Acesso em: 25 de março de 2025.

BALOG, L. C.; RIBEIRO, R. L. LetRA: Realidade Aumentada aplicada na alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. **XIX SBGames** – Recife – PE – Brazil, November 7th – 10th, 2020, [s.d.]. Acesso em: 1 fev. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARCELOS, K. DA S.; MARTINS, M. DE F. A. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO. **Revista Valore**, Volta Redonda, 8, e-8054, 2023. Acesso em: 1 fev. 2025

CAMPOS, L. DA S.; MELO, R. M. DE. AS PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS DOCENTES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO. **Integrando Saberes & Fazeres na Educação Básica**, p. 149–160, 2022.

COSTA, N. M.; SANTOS, P. R. DOS; BELUCO, A. C. R. A IMPORTÂNCIA DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TEA. **Autismo: avanços e desafios**, p. 27–44, 2021.

CUNHA, D. DA; LUCION, C. DA S. A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO CLÍNICO E INSTITUCIONAL NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM JUNTO À ESCOLA THE CLINICAL AND INSTITUTIONAL PSYCHOPEDAGOGUE ACTIVITY IN LEARNING

DIFFICULTIES AT SCHOOL. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 4, nº1, janeiro/abril 2020. Curso de Pedagogia– UNESCO. Acesso em: 1 fev. 2025.

Grassi, T. M. A avaliação e Intervenção Psicopedagógica Clínica. **Contentus**, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia científica. 2. ed. São Paulo: **Atlas**, 1991.

OLIVEIRA J.; ALBUQUERQUE. F. E. Leitura e Escrita e Crianças com Autismo: O Trabalho Psicopedagógico a partir do Método Fônico na Clínica Escola Mundo Autista. **JNT- Facit Business and Technology Journal**. QUALIS B1. 2021. Agosto. Ed. 29. V. 1. Págs.243-262. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br.

PAULA, I. DE et al. AQUISIÇÃO DE LEITURA EM CRIANÇAS COM TEA E O MÉTODO FÔNICO. **Revista Vox Metropolitana**, n. 4, p. 12–23, fev. 2021.

RESENDE, S. D. DE; CAMPOS, S. M. DE. Transtorno do Espectro Autista: Diagnóstico e intervenção psicopedagógica clínica. **Revista Psicopedagogia**, v. 41, n. 125, p. 350–365, 2024.

SILVA, S. R.; RUIVO, S. R. F. A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO COM A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. **Revista Construção Psicopedagógica**, v. 28, n. 29, p. 61–70, 2020.

TRAD, L. I. A. Instrumentos para diagnóstico psicopedagógico clínico e institucional. **Intersaberes**, 2020.

UZÊDA, S. Q. Educação inclusiva. **UFBA**, 2019.

CAPÍTULO LXX

REFLEXÕES E DISCUSSÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM INDIVÍDUOS COM DISLEXIA

DOI: 10.5281/zenodo.17371123

Mariana Monteiro Soares Crespo de Alvarenga

1 INTRODUÇÃO

O campo de trabalho deste estudo é o de compreender como acontece o processo de ensino-aprendizagem da criança com Dislexia, sobretudo no processo de alfabetização. De acordo com Ida (2019) a Dislexia³⁴ é uma dificuldade específica de aprendizagem que apresenta origem neurobiológica e que é descrita por dificuldades no reconhecimento exato e/ ou fluente das palavras, bem como, apresentação de prejuízos em relação às habilidades de decodificação e ortografia. Tais dificuldades podem resultar

³⁴ Há estudos que mostram que a Dislexia parece ter origem em herança familiar, de acordo com a Ida (2019).

de um prejuízo no componente relacionado aos fonemas. As consequências posteriores resultam em problemas de compreensão da leitura, o que implica em vocabulário pobre e déficits na linguagem. De acordo com o Mec (2018) a Dislexia é o distúrbio de maior frequência nas salas de aula e atinge entre 5% e 17% da população mundial.

Pessoas que apresentam tal dificuldade manifestam vários sinais que em conjunto podem levar ao diagnóstico de Dislexia, em especial, aqueles que se manifestam nas linguagem oral, leitura e escrita. Alguns exemplos podem ser elencados da seguinte forma: atraso na fala, vocabulário curto, prejuízos nas habilidades de lateralidade e organização espaço-temporal, dificuldades em rimas, compreensão do alfabeto, dificuldades de compreensão de conceitos, dificuldades na leitura, no reconhecimento de escrita de palavras, leituras pouco fluentes, dificuldades com a habilidade de Consciência Fonológica, tendo em vista que há prejuízos na discriminação e manipulação dos sons da fala; erros ortográficos; alta distração e dificuldades com sequências de cores e números.

Nesse sentido o problema deste estudo é: De que forma acontece o processo de ensino-aprendizagem da criança com Dislexia, sobretudo no processo de alfabetização? A hipótese é a de que a Consciência Fonológica contribui para a alfabetização de pessoas que apresentam Dislexia. A metodologia deste estudo é de natureza qualitativa, pois considera primariamente a análise dos resultados da pesquisa e suas posteriores discussões acerca do tema.

2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A ANÁLISE DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

O desenvolvimento infantil é um processo indispensável para que o processo de alfabetização seja bem consolidado e envolve três aspectos: evolução, maturação e crescimento do sujeito (Brites, 2021). Para que o indivíduo possa ter um pleno desenvolvimento é necessário que ele passe pelos estágios linguístico, motor, adaptativo, emocional, cognitivo e social. As principais áreas do desenvolvimento infantil são as de linguagem e motora, pois a linguagem é de grande notoriedade para o desenvolvimento da leitura (Dickinson *et al.*, 2012). Além das áreas citadas o desenvolvimento psicomotor é basilar para todo esse processo, tendo em vista que ele é a chave para que a criança possa brincar, imitar, andar, criar autonomia e realizar atividades que envolvam a linguagem.

O desenvolvimento da linguagem³⁵ da criança é muito importante, dessa forma de acordo com a idade da mesma é necessário se atentar para o fato de que de acordo com os marcos do desenvolvimento a criança falará e se expressará aproximadamente de acordo com sua faixa etária. Para uma criança neurotípica existem algumas etapas do desenvolvimento, como por exemplo: de 1 a 3 meses a criança presta atenção nos sons, emite alguns sons, sorri e observa o rosto das pessoas. De 4 a 6 meses a criança busca a origem do som, emite sons e imita vozes que ouve, de 7 a 11 meses procura de que lado vem o som, emite alguns sons, repete palavras, bate palma e acena para se despedir, com 12 meses a criança começa a falar as primeiras palavras e imita o comportamento de outras, com 18 meses a criança fala aproximadamente 20 palavras, com 2 anos a criança fala aproximadamente 200 palavras, com 3 anos é possível compreender tudo o que a criança fala e a mesma já conhece as cores. Com 4 anos cria histórias e compreende algumas regras. Com 5 anos forma frases completas e fala corretamente, já com 6 anos a criança aprende a ler e escrever (Brites, 2021).

Outro ponto que merece destaque no desenvolvimento infantil é o desenvolvimento motor, visto que a criança precisa alcançar um estímulo da área motora a fim de que possa estar completamente capaz de ler e escrever com compreensão. O sistema psicomotor está relacionado ao desenvolvimento pleno de alguns aspectos de movimento, como: movimento de braços, arremesso, empilhamento, movimentos exploratórios, risco, garatujas, desenhos, sustentação de lápis e escrita. A fim de que a criança consiga passar pela escrita é necessário que a criança consiga passar por algumas habilidades da Psicomotricidade, como: o tônus e a equilíbrio, a estruturação espaço-temporal, noções de corpo e lateralização, praxia global e a praxia fina (Brites, 2021).

No sentido do pleno desenvolvimento e da consolidação de uma correta alfabetização, é interessante olhar além e debruçar sobre as perspectivas dos conceitos da alfabetização. A alfabetização é um processo social e cultural de interiorização de habilidades cognitivas básicas que contribuem para o desenvolvimento socioeconômico da capacidade de conscientização social e da reflexão como base de mudança pessoal e social. Tais habilidades se referem ao processo de leitura e escrita (Brites, 2021). Para que um indivíduo possa ter fluência na alfabetização é necessário que sejam respeitadas três

³⁵ Este estudo considera que outras etapas do desenvolvimento, como: habilidades visuais, auditivas, processamento auditivo e processamento visual, por exemplos, sejam importantes, contudo, o estudo se atém para os desenvolvimentos linguístico e motor, pois compreende que tais desenvolvimentos causam grandes impactos na alfabetização.

habilidades: reconhecimento de palavras, compreensão e fluência. De acordo com Frith (1985), o desenvolvimento e a compreensão da escrita são processos que passam por três fases: logográfica, alfabética e ortográfica.

Na primeira fase não há decodificação de sílabas para formar palavras, mas sim a utilização da memória visual para reconhecer visualmente o que está escrito. Exemplos são quando ela reconhece seu nome por escrito ou alguma marca de sua preferência ou produto. A fase alfabética acontece quando a criança percebe que há relação entre o texto e a fala, neste momento a criança codifica e decodifica sons para ler palavras. Já na fase ortográfica a criança lê visualmente, mas diferente da fase logográfica, terá a representação ortográfica das palavras. Nesta etapa também ela terá maior memorização de regras e exceções à regra. Sob o olhar da escrita e leitura, sobretudo no processo das hipóteses de leitura e escrita da criança, Nogueira & Silva (2014) elencam cinco níveis, segundo a psicogênese da língua escrita: nível pré-silábico, silábico, silábico alfabético, alfabético e ortográfico. No primeiro nível a criança não estabelece relação entre a escrita e a fala (pronúncia), ela exerce sua escrita através de desenhos, rabiscos, garatujas e letras aleatórias, estas últimas, dispostas aleatoriamente. Neste nível a criança pensa que são necessárias muitas letras para escrever o nome de um objeto grande (elefante) e poucas letras para escrever objetos pequenos.

No nível silábico a criança tende a escrever uma letra para cada palavra que ouve ou uma letra para sílaba que ouve, assim, a criança começa a perceber que existe uma relação entre a fala e a escrita. No terceiro nível a criança parece estar “engolindo letras”. Na realidade ela começa a escrever palavras de forma alfabética, contudo em outros momentos ela começa a escrever palavras de forma silábica, assim, troca ou subtrai letras da palavra. No nível alfabético a criança já domina a relação entre letra, sílaba e som e as regularidades da língua, escreve do jeito que fala ou oculta letras, podendo também apresentar problemas ortográficos. No último nível a criança se aperfeiçoa ainda mais no seu nível alfabético, conhecendo melhor as regularidades e irregularidades da língua falada e escrita.

2.1 Definições de Dislexia.

A Dislexia é um transtorno específico da aprendizagem baseado na linguagem, que juntamente com a Discalculia e a Disortografia, compõem o quadro do Transtorno Específico da Aprendizagem (Dsm-V, 2014). Os Transtornos Específicos da Aprendizagem incluem dificuldades na aprendizagem, dificuldades na leitura, troca de fonemas, dificuldades para o domínio do

cálculo e dificuldades na aprendizagem formal.

A Dislexia é de origem neurológica e caracteriza-se por dificuldades de precisão e / ou fluência no reconhecimento de palavras e, também, nas habilidades de escrita e decodificação de palavras, podendo ser caracterizadas como leve, moderada ou severa. Tais dificuldades resultam de um déficit no aspecto fonológico da linguagem. Outras características que podem acometer os indivíduos que possuem Dislexia são as dificuldades no processamento e manipulação de sons da língua falada, fato que está associado com a habilidade de ler com compreensão e de forma fluente. As dificuldades associadas à Matemática também são presentes, visto que há a dificuldade de interpretação de gráficos e cálculos básicos, mesmo que o indivíduo já tenha apresentado contato com as informações em outra época.

Os indivíduos que apresentam Dislexia também podem apresentar grandes habilidades em outros campos do conhecimento, como desenho, música, esportes, dentre outras (Ida, 2019). As causas exatas da Dislexia ainda não são claras, contudo, estudos com neuroimagem mostraram que há diferenças no desenvolvimento e no funcionamento cerebral (Fernandes, *et al.*, 2015), além disso há forte indicativo de componente familiar (Sartorato, 2015).

Muitos indivíduos apresentam características que se expressam em dificuldades de linguagem, entretanto, diferente de uma pessoa neurotípica uma pessoa com Dislexia irá expressar várias características comuns a este transtorno de modo que irão prejudicar a sua aprendizagem, como por exemplos: atraso para aprender a falar, dificuldade em pronunciar as palavras, dificuldade para ampliar o vocabulário, dificuldade em seguir instruções, confusões com lateralidade e coordenação motora ampla e fina, dificuldades com noções de tempo, dificuldades na alfabetização e na consciência fonológica, por exemplos.

2.2 Transtornos Específicos de Aprendizagem associados à Dislexia.

De acordo com o Dsm-V (2014), o transtorno específico da aprendizagem é caracterizado como um distúrbio do neurodesenvolvimento de natureza biológica. Este transtorno se fundamenta em anomalias cognitivas que se relacionam a comportamentos observáveis. Sua origem biológica é resultado de uma intersecção de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a habilidade do cérebro em interpretar e processar adequadamente informações verbais e não verbais. O transtorno específico da

aprendizagem trata-se de uma dificuldade de aprendizagem na qual apresenta sintomas na leitura, interpretação, dificuldade de dominação no senso numérico e limitações no raciocínio, dentre eles: a dislexia (transtorno de leitura), discalculia (transtorno de matemática) e disgrafia (transtorno de escrita).

A dislexia, segundo a Dsm-V (2014), é caracterizada como uma expressão alternativa que se refere a um tipo de dificuldade de aprendizagem, que se manifesta através de dificuldades no reconhecimento correto ou fluente de palavras, desafios na decodificação e problemas relacionados à ortografia. Já a discalculia é um termo utilizado como sinônimo de uma forma particular de dificuldade que se manifesta na dificuldade em lidar com números, na aprendizagem de conceitos matemáticos e na realização de cálculos de maneira precisa ou fluente. Ela é dividida em leve, moderada e grave. Desta forma, caso se opte por utilizar o termo discalculia para descrever esse tipo específico de dificuldade matemática, é importante também identificar quaisquer outras dificuldades que possam estar presentes, como problemas de raciocínio matemático ou dificuldades na leitura de palavras.

Segundo o Dsm-V (2014) sobre as características diagnósticas, uma das mais importantes é aprender habilidades básicas e fundamentais na qual inclui fluência em palavras isoladas, leitura exata, solução de problemas matemáticos, compreensão da ortografia e leitura. Como segunda característica é o baixo desempenho de atividades em relação a idade, isto é, o prejuízo no desenvolvimento que interfere nas notas escolares.

Em relação às características associadas que apoiam o diagnóstico, pessoas com algum transtorno de aprendizagem geralmente apresentam baixo desempenho em testes cognitivos, assim tais indivíduos têm maior capacidade para desenhar por exemplo e/ou capacidade visuoespaciais. Neste pensamento, sobre o desenvolvimento a Dsm-V (2014) relata que:

[...] O transtorno específico da aprendizagem permanece ao longo da vida, mas seu curso e expressão clínica variam, em parte, dependendo das interações entre as exigências ambientais, a variedade e a gravidade das dificuldades individuais de aprendizagem, as capacidades individuais de aprendizagem, comorbidades e sistemas de apoio e intervenção disponíveis. Ainda assim, na vida diária, problemas na fluência e compreensão da leitura, na soletração, na expressão escrita e na habilidade com números costumam persistir na vida adulta. Mudanças na manifestação dos sintomas ocorrem com a idade, de modo que um indivíduo pode ter um conjunto persistente ou mutável de dificuldades de aprendizagem em seu ciclo de vida. [...] (Dsm-V, 2014, p. 71).

Nesta perspectiva, há exemplos de habilidades a serem observadas em crianças que ainda se encontram em idade escolar, como por exemplo, o interesse em brincar com

os sons, pronunciamento das palavras, reconhecimento de letras, entre outros, dessa forma, o professor precisa ser dotado de habilidades para que possa elencar as atividades corretas para cada dificuldade de seu aluno, para isso, sua formação precisa ser consistente, de modo que as competências em relação à sua atuação sejam construídas ainda durante a formação. Juntamente a isso se destaca o papel da família de modo que a mesma contribuirá para a efetivação da educação inclusiva (Ribeiro; Oliveira; Alves, 2023).

Importante compreender também conforme informa os fatores de risco e prognóstico que podem ser ambientais - associado a crianças que foram prematuras ou bebês com baixo peso; genéticos e fisiológicos: vinculado ao histórico familiar relacionados à herdabilidade; modificadores do curso: nas quais norteiam a dificuldades posteriores - está associado a evoluções negativas com processamento cognitivo prejudicado.

Há também questões diagnósticas relativas à cultura: “[...] nos indivíduos que aprendem o idioma inglês, a avaliação deve incluir uma análise sobre se a fonte das dificuldades de leitura é uma proficiência limitada no idioma ou um transtorno específico da aprendizagem [...] ” (Dms-V, 2014, p. 73), por isso a avaliação deve levar em consideração o domínio linguístico.

Neste sentido, a Dms-V (2014) relata diagnóstico diferencial, resumidamente expressados abaixo:

- Variações normais no desempenho acadêmico: O transtorno específico de aprendizagem se difere em exposição a fatores externos, isto é, frente a contratempos escolares e ausência de oportunidades educacionais, por exemplo.
- Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual): O transtorno específico de aprendizagem distingue-se da dificuldade de aprendizagem proveniente da deficiência intelectual, isto é, para que seja diagnosticada é preciso que as funções intelectuais estejam em níveis normais.
- Dificuldades de aprendizagem devido a problemas neurológicos ou sensoriais: O transtorno específico da aprendizagem é diferenciado da dificuldade sensorial ou neurológica (deficiência visual e auditiva, acidente vascular cerebral pediátrico, entre outros).
- Transtornos neurocognitivos: O transtorno específico da aprendizagem se diferencia das dificuldades vinculadas ao transtorno neurodegenerativo, pois no

primeiro, as dificuldades ocorrem na etapa de desenvolvimento e as limitações não se apresentam em detrimento de um estado anterior.

- Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: O transtorno específico da aprendizagem difere do TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), pois pode ecoar semelhanças das habilidades, mas não necessariamente das dificuldades de aprendizagem, no entanto, os dois diagnósticos podem ser considerados, caso os requisitos sejam preenchidos.

- Transtornos psicóticos: Os domínios funcionais sofrem um decréscimo em relação ao processo cognitivo, então o transtorno específico da aprendizagem difere-se de questões associadas a psicose ou esquizofrenia.

Sendo assim, pode-se perceber que, em relação à comorbidade, os distúrbios específicos de aprendizagem estão associados a distúrbios neurodegenerativos, como por exemplo: TDAH, transtorno do espectro do autismo, distúrbios de comunicação, distúrbios de desenvolvimento ou com outros transtornos mentais, como por exemplo, transtornos depressivos e bipolares, tais dificuldades não são taxadas como distúrbios específicos de aprendizagem, mas podem tornar o diagnóstico mais difícil, pois cada um deles pode interferir de forma independente na realização de atividades diárias, incluindo a aprendizagem.

De acordo com Ribeiro *et al.* (2023), os professores e as escolas carecem de informação e de materiais suficientes para ajudar as crianças, sobretudo as crianças com dislexia, em alguns casos são negligenciadas e abandonadas, vítimas de reprovação e repetência escolar devido a um mau desempenho, são consideradas preguiçosas e pouco inteligentes, indisciplinadas. Nesse sentido, segundo o autor, crianças com dificuldades de aprendizagem mesmo com base intelectual adequada para a aprendizagem não conseguem aprender utilizando os métodos de aprendizagem da maioria das crianças. Em uma perspectiva educativa, os seres humanos aprendem em sua peculiaridade, seja visual, auditiva ou linguística, portanto, apresentar um desempenho acadêmico abaixo de sua capacidade não necessariamente revela que a criança apresenta um transtorno específico de aprendizagem.

2.2.0 processo de alfabetização da criança com Dislexia.

A alfabetização da criança com Dislexia se concentra na Consciência Fonológica, que é uma habilidade metalinguística que tem por base os sons dos grafemas e fonemas. A

Consciência Fonológica e a fônica estão relacionados, mas não têm o mesmo significado. A abordagem fônica se relaciona à associação de letras e sons para sonorizar símbolos escritos, se trata de um sistema de ensino e leitura que tem por base o princípio alfabético, já na Consciência Fonológica o caminho deve ser sempre do som para a letra, ao contrário do método fônico. Em relação aos distúrbios e transtornos da aprendizagem, estudos indicam que a Consciência Fonológica é um caminho importante na alfabetização. De acordo com Brites (2021) o estudo sobre indivíduos com Dislexia apontou que nelas há menos massa cinzenta na região parietotemporal esquerda em relação aos indivíduos não disléxicos. Isso significa dizer que em regiões onde há menos massa cinzenta pode levar o indivíduo a apresentar problemas no processamento da estrutura sonora da linguagem, que é a base da Consciência Fonológica. A Consciência Fonológica pode ser definida como a capacidade metalinguística em que se toma consciência do que se fala e que a fala pode ser separada em palavras, sílabas e fonemas (sons). Para a eficácia da alfabetização e letramento a Consciência Fonológica já vem sendo estudada há mais de 30 anos em diversos países, nas mais diferentes universidades (Liberman, 1974; Brites, 2021).

Os passos para se alcançar a Consciência Fonológica incluem as habilidades de percepção e atenção, rima, aliteração, consciência de palavras, consciência silábica, consciência fonêmica e o princípio alfabético. Nas duas últimas décadas, a literatura aponta que estudos voltados ao método de Consciência Fonológica podem oferecer melhores resultados nas práticas de alfabetização (Nunes; Frota; Mousinho, 2009). A influência da Consciência Fonológica sobre a apropriação da leitura e escrita, no que diz respeito também às crianças que apresentam distúrbios de aprendizagem é certificado por trabalhos de pesquisa com determinadas variáveis, tais como: diversos níveis léxicos, variação de nível sócio-econômico e diferentes idades (Nunes; Frota; Mousinho, 2009).

Nessa correspondência e na perspectiva da Dislexia a mesma possui uma causa neurofuncional, visto que as substâncias cinzenta e branca constituem o sistema de sinapses – os neurônios. A substância branca é encontrada em regiões mais profundas do cérebro, nesta região possui mais mielina, produto que tem por função a transferência de informações recebidas do meio externo aos neurônios, já a substância cinzenta tem por função o processamento dessas informações. As pessoas que possuem déficits nas massas cinzenta e branca da região temporal esquerda do cérebro - que tem por função o funcionamento e processamento da linguagem da região frontal- têm suas falas e processamento visual prejudicados.

Nesse sentido, esses estudos revelam as razões pelas quais os indivíduos com Dislexia apresentam dificuldades na automatização das palavras, tendo em vista apresentarem falhas na memória visual e um inadequado processamento fonológico para estimular tal habilidade. A Dislexia está amplamente relacionada ao processamento fonológico, visto que para desenvolver a produção fonológica é necessário que o indivíduo desenvolva a habilidade de identificar, reconhecer e processar o som, bem como discriminá-lo e o memorizá-lo. A fim de chegar a tais habilidades é importante que se desenvolvam nele as habilidades de memória, concentração e organização, dessa forma, essas demandas devem ser bastante estimuladas no indivíduo, pois se trata de um pré-requisito para a leitura (Brites, 2021).

Assim, a proposta de alfabetização para indivíduos com Dislexia é a baseada na Consciência Fonológica, que tem por base a organização e processamento dos sons da fala. Considerando as especificidades do quadro da pessoa com Dislexia, a instrução da alfabetização estruturada deve ser considerada com base em alguns elementos, como: fonologia, associação de símbolos sonoros, instrução silábica, morfologia, sintaxe e semântica.

Quando se aborda a alfabetização estruturada é importante pensar que a alfabetização não é algo espontâneo, antes, é algo sistemático e cumulativo, isto é, determinando-se uma rotina, partindo de conceitos concretos para abstratos e aumentando progressivamente a dificuldade. A instrução explícita se refere em auxiliar o aluno em sua Zona de Desenvolvimento Proximal e por último, o ensino de diagnóstico, que se refere à intervenção nas dificuldades do aluno. Nesse sentido a alfabetização deve ser multissensorial, de forma a explorar os diferentes métodos e intervenções para o estudante, deve ser repetida, a fim de que o indivíduo possa memorizar e consolidar o aprendizado e, por último, baseada no acerto e evitando-se erros, tendo em vista que o esforço para ler e escrever é muito maior em crianças que apresentam Dislexia, já que as áreas occipital e temporal não são acessadas no momento da leitura (a criança utiliza apenas sua área frontal para tentar ler e escrever).

2.4 O processo de avaliação da criança com Dislexia.

Na perspectiva da avaliação o ideal é que seja realizado por uma equipe multidisciplinar, que pode incluir educadores, psicólogos e fonoaudiólogos, em relação ao professor, é necessário que ele saiba quem são os alunos diagnosticados com algum

distúrbio de aprendizagem, não para rotulá-los, mas para auxiliá-lo nas tomadas de decisões em relação às ações educativas.

Segundo Borba e Braggio (2016), os professores enfrentam muitos desafios com a inclusão, alguns devido à falta de formação. Ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem exige paciência por parte dos professores, que muitas vezes não recebem formação adequada, enfrentando assim muitos desafios no processo de adaptação e inclusão de crianças disléxicas. Neste pensamento, de acordo com a Associação Internacional de Dislexia (Ida, 2019), a avaliação parte de um contexto abrangente que não só envolve intervenções mas auxilia a criança com dislexia em seu desempenho escolar. A avaliação então é definida como uma ferramenta na qual ajuda na identificação que auxilia no diagnóstico para um levantamento de informações de cunho escolar ou familiar do estudante onde o trabalho seja o de rastrear determinadas motivações para as dificuldades que o indivíduo possa apresentar e o que pode ser feito para ajudá-lo neste processo emancipatório de sua aprendizagem.

Neste caminho a Ida (2019) aborda a importância da identificação de fatores e auxilia nesta coleta de dados tomando a avaliação como base para testificar as dificuldades de leitura e escrita provenientes daquele aluno. Nesta visão, a avaliação assume um carácter de rastreador de fraquezas e potencialidades, que após aplicada tem o propósito de gerar intervenções necessárias para as práticas educativas a fim de superar essas dificuldades. Segundo a Ida (2019), a avaliação inicia-se com a observação, o acompanhamento dessas crianças começa ainda pequenas, assim, tal triagem é possível desde a pré-escola como forma de identificar fatores e prevenir atitudes excludentes e preconceituosas em meio ao processo de ensino e aprendizagem de uma criança com dislexia. Vale ressaltar que esses tipos de observações/avaliações são sugestivas de risco e devem respeitar critérios diagnósticos sérios, pois em diagnóstico inicial a ausência de habilidades de leitura por exemplo, pode não caracterizar dislexia.

Para tal, uma intervenção direcionada é de extrema importância para melhorar as habilidades dos estudantes, como: testes de leitura, decodificação e escrita, consistem em estratégias válidas para planejar o ensino de forma intencional e orientar uma pós avaliação.

2.5 O processo de inclusão do indivíduo com Dislexia.

No Brasil, o processo de inclusão educacional percorreu diversos caminhos ao longo

do tempo na luta pela educação pública. Segundo o Censo Escolar de 2022 “registraram-se 47,4 milhões de matrículas nas 178,3 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 714 mil matrículas a mais em comparação com o ano de 2021, o que corresponde a um aumento de 1,5% no total [...]” (Inep, 2022, p. 14). Diante do aumento de matrículas em instituições educacionais, profissionais da educação enfrentam desafios e possibilidades em termos de práticas educativas eficazes para garantir os direitos dos indivíduos, o que é regulamentado pelo art. 205 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

A criação de um projeto político pedagógico bem estruturado é essencial para que estimule a aprendizagem através da busca adequada de estratégias pedagógicas bem intencionadas. Neste sentido, faz-se necessário oportunizar a prática pedagógica de forma ativa por parte do docente e superar os desafios em prol da aprendizagem eficiente. Entretanto, é necessário destacar que intercorrências podem acontecer neste processo. Segundo Rocha *et al.* (2009) essas intercorrências são forjadas por fatores socioemocional e pedagógico, mas também é importante compreender os conceitos que norteiam a inclusão.

Neste cenário, uma atitude inclusiva tem como objetivo fomentar a inclusão, o que reverbera sobre o estado emocional de quem pratica a inclusão, ou seja, de uma pessoa que deseja implementar práticas ou ações inclusivas. No contexto educacional, essa postura se reflete nas ações, estratégias e atitudes dos professores, visando à inclusão de estudantes com necessidades específicas. É crucial diferenciar entre acreditar na educação inclusiva e adotar uma postura inclusiva; a primeira implica na convicção dos professores sobre a viabilidade da inclusão, mas nem sempre leva a uma ação concreta, em contrapartida, os autores argumentam que a postura inclusiva resulta em práticas tangíveis no âmbito educacional.

Neste sentido, Rafagnin *et al.* (2020) realizam um estudo voltado para a inclusão de estudantes com dislexia, em que ressaltam o direito para uma educação de qualidade, inclusiva e justa. A priori as autoras discorrem sobre as bases legais que subsidiam a inclusão escolar, a começar pela Declaração Mundial sobre Educação (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), tratados esses que referem-se a uma educação universal na qual contemplam as necessidades básicas de aprendizagem, além de reforçar as condições para uma educação inclusiva para todas as pessoas sem exceção. As autoras citam que além de normativas internacionais a favor da inclusão também

foram criadas legislações nacionais, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outros.

Sendo assim, Rafagnin *et al.* (2020), focalizam as intervenções pedagógicas para alunos com necessidades educativas especiais objetivando à flexibilização do currículo e ações pedagógicas a serem desenvolvidas com estes alunos, levando em consideração as necessidades individuais de cada um deles.

Para tal, conhecer e identificar as limitações e possibilidades do educando, suas potencialidades ou dificuldades, a fim de cumprir os objetivos daquilo que é proposto é de suma importância. Sendo assim, o professor, enquanto aquele que ensina, precisa ser dotado de conhecimentos, habilidades e técnicas para melhorar a qualidade da educação que o aluno recebe, nesta visão, o docente tem como instrumento de trabalho o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e o Plano Educacional Individualizado (PEI).

O PDI trata-se de um plano de ação que tem o intuito de orientar o profissional objetivando traçar competências individualizadas de seu aluno. Nesta perspectiva, o Plano de Desenvolvimento Individual se torna um guia, principalmente para as práticas pedagógicas inclusivas a fim de implementar ações que focalizem na dificuldade do aluno, como os transtornos de aprendizagem. Neste cenário, há o Plano Educacional Individualizado (PEI), que segundo Poker *et al.* (2013), é um documento pedagógico desenvolvido com o objetivo de implementar ações de ensino direcionadas, especialmente a alunos com necessidades educacionais específicas, como dificuldades de aprendizagem. Esse plano é elaborado de forma personalizada, visando promover o desenvolvimento acadêmico e pessoal do estudante de maneira mais eficaz. O PEI reveste-se de grande importância tanto no âmbito educacional quanto social, pois contribui para a inclusão do aluno, assegura o acompanhamento e a avaliação contínuos de seu progresso, e garante o cumprimento de seus direitos educacionais.

É necessário ressaltar que de acordo com Rafagnin *et al.* (2020), as pessoas com dislexia não fazem parte do público alvo da educação especial, portanto, as escolas precisam compreender as metodologias apropriadas para que os estudantes com dislexia possam aprender e dependendo da organização educacional, que possam apresentar um PEI, mesmo não sendo público-alvo da modalidade da Educação Especial de Sala de Recursos Multifuncionais.

Borba e Braggio (2016), elencaram informações importantes sobre a temática de “como interagir com o disléxico em sala de aula”. Na ocasião os autores citam orientações essenciais que facilitam o processo de inclusão deste aluno, atitudes que minimizam os desafios encontrados neste processo educacional, pois relatam procedimentos que podem ser adotados pelos professores:

- Não se deve rotular o aluno com dislexia, isto é, este deve ser tratado da mesma forma que os demais, sem diferenciação ou sem capacitismo;
- Utilize linguagem simples, concisa e direta, evitando metáforas;
- Tenha contato visual com o aluno a fim de facilitar a comunicação;
- Sane as dúvidas do aluno sempre que necessário e perceba os gestos do aluno para saber se ele está compreendendo;
- Estimule-o e incentive-o sempre que necessário e não tome atitudes que evidenciem seu transtorno de aprendizagem;
- Procure distanciar-se de abordagens globais, pois a pessoa com dislexia compreende melhor fragmentos.

Em conclusão, o processo de inclusão do aluno com dislexia requer uma abordagem colaborativa, iniciando com o apoio da família na busca por orientação profissional. Em seguida, é fundamental que a escola e os professores reconheçam as dificuldades específicas do aluno e implementem estratégias adaptadas em sala de aula. Nesse contexto, é crucial superar métodos tradicionais de alfabetização sintéticos e analíticos, que frequentemente se mostram ineficazes para alunos com dislexia, e adotar abordagens personalizadas e inovadoras que atendam às suas necessidades de aprendizagem de forma única.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar o estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno com dislexia, compreendendo seu contexto em relação aos seus conceitos e características, a partir dos pressupostos dos autores foi possível concluir que esta pesquisa demonstrou a importância do diagnóstico precoce e avaliação contínua para estudantes com dislexia. Além disso, apresentou a importância de abordagens pedagógicas personalizadas ao demonstrar de que forma acontece o processo de ensino-aprendizagem da criança com Dislexia, sobretudo no processo de alfabetização. Constata-se que a Consciência

Fonológica contribui para a alfabetização de pessoas que têm Dislexia.

Os resultados mostraram que é essencial o uso de metodologias diferenciadas, na qual norteiam as limitações e possibilidades do aluno com dislexia. Portanto, a utilização de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e outras estratégias específicas para superar esta condição é importante para orientar as ações pedagógicas dos professores.

Além disso, destaca-se ainda que é necessária a construção de uma política pública forte que assegure este transtorno, uma normatização que possa englobar com especificidade diretrizes acerca do trabalho docente em prol da aprendizagem significativa de alunos com dislexia, com orientações específicas que amenizem os danos causados por esse transtorno.

Neste sentido, a nossa sociedade, sobretudo, os alunos com dislexia demandam profissionais da educação melhor capacitados a fim de alcançar a inclusão escolar deste grupo. Demandam-se professores e uma gestão comprometida com a especificidade de cada aluno, que sejam dotados de instruções e competências anticapacitistas, sobretudo, pessoas nas quais enxerguem potencial em seus alunos com transtornos de aprendizagem específicos.

Para tal, discutir sobre a formação de professores de forma continuada é essencial para que os direitos da pessoa com dislexia sejam efetivamente cumpridos, assim, as técnica, habilidade e competência devem estar presentes no corpo docente das instituições de ensino para que as abordagens pedagógicas mais apropriadas sejam colocadas em prática e o estudante com dislexia seja contemplado.

Este estudo também contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes na alfabetização de alunos com dislexia, promovendo uma educação de qualidade e inclusiva. Espera-se que futuras pesquisas explorem ainda mais essa temática em diferentes contextos educacionais, a fim de apoiar o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 [recurso eletrônico]. **Porto Alegre: Artmed, 2014. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al.**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **Como é feita a intervenção.** Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/como-e-feita-a-intervencao/>. Acesso em: 21 set. 2024.

BORBA, A. L.; BRAGGIO, M. Â. **Como interagir com o disléxico em sala de aula.** 2016. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/como-interagir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 02 de out de 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico.** Brasília: INEP, 2023.

BRITES, L. **Consciência fonológica: um manual teórico e prático.** Londrina: Editora Neurosaber, 2021. 98 f.

DICKINSON, D. et al. How reading books fosters language development around the world. **Child Development Research**, 2012.

FERNANDES, W. M.; LIMA, R. F.; AZONI, C. A. S.; CIASCA, S. M. Neuroimagem e dislexia do desenvolvimento. In: CIASCA, S. M. et al. **Transtornos de aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade.** São Paulo: Book Toy, 2015. p. 339-354.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K. E.; MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M. (ed.). **Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading.** Milton Park: Routledge, 1985.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION (IDA). **Guia sobre a dislexia da IDA: o que toda família deveria saber.** Baltimore, 2019.

LIBERMAN, A. M. Language processing: state-of-the-art report. In: STARK, R. (Ed.). **Sensory capabilities of hearing-impaired children.** Baltimore: University Park Press, 1974.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Dislexia.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/dislexia>. Acesso em: 28 mar. 2024.

NOGUEIRA, S.; SILVA, P. O processo de aquisição da língua escrita: fundamentado em Emília Ferreiro e Ana Teberosky. In: **VI Fórum Internacional de Pedagogia (FIPEP).** Santa Maria – RS, 2014.

NUNES, C; FROTA, S; MOUSINHO, R. Consciência Fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: Implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. *Rev. CEFAC*. 2009 Abr-Jun; 11(2):207-212

POKER, R. B. et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. 184 p. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

RAFAGNIN, A. A educação inclusiva e os transtornos específicos de aprendizagem: em foco a dislexia. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 38, n. 100, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/25011/pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

RIBEIRO, C. et al. Transtorno de aprendizagem: a dislexia. **Ciências Sociais**, v. 27, n. 119, fev. 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7677629. Disponível em: <https://revistaft.com.br/transtorno-de-aprendizagem-a-dislexia/>. Acesso em: 5 set. 2024.

ROCHA, M. A. M.; CABUSSU, M. A. S. T.; SOARES, V. G.; LUCENA, R. Dislexia: atitudes de inclusão. **Revista Psicopedagogia**, v. 26, n. 80, São Paulo, 2009. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000200009. Acesso em: 10 de out. 2024.

SARTORATO, E. Aspectos genéticos da dislexia. In: CIASCA, S. M. et al. **Transtornos de aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade**. São Paulo: Book

CAPÍTULO LXXI

UM ESTUDO SOBRE O COMPORTAMENTO INFANTIL E EMOÇÕES: O QUE DIZ A LITERATURA CIENTÍFICA

DOI: 10.5281/zenodo.17371138

Laira de Sousa Rocha Moura
Francisca Manuela Alencar Nascimento
Fabrícia Gomes da Silva

1. INTRODUÇÃO

Tomando como referência a importância dos primeiros anos de vida do ser humano para sua constituição de indivíduo no mundo, considera-se pertinente um olhar atento tanto para as características pessoais de cada criança, respeitando e considerando suas

características singulares, como também a colocando em cena no entorno social que com as influências que, certamente, reverberam sobre quem ela é e será. Parte-se do pressuposto que entender sobre sua mente, emoções e sentimentos, pode auxiliar, pais, cuidadores e escola a lidar melhor com os diversos comportamentos que fazem parte do desenvolvimento infantil, seja ele típico ou atípico. Diante do exposto este estudo tem como objetivo analisar a influência das emoções dentro do comportamento infantil na primeira infância na perspectiva da diversidade e inclusão.

2. METODOLOGIA

O estudo aqui empreendido é de abordagem qualitativa, uma vez que busca dialogar de forma analítica com os autores que notadamente deram suporte à discussão exposta. Tomando as palavras de Silva (et al, 2022, p.3) “a pesquisa qualitativa tem por objetivo compreender a multiplicidade de significados e sentidos que marcam as subjetividades dos sujeitos na relação com o social.” Como método se fez uso da Pesquisa Bibliográfica através da análise cuidadosa do material tratado. Foi realizada uma busca no repositório de Teses e Dissertações da Capes através dos descritores: Comportamento Infantil; Emoções, Tipo: “Mestrado”, área de conhecimento: “Educação”, no intervalo de tempo entre 2010 a 2024. Apenas quatro trabalhos foram encontrados após o refinamento de dados: dois em 2010, um em 2011, um em 2012 e destes apenas três dialogam com a abordagem desse estudo.

3. A compreensão da primeira infância como o “chão” que sustenta o indivíduo

A primeira infância é considerada uma das fases mais importantes e fundamentais para o ser humano, pois é nesse período que a criança desenvolve as estruturas e circuitos cerebrais de suma importância para o aprimoramento das habilidades físicas, cognitivas, linguísticas, sociais, emocionais e motoras. Segundo Mendes (2010, p. 47-48),

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.

É uma fase que exige muita atenção, pois nela todas as experiências, emoções e informações são absorvidas pelo cérebro da criança, e o meio em que a mesma está inserida influencia diretamente no comportamento e no processo de desenvolvimento, por isso, a importância de fornecer um ambiente familiar afetivo, seguro e com estímulos positivos à criança.

Diante desse contexto, a família exerce um papel muito importante no desenvolvimento da criança, uma vez, que a mesma oferece as primeiras experiências sociais desde o momento do parto até quando já começa a interagir com os primeiros estímulos. O Ambiente familiar deve ser o primeiro a repassar estímulos positivos de modo a potencializar o desenvolvimento da criança nos seus diversos aspectos, permitindo que ela se comunique e interaja mais ativamente em meio as situações por ela vivenciada. Segundo Cró e Pinho (2011),

O desenvolvimento pessoal e social abrange as aptidões necessárias para a criança compreender e lidar com seus sentimentos, interagir com outras pessoas e afirmar-se como pessoa. Esse desenvolvimento baseia-se no seu relacionamento com os pais e outras pessoas, abrange o que ela pensa de si mesma, como aprendiz, e o seu sentido de responsabilidade perante si e os outros. Falar em desenvolvimento significa falar de uma mudança qualitativa, de uma alteração de comportamentos e atitudes. (Cró e Pinho, 2011. p.2).

A criança começa a desenvolver suas habilidades centradas nos comportamentos físico, social, emocional e cognitivo relacionados com as relações afetivas que ela mantém. Por isso, os laços afetivos, o meio e o contexto familiar e social em que se encontra, como ela é estimulada e incentivada são fatores que influenciam nas mudanças de comportamento e atitudes.

Quando a criança começa a ter contato com o meio social vivencia experiências únicas e desafiadoras respondendo com ações e comportamentos motivados por estímulos que foram captados e interpretados na sua relação com o seu ambiente social, por isso a importância das primeiras experiências vivenciadas na infância. Portugal (2009) defende que o período da infância exerce um papel de suma importância e as primeiras experiências de vida do ser humano enquanto criança determinam aquilo que o ser humano será enquanto adulto, sendo justamente nesse período que o sujeito aprende sobre si mesmo, sobre os outros, o ambiente que está inserido e sobre a sociedade ao seu redor.

Ao longo do processo de desenvolvimento e diante de determinados comportamentos que a criança vai vivenciando, ela começa a compreender seus sentimentos mais complexos e a se controlar diante de situações as quais é exposta, bem como também a forma de interagir diante delas. Cabe ressaltar que o ambiente, ou seja, o meio em que a criança está inserida, ao mesmo tempo que é um forte influenciador no desenvolvimento, proporciona estímulos que mantêm alguns comportamentos e acabam extinguindo outros. Gauy e Costa Junior afirmam que:

[...] com o desenvolvimento, as interações da criança com o ambiente tornam-se mais complexas e amplas, podendo mostrar momentos diferenciados, conhecidos como estágios, descritos por suas propriedades causais e/ou funcionais e manifestações fisiológicas, comportamentais e sociais (Gauy e Costa Junior apud Dessen e Costa Junior, 2005, p56).

O comportamento infantil está relacionado a maneira como a criança se relaciona com outras pessoas, e assim como os demais aspectos do desenvolvimento, passa por etapas sucessivas, e em meio as diferentes situações aos quais a criança vai vivenciando com os estímulos externos, vai sendo desencadeado o comportamento em diferentes estágios, os quais a criança vai começando a lidar com interações mais complexas.

É possível ressaltar que a Primeira Infância é uma fase de suma importância para todo o processo de desenvolvimento humano, pois é nela que a criança recebe os primeiros estímulos e incentivos que irão refletir nas formas de lidar, interagir e se comportar diante dos contextos e situações vivenciadas nessa fase. Assim como também, cabe ressaltar a importância das primeiras experiências no processo de desenvolvimento da criança e o papel da família atuando como mediadores na relação entre a criança e o ambiente que está inserida.

O ambiente familiar e social influencia bastante no desenvolvimento das habilidades, das condutas e comportamentos da criança, por isso é necessária atenção nas atitudes e reações da criança durante esse período, e que as mesmas sejam influenciadas pelos estímulos positivos, pois quando estes, são respondidos de maneira satisfatória, constitui um cenário de ambiente saudável.

Um olhar para as emoções

Ao se tratar de emoções é importante a nomeação de sentimentos, como: alegria, medo, raiva, tristeza, nojo, surpresa, amor e carinho, principalmente na primeira infância eles precisam ser reconhecidos e compreendidos. A mediada que vai crescendo, o

vocabulário “de emoções” deve ir ganhando mais interpretações como: orgulho, ciúmes, inveja, frustração e gratidão.

O apoio e a atenção dadas aos sentimentos e emoções, principalmente na infância são essenciais para se criar bases sólidas de equilíbrio e confiança que os acompanharão por toda a vida como adultos emocionalmente saudáveis.

Para se falar em emoções que acompanham os indivíduos desde o nascimento a sua vida adulta, é preciso falar das competências socioemocionais, que nada mais são do que a capacidade de gerenciar emoções como: autoconhecimento, autorregulação, motivação, empatia, habilidades sociais e tomada de decisões.

O autoconhecimento diz respeito a habilidade de reconhecer e entender os próprios sentimentos, ou seja, é a capacidade de se conhecer, de entender o que se sente, de ter uma compreensão clara e precisa de si mesmo e de seus sentimentos e emoções, trabalhar esse conhecimento desde a primeira infância irá fazer toda a diferença por toda a vida da pessoa.

Autorregulação é a capacidade de lidar com esses sentimentos, de gerenciar, controlar, de ter um controle emocional, principalmente quando surgem os sentimentos de raiva, medo, tristeza, para que não se tornem dominantes e sim reguláveis.

A motivação é que move o ser humano, é o desejo de agir e buscar novos conhecimentos e enfrentar desafios, são impulsos internos e externos que movem o indivíduo e fazem com que ele seja capaz de buscar seus objetivos e metas com a intenção de alcançar tais metas e objetivos, crianças precisam ser motivadas a buscar, conhecer e aprender.

Empatia é a habilidade de se colocar no lugar do outro, de compreender e entender o outro, entender suas emoções e sentimentos com acolhimento e respeito.

Habilidades sociais dizem sobre lidar com a sociedade, a capacidade de relacionamento social, de interação, compreensão, colaboração, resolução de conflitos e respeito às diferenças.

Tomada de decisões diz respeito ao ato de fazer escolhas, pensando no bem-estar coletivo e aqui entra também a resolução de conflitos, pois é através das tomadas de decisões que se resolvem a maioria dos conflitos.

Todas essas competências na criança são desenvolvidas por meio do brincar, do se relacionar com outras crianças e adultos, a brincadeira tem o “poder” de trabalhar com as emoções e sentimentos na infância. Nesta perspectiva:

Incontestavelmente aceite e intrinsecamente ligada ao comportamento da criança, o brincar emerge da essência do ser humano, encontra-se na gênese do pensamento, na descoberta da individualidade, na possibilidade de experimentar, criar e transformar o mundo. (Sarmiento, et al., 2018, p. 62.)

Nesse viés, emoções, sentimentos e aprendizagens, nas crianças são incorporadas, enfatizadas e aprendidas, principalmente, através das brincadeiras e interações sociais.

Para Smirnov (1969 apud Machado et al, 2011), as emoções e os sentimentos se desenvolvem e se transformam, são constitutivos da identidade e permeados por vivências e pela história. As emoções e os sentimentos são sociais, ou seja, relações socioemocionais são vividas, aprendidas e modificadas no seio social.

Do ponto de vista infantil, dizer o que sente e porque sente pode ser intenso e confuso, por isso a relevância em se trabalhar com o reconhecimento, a nomeação e autorregulação de sentimentos e emoções, para que essa criança tenha o controle emocional e social.

Para Smirnov (1969 apud Machado; Facci; Barroco, 2011), a maneira de agir e reagir do homem diante das situações, os acontecimentos e as pessoas é definida por emoções e sentimentos. Por possuir um caráter social o modo como cada um reage emocionalmente a determinado momento também depende do meio cultural em que vive.

E é através do convívio social, da convivência com seus pares e adultos mais experientes que a criança vai entender e aprender a lidar e controlar aquilo que sente, por isso falar sobre emoções e sentimentos se fazem tão necessário, principalmente na escola e no convívio familiar.

Diversidade e Inclusão

Entender as nuances que fazem parte da Primeira Infância pode colaborar para que o desenvolvimento da individuo se dê de forma mais saudável e feliz e dentro desta perspectiva a diversidade de características e especificidades que permeiam o ser humano deve ser considerada e respeitada como um todo e não em aspectos isolados.

O estímulo, o cuidado, a possibilidade de experienciar “o mundo” ao seu redor e ter o olhar de crédito de quem a cerca, auxilia para que a criança entenda e queira entender a si e ao mundo que a cerca. Ainda que tenha alguma necessidade específica, toda criança tem em si um potencial a ser trabalhado e múltiplas habilidades que podem ajudar em seu

desenvolvimento. “Não será o conhecimento intelectual, teórico, acerca das especificidades das deficiências em si mesmas, nem a descrição das limitações que acarretam que vão contribuir para a formação dos indivíduos. As experiências individuais são únicas para cada sujeito, deficiente ou não” (CAVALHO, 2008, p. 16).

Assim, o entendimento das emoções e dos comportamentos devem levar em consideração as necessidades específicas mas não só a elas, como também todas as características da criança/indivíduo. Como asseverava Vigotsky, antes da deficiência, por exemplo, há uma pessoa, com suas singularidades, história, nome, contexto social e vida enfim.

Tomado por empréstimo as palavras de Santos:

situando as pessoas em desenvolvimento atípico na perspectiva do desenvolvimento psíquico em que se defende a unidade de dialética entre os planos biológico e cultural, compreendemos que as dificuldades encontradas por elas não residem na existência dos problemas orgânicos e/ou psíquicos, mas nas limitações impostas pelo contexto cultural que foi estuturado para comportar pessoas “normais” com demandas padronizadas e comuns todos, ou melhor dizendo, comuns a maioria dos humanos (Santos, 2011, p. 117)

Culpabilizar os comportamentos difíceis pela deficiência, transtorno ou deficit, apenas, é simplificar uma realidade que é muito mais abrangente e que não pode ser reduzida ao vies da neurodivergência.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse momento, é exposto o tratamento dos dados coletados através da pesquisa descrita acima. Para melhor compreensão foi construída uma subdivisão em: título de estudo; ano de publicação; objetivos e resultados, os quais dialogam com a base de referencial usada nessa investigação.

Quadro 1: Dissertações captadas no intervalo de 2010 a 2024

Estudo	Ano	Objetivo	Resultados
INFLUÊNCIA DO SISTEMA-PRODUTO DOS CANAIS DE ENTRETENIMENTO	2010	Analisar a influência do sistema-produto dos canais de entretenimento	A partir da perspectiva dos principais públicos - crianças, mães, publicitários e anunciantes do segmento

INFANTIL DA TV POR ASSINATURA NA CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS DE SEUS CONSUMIDORES		infantil da TV por assinatura na construção de experiências de seus consumidores	infantil, verifica-se como é composto o sistema-produto dos canais de entretenimento infantil da TV por assinatura. Analisando assim, como a incorporação de serviços, associada às programações dos canais, é percebida pelos seus públicos e como influencia na construção de experiências de seus consumidores infantis.
DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E RELACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Implicações do PATHS e do ACE à Formação Humana da Criança e do Educador	2010	Realizar um estudo sobre duas propostas formativas relacionadas ao desenvolvimento emocional e relacional	Nos resultados, a turma A obteve o melhor desempenho quanto ao desenvolvimento emocional e relacional das crianças e à postura educacional docente. Embora tal turma tenha sido contemplada com um trabalho educativo específico para o desenvolvimento das emoções e relações, não atribuímos o resultado exclusivamente a este diferencial, por isso, ressalvamos na análise alguns elementos que foram detectados ao longo das observações. Além disso, reconhecemos algumas distorções na elaboração da pesquisa e a fragilidade no instrumento escolhido, o que

			dificultou uma análise mais precisa. Entretanto, ainda que os equívocos de pesquisa tenham sido evidenciados, não foram suficientes para invalidar a eficácia do currículo PATHS e do Treinamento ACE no desenvolvimento emocional e relacional de crianças e educadores.
TEORIA DA MENTE E COMPREENSÃO DAS EMOÇÕES: UM ESTUDO COMPARATIVO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2011	Investigar a relação entre a teoria da mente – especificamente a compreensão das emoções – e o comportamento agressivo.	Os resultados obtidos evidenciam uma relação entre teoria da mente e desenvolvimento social e indicam a influencia da habilidade de compreensão das emoções para o ajustamento socioemocional infantil.

Fontes: Os autores (2025)

O primeiro estudo selecionado **“Influência do sistema-produto dos canais de entretenimento infantil da tv por assinatura na construção de experiências de seus consumidores” de Cantarelli (2010), apesar de trazer uma discussão para o campo do design estratégico em canais de Tv proporciona uma reflexão a cerca da influência que as exposições sociais, ainda que indiretas como é o caso desse tipo de material, tem sobre o comportamento das crianças. Tal assertiva se consolida nas próprias palavras da autora quando diz que é necessário “Proporcionar ao consumidor experiências memoráveis com a marca, por meio dos sentidos, das emoções e das sensações [...] (Cantarelli, 2010, p.4).**

O que a criança vê, escuta, interage, ainda que através da mídia, representa forte marcador de sua identidade. A maneira como percebe e significa o mundo ao seu redor, sabem (ou não) lidar com as emoções e situações são fortemente um resultado de tudo ao que foi exposta, principalmente em seus primeiros anos de vida. Retomando aqui as

reflexões de Gauy e Costa Junior (2005) quando dizem que a cada etapa de desenvolvimento as interações e representações destas vão se tornando mais complexas.

O segundo estudo: **“Desenvolvimento emocional e relacional na educação infantil: implicações do PATHS e do ACE à formação humana da criança e do educador”** de Mota (2010, p.8) traz que: “educar para a formação humana implica o processo de unificação do indivíduo por meio do desenvolvimento de habilidades que promovam, dentre outros elementos, intimidade consigo mesmo, bem como o estabelecimento de relações positivas [...]” dando ênfase ao desenvolvimento emocional e relacional para a formação humana, devendo ser, portanto, considerado o processo educativo. O estudo enfatiza ainda que “no âmbito escolar, ocorrências triviais de comportamentos emocionais desequilibrados nas relações intra e interpessoais das crianças, confirmam a carência que os responsáveis por sua formação, escola e família têm em relação à educação emocional [...]” (Mota, 2010, p.8), o que evidencia a necessidade de mais diálogos e reconhecimento da necessidade de um olhar e cuidado mais atentos para as emoções e comportamento na infância, o que reverbera na sua vida adulta.

O terceiro estudo: “Teoria da mente e compreensão das emoções: um estudo comparativo com alunos do ensino fundamental” de Ribas (2011) aborda a Teoria da mente como um “entendimento que as crianças elaboram acerca da mente, incluindo-se emoções, intenções, desejos e crenças, permite predizer o comportamento e formular o entendimento do mundo social”, afirma ainda que “a compreensão das emoções, um dos aspectos constituintes da teoria da mente, também influencia o conhecimento sociocognitivo e parecer estar intimamente ligada à trajetória de desenvolvimento social e ao ajustamento escolar” (Mota, 2011, p. 6). A pesquisa retroalimenta a interligação do manejo das emoções com o comportamento da criança/indivíduo. Tal compreensão se faz indispensável ao se olhar para o desenvolvimento infantil, com destaque para a primeira infância, momento em que há uma descoberta maior do mundo não apenas social, como também intrapessoal. Retomando, aqui, Smirnov (1969 apud Machado; Facci; Barroco, 2011) para quem as emoções e sentimentos são base das atitudes e escolhas tomadas pelo indivíduo.

5. CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira infância é, como metaforicamente foi anunciado em um dos subtítulos

desse estudo, o “chão” onde o indivíduo pisa a sua vida toda. Tal significado remete ao fato de ser essa a fase pela qual se sustentam os principais alicerces de quem a pessoa é, não se reduz aqui a possibilidade de mudanças e as influências que fazem parte da construção identitária ao longo de toda a vida, todavia, é reafirmada a centralidade que os fatos, pessoas, ambientes e situações tem sobre o ser humano com base nos primeiros anos de vivência.

O comportamento infantil se retroalimenta das influências remetidas através dos variados meios sociais que participa, com destaque para as interações que acontecem de forma mais próximas. Conhecer e entender as emoções podem auxiliar a tarefa de lidar com comportamentos difíceis, por exemplo. Não apenas para que se saiba de sua importância, mas como auxiliar para que ajudem na maturação saudável do indivíduo.

Os estudos tratados apontam que as relações familiares, a escola e até mesmo as exposições midiáticas podem ter influência sobre as emoções e por consequência no comportamento infantil. Pais, cuidadores e escola devem buscar conhecer suas crianças, o que pensam, sentem e o que alimenta suas emoções para que possam colaborar para seu pleno e feliz desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

Artigo em Revista:

CRÓ, M. L.; PINHO, A. M. A Primeira infância e a avaliação do Desenvolvimento Pessoal e Social. **Revista Ibero-americana de Educação**. ISSN: 1681-5653. n.º 56/1 – jul. 2011. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3771Cro.pdf>> Acessado em: 25/10/2024.

PORTUGAL, Gabriela. Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.). **Relatório do estudo** – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

SILVA, Daniele Cariolano da; MARTINS JÚNIOR, Francisco Ranulfo Freitas; SILVA, Tatiana Maria Ribeiro. **Características de pesquisas qualitativas**: estudo em teses de um programa de pós-graduação em educação. Educação em Revista|Belo Horizonte|v.38|e26895|2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vfYpxdKhR6BBSrf3YpSHjqz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07 de dez de 2024.

Dissertação, Tese e Trabalho de Conclusão de Curso:

ANDRADE, EV. A descontinuidade entre agressividade e violência: uma contribuição psicanalítica às práticas educacionais. **Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

CATARELLI, Lissandra Almeida. **Influência do sistema-produto dos canais de entretenimento infantil da TV por assinatura na construção de experiências de seus consumidores**. (2010) Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Design Estratégico da Universidade do Vale do Rio dos Sinos) Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3670> . Acesso em: 29 de abril de 2025.

MOTA, A Paula Fernandes da Silveira. **DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E RELACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: Implicações do PATHS e do ACE à Formação Humana da Criança e do Educador. 2010. 187 f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação) Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4088/1/arquivo254_1.pdf . Acesso em 29 de abril de 2025.

RIBAS, Dayse Aparecida. **TEORIA DA MENTE E COMPREENSÃO DAS EMOÇÕES: UM ESTUDO COMPARATIVO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. 2011. Dissertação (Pós-Graduação em Psicologia) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ppgpsicologia/files/2010/01/Deyse-Aparecida-Ribas.pdf> Acesso em: 29 de abril de 2025.

Livro:

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DESSEN, M. A; COSTA JUNIOR, Á. L. **A CIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO** Tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva. **O professor e a educação de alunos com desenvolvimento atípico**: reflexões e pistas de ações. In: MAGRALHÃES, Rita de Cássia B.P. Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

MENDES, E. G. **Seis estudos de psicologia**/Jean Piaget; Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. - 24º ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITÁRIA, 1999.

KAZDIN, AE. Treatment of conduct disorder. In: **HILL, J; MAUGHAN, B (orgs.)**. Conduct disorders in childhood and adolescence. [s.l.]: Cambridge University Press, 2000.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. **Teoria das emoções em Vigotski**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011.

PIERRE, J.; SANTOS, J. C. da C.; SANTANA, M. S. R. (sd). **A afetividade e suas implicações para a aprendizagem: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.** p.1552-1565.

Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2018). **Brincar e Aprender na Infância.** Porto Editora.

Agradecimentos e financiamento (Opcional)

Agradecimentos aos sujeitos que colaboraram com a pesquisa, bem como aos auxílios recebidos para a elaboração do trabalho, seja na forma de bolsa de estudo ou de financiamento de projeto de pesquisa.

CAPÍTULO LXXII

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

DOI: 10.5281/zenodo.17371154

Charllyngton Fábio da Silva Rodrigues
Selma Machado Guimarães Mascarenhas
Sancha Alves Barbosa

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado, nas últimas décadas, como um princípio fundamental das políticas educacionais no Brasil, alicerçando-se no direito de todos à educação de qualidade, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou cognitivas. A relevância científica e social desse tema é evidenciada pela necessidade de promover não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem efetiva de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Essa perspectiva visa à construção de uma sociedade mais equitativa e democrática, em que a diversidade seja reconhecida e valorizada como elemento central do processo educativo.

Apesar dos avanços normativos, representados por marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a implementação da educação inclusiva no cotidiano escolar brasileiro ainda enfrenta inúmeros desafios. Entre eles, destacam-se as barreiras estruturais, como a insuficiência de recursos materiais e humanos, a formação docente ainda limitada para lidar com a diversidade e a fragmentação das políticas públicas, que dificultam a articulação intersetorial necessária para a efetivação dos direitos educacionais.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo geral analisar os avanços, desafios e perspectivas das políticas públicas voltadas à educação inclusiva no Brasil. Especificamente, propõe-se a examinar o impacto das legislações e diretrizes nacionais sobre a prática escolar, identificar os principais obstáculos enfrentados por escolas e professores e discutir estratégias e propostas para a efetivação da inclusão escolar. Parte-se da hipótese de que, embora o Brasil disponha de um robusto marco legal para a educação inclusiva, a concretização desse direito depende de esforços intersetoriais, investimentos contínuos e formação docente adequada, além da superação de barreiras estruturais e atitudinais presentes no ambiente escolar.

A literatura especializada aponta que a articulação entre políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas inovadoras é fundamental para transformar as escolas em espaços verdadeiramente democráticos e acolhedores. Apenas por meio de ações integradas e do compromisso coletivo será possível promover uma educação que atenda às necessidades de todos os estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva.

2. METODOLOGIA

O presente artigo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental e na revisão bibliográfica, com o objetivo de investigar os avanços, desafios e perspectivas das políticas públicas voltadas à educação inclusiva no Brasil. Trata-se de um estudo descritivo e exploratório, que busca compreender criticamente o desenvolvimento e a implementação dessas políticas no contexto nacional.

A análise documental concentrou-se em legislações, diretrizes nacionais e documentos oficiais relevantes, incluindo a Constituição Federal, a Lei Brasileira de

Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). A seleção dos documentos considerou critérios de atualidade, relevância e representatividade para o campo da educação inclusiva, abrangendo normativas federais e relatórios institucionais publicados nos últimos quinze anos.

Além disso, foi realizada uma revisão bibliográfica sistemática em bases de dados acadêmicas reconhecidas, utilizando descritores como “educação inclusiva”, “políticas públicas” e “práticas pedagógicas”. Essa etapa buscou identificar tendências, lacunas e contribuições científicas sobre o tema, ampliando a compreensão acerca dos fatores que influenciam a efetivação da inclusão escolar no Brasil.

Os procedimentos de análise seguiram o método dedutivo, com leitura aprofundada e categorização dos conteúdos em três eixos temáticos: avanços legais, desafios de implementação e perspectivas futuras. A análise qualitativa permitiu identificar padrões, contradições e elementos inovadores presentes nas políticas e práticas educacionais, proporcionando uma visão crítica e contextualizada do cenário brasileiro.

Por se tratar de uma pesquisa baseada exclusivamente em fontes documentais e bibliográficas, não houve envolvimento direto de participantes humanos, o que dispensa a necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. Ainda assim, todos os princípios éticos da pesquisa científica foram rigorosamente observados, com a devida referência a autores e documentos consultados.

Essa metodologia possibilita uma análise aprofundada das políticas públicas de educação inclusiva, contribuindo para o debate científico e para o aprimoramento das estratégias de implementação no contexto educacional brasileiro.

3. FUDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Marcos legais e diretrizes nacionais: Bases para a inclusão escolar.

A educação inclusiva no Brasil é sustentada por um arcabouço legal robusto, construído ao longo das últimas décadas, que busca garantir o direito de todos à educação, promovendo equidade e respeito à diversidade. Entre as legislações pioneiras, destaca-se a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que assegura direitos educacionais a pessoas com transtorno do espectro autista, e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conhecido como Lei Brasileira de Inclusão, que consolida o direito à

educação em ambientes inclusivos, proibindo a cobrança de taxas adicionais e a recusa de matrícula para estudantes com deficiência.

Complementando essas normativas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), lançada em 2008, redefiniu o papel da educação especial ao estabelecer diretrizes para a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e orientar os sistemas de ensino a substituir modelos segregacionistas por práticas pedagógicas universalistas. A ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, com status de emenda constitucional em 2008, também representou um marco relevante, reforçando o compromisso do Brasil com a inclusão em âmbito internacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 2014, estabeleceu metas ambiciosas para a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, priorizando a matrícula na rede regular de ensino. Essas legislações e diretrizes impulsionaram o crescimento expressivo das matrículas de estudantes com deficiência em escolas regulares e promoveram avanços na acessibilidade pedagógica e arquitetônica.

Entretanto, a trajetória da educação inclusiva no Brasil não é linear. O processo é marcado por avanços, retrocessos e desafios persistentes, como a resistência de parte das redes de ensino, a necessidade de transformação das práticas escolares e a superação de barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas. A efetividade desses marcos legais depende de estratégias locais e regionais, de investimentos contínuos e da articulação entre políticas públicas, formação docente e participação social.

3.2 Investimentos federais: Entre avanços e desafios na alocação de recursos

O fortalecimento da educação inclusiva no Brasil tem sido impulsionado por investimentos federais significativos, com destaque para o Plano de Afirmção e Fortalecimento da PNEEPEI, que destinou mais de R\$ 3 bilhões para ações estratégicas nos últimos anos. Esses recursos têm sido aplicados em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, aquisição de tecnologias assistivas (softwares de comunicação alternativa, materiais adaptados), adaptação da infraestrutura escolar (rampas, banheiros acessíveis, salas de recursos multifuncionais) e desenvolvimento de materiais pedagógicos inclusivos.

Apesar desses avanços, estudos apontam disparidades na distribuição geográfica dos investimentos. Regiões metropolitanas e capitais concentram a maior parte dos recursos e benefícios, enquanto escolas rurais, periféricas e de pequenos municípios ainda enfrentam carências estruturais e dificuldades para implementar práticas inclusivas de forma efetiva. Essa desigualdade compromete a universalização do direito à educação inclusiva e evidencia a necessidade de políticas de financiamento mais equitativas, que considerem as especificidades e vulnerabilidades de cada território.

Além disso, a sustentabilidade dos programas e a continuidade dos investimentos são desafios recorrentes, especialmente diante de mudanças de gestão e de prioridades políticas. O monitoramento constante da aplicação dos recursos, a transparência nos processos e a participação da comunidade escolar são fundamentais para garantir que os investimentos resultem em avanços concretos na qualidade da educação ofertada a todos os estudantes.

Por fim, é importante ressaltar que o fortalecimento da educação inclusiva exige não apenas aporte financeiro, mas também o compromisso com a formação de profissionais qualificados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e a articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social, de modo a promover uma escola verdadeiramente acessível, democrática e acolhedora para todos.

3.3 Formação docente: Entre teoria e prática inclusiva

A formação de professores configura-se como um dos pilares fundamentais para a efetivação das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. A capacitação docente, tanto inicial quanto continuada, é indispensável para que os profissionais estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula e promover práticas pedagógicas que respeitem as singularidades de cada estudante. Programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e cursos promovidos por universidades e institutos federais têm incorporado, em suas matrizes curriculares, conteúdos específicos sobre educação inclusiva, abordando desde fundamentos legais e metodologias de ensino adaptado até o uso de tecnologias assistivas e estratégias de avaliação diferenciada.

Apesar desses avanços, persistem desafios significativos. Pesquisas recentes indicam que há uma distância considerável entre a formação teórica oferecida e a realidade vivenciada nas escolas, especialmente em contextos de salas de aula

superlotadas, falta de recursos e ausência de suporte técnico ou psicológico adequado. Muitos docentes relatam dificuldades para personalizar o ensino, adaptar materiais e promover a participação efetiva de todos os alunos, sobretudo quando não contam com equipes multidisciplinares ou apoio institucional. Além disso, a formação continuada nem sempre é ofertada de forma sistemática e contextualizada, o que limita o desenvolvimento de competências práticas para a inclusão.

Diante desse cenário, é fundamental investir em programas de formação continuada que sejam articulados com as demandas reais das escolas e promovam o diálogo entre teoria e prática. A valorização do professor, por meio de melhores condições de trabalho, reconhecimento profissional e acesso a redes de apoio, também se mostra essencial para o fortalecimento da educação inclusiva.

3.4 Intersetorialidade: Integração entre educação, saúde e assistência social

A promoção da educação inclusiva exige uma abordagem integrada e multissetorial, reconhecendo que as necessidades dos estudantes com deficiência vão além do âmbito estritamente pedagógico. A articulação entre os setores de educação, saúde e assistência social tem se mostrado um diferencial inovador nas políticas públicas recentes, como exemplificado pelo programa Viver sem Limite, que busca integrar o acesso à escola com terapias de reabilitação, acompanhamento multiprofissional e benefícios socioassistenciais.

Essa abordagem holística parte do princípio de que a inclusão educacional está intrinsicamente relacionada ao acesso a serviços de saúde mental, apoio psicossocial, políticas de renda e proteção social. A atuação conjunta de equipes multidisciplinares possibilita a identificação precoce de necessidades específicas, o desenvolvimento de planos educacionais individualizados e o suporte às famílias, ampliando as possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes.

No entanto, a efetividade dessa integração ainda é limitada pela fragmentação das gestões municipais, estaduais e federais, pela falta de comunicação entre os diferentes setores e pela ausência de protocolos unificados de atendimento. A superação desses entraves demanda o fortalecimento de redes intersetoriais, a criação de fluxos de encaminhamento claros e a valorização do trabalho colaborativo entre profissionais de diferentes áreas.

3.5 Monitoramento e avaliação: Por políticas baseadas em evidências

O monitoramento e a avaliação sistemática das políticas públicas são fundamentais para garantir a efetividade e a sustentabilidade das ações voltadas à educação inclusiva. A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Inclusiva (SNAEI), em 2023, representa um avanço importante ao institucionalizar indicadores como taxas de evasão, adequação curricular, acessibilidade, satisfação familiar e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência.

Dados preliminares do SNAEI apontam que escolas que contam com comitês de acompanhamento compostos por pais, professores, gestores e representantes da comunidade apresentam índices significativamente superiores de retenção e participação de estudantes com deficiência, chegando a 30% acima da média nacional. Esses resultados evidenciam o potencial transformador do envolvimento coletivo e da gestão democrática na promoção da inclusão.

Entretanto, ainda existem desafios consideráveis, como a falta de transparência na divulgação dos resultados, a carência de metas claras e a dificuldade de utilizar os dados coletados para o aprimoramento das práticas pedagógicas e das políticas públicas. Para que o monitoramento e a avaliação cumpram seu papel estratégico, é imprescindível que sejam processos participativos, transparentes e orientados para a tomada de decisão baseada em evidências, promovendo a melhoria contínua da educação inclusiva em todo o país.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise documental e bibliográfica evidenciou avanços significativos no marco legal da educação inclusiva no Brasil, especialmente após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Essas normativas consolidaram o direito de acesso e permanência de estudantes com deficiência nas escolas regulares, impulsionando mudanças nos sistemas de ensino e promovendo uma cultura de respeito à diversidade.

Apesar desse progresso normativo, persistem desafios expressivos para a efetivação das políticas inclusivas. Os dados analisados apontam para obstáculos como a insuficiência de infraestrutura adequada nas escolas públicas, a carência de recursos

materiais e financeiros, limitações na formação docente para práticas inclusivas, resistência de parte dos profissionais da educação e a descontinuidade de programas e ações. Além disso, a articulação entre os setores de educação, saúde e assistência social ainda é incipiente, dificultando o atendimento integral aos estudantes.

Os investimentos federais, como o Plano de Afirmção e Fortalecimento da PNEEPEI, têm se mostrado fundamentais para o avanço da inclusão, destinando recursos para formação de profissionais, aquisição de tecnologias assistivas e melhoria da infraestrutura escolar. No entanto, a distribuição desses recursos permanece desigual, beneficiando principalmente regiões metropolitanas em detrimento de áreas rurais e periféricas. O envolvimento das famílias e da comunidade escolar, aliado ao fortalecimento da intersetorialidade, é apontado como fator essencial para o sucesso das políticas inclusivas.

Tabela 1: Sintetiza os principais avanços e desafios identificados.

Aspectos	Avanços	Desafios
Legislação	Consolidação de direitos e diretrizes nacionais	Descompasso entre legislação e prática escolar
Infraestrutura	Melhoria em algumas regiões e escolas-polo	Falta de acessibilidade e recursos em grande parte das escolas
Formação docente	Expansão de programas de formação	Formação insuficiente e pouco alinhada à realidade escolar
Recursos	Investimentos federais crescentes	Distribuição desigual e insuficiência em áreas vulneráveis
Intersetorialidade	Iniciativas de integração entre setores	Fragmentação das ações e falta de coordenação
Monitoramento	Criação de indicadores e sistemas de avaliação	Falta de transparência e de metas claras

Fonte: Os autores (2025).

Ao confrontar esses resultados com a literatura científica nacional e internacional, observa-se que o Brasil compartilha desafios comuns a outros países em desenvolvimento, como a distância entre o arcabouço legal e a realidade das escolas, a necessidade de formação continuada dos professores e a importância da articulação intersetorial para o sucesso das políticas inclusivas (Santos & Carvalho, 2024; Oliveira et al., 2023). A literatura destaca que políticas públicas bem estruturadas, acompanhadas de monitoramento constante e participação da comunidade escolar, são fundamentais para corrigir desigualdades e promover melhorias contínuas.

No âmbito prático, os achados deste estudo reforçam a necessidade de políticas mais integradas, investimentos sustentáveis e estratégias de avaliação que considerem as especificidades regionais e locais. Do ponto de vista teórico, o estudo contribui para o entendimento de que a efetivação da educação inclusiva depende de uma abordagem

multissetorial, participativa e baseada em evidências.

Entre as limitações deste estudo, destaca-se a dependência de dados secundários e a ausência de análises quantitativas aprofundadas sobre o impacto das políticas em diferentes contextos regionais. Para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos de caso em escolas de distintas regiões do país, bem como análises longitudinais que avaliem os efeitos das políticas públicas sobre a inclusão escolar ao longo do tempo.

5. CONCLUSÃO

A análise realizada neste artigo demonstra que o Brasil avançou de maneira expressiva na formulação e implementação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, sustentadas por um sólido arcabouço legal e por iniciativas governamentais comprometidas com a promoção do direito à educação de qualidade para todos. Leis como a Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foram fundamentais para ampliar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas escolas regulares, além de fomentar mudanças nos sistemas de ensino e nas práticas pedagógicas.

Contudo, os resultados evidenciam que a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a insuficiência de infraestrutura acessível, a carência de recursos materiais e humanos, as lacunas na formação inicial e continuada dos professores e a necessidade de maior articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social. A distância entre o que é preconizado pela legislação e a realidade das escolas brasileiras reforça a importância de fortalecer mecanismos de monitoramento, avaliação e financiamento, bem como de promover o envolvimento ativo da comunidade escolar e das famílias no processo de inclusão.

Em resposta ao objetivo proposto, conclui-se que a consolidação da educação inclusiva no Brasil requer o aprimoramento contínuo das políticas públicas, investimentos permanentes em formação docente e infraestrutura, além do desenvolvimento de estratégias colaborativas e intersetoriais. Recomenda-se, para a prática profissional, a ampliação de programas de capacitação de professores, o incentivo ao uso de metodologias pedagógicas inclusivas e o fortalecimento do diálogo entre escola, família e sociedade. Para futuras pesquisas, sugere-se a realização de estudos de caso em diferentes contextos regionais, a análise do impacto de políticas específicas sobre a

aprendizagem de estudantes com deficiência e a investigação das contribuições de equipes multidisciplinares no cotidiano escolar.

Portanto, o compromisso com a educação inclusiva deve ser permanente e coletivo, orientado pela busca de uma escola verdadeiramente democrática, plural e capaz de acolher a todos com equidade, respeito e valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS

Legislação e Documentos Oficiais:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Implementação do Plano de Afirmção e Fortalecimento da PNEEPEI (2022-2025)**. Brasília: MEC, 2025.

BRASIL. **Relatórios institucionais e documentos oficiais sobre educação inclusiva**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: maio 2025.

Artigo de Periódicos:

OLIVEIRA, A. C. et al. **Intersetorialidade e Educação Inclusiva: Análise do Programa Viver sem Limite**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 29, n. 1, p. 45-60, 2023.

Livro:

SANTOS, L. M.; CARVALHO, R. E. **Formação Docente e Educação Inclusiva: Desafios na Prática Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2024.

Documentos Eletrônicos:

ARTICULE. **GAEPE Brasil dá início a debate sobre principais desafios e avanços da educação inclusiva no país**. Disponível em: <https://article.org.br/gaepe-brasil-da-inicio-a-debate-sobre-principais-desafios-e-avancos-da-educacao-inclusiva-no-pais/>. Acesso em: maio 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Inclusiva (SNAEI)**. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sptXDSKVptZ4GBvpyDGXhYf>

CAPÍTULO LXXIII

TECNOLOGIA ASSISTIVA: INSTRUMENTO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

DOI: 10.5281/zenodo.17371181

Andréa da Silva Roque

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era em que a tecnologia permeia todos os aspectos da vida humana; segue da comunicação à mobilidade e do entretenimento à educação. No campo educacional, os recursos tecnológicos vêm se consolidando como importantes aliados na promoção da equidade e da inclusão. Nesse cenário, torna-se fundamental compreender e explorar o papel da Tecnologia Assistiva como instrumento capaz de transformar a realidade de alunos com deficiência, especialmente dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A educação inclusiva é uma das grandes pautas contemporâneas e um direito assegurado por legislações nacionais e internacionais. Ela propõe a garantia de acesso, permanência e aprendizagem para todos os alunos, respeitando as suas singularidades. Com o aumento significativo no número de diagnósticos de TEA e a ampliação da conscientização social acerca da inclusão, surge a necessidade urgente de investir em estratégias pedagógicas e recursos que possibilitem a real participação desses estudantes no ambiente escolar.

A Tecnologia Assistiva, nesse contexto, se apresenta como uma aliada poderosa. Vai muito além de dispositivos, ela representa possibilidades de comunicação, expressão, autonomia e interação social. Desde softwares de comunicação alternativa e aumentativa até aplicativos de organização e ferramentas sensoriais. A TA permite que o aluno com autismo seja não apenas incluído, mas também protagonista no seu processo de aprendizagem.

Este interesse pela temática não surgiu de forma aleatória. Ainda na graduação, durante o desenvolvimento do meu projeto de conclusão de curso, iniciei meus estudos sobre Educação inclusiva e tecnologias aplicadas à educação. Foi a partir desse primeiro contato que percebi o quanto o campo da Tecnologia Assistiva ainda é pouco explorado no contexto do Transtorno do Espectro Autista, principalmente quando falamos da realidade da escola pública e das dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação desses recursos.

Durante essa fase inicial de investigação, notei que grande parte das publicações e pesquisas sobre Tecnologia Assistiva estão fortemente voltadas para pessoas com deficiências físicas e motoras, havendo uma lacuna significativa quando se trata de sua aplicabilidade junto a alunos com TEA. Essa constatação despertou ainda mais meu interesse em compreender de que forma a TA pode, de fato, contribuir com a inclusão desses estudantes, levando em conta suas especificidades e necessidades.

Essa inquietação, que inicialmente era acadêmica, tornou-se também pessoal e profissional. Como pesquisadora, compreendo que não basta apenas reconhecer o direito à inclusão, é preciso encontrar caminhos viáveis, práticos e eficazes para que ela aconteça de forma significativa.

Portanto, esta pesquisa busca não apenas investigar teoricamente a aplicação da Tecnologia Assistiva para alunos com TEA, mas também levantar questionamentos importantes sobre os desafios da prática e as políticas públicas voltadas à educação

inclusiva. Seu valor social reside no potencial de ampliar o debate sobre acessibilidade educacional e oferecer subsídios teóricos e práticos que podem colaborar com o trabalho de educadores, gestores, profissionais da área de inclusão e até mesmo responsáveis. Trata-se de uma pesquisa que nasce de um percurso acadêmico e se fortalece como uma missão ética e social: contribuir para uma educação que, de fato, acolha a diversidade e transforme vidas.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com o intuito de explorar e compreender o papel da Tecnologia Assistiva na educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Rodrigues (2016) entende que a abordagem qualitativa surgiu da compreensão da pesquisa como caminho aberto, feito e refeito no decorrer do trajeto investigativo. Sendo assim, reconhece-se que cada aspecto pode contribuir para uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado.

A fim de atingir os objetivos específicos, a pesquisa será realizada por meio de revisão bibliográfica e documental. Segundo Ludke e André (1986), essas técnicas possibilitam a obtenção de novos insights a partir da análise de diversas fontes. A revisão estudos acadêmicas e artigos científicos relevantes encontrados em bases de dados que tratem de temas como inclusão educacional, TEA e Tecnologia Assistiva.

A pesquisa documental será fundamentada em marcos legais, como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e o Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (2018). Além disso, serão analisadas fontes teóricas de autores como Bruce (2015), Vygotsky (1997), Galvão Filho e Garcia (2012), que tratam das bases teóricas da Tecnologia Assistiva.

Para o primeiro objetivo específico conhecer a conceituação, legislação e recursos relacionados à Tecnologia Assistiva. A pesquisa será estruturada com base em uma revisão detalhada de literatura e análise documental. Inicialmente, será feita uma investigação das origens e desenvolvimento do conceito de Tecnologia Assistiva, abordando a evolução histórica do termo e suas aplicações no contexto da educação inclusiva

O segundo objetivo visa explorar os subsídios teóricos, legislações e políticas que embasam a educação inclusiva para isso serão analisadas políticas públicas como o Plano

Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Também serão considerados estudos de Bruce (2015) e outros autores que discutem as estratégias de inclusão educacional.

Com intenção de averiguar os recursos de Tecnologia Assistiva utilizados no contexto educacional de alunos com TEA o terceiro objetivo específico estudará literaturas existentes que evidenciem a prática pedagógica relacionadas ao uso de dispositivos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), softwares educativos e tecnologias adaptadas e outras para alunos com TEA. Corrêa (2012) destaca que oferecer um sistema de comunicação a alunos que apresentam dificuldades em se comunicar é possibilitar novas formas de aproximação e interação interpessoal, facilitando desde as atividades desenvolvidas na escola, como também questões práticas para a vida cotidiana.

Por meio desta metodologia, espera-se aprofundar a compreensão teórica e prática sobre o papel da Tecnologia Assistiva, possibilitando reflexões críticas sobre as políticas públicas, práticas pedagógicas e os desafios da educação inclusiva para alunos com TEA.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. CONHECER A HISTÓRIA E CONCEITUAÇÃO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA, ESTABELECENDO CONEXÕES COM A TECNOLOGIA EDUCACIONAL.

1.1 Tecnologia Educacional e Tecnologia Assistiva

Para compreender a tecnologia assistiva, é preciso primeiramente ter uma boa compreensão da tecnologia educacional. Isso ocorre porque ambas as áreas estão ligadas e se complementam no esforço para aumentar a acessibilidade e a inclusão da educação.

De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa Aurelio, conceitua-se Tecnologia como o conjunto de conhecimentos que se aplicam em diferentes atividades. Essa ferramenta é essencial para a época atual; podendo é claro ser utilizada como recurso para educação. Atribuindo-se assim à categoria de Tecnologia Educacional que segundo Garcia (2013) hoje é um mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem onde os alunos são os sujeitos ativos deixando de ser simples receptores do conhecimento.

A Tecnologia Educacional está emergindo rapidamente como um dos fenômenos mais significativos, transformando o mundo da educação. Isto é, em um mundo que se torna mais digital e conectado a cada dia; ensinar e aprender com tecnologia tornou-se um foco para educadores e instituições de ensino em todo o mundo.

Considerando a perspectiva de Ramos (2011), a tecnologia é qualquer artefato, método ou técnica desenvolvida pelo ser humano para facilitar suas tarefas e melhorar sua qualidade de vida. No contexto educacional, a tecnologia desempenha um papel crucial ao viabilizar a transmissão e o aprimoramento do conhecimento.

Nossos tempos são de muitas mudanças rápidas na tecnologia, e isso está afetando muito como ensinamos e aprendemos. Desde o desenvolvimento de plataformas online até dispositivos, a tecnologia está se tornando uma presença cada vez mais forte nas salas de aula e nos ambientes de aprendizagem. No entanto isso ainda gera debates e dúvidas. Embora algumas pessoas defendam as contribuições da tecnologia na promoção da aprendizagem personalizada e acessível, outras levantam preocupações relativas à questões de desigualdade de acesso, dependência tecnológica e qualidade do ensino. Sem dúvidas, apesar dos benefícios, a desigualdade de acesso à tecnologia é uma questão preocupante. Muitos alunos em áreas rurais ou de baixa renda não têm acesso a dispositivos digitais ou internet.

Outra opinião formada a respeito da integração da tecnologia na educação é a dependência excessiva da tecnologia que pode levar a uma redução nas habilidades de pensamento crítico e social dos alunos, além de uma série de doenças que podem ser causadas a longo prazo, de acordo com a Médica Psiquiatra Carla Bicca. Problemas técnicos e a falta de infraestrutura adequada podem dificultar o ensino e a aprendizagem. É fundamental equilibrar o uso de tecnologia com métodos tradicionais e garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo às ferramentas digitais.

Na visão de Ferkiss (1972) o homem é um animal tecnológico e a mudança tecnológica desempenha um papel fundamental na evolução humana, torna-se evidente que a tecnologia permeia diversos aspectos da vida humana, incluindo a educação. Essa perspectiva ressalta a importância de compreender a tecnologia não apenas como um conjunto de dispositivos, mas como um elemento à própria natureza humana e, portanto, também relevante no âmbito educacional.

É possível então observar que a própria concepção do que é tecnologia evolui com o tempo. Antes, ela era voltada principalmente aos meios produtivos, aos instrumentos e ferramentas. Hoje, a tecnologia é vista como fundamental para o processo de comunicação, além de no processo produtivo, também na educação. Sendo assim, podemos empregar a tecnologia para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Precisamos compreender que essa tecnologia gera mudanças sociais, culturais e

econômicas, o que vai refletir na educação. Segundo Pierre Lévy (1993), “Assim como a máquina a vapor interferiu no modo como Marx, Nietzsche e Freud pensaram a história, hoje o computador é um desses dispositivos técnicos pelos quais percebemos o mundo, não apenas no plano empírico, mas também num plano transcendental. A experiência pode ser estruturada pelo computador.”

A forma como vemos o mundo hoje é mediada pelo computador; a forma como enxergamos a relação entre pessoas, política, estados, meios produtivos e trabalhadores é influenciada pelo meio digital. Mas que ênfase vamos dar ao levar isso para a sala de aula, ao ambiente educacional? E, principalmente, com foco na inclusão?

Quando falamos de tecnologia, geralmente relacionamos o computador, celular e internet, como meio instrumental e meio midiático. Contudo, a tecnologia, como visto, abrange as ferramentas produzidas através do conhecimento científico para melhorar o mundo do trabalho e a comunicação. Pensando em um ambiente escolar inclusivo, quando se introduz um recurso adaptado às necessidades daquela criança, estamos levando uma ferramenta tecnológica que possibilitará o avanço educacional e a melhoria do processo de aprendizagem.

Esse enfoque nos leva a uma área específica da tecnologia voltada para a inclusão e suporte: a tecnologia assistiva. A tecnologia assistiva é composta por dispositivos, equipamentos e serviços que ajudam o indivíduo a promover autonomia mesmo diante de suas limitações, isso ocorre em diversos contextos, incluindo o contexto educacional. Ao integrarmos essas tecnologias no ambiente escolar, proporcionamos meios para que alunos com necessidades especiais, como os alunos que possuem o Transtorno do Espectro Autista (TEA) alcancem uma independência em suas atividades diárias.

1.2 Origens da Tecnologia Assistiva

A Tecnologia Assistiva (TA) refere-se a uma ampla gama de produtos, equipamentos, metodologias, práticas e serviços que visam proporcionar maior funcionalidade e independência às pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão social e educacional. Galvão (2009) trata a Tecnologia Assistiva como mediadora, instrumento, ferramenta mesmo, para o “empoderamento”, para a equiparação de oportunidades e para a atividade autônoma da pessoa com deficiência, na sociedade atual. Essa inclusão para Sassaki (1999), trata-se de uma reestruturação cultural, social, econômica, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas

respondam à diversidade de alunos como o direito de todos.

O termo tecnologia assistiva ainda é pouco usado, mas o seu conceito está presente desde a Pré-História, quando o homem usava, por exemplo, um galho de árvore como apoio para caminhar após ter fraturado uma de suas pernas. Essa bengala improvisada permitiu que ele retomasse uma função, a marcha, que estava impedida pela fratura acidental. (Kleina, 2012)

A expressão teve origem nos Estados Unidos e conforme Bersch (2013), em nível global, o termo "Assistive Technology" foi traduzido para "Tecnologia Assistiva" e surgiu em 1988 como um componente jurídico significativo dentro da legislação norte-americana conhecida como Public Law 100-407. Essa legislação, juntamente com outras, integra o ADA – Americans with Disabilities Act, (A Lei dos Americanos com Deficiências) que assegura os direitos e estabelece a base legal para pessoas com deficiência nos Estados Unidos.

Embora a literatura da área indique o contexto histórico acima como o marco de origem da nomenclatura "Tecnologia Assistiva" (TA), é na Segunda Guerra Mundial que a TA realmente tem seu início. Durante a Guerra houve uma enorme quantidade de feridos e sobreviventes que ficaram com deficiências permanentes, como amputações, lesões sensoriais (como a perda de audição e visão) e dificuldades de desenvolvimento motor e mental devido aos traumas e ferimentos de combate.

Os próprios nazistas iniciaram a perseguição e o extermínio dos judeus ao retirá-los qualquer status legal, reduzindo-os a uma posição de extrema vulnerabilidade. Inicialmente, foram segregados da sociedade e confinados em guetos e campos de concentração. Antes de recorrerem ao uso das câmaras de gás, testaram as reações internacionais e constataram que nenhuma nação interviria em favor dessas pessoas.

Esse cenário impulsionou avanços no desenvolvimento de dispositivos e tecnologias para ajudar esses indivíduos a superar as limitações físicas e sensoriais que adquiriram. As próteses de membros, por exemplo, foram aprimoradas para atender soldados amputados, e equipamentos de mobilidade, como cadeiras de rodas mais funcionais, começaram a ser produzidos em larga escala.

Além disso, essa guerra resultou na exclusão social de inúmeras pessoas que passaram a viver com diferentes tipos de deficiência. Então, a necessidade de adaptar os espaços e criar políticas de apoio também ganhou visibilidade, motivando o desenvolvimento inicial do que chamamos hoje de Tecnologia Assistiva.

A política brasileira de Tecnologia Assistiva busca garantir direitos às pessoas com deficiência, mas a falta de orientação dificulta o acesso a serviços públicos e informações legais. Esses dados, dispersos e restritos a alguns setores governamentais e profissionais, são essenciais para a inclusão social, garantindo qualidade de vida, participação e desenvolvimento humano.

2. IDENTIFICAR A LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS E DIRETRIZES DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

2.1 Constituição e Leis Fundamentais

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é a atual lei fundamental e suprema do Brasil, servindo de parâmetro de validade a todas as demais. O Artigo 205 da Constituição estabelece a educação como um direito universal, essencial para o desenvolvimento pleno da pessoa. Esse princípio geral é detalhado e operacionalizado no Artigo 208, que garante as condições necessárias para que a educação atenda a esses objetivos fundamentais. O Inciso III assegura que o direito à educação deve abranger todos os indivíduos, garantindo-lhes um atendimento educacional especializado que atenda suas necessidades específicas, preferencialmente na rede regular de ensino.

Esses artigos da Constituição influenciam diretamente a implementação da Tecnologia Assistiva (TA) nas escolas ao estabelecerem a educação como um direito fundamental e ao assegurarem a provisão de atendimento educacional especializado. Isso significa que as escolas públicas e privadas devem incorporar recursos de TA para atender às necessidades dos alunos com deficiência, garantindo-lhes acesso igualitário à educação.

A Tecnologia Assistiva (TA) é uma área interdisciplinar que envolve produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que buscam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida. O objetivo central é promover a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social desses indivíduos (SOUSA, JURDIB & SILVA, 2015). Segundo Bersch (2013, p.2), “[...] a TA deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade deficitária ou possibilitará a realização de função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência.”.

A obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo, conforme definido pela Constituição, exige que as instituições de ensino estejam equipadas com dispositivos e recursos de TA, como softwares de leitura de tela, dispositivos de comunicação

aumentativa e alternativa, e materiais didáticos adaptados. Além disso, as escolas precisam proporcionar formação contínua para seus professores e funcionários para utilizar esses recursos de maneira eficaz, assegurando que os alunos com deficiência possam participar plenamente do processo educacional.

Além da Constituição de 1988, outras legislações complementam e reforçam a importância da Tecnologia Assistiva no contexto educacional e social brasileiro. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) estabeleceu a organização da educação nacional e incluiu especificidades para a educação inclusiva. A LDB reforça a necessidade de inclusão ao detalhar como a educação deve ser organizada para atender alunos com deficiência.

A implementação da TA é essencial nesse contexto, pois a lei estipula que a educação deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, o que implica na adaptação das escolas para torná-las acessíveis e inclusivas. Isso envolve não apenas a infraestrutura física, mas também a disponibilização de recursos tecnológicos e materiais específicos que possibilitem aos alunos com deficiência acessar o currículo comum. A LDB no inciso III também destaca a importância dos serviços de apoio especializado, que frequentemente envolvem o uso de TA para facilitar o aprendizado e a participação desses alunos nas atividades escolares.

“Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)”

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de 1994, objetiva fundamentar e orientar o processo de educação de pessoas com deficiências, oferecendo condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas possibilidades. Aponta como elemento importante para esse processo o provimento do sistema escolar de aparelhos e recursos de apoio educativo, oferta de recursos instrucionais adaptados às necessidades de portadores de deficiência física, mobiliário adequado às características do alunado da educação especial, dentre outros (Brasil, 1994).

2.2 Políticas Públicas e Diretrizes Nacionais

A meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014 traça objetivos que visam manter e ampliar programas para garantir acesso e permanência das pessoas com deficiência, com isso, trata-se desde projetos arquitetônicos até a disponibilização de

recursos de TA. O PNE destaca a importância de manter e ampliar programas que assegurem a inclusão efetiva dos alunos com deficiência, refletindo um compromisso com a integração plena dos estudantes no ambiente escolar.

Essas ações também criam um ambiente escolar mais acolhedor e igualitário, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas. Iniciativas como o Programa Escola Acessível, que busca promover a adequação arquitetônica das escolas públicas por meio de recursos para a construção de rampas, instalação de corrimãos, adequação de banheiros e implantação de sinalização tátil, são exemplos desse compromisso em que o PNE fixa seu compromisso. Ao oferecer recursos adequados e uma estrutura inclusiva, os alunos com deficiência têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades e potencialidades, consolidando o direito à educação como um direito universal e inalienável.

Em alinhamento com esses objetivos, a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão (também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência) é um avanço significativo na promoção da Tecnologia Assistiva. Esta lei estabelece uma ampla gama de direitos e políticas para assegurar a plena participação e integração dessas pessoas na sociedade. Enquanto a PNEE abordava a necessidade de adaptar o sistema educacional para integrar alunos com deficiência por meio de recursos e equipamentos específicos, a LBI formaliza e detalha a importância desses recursos, categorizando-os como essenciais para a promoção da autonomia e inclusão social. No Art. 3º do primeiro capítulo reafirma-se garantindo que a Tecnologia Assistiva não apenas seja incorporada ao ambiente educacional, mas também esteja alinhada promovendo uma qualidade de vida social.

No entanto, a implementação da LBI enfrenta diversos desafios. Embora a lei represente um marco no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, ainda existem obstáculos no acesso efetivo aos recursos de Tecnologia Assistiva, especialmente no contexto educacional.

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

Embora haja um respaldo na legislação, muitas escolas ainda não possuem as adaptações necessárias para receber alunos com deficiência, como a instalação de rampas,

banheiros acessíveis e sinalização tátil. Além disso, há uma lacuna significativa na capacitação docente para o uso das TA e adaptação nas práticas pedagógicas. Em regiões mais afastadas ou em comunidades menos favorecidas, os recursos previstos pela LBI muitas vezes não chegam, gerando disparidades no acesso à educação inclusiva

Em 2018, foi implementado o Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (PNTA) como uma resposta à necessidade de um enfoque mais estruturado e integrado na área de Tecnologia Assistiva (TA), alinhando-se com as diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e outros esforços voltados para a promoção da inclusão e acessibilidade. O plano destaca que, além dos recursos, é essencial a existência de um serviço para a seleção e implementação desses materiais, garantindo sua adequação às necessidades de cada estudante. Nesse contexto, pode-se dizer que o profissional responsável por esse processo atua como um curador de recursos de tecnologia assistiva, escolhendo e adaptando materiais específicos para cada aluno. Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser compreendido como um serviço de tecnologia assistiva, contribuindo para a ampliação da comunicação, da mobilidade e do controle do ambiente pelos estudantes, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem e a integração com a família, os amigos e a sociedade.

Desde sua implementação, o PNTA gerou impactos positivos, como a ampliação do acesso a dispositivos assistivos em escolas públicas, contribuindo para a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional. Houve também um aumento na conscientização sobre a importância da TA. Além disso, o incentivo à pesquisa resultou no desenvolvimento de tecnologias mais acessíveis e de baixo custo, que beneficiaram diretamente a população com deficiência.

Exemplos práticos mostram a importância da TA nesse processo de inclusão. Um estudo realizado por Domingos (2024), em uma escola do Vale do Paraíba Paulista, destacou tanto as dificuldades quanto as conquistas na implementação de TA na Educação Inclusiva. Os professores identificaram obstáculos como a escassez de recursos humanos especializados, a falta de formação continuada e o tempo necessário para adaptar os materiais pedagógicos às necessidades dos alunos com deficiência. No entanto, também foram observados avanços significativos, como a colaboração entre docentes e o apoio das famílias, que se mostraram cruciais para o sucesso das práticas inclusivas.

Verifica-se então que o serviço de Tecnologia Assistiva tem se mostrado um campo promissor para a inclusão social e principalmente com foco educacional de alunos com

deficiência. Galvão Filho (2009) destaca que essa tecnologia, que inclui produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços, visa promover a funcionalidade e participação das pessoas com deficiência, melhorando sua autonomia e qualidade de vida. Na prática educacional, além de materiais como computadores e tablets adaptados; soluções acessíveis e funcionais podem ser desenvolvidas para alunos com limitações, como suportes para visualização de textos ou adaptadores de lápis, tesouras, apontadores e outro materiais usados no dia a dia escola podem fazer a diferença entre um aluno poder ou não estudar e aprender junto com seus colegas.

Embora existam essas iniciativas, a utilização da Tecnologia Assistiva na educação ainda precisa ser intensificada. É necessário investimento financeiro para que os professores recebam formação adequada e que se cumpra o estabelecido no Artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº9.394/1996) de que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos portadores de deficiência: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender duas necessidades.

A inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar muitas vezes é prejudicada por barreiras econômicas, físicas e sensoriais. Essas barreiras incluem desde a dificuldade de acesso às salas de aula até as limitações na leitura autônoma de um texto. O ambiente escolar precisa se adaptar para garantir a participação plena de todos os estudantes, e a presença de tecnologias assistivas pode ser u dos principais fatores para alcançar essa meta.

2.3 Legislação Internacional e sua Influência no Brasil

A Lei nº 10.098/2000, por exemplo, estabelece normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, definindo o que são barreiras arquitetônicas, urbanísticas, nos transportes e na comunicação (BRASIL, 2000). Essa lei amplia o entendimento de acessibilidade ao reconhecer a necessidade de adaptar não apenas os espaços físicos, mas também os ambientes sociais, como edifícios, espaços públicos, sistemas de transporte e comunicação. Tendo em vista o âmbito escolar, para garantir uma verdadeira inclusão, é essencial que a infraestrutura escolar esteja em conformidade com a legislação e os princípios inclusivos, possibilitando a participação de alunos com deficiência. Isso inclui, principalmente, a disponibilidade de tecnologia assistiva.

Segundo Bruce (2022), o conceito brasileiro de Tecnologia Assistiva foi fundamentado em três principais concepções. Primeiramente, Portugal definiu

Tecnologia Assistiva como englobando produtos, instrumentos, estratégias, serviços e práticas. Em segundo lugar, o documento Empowering Users Through Assistive Technology (EUSTAT), desenvolvido por uma comissão da União Europeia, ampliou essa visão para incluir produtos, contextos organizacionais e modos de agir. Por último, a definição do American With Disabilities Act (ADA) de 1994 interpretou Tecnologia Assistiva como recursos e serviços (BERSCH, 2013).

Retomando na legislação norte-americana, o Public-Law 100-407 (2004) descreve os serviços de TA:

- 1) avaliação das necessidades do uso de tecnologia assistiva por um indivíduo com deficiência, incluindo uma avaliação funcional do impacto do uso da TA apropriada e de serviços adequados para o indivíduo no seu contexto;
- 2) serviço que consista na compra, no empréstimo ou em outra forma que provenha da aquisição de recursos de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência;
- 3) serviço que consista na seleção, desenvolvimento, experimentação, customização, adaptação, aplicação, manutenção, reparo, substituição ou doação de recursos de tecnologia assistiva;
- 4) coordenação e uso de terapias necessárias, intervenções e serviços associados com educação e programas de reabilitação;
- 5) treinamento ou assistência técnica para um indivíduo com uma deficiência ou, quando apropriado, aos membros da família, cuidadores, responsáveis ou representantes autorizados de tal indivíduo;
- 6) treinamento ou assistência técnica para profissionais (incluindo indivíduos que proveem serviços de educação, reabilitação e de entidades que fabricam ou vendem recursos de tecnologia assistiva), empregadores, serviços provedores de emprego e treinamento ou que estão, de outra forma, substancialmente envolvidos nas principais funções de vida de indivíduos com deficiência;

- 7) serviço que consista na expansão da disponibilidade de acesso à tecnologia, incluindo tecnologia eletrônica e de informação para indivíduos com deficiências (Public Law 108-364).

A legislação internacional desempenhou então um papel fundamental na consolidação da Tecnologia Assistiva (TA) como um direito humano, essencial para promover a autonomia, a inclusão e a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. Um marco significativo é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada pela Organização das Nações Unidas (13) em 2006 e ratificada por mais de 180 países, incluindo o Brasil. A CDPD estabelece, em seu Artigo 4, que os Estados-partes têm a obrigação de promover, desenvolver e disponibilizar tecnologias assistivas acessíveis e de baixo custo, facilitando o acesso das pessoas com deficiência a produtos, serviços e dispositivos essenciais para sua plena participação na sociedade.

Esses marcos internacionais convergem para reforçar a importância de políticas públicas que assegurem o acesso universal à tecnologia assistiva. Ao alinhar a legislação nacional às diretrizes internacionais, os países avançam na construção de uma sociedade inclusiva, onde as barreiras são eliminadas e a participação ativa das pessoas com deficiência é garantida.

A relação entre tecnologia assistiva e ajudas técnicas também é importante, pois esses termos, apesar de frequentemente usados de forma intercambiável, possuem distinções sutis. O Decreto nº 5.296/04, no Art. 61, define “ajudas técnicas” como produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologias adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade de pessoas com deficiência, favorecendo a autonomia pessoal (BRASIL, 2004). Embora as ajudas técnicas e as tecnologias assistivas sejam essencialmente recursos voltados para ampliar as capacidades de pessoas com deficiência, a Tecnologia Assistiva abrange também a organização de serviços que promovem o desenvolvimento, a recomendação e a orientação sobre o uso adequado desses recursos. Ou seja, o simples fornecimento de dispositivos não basta; é necessário garantir que os usuários saibam como utilizá-los de forma eficaz e segura.

Qualquer objeto, como um pedaço de madeira usado como bengala improvisada, exemplifica a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva. Manzini observa que esses

recursos estão integrados ao nosso cotidiano. Em alguns momentos, chamam atenção pela tecnologia que incorporam, em outros, passam despercebidos. Por exemplo, uma bengala usada para oferecer conforto e segurança ao caminhar, um aparelho auditivo para alguém com surdez moderada, ou um veículo adaptado para pessoas com deficiência são todos considerados tecnologia assistiva (Manzini, 2005, p. 82).

Em 2004, com o Decreto de nº 4.296 foi instituído o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) que em 2007 aprovou a seguinte formulação para o conceito de Tecnologia Assistiva:

Tecnologia Assistiva é uma área de conhecimento de caráter interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007).

No Brasil, a tecnologia assistiva possui algumas modalidades que são fundamentais para a implementação da política de educação inclusiva do país, desde recursos pedagógicos até projetos arquitetônicos. A tecnologia assistiva foi oficialmente reconhecida no Brasil pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) De acordo com o artigo 3º, inciso III, desta lei, tecnologias assistivas ou ajudas técnicas são:

(...) produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2015).

Além da Lei conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 10.098 de 2000 também estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000). Essas legislações não apenas definem claramente as tecnologias assistivas como essenciais para melhorar a qualidade de vida, mas também orientam as políticas públicas destinadas a tornar essas tecnologias acessíveis nas escolas brasileiras.

No contexto global, A Organização Mundial da Saúde e o Fundo das Nações Unidas para a Infância reiteraram que cerca de 2,5 bilhões de pessoas precisam de algum tipo de tecnologia assistiva para se comunicar e realizar atividades diárias. Quase um bilhão não

tem acesso a essas tecnologias, principalmente em países de baixa e média renda, onde o acesso é baixo. (OMS & UNICEF, 2022).

De fato, TA emerge como um conjunto essencial de recursos e estratégias. *É crucial desenvolver e disponibilizar essas tecnologias, formar professores e adequar a infraestrutura escolar e social em que vivemos. A Tecnologia Assistiva amplia as capacidades individuais, fortalece a autonomia e ao enfrentar os desafios e investir na melhoria, o país não apenas avança na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, mas também fortalece os pilares de uma sociedade mais justa.*

3. AVERIGUAR OS RECURSOS DA TECNOLOGIA ASSISTIVA UTILIZADOS NAS PRÁTICAS PARA OS ALUNOS COM TEA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

3.1 Aplicações da Tecnologia Assistiva no Ensino de Alunos com TEA

No contexto do ensino de estudantes autistas, o uso da tecnologia desempenha um papel fundamental na promoção da comunicação e da interação social. Ao se trabalhar com esses alunos, é essencial adotar uma abordagem diversificada, explorando diferentes recursos para identificar aqueles que melhor se adaptam às suas necessidades. Dentre as habilidades, a comunicação ocupa um lugar central, podendo envolver tanto a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) quanto estratégias que facilitem a compreensão e a expressão verbal e não verbal.

O desenvolvimento da comunicação em estudantes autistas pode ser potencializado por meio de diferentes ferramentas tecnológicas, como dispositivos eletrônicos, a exemplo de smartphones, tablets e computadores; recursos visuais, como cartões e pranchas de comunicação; e softwares e aplicativos voltados para a comunicação assistiva. Essas tecnologias possibilitam a adaptação dos conteúdos às particularidades de cada estudante, permitindo que expressem suas ideias e compreendam informações de forma mais acessível. De acordo com Nunes et al.(2021):

O TEA é uma alteração do neurodesenvolvimento que afeta uma em cada 54 crianças no mundo (Maenner et al., 2020). Mais de um terço dessa população não utiliza ou compreende a fala, tampouco desenvolve, de maneira espontânea, formas não verbais de comunicação, enquanto a maior parte apresenta atrasos ou desvios no desenvolvimento da linguagem (Schlosser & Wendt, 2008). Em termos pragmáticos, são observadas limitações nas funções comunicativas empregadas por essa população.

A simples tarefa de acompanhar as explicações de um professor e reter os conteúdos transmitidos em sala de aula pode representar um grande desafio, tornando-se essencial que no AEE ofereça ferramentas que auxiliem nesse processo. Além disso, a comunicação deve ser trabalhada de forma a permitir que o estudante autista consiga responder adequadamente sobre informações pessoais, uma vez que, em muitos casos, há dificuldade em compreender e formular respostas apropriadas para esse tipo de demanda.

Outra habilidade que deve ser estimulada é a utilização de perguntas-chave para iniciar e manter conversas. A socialização pode representar um grande obstáculo para o autista, e o desenvolvimento de um repertório comunicacional que favoreça a interação com colegas, professores e demais pessoas de seu convívio é fundamental para sua inclusão. Do mesmo modo, a fluidez comunicacional precisa ser incentivada, pois muitos autistas enfrentam barreiras na construção e na manutenção de relacionamentos interpessoais, o que pode impactar tanto sua vida social quanto futura inserção no mercado de trabalho.

3.2 Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA).

A comunicação também é essencial em situações escolares específicas, como a participação em entrevistas ou apresentações de trabalhos acadêmicos, atividades que podem gerar elevado nível de estresse e ansiedade, podendo inclusive desencadear crises sensoriais. A implementação de estratégias adaptadas, apoiadas por tecnologias assistivas, pode minimizar esses impactos e proporcionar ao estudante maior segurança para expressar seu pensamento e conhecimento.

Além disso, um aspecto frequentemente negligenciado, mas que requer atenção no ensino de estudantes autistas, é a dificuldade em interpretar expressões idiomáticas, ironias e figuras de linguagem. Muitas vezes, enunciados de provas e atividades escolares utilizam esses recursos de forma implícita, o que pode comprometer a compreensão do conteúdo. O AEE deve, portanto, atuar na ampliação do repertório linguístico do estudante, possibilitando que ele desenvolva estratégias para lidar com essas situações de comunicação no dia a dia.

Diversas tecnologias podem ser empregadas para apoiar o ensino da comunicação para estudantes autistas, como o aplicativo Matraquinha: autismo, que oferece uma interface virtual voltada para a comunicação alternativa, e o MyTalking Pet, que estimula

a interação de autistas com dificuldades na fala. Estudos apontam que ferramentas baseadas em inteligência artificial e robótica alcançam grande sucesso na mediação da comunicação com autistas. Jimmy Veiga (2024) identificou em sua pesquisa, que a Inteligência Artificial possibilita a análise de grandes volumes de dados, permitindo reconhecer padrões de comportamento e personalizar intervenções educacionais. De acordo com o autor, sistemas baseados em IA são capazes de adaptar automaticamente os conteúdos de aprendizagem conforme o progresso do estudante, tornando o ensino mais dinâmico e alinhado às necessidades individuais de cada aluno.

3.3 Dispositivos, Softwares e Outras Tecnologias para TEA

O avanço das tecnologias digitais tem proporcionado recursos significativos para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. Dispositivos como jogos digitais, aplicativos educativos e dispositivos portáteis têm sido aplicados para promover o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e de comunicação desses alunos.

De acordo com Carvalho e Nunes (2016), o uso de jogos digitais de domínio público pode impulsionar a interação social, o desenvolvimento da linguagem falada e a aprendizagem de crianças com TEA. Os autores destacam que esses jogos, disponíveis na internet, são fáceis de utilizar e podem ser integrados às práticas pedagógicas para incentivar a participação dos alunos.

Além disso, a realidade aumentada (RA) tem se mostrado uma ferramenta vantajosa na educação inclusiva. Segundo Billinghamurst e Duenser (2012), a RA permite a incorporação de elementos virtuais ao mundo real, facilitando a assimilação e compreensão de diversos conteúdos. Essa tecnologia oferece alta interatividade, o que pode otimizar a aprendizagem e promover maior engajamento dos alunos, especialmente aqueles com TEA, que se beneficiam de estímulos visuais e experiências imersivas.

A gamificação, que envolve a aplicação de elementos de jogos no contexto educacional, tem se destacado como uma estratégia eficaz para o ensino de alunos com TEA. Diversos estudos apontam que os professores reconhecem a gamificação como uma ferramenta útil para trabalhar com esses estudantes, auxiliando no processo de aprendizagem e engajamento.

No entanto, é fundamental que o uso dessas tecnologias seja realizado com um objetivo pedagógico bem definido e que os professores recebam formação adequada.

Mantoan (2015) afirma que a inclusão escolar não depende apenas da disponibilidade de recursos, mas do envolvimento de toda a comunidade escolar para garantir o sucesso dessa inclusão. Portanto, a integração de dispositivos, softwares e outras tecnologias deve ser cuidadosamente planejada e adaptada às necessidades específicas de cada aluno com TEA, assegurando uma educação verdadeiramente inclusiva.

5. CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de compreensão do uso da TA na inclusão educacional de aluno acometido por TEA apresentou consideráveis fatores. Uma vez que, diante dos resultados obtidos, pôde-se observar a interferência positiva de tais tecnologias no aprendizado e na comunicação dos alunos com TEA e, até mesmo, na interrelação destes com os demais colegas da turma.

A priori, o progresso pode ser visto na identificação de ferramentas tecnológicas que possam ser ajustadas de forma a responder às necessidades específicas dos alunos com TEA, por exemplo, aplicativos, equipamento móvel, jogos digitais bem como sistemas inteligentes baseados em inteligência artificial estão entre os possíveis candidatos. A partir da terceira qualidade supracitada destes instrumentos tem-se verificado que não somente contribuem para a colocação em prática de habilidades cognitivas e sociais, mas também proporcionam uma comunicação mais fluida e acessível - coisas vitais para integrar estas crianças na escola ou na vida cotidiana.

Aplicando a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), uma das ferramentas mais eficientes, ressalta o uso de tecnologias para ajudar a superar a barreira comunicacional e simultaneamente, fortalecer a autonomia dos alunos.

Mencionou-se no estudo que com aplicação frequente da tecnologia de auxílios para a aprendizagem, crianças que têm limitações diferentes de visão aprendem com eficiência não só, mas ainda conseguem frequentar a escola de acordo com sua necessidade. A utilização de recursos como a realidade aumentada e a gamificação, por exemplo, se tem mostrado promissor para aumentar o interesse dos estudantes, fazendo com que o processo de ensino fique mais dinâmico e acessível.

Apesar dos resultados positivos alcançados, é importante reconhecer que este estudo apresenta algumas limitações. A adoção de tecnologias assistivas, por exemplo, não depende apenas da existência desses recursos, mas também da formação adequada

dos professores; o que ainda representa um desafio em muitas escolas. Além disso, é fundamental que haja maior investimento na adaptação de dispositivos e softwares às necessidades específicas de cada aluno, respeitando as particularidades do espectro autista.

Diante disso, recomenda-se que futuras pesquisas se aprofundem nas diversas tecnologias assistivas já disponíveis, investigando como elas funcionam em diferentes realidades escolares. Também é essencial compreender de que forma a formação continuada dos educadores pode favorecer o uso eficaz dessas ferramentas. Por fim, é necessário explorar com mais atenção o impacto dessas tecnologias não apenas no processo de aprendizagem, mas também na inserção dos estudantes com TEA no mercado de trabalho e na vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo.* Tradução de Roberto Raposo. **São Paulo: Companhia das Letras, 2012.**

ASSOCIAÇÃO Psiquiátrica Americana. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5™.* 5. ed. **American Psychiatric Publishing, Inc., 2013.** Disponível em: <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>.

BERSCH, Rita. *Tecnologia Assistiva: recursos e serviços.* 2. ed. **Porto Alegre: Bookman, 2017.**

BILLINGHURST, M.; DUENSER, A. Realidade aumentada na educação. *SciELO.* Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/D8BG7VqVDPmYk3d5xmCJJyF/>. Acesso em: **12 maio 2025.**

BOSA, Cleonice. Transtorno do Espectro Autista: uma revisão conceitual. *Psicologia & Educação, São Paulo*, v. 10, n. 1, p. 75-83, **2018.**

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* **Brasília, DF: Senado, 1988.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial: livro 1.* **Brasília: MEC/SEESP, 1994.**

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB,* Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Comitê de Ajudas Técnicas: Tecnologia Assistiva.* **Brasília: CORDE, 2009.**

BRASIL. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Brasília**.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Diário Oficial da União*, 7 jul. 2015.

BRASIL. *Plano Nacional de Tecnologia Assistiva – PNTA*. **Brasília, 2018**.

BRUCE, Christiane da Costa. *A política de educação inclusiva: a tecnologia assistiva como possibilidade de participação e aprendizagem de alunos com deficiência física na escola*. 2015.

Dissertação (Mestrado) – **Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015**.

CARVALHO, Odila Maria Ferreira de; NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula. Possibilidades do uso de jogos digitais com criança autista: estudo de caso. In: _____. *Autismo: vivências e caminhos*. **São Paulo: Blucher, 2016**. p. 77-90.

GALVÃO FILHO, T. A. *Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – **Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009**. Acesso em: 05 jun. 2011.

GALVÃO FILHO, T. A.; GARCIA, J. C. D. *Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva*. **São Paulo: Instituto de Tecnologia Social - ITS BRASIL; Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI/SECIS, 2012**. 68 p. ISBN: 978-85-64537-04-0.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. **São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986**.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* **São Paulo: Moderna, 2003**. (Coleção Cotidiano Escolar).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 12. ed. **São Paulo: Moderna, 2015**.

MIRANDA, T. G. Interações dialógicas na construção da subjetividade de alunos com necessidades educativas especiais. In: *Anais do XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*. **Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1999**.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP, São Paulo*, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas. *Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária: narrativas de professores formadores*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – **Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016**.

SASSAKI, Romeu Kasumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. **Rio de Janeiro: WVA, 1999.** 174 p.

SOUSA, Paloma Greicy Ferreira de; JURDIB, Perosa Saigh Jurdib; SILVA, Carla Cilene Baptista da. O uso da tecnologia assistiva por terapeutas ocupacionais no contexto educacional brasileiro: uma revisão da literatura. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, v. 23, n. 3, p. 625-631, **2015**.

CAPÍTULO LXXIV

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: QUE DIZEM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO?

DOI: 10.5281/zenodo.17371192
Iago Pereira dos Santos
Eliana Crispim França Luquetti
Sérgio Arruda de Moura
Gleyse Silva dos Santos

1. INTRODUÇÃO

O contexto educacional é marcado por sujeitos da aprendizagem que carregam consigo particularidades que os diferenciam. É justamente neste contexto das diferenças que podem ser observadas crianças e adolescentes que apresentam transtornos relacionados à aprendizagem. Nesse sentido, a presença do sujeito diferente no cotidiano escolar causa estranhamento tanto nos profissionais que estão à serviço da educação, quando estes não se (re)formam na perspectiva da inclusão, quanto dos demais sujeitos que com ele estão em processo de aquisição do conhecimento escolarizado.

Vale destacar que uma pesquisa publicada na revista *Research, Society and Development* por Oliveira *et al.* (2019), analisou 102 alunos dos anos finais da Educação

Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e identificou que entre 57% e 68% dos alunos apresentavam dificuldades na leitura, entre 50% e 86% tinham dificuldades na escrita e entre 68% e 94% enfrentavam dificuldades em cálculos e números.

Outro estudo que vale ser mencionado, é o "Aprendizagem na Educação Básica: Situação Brasileira no Pós-Pandemia", divulgado em abril de 2025 pela organização não-governamental Todos Pela Educação, no qual os dados demonstraram que no 5º ano do ensino fundamental, em 2023, 55,1% dos estudantes tinham aprendizagem adequada em língua portuguesa. No 9º ano do ensino fundamental, em 2023, apenas 35,9% dos estudantes apresentaram aprendizagem adequada em língua portuguesa. Já no ensino médio, em 2023, 32,4% dos estudantes alcançaram aprendizagem adequada em língua portuguesa (Todos pela Educação, 2025).

Desse modo, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) na escola é um desafio que perpassa a formação docente, a infraestrutura escolar e as práticas pedagógicas. Apesar da existência da legislação que garante o direito à Educação Inclusiva, a efetivação desse direito ainda esbarra em diversas dificuldades. Por isso, o presente estudo tem por objetivos principais investigar, a partir de depoimento de um professor e um pedagogo, as dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental que são oriundas de transtornos do desenvolvimento psico-cognitivo, e quais as estratégias didático-pedagógicas que são utilizadas pela escola, em especial pelo pedagogo e professor da disciplina curricular língua portuguesa, para superar tal desafio.

2. METODOLOGIA

A pesquisa está pautada na metodologia qualitativa de revisão da literatura ancorada nos teóricos da Psicologia da Educação como: Chiarello (2019), Nunes e Silveira (2015) e Cruz (2014), bem como na entrevista semiestruturada exposta por Minayo (2001) pela qual duas profissionais da educação, uma pedagoga que atua na rede pública municipal de Piúma-ES e uma professora de Língua Portuguesa que atua na rede pública municipal de Marataízes-ES, foram indagadas por meio de roteiro de entrevista produzido pelos pesquisadores a respeito das dificuldades de aprendizagem que são apresentadas por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental público-alvo da Educação Especial e Inclusiva no que tange à Língua Portuguesa.

Ademais, a pesquisa está dividida em três partes, a saber: descrição e análise dos discursos produzidos pelas profissionais da Educação entrevistadas (Pedagoga e Professora de Língua Portuguesa); reflexões sobre as experiências das profissionais, na qual os pesquisadores apresentaram suas argumentações a respeito da temática pautado em teóricos da Psicologia da Educação; e as considerações finais, as quais trazem o resultado e as aprendizagens que sucederam a partir do trabalho de pesquisa.

3. QUE DIZEM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A parte que segue apresenta a descrição dos relatos de experiências de uma professora de língua portuguesa e uma pedagoga acerca das dificuldades de aprendizagem dos conhecimentos linguísticos de alunos com necessidades especiais educacionais dos anos finais do Ensino Fundamental. Vale mencionar que as profissionais da Educação entrevistadas não autorizaram que fossem divulgadas as suas identidades, por isso serão utilizadas siglas para caracterizá-las.

3.1 Relatos da professora de Língua Portuguesa

Durante todo este trabalho, tanto a entrevistada, quanto o aluno mencionado, estão tendo seus nomes preservados, e, no lugar deles, serão usados apenas suas letras iniciais. Então, N. C., nossa professora escolhida, leciona a matéria de língua portuguesa há 16 anos, porém, na escola pública municipal do município de Maratáizes, no Litoral Sul do Estado do Espírito Santo, onde ela atua há 6 anos de forma efetiva, dando aula para as turmas de ensino fundamental II, ela escolheu falar sobre um aluno no sexto ano do turno vespertino, que será chamado de B. P. S., que apresenta Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

A professora relatou que, assim que notou as dificuldades que o seu aluno apresentava, ela comunicou ao pedagogo da sua escola, pois, os alunos dos sextos anos, de forma coletiva, estavam apresentando muita dificuldade de leitura e escrita pelo tempo que passaram longe da sala de aula, então, temendo que a situação em particular desse aluno o atrasasse ainda mais, o pedagogo convocou o responsável do B. P. S. para que fosse feita uma reunião e pudessem conversar sobre a situação de uma forma formal, visando fazer o melhor para ajudar a criança. Então, os dois profissionais, na conversa com o responsável

pelo aluno, propuseram que se pudesse procurar um profissional específico para minimizar os problemas detectados em sala de aula que eram acarretados pelo transtorno.

Então, depois de ocorrida essa reunião, o responsável, de fato, foi atrás de procurar por uma ajuda adequada para a criança, e o aluno começou a ser acompanhado por um profissional específico, e, com a escola não querendo deixar tudo sob a responsabilidade do familiar, também querendo ajudar pedagogicamente o menino, o B. P. S foi convidado a participar de um reforço escolar no turno contrário ao seu, pela manhã, para que pudesse tentar diminuir o atraso que ele estava enfrentando, não só na matéria de língua portuguesa, mas, também, em algumas outras matérias.

3.2 Relatos da Pedagoga

A pedagoga M. J. que atua 40 horas semanais em uma escola da rede pública municipal de Piúma, no Litoral Sul do Estado do Espírito Santo. Nesta escola, ela desenvolve a supervisão, orientação e organização pedagógica dos professores e alunos do 4º ano até o 8º ano do Ensino Fundamental, durante o turno matutino.

Sendo assim, conforme relatado por M. J., ela tem 20 anos de carreira docente, sendo que há 12 anos está na função de pedagoga, sendo que na escola onde atua está há 5 meses, sob o regime de designação temporária (DT). Vale mencionar que a pedagoga já havia trabalhado em anos anteriores na referida instituição educacional.

No contexto geral, no que tange às dificuldades de aprendizagem dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a pedagoga entrevistada apontou que na disciplina de língua portuguesa, os discentes têm apresentado baixos desempenhos linguísticos de leitura, escrita e até mesmo oralidade. M. J cita que alguns alunos do 6º ano, recém chegados na escola, têm demonstrado que não sabem nem ler e nem escrever, no sentido de não estarem convenientemente alfabetizados. Esses mesmos alunos também encontram dificuldades em se expressar oralmente quando solicitados. Também foi relatado pela educadora que alguns dos alunos do 7º e 8º anos, apresentam baixo desempenho nas atividades de produção e interpretação textual, sem contar os desvios ortográficos e de regência verbal e nominal.

Assim, foram pontuadas algumas estratégias pedagógicas que são realizadas pela profissional da educação junto ao corpo docente e discente da escola. Logo, ela menciona que procura planejar pelo menos uma vez na semana juntamente com as professoras,

elencando os casos mais graves de alunos com dificuldades de aprendizagem para que seja feito acompanhamento mais aprimorado destes; também é feita avaliação diagnóstica para que a cada trimestre saiba quais alunos progrediram e quais ainda estão em desenvolvimento; há solicitação de que os professores utilizem metodologias de ensino que privilegiam a escrita manuscrita, a leitura e a interpretação textual; bem como avaliações que levem o aluno a esboçar seus conhecimentos de maneira escrita e também falada (apresentação de trabalho).

No mesmo sentido, quando perguntada sobre o caso específico de um aluno que apresenta algum transtorno que dificulta o seu processo de socialização e desenvolvimento das habilidades cognitivas solicitadas pela instituição escolar, durante o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, a pedagoga entrevistada respondeu que no turno em que realiza suas atividades laborais há 13 (treze) alunos que têm laudo fechado, sendo que 9 (nove) alunos frequentam o 4º e o 5º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais não são sujeitos de análise deste relato, e outros 4 (quatro) alunos que estão matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, sobre os 4 (quatro) alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, os quais compõem o público-alvo que está sendo investigado neste relato, tratam-se de 2 (duas) alunas do 6º ano e 2 (dois) alunos do 8º ano. As alunas do 6º ano foram diagnosticadas, uma com Retardo Mental Grave (CID F.72) e a outra com Transtornos Específicos do Desenvolvimento Das Habilidades Escolares (CID 10. F.81). Já os alunos do 8º ano foram diagnosticados, um com Retardo Mental Leve (CID 10. F.70.1) e a outra com Retardo Mental Leve (CID 10. F.70.1), Transtorno Receptivo da Linguagem (CID F. 80.2) e Transtorno Misto das Habilidades Escolares (CID F. 81.3).

Posto isso pela pedagoga, solicitei que ela selecionasse o caso de um aluno específico para que pudéssemos conversar mais sobre o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa deste educando, logo, ela me apresentou a trajetória do aluno matriculado no 8º ano W. E. V. R.. Conforme mencionado pela entrevistada, este discente tem 17 anos de idade e frequenta a escola de Itaputanga desde o 6º ano do Ensino Fundamental quando foi diagnosticado com Retardo Mental Leve (CID 10. F.70.1). De acordo com o professor assistente de pediatria da Universidade Federal Fluminense, Marcio M. Vasconcelos (2004, p. 71), “as crianças acometidas muitas vezes apresentam-se ao pediatra geral com queixa de atraso na fala/linguagem, alteração do comportamento, ou baixo rendimento escolar”.

À vista disso, segundo a pedagoga M. J., a instituição escolar, nas figuras das professoras de Língua Portuguesa e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) juntamente com a equipe pedagógica (Pedagoga e Assistente de Sala), tem buscado alternativas didático-pedagógicas que visam melhorar a aquisição dos conhecimentos linguísticos do aluno supracitado. São elas:

- 1) O trabalho coletivo da escola com a família do discente;
- 2) Atividades nas aulas de Língua Portuguesa que privilegiam os jogos educativos e outras perspectivas de ensino-aprendizagem lúdica, como, por exemplo, caça-palavras e a leitura de livros de literatura juvenil;
- 3) O estudo da língua a partir do gêneros textuais digitais, elencando as múltiplas modalidades e semioses dos gêneros discursivos;
- 4) Avaliações do conhecimento diferenciadas;
- 5) Acompanhamento com profissional especializado na Educação Especial e Inclusiva em sala de aula (Assistente de Sala); e
- 6) Acompanhamento duas vezes por semana no contraturno do aluno, com profissional do AEE.

Além dessas intervenções, no início do ano letivo a instituição escolar promoveu a progressão automática do aluno W. E. V. R., uma vez que este estava no 7º ano com adolescentes que diferiam demasiadamente da sua idade. A pedagoga alegou que essa é uma medida da escola com todos os alunos de inclusão que se encontram em distorção série *versus* idade.

Por fim, a pedagoga relatou que o trabalho educativo já é um desafio tendo em vista o contingente de sujeitos com diferentes particularidades que acessam à escola, mas, quando essa particularidade está associada à distúrbios previamente diagnosticados passa a ser ainda mais delicado o trabalho em sala de aula. Isso se dá pelo fato do pouco preparo que os docentes que trabalham com a língua portuguesa tem no que diz respeito ao trato pedagógico com o aluno deficiente. Dessa forma, foram instituídas aulas de aprofundamento de leitura e escrita e reforço escolar no contraturno para os alunos que apresentam baixo desempenho nas atividades de sala de aula. Além disso, partiu-se da interdisciplinaridade,

ou seja, diálogo entre as disciplinas escolares, no momento de planejamento dos professores, de modo que todos os professores pudessem trabalhar em consonância aos desafios de aprendizagem dos discentes.

3. REFLEXÕES SOBRE O RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nesta parte far-se-ão análises e reflexões acerca do que foi relatado tanto pela professora de língua portuguesa quanto pela pedagoga que foram entrevistadas, a respeito das dificuldades de aprendizagem no contexto da disciplina curricular Língua Portuguesa, para mais, a partir disso também será feito diálogo com alguns teóricos da psicologia da Educação.

Desse modo, pelo fato da concepção de aprendizagem ser ampla e suas significações serem polissêmicas, faz-se necessário esboçar que o conceito de aprendizagem que estamos nos referindo é aquele que se dá no ambiente da escola, mais especificamente, entre as quatro paredes da sala de aula. Logo, ela é um processo social de comunicação em que os sujeitos aprendem os conhecimentos sistematizados pelo currículo oficial, tal como àqueles que estão no âmbito emocional e da socialização.

Nas palavras de Vygotsky (1973, p. 161), “a Aprendizagem, por isso, é um momento necessário e universal para o desenvolvimento, na criança, daquelas características humanas não naturais, mas formadas historicamente”. Dessa maneira, a aprendizagem está inteiramente ligada ao desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos sujeitos aprendizes, bem como ao que chamamos de conhecimento, seja ele científico ou até mesmo popular.

Nessa perspectiva, perceber crianças e adolescentes que denotam transtornos da aprendizagem dos conhecimentos escolarizados, é tarefa fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem se dê de maneira conveniente e significativa para esses sujeitos. Assim sendo, Nunes e Silveira (2015, p. 11) alegam que:

Conhecer o modo como os alunos constroem, elaboram e dão significado aos seus conhecimentos ajuda o professor a orientar sua prática pedagógica, respeitando as subjetividades dos alunos com seus níveis, ritmos e suas singularidades. Até porque as estratégias utilizadas por eles para aprender estão relacionadas com a qualidade e a autonomia no aprendizado.

No bojo dessa discussão, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa de adolescentes que manifestam algum tipo de deficiência que atrapalhe

o seu pleno desenvolvimento cognitivo e a sistematização das suas habilidades linguísticas, é importante ressaltar que o docente precisa passar pelo processo de reflexão e entender as maneiras com que estes alunos apresentam maior facilidade de aprendizagem. Segundo Cruz (2014, s/p), “é através do diálogo que o professor conhece o aluno, identifica como ele pensa e, somente assim, pode refletir sobre as modificações necessárias no processo para favorecer o seu desenvolvimento”.

Desse modo, quando se percebe que o discente em processo de aprendizagem não está alcançando os objetivos esperados na disciplina de língua portuguesa, o docente necessita buscar estratégias didático-pedagógicas a partir do que ouviu do aluno, como, por exemplos, seus gostos, seus anseios, suas motivações para aprendizagem da sua língua materna, dentre outros aspectos individuais e também precisa estar em constante diálogo com a equipe pedagógica para que faça contato com os familiares do aluno, de modo a conhecer a sua realidade familiar e com os demais sujeitos que são responsáveis pelo apoio educacional do aluno (Professor do AEE e Assistente de Sala). Na acepção de Chiarello (2019, p. 105), “o enfoque dado às interações seja com a mãe, comunidade, ou com as instituições, indicam que o aspecto social e sua amplitude favorecem a aprendizagem”.

Outra questão que diz respeito ao trabalho docente, é o que se refere às abordagens de ensino, assim, conforme Chiarello (2019, p. 109)

o professor utilizando-se dos recursos e de metodologias diversificadas se torna um mediador entre o objeto de conhecimento e a concretização real da aprendizagem, intervindo nas interações, exercendo fundamental importância no aprendizado e assim contribuir para a ocorrência de avanços que não seriam possíveis espontaneamente.

Partindo deste pressuposto, cabe ao professor e a escola investirem em materiais lúdicos que atendam as especificidades de cada aluno que apresente dificuldades no processo de aquisição dos conhecimentos escolarizados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo em parceria com profissionais que estão há tanto tempo na área da educação, foi possível perceber que para se trabalhar com educação não é apenas necessário ser formar academicamente, no sentido de saber o que se deve ensinar, mas, também é importante que saiba a forma de ensinar o conteúdo e o trato que se deve ter com os alunos, pois, mesmo que a maioria da turma se desenvolva sem nenhuma

particularidade que o atrapalhe, há entre eles alguns alunos que necessitam de uma atenção especial por suas características que os diferenciam dos outros.

Por fim, vale refletir que os profissionais da educação não podem trabalhar sozinhos, assim como o professor precisa trabalhar em conjunto com o pedagogo, a escola precisa trabalhar em conjunto com os responsáveis pelo aluno, pois essas questões vão além do prédio da escola, às vezes, é necessário que se encaminhe a criança para um profissional específico para que seja iniciado um tratamento que melhore a situação desse aluno. Então a parceria entre escola e os responsáveis é primordial, pois, além do cuidado com o profissional, esse cuidado deve ser constante também em casa, em tempo integral, mas, normalmente, os sinais são detectados na escola, por isso a importância do trabalho em conjunto e do cuidado com a criança.

REFERÊNCIAS

CHIARELLO, M. P. Dificuldades e transtornos da aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 04, Vol. 04, pp. 102-120 Abril de 2019.

CRUZ, M. L. R. M. da. Estratégias Pedagógicas para alunos com dificuldades de aprendizagem. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ). **I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: Práticas em diálogo**. Universidade do Estado do RJ (UERJ), 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem**. – 3. ed. rev. – Fortaleza: EdUECE, 2015.

OLIVEIRA, C. S. de; BARBOSA, F. R.; LOFIEGO, L.; ROMÃO, R.; OLIVEIRA, A. C. G. de. Educação Básica: Dificuldade de Aprendizagem, a percepção do professor e sua ação pedagógica com crianças das séries finais da Educação Infantil e iniciais do Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 8, n. 12, p. e208121500, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i12.1500.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins. Fontes, 1973.

CAPÍTULO LXXV

RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

DOI: 10.5281/zenodo.17371198

Gleyse Silva dos Santos

Iago Pereira dos Santos

Eliana Crispim França Luquetti

Sérgio Arruda de Moura

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com deficiência intelectual no ensino regular constitui um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, um dos mais importantes compromissos da educação contemporânea. A relação professor-aluno nesse contexto é elemento central para a construção de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade dos sujeitos, promovendo aprendizagem significativa e participação efetiva no espaço escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), especialmente após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº

13.146/2015), reafirma o direito de todos à educação, com ênfase na inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum, com o apoio de recursos e serviços especializados. Tais normativas estabelecem não apenas o direito ao acesso, mas também à permanência, à aprendizagem e à participação plena desses alunos.

No campo teórico, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1995) oferece importante embasamento para compreender o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual. Para o autor, o processo de aprendizagem está profundamente ligado às interações sociais e ao papel mediador do professor, sendo a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) um conceito-chave para pensar como o educador pode promover avanços significativos na aprendizagem, mesmo diante de limitações cognitivas.

Autores como Mantoan (2003) e Stainback & Stainback (1999) também reforçam que a qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar — especialmente entre professor e aluno — é determinante para o sucesso da inclusão. Nesse sentido, compreender como se configura essa relação e quais fatores a favorecem ou dificultam torna-se essencial para a construção de práticas inclusivas efetivas.

Este artigo tem como objetivo analisar a relação professor-aluno no processo de inclusão da criança com deficiência intelectual, à luz de referenciais teóricos e legais, buscando compreender os desafios e as possibilidades que emergem desse contexto educacional. Parte-se do pressuposto de que a qualidade dessa relação é um dos pilares para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

2. METODOLOGIA

A metodologia empregada neste estudo é de natureza qualitativa, bibliográfica e documental. Optou-se pela pesquisa de cunho qualitativa pois ela é aquela “que considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números (Kauark, Manhães e Medeiros, 2010, p. 26).

Dessa forma, foram lidos e fichados capítulos de livros físicos e artigos científicos que discutem a história da deficiência intelectual e a relação professor/aluno no processo de inclusão da criança com deficiência intelectual no contexto da Educação Básica e analisada legislação vigente a respeito da Educação Especial e Inclusiva, de modo que

pudesse ser dado significado a partir de materiais já publicados e materiais que não receberam tratamento analítico.

3. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

3.1 Deficiência Intelectual: o que é?

A deficiência intelectual (DI) foi concebida de diferentes maneiras ao longo da história da humanidade, como retardado, imbecil, idiota, oligofrênico, excepcional, deficiente mental, débil mental, entre outros. Esses termos surgiram à medida que novas estruturas teóricas foram sendo desenvolvidas, tornando as nomenclaturas anteriores marcadas por conotações negativas e depreciativas em relação à pessoa com deficiência. No ano vinte e cinco do século XXI, o conceito de deficiência intelectual baseia-se no sistema de classificação da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD).

Segundo essa definição, a deficiência intelectual é compreendida como uma condição caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, manifestadas antes dos dezoito anos de idade (American Association on Mental Retardation, 2006).

Embora já se tenha uma definição para o que vem a ser deficiência intelectual, faz-se necessária uma digressão histórica para o entendimento de como essa foi tratada durante os séculos. Conforme Aranha (2001), durante a Antiguidade por volta de 476 d. C., a sociedade ocidental estava dividida entre os nobres e os servos e tinha o costume de não dar a devida importância aos indivíduos que apresentassem qualquer tipo de deficiência. Dessa maneira, as crianças com deficiência eram deixadas nas ruas ao relento para que morressem, já que a sua extinção não demonstrava ser problema ético ou moral.

Com o advento da Idade Média, que perdurou de 476 d. C. até 1453, houve o fortalecimento do cristianismo e todos passaram a ser considerados igualmente filhos de Deus e detentores de uma alma. Assim, à época, os indivíduos com deficiência eram tratados de diferentes maneiras, dependendo do grupo social ao qual pertenciam. Alguns recebiam ajuda por meio da caridade, enquanto outros eram punidos por serem considerados possuídos por demônios, ou até mesmo mortos. Perante a sociedade, a

pessoa com deficiência era vista como insignificante, e essa perspectiva estava fortemente associada a crenças religiosas. Não havia indícios de esforços específicos voltados ao fornecimento de abrigo, proteção, tratamento ou capacitação para essas pessoas (Pessotti, 1984; Aranha, 2001).

Pode-se inferir que segundo Aranha (2001), durante o período medieval, a situação era semelhante à da Antiguidade, com a diferença de que o cristianismo criou uma nova classe social — o clero —, que passou a deter o poder político, econômico e social. Nos séculos XIV e XVI, ocorreram dois processos históricos importantes: a Inquisição Católica e a Reforma Protestante. Com manifestações por toda a Europa, inclusive dentro das próprias igrejas, a população passou a questionar os abusos cometidos pelo clero, colocando em risco o poder da Igreja. Para se proteger da revolta popular, a Igreja iniciou um dos períodos mais sombrios da história da humanidade: a caça e o extermínio daqueles que passou a considerar hereges e “endemoniados”, sendo estes últimos, em muitos casos, representados por pessoas doentes ou com deficiência mental.

Pessoti (1984) alega que, embora a Reforma Protestante estivesse fazendo mudanças significativas no contexto religioso europeu, tanto a Igreja Católica quanto as Protestantes (Luterana, Calvinista, Anglicana, dentre outras) percebiam a deficiência como fenômenos metafísicos, de natureza negativa, ligados à rejeição de Deus por meio do pecado e até mesmo à possessão demoníaca.

No século XVI, ocorreu a Revolução Burguesa, que alterou a forma como a religião via o ser humano e a sociedade. Nesse período, o olhar da sociedade sobre a deficiência começou a se transformar. O médico Philippus Aureolus Paracelsus passou a defender que a deficiência era uma questão de ordem médica. Assim, os indivíduos com deficiência passaram a ser considerados improdutivos para a economia, sendo atendidos e tratados por médicos que utilizavam os métodos disponíveis na época. Foi também nesse contexto que surgiu o primeiro hospital psiquiátrico, destinado ao confinamento de pessoas que apresentavam comportamentos considerados fora dos padrões sociais (Aranha, 1995; 2001).

Jean Étienne Dominique Esquirol foi um psiquiatra francês e um dos principais representantes do estudo sobre a deficiência intelectual. Discípulo de Philippe Pinel — considerado por muitos especialistas o pai da psiquiatria —, Esquirol afirmava que a idiotia não era uma doença, mas sim um estado em que as faculdades intelectuais nunca

se manifestaram ou não se desenvolveram o suficiente para que os conhecimentos adquiridos por meio da educação pudessem ser assimilados. Ele também defendia a ideia de que esse estado era irreversível (Pessotti, 1984).

Vale ressaltar que, no século XVIII, a medicina encontrava-se em um processo de assimilação das características das psicopatologias, uma vez que a deficiência mental era frequentemente confundida com doença e tratada com o objetivo de promover alguma melhora nos indivíduos. Para os médicos dessa época, a deficiência mental era considerada hereditária, o que levava muitas vezes ao abandono dessas pessoas em hospícios.

Já no século XIX, o médico Jean Itard destacou-se como o primeiro teórico da Educação Especial. Por meio de seu trabalho, proporcionou a indivíduos com deficiência intelectual condições para serem educados. Para Itard, a deficiência intelectual constituía um processo cumulativo, no qual as fases de desenvolvimento ocorriam de forma contínua. Sua metodologia trouxe avanços significativos, que se tornaram os fundamentos da avaliação e da didática voltadas à deficiência intelectual (Pessotti, 1984; Carneiro, 2007; Pletsch, 2009).

Foi ao longo do século XIX que teve início a institucionalização, com a criação de institutos destinados ao cuidado de pessoas com deficiência. Até o século XVIII, a deficiência intelectual era compreendida como doença mental e tratada exclusivamente pela medicina. Isso resultava na institucionalização, que retirava os indivíduos de seu convívio social e os isolavam em instituições afastadas de suas famílias, seja para tratamento, educação ou proteção.

Por volta do século XIX, psicólogos e pedagogos europeus passaram a considerar as potencialidades dos indivíduos com deficiência e iniciaram as primeiras intervenções educacionais. No entanto, foi apenas na década de 1960 que a proposta da Educação Inclusiva começou a ser implantada nas escolas, representando uma mudança significativa nas concepções teóricas e nas práticas da Educação Especial (Glat, Fontes e Pletsch, 2006).

De acordo com Bueno (2001), a proposta de Educação Inclusiva que vigorou a partir de 1960, fez com que o atendimento educacional oferecido às crianças com deficiência intelectual fosse realizado em classes especiais. Esse atendimento educacional passou a ser conhecido como “serviço”, pois seguia a filosofia da normalização, utilizando a interação entre os alunos como forma de preparar os indivíduos com deficiência para o

ambiente escolar. No entanto, persistia uma questão importante entre o aluno com deficiência e o ensino especial: a escola regular, naquela época, atendia apenas os estudantes que conseguiam acompanhar as tarefas, sem se preocupar com as necessidades dos demais. Esse dilema começou a ser criticado, já que a maioria dos alunos com deficiência continuava a ser excluída em classes especiais, por não apresentarem condições de acompanhar o ritmo das turmas regulares.

Essa filosofia começou a perder força, dando lugar a discussões mais amplas sobre o direito à cidadania das pessoas com deficiência. A partir da década de 1980, surgiu uma nova proposta, caracterizada pelo paradigma de que o indivíduo com deficiência tem direito à convivência em sociedade sem ser segregado, além de acesso igualitário aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Nesse contexto, a educação inclusiva passa a orientar o processo de inserção dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, independentemente do tipo de deficiência. A escola, por sua vez, assume a responsabilidade de reestruturar seu ambiente físico e pedagógico, bem como de capacitar seus profissionais, para atender adequadamente a todos os alunos. Com isso, crianças e adolescentes com deficiência passam a ser matriculados em turmas regulares, viabilizando o acesso e a permanência de todos na escola por meio de sua transformação (Aranha, 2001).

A deficiência intelectual é um transtorno de desenvolvimento que causa a perda na funcionalidade do indivíduo e ocasiona limitações nas habilidades cognitivas, afetando também comportamentos sociais, motores e práticos. Em resumo, a deficiência intelectual não é considerada um transtorno médico nem um transtorno mental, embora possa, em alguns contextos, ser codificada em classificações médicas de doenças ou transtornos mentais. Além disso, trata-se de uma condição que não é necessariamente estática ou permanente, podendo apresentar variações ao longo da vida, dependendo dos apoios e estímulos oferecidos ao indivíduo.

3.2 Relação professor/aluno no processo de inclusão escolar

Mesmo com tantos avanços no entendimento dessa condição, o processo de inclusão da criança com deficiência ainda tem sido muito difícil, pois há resistência da sociedade e, sobretudo, pelos profissionais da educação em lidar com a o diferente e com as diferenças.

Nesse sentido, há de salientar que, o papel do professor é fundamental no processo de inclusão do indivíduo com deficiência, atuando também como mediador em sala de aula. O educador deve ter sensibilidade para compreender aquilo que o aluno deseja expressar, independentemente de apresentar ou não alguma necessidade educacional especial. Durante todo o processo educacional, o professor será uma referência para a criança. A relação entre educador e educando contribui significativamente para que o aluno com deficiência intelectual desenvolva novas relações interpessoais com os colegas de classe, com o ambiente escolar e com os demais profissionais da instituição, favorecendo, assim, seu desenvolvimento cognitivo.

O ato de incluir está diretamente relacionado à capacidade de cada indivíduo de fazer escolhas e tomar decisões por si mesmo. No contexto educacional, isso implica ouvir e valorizar aquilo que a criança tem a dizer, independentemente de sua idade ou de quaisquer rótulos (Mittler, 2003).

O ambiente escolar está intrinsecamente vinculado às instituições de ensino e ao sistema educacional como um todo. As escolas estão inseridas em uma comunidade, e muitos de seus funcionários são, frequentemente, moradores desse mesmo local. Por isso, o contexto sociocultural deve ser valorizado e respeitado pela instituição de ensino, reconhecendo sua influência no processo educativo. Segundo Mittler (2003, p. 24), afirma-se que:

As escolas e o sistema educacional não funcionam de modo isolado. O que acontece nas escolas é um reflexo da sociedade em que elas funcionam. Os valores, as crenças e as prioridades da sociedade permearão a vida e o trabalho nas escolas e não pararão nos seus portões.

A escola é um ambiente de aprendizagem, mas, além disso, é também um espaço onde as crianças, independentemente de suas limitações, têm a oportunidade de conviver, desenvolver relacionamentos interpessoais e aprender a respeitar normas e regras. A criança com deficiência intelectual apresenta dificuldades e limitações no processo de aprendizagem; no entanto, essas limitações não explicam, por si só, todos os desafios que ela enfrentará ao longo da vida. Como afirma Mittler (2003, p. 26):

Os impedimentos, mesmo que graves, de forma alguma explicam todas as suas dificuldades, e há muitas possibilidades para intervenções nos contextos em vários níveis: ensino, criação familiar, apoio dos colegas e amizade, atitudes positivas, relação com os vizinhos e remoção de barreiras de todos os tipos.

A relação entre professor e aluno no processo de inclusão da criança com deficiência intelectual é essencial para o estabelecimento de um vínculo de confiança e para a criação de um ambiente acolhedor, o que contribui significativamente para a prática pedagógica do educador. Esse vínculo permite ao professor conhecer as limitações do aluno ao longo do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo sua inclusão junto aos colegas de classe.

No entanto, é importante reconhecer que esse processo não é simples. A inclusão exige mudanças na postura e na prática profissional, o que pode gerar certo desconforto entre alguns docentes. Isso porque o processo inclusivo requer um olhar diferenciado por parte do professor, desde a elaboração do planejamento até a escolha das metodologias de ensino, a fim de atender de forma mais eficaz às necessidades educacionais do aluno com deficiência intelectual. Consoante a Minetto (2008, p. 17):

Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência (MINETTO, 2008, p.17).

É nessa perspectiva que cabe ao professor buscar novas metodologias para compreender as dificuldades identificadas, visando um processo de inclusão eficaz que possibilite ao aluno uma aprendizagem significativa. Um importante mecanismo de apoio ao docente, além do suporte da equipe pedagógica, é a formação continuada, pois ela oferece subsídios para que o profissional possa repensar suas práticas e metodologias de ensino. Dessa forma, geram-se novas perspectivas de pensamento e valorização do indivíduo como sujeito de direitos e deveres, independentemente de sua condição, promovendo a autonomia do aluno.

A transformação do contexto escolar é de suma importância para a efetivação desse trabalho. É fundamental o envolvimento de toda a equipe escolar na criação de um ambiente acolhedor, respeitoso e valorizador da diversidade. O professor exerce um papel de agente transformador na vida de seus alunos; por isso, sua formação, assim como a dos demais profissionais da escola, é essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Por fim, o educador deve estar sempre atento às diversidades e dificuldades de seus alunos, buscando extrair o melhor de cada indivíduo, valorizando seus conhecimentos e dando voz a todos, sem preconceitos. Sua prática deve pautar-se na

construção de um ambiente saudável e harmonioso, promovendo, assim, o respeito mútuo entre todos os envolvidos no processo educativo.

3. CONCLUSÃO

Ao final deste estudo, pode-se compreender a relação professor/aluno no processo de inclusão da criança com deficiência intelectual. Assim, conclui-se que o papel do professor é de extrema importância no processo de inclusão da criança com deficiência intelectual no ambiente escolar, pois ele atua como mediador em sala de aula.

Além disso, falar sobre inclusão vai além dos marcos legais, uma vez que ela não deve ocorrer apenas nas escolas, mas em toda a sociedade. Incluir é um princípio que deve estar presente em todo o contexto escolar, e não apenas direcionado às crianças com algum tipo de necessidade especial. O ato de incluir está diretamente relacionado à capacidade de cada indivíduo de fazer escolhas e tomar decisões por si mesmo.

Logo, cabe ao professor buscar novas metodologias para compreender as dificuldades identificadas, a fim de promover um processo de inclusão eficaz que possibilite ao aluno uma aprendizagem significativa. Um dos mecanismos de apoio ao docente, além da atuação da equipe pedagógica, é a formação continuada, que oferece subsídios para que o profissional possa repensar suas práticas e metodologias de ensino. Isso contribui para a construção de novas perspectivas pedagógicas e para a valorização do indivíduo como sujeito de direitos e deveres, independentemente de sua condição, promovendo sua autonomia.

Em síntese, para que a inclusão ocorra de forma efetiva, é necessário que a equipe de profissionais da escola mude sua visão, deixando de focar na incapacidade dos alunos e passando a considerar novas possibilidades de ensino que valorizem todos os estudantes. Como afirma a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos, essencial ao exercício da cidadania, e deve garantir igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, além de possibilitar a qualificação profissional.

REFERÊNCIAS

American Association on Mental Retardation [AAMR]. **Retardo mental:** definição, classificação e sistemas de apoio. 10 ed. Porto Alegre: Artmed. 2006.
ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, v.2, p.63-70, 1995.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**. Ano XI, nº 21, pp. 160-176. Brasília: LTR Editora Ltda., 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Ementas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. ISBN: 978-85-7018-698-0. 1. Constituição, Brasil (1988). 2. Emenda Constitucional, Brasil. 3. Decreto Legislativo, Brasil. I. Título.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, 2001.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down**. 2007. 193 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GLAT, R.; FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Revista Inclusão Social**, Duque de Caxias/RJ, n. 6, p. 13-33, nov. 2006.

KAUARK, F. da S. MANHÃES, F. C. MEDEIROS, C. H. **Metodologia da Pesquisa**: um guia prático. Itabuna-BA: Via Litteratum. 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São. Paulo : Moderna , 2003, 50 p.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução: Windyz Brazão Ferreira – Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Queiroz. 1984. 200 p.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão** - um guia para educadores. Tradução: Magda França Lopes. Porto. Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (7^a ed.). São Paulo: Martins Fontes. 1995. (Originalmente publicado em 1931).

CAPÍTULO LXXVI

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO INSTRUMENTOS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

DOI: 10.5281/zenodo.17371210
Andressa Basso dos Santos

1. INTRODUÇÃO

A inclusão educacional no ensino superior brasileiro tem sido objeto de políticas públicas e debates acadêmicos nas últimas décadas. A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabeleceu diretrizes para assegurar o direito à educação em todos os níveis, promovendo um sistema educacional inclusivo e a oferta de recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam a inclusão plena.

Nesse contexto, as tecnologias digitais emergem como ferramentas fundamentais para a promoção da inclusão no ensino superior. A Política Nacional de Educação Digital, instituída pela Lei nº 14.533/2023, reforça a importância da formação de professores em

competências digitais e da promoção de recursos educacionais digitais acessíveis. Além disso, o Projeto de Lei nº 4641/2024 propõe a criação da Política Nacional de Inclusão nas Instituições de Ensino Superior, incentivando a adoção de tecnologias assistivas e a cooperação entre centros de pesquisa e organizações da sociedade civil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Embora essas legislações representem avanços importantes, a implementação efetiva de práticas inclusivas ainda enfrenta entraves estruturais. A formação de professores para o uso de tecnologias assistivas, por exemplo, é um desafio recorrente. Muitos educadores não se sentem preparados para empregar essas ferramentas de forma eficiente, o que compromete a acessibilidade e a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior.

Este capítulo tem como objetivo analisar o papel das tecnologias digitais como instrumentos de inclusão no ensino superior brasileiro, discutindo os avanços legislativos, os desafios na implementação de práticas inclusivas e as perspectivas futuras para a promoção de uma educação superior mais equitativa e acessível. A análise será fundamentada em uma revisão bibliográfica de estudos recentes e em dados estatísticos sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Políticas Públicas e Legislação para a Inclusão no Ensino Superior

A trajetória da inclusão educacional no Brasil é marcada por avanços legislativos significativos que visam garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece diretrizes para assegurar o direito à educação em todos os níveis, promovendo um sistema educacional inclusivo e a oferta de recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam a inclusão plena.

Além disso, a Política Nacional de Educação Digital, instituída pela Lei nº 14.533/2023, reforça a importância da formação de professores em competências digitais e da promoção de recursos educacionais digitais acessíveis. O Projeto de Lei nº 4641/2024 propõe a criação da Política Nacional de Inclusão nas Instituições de Ensino Superior, incentivando a adoção de tecnologias assistivas e a cooperação entre centros de pesquisa e organizações da sociedade civil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

A Lei nº 10.098/2000 e o Decreto nº 5.296/2004 também são marcos importantes, pois estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, incluindo a definição de conceitos relevantes para a consolidação da área da Tecnologia Assistiva.

2.2. Tecnologias Assistivas no Contexto Educacional

As Tecnologias Assistivas (TAs) são recursos, serviços, estratégias e práticas que têm como foco garantir e ampliar as habilidades das pessoas com deficiência, além de auxiliar na promoção de vida independente, qualidade de vida e inclusão social plena. No contexto educacional, as TAs visam favorecer a participação ativa do estudante com deficiência nas atividades cotidianas da escola, estando relacionadas aos objetivos educacionais.

A utilização de TAs no ensino superior é fundamental para garantir a acessibilidade e a permanência dos estudantes com deficiência. Ferramentas como leitores de tela, softwares de reconhecimento de voz, teclados adaptados e dispositivos de comunicação alternativa são exemplos de recursos que podem ser utilizados para promover a inclusão desses estudantes. No entanto, a efetividade dessas tecnologias depende da formação adequada dos professores e da disponibilidade de infraestrutura nas instituições de ensino.

2.3. Formação Docente para o Uso de Tecnologias Assistivas

A formação de professores para o uso de Tecnologias Assistivas é crucial para garantir a acessibilidade e a permanência dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior. Estudos indicam que a formação inicial, muitas vezes, não prepara suficientemente os educadores, dificultando a aplicação de estratégias inclusivas. A falta de suporte contínuo e recursos adequados compromete a efetividade das práticas pedagógicas. Programas de formação continuada com foco em TAs são cruciais para capacitar os professores e garantir a implementação eficaz das tecnologias.

Além disso, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, conteúdos que abordem a educação inclusiva e o uso de tecnologias assistivas.

2.4. Desafios e Perspectivas para a Inclusão no Ensino Superior

Apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas implementadas, a inclusão efetiva de estudantes com deficiência no ensino superior ainda enfrenta desafios significativos. A falta de formação adequada dos professores para lidar com a diversidade, a escassez de recursos tecnológicos acessíveis e a ausência de uma cultura institucional inclusiva são alguns dos obstáculos que precisam ser superados para garantir a plena inclusão desses estudantes.

A pesquisa de Ventura e Gonçalves (2022) evidencia que, apesar dos avanços legislativos, ainda existem desafios significativos na implementação efetiva de práticas inclusivas, especialmente no que tange à formação docente e à disponibilidade de recursos tecnológicos adequados.

Portanto, é fundamental que as instituições de ensino superior invistam na formação continuada de seus docentes, na aquisição e implementação de tecnologias assistivas e na promoção de uma cultura institucional que valorize a diversidade e a inclusão. Somente assim será possível garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas.

2. METODOLOGIA

O presente capítulo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza teórica, com abordagem qualitativa e caráter exploratório-analítico. Optou-se pela realização de uma revisão bibliográfica sistematizada e fundamentada em estudos publicados entre os anos de 2015 a 2024, com o objetivo de identificar, selecionar, analisar e discutir produções científicas que abordam a relação entre tecnologias assistivas, educação inclusiva e ensino superior no Brasil.

3.1 Tipo e abordagem da pesquisa

A pesquisa é de natureza bibliográfica, pois se baseia na análise de materiais previamente publicados em fontes acadêmicas reconhecidas, como periódicos científicos, livros, legislações, documentos institucionais e bases governamentais. A abordagem qualitativa permitiu a interpretação crítica dos textos selecionados, considerando seus contextos, objetivos e contribuições para o campo da inclusão educacional.

3.2 Critérios de seleção das fontes

A seleção do material bibliográfico seguiu critérios rigorosos de inclusão, a fim de garantir a relevância, atualidade e qualidade acadêmica das fontes utilizadas na construção do capítulo. Foram incluídos somente materiais publicados entre os anos de 2015 e 2024, com o objetivo de contemplar a produção científica e institucional mais recente sobre tecnologias digitais e inclusão educacional no ensino superior.

Além da atualidade, priorizou-se a seleção de publicações veiculadas em periódicos reconhecidos no sistema Qualis CAPES, especialmente aqueles com classificação igual ou superior a B1 nas áreas de Educação, Psicologia e Ciências Sociais Aplicadas. Também foram considerados livros de referência teórica amplamente utilizados na formação de educadores e pesquisadores da área, desde que publicados por editoras acadêmicas com reconhecimento nacional ou internacional.

Documentos institucionais e oficiais, como legislações, decretos, políticas públicas e relatórios de avaliação governamental, também compuseram o corpus documental da pesquisa. Dentre eles, destacam-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a Lei nº 14.533/2023 que institui a Política Nacional de Educação Digital, bem como o Projeto de Lei nº 4641/2024, que propõe diretrizes para inclusão no ensino superior. Esses documentos foram utilizados para subsidiar a análise das ações normativas que regulam o uso de tecnologias assistivas nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Foram excluídas da pesquisa as publicações de caráter opinativo desprovidas de metodologia científica claramente descrita, textos com acesso restrito ou incompleto e estudos cujo foco recaía exclusivamente sobre a educação básica, sem articulação direta com o contexto do ensino superior.

3.3 Bases de dados utilizadas

Para a localização e recuperação dos materiais bibliográficos e documentais, foram utilizadas diversas bases de dados e repositórios digitais de acesso aberto e institucional. As buscas foram conduzidas, principalmente, através do Google Acadêmico, uma ferramenta ampla que indexa periódicos, dissertações, teses e livros. Esta base foi útil especialmente para localizar trabalhos recentes em português e identificar autores recorrentes no tema.

Outra fonte de relevância foi a SciELO (Scientific Electronic Library Online), que disponibiliza publicações científicas da América Latina e Caribe, com rigor técnico e editorial. Utilizou-se também o Portal de Periódicos da CAPES, uma das plataformas mais completas para acesso a literatura acadêmica, e que foi fundamental para localizar artigos em periódicos com classificação Qualis.

Complementarmente, foram acessadas bases internacionais como o ERIC (Education Resources Information Center), especialmente útil para localizar pesquisas sobre formação docente e inclusão digital. Fontes institucionais como o Portal da Legislação Brasileira (Planalto) foram empregadas para acesso direto às leis e decretos mencionados, enquanto a plataforma Diversa, mantida pelo Instituto Rodrigo Mendes, foi utilizada como fonte para consulta de boas práticas e estudos de caso sobre inclusão com uso de tecnologias no ensino superior.

Essas múltiplas fontes possibilitaram uma visão ampla e aprofundada das temáticas investigadas, assegurando variedade e confiabilidade às referências utilizadas no desenvolvimento do capítulo.

3.4 Procedimentos de análise

A análise do material coletado seguiu os pressupostos da abordagem qualitativa e foi orientada metodologicamente pela técnica da análise temática de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Essa técnica permitiu a organização dos dados em categorias analíticas, facilitando a compreensão e discussão dos aspectos centrais relacionados ao objeto de estudo.

Inicialmente, foi realizada uma leitura flutuante dos textos selecionados, etapa que possibilitou a familiarização com os conteúdos e a identificação preliminar de temas recorrentes. Em seguida, procedeu-se à codificação temática, com o objetivo de localizar trechos que abordassem aspectos relacionados às políticas públicas de inclusão, ao uso de tecnologias digitais, à formação docente e aos desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior.

A partir dessa codificação, emergiram quatro grandes categorias analíticas: (1) políticas públicas de inclusão no ensino superior, com ênfase na legislação e nas ações institucionais; (2) formação docente para uso de tecnologias digitais inclusivas; (3) infraestrutura e recursos tecnológicos voltados à acessibilidade nas IES; e (4) dificuldades práticas na implementação das tecnologias assistivas, incluindo barreiras atitudinais,

pedagógicas e financeiras.

Essas categorias serviram de eixo organizador para a seção de Resultados e Discussão deste capítulo, permitindo que os dados fossem sistematizados de forma crítica, com articulação entre teoria e prática, além de favorecerem a elaboração de proposições para superação dos obstáculos identificados.

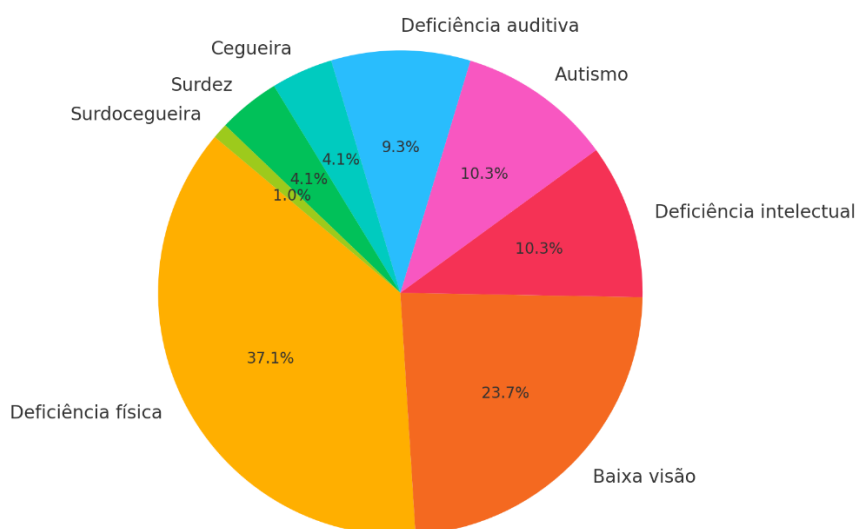
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. Panorama Atual da Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior

De acordo com os dados mais recentes do Censo da Educação Superior (2023), o número de estudantes com deficiência em universidades brasileiras cresceu significativamente nos últimos anos. Em 2020, havia cerca de 75.400 estudantes com algum tipo de deficiência matriculados. Esse número passou para 92.756 em 2023, um crescimento de quase 25% em quatro anos. Apesar desse avanço, os estudantes com deficiência ainda representam menos de 1% do total de matrículas no ensino superior brasileiro.

Esse crescimento quantitativo, contudo, não reflete plenamente a realidade enfrentada por esses estudantes no que se refere à permanência e conclusão dos cursos. Conforme mostra a Figura 1, embora as matrículas tenham aumentado de forma consistente, a taxa de conclusão mantém-se abaixo do esperado. Em 2023, apenas 12.651 estudantes com deficiência conseguiram concluir seus cursos.

Figura 1 - Evolução das Matrículas e Conclusões de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (2020–2023)

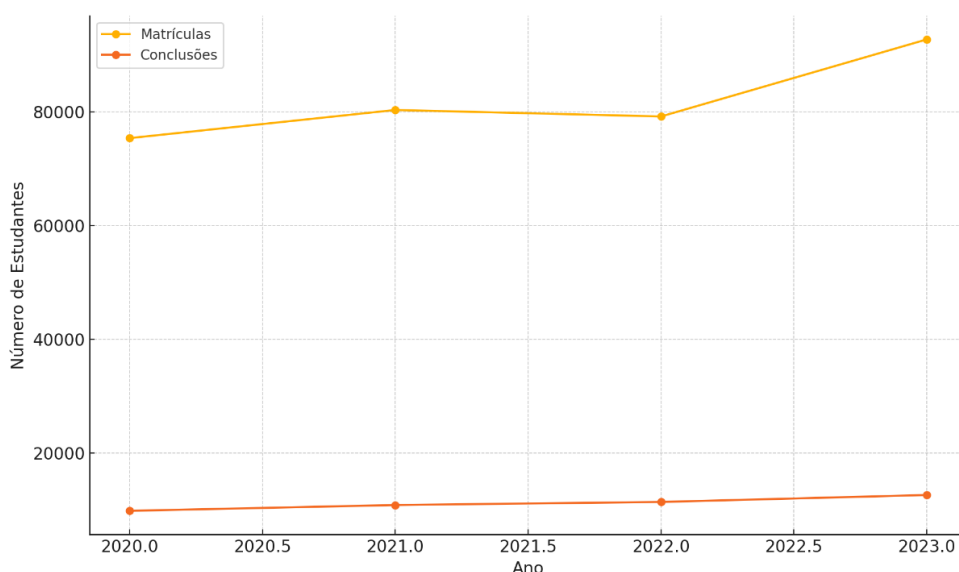


Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Censo da Educação Superior (2023).

Essa disparidade entre entrada e saída revela falhas estruturais no processo de inclusão. A evasão está frequentemente associada à ausência de suporte institucional adequado, barreiras pedagógicas, atitudinais e, principalmente, à inexistência de tecnologias assistivas disponíveis de forma contínua e eficiente.

Outro aspecto importante a considerar é a diversidade entre os perfis dos estudantes com deficiência no ensino superior. Como mostra a Figura 2, a maioria dos matriculados apresenta deficiência física (36%), seguida de baixa visão (23%), deficiência intelectual (10%) e autismo (10%). Deficiências sensoriais como auditiva (9%), cegueira (4%), surdez (4%) e surdocegueira (1%) compõem o restante.

Figura 2 - Distribuição dos Estudantes com Deficiência por Tipo de Deficiência (2023)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do MEC (2023).

Essa variedade de condições exige abordagens educacionais e tecnológicas específicas, com infraestrutura adaptada, formação docente contínua e políticas públicas ativas que considerem a complexidade das necessidades dos estudantes com deficiência no ensino superior.

4.2. Desafios na Implementação de Tecnologias Assistivas

Apesar da previsão legal e dos esforços pontuais de algumas instituições, a implementação de tecnologias assistivas ainda é desigual no país. Muitos cursos superiores ainda não possuem recursos básicos de acessibilidade digital, como softwares leitores de tela, tradutores automáticos em Libras, amplificadores de voz ou sistemas alternativos de comunicação.

Estudos de caso realizados em universidades federais demonstram que a maior parte das IES que oferecem suporte adequado está localizada nas regiões Sudeste e Sul. Nas demais regiões, o suporte tende a ser escasso ou inexistente, comprometendo a equidade no acesso ao ensino superior. Essa desigualdade institucional pode ser observada no Quadro 1, que compara ações inclusivas entre algumas universidades públicas.

Quadro 1 - Ações Inclusivas em Universidades Públicas Brasileiras (2023)

Universidade	Núcleo de Acessibilidade	Uso de Tecnologias Assistivas	Capacitação Docente em Inclusão
Unicamp	Sim	Ampla	Regular
UFRJ	Sim	Moderado	Ampla
UFBA	Não	Pontual	Ausente
UFG	Sim	Ampla	Regular
UFRN	Sim	Moderado	Ampla

Fonte: Dados simulados com base em relatórios institucionais das IES.

Como se observa, enquanto universidades como a Unicamp e a UFRJ mantêm núcleos estruturados de acessibilidade, com uso amplo de tecnologias assistivas e capacitação docente constante, outras, como a UFBA, ainda apresentam ações pontuais ou ausentes.

Além das limitações físicas e tecnológicas, há ainda o desafio cultural: muitos docentes não se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência, o que reforça a necessidade de políticas permanentes de formação e sensibilização.

4.3. Iniciativas e Perspectivas Futuras

Apesar dos desafios mencionados, há iniciativas promissoras que apontam para uma trajetória de melhoria. A Unicamp, por exemplo, vem desenvolvendo projetos em parceria com centros de pesquisa para criar protótipos acessíveis e plataformas digitais voltadas à educação inclusiva. A UFRJ e a UFRN têm programas robustos de capacitação continuada, que incluem o uso pedagógico de tecnologias assistivas e ações interdisciplinares voltadas à acessibilidade educacional.

Do ponto de vista legislativo, os avanços também são visíveis. A aprovação da Lei nº 14.533/2023 – que trata da Política Nacional de Educação Digital – representa um marco ao consolidar o compromisso do Estado com a digitalização inclusiva da educação. Já o Projeto de Lei nº 4641/2024, atualmente em tramitação no Senado, prevê a criação de centros interinstitucionais para o desenvolvimento de políticas públicas de

acessibilidade em universidades e faculdades privadas.

A expectativa é que, com o amadurecimento dessas iniciativas, os recursos tecnológicos possam ser democratizados e integrados ao cotidiano educacional, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência e a conclusão de curso com qualidade e dignidade por parte dos estudantes com deficiência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste capítulo evidencia a relevância das tecnologias digitais e assistivas como ferramentas indispensáveis à promoção da inclusão educacional no ensino superior brasileiro. Os dados demonstram que, apesar de um aumento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência entre 2020 e 2023, os desafios para garantir a permanência e a conclusão dos cursos ainda são substanciais.

A discrepância entre o número de ingressantes e concluintes mostra que o simples acesso às instituições não é suficiente para garantir uma trajetória acadêmica de sucesso. Fatores como infraestrutura inadequada, ausência de formação continuada dos docentes, limitações tecnológicas e falta de políticas institucionais estruturadas ainda representam barreiras significativas para a efetivação da inclusão.

O levantamento de iniciativas em universidades públicas demonstra que experiências positivas existem e podem servir de modelo para outras instituições. A atuação de núcleos de acessibilidade, aliada à adoção de tecnologias assistivas e à capacitação docente, constitui a espinha dorsal de uma política de inclusão consistente e eficaz.

Entretanto, ainda é necessário ampliar essas ações em escala nacional, assegurando que todas as regiões do Brasil recebam investimentos equivalentes e desenvolvam políticas locais com apoio federal. A continuidade e ampliação de legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023) são cruciais para orientar as universidades nesse processo.

Como perspectivas futuras, destaca-se a necessidade de políticas públicas que articulem universidades, centros de pesquisa, setores governamentais e sociedade civil em projetos colaborativos de desenvolvimento tecnológico acessível. Além disso, a avaliação periódica das condições de acessibilidade nas instituições, acompanhada de indicadores de inclusão e permanência, pode contribuir para a construção de um sistema

de ensino superior verdadeiramente democrático e equitativo.

Por fim, este capítulo reafirma a importância de uma educação comprometida com os princípios da equidade, da justiça social e do respeito à diversidade, princípios que só serão efetivados se as tecnologias forem utilizadas como instrumentos de transformação pedagógica e inclusão humana.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 11 maio 2025.

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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. *Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023*. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

DIVERSA. *Tecnologia assistiva na educação inclusiva: como usar?* Instituto Rodrigo Mendes. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/politicas-publicas-e-o-uso-de-tecnologia-para-a-inclusao-no-ensino-superior/>. Acesso em: 25 maio 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Superior 2023: resumo técnico*. Brasília: MEC/INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/educacao-superior>. Acesso em: 18 maio 2025.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 12. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL. VENTURA, M. M.; GONÇALVES, P. A. *Educação superior inclusiva: desafios no uso das tecnologias assistivas*. Revista Educação Especial, v. 36, n. 1, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41129>. Acesso em: 25 março 2025.

SENADO FEDERAL. *Projeto de Lei nº 4641/2024*. Cria a Política Nacional de Inclusão nas Instituições de Ensino Superior. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2025/01/15/novo-projeto-cria-politica-nacional-de-inclusao-para-o-ensino-superior>. Acesso em: 5 maio 2025.

TALENTO INCLUIR. *Alunos com deficiência no ensino superior: números atualizados*. 2024. Disponível em: <https://talentoincluir.com.br/alunos-com-deficiencia-no-ensino-superior/>. Acesso em: 22 março 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). *Universidades estaduais serão centro de programas de tecnologia assistiva*. 2023. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2023/05/30/universidades-estaduais-serao-centro-de-programas-de-tecnologia-assistiva-diz>. Acesso em: 25 fevereiro 2025.

CAPÍTULO LXXVII

PESQUISAS RECENTES EM FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: estado da arte a partir da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE)

DOI: 10.5281/zenodo.17371214

Manuela Azevedo Carvalho

Luciana A. de Miranda

1 INTRODUÇÃO

A formação docente para o adequado desenvolvimento do trabalho pedagógico com estudantes da Educação Especial, visando práticas de educação inclusiva, é fundamental, pois, além de auxiliar o desenvolvimento de práticas, auxilia na atualização teórica, de métodos e, inclusive de garantias legais desse público, bem como dos próprios profissionais. Dados do Censo Escolar (INEP, 2024) apontam que, embora essa formação seja fundamental, em 2023, apenas 6,1% dos docentes têm algum tipo de formação continuada voltada ao atendimento a esse público.

O objetivo deste artigo foi produzir um estado da arte sobre a produção científica

mais recente acerca da formação docente, visando mapear aspectos objetivos dessa produção científica dos últimos cinco anos, expondo um panorama dessa produção a partir de uma análise descritiva.

Esse levantamento foi feito a partir das publicações da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), de 2019 a 2023. A escolha pelo periódico deu-se por sua representatividade no cenário das publicações da área no país, sendo a revista uma das mais importantes, qualificada pela CAPES com o maior estrato das publicações classificadas pela Agência, A1, e pela criação da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), vinculada à criação e manutenção da revista.

A RBEE foi criada em 1992 e a ABPEE, em 1993. Ambas em uma década importante para a Educação Especial no Brasil, em que muitas garantias legais foram implementadas e expandidas. Um dos marcos mais significativos da década foram as conferências realizadas, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, em 1990, de onde se derivou uma importante declaração homônima; e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, em 1994, que ensejou a Declaração de Salamanca.

Havia no período um cenário de discussão da necessidade de mudança nos paradigmas da Educação Especial, na ampliação de direitos dos sujeitos demandantes e das obrigações estatais para a construção de ambientes mais inclusivos a estas populações. O Brasil foi signatário dos acordos firmados. Vale salientar que a década de 1990 também foi significativa de modo particular no Brasil. Havia um clima de retomada democrática, houve a promulgação da nova Constituição Federal, de 1988, conhecida como constituição cidadã, por favorecer a construção de um país com garantias a questões essenciais relacionadas aos direitos humanos.

A partir da década de 1990 foram criados diversos instrumentos legais visando ampliar direitos para as populações que demandam a Educação Especial, com destaque para a inclusão desse público na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, e no

Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, além da construção e lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, e da criação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei nº 13.146/15.

Ao longo desses anos, mais e mais pesquisas foram sendo desenvolvidas em diversas Instituições de Ensino Superior no Brasil, sendo criados grupos de pesquisa e linhas de pesquisa em cursos de pós-graduação, fomentando um ambiente rico em produção científica sobre o tema, com temáticas e metodologias variadas. Um desses microtemas foi a formação docente.

2 METODOLOGIA

Para realizar o levantamento para a construção do estado da arte, foi feita uma busca simples no acervo digital da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), utilizando no campo de busca apenas a palavra “formação”, selecionando como filtros os últimos cinco anos, de 2019 a 2023, e somente textos em língua portuguesa.

A escolha pela busca simples, com apenas uma palavra, deveu-se ao fato de que não há unanimidade na forma de descrever o tema. A autoria dos artigos utiliza como assunto as expressões “formação docente” ou “formação de professores”. Assim, optou-se por partir apenas do índice “formação” e filtrar os artigos que tratassem da temática envolvendo a formação de professores a partir da leitura dos títulos.

Desse primeiro passo da busca, resultaram 47 artigos. A partir da leitura dos títulos, foram desprezados os textos que apontavam a formação de profissionais de outras áreas, como da saúde, ou que tratavam de atuação docente, mas não sobre a formação e mantidos aqueles que denotavam a formação de professores, seja inicial ou continuada. Após essa seleção, restaram 14 artigos. Destes, um mesmo artigo estava com entrada duplicada, nos anos de 2022 e 2023, então ficaram 13 artigos.

Partiu-se, então, para uma última etapa de seleção dos artigos, a leitura dos

resumos. Essa etapa permitiu a confirmação sobre o tema da formação docente. Um dos artigos foi desprezado, pois, apesar de seu título denotar a formação docente a partir da prática de estágio curricular, remetia à formação profissional de estudantes da educação básica, não de professores. Restaram, assim, 12 artigos, que estão organizados por ano no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Artigos por ano, autoria e regionalidade

Nº	Título do texto	Ano	Autoria	Regionalidade
01	A Educação Especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de Licenciatura em Pedagogia	2019	Cláudia Alves Rabelo Pereira Selva Guimarães	UFU (MG) Sudeste
02	A formação de professores no GT 15 - Educação Especial da ANPED (2011-2017): entre diálogos e (novas) pistas	2019	Mateus Henrique do Amaral Maria Inês Bacellar Monteiro	UNIMEP (SP) UFScar (SP) Sudeste
03	Análise descritiva do tema deficiência nos currículos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2019	Bruno Santana da Silva Adja Ferreira de Andrade	UFRN (RN) Norte
04	Atitudes sociais e formação inicial de professores para a Educação Especial	2019	Josiane Pereira Torres Enicéia Gonçalves Mendes	UFMG (MG) UFSCar (SP) Sudeste
05	Formação de professores para a Educação Especial - propostas de Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda do Rosário nos anos de 1960	2019	Maria de Fátima Pio Casemiro Regina Helena de Freitas Campos	UFMG (MG) Sudeste
06	Os cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos, no Brasil e em Portugal (1950-1980)	2019	Geise de Moura Freitas	UFRJ (RJ) Sudeste
07	Formação de professores e método de ensino para crianças surdas	2020	Ednalva Gutierrez Rodrigues Cláudia Maria Mendes Gontijo Rogério Drago	UFES (ES) Sudeste
08	Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da Educação Especial	2020	Anna Augusta Sampaio de Oliveira Rosângela Gavioli Prieto	Unesp (SP) USP (SP) Sudeste
09	Libras e formação docente: da constatação à superação de hierarquias	2020	Denielli Kendrick Gilmar de Carvalho Cruz	UEPG (PR) Unicentro (PR)

				Sul
10	Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança	2021	Camila Mugnai Vieira Sadao Omote	Unesp (SP) Sudeste
11	Atitudes sociais de agentes educacionais em relação à inclusão e à formação em Análise do Comportamento Aplicada	2021	Priscila Benitez Vanessa Cristina Paulino Ailton Paulo Oliveira Jr. Camila Domeniconi Sadao Omote	UFABC (SP) UFSCar (SP) UFABC (SP) UFSCar (SP) Unesp (SP) Sudeste
12	Programa de formação em informática para professores no atendimento de alunos com deficiência visual	2022* 2023*	Naidson Clayr Santos Ferreira Maria Amélia Almeida	IFBaiano (BA) Nordeste UFSCar (SP) Sudeste

Fonte: produzido pelas autoras.

* O artigo foi publicado em dois números de anos diferentes, mas trata-se do mesmo texto.

Os aspectos indicados no Quadro 1 foram alguns dos objetos de análise dos artigos selecionados na busca. Foram investigados: a) a concentração de produções ao longo dos anos; b) a autoria - se uma mesma autoria figura em vários textos ou se são autorias variadas; e c) a regionalidade das produções - se elas partem de estados brasileiros variados ou se há grupos ou linhas de pesquisa no país que têm maior predominância na divulgação e publicação de pesquisas na área.

Além dessas categorias, foram objeto de análise, ainda, outros dois aspectos da natureza da produção da pesquisa que os originou: a) as metodologias empregadas, técnicas e instrumentos; e b) a delimitação temática dada ao tema da formação docente, como associados a níveis escolares diferenciados, a deficiências ou transtornos específicos, por exemplo.

3 ANÁLISE DESCRITIVA DOS TEXTOS

3.1 Quanto ao ano de publicação

Os artigos que resultaram da busca foram publicados predominantemente no ano de 2019, 6 artigos. A hipótese era de que haveria um dossiê naquele ano sobre formação docente, mas os textos foram publicados em números diferentes do periódico. Ainda

assim, ao consultar o acervo da revista, não foi localizado nenhum dossiê. A RBEE não prevê a publicação em dossiês.

A partir dos critérios da busca feita, percebe-se um decréscimo na produção ao longo dos anos analisados. Enquanto o ano de 2019 contou com 6 artigos, o ano de 2020 teve 3 publicações, o de 2021, 2, 2022, 1 e 2023, 1. Entretanto, o mesmo artigo publicado em 2022 foi republicado em 2023, ou seja, em 2023 não haveria nenhum artigo neste levantamento. Não há no sítio do periódico ou mesmo no número publicado em 2023 uma justificativa para a publicação em duplicidade, logo, aventa-se a possibilidade de ter sido erro da RBEE.

Essa diminuição gradativa do número de artigos poderia ser consequência da diminuição geral das publicações da RBEE ao longo desses anos, mas não houve um decréscimo significativo no número de artigos publicados no periódico. Em 2019 foram publicados 46 artigos, em 2020, 45, em 2021, 65, em 2022, 38 e em 2023, 47.

3.2 Quanto à autoria e regionalidade

Percebe-se uma diversidade de autoria. Apenas um autor se repete em dois textos. Com exceção de um único texto, os demais foram produzidos sempre em co-autoria. Dos 11 textos feitos em co-autoria, 1 contou com 3 autores, outro com 5 e os demais, com 2. A maioria destes foram escritos entre autores de uma mesma instituição, ou de instituições de um mesmo estado. Apenas um dos textos foi escrito por autores de instituições de regiões diferentes.

Há uma prevalência da região Sudeste nas produções, com todos os estados da região tendo representação nas publicações. Foram 10 textos publicados, sendo um em parceria com a região Nordeste. As regiões Norte, Nordeste e Sul tiveram apenas 1 publicação, sendo a Nordeste em parceria com a Sudeste. A região Centro-Oeste não teve nenhuma publicação.

Entre os estados da região Sudeste, São Paulo figurou como maior representante, com 6 artigos escritos por autores de instituições diversas do estado, com destaque para

a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com 4 textos.

3.3 Quanto à delimitação temática e metodologia

Foram mapeadas seis delimitações temáticas: educação de pessoas com deficiência auditiva (04), atitudes sociais (03), formação inicial (02), mapeamento de pesquisa em formação de professores (01), educação de pessoas com deficiência visual (01) e atendimento educacional especializado (01).

As metodologias, bem como métodos e técnicas foram variados, mas em sua grande maioria foram estudos que tiveram como natureza metodológica principal construir conhecimento a partir de análise teórica, sem experimentar aplicações práticas. Estes foram 9. Apenas 3 artigos relataram experiências de pesquisa de caráter aplicado, de acordo com a definição de manuais gerais de pesquisa científica, como os escritos por Marina Marconi e Eva Lakatos (2021) e Antônio Severino (2017). Essa prevalência se desdobra também na predominância de pesquisas totalmente teóricas (08), em detrimento de pesquisas empíricas (04).

Ainda partindo da classificação adotada pelos autores dos manuais de metodologia mencionados, as técnicas variaram entre pesquisas documentais (06), sendo 3 delas de cunho histórico, experimentais (02), estudo de caso (02), bibliográfica (01) e pesquisa-ação (01).

Essa divisão pode ser melhor compreendida na sistematização exposta no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Artigos sistematizados por delimitação temática e características metodológicas

Nº	Título do texto	Delimitação temática	Características metodológicas
01	A Educação Especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de Licenciatura em Pedagogia	Formação inicial	Básica. Documental. Bibliográfica
02	A formação de professores no GT 15 - Educação Especial da ANPED (2011-2017): entre diálogos e	Pesquisa em formação de professores	Básica. Documental.

	(novas) pistas		
03	Análise descritiva do tema deficiência nos currículos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Formação inicial	Básica. Documental.
04	Atitudes sociais e formação inicial de professores para a Educação Especial	Atitudes sociais e formação inicial	Aplicada. Experimental (empírica).
05	Formação de professores para a Educação Especial - propostas de Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda do Rosário nos anos de 1960	Educação de pessoas com deficiência auditiva	Básica. Histórica. Documental.
06	Os cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos, no Brasil e em Portugal (1950-1980)	Educação de pessoas com deficiência auditiva	Básica. Histórica. Documental. Estudo de campo.
07	Formação de professores e método de ensino para crianças surdas	Educação de pessoas com deficiência auditiva	Básica. Pesquisa histórica. Documental.
08	Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da Educação Especial	Atendimento Educacional Especializado	Básica. Levantamento e estudo de caso.
09	Libras e formação docente: da constatação à superação de hierarquias	Educação de pessoas com deficiência auditiva	Básica. Estudo de caso (empírica).
10	Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança	Atitudes sociais	Básica. Bibliográfica.
11	Atitudes sociais de agentes educacionais em relação à inclusão e à formação em Análise do Comportamento Aplicada	Atitudes sociais	Aplicada. Experimental (empírica).
12	Programa de formação em informática para professores no atendimento de alunos com deficiência visual	Educação de pessoas com deficiência visual	Aplicada. Pesquisa-ação (empírica).

Fonte: produzido pelas autoras.

As pesquisas documentais foram realizadas a partir de documentos do presente, como matrizes curriculares de cursos de formação inicial (artigos 01 e 03), mas também a partir de documentos que remontam memórias de cursos de formação continuada de professores ministrados em décadas anteriores (artigos 05, 06 e 07), ou documentos recentes de acesso publicizado, como os anais de eventos (artigo 02).

Um dado que vale salientar foi o inter cruzamento entre a delimitação temática e a

classificação metodológica nas propostas de algumas das pesquisas investigadas. Entre os 4 artigos sobre educação de pessoas com deficiência auditiva, 03 foram provenientes de pesquisas com a técnica documental.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Revista Brasileira de Educação Especial é uma importante publicação na área de Educação Especial, veiculando muitas publicações em torno de temáticas variadas. Além disso, sua criação e manutenção foi importante na consolidação da área de conhecimento, inclusive a partir da criação da Associação Brasileira de Pesquisadores da Educação Especial, que subvenciona a congregação de pesquisadores/as e a participação da área institucionalmente em eventos científicos variados e discussões em torno das políticas para a Educação Especial.

As produções mais atuais publicadas na RBEE, de 2019 a 2023, acerca da formação de professores mostram um panorama de desigualdade regional de publicação ou produção acadêmica na área, estando o Sudeste em franca superioridade, com as universidades do estado de São Paulo em destaque, sobretudo a UFSCar, enquanto que a região Centro-Oeste não figurou com nenhuma produção.

A educação de pessoas com deficiência auditiva e as atitudes sociais foram as temáticas mais recorrentes, não tendo nenhuma publicação sobre transtornos globais do desenvolvimento e sobre superdotação ou altas habilidades.

Metodologicamente, a pesquisa básica, realizada a partir de métodos e técnicas sem experimentação ou aplicação prática em campo foram predominantes. Apenas um quarto das publicações tiveram essa aplicação. E a pesquisa a partir de documentos, históricos ou recentes, também foram prevalentes, com metade dos estudos sendo feitos assim. As pesquisas que contaram com etapas em campo foram também em menor número, 5 publicações relataram contato com o campo, 3 a partir de pesquisas experimentais, 1 como estudo de caso e 1 como estudo de campo, a fim de buscar informações sobre um contexto mais amplo do que um ambiente ou fenômeno

determinado.

REFERÊNCIAS

ABPEE. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Sobre a ABPEE. [Internet] S.d. S.p. Disponível em: <https://www.abpee.net/sobre.php>. Acesso em: 22 set. 2024.

AMARAL MH do, MONTEIRO MIB. A Formação de Professores no GT 15 - Educação Especial da ANPED (2011-2017): Entre Diálogos e (Novas) Pistas. **Rev. bras. educ. espec.** [Internet]. V. 25, n. 2, abr. 2019, p. 301-318. Acesso em: 18 ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200008>.

BENITEZ P, PAULINO VC, OLIVEIRA JR. AP, DOMENICONI C, OMOTE S. Atitudes Sociais de Agentes Educacionais em Relação à Inclusão e à Formação em Análise do Comportamento Aplicada. **Rev. bras. educ. espec.** [Internet]. V. 27, e0125, 2021. Acesso em: 18 ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0125>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: microdados. Brasília: Inep, 2024.

CASSEMIRO M de FP, CAMPOS RH de F. Formação de Professores para a Educação Especial - Propostas de Helena Antipoff e seus Colaboradores na Fazenda do Rosário nos Anos de 1960. **Rev. bras. educ. espec.** [Internet]. V. 25, n. 2, abr. 2019, p. 337-354. Acesso em: 18 ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-653825190002000010>

FERREIRA NCS, ALMEIDA MA. Programa de Formação em Informática para Professores no Atendimento de Alunos com Deficiência Visual. **Rev. bras. educ. espec.** [Internet]. V. 28, e0102, 2022. Acesso em: 18 ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0102>

FREITAS G de M. Os Cursos de Formação/Especialização de Professores de Deficientes Auditivos, no Brasil e em Portugal (1950-1980). **Rev. bras. educ. espec.** [Internet]. V. 25, n. 2, abr. 2019, p. 267-282. Acesso em: 18 ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200006>

KENDRICK D, CRUZ G de C. Libras e Formação Docente: da Constatação à Superação de Hierarquias. **Rev. bras. educ. espec.** [Internet]. V. 20, n. 4, out. 2020, p. 571-586. Acesso em: 18 ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0095>.

MARCONI, MA; LAKATOS, EM. **Fundamentos de metodologia científica**. 9 ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2021.

OLIVEIRA AAS de, PRIETO RG. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Rev. bras. educ. espec.** [Internet]. V. 26, n. 2, abr. 2020, p. 343-360. Acesso em: 18 ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186>

PEREIRA CAR, GUIMARÃES S. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. bras. educ. espec.** [Internet]. V. 25, n. 4, out. 2020, p. 571-86. Acesso em: 18 ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>

RODRIGUES EG, GONTIJO CMM, DRAGO R. Formação de Professores e Método de Ensino para Crianças Surdas. **Rev. bras. educ. espec.** [Internet]. V. 26, n. 1, jan. 2020, p. 143-158. Acesso em: 18 ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100009>

SEVERINO, AJ. **Metodologia do trabalho científico**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA BS da, ANDRADE AF de. Análise Descritiva do Tema Deficiência nos Currículos de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Rev. bras. educ. espec.** [Internet]. V. 25, n. 3, jul. 2019, p. 435-452. Acesso em: 18 ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300006>

TORRES JP, MENDES EG. Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial. **Rev. bras. educ. espec.** [Internet]. V. 25, n. 4, out. 2019, p. 765-780. Acesso em: 18 ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400014>

VIEIRA CM, OMOTE S. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. **Rev. bras. educ. espec.** [Internet]. V. 27, e0254, 2021. Acesso em: 18 ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>

CAPÍTULO LXXVIII

INTERAÇÃO, CONHECIMENTO E SUBJETIVAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DO *FACEBOOK*

DOI: 10.5281/zenodo.17371226

Luciana A. de Miranda

Manuela Azevedo Carvalho

1 INTRODUÇÃO

As redes sociais virtuais apresentam-se na atualidade como importantes meios de interação entre pessoas e têm servido também à propagação de múltiplos conteúdos nos mais variados formatos, o que têm facilitado o acesso de cada vez mais pessoas, incluindo aquelas que não tinham espaço político de discussão e de visibilidade de suas vivências.

Neste texto, busca-se discutir o papel das redes sociais, especialmente o *Facebook*, enquanto instrumentos de propagação e construção de ideias e de disseminação de conteúdos e informações. Atentando-se para a maneira com que essas mídias estão cada vez mais presentes no cotidiano social. Dessa forma, neste artigo é levado em conta o modo como os grupos sociais têm se mobilizado para criar seus discursos e agregar usuários que compartilham os mesmos interesses sobre os mais variados temas.

E, mais especificamente, o que esta pesquisa buscou mostrar foi como

comunidades do *Facebook* destinadas às pessoas com deficiência têm servido como instrumentos de cidadania, de aprendizagem e de subjetivação, partindo da análise de duas comunidades em específico: a “Deficiente ciente” e a “Namoro com deficientes”³⁶.

Aliado a isso, teve-se a pretensão de defender a ideia de que comunidades como “Deficiente Ciente” e “Namoro com deficientes”, mesmo com objetivos diferentes, podem ser pensados enquanto meios de disseminação de informações e construção coletiva de aprendizagens, na medida em que oferecem informações acerca de especificidades que circundam as vivências desses sujeitos e situam-se como espaços de diálogo entre os usuários. A ideia com esse texto não é defender a conversão simples de informação em aprendizagem, mas reconhecer que a informação tem o poder de instruir e os comentários e discussões entre os membros das páginas podem se configurar enquanto construção coletiva de aprendizagens, uma das características das redes sociais.

2 METODOLOGIA

A proposta parte de uma metodologia de abordagem qualitativa (Richardson, 2015), a fim de buscar compreender as potencialidades de interação e aprendizagem suscitadas pelas redes sociais, especificamente o *Facebook*, a partir da reflexão a respeito das usabilidades das redes sociais e das duas comunidades escolhidas disponíveis no *Facebook*: a “Deficiente ciente” e a “Namoro com deficientes”.

Os critérios utilizados para a escolha de ambas as comunidades analisadas, a priori, foram: serem comunidades com objetivos diferentes, uma mais relacionada à participação política e outra à vivência social mais cotidiana, possuírem o maior quantitativo de pessoas de acordo com sua categoria, se voltada às informações de cidadania, se voltada a relacionamentos³⁷; e não previrem a cobrança de nenhum valor para o acesso às informações completas ou à participação nos planos de encontros (algumas comunidades

³⁶ As páginas escolhidas possuem esses títulos, esboçando a palavra “deficiente”, mas trazem em suas publicações o entendimento de que essa nomenclatura não contempla a subjetividade dos sujeitos com deficiência, acompanhando a tendência de reivindicação dos movimentos de luta pelos direitos das pessoas com deficiência, o conhecimento acadêmico e as legislações mais atuais sobre o tema. Por perceber que há o discernimento quanto à nomenclatura, acredita-se que, provavelmente, a escolha por esses títulos se deu por questão estética na composição sonora ou pela facilidade de localização das páginas, inclusive por pessoas mais distantes às discussões que envolvem os direitos desses sujeitos.

³⁷ Na época, 2018, a “Deficiente ciente” possuía pouco mais de 116 mil curtidores, em contraposição a cerca de 75 mil em outra comunidade do gênero; e a “Namoro com deficientes”, próximo de 7 mil curtidores, enquanto que a segunda comunidade de seu gênero tinha cerca de 2 mil.

provenientes de empresas direcionam os curtidores a partir de links para seus sites para o acesso aos demais produtos e serviços), não podendo ser, portanto, criadas com interesses comerciais. E os critérios específicos foram: A) para a “Deficiente ciente”, possuir conteúdos voltados para a informação de direitos das pessoas com deficiência, não provir de órgãos da administração governamental, nem de organizações não governamentais - para ter acesso às informações e discursos provenientes dos criadores da página e de seus membros, podendo verificar suas pautas próprias; e não ser localizada em um determinado estado ou município - para poder abranger discursos e políticas nacionais; e B) para a “Namoro com deficientes”, possuir conteúdos (textos e imagens) que fizessem referência a pessoas com deficiência - havia páginas e comunidades de mesmo fim com quase a totalidade das imagens sem pessoas com deficiência.

Outro critério inicial é que as comunidades não fossem restritas a um determinado tipo de deficiência, mas, para as comunidades de relacionamentos, percebeu-se que elas apenas destinavam-se a pessoas com deficiência física. Assim, foi escolhida a “Namoro com deficientes” de acordo com os demais critérios.

Foram coletadas apenas a descrição das comunidades, feita por seus criadores, e algumas imagens e posts³⁸ publicados também pelos criadores. Não foi solicitada a participação nessas comunidades, a fim de não interferir na dinâmica de funcionamento. Para as análises, fez-se uso apenas dos conteúdos abertos ao público.

As análises foram cotejadas pela técnica bibliográfica, partindo de autores como: Marteleto (2001) e Costa (2011-12), que definem redes sociais e trazem reflexões inerentes à complexidade das sociabilidades em rede; Hall (2007) e Carrano (2002), a respeito da necessidade de sociabilidade para a construção e representação identitária; Wagner, Piovesan e Rodrigues (2013), acerca das sociabilidades e da possibilidade de inclusão social de pessoas com deficiência a partir das redes sociais; e Ribeiro e Maia (2010), acerca das discussões de invisibilização da sexualidade das pessoas com deficiência.

3 REDES SOCIAIS E SUAS USABILIDADES INFORMATIVAS E DISCURSIVAS

³⁸ Este artigo é um recorte de pesquisa anterior. As imagens e posts encontrados na época da pesquisa não foram mais localizados nos links copiados, assim, optou-se neste texto por substituí-los por imagens e posts semelhantes, de mesmo conteúdo dos apresentados no texto original da pesquisa, para poder disponibilizar links válidos de acesso a eles.

Pensar nas potencialidades das redes sociais, mais especificamente no *Facebook*, vai além de refletir sobre espaços virtuais de contato e sociabilização de usuários da Internet para fins de diversão e entretenimento. O atual protagonismo que as páginas virtuais ocupam, enquanto meio de propagação de informações e divulgação de ideias seja no cenário político, seja nos discursos reivindicatórios ou enquanto ambientes pulverizadores de discursos de toda ordem é sem precedentes quando comparadas às mídias tradicionais. Ainda assim, é importante lembrar que não se pode imaginar novas mídias e mídias tradicionais de formas separadas na atualidade, elas se retroalimentam. Discursos propagados em uma ressoam em outra.

Porém, a principal diferença entre essas mídias na contemporaneidade é que ainda que as tradicionais estejam relativamente muito mais abertas do que antes para a interatividade e a participação popular, sobretudo por intermédio das “novas mídias”, nos meios digitais/ virtuais, sobretudo através das redes sociais, a construção dos conhecimentos se dá de forma mais coletiva/colaborativa. Esses conhecimentos, pela própria dinâmica e formato do *Facebook*, aportam-se em variados temas, dos mais variados grupos e nas mais variadas formas de expressão. Dessa forma, como afirmam Conforto e Santarosa (2002, p. 89):

são as ferramentas digitais que, ao atuarem como objetos catalisadores da inteligência coletiva, tornam-se entidades que propiciam o acolhimento da diversidade. As redes digitais planetárias, especialmente as ferramentas da Internet, abrem um enorme campo de possibilidades para o lazer, para a formação, para o trabalho e para a vida social, potencializando a inclusão e a valorização da diversidade humana.

Se na sua gênese as redes sociais virtuais, especialmente o *Facebook*, pareciam carregar apenas a ingênua ideia de diminuir a distância física entre aqueles que já faziam parte da sua “rede” de contatos, o alcance, aderência e a diversidade de usos ampliam a complexidade de sua compreensão do significado que carrega atualmente o sentido de “rede social”.

Ao definir o que sejam as redes sociais, conceito que antecede a popularização das redes sociais virtuais, Marteleto (2001, p. 72) afirma que elas são “um conjunto de participantes autônomos com ideias em conjunto e recursos em torno de valores e interesses compartilhados”. São assim, sujeitos interligados formando arranjos de convivência. Já Costa (2011-2012, p. 97), especificamente sobre as redes sociais virtuais, as define do seguinte modo: “As chamadas redes sociais são redes especialmente criadas para a sociabilidade, para a interação entre pessoas nela conectadas”. Ou seja, ao que

parece, a principal marca das redes sociais, sejam elas virtuais ou não, é relacionar indivíduos. Mas é importante destacar que essas relações podem atender a demandas variadas, com características múltiplas, a depender do contexto em que se inserem.

Sabe-se ainda que o conceito de redes, de modo geral, tem como uma das principais características o multidirecionamento, a não hierarquização. A metáfora da “rede” pode assim ser entendida como não tendo um centro marcado, em que todos os pontos que a compõem se ligam, de algum modo, a outros pontos.

Assim, os discursos no *Facebook* podem surgir, então, a partir de quaisquer dos usuários, de qualquer ponto da rede e serem disseminados na Internet, o que faz com que, dentre outros aspectos, temas que muitas vezes tinham pouco espaço na grande mídia passem a figurar e aglutinar pessoas. E um dos modos para que isso aconteça é a junção de pessoas nos grupos temáticos e nas comunidades formados sobre os mais variados assuntos. Esses grupos e comunidades, principalmente quando ligados a questões de pertencimento identitário e empoderamento têm sido capazes de influenciar de variadas formas a vida de usuários e mesmo não usuários, já que os discursos ali construídos e disseminados acabam reverberando para além da Internet.

O fato de o *Facebook* ser retroalimentado pelos sujeitos envolvidos em sua dinâmica interativa de forma constante pode resultar em mudanças culturais paradigmáticas nas relações cotidianas, o que amplia seu potencial informativo. Isso acaba por influenciar a vida de muitas pessoas. Como afirma Romanini, acerca do potencial comunicativo e da influência social das redes virtuais:

Por conta dessa hiperconectividade virtual, de sua penetração no cotidiano das pessoas, da facilidade de acesso e rapidez na veiculação de mensagens, as redes sociais estão se tornando o maior agente catalisador dos novos comportamentos sociais e das grandes mudanças políticas em curso em várias partes do mundo (Romanini, 2011-2012, p. 62).

E, no que se refere à abrangência, não há como negar que uma das especificidades das inter-relações suscitadas pela Internet é a forma sem precedentes de exposição e divulgação de ideias de longo alcance, o que acaba por ampliar também o ciclo relacional dos seus usuários. Dessa forma, as redes sociais podem servir ainda como território de construção identitária, de alteridade, de autoconhecimento, inclusive, se se entendê-las como um espaço de relações e de representação, já que, segundo Hall (2006) as identidades têm forte ligação com os sistemas de representação e são representadas no espaço-tempo:

A identidade está profundamente envolvida no processo de representação. Assim, a moldagem e remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas. (Hall, 2006, p. 71).

As relações são componentes fundamentais na construção da identidade, para que exista o Eu, é necessário que exista o Outro. A vida em sociedade é coexistencial, fundamentada e mediada por contatos de toda ordem. São negociações permanentes. Para Carrano (2002, p. 133):

O outro ocupa um papel constitutivo na formação da própria identidade pessoal ao colocar o sujeito diante da presença da alteridade. A imagem de si é constituída sempre como uma referência social, externa ao indivíduo desde os primeiros momentos da vida humana. O processo de desenvolvimento da identidade sempre se refere a determinado sistema de delimitação, fazendo com que a realidade seja garantida pela presença e o relacionamento com os outros.

Nesse sentido, tanto o encontro com pares, como com aqueles diferentes de si são importantes para a construção e/ou fortalecimento das identidades. As redes, pois, têm servido como lugares próprios de encontros, confrontos e reformulações de ideias, a partir desses encontros, das informações veiculadas e dos diálogos efetivados. O que para muitos grupos e sujeitos têm se tornado elemento importante para o seu processo de subjetivação.

4 REDES SOCIAIS COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM SOBRE AS DEFICIÊNCIAS

Se as redes sociais têm servido como meio de exposição e divulgação dos mais variados temas, desde aqueles considerados mais banais aos acalourados debates políticos, elas também têm servido como meios de socialização e exposição de assuntos acerca dos mais variados grupos identitários, bem como de sociabilidade entre sujeitos desses grupos, incluindo as pessoas com deficiência.

As redes têm servido ainda como meios de participação cidadã, de informação, discussão e reivindicação de direitos, tendo como protagonistas e receptores os próprios cidadãos, como salienta Aguirre Sala (2013), em seu estudo sobre as redes sociais e as formas de inclusão cidadã dos grupos e pessoas que sem a mediação das redes teriam pouco espaço de socialização de ideias, aprendizagem política e discussão de suas pautas.

São variadas as comunidades e grupos no *Facebook* que têm como mote de discussão grupos e comunidades temáticos pode contribuir sobremaneira com a construção/criação de conhecimentos para/por esses sujeitos. Sejam elas comunidades

específicas de agregação de pessoas interessadas em certo tipo de deficiência ou comunidades mais generalistas, que abordam e divulgam conteúdos ligados a diversos tipos de deficiência e a variados aspectos sociais relacionados a esses sujeitos. As comunidades escolhidas para análise nesta pesquisa partem dessa abordagem mais generalista.

A primeira comunidade a ser mencionada, a “Deficiente ciente”, tem como principal objetivo levar às pessoas com deficiência informações sobre seus direitos, sobretudo no que tange à inclusão nas variadas esferas sociais, como emprego e lazer, servindo tanto como importante ferramenta de aprendizagem e informação, como quanto espaço de discussão para esse público.

Essa comunidade tem a seguinte descrição:

Deficiente Ciente tem como objetivo informar às Pessoas Com Deficiência (PcD) assuntos úteis ao seu dia a dia, procurando facilitar a difusão de informações sobre deficiência. Outro objetivo, é estimular a inclusão social e lutar por uma melhor qualidade de vida para que possam efetivamente exercer sua cidadania. Na Deficiente Ciente, você encontrará informações sobre emprego, acessibilidade, cultura, lazer, isenções de impostos e outros. (Facebook, 2009).

Além de textos e discussões, por meio dos comentários das pessoas que seguem e curtem a comunidade, também figuram imagens e posts que podem ser instrutivos e que servem também de mote às discussões. Como, por exemplo:

Figura 1 - Post - benefício trabalhista



Fonte: Facebook (2016).

Figura 2 - Post - isenção para compra de veículos



Fonte: Facebook (2014).

A primeira figura é um post divulgado na comunidade com o objetivo de informar aos seguidores sobre os direitos que um servidor público com deficiência física tem quanto à redução da jornada de trabalho. Além de informar, o post traz a referência da lei em que se baseia, outro conteúdo importante para a discussão política do tema divulgado.

A segunda figura, por sua vez, traz a informação acerca da isenção de impostos para a compra de veículos para um público variado, incluindo pessoas com deficiência mental e visual. Esta também é baseada numa lei federal, a Lei nº 8.989/95, que concede a isenção também para pessoas com deficiência física. Ambos os posts geraram comentários dos seguidores da comunidade e a troca de experiências pessoais, compondo um espaço de diálogo e aprendizagem para os interessados nos conteúdos divulgados.

Além da comunidade “Deficiente ciente” e grupos e comunidades com propostas similares, outros formatos de grupos e comunidades de associação menos direta com a finalidade instrutiva também podem servir como espaços de aprendizagem, ainda que de forma menos direta. Por exemplo, os grupos e comunidades de relacionamentos amorosos, como a comunidade “Namoro com deficientes”, segunda a ser analisada neste texto.

Propondo a construção de um espaço voltado aos relacionamentos para pessoas com deficiências e também a veiculação de informações sobre como é se relacionar amorosamente/sexualmente com alguém com deficiência física, sendo aberta à inclusão de comentários e aos diálogos entre os curtidores da comunidade, essa comunidade traz a seguinte descrição: “para aqueles que são deficientes físicos e querem encontrar um novo amor da sua vida, curtem fazem amigos ou se apaixonem profundamente!!!” (Facebook, 2012).

Mesmo que de imediato a ideia contida na descrição da página pareça não estabelecer nenhuma relação com instrução/aprendizagem, é na percepção da forma como os relacionamentos acontecem através das histórias narradas, nos comentários que acompanham essas histórias, das fotografias, dos vídeos e das imagens e posts que compõem a comunidade, que pessoas com deficiência física ou não podem ampliar a visão sobre o relacionamento com pessoas com deficiência, ao desmistificar ideias arraigadas. A comunidade “Namoro com deficientes”, ao mostrar depoimentos e imagens de pessoas com deficiência física que vivem relacionamentos amorosos e/ou sexuais/sensuais, pode contribuir com o processo de subjetivação das pessoas com deficiências que fazem parte do grupo. Na página da comunidade podem ser verificados diálogos entre os curtidores e o compartilhamento de dúvidas e de histórias de vida, que por vezes não se circunscreve somente a pessoas com deficiência física, compondo um espaço de trocas de experiências e saberes mais ampliado.

Vejamos algumas imagens postadas na comunidade:

Figura 3 - Namoro



Fonte: Facebook (2018).

Figura 4 - Casamento sexual



Fonte: Facebook (2018).
(2017).

Figura 5 - Relação sexual



Fonte: Facebook

As imagens retratam cenas comuns que permeiam as relações amorosas, a primeira traz um casal se beijando, a segunda, uma cerimônia de casamento, e a última, uma relação sexual. As imagens, ao mostrarem relações amorosas de forma naturalizada, sobretudo no que tange à sexualidade, acabam por tentar desconstruir estereótipos, que legam as pessoas com deficiência, não somente física, a um imaginário social sem a dimensão desses relacionamentos. Tal como apontado por Ana Cláudia Maia e Paulo Ribeiro (2010, p. 164):

Há uma idéia geral de que pessoas com deficiências são assexuadas e isso está diretamente relacionado com a crença de que essas pessoas são dependentes e infantis e, portanto, não seriam capazes de usufruir uma vida sexual adulta.

Dessa forma, se um meio de comunicação de grande alcance se propõe a falar sobre sexualidade e conta com a colaboração de outros indivíduos, não numa perspectiva médica/científica, mas sobre a prática das relações cotidianas, esses relatos podem ter um efeito muito positivo para aqueles que recebem/constroem essa informação. Do mesmo modo, como a já discutida característica das redes sociais, esses conhecimentos podem reverberar de forma significativa.

Mesmo que as duas páginas utilizadas como exemplos (dentre tantas outras existentes), tenham à primeira vista finalidades diferentes, ambas servem para ser, além de um espaço de coletividade para os sujeitos aos quais se destinam, um espaço de informação e de aprendizagem. Se no primeiro caso, na “Deficiente Ciente”, é mais fácil essa percepção, no segundo, na “Namoro com Deficientes”, os exemplos, histórias e comentários ali postados, podem suscitar debates e construir novos conhecimentos, tanto para as pessoas com deficiência que fazem parte do grupo, quanto para aqueles que não o

são e se relacionam ou pretendem se relacionar com pessoas com deficiência, já que o acesso não é restrito.

Dessa forma, as redes sociais, e neste caso mais especificamente o *Facebook*, podem ser pensadas como espaço de aprendizagem não formal³⁹ de longo alcance. Além disso, pode também ser visto como um espaço de produção coletiva de significados, de desconstrução dos estereótipos e dos limites acerca das pessoas com deficiência, contribuindo para que se conheça mais acerca das potencialidades, possibilidades e das vivências sociais desses sujeitos. Já que, como defendem Wagner, Piovesan e Rodrigues (2013, p. 51-2):

Pessoas com deficiências tendem a sofrer a infoexclusão pelas suas dificuldades de acesso e problemas de acessibilidade nos ambientes atuais. Desta forma as redes sociais são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social já que permitem a interação entre pessoas conhecidas bem como o conhecimento de novas pessoas e o início de novos círculos de convivência.

As autoras reconhecem as potencialidades das redes sociais e seu papel relevante para a comunicação das pessoas com deficiência. As redes figuram assim como importantes recursos de aprendizagem para esses sujeitos e para a aprendizagem sobre suas vivências, e junto com eles, além das possibilidades de acesso à informação e à sociabilização das pessoas com deficiência. Ampliando conhecimentos para que essas pessoas difundam suas ideias, experiências, reivindicações, sentimentos e criem seus próprios discursos sobre si.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As redes sociais, sobretudo o *Facebook* tem se constituído como importante instrumento propagador de ideias e ambiente de sociabilidade entre pessoas dos mais variados locais e com as mais variadas questões, preocupações e necessidades.

Após a popularização das redes e da ampliação de seus recursos, como a criação da possibilidade de aglutinação de pessoas em torno de temáticas e interesses comuns, surgiram muitos grupos e comunidades destinados a um público ou assunto

³⁹ A perspectiva de espaço de aprendizagem não formal aqui não compõe uma categoria de análise, mas cabe esclarecer que utilizamos seu conceito, tal como define Maria da Glória Gohn (2006, p. 28), voltado inclusive à aprendizagem política de direitos. Ela afirma ainda que “a educação não-formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”.

específico. Isso tem facilitado a troca de informações, experiências, histórias e saberes entre seus participantes. As redes sociais têm influenciado a dinâmica social e a constituição de subjetividades de muitos de seus usuários.

Entre as redes de maior aderência popular está o *Facebook*, que foi escolhida como rede para a observação e análise proposta nesta pesquisa, justamente pelo quantitativo de usuários, sua popularidade e a facilidade de formação e localização de grupos e comunidades temáticos. Foram analisadas aqui algumas imagens e objetivos de criação de duas comunidades específicas voltadas para a informação e sociabilidade de pessoas com deficiência, constituindo-se como espaços de aprendizagem não formal para esse público.

Entre a gama de possibilidades de comunidades voltadas para esse público, foram escolhidas duas com escopos diferentes. Percebeu-se que ambas as comunidades, apesar de comporem objetivos diferentes entre si podem contribuir para a aprendizagem sobre as vivências cotidianas, direitos e reivindicações de pessoas com deficiência.

Ao navegar nas comunidades é possível verificar que muitas das imagens e posts veiculados transmitem senão informações de cunho instrutivo diretamente, experiências de vida comuns das pessoas com deficiência e muitos deles suscitam diálogos e trocas de experiências entre esses sujeitos e entre pessoas que não possuem deficiência, bem com o a partilha de dúvidas e ainda a suscitação de novos assuntos que cercam a vida das pessoas com deficiência, constituindo um ambiente propício à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Jorge Francisco. Nuevos alcances de la participación ciudadana a través de las redes sociales. **Culturales**, Mexicali, v. 1, n. 2, p. 119-150, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912013000200004 &lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2017.

CARRANO, Paulo. Desafios do conhecimento de si num mundo com outros. FERREIRA, C.; THOMPSON, R.(Orgs.). **Imagem e esquema corporal**. São Paulo: Lovise, 2002, p.129-134.

CONFORTO, Débora; SANTAROSA, Lucila M^a. Acessibilidade à web: Internet para todos. **Informática na educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 87-102, nov. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/5276/3486>> Acesso em: 03 mar. 2017.

COSTA, M^a Cristina. No que você está pensando? Redes sociais e sociedade

contemporânea.

Revista USP. São Paulo: USP, n. 92, p. 86 – 99, dez./ jan./ fev 2011-2012.

FACEBOOK. Deficiente ciente. Sobre. 2009. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/deficienteciente/about/?ref=page_internal>. Acesso em: 14 abr. 2017.

FACEBOOK. Deficiente Ciente. Figura 1: Post - benefício trabalhista. 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/deficienteciente/photos/a.181147205298248.46274.116159961796973/1062918607121099/?type=3&theater>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

FACEBOOK. Deficiente ciente. Figura 2: Post - isenção para compra de veículos. 2014. Disponível em: <<https://www.facebook.com/deficienteciente/photos/a.181147205298248.46274.116159961796973/579615158784782/?type=3&theater>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

FACEBOOK. Namoro com deficientes. Sobre. 2012. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/NamoroComDeficientes/about/?ref=page_internal>. Acesso em: 14 abr. 2017.

FACEBOOK. Namoro com deficientes. Figura 3: Namoro. 2018. Disponível em: <<https://www.facebook.com/NamoroComDeficientes/photos/a.495652093884060.1073741835.339816069467664/1592861747496417/?type=3&theater>> Acesso em: 18 mai. 2018.

FACEBOOK. Namoro com deficientes. Figura 4: Casamento. 2018. Disponível em: <<https://www.facebook.com/NamoroComDeficientes/photos/a.837783069670959.1073741839.339816069467664/1566948050087787/?type=3&theater>> Acesso em: 18 mai. 2018.

FACEBOOK. Namoro com deficientes. Figura 5: Sexo. 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/NamoroComDeficientes/photos/a.837783069670959.1073741839.339816069467664/1423483321100928/?type=3&theater>>. Acesso: 18 mai. 2018.

GOHN, M^a da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf>> Acesso em: 08 abr. 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MAIA, Ana C.; RIBEIRO, Paulo R. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 16, n. 2, p. 159-176, Mai.-Ago., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n2/a02v16n2.pdf>> Acesso em: 08 abr. 2017.

MARTELETO, Regina M^a. Análise de redes sociais – aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ci. Inf.** Brasília, v. 30, n. 1, p. 71 – 81, jan/abr. 2001.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

ROMANINI, Vinicius. Tudo azul no universo das redes. **Revista USP**, São Paulo: USP, n. 92, p. 58-73, dez./ jan./ fev. 2011-2012.

WAGNER, Rosana; PIOVESAN, Sandra; RODRIGUES, Lisete. Acessibilidade em redes sociais: em busca da inclusão digital no Facebook. **Informática na Educação**: teoria e prática. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 51-61, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/43422/28000>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

CAPÍTULO LXXIX

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE: TENSÕES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

DOI: 10.5281/zenodo.17371242
Angelina Zanandrez Dutra Travenzoli
Italo Cardoso Travenzoli

1. INTRODUÇÃO

O direito à educação para todos, com qualidade e equidade, tem sido pauta fundamental nos debates contemporâneos sobre políticas públicas educacionais no Brasil e no mundo. No entanto, a efetivação da educação inclusiva nas escolas brasileiras ainda enfrenta inúmeros desafios, que vão desde barreiras atitudinais, relacionadas a preconceitos e estigmas, até resistências estruturais no currículo, nas práticas pedagógicas e nos processos avaliativos (CAMARGO, 2017).

Compreender a educação inclusiva requer, portanto, reconhecer que a diversidade humana é constitutiva da escola e que as diferenças não são problemas a serem corrigidos, mas expressões legítimas da condição humana (GOMES, 2007). Ultrapassando o campo

das deficiências, a inclusão envolve múltiplas dimensões da diversidade — cultural, étnico-racial, linguística, religiosa, de gênero e de orientação sexual — que precisam ser acolhidas pela escola como parte fundamental de seu projeto pedagógico.

Apesar dos avanços legislativos e dos discursos oficiais favoráveis à inclusão, observa-se, na prática, que a escola brasileira ainda encontra dificuldades em romper com a lógica da homogeneização. As práticas pedagógicas, muitas vezes, continuam centradas em modelos tradicionais que não contemplam a singularidade dos estudantes, reforçando processos de exclusão simbólica ou explícita. A inclusão escolar efetiva demanda não apenas a presença física dos estudantes no espaço escolar, mas a sua real participação nos processos de aprendizagem e de construção de sentido (PACHECO, 2016).

Para avançar nesse caminho, torna-se necessário repensar o currículo, flexibilizar as práticas de ensino, adotar metodologias que respeitem os diferentes ritmos e modos de aprender, além de investir na formação inicial e continuada dos professores para o trabalho com a diversidade. Como aponta Silva (2022), o compromisso ético com a inclusão implica compreender que a escola precisa ser repensada continuamente, a partir de novas práticas que rompam com a cultura da exclusão historicamente enraizada.

Diante desse contexto, este artigo propõe uma análise crítica da educação inclusiva no Brasil, fundamentada em revisão bibliográfica de caráter qualitativo, conforme orientações de Lakatos e Marconi (2003). O estudo busca dialogar com autores contemporâneos e marcos legais relevantes, problematizando as tensões e desafios enfrentados pelas escolas públicas na implementação de práticas efetivamente inclusivas. A reflexão aqui apresentada pretende contribuir para a construção de um olhar mais crítico, sensível e comprometido com a valorização da diversidade como fundamento da educação.

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica. Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa qualitativa é apropriada quando se busca compreender fenômenos sociais e educacionais de forma interpretativa, valorizando a complexidade dos processos envolvidos. A escolha por uma abordagem bibliográfica se justifica pela necessidade de analisar criticamente a produção acadêmica sobre educação inclusiva, diversidade e práticas pedagógicas, fundamentando a reflexão

teórica que permeia este trabalho.

Por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica, não houve participação direta de sujeitos ou coleta de dados primários. O trabalho focou na análise de obras de autores consagrados, artigos científicos, dissertações, teses e documentos legais, buscando extrair interpretações e conceitos relevantes ao tema proposto.

A pesquisa foi desenvolvida de maneira remota e documental, utilizando como lócus as bases de dados eletrônicas como SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Repositórios Institucionais e fontes oficiais de documentos legais, como o Portal do MEC e da ONU.

O principal instrumento utilizado foi a revisão sistemática da literatura, priorizando materiais publicados entre 2007 e 2024. Foram utilizados também critérios de seleção baseados na relevância temática, reconhecimento dos autores na área da educação inclusiva e a atualização dos conteúdos. Procedimentos e Técnicas de Análise:

- O procedimento de coleta consistiu na identificação de fontes que abordassem:
- Educação inclusiva e práticas pedagógicas,
- Formação docente para a diversidade,
- Currículo inclusivo e avaliação educacional,
- Aplicação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Após a seleção das fontes, foi realizada uma leitura exploratória inicial, seguida por uma leitura analítica e crítica, categorizando as informações em temas centrais. A análise dos dados respeitou a técnica de análise de conteúdo, buscando identificar conceitos, tensões e propostas relevantes no corpus documental.

A pesquisa foi realizada no âmbito da formação de pós-graduação, sendo motivada pela necessidade de aprofundamento teórico acerca dos desafios da inclusão escolar contemporânea. Todo o processo de pesquisa ocorreu em ambiente remoto, utilizando recursos digitais e bibliográficos para acesso e análise dos materiais.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 Educação Inclusiva: Conceito, História e Tensões

A educação inclusiva é, antes de tudo, um projeto político e ético que reconhece o direito de todos à educação de qualidade, em ambientes comuns de ensino. De acordo com

Silva (2022), a inclusão escolar transcende a mera presença física de estudantes com deficiência em salas de aula regulares, exigindo mudanças profundas nas práticas pedagógicas, curriculares e institucionais. O reconhecimento da diversidade como constitutiva do ser humano deve permear todas as dimensões da organização escolar.

A trajetória histórica da educação especial no Brasil mostra avanços e contradições no que diz respeito à inclusão. Mendes (2010) destaca que, até o final do século XX, a educação especial era caracterizada por práticas segregadoras, sendo ofertada majoritariamente em instituições especializadas. Foi somente a partir da década de 1990, impulsionada por documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), que se consolidou o paradigma da educação inclusiva, afirmando o direito de todos de aprender juntos.

No entanto, a adesão às diretrizes inclusivas nem sempre se traduziu em mudanças reais nas práticas escolares. Bezerra e Araújo (2013) criticam o que chamam de "ideário inclusivista", no qual a inclusão se torna um discurso hegemônico, mas, na prática, perpetua exclusões sutis. Para os autores, é necessário problematizar as bases ideológicas que sustentam as propostas inclusivas, a fim de evitar que se tornem instrumentos de manutenção das desigualdades.

Camargo (2017) reforça que a educação inclusiva, ao propor a participação de todos, implica reconhecer que a escola precisa mudar para atender à diversidade, e não que os estudantes devem se adaptar a padrões normativos impostos. A transformação da escola é um processo coletivo, que envolve rever concepções pedagógicas, relações interpessoais e modos de produção do conhecimento.

Portanto, discutir educação inclusiva é discutir o próprio projeto de sociedade que se deseja construir. Como enfatiza Kassar e Rebelo (2018), a inclusão não se limita a aspectos metodológicos ou administrativos; ela está enraizada em valores éticos que priorizam a dignidade, o respeito e a valorização das diferenças como parte essencial da experiência humana.

3.2 Diversidade, Diferença e Currículo

A relação entre diversidade e currículo é central para a efetivação de práticas educacionais inclusivas. Gomes (2007) afirma que o currículo tradicional, construído a partir de uma lógica eurocêntrica e homogênea, exclui saberes, culturas e modos de vida que não correspondem ao padrão hegemônico. Assim, é fundamental repensar o currículo

para incorporar, de maneira efetiva, as múltiplas expressões da diversidade.

Segundo Pacheco (2016), o currículo deve ser entendido como um espaço de disputas, onde diferentes visões de mundo se confrontam. Para o autor, pensar a diversidade no currículo implica ir além da inclusão superficial de conteúdos sobre minorias, exigindo a transformação da estrutura curricular para que todos os estudantes possam se reconhecer nos saberes escolarizados.

A diferença, nesse sentido, deve ser compreendida como elemento constitutivo do processo educativo, e não como anomalia. Como enfatiza Silva (2022), tratar a diferença como déficit reforça práticas de exclusão; já reconhecê-la como potência permite a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas, plurais e emancipatórias.

A abordagem do currículo inclusivo também demanda a revisão das práticas avaliativas. De acordo com Gonçalves e Madeira-Coelho (2021), a avaliação deve ser um instrumento de promoção da aprendizagem e não de exclusão. Para isso, é necessário desenvolver práticas avaliativas que reconheçam os processos singulares de aprendizagem de cada estudante.

Desse modo, a construção de um currículo inclusivo exige o compromisso da escola com a equidade e a justiça social. Isso implica superar a visão meritocrática do desempenho escolar e adotar práticas pedagógicas que valorizem a trajetória de cada estudante, respeitando seus tempos, ritmos e modos de aprender (GOMES, 2007; PACHECO, 2016).

3.3 Formação de Professores para a Inclusão

A formação de professores constitui um dos maiores desafios para a efetivação da educação inclusiva. Como destacam Mendes et al. (2016), muitos cursos de licenciatura ainda negligenciam a temática da inclusão em seus currículos, limitando-se a abordagens superficiais ou voltadas apenas para aspectos normativos.

Alencar (2019) aponta que a formação inicial dos pedagogos carece de uma abordagem crítica e interdisciplinar sobre a diversidade. Em muitos casos, os futuros docentes não são preparados para lidar com as complexidades da inclusão, o que resulta em práticas excludentes, ainda que não intencionais.

A formação continuada aparece como estratégia fundamental para a mudança desse cenário. Kassar (2014) afirma que programas de formação continuada devem ser pautados em princípios de reflexão crítica da prática, possibilitando que os professores

reconheçam suas concepções e atitudes em relação à diversidade.

Além disso, autores como Jesus e Effgen (2020) e Mercado et al. (2020) defendem a importância da formação em serviço, com propostas de ensino colaborativo entre professores da educação comum e da educação especial. O ensino colaborativo favorece a troca de saberes, a construção de práticas mais inclusivas e o fortalecimento da cultura escolar inclusiva.

Assim, investir na formação docente para a inclusão é investir na construção de uma escola mais democrática, onde todos os estudantes, independentemente de suas características, possam desenvolver plenamente suas potencialidades.

3.4 Práticas Pedagógicas Inclusivas e Ensino Colaborativo

A promoção de práticas pedagógicas inclusivas na escola regular exige planejamento intencional, metodologias ativas e ações interdisciplinares que respeitem a diversidade dos modos de aprender. Conforme Silva, Lopes e Quadros (2024), práticas inclusivas não se resumem a adaptações pontuais, mas requerem uma mudança profunda na lógica da organização escolar.

Uma estratégia fundamental nesse contexto é o ensino colaborativo, caracterizado pelo trabalho conjunto entre professores da educação regular e da educação especial, no mesmo ambiente escolar. Marin e Braun (2013) afirmam que o ensino colaborativo amplia as possibilidades de intervenção pedagógica, fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes e promove ganhos acadêmicos e sociais concretos.

Além disso, Pletsch e Glat (2013) ressaltam que práticas como a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI) são essenciais para garantir que os estudantes público-alvo da educação especial tenham suas necessidades atendidas, sem serem afastados do currículo comum. O PEI, ao reconhecer e valorizar a trajetória individual de cada estudante, torna-se um instrumento de mediação entre as demandas específicas e os objetivos curriculares gerais.

Outro aspecto importante refere-se às práticas avaliativas. Gonçalves e Madeira-Coelho (2021) defendem que as avaliações inclusivas devem ser contínuas, formativas e adaptadas, considerando os avanços individuais e os diferentes processos de aprendizagem. Avaliações rígidas, padronizadas e classificatórias tendem a reforçar a exclusão escolar.

Assim, práticas pedagógicas inclusivas demandam rupturas com paradigmas

tradicionais de ensino e aprendizagem. O ensino colaborativo, ao articular esforços entre diferentes profissionais, emerge como uma estratégia potente para transformar as escolas em espaços realmente inclusivos e democráticos.

3.5 Currículo e Avaliação na Perspectiva Inclusiva

O currículo escolar é um dos principais instrumentos de inclusão ou exclusão dentro do sistema educacional. De acordo com Pacheco (2016), o currículo tradicional foi estruturado a partir de uma visão homogênea de sujeito, que pouco considera as múltiplas formas de ser e de aprender.

Pensar o currículo em uma perspectiva inclusiva exige superar a concepção de que todos os estudantes devem alcançar os mesmos objetivos da mesma maneira e no mesmo tempo. Gomes (2007) propõe que o currículo seja reconstruído de forma a contemplar a pluralidade de experiências e conhecimentos presentes no ambiente escolar.

Em paralelo à transformação curricular, a avaliação precisa ser reconfigurada para cumprir seu papel formativo. Conforme Gonçalves e Madeira-Coelho (2021), avaliações inclusivas devem diagnosticar avanços, orientar práticas pedagógicas e fomentar a aprendizagem, respeitando o percurso individual de cada estudante.

Nesse processo, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), conforme propõe Herdero (2020), apresenta diretrizes essenciais para o desenvolvimento de currículos e avaliações acessíveis. O DUA recomenda a oferta de múltiplas formas de apresentação de conteúdos, múltiplas formas de ação e expressão, e múltiplas formas de engajamento.

Portanto, para que a educação inclusiva seja efetiva, é imprescindível que o currículo e a avaliação deixem de ser instrumentos de padronização e exclusão, transformando-se em meios de valorização das diferenças e promoção da aprendizagem para todos.

3.6 O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como Estratégia Inclusiva

O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma proposta inovadora para o desenvolvimento de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Segundo CAST (2011), o DUA parte do princípio de que a variabilidade é uma característica natural entre os estudantes, devendo, portanto, ser considerada no momento da elaboração dos currículos.

De acordo com Herdero (2020), o DUA propõe três princípios básicos: múltiplas formas de apresentação das informações, múltiplas formas de expressão dos conhecimentos e múltiplas formas de engajamento dos estudantes nas atividades de aprendizagem. Essas diretrizes visam oferecer aos estudantes diferentes maneiras de acessar os conteúdos, se expressar e se envolver no processo educativo.

A adoção do DUA na educação brasileira, sobretudo no contexto da educação inclusiva, representa uma ruptura com modelos tradicionais de ensino baseados na homogeneização dos processos educativos. Conforme Prais e Vitaliano (2018), o DUA favorece práticas pedagógicas mais abertas, flexíveis e sensíveis à diversidade, beneficiando não apenas os estudantes com deficiência, mas todo o corpo discente.

Incorporar os princípios do DUA implica planejar aulas, avaliações e projetos pedagógicos a partir da consciência de que não há um padrão único de aprendizagem. Isso reforça a ideia de que a inclusão não deve ser pensada como adaptação posterior, mas como princípio norteador de todas as práticas escolares desde o início.

Dessa forma, o DUA configura-se como uma estratégia potente para a construção de ambientes educativos mais acessíveis, equitativos e inclusivos, em consonância com os princípios da educação inclusiva e dos direitos humanos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da análise da literatura apontam que a efetivação da educação inclusiva nas escolas públicas brasileiras ainda é um projeto em construção, permeado por avanços importantes, mas também por inúmeros desafios estruturais e pedagógicos. Embora o arcabouço legislativo nacional e internacional tenha se fortalecido nas últimas décadas, ainda são perceptíveis lacunas significativas na prática cotidiana das instituições escolares (CAMARGO, 2017; KASSAR; REBELO, 2018).

As barreiras atitudinais permanecem como entraves importantes, expressando-se em preconceitos velados e na manutenção de expectativas reduzidas em relação às capacidades dos estudantes público-alvo da educação especial. Gomes (2007) destaca que transformar essas atitudes demanda mais do que normativas; é necessário um processo contínuo de formação ética e cultural dos educadores, pautado na valorização da diferença como princípio.

Outro aspecto evidenciado é a rigidez dos currículos escolares, que continuam a

ser estruturados de forma homogênea, desconsiderando a pluralidade de sujeitos e de modos de aprender presentes nas salas de aula. Conforme argumenta Pacheco (2016), é urgente que o currículo deixe de ser instrumento de exclusão para se tornar espaço real de acolhimento e promoção das diversidades culturais, cognitivas e sociais.

No tocante à formação docente, observa-se que a formação inicial ainda apresenta lacunas significativas, particularmente na abordagem de práticas inclusivas. Estudos como os de Alencar (2019) e Mendes et al. (2016) demonstram que muitos professores ingressam na prática pedagógica sem os conhecimentos e habilidades necessários para atender de forma adequada às especificidades da inclusão, o que reforça a necessidade de programas de formação continuada mais consistentes, reflexivos e voltados para a realidade escolar.

Por outro lado, o levantamento das práticas exitosas evidencia que a implementação do ensino colaborativo (MARIN; BRAUN, 2013) e a incorporação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2011) têm potencial para transformar a escola num espaço mais democrático e participativo. Estratégias que envolvem múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, de expressão dos saberes e de engajamento dos estudantes fortalecem a construção de um ambiente que reconhece e valoriza a diversidade como elemento estruturante da aprendizagem.

Apesar desses avanços, é importante reconhecer que persistem lacunas teóricas e práticas no campo da educação inclusiva. Ainda são escassos estudos que investiguem, de maneira sistemática, os impactos de metodologias diferenciadas sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência em diferentes contextos escolares. Identificar essas lacunas é fundamental para orientar futuras pesquisas e para estimular a inovação pedagógica baseada na realidade das escolas públicas brasileiras.

Em síntese, os resultados discutidos indicam que a construção de uma escola inclusiva requer mudanças profundas não apenas nas estruturas materiais, mas principalmente nas concepções pedagógicas que orientam o fazer educativo. Requer, também, a abertura para o diálogo, a flexibilização das práticas curriculares e a promoção de culturas escolares baseadas no respeito à diferença e na luta pela equidade.

4. CONCLUSÃO

O percurso teórico e analítico desenvolvido ao longo deste trabalho evidenciou que

a efetivação da educação inclusiva no Brasil constitui um processo multifacetado, permeado por avanços importantes, mas também por resistências e desafios persistentes. Mais do que um princípio normativo, a inclusão escolar apresenta-se como uma exigência ética, política e pedagógica, fundamental para assegurar o direito de todos à educação de qualidade, com respeito às diferenças e à diversidade humana.

Entre as principais contribuições deste estudo, destaca-se o fortalecimento da compreensão de que a educação inclusiva demanda mudanças estruturais e culturais profundas nas instituições escolares. A superação das barreiras atitudinais e curriculares revelou-se imperativa para a construção de ambientes educativos que, de fato, acolham todos os estudantes em suas singularidades. Nesse contexto, a formação inicial e continuada dos professores mostrou-se um eixo central para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais democráticas, como apontam Mendes et al. (2016) e Jesus e Effgen (2020).

As práticas pedagógicas inspiradas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2011) e o fortalecimento do ensino colaborativo emergem como caminhos concretos para a promoção da participação e da aprendizagem de todos. Ao reconhecer as diferenças como potencialidades educativas, a escola avança no rompimento com a lógica histórica da exclusão, conforme defendem Gomes (2007) e Pacheco (2016).

No entanto, reconhece-se que este estudo apresenta limitações inerentes à pesquisa bibliográfica, como a ausência de dados empíricos que possibilitem observar diretamente as práticas escolares. Essas limitações indicam a necessidade de investigações futuras que explorem, por meio de estudos de campo, as práticas efetivas de inclusão escolar em diferentes realidades educacionais, bem como a avaliação do impacto das estratégias inclusivas sobre o desempenho e o bem-estar dos estudantes.

Conclui-se que a educação inclusiva é, sobretudo, um projeto de transformação social que exige o comprometimento coletivo de educadores, gestores, formuladores de políticas públicas e de toda a sociedade. Promover práticas educativas que acolham a diversidade, respeitem a dignidade humana e garantam o direito à aprendizagem a todos não é apenas um dever legal, mas um compromisso ético inadiável na construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

REFERÊNCIAS

Artigo em Revista:

ALENCAR, E. S. **A formação do pedagogo em uma perspectiva inclusiva: análise documental.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gvMjqtg8dQQg5rTFgNfWbcS/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. C. **Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 573-588, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200007>.

CAMARGO, E. P. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces.** Ciência & Educação (Bauru), v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>.

GONÇALVES, B. S. F.; MADEIRA-COELHO, C. M. **Práticas avaliativas favorecedoras à aprendizagem no contexto da inclusão: a subjetividade em foco.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 34, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X63084>.

HERDERO, E. S. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0208>.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. **Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 51-68, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300005>.

MENDES, E. G. **Breve histórico da Educação Especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/9842>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PACHECO, J. A. **Currículo e inclusão escolar: (in)variantes educacionais e curriculares.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 110-124, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/25648>. Acesso em: 24 abr. 2025.

SILVA, I.; LOPES, B. J. S.; QUADROS, S. **Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 37, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/74315>. Acesso em: 24 abr. 2025.

SILVA, J. S. S. **Deficiência, diversidade e diferença: idiossincrasias e divergências conceituais.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 38, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698231231>.

Livro:

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: CAST, 2011. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 100 p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 368 p.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/10000696/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

CAPÍTULO LXXX

ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

DOI: 10.5281/zenodo.17371250

José Haroldo Evaristo Cavalcante
Ivone das Dores de Jesus

INTRODUÇÃO

A promoção de uma educação genuinamente inclusiva representa um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, assegurando que cada estudante, independentemente de suas características individuais, tenha acesso a um ambiente de aprendizagem que não apenas respeite, mas celebre suas singularidades. A legislação brasileira, notadamente a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), reforça esse compromisso ao determinar que o direito à educação deve ser

garantido a todos, sem qualquer forma de discriminação, e mediante a oferta de recursos e suportes pedagógicos adequados às necessidades de cada um. Contudo, a transposição dessa diretriz legal para a prática cotidiana das escolas ainda encontra barreiras significativas, desafiando a plena implementação de uma abordagem inclusiva.

Pesquisas recentes e a observação da realidade escolar indicam que uma parcela considerável dos professores que atuam na Educação Básica enfrenta dificuldades na aplicação de práticas pedagógicas inclusivas. Essa lacuna acaba por limitar a participação efetiva e o desenvolvimento integral de alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas (Mantoan, 2021; Sassaki, 2019). Um estudo conduzido por Oliveira e Souza (2022) evidencia que, apesar do arcabouço legal e das orientações pedagógicas existentes, a carência de formação continuada específica e a insuficiência de recursos didáticos adaptados comprometem a efetivação da inclusão nas salas de aula. Soma-se a isso o fato de que a formação inicial dos educadores, muitas vezes, não os prepara adequadamente para lidar com a complexa diversidade presente no ambiente escolar (Pimentel, 2020).

A superação desses desafios passa, necessariamente, pelo desenvolvimento e disseminação de estratégias pedagógicas adaptadas e pela construção de uma cultura escolar que acolha e valorize a diversidade. Conforme aponta Dias (2020), é imperativo que as instituições de ensino fomentem um ambiente onde todos os alunos possam desenvolver seu potencial máximo. Nesse contexto, investir na formação de professores para a educação inclusiva não apenas responde a uma exigência legal e ética, mas também enriquece a prática docente, tornando os professores mais reflexivos, criativos e preparados para os desafios contemporâneos da educação. A busca por estratégias eficazes para essa formação, especialmente para aqueles que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, justifica a relevância de estudos e propostas que visem instrumentalizar os educadores com ferramentas concretas para a implementação de uma educação verdadeiramente para todos, alinhada aos preceitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Este capítulo dedica-se a explorar as estratégias inclusivas voltadas para a formação de professores do 5º ano do Ensino Fundamental, com base em um projeto de pesquisa desenvolvido na Escola Pública Maria de Nazareth Pereira Barbosa, no município de Lago da Pedra-MA. O objetivo central é investigar e discutir abordagens que

possam aprimorar a prática pedagógica e ampliar a inclusão de estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas nesse contexto.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

Para investigar as estratégias inclusivas e subsidiar a elaboração de propostas para a formação de professores, delineou-se um percurso metodológico abrangente, combinando diferentes abordagens de coleta e análise de dados. A metodologia foi estruturada em etapas sequenciais e complementares, visando garantir uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado.

Inicialmente, procedeu-se a um extenso levantamento bibliográfico. Realizou-se uma revisão sistemática da literatura especializada em educação inclusiva, contemplando teorias pedagógicas, políticas públicas nacionais e internacionais, e relatos de experiências práticas bem-sucedidas. Essa etapa foi crucial para construir a base teórica do estudo, permitindo compreender os fundamentos conceituais, os desafios recorrentes e as boas práticas já consolidadas na área da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas.

Na sequência, a coleta de dados empíricos envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental na escola pesquisada e, potencialmente, em outras escolas da rede municipal para fins comparativos. O roteiro de entrevista foi elaborado com o intuito de explorar as percepções dos docentes sobre a educação inclusiva, suas experiências práticas na implementação de estratégias inclusivas, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, as necessidades de formação continuada percebidas e o suporte institucional recebido. A escolha por entrevistas semiestruturadas visou proporcionar flexibilidade para aprofundar questões relevantes que emergissem durante a conversa, garantindo a coleta de dados qualitativos ricos e detalhados sobre a perspectiva dos educadores.

Complementarmente às entrevistas, planejou-se a observação direta de aulas. Essa etapa permitiria analisar as práticas pedagógicas em seu contexto real de aplicação, identificando como os professores efetivamente implementam (ou tentam implementar) a inclusão no dia a dia da sala de aula. O foco da observação recairia sobre as estratégias didáticas utilizadas, a adaptação de materiais, a interação professor-aluno e aluno-aluno,

e a gestão do ambiente de aprendizagem para atender às diversas necessidades dos estudantes. Registros detalhados seriam feitos para capturar a dinâmica observada.

Após a coleta, os dados provenientes das entrevistas e das observações seriam submetidos à análise de conteúdo. Essa técnica permitiria identificar temas recorrentes, padrões de comportamento, convergências e divergências nas falas dos professores e nas práticas observadas. A análise buscaria categorizar as estratégias inclusivas mencionadas ou visualizadas, avaliar sua aparente efetividade (com base nos relatos e observações), e mapear as principais barreiras e facilitadores para a inclusão na perspectiva dos participantes. O objetivo final da análise seria construir um panorama detalhado das experiências docentes e das práticas inclusivas no contexto investigado.

Por fim, com base nos resultados da revisão de literatura e da análise dos dados empíricos, a etapa conclusiva do projeto original previa o desenvolvimento de um produto educacional: um Guia Prático de Estratégias Inclusivas. Embora a criação do guia em si extrapole o escopo deste capítulo, a metodologia adotada forneceu os subsídios necessários para discutir, nas seções seguintes, as estratégias identificadas e suas implicações para a formação docente.

Essa abordagem metodológica combinada buscou assegurar uma compreensão multifacetada das práticas inclusivas, integrando a fundamentação teórica com a realidade vivenciada pelos professores, de modo a gerar conhecimentos relevantes para a formação continuada e para a promoção de uma inclusão efetiva no ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA PRÁTICA DOCENTE

A análise combinada da literatura, das políticas vigentes e das perspectivas docentes, como delineado na metodologia, revela um cenário complexo para a efetivação da educação inclusiva no contexto do 5º ano do Ensino Fundamental. Embora a legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), estabeleça diretrizes claras, a sua tradução para práticas pedagógicas consistentes no cotidiano escolar ainda enfrenta obstáculos significativos, corroborando achados de estudos recentes como os de Reis e Coutinho (2025) e Silva e Mercado (2024).

Um dos principais desafios identificados, tanto na literatura base do projeto original (Mantoan, 2021; Pimentel, 2020) quanto nas pesquisas mais atuais (Reis & Coutinho, 2025), reside na formação docente. Frequentemente, a formação inicial mostra-

se insuficiente para preparar os professores para a diversidade encontrada em sala de aula. Falta um aprofundamento em estratégias pedagógicas específicas, no manejo de recursos adaptados e no conhecimento sobre as diferentes necessidades educacionais especiais. Silva e Mercado (2024) complementam essa visão, apontando que a formação necessita ir além do conhecimento técnico, incorporando o desenvolvimento de competências emocionais e éticas essenciais para lidar com a complexidade da inclusão e combater preconceitos persistentes.

A carência de recursos pedagógicos adequados e de tecnologias assistivas acessíveis nas escolas públicas emerge como outra barreira relevante, conforme apontado por Reis e Coutinho (2025) e implícito na proposta de criação de um guia prático no projeto original. A ausência desses suportes dificulta a adaptação curricular e a implementação de atividades que atendam às necessidades individuais dos alunos, sobrecarregando os professores e limitando o potencial de aprendizagem dos estudantes. A tecnologia assistiva, como destacado por Bersch (2017) no referencial do projeto, representa uma ferramenta valiosa, mas seu acesso e a formação para seu uso ainda são limitados em muitas realidades escolares.

As práticas pedagógicas observadas e relatadas, embora muitas vezes bem-intencionadas, podem carecer de fundamentação e de estratégias sistemáticas. A necessidade de desenvolver e implementar estratégias inclusivas específicas, um dos objetivos do projeto original, reflete essa lacuna. A discussão sobre a efetividade das práticas passa pela capacidade do professor em adaptar o currículo, diversificar as metodologias de ensino e avaliação, e promover um ambiente de sala de aula acolhedor e colaborativo. Sassaki (2019) reforça a importância do apoio institucional e de uma mudança cultural na escola para que a inclusão transcenda ações isoladas e se torne um princípio norteador.

A proposta de elaboração de um Guia Prático, como produto educacional do projeto original, surge como uma estratégia pertinente para mitigar alguns desses desafios. Um guia bem estruturado, baseado em evidências e adaptado à realidade local, pode oferecer aos professores do 5º ano da Escola Maria de Nazareth Pereira Barbosa (e potencialmente de outras escolas) um suporte concreto, com diretrizes claras, exemplos práticos e sugestões de recursos. Contudo, é fundamental que tal material seja acompanhado por processos de formação continuada que permitam a discussão, apropriação e adaptação das estratégias propostas, como sugerido implicitamente pela

necessidade de capacitação contínua apontada por Reis e Coutinho (2025) e Silva e Mercado (2024).

A discussão sobre as estratégias inclusivas deve, portanto, considerar a interação entre formação docente (inicial e continuada), disponibilidade de recursos, apoio institucional e a promoção de uma cultura escolar inclusiva. Superar os desafios exige um esforço coordenado, envolvendo políticas públicas consistentes, investimento em infraestrutura e formação, e o engajamento de toda a comunidade escolar na construção de uma educação que verdadeiramente acolha e valorize a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada rumo a uma educação fundamental verdadeiramente inclusiva, especialmente no contexto do 5º ano, é marcada por desafios persistentes, mas também por um potencial transformador imenso. A análise empreendida neste capítulo, partindo do projeto de pesquisa original e enriquecida por estudos recentes, reforça a centralidade da formação docente como um eixo estratégico para superar as barreiras existentes. A insuficiência da formação inicial, a carência de recursos e tecnologias assistivas, e a necessidade de uma mudança cultural nas escolas são obstáculos que demandam atenção contínua e ações coordenadas.

As estratégias discutidas, desde a adaptação curricular e o uso de metodologias diversificadas até a promoção de um ambiente acolhedor e o desenvolvimento de competências socioemocionais e éticas nos educadores, apontam caminhos promissores. A implementação de práticas pedagógicas eficazes, no entanto, não pode ser uma responsabilidade isolada do professor. Requer um suporte institucional robusto, políticas públicas consistentes que garantam investimento em formação continuada e recursos, e o engajamento ativo de toda a comunidade escolar.

O desenvolvimento de recursos como guias práticos, a exemplo do proposto no projeto original, pode ser uma ferramenta valiosa, desde que integrado a processos formativos que permitam sua apropriação crítica e contextualizada pelos professores. A valorização da diversidade como um elemento enriquecedor do processo educativo, e não como um problema a ser gerenciado, é fundamental para consolidar a cultura inclusiva.

Claramente se faz necessário, avançar na formação de professores para a educação inclusiva no Ensino Fundamental exige um compromisso coletivo e contínuo com a

equidade e o direito de aprender de todos os estudantes. Investir nessa formação é investir na qualidade da educação e na construção de uma sociedade mais justa e preparada para acolher e celebrar as diferenças.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. Introdução à Tecnologia Assistiva. Porto Alegre: PUC, 2017.

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

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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

DIAS, [Nome Completo, se disponível]. [Título do trabalho, se disponível]. [Ano, conforme citado no texto original], 2020. Nota: Referência incompleta no documento original.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. São Paulo: Cortez, 2021.

OLIVEIRA, [Nome Completo, se disponível]; SOUZA, [Nome Completo, se disponível]. [Título do trabalho, se disponível]. [Ano, conforme citado no texto original], 2022. Nota: Referência incompleta no documento original.

PIMENTEL, S. C. A didática a serviço da inclusão de estudantes com deficiência na escola comum. Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 29-43, 2020.

REIS, M. R.; COUTINHO, D. J. G. Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 1, p. [inserir páginas, se disponíveis], 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i1.17980.

SASSAKI, R. K. Educação inclusiva: práticas e desafios. Rio de Janeiro: Editora SESC, 2019.

SILVA, M. da; MERCADO, E. L. de O. Desafios e estratégias na formação de professores para a educação inclusiva e direitos humanos na educação básica. Revista Teias de Conhecimento, v. 1, n. 4, p. [inserir páginas, se disponíveis], 2024. DOI: 10.5212/RevTeiasConhecimento.2024.22795.

CAPÍTULO LXXXI

FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA 4.0: DESAFIOS E HORIZONTES PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA NO BRASIL

DOI: 10.5281/zenodo.17371255

José Haroldo Evaristo Cavalcante
Ivone das Dores de Jesus

INTRODUÇÃO:

Navegando as Correntezas da Quarta Revolução Industrial na Educação

A contemporaneidade é indelévelmente marcada pela Quarta Revolução Industrial (4RI), um fenômeno de transformação sistêmica e exponencial que transcende a mera evolução tecnológica para reconfigurar os alicerces da produção, das interações sociais, da cultura e, de forma inescapável, da educação. Como aponta Klaus Schwab (2016), não se trata apenas de uma nova fase, mas de uma fusão complexa entre os mundos físico, digital e biológico, impulsionada por tecnologias como Inteligência Artificial (IA), Internet das Coisas (IoT), Big Data, robótica avançada e biotecnologia. Este cenário de hiperconectividade e automação crescente instaura uma nova dinâmica global, caracterizada pela velocidade vertiginosa das mudanças e pela emergência de novas demandas sociais e profissionais.

Nesse turbilhão transformador, a educação é convocada a um papel protagonista, não apenas como receptora passiva das inovações, mas como agente ativo na formação de indivíduos capazes de compreender, criticar e atuar nesse novo paradigma. Surge, assim, o conceito de Educação 4.0, uma resposta (ou tentativa de resposta) às demandas da 4RI, que propõe a integração estratégica das tecnologias digitais emergentes aos processos de ensino e aprendizagem. A promessa é a de uma educação mais personalizada, flexível, colaborativa e focada no desenvolvimento das chamadas competências do século XXI – pensamento crítico, criatividade, colaboração, comunicação, literacia digital e adaptabilidade (Filatro et al., 2019; Schiavuzzo, 2021). Plataformas adaptativas, realidade virtual e aumentada, análise de dados educacionais (learning analytics) e gamificação são algumas das ferramentas que povoam o imaginário dessa nova fronteira educacional.

Contudo, a transição para a Educação 4.0 não é isenta de tensões e paradoxos. A simples incorporação de aparatos tecnológicos nas escolas, desvinculada de um projeto pedagógico consistente e de uma reflexão crítica, não garante, por si só, a melhoria da qualidade educacional ou a promoção da equidade. Pelo contrário, corre-se o risco de aprofundar a exclusão digital, precarizar o trabalho docente e submeter a educação a lógicas puramente mercadológicas e instrumentais, como alertam pensadores críticos como Laval (2019) e Selwyn (2014). A tecnologia, longe de ser neutra, pode tanto potencializar a aprendizagem quanto reforçar desigualdades preexistentes se não for implementada de forma consciente e contextualizada.

Neste complexo tabuleiro, a figura do professor assume uma centralidade inquestionável. A efetivação das promessas da Educação 4.0 depende crucialmente da capacidade dos educadores de não apenas dominar tecnicamente as novas ferramentas, mas, sobretudo, de integrá-las de forma significativa, crítica e criativa às suas práticas pedagógicas. Isso exige uma formação docente robusta, contínua e que vá além do mero treinamento instrumental, promovendo uma profunda reflexão sobre os fundamentos, as finalidades e as implicações éticas e sociais do uso das tecnologias no contexto educacional brasileiro.

A urgência dessa formação é acentuada pelas lacunas evidentes nas competências digitais de muitos professores e pela carência de políticas públicas e programas formativos que estejam, de fato, alinhados aos desafios contemporâneos e às especificidades da realidade nacional. Diante desse panorama, emerge a questão central que norteia este capítulo, expandindo a investigação apresentada no artigo base: A

formação oferecida aos professores brasileiros para o uso das tecnologias educacionais associadas à Educação 4.0 tem conseguido gerar resultados efetivos, promovendo transformações notáveis e inovadoras nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes?

Buscamos, portanto, ir além de uma visão superficial ou meramente celebratória da tecnologia na educação, para analisar criticamente a efetividade das iniciativas formativas existentes no Brasil. Entendemos "resultados efetivos" não apenas como o uso frequente de tecnologias, mas como a capacidade docente de articulá-las de maneira reflexiva, intencional e pedagogicamente fundamentada, promovendo aprendizagens mais significativas, a autonomia discente, o pensamento crítico e a formação para uma cidadania digital ativa e responsável. A relevância desta análise reside na necessidade premente de diagnosticar os avanços reais, identificar os desafios persistentes e apontar caminhos para a construção de uma formação docente que instrumentalize os educadores para serem verdadeiros agentes de transformação em direção a uma Educação 4.0 que seja, acima de tudo, inclusiva, equitativa e emancipatória.

Para tanto, este capítulo se propõe a aprofundar a discussão sobre os conceitos de Indústria 4.0 e Educação 4.0, analisar criticamente os modelos e as práticas de formação docente em tecnologias digitais no contexto brasileiro, discutir as evidências (ou a falta delas) sobre o impacto dessas formações na sala de aula e refletir sobre o papel das políticas públicas e das instituições na promoção de uma formação inovadora e transformadora, visando alcançar a profundidade e a extensão requeridas para um capítulo de livro robusto e atraente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

Tecendo os Fios da Formação Docente na Sociedade em Rede

A compreensão aprofundada dos desafios e potencialidades da formação docente para a Tecnologia 4.0 exige um mergulho nos conceitos que a estruturam e nas teorias que permitem analisá-la criticamente. Partimos da constatação de que a Quarta Revolução Industrial (4RI) não é apenas um conjunto de novas tecnologias, mas uma reconfiguração profunda das relações sociais, econômicas e culturais, como bem delineado por Schwab (2016). A fusão entre o físico, o digital e o biológico, a velocidade exponencial das mudanças e a onipresença de dados e algoritmos criam um contexto radicalmente novo.

No cenário da "Sociedade em Rede" de Manuel Castells (1999, 2005) oferece um arcabouço analítico poderoso. Castells argumenta que a tecnologia da informação e comunicação (TIC) não é apenas uma ferramenta, mas a própria infraestrutura sobre a qual se organiza a sociedade contemporânea. As redes digitais tornam-se o espaço primordial dos fluxos de poder, capital e informação, redefinindo o trabalho, a identidade e as formas de sociabilidade. O conhecimento, nesse modelo, transforma-se no principal fator de produção e poder, mas sua distribuição e acesso são marcados por profundas desigualdades – a chamada "divisão digital" (Castells, 2005; Blikstein et al., 2021).

A Educação 4.0 emerge, nesse contexto, como uma tentativa de alinhar os processos educativos às demandas dessa sociedade em rede e da 4RI. Suas propostas frequentemente enfatizam a personalização da aprendizagem via plataformas adaptativas, o uso de metodologias ativas mediadas por tecnologia (como a sala de aula invertida ou a aprendizagem baseada em projetos – PBL), a gamificação, a robótica educacional e o desenvolvimento de competências digitais (Filatro et al., 2019; Schiavuzzo, 2021). A promessa subjacente é a de formar indivíduos mais autônomos, criativos, colaborativos e preparados para um mercado de trabalho em constante mutação.

No entanto, é crucial adotar uma perspectiva crítica em relação a essa visão muitas vezes instrumental e otimista. Autores como Laval (2019) alertam para a crescente influência da lógica neoliberal na educação, onde a tecnologia pode servir como um cavalo de Troia para a privatização, a padronização e a redução do processo educativo a um mero treinamento de competências para o mercado. A ênfase excessiva em "habilidades do século XXI" pode mascarar o esvaziamento do sentido público, crítico e emancipatório da educação, transformando o conhecimento em "moeda" de troca, como discutem Stoer e Magalhães (2003).

Na linha, a crítica de Neil Selwyn (2014) ao determinismo tecnológico é fundamental. Selwyn argumenta que a tecnologia não opera em um vácuo social; sua implementação e seus efeitos são moldados por contextos políticos, culturais e econômicos. Ignorar essas dimensões e adotar uma retórica puramente utópica sobre o potencial transformador da tecnologia pode levar à reprodução ou mesmo ao aprofundamento das desigualdades existentes. É preciso, portanto, uma análise sóbria, baseada em evidências e atenta às complexas interações entre tecnologia, pedagogia e sociedade.

David Buckingham (2007), por sua vez, destaca a necessidade de ir além da mera competência instrumental no uso das tecnologias, defendendo o desenvolvimento de uma "literacia crítica digital". Isso implica capacitar estudantes e professores não apenas a usar as ferramentas, mas a analisar, questionar, avaliar e produzir conteúdo digital de forma consciente, ética e politicamente engajada. Trata-se de formar cidadãos digitais críticos, capazes de navegar e intervir no ambiente digital, e não apenas consumidores passivos ou usuários acríticos.

Diante desse quadro teórico complexo e multifacetado, a formação docente para a Tecnologia 4.0 revela-se um campo de disputas e desafios. Não pode se restringir a um treinamento técnico sobre como operar softwares ou equipamentos. Precisa, necessariamente, incorporar uma dimensão reflexiva e crítica, que permita aos professores compreender as transformações sociais em curso, analisar as diferentes concepções de educação e tecnologia, e tomar decisões pedagógicas conscientes e fundamentadas sobre como, quando, por que e para quem utilizar as ferramentas digitais.

Nessa perspectiva, as contribuições de teóricos da formação de professores tornam-se essenciais. O conceito de "professor reflexivo" de Donald Schön (1983) ressalta a importância da reflexão na e sobre a prática como motor do desenvolvimento profissional. Maurice Tardif (2002), ao analisar os "saberes docentes", destaca a pluralidade de conhecimentos (disciplinares, curriculares, experienciais) que os professores mobilizam e a necessidade de valorizar essa complexidade nos processos formativos. António Nóvoa (1992, 2019) e Francisco Imbernón (2009) enfatizam a importância da formação continuada realizada no contexto da escola, do trabalho colaborativo entre pares e da construção de uma identidade profissional sólida, que integre as dimensões pessoal, ética e técnica.

A formação docente para a era digital, sob essa ótica, deve ser um processo contínuo, contextualizado e colaborativo, que promova a autonomia e o protagonismo dos professores. Deve capacitá-los a analisar criticamente as ferramentas e os discursos sobre tecnologia, a experimentar novas abordagens pedagógicas, a avaliar os resultados de suas práticas e a ressignificar o uso das tecnologias em prol de uma educação mais justa, democrática, inclusiva e significativa para todos os estudantes (Belli et al., 2021).

A questão da equidade, como já mencionado (Blikstein et al., 2021), perpassa toda essa discussão. A promessa de personalização e acesso universal via tecnologia frequentemente esbarra na realidade da exclusão digital, seja por falta de infraestrutura

adequada (um problema crônico no Brasil), seja pela carência de competências digitais em grupos sociais historicamente marginalizados. A formação docente, portanto, tem o desafio adicional de preparar os educadores para lidar com essa diversidade de acessos e habilidades, buscando estratégias para que a tecnologia sirva como ferramenta de inclusão e redução das desigualdades, e não o contrário. Isso exige não apenas conhecimento técnico, mas sensibilidade social, criatividade pedagógica e um compromisso ético com a equidade.

Vale ressaltar que a fundamentação teórica para analisar a formação docente na era 4.0 no Brasil deve articular criticamente as teorias sobre a sociedade em rede e a 4RI, as concepções de Educação 4.0, as críticas ao determinismo tecnológico e à neoliberalização da educação, as teorias sobre formação e saberes docentes, e a centralidade da questão da equidade digital. Somente a partir dessa articulação complexa é possível construir uma análise robusta sobre a efetividade das práticas formativas existentes e apontar caminhos para um futuro mais promissor.

METODOLOGIA:

Mapeando e Interpretando a Formação Docente 4.0 no Brasil

Para responder à questão central sobre a efetividade da formação docente para a Tecnologia 4.0 no contexto brasileiro e alcançar os objetivos específicos delineados, optou-se por uma abordagem metodológica ancorada na revisão sistemática da literatura, complementada por uma análise qualitativa de conteúdo dos trabalhos selecionados. Esta combinação metodológica revela-se particularmente adequada para um objeto de estudo multifacetado como o nosso, que envolve não apenas mapear o estado da arte da produção científica e das práticas formativas relatadas, mas também interpretar criticamente os discursos, as tendências, as lacunas e as tensões presentes nesse campo (Sampaio & Mancini, 2007).

A revisão sistemática permite identificar, selecionar e sintetizar de forma organizada e transparente as evidências disponíveis sobre um determinado tema, minimizando vieses e oferecendo um panorama abrangente do conhecimento acumulado. Já a análise qualitativa de conteúdo, fundamentada nos princípios de Laurence Bardin (2016), possibilita ir além da mera descrição, buscando compreender em profundidade os significados, as representações e as nuances presentes nos textos que compõem o corpus da pesquisa.

O percurso metodológico foi operacionalizado através das seguintes etapas:

1. Definição da Questão de Pesquisa e Objetivos: A revisão foi guiada pela questão central já explicitada: A formação oferecida aos professores brasileiros para o uso das tecnologias educacionais associadas à Educação 4.0 tem conseguido gerar resultados efetivos, promovendo transformações notáveis e inovadoras nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos estudantes? Os objetivos específicos detalhados anteriormente orientaram a busca e a análise.

2. Busca Sistemática nas Bases de Dados: Realizou-se uma busca extensiva em bases de dados de reconhecida relevância acadêmica nacional e internacional, abrangendo diferentes áreas do conhecimento pertinentes à educação e tecnologia. As bases consultadas incluíram: Portal de Periódicos da CAPES, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico, Education Resources Information Center (Eric) e Web of Science. A escolha visou garantir uma cobertura ampla da produção científica.

3. Estratégia de Busca e Descritores: A estratégia de busca envolveu a combinação de descritores e palavras-chave em português, inglês e espanhol, utilizando operadores booleanos (And, Or). Os termos de busca foram derivados dos conceitos centrais da pesquisa, tais como: "formação de professores" / "teacher training" / "formación docente" And "Educação 4.0" / "Education 4.0"; "formação continuada" AND "tecnologias digitais"; "competências digitais docentes"; "impacto" / "effectiveness" AND "formação tecnológica"; "Indústria 4.0" AND "educação". Buscou-se um equilíbrio entre sensibilidade (capturar o máximo de estudos relevantes) e especificidade (minimizar ruídos).

4. Critérios de Inclusão e Exclusão: Foram definidos critérios claros para a seleção dos estudos. Critérios de Inclusão: a) Artigos científicos publicados em periódicos revisados por pares, teses de doutorado, dissertações de mestrado, livros, capítulos de livros e relatórios técnicos relevantes; b) Estudos que abordassem diretamente a formação (inicial ou continuada) de professores para o uso de tecnologias digitais no contexto da Educação 4.0 ou correlatos; c) Foco preferencial, mas não exclusivo, na realidade brasileira; d) Publicações no período entre 2015 e 2024. Critérios de Exclusão: a) Trabalhos de opinião, editoriais, notícias, resenhas; b) Estudos que tratassem de tecnologia na educação sem abordar especificamente a formação docente; c) Trabalhos anteriores a 2015 ou que não estivessem disponíveis na íntegra. O recorte temporal (2015-2024) justifica-se pelo fortalecimento do debate sobre Educação 4.0 a partir de meados da década passada e pela necessidade de analisar dados recentes.

5. Seleção dos Estudos e Construção do Corpus: O processo de seleção ocorreu em fases. Inicialmente, os títulos e resumos dos trabalhos identificados na busca foram avaliados por dois pesquisadores independentes, aplicando os critérios de inclusão/exclusão. Discordâncias foram resolvidas por consenso ou com a avaliação de um terceiro pesquisador. Em seguida, os trabalhos pré-selecionados foram lidos na íntegra para confirmação da elegibilidade. Ao final deste processo, conforme indicado no artigo base, consolidou-se um corpus final de 65 trabalhos que atenderam a todos os critérios e que constituíram a base para a análise de conteúdo.

6. Extração e Análise Qualitativa de Conteúdo: Os 65 trabalhos selecionados foram submetidos a uma análise qualitativa de conteúdo, seguindo as etapas propostas por Bardin (2016): a) Pré-análise: Leitura flutuante do material, organização inicial e formulação de hipóteses e indicadores; b) Exploração do material: Codificação dos dados, classificação e categorização. Foram criadas categorias temáticas para agrupar as informações relevantes, como: Concepções de Educação 4.0 e Formação Docente; Modelos e Estratégias Formativas; Tecnologias Abordadas; Desafios e Barreiras à Efetividade; Evidências de Impacto na Prática e na Aprendizagem; Papel das Políticas Públicas; Perspectivas Críticas. c) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: Síntese das informações categorizadas, estabelecimento de relações entre as categorias, confronto com o referencial teórico e interpretação dos achados à luz da questão de pesquisa e dos objetivos do estudo. O foco não foi apenas quantificar a frequência de temas, mas principalmente compreender os significados, as argumentações, as convergências e as divergências presentes na literatura sobre a efetividade da formação docente para a Tecnologia 4.0 no Brasil.

7. Considerações Éticas: Embora se trate de uma revisão de literatura, todo o processo foi conduzido com rigor e respeito aos princípios da integridade acadêmica, garantindo a correta citação das fontes e a fidedignidade na apresentação dos dados. Ao adotar este percurso metodológico, buscou-se conferir sistematicidade, transparência e profundidade à análise, permitindo não apenas mapear o cenário da formação docente para a Tecnologia 4.0 no Brasil, mas também interpretá-lo criticamente, identificando seus avanços, limites e as condições necessárias para que essa formação possa, de fato, contribuir para uma prática pedagógica transformadora e para uma educação mais justa e relevante na sociedade contemporânea.

RESULTADOS E DISCURSÕES:

Um Mosaico Fragmentado da Formação Docente 4.0 no Brasil

A revisão sistemática da literatura, abrangendo 65 trabalhos publicados entre 2015 e 2024, conforme delineado na metodologia e reportado no artigo base, oferece um panorama revelador, ainda que preocupante, sobre o estado da arte da formação docente para o uso de tecnologias digitais no contexto da Educação 4.0 no Brasil. A análise qualitativa desse corpus, à luz do referencial teórico adotado, permite descortinar um cenário complexo, marcado por iniciativas heterogêneas, desafios persistentes e uma notável carência de evidências robustas sobre a efetividade transformadora dessas ações.

1. Heterogeneidade e Fragmentação das Iniciativas Formativas: Um dos achados mais salientes da análise é a grande diversidade de programas e ações formativas relatadas na literatura. Observa-se um mosaico de iniciativas que variam enormemente em termos de concepção pedagógica, carga horária, público-alvo, tecnologias abordadas e abrangência (desde ações pontuais em escolas isoladas até programas estaduais ou federais). Essa heterogeneidade, embora possa refletir a pluralidade de contextos e necessidades, também sinaliza uma preocupante fragmentação e falta de articulação sistêmica. Muitas formações parecem surgir de forma reativa ou isolada, sem um planejamento estratégico de longo prazo ou uma conexão clara com políticas educacionais mais amplas. Essa pulverização dificulta a construção de um corpo coeso de conhecimentos e práticas, a avaliação comparativa de resultados e a escalabilidade de modelos bem-sucedidos.

2. Predomínio do Foco Instrumental e Tecnicista: Apesar do discurso recorrente sobre a necessidade de desenvolver competências digitais críticas e promover a integração pedagógica das tecnologias, a análise dos trabalhos revela que muitas iniciativas formativas ainda se concentram excessivamente no domínio instrumental das ferramentas. O foco recai sobre o "como usar" determinados softwares, plataformas ou equipamentos, em detrimento de uma reflexão mais aprofundada sobre o "porquê", o "para quê" e o "para quem" utilizar essas tecnologias no contexto educacional. Essa abordagem tecnicista, embora possa conferir uma sensação imediata de capacitação, mostra-se insuficiente para promover a transformação das práticas pedagógicas. Como alertam Selwyn (2014) e Buckingham (2007), a mera proficiência técnica não garante o uso crítico, criativo e pedagogicamente relevante das tecnologias. Falta, em muitos casos, um trabalho consistente que articule o conhecimento tecnológico com os saberes

pedagógicos e curriculares, promovendo a reflexão sobre as implicações éticas, sociais e epistemológicas do uso das TICs, em linha com as propostas de Schön (1983) e Tardif (2002).

3. Desafios Estruturais e Culturais Persistentes: A análise dos estudos confirma a persistência de uma série de desafios que limitam severamente a efetividade das formações e a integração das tecnologias na prática docente cotidiana. Destacam-se:

- **Infraestrutura Precária:** A falta de acesso a equipamentos adequados, conexão à internet de qualidade e suporte técnico nas escolas continua sendo uma barreira fundamental em grande parte do Brasil, tornando inviável a aplicação prática do que é aprendido nas formações.

- **Falta de Tempo Docente:** A sobrecarga de trabalho, as múltiplas jornadas e a falta de tempo remunerado para planejamento, estudo e experimentação são frequentemente citadas como obstáculos que impedem os professores de se dedicarem à formação continuada e à incorporação de novas práticas.

- **Resistência à Mudança e Cultura Escolar:** Fatores como a resistência individual ou coletiva a novas abordagens, a falta de apoio das equipes gestoras e a persistência de uma cultura escolar tradicionalista, focada na transmissão de conteúdo, dificultam a adoção de metodologias ativas e o uso inovador das tecnologias.

- **Carência de Políticas Públicas Articuladas e Contínuas:** A falta de políticas públicas robustas, integradas e com continuidade, que garantam investimento consistente em infraestrutura, formação de qualidade e acompanhamento pedagógico, contribui para a fragmentação das iniciativas e a perpetuação dos problemas.

Esses desafios, amplamente documentados na literatura sobre educação e tecnologia no Brasil, evidenciam que a formação docente, por si só, não é capaz de operar milagres. Sua efetividade está intrinsecamente condicionada a um ecossistema educacional favorável, que ofereça as condições materiais, institucionais e culturais necessárias para a transformação das práticas.

4. Lacuna de Evidências Robustas sobre o Impacto: Talvez o achado mais crítico da revisão sistemática seja a notável escassez de evidências robustas que comprovem o impacto real e transformador das formações docentes para a Tecnologia 4.0 na prática pedagógica e, principalmente, na aprendizagem dos alunos. Embora muitos estudos relatem experiências formativas e percepções positivas dos participantes, poucos apresentam avaliações de impacto rigorosas, com metodologias que permitam aferir

mudanças significativas e duradouras nas metodologias de ensino, no engajamento dos estudantes ou nos resultados de aprendizagem. Predominam relatos de caso, estudos descritivos e avaliações de satisfação, que, embora relevantes, são insuficientes para sustentar afirmações sobre a efetividade em larga escala.

Essa lacuna de evidências dificulta a tomada de decisões informadas sobre quais modelos formativos são mais eficazes, quais estratégias geram melhores resultados e como otimizar o investimento em formação docente. Reforça, ainda, a necessidade de superar o discurso muitas vezes laudatório e acrítico sobre a tecnologia na educação, exigindo um olhar mais criterioso e baseado em dados concretos sobre os resultados alcançados.

Em síntese, a análise crítica dos resultados da revisão sistemática revela um quadro complexo e desafiador. Embora existam inúmeras iniciativas de formação docente para a Tecnologia 4.0 em curso no Brasil, sua efetividade parece ser limitada pela fragmentação, pelo foco excessivamente instrumental, pelos desafios estruturais e culturais persistentes e, crucialmente, pela falta de comprovação de impacto real na transformação das práticas e na melhoria da aprendizagem. Este diagnóstico crítico é fundamental para subsidiar a discussão sobre os caminhos necessários para construir uma formação docente que esteja, de fato, à altura dos desafios e potencialidades da era digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Horizontes (Re)Construídos para a Formação Docente na Era Digital

A travessia pelas complexas paisagens da formação docente para a Tecnologia 4.0 no Brasil, empreendida neste capítulo, revela um horizonte repleto de desafios, mas também permeado por possibilidades de reconstrução e avanço. A análise crítica da literatura e das práticas formativas, ancorada em um referencial teórico robusto, desmistifica visões excessivamente otimistas ou meramente instrumentais sobre a integração das tecnologias digitais na educação, apontando para a urgência de um olhar mais profundo, contextualizado e comprometido com a equidade.

Constatamos que a efetividade da formação docente não reside na simples aquisição de habilidades técnicas para operar ferramentas, mas na capacidade de promover uma práxis transformadora: uma ação pedagógica informada pela reflexão crítica, situada no contexto social e cultural, e orientada para a emancipação dos

estudantes e a construção de uma sociedade mais justa. O cenário atual, contudo, ainda se mostra distante desse ideal. A fragmentação das iniciativas, o predomínio do tecnicismo, as barreiras estruturais persistentes (infraestrutura, tempo, condições de trabalho) e a notável carência de evidências de impacto configuram um quadro que exige intervenções sistêmicas e uma mudança de paradigma.

Superar esse estado de coisas demanda um compromisso coletivo que transcenda os muros da escola. É imperativo que as políticas públicas assumam um papel central, não apenas na oferta de cursos, mas na criação de um ecossistema favorável ao desenvolvimento profissional docente na era digital. Isso implica investimento consistente e contínuo em infraestrutura tecnológica e conectividade universal nas escolas; garantia de tempo remunerado para que os professores possam se dedicar ao estudo, planejamento e colaboração; revisão dos currículos de formação inicial e continuada para incorporar a literacia crítica digital e a reflexão pedagógica sobre tecnologia; e implementação de políticas de valorização docente que reconheçam e incentivem a inovação pedagógica.

A formação em si precisa ser repensada, afastando-se de modelos padronizados e descontextualizados. Defendemos uma abordagem crítica, contextualizada, contínua e colaborativa, que parta das necessidades reais dos professores, valorize seus saberes experienciais, promova a reflexão sobre a prática, estimule o trabalho em rede e fomente a autonomia e o protagonismo docente. A formação deve ser um espaço de diálogo, experimentação e construção coletiva, onde os professores se sintam empoderados para analisar criticamente as tecnologias e ressignificá-las em função de seus projetos pedagógicos e dos objetivos de uma educação democrática e inclusiva.

A questão da equidade digital deve ser um eixo transversal em todas as ações. A formação precisa preparar os professores para lidar com as desigualdades de acesso e de competências digitais entre os estudantes, buscando estratégias para que a tecnologia seja um instrumento de inclusão e redução de disparidades, e não o contrário. Isso exige sensibilidade, criatividade e um compromisso ético inabalável com o direito de todos à educação.

Ademais, é fundamental investir em pesquisa e avaliação. Precisamos urgentemente de estudos mais rigorosos que avaliem o impacto real das diferentes abordagens formativas na prática docente e na aprendizagem dos alunos. Essas pesquisas devem gerar evidências que subsidiem a tomada de decisões e o aprimoramento contínuo

das políticas e programas de formação. A ausência de dados robustos não pode mais servir como justificativa para a manutenção de modelos ineficazes ou para a adoção acrítica de modismos tecnológicos.

Em última análise, a jornada para uma formação docente efetiva na era 4.0 é indissociável da luta por uma educação pública de qualidade, democrática e socialmente referenciada. Não haverá transformação significativa nas práticas pedagógicas com tecnologia sem que haja, concomitantemente, uma transformação nas condições de trabalho dos professores, na gestão escolar, nas políticas curriculares e no próprio sentido que atribuímos à educação na sociedade contemporânea. É um desafio complexo, que exige visão de longo prazo, investimento sustentado e a mobilização de toda a sociedade. Contudo, é um desafio inadiável se quisermos construir um futuro onde a tecnologia sirva, de fato, para potencializar a aprendizagem, promover a cidadania e reduzir as profundas desigualdades que ainda marcam o Brasil.

Este capítulo, ao mapear os desafios e apontar caminhos, busca contribuir para essa construção coletiva, oferecendo subsídios para a reflexão e a ação de educadores, gestores, formuladores de políticas e pesquisadores comprometidos com uma educação transformadora na era digital. Os horizontes podem ser complexos, mas a possibilidade de (re)construí-los está em nossas mãos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELLI, L. et al. Formação de professores em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 21, p. 1-25, 2021.

BLIKSTEIN, P. et al. *Educação, tecnologia e equidade na educação pública*. São Paulo: FADC, 2024.

BUCKINGHAM, D. *Beyond technology: children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press, 2007.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura; v. 1).

CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DISTRITO. Educação 4.0: o que é, pilares e como aplicar. Disponível em: [Inserir URL se disponível no original ou buscar]. Acesso em: [Data do acesso original, se disponível], 2022. Nota: Referência incompleta no documento original.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C.; SARTORI, A. Como aplicar as tecnologias educacionais na prática. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARVEY, D. A condição pós-moderna. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

IOSR JOURNALS. Tecnologias Digitais na Educação: impactos do ProInfo Integrado. IOSR Journal of Research & Method in Education, v. 10, n. 2, p. 1-10, 2025.

LAVAL, C. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Matriz de Saberes Digitais Docentes. Brasília: MEC, 2024.

MODELSKI, R. F. et al. Formação de professores para uso de tecnologias digitais: desafios e possibilidades. Revista de Educação e Cultura Contemporânea, v. 16, n. 42, p. 25-44, 2019.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores: identidade e sentido político da profissão docente. Revista Brasileira de Educação, v. 24, e240029, p. 1-16, 2019.

OLIVEIRA, M. B.; MORES, C. C. Tecnologia e formação docente: um estudo de caso em escola pública. Cadernos de Educação, v. 23, n. 2, p. 45-65, 2024.

PEREIRA, F. A. et al. Políticas públicas e tecnologias na educação: desafios e caminhos. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 11, n. 1, p. 79-97, 2022.

PORVIR. Crescer em rede: experiências de inovação em redes públicas de ensino. São Paulo: Instituto Crescer, 2024. Disponível em: <https://porvir.org>. Acesso em: 02 mai. 2025.

REVISTA FT. Formação docente e efetividade: uma análise crítica das evidências. Revista Formação e Trabalho, v. 5, n. 1, p. 22-39, 2024.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Revisão sistemática de literatura: guia prático. Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SCHIAVUZZO, L. M. Educação 4.0: transformações e desafios para a escola contemporânea. São Paulo: Penso, 2021.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWAB, K. A quarta revolução industrial. São Paulo: Edipro, 2016.

SELWYN, N. Education and technology: key issues and debates. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2014.

SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. G. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Orgs.). Tecnologias digitais na educação. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

STOER, S. R.; MAGALHÃES, A. M. Educação, globalização e novas tecnologias: as tensões da modernidade. Porto: Afrontamento, 2003.

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

UNESCO. Relatório global de monitoramento da educação. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 02 mai. 2025.

CAPÍTULO LXXXII

O PAPEL DO PROFESSOR DE AEE E DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA PESSOA COM PARALISIA CEREBRAL: UM ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

DOI: 10.5281/zenodo.17371275
Giumaura Oliveira de Moura
José Haroldo Evaristo Cavalcante
Marília Trindade Félix de Sousa

1 . INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com Paralisia Cerebral (PC) no sistema regular de ensino representa um dos desafios mais significativos para a educação contemporânea. Frequentemente, educadores percebem esses alunos como um entrave ao progresso da turma, partindo do pressuposto equivocado de que suas limitações motoras inviabilizam o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem sistematizada. Essa visão limitada ignora o potencial inerente a cada indivíduo e perpetua um ciclo de exclusão, mesmo em escolas que se declaram inclusivas. O presente estudo de caso, realizado na Escola Pública

Municipal Padre David Mendes, ilustra essa realidade ao acompanhar um aluno com PC que, apesar de matriculado, nunca teve acesso efetivo à sala de aula regular. A afirmação recorrente no ambiente escolar de que "alunos especiais atrapalham" reflete um desconhecimento sobre as necessidades específicas desses estudantes e sobre o papel fundamental do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das tecnologias assistivas (TA) na promoção de seu desenvolvimento.

Este capítulo surge de inquietações acumuladas ao longo de quatro anos de atuação na sala de AEE em um contexto municipal onde a crença na inclusão ainda se mostra frágil. Indagações sobre como a pesquisa pode contribuir para a prática escolar, que inovações pode trazer ao debate sobre o tema, qual a função do professor de AEE no desenvolvimento cognitivo e social do aluno com PC, e como o ambiente escolar deve se adaptar, nortearam a investigação. A situação específica do sujeito da pesquisa, Neymar, impedido de frequentar a sala regular, evidencia a existência de um atendimento excludente mascarado, que desrespeita direitos garantidos pela legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e a Constituição Federal de 1988. A escola precisa urgentemente transcender a visão focada na deficiência e passar a valorizar as habilidades individuais, respeitando as especificidades de cada aluno. No caso de estudantes com PC, a intervenção qualificada do professor de AEE, atuando como ponte entre a escola, a família e o aluno, e utilizando diagnósticos e acompanhamento contínuo, torna-se crucial para fomentar o desenvolvimento cognitivo e a construção da autonomia.

A problemática central que guiou esta pesquisa foi: Como a análise do processo de inclusão em uma escola pública do sertão do Piauí contribui para problematizar a importância do professor do AEE e das tecnologias assistivas no processo de ensino-aprendizagem do aluno com paralisia cerebral? A hipótese inicial considera que, apesar das políticas públicas, muitas escolas ainda reproduzem valores excludentes, manifestados em preconceito, falta de adaptação curricular e exclusões simbólicas, onde o aluno está presente fisicamente, mas ausente das atividades pedagógicas. Este estudo, portanto, busca analisar o papel do professor de AEE no desenvolvimento cognitivo de alunos com PC, identificando os aspectos pedagógicos, afetivos e socioculturais que interferem nesse processo. O objetivo é contribuir para o redirecionamento das práticas pedagógicas no ensino comum e para a construção de novas possibilidades de inclusão, compreendendo mais profundamente o desenvolvimento cognitivo do aluno com PC e o

potencial transformador das tecnologias assistivas. A importância deste trabalho reside na sua contribuição para a luta pela efetiva inclusão da pessoa com deficiência na escola regular e, por extensão, na sociedade.

2. METODOLOGIA

Este capítulo resulta de uma pesquisa de natureza predominantemente qualitativa, ancorada na metodologia de estudo de caso, com o objetivo de analisar e aprofundar o papel do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o impacto das tecnologias assistivas (TA) no desenvolvimento cognitivo de um aluno com Paralisia Cerebral (PC) inserido, ainda que de forma limitada, no contexto da escola regular.

A escolha pelo estudo de caso justifica-se pela necessidade de investigar em profundidade a complexidade das interações pedagógicas, afetivas e socioculturais que permeiam o processo de ensino-aprendizagem desse aluno específico, buscando compreender os sentidos e significados atribuídos às suas experiências. A pesquisa teve como sujeito principal Neymar (nome fictício), um adolescente de 15 anos com PC, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Pública Municipal Padre David Mendes, em São Félix do Piauí-PI, mas que frequentava apenas a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), sendo privado do acesso à sala de aula comum.

Para a coleta de dados, foram empregados múltiplos instrumentos e procedimentos. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas direcionadas aos principais atores envolvidos no processo educativo de Neymar: sua mãe, a professora do AEE e o grupo gestor da escola (diretora e coordenadora pedagógica).

As entrevistas visaram captar as percepções, experiências e desafios enfrentados por cada um em relação à inclusão e ao desenvolvimento do aluno. Adicionalmente, foi conduzida uma observação participante na Sala de Recursos Multifuncionais, durante a qual a pesquisadora acompanhou a rotina de atendimento, as interações de Neymar com a professora e colegas, e a aplicação de atividades e recursos pedagógicos.

É de grande valia, ressaltar a importância da análise documental, examinando registros escolares, o Plano de AEE (quando existente ou em elaboração) e documentos legais pertinentes à educação inclusiva e ao AEE, como a LDB nº 9394/96, a Constituição Federal de 1988 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

O foco esteve em desvelar os aspectos pedagógicos, afetivos e socioculturais que interferem no processo de ensino-aprendizagem de Neymar.

A triangulação dos dados permitiu uma compreensão mais robusta e multifacetada do caso, no tocante as vivências do aluno com desenvolvimento cognitivo na visão de Vygotsky e Piaget.

Mantoan (2008) faz a relação do entre educação inclusiva e o papel do Atendimento Educacional Especializado com o uso das tecnologias assistivas. Nessa perspectiva, pesquisa, houve a busca pelo aprofundamento e a compreensão de fenômeno específico para iluminar práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes no atendimento a alunos com paralisia cerebral.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do caso de Neymar, articulada com a fundamentação teórica sobre educação inclusiva, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Tecnologias Assistivas (TA), revela um cenário complexo onde as potencialidades do aluno com Paralisia Cerebral (PC) colidem com barreiras estruturais e atitudinais persistentes no ambiente escolar. A discussão a seguir explora os principais achados, conectando a experiência específica de Neymar com os debates mais amplos sobre a inclusão.

Contexto da Educação Inclusiva e o Papel do AEE

A trajetória de Neymar evidencia a distância entre o discurso legal e a prática cotidiana da inclusão. Embora a legislação brasileira, como a Constituição Federal (1988), a LDB (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), assegure o direito de todos à educação em escolas regulares, a realidade encontrada na Escola Municipal Padre David Mendes demonstra a persistência de uma cultura de exclusão. A justificativa da gestão escolar para não receber Neymar na sala comum – a falta de preparo e de recursos, como um cuidador – reflete uma visão capacitista e uma falha em cumprir o que determina a própria LDB (Art. 58, § 1º), que prevê serviços de apoio especializado quando necessário. A ausência de Neymar na sala regular, limitando sua participação apenas ao AEE, configura uma segregação velada, contrariando o princípio do AEE como serviço complementar e não substitutivo ao ensino comum (Brasil, 2008).

A fundamentação teórica reforça a urgência de superar essa visão. Mantoan (2006) critica a falta de implementação das prescrições constitucionais, enquanto Vygotsky (apud Ivic, 2010) destaca o papel insubstituível da escola no desenvolvimento cultural e social da criança, reestruturando funções do comportamento através da interação. A escola, ao negar o acesso pleno a Neymar, priva-o dessas interações cruciais e do "desenvolvimento artificial" proporcionado pelo ambiente escolar. A existência da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um avanço importante, concebida como espaço para o AEE (Brasil, 2006), mas sua eficácia é comprometida quando desarticulada da sala comum. A Resolução Nº 04/2009 enfatiza a necessidade de articulação constante entre o professor do AEE e o professor da sala comum, algo inexistente no caso de Neymar. A falta de formação específica do professor do Atendimento no AEE.

O Potencial Transformador das Tecnologias Assistivas

O estudo de caso de Neymar ilumina dramaticamente a importância das Tecnologias Assistivas (TA) para alunos com PC. Suas limitações motoras severas (dificuldade de locomoção, fala e manipulação de objetos) e a consequente dificuldade na expressão gráfica e comunicação oral poderiam ser significativamente mitigadas com o uso adequado de recursos de TA.

A necessidade de comunicação aumentativa e alternativa, adaptação de materiais didático-pedagógicos, recursos de informática (como teclados adaptados, acionadores, softwares específicos) e adequações de mobiliário (cadeiras e mesas adaptadas), conforme preconizado por Bersch (2006, apud Brasil, 2007) e detalhado no documento da SEED/MEC (Brasil, 2007). A TA é definida como um auxílio que promove a ampliação de habilidades funcionais deficitárias ou possibilita a realização de funções impedidas pela deficiência.

No caso de Neymar, a ausência ou subutilização desses recursos é evidente. Embora ele utilize uma prancha de comunicação de forma rudimentar e a professora do AEE empregue alguns recursos como alfabeto móvel, jogos e a colmeia para o computador, há um vasto potencial inexplorado. A falta de recursos como cadeira de rodas adaptada (apesar da resistência inicial do aluno, que poderia ser trabalhada), engrossadores de lápis mais eficazes, softwares de predição de símbolos ou reconhecimento de voz impede Neymar de demonstrar seu potencial cognitivo, que, segundo a avaliação da professora do AEE e a percepção da mãe, parece preservado. Ele compreende solicitações, interage

intencionalmente, demonstra preferências e reconhece letras e cores. A TA, nesse contexto, não é apenas um facilitador, mas uma ferramenta essencial para dar voz e autonomia a Neymar, permitindo-lhe superar as barreiras impostas pela sua condição motora e participar mais ativamente do processo de aprendizagem (Brasil, 2007; Bersch, 2013). Fazer TA na escola, como aponta o documento do MEC (Brasil, 2007), é encontrar estratégias para que o aluno possa "fazer de outro jeito", valorizando suas habilidades e retirando-o do papel de espectador.

Estudo de Caso Neymar: Desafios e Potencialidades

A análise detalhada do caso de Neymar revela um jovem com potencialidades cognitivas e forte desejo de interação e aprendizagem, mas severamente limitado por barreiras físicas, de comunicação, atitudinais e institucionais. Suas potencialidades incluem a compreensão do ambiente, a comunicação intencional (mesmo que não convencional), o gosto por atividades lúdicas (música, jogos de memória), o reconhecimento inicial de letras e cores, e a capacidade de expressar vontades e frustrações. Sua determinação é notável, como o desejo de andar e a insistência em ser compreendido.

Contudo, os desafios são imensos. A principal barreira é a exclusão da sala de aula regular, justificada pela escola pela falta de estrutura e cuidador, negando seu direito à educação inclusiva. A falta de transporte adaptado dificulta sua frequência até mesmo ao AEE. As limitações motoras e de fala exigem recursos de TA específicos e adequados, que parecem insuficientes ou ausentes. A falta de formação específica do professor do AEE e a ausência de articulação com o ensino comum comprometem a qualidade do atendimento. A dependência da família para locomoção e a superproteção materna, embora compreensível, também podem limitar o desenvolvimento de sua autonomia. A própria infraestrutura da escola, apesar de algumas rampas e um banheiro adaptado, ainda apresenta barreiras de acessibilidade. A avaliação pedagógica indica um nível pré-silábico na escrita, refletindo mais a falta de oportunidades e de ferramentas adequadas do que uma incapacidade cognitiva intrínseca.

Discussão: Articulando o Caso e a Teoria

O caso de Neymar exemplifica a tensão entre os ideais da educação inclusiva e a realidade escolar. A teoria de Vygotsky sobre a importância da interação social e da

mediação no desenvolvimento cognitivo é central aqui. Ao ser isolado no AEE, Neymar é privado das interações com pares diversos na sala comum, fundamentais para a construção do conhecimento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Neymar não está sendo adequadamente explorada pela falta de mediação qualificada e de ferramentas culturais apropriadas (como a TA).

A perspectiva de Piaget (1983) sobre aprender a aprender e a se desenvolver continuamente é igualmente relevante. A escola, ao invés de focar apenas nas limitações de Neymar, deveria criar condições para que ele desenvolva suas potencialidades, utilizando estratégias e recursos que permitam sua participação ativa. A falta de adaptação curricular e metodológica vem impedir que Neymar avance, mantendo-o em um estágio inicial de alfabetização aos 15 anos.

A visão de Mantoan (2003) sobre a necessidade de analisar o ensino ministrado quando um aluno não vai bem é crucial. A dificuldade de Neymar não deve ser vista como um problema individual, mas como um indicador da inadequação das práticas pedagógicas da escola para lidar com a diversidade. A falta de investimento em formação docente, em TA e em acessibilidade reflete a persistência de um modelo escolar homogeneizador e excludente.

Finalmente, o papel do professor do Atendimento Educacional Especializado, como articulador e mediador (Resolução Nº 04/2009; Bersch, 2013), é fundamental, mas só pode ser plenamente exercido em parceria com a escola regular e com o suporte de recursos adequados, incluindo as tecnologias assistivas. A TA surge como um elemento chave para viabilizar a participação e a aprendizagem de Neymar, transformando o potencial cognitivo em desempenho efetivo. A superação dos desafios enfrentados por Neymar exige uma mudança profunda nas concepções e práticas da escola, passando de uma lógica de exclusão ou integração limitada para uma verdadeira cultura de inclusão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de caso, centrado na experiência de um adolescente com Paralisia Cerebral em uma escola pública do interior do Piauí, lança luz sobre as complexas dimensões, perspectivas e desafios inerentes à efetivação da educação inclusiva. A análise aprofundada da situação de Neymar evidencia que, apesar dos avanços legais e da implementação de serviços como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a

exclusão ainda persiste de formas sutis e diretas no ambiente escolar. A negação do acesso à sala de aula regular, a falta de recursos adequados, incluindo tecnologias assistivas (TA), e a ausência de articulação entre o AEE e o ensino comum configuram barreiras significativas que impedem o pleno desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do aluno.

Constatou-se que a natureza dos desafios enfrentados por Neymar reside primordialmente nas suas limitações motoras e de linguagem, intrínsecas à sua condição, mas exacerbadas pela falta de suporte pedagógico e tecnológico adequado por parte da escola.

A pesquisa reforça a urgência de um redirecionamento do fazer pedagógico. É imperativo que os educadores, gestores e toda a comunidade escolar superem a visão capacitista que foca nas limitações e passem a reconhecer e valorizar o potencial de aprendizagem existente em cada aluno, independentemente de suas deficiências.

O papel do professor de AEE emerge como crucial nesse processo, não apenas no atendimento direto ao aluno na Sala de Recursos Multifuncionais, mas fundamentalmente como um articulador entre o ensino comum, a família e os serviços de apoio, promovendo estratégias pedagógicas individualizadas e o uso efetivo das tecnologias assistivas. Contudo, para que esse papel seja cumprido, é essencial que haja investimento em formação continuada para os professores, tanto do AEE quanto da sala comum, e que a colaboração entre eles seja uma prática institucionalizada e constante.

A experiência de Neymar demonstra que a simples presença física na escola ou mesmo na sala de AEE não garante a inclusão. É preciso que as práticas pedagógicas sejam repensadas para acolher a diversidade, utilizando metodologias ativas, recursos variados e, especialmente no caso de alunos com PC, as tecnologias assistivas como ferramentas indispensáveis para a comunicação, a mobilidade, o acesso ao currículo e a expressão do conhecimento.

A parceria entre a sala de ensino AEE e a sala regular, com planejamento conjunto e desenvolvimento de atividades colaborativas, como projetos lúdicos e simulações do cotidiano, pode transformar a dinâmica escolar e promover a superação das dificuldades. Se faz extremamente necessário e fundamental que a escola deixe de ser um ambiente homogeneizador e se torne um espaço onde cada aluno, com suas particularidades, seja visto como um ser humano único, capaz de aprender e se desenvolver em seu próprio tempo e ritmo, desde que lhe sejam oferecidas as condições e os suportes necessários. Acreditar no potencial do aluno, desafiá-lo e seduzi-lo para a descoberta, como sugere

Rubem Alves, utilizando todos os recursos disponíveis, incluindo as TA, é o caminho para transformar a exclusão em verdadeira inclusão.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. Tecnologia Assistiva: recursos e serviços que promovem a inclusão escolar. Texto elaborado para a disciplina Deficiência Intelectual no Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE. Universidade Federal do Ceará. 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educação especializado. . Brasília: 2006.

BRASIL, Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Deficiência Física SSEP/ SEED / MEC Brasília/DF – 2007.

BRASIL. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 14 de Julho de 2011.

Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.

IVIC, Ivan. Lev Semenovich Vygotsky / Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o quê? Por quê? Como fazer? _ Maria Teresa Eglér Mantoan. _ São Paulo: Moderna, 2003. (coleção Cotidiano escola).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: pontos e contrapontos/ Maria Teresa Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorin Arantes, organizadora. _ São Paulo : Summus, 2006.

Nota Técnica -- (SEESP/GAB/Nº11/2011).

PALANGANA, Isilda. Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky (A relevância social). São Paulo. 1997.

PIAGET, Jean. Apistemologia Genética. 2ª Ed._ São Paulo: Abril Cultural 1983 (Coleção dos Pensadores).

PIAGET, Jean; VYGOTSKY, Lev; WALLON, Henri. Teorias psicogenéticas em discussão /Yves de La Taile, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas / Márcia Denise Pletsch -- 2009. 254 f. Tese (Doutorado) -- Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009.

Resolução CNE / CEB nº 2 /2001 (MEC / SEESP, 2010).

ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoli...[et.al.]. -- Brasília: Ministério da Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da defectologia. Volume V. Visos. Madrid, 1997.

CAPÍTULO LXXXIII

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA, COM OU SEM DEFICIÊNCIA, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOI: 10.5281/zenodo.17371281
Giumaura Oliveira de Moura
Marília Trindade Félix de Sousa
José Haroldo Evaristo Cavalcante

1 INTRODUÇÃO

Desde os primórdios a música é usada pelo seres humanos como forma de encontrar a paz espiritual, de se manifestar para Deus, e de se divertir. Ao longo dos tempos ela foi se transformando em uma ferramenta pedagógica indispensável na Educação Infantil, pois ela trabalha os diversos fatores que interfere no desenvolvimento da criança, seja físico, psicomotor, afetivo, social e cognitivo, sendo hoje considerada como um direito expresso através da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDBN 9394/96 que afirma em seu Artigo 26 “6º A música deverá ser conteúdo obrigatório mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)”.

Este trabalho pretende elucidar a contribuição da música no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. A problemática que gerou esta pesquisa científica foi buscar entender: Por que a música ainda não está sendo trabalhada pedagogicamente de forma efetiva para o desenvolvimento integral da criança em muitas escolas de Educação Infantil? A hipótese inicial considera que, apesar das políticas públicas, muitas escolas ainda reproduzem aulas tradicionalistas com a crença de que criança aprende é escrevendo, como se fossem miniaturas de adultos.

Este trabalho busca portanto, analisar esta arte sonora como uma possibilidade de trabalhar diversos fatores, que interferem no desenvolvimento da criança seja afetivo, cognitivo, social e psicomotor. Nesse sentido, é pertinente o pensamento de Tourinho (1993, apud Mateiro (2000, p.2):

[...] a música... está sempre presente nos rituais do ambiente escolar, seja nas festas e celebrações, seja na organização e validação do tempo e do espaço das ações que acontecem no dia-a-dia escolar.

Diante desse contexto, é necessário que os professores reconheçam a importância da música e passem a utilizá-la de maneira interdisciplinar aperfeiçoando a sua metodologia e proporcionando aos seus alunos uma aprendizagem significativa, para isso o seu ensino deve ir além de uma simples leitura da notação musical ou a aprendizagens de habilidades específicas para tocar um instrumento.

Este estudo se justifica pela necessidade de compreender a música como uma metodologia que enriquece o contexto da sala de aula, pois desperta prazer e consequentemente estimula a aprendizagem do aluno. Desta forma, o professor que trabalha a música pedagogicamente contribui para que a criança aprenda de forma prazerosa, auxiliando no seu desenvolvimento integral, tendo em vista uma sociedade globalizada, preocupada em formar cidadãos críticos e reflexivos.

O objetivo da pesquisa foi investigar a importância da música para o desenvolvimento integral da criança, enfatizando como ela vem sendo realizada pedagogicamente no processo de ensino e aprendizagem da criança, tendo em vista sua representatividade, como sujeito de direito em idade especial de desenvolvimento na etapa educacional.

2 METODOLOGIA

Investigou-se em que, medida a música sendo trabalhada pedagogicamente contribui para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, seja ela com, ou sem deficiência, neste contexto do trabalho com a música na primeira infância, contribui pra construir uma educação inclusiva.

Para atingir os objetivos determinados, foi necessária uma pesquisa bibliográfica, através da revisão de literatura em livros de autores conceituados acerca da temática, assim como em artigos científicos que foram encontrados em sites de instituições credenciadas e referências científicas, no intuito de melhor compreender o fenômeno investigado para obter maior consistência teórica das ideias defendidas.

Sendo assim, a pesquisa trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, em virtude de se buscar a resposta do problema através das percepções e entendimentos sobre a problemática em foco, dando-se espaços para novas interpretações.

Para fundamentar este trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, através da revisão de literatura em livros de autores conceituados acerca da temática, onde se definiram conceitos, concepções e teorias mais amplas para as específicas, visando determinar a resposta do problema delimitado. Foram consultados as seguintes obras literárias e documentos: Os principais autores consultados para o embasamento teórico deste trabalho foram Brito (2003); Mateiro (2000); Brasil (1998) Snyders (1997) entre outros que se dedicam a estudar esta temática.

Portanto, este trabalho contribui para o aperfeiçoamento da formação profissional da pesquisadora e o embasamento como referência para o redirecionamento da prática docente no processo educativo no âmbito da Educação Infantil.

4 O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A MÚSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é uma ferramenta pedagógica importante para o auxílio das crianças no seu desenvolvimento, o trabalho pedagógico com esta ferramenta na educação infantil está relacionado aos saberes e as culturas que os educandos trazem para a sala junto com suas experiências. Não existe em nenhuma escola, a disciplina de música, o que acontece na pratica é o exercício onde os docentes trabalham a música junto aos conteúdos, por eles entenderem a contribuição dela no desenvolvimento da criança.

Ao trabalhar a música no contexto escolar, não podemos desconsiderar os conhecimentos prévios que as crianças têm sobre a música e o professor deve ver isso como um ponto de partida, incentivando as crianças a falarem o que elas já conhecem sobre o assunto proposto, pois o envolvimento das crianças com a música vem desde os primeiros dias de vida com as cantigas de ninar feitas pela mãe, pois através dessa presença musical a criança desenvolve novos conhecimentos, socialização entre outros.

Em relação a isso o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil explica que:

O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras que tais jogos exercem. (Brasil, 1998. p. 51)

A música quando trabalhada em sala desenvolve na criança a criatividade, aptidões e raciocínio, então o docente deve aproveitar essa ferramenta pedagógica para desenvolver tarefas educacionais dentro da sala, para despertar na criança interesse pelo trabalho lúdico através da música, não é somente para aprimorar o conhecimento musical, mais para o crescimento da leitura e da escrita, ou seja, a música trabalhada através do lúdico é para tornar as aulas mais divertidas e atrativas, buscando através dela o aprendizado.

Muitas vezes, as crianças são impedidas de usar sua criatividade, pois os docentes utilizam atividades já prontas. Quando a música é trabalhada de forma inadequada e sem nenhum sentido de aprendizagem, apenas como forma de memorização as crianças deixam o interesse e não contribuem no seu desenvolvimento.

Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e a interpretar musicais, desconsiderando as possibilidades de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical (Brito 2003, p. 52).

Para que o ensino com a música seja significativo e atinja os objetivos, o docente precisa desenvolver esta metodologia de forma diferente, com exercícios de pulsação, cantos, brincadeiras cantadas e sonorização de histórias. Na educação infantil pode-se buscar um trabalho com a música que permita a criança experimentar sentimentos e sensações, seja de alegria ou tristeza, só para que ela possa sentir e desenvolver seus

pensamentos e a criatividade, e até mesmo fazer a relação musical com assunto trabalhado em sala.

A música tem o propósito de colaborar no desenvolvimento da criança de forma produtiva, além de satisfazê-las no recitar de algumas canções. Na prática escolar o ensino da música deve ter uma atenção maior, pois o uso da linguagem musical não é apenas ensinar música ou musicalizar, é falar de educar através da música, mostrar a sua contribuição na formação do indivíduo, enriquecendo a inteligência através da musicalidade.

Ao trabalhar esta ferramenta nas atividades de dança, sons do meio ambiente e dos animais, estimula-se a criatividade da criança, onde elas ganham as noções de altura e podem observar o movimento do corpo. Snyders (1997, p.27) diz que:

os métodos modernos da pedagogia musical estão absolutamente corretos ao propor atividades de escuta ativa, não somente para evitar que os alunos, se não tiverem nada de preciso a fazer, conversem ou se evadam da aula através de devaneios, mas por que faz parte da natureza da obra musical despertar uma admiração ativa: o objetivo da escuta ativa não é chegar a uma espécie de êxtase teológico, mas despertar emoções controladas, que integrem a alegria ao conjunto da pessoa, tanto na sua sensibilidade quanto na sua compreensão.

Então é preciso entender e mostrar na prática como a música pode ser trabalhada na escola, ou seja, desenvolver atividades que contribuem no desenvolvimento da criança da educação infantil.

4.1 Saberes docentes relacionados ao trabalho pedagógico com a música

O docente é um profissional que detém os saberes de várias matizes sobre a educação, tem como principal função a de educar crianças, adultos e jovens, é também o mediador, e tem um papel muito importante no desenvolvimento e crescimento das crianças, então é preciso que os docentes busquem novos meios que facilitem a aprendizagem delas. O docente é também o organizador do ambiente escolar, ele deve estar sempre disposto para organizar o espaço escolar no intuito de incentivar o aluno a ter liberdade de expressão, troca de informações, e a valorização de suas ideias, o que provocara a vontade de conquistar novos conhecimentos. Segundo Tardif et al. (1991, p. 219):

quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e

complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada.

Os saberes da docência é importante para mediar no processo da construção de identidade dos docentes, pois este aspecto indica que esses saberes são constituídos de três categorias que são: os saberes pedagógicos (que viabiliza a ação de ensinar), os saberes da experiência e o saber do conhecimento (que está referido na formação específica), no qual identificam o necessário de saber para ensinar.

Um aspecto relevante em relação ao saber docente é a experiência profissional que se revela como instrumento fundamental. Os saberes que são adquiridos durante as experiências profissionais são os que constituem a competência, permitindo que o professor desenvolva seus hábitos e contribua para enfrentar os problemas da prática cotidiana, pois os professores produzem um saber-fazer durante o seu trabalho no ambiente escolar, denominado como saber da experiência, no qual é confirmado por Tardif (2002) e Borges (2004, p. 220) quando salientam que:

Na ação docente, o professor: produz um saber, conhecimentos, competências, um saber fazer, um saber ser, posturas e valores sobre o ensino, a partir de suas experiências, nos quais os diferentes saberes se encontram amalgamados e em constante dinamicidade.

Assim, o saber é considerado como resultado de uma produção social sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação linguística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento.

O saber docente na educação infantil é conhecer o que tem sido produzido, com a intenção de contribuir e ampliar o saber para melhorar na aprendizagem do aluno. Isso nos dá indicativos para aprofundarmos os estudos sobre a valorização do processo de ensino aprendizagem das crianças.

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mais um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo, em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua 'consciência prática'. (Tardif, 2014, p. 14).

Nesse sentido os saberes docentes contribuem com o desenvolvimento das atividades desenvolvidas na educação infantil, pois são saberes onde o docente não

precisa ter uma formação específica em música, e as atividades são trabalhadas no sentido de sensibilizar a criança em relação as questões inerentes à música, reconhece-la como linguagem onde o conhecimento se constrói, entender e respeitar a expressão musical. O docente pode despertar na criança o interesse de explorar os materiais para confecção de instrumentos musicais, vivenciar as questões relativas a acústica e produção do som, inventar composições através da improvisação, no momento em que os instrumentos estão sendo criados.

4.2 Perfil da criança na faixa etária de 0 a 5 anos

A trajetória de uma criança começa a percorrer desde quando ela deixa de ser bebê e passa a ser mais independente. As crianças desde bebês precisam ter uma rotina de vida planejada e organizada para melhor se desenvolver, esse desenvolvimento da criança é um processo de crescimento e mudança a nível integral ao longo da vida, onde em cada fase ela surge com características específicas, todas as crianças, mesmo com algum tipo de deficiência ou transtorno, precisam ser estimuladas durante o seu desenvolvimento, no sentido das habilidades motoras, mentais e sociais.

Na Educação Infantil, o período de 0 a 5 anos, é o que fará a diferença no futuro, pois é a base para o desenvolvimento posterior. Destacamos a importância da escola como local para além dos cuidados, pois é nela onde a criança vai se envolver, interagir e agir com o meio, e com si mesma para aprender. Ela não pode se isentar do ato intencional de educar, e presando só pelo cuidar, é necessário que haja um equilíbrio entre o cuidar e educar para que as crianças possam aprender e desenvolver suas habilidades de forma integral. Piccinin (2012,p.38) nos faz refletir quando afirma que:

[...] a base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos sócioemocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem sucedidas e fortalecidas.

A educação infantil é o momento de interação da criança com o mundo, onde observa o comportamento das pessoas ao seu redor de forma distinta. Nesse contexto, a criança entra em contato com a diversidade de interação com outras crianças, em que surge a aprendizagem de novos conhecimentos que as preparam para se relacionar com o mundo. É necessário que nas fases de desenvolvimento da criança compreenda-se a

importância do aprendizado e perceba-se que ela não é adulta e que essas características são próprias da sua idade.

As experiências vivenciadas durante a fase de 0 a 5 anos são fundamentais na formação do ser humano, os fatos e situações que se vivenciam. Nessa fase podem deixar marcas para o resto da vida. O desenvolvimento da criança é o processo de crescimento e mudança física, comportamental, emocional e cognitivo ao longo da vida, e em cada fase, surgem características específicas. A criança precisa ser estimulada em seu desenvolvimento, no sentido das habilidades motoras, mentais e sociais.

Podemos dizer que no processo de ensino aprendizagem de uma criança, os educadores e pais precisam entender a importância do seu papel no processo de estimulação da criança, para que ela desenvolva as suas aptidões e sua capacidade a partir do processo de observação, pois toda criança imita o adulto, e assim a atuação conjunta de pais e educadores são fundamentais para a construção do adulto que elas serão no futuro.

Na faixa etária de 0 a 5 anos ocorre a aprendizagem da leitura e a escrita, através de um trabalho com base na cópia de vogais e consoantes, ensinadas uma de cada vez, as crianças relacionam também os sons e escritas através da repetição, associação e memorização das sílabas, a criança na prática em sala aprende primeiro as vogais, depois as consoantes, em seguida as sílabas, até chegar nas palavras, e conseguir formar as frases.

Portanto, é necessário o trabalho pedagógico com as múltiplas linguagens para que as crianças desenvolvam suas capacidades, a linguagem oral e escrita muito importante para as crianças ampliarem sua participação nas práticas sociais. O trabalho com a linguagem se constitui no eixo básico da educação infantil, pois aprender uma língua não é somente aprender palavras, e sim seus significados culturais. A educação infantil promove experiências de aprendizagem da língua, por meio do trabalho com a linguagem oral e escrita, onde as crianças desenvolvem o seu letrado.

5 CONCLUSÃO

Pautado nesse estudo, conclui-se que a música no contexto da Educação Infantil é incontestável, pois existem inúmeras maneiras de trabalhá-la em sala, além dos vários benefícios que ela pode oferecer, cabe ao docente fazer um trabalho criativo com a criança

para que ela desenvolva a sua criatividade, a expressão, a socialização e também o seu estímulo para aprender de forma contextualizada.

Há várias maneiras de trabalhar a música na escola de forma lúdica e coletiva, como por exemplo, utilizando brincadeiras, jogos, e confecções de instrumentos. Nesse contexto, se ela for bem trabalhada no contexto escolar desenvolverá na criança o raciocínio, a criatividade e outros aspectos.

Sendo assim, as crianças que recebem os estímulos musicais, aprendem a ler e escrever com mais facilidade, pois ajuda no processo de alfabetização, percepção, e concentração. Apesar de ser vista somente como uma forma de brincar, percebe-se que brincando também se aprende, pois a música é riquíssima e quando trabalhada junto com o conteúdo, os dois geram uma aprendizagem para a criança de forma mais dinâmica e significativa.

Desta maneira, cabe também ao professor da Educação Infantil o papel de auxiliar o desenvolvimento livre, espontâneo e prazeroso das crianças, como por exemplo usar a paródia para fazer com que seus alunos aprendam os conteúdos cantando, pois dessa maneira a música tem a capacidade de atrair a atenção do estudante e tornar as aulas menos cansativas, pois assimilar e memorizar conceitos torna-se mais fácil quando estão associado à uma melodia.

Portanto, utilizar a música no processo de ensino e aprendizagem é estimular a mente humana, proporcionar o equilíbrio, facilitar a concentração, desenvolver o raciocínio, além de inúmeros outros benefícios para o aprendiz. Logo, o docente deve trabalhá-la como uma ferramenta pedagógica que leve a criança a construção de um espírito crítico, participativo e feliz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Editora do Brasil.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil** – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. O professor da educação básica e seus saberes profissionais. 1.ed. Araraquara: JM, 2004.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. Revista Arte-Online, v.3, mar./ago. 2000.

PICCININ, Priscila V. **A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-Cultural**. 2012. 76 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 3º ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

_____, Maurice. Saberes e formação profissional. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2002.

_____, Maurice, Saberes Docentes e Formação Profissional / Maurice Tardif . -Petropoles , RJ : Vozes, 2014

OS ORGANIZADORES

Glaúcio Simão Alves



Mestrando em Ensino pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte; Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Faculdade Venda Nova do Imigrante; Especialista em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí; Especialista em Ensino de Matemática e Biologia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Possui Graduação em Física pela Universidade Federal de Campina Grande; Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Cruzeiro do Sul; Graduação em Matemática pelo Centro Universitário Unifatecie; Graduação em andamento em Ciências da Religião pelo Centro Universitário Cidade Verde. Atualmente faz parte do grupo de pesquisa em Educação Especial e Matemática (GPEEM) UFPA, atua como líder da linha de pesquisa: Desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino de ciências naturais e exatas para educação inclusiva. Possui experiência na área de Educação como professor do Ensino Fundamental e Ensino Médio, atuando principalmente com metodologia ativa, recurso lúdico e jogos educativos, jogos digitais. E-mail: glaucioalves@professor.pb.gov.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7454616471413469>.

M'mylla Roberta Silva Sarmento



Especialização em andamento em Metodologia do Ensino da Matemática pela Faculdade Unifahe; Especialista em Estruturas pela Faculdade Venda Nova do Imigrante; Graduação em Matemática pelo Centro Universitário Cidade Verde; Bacharelado em Engenharia Civil pelo Centro Universitário Santa Maria. Possui experiência na área de Educação como professora de Matemática do Ensino Fundamental e Ensino Médio. E-mail: m.mylla@professor.pb.gov.br.

Dirceu da Silva



Doutorando em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais. Doutorando em Educação pela UNINQ University. Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University (2024), o trabalho representa uma significativa para o campo de estudo em questão. A abordagem adotada e os resultados obtidos trazem novos insights e evidências relevantes para a área, enriquecendo o conhecimento existente. Além disso, as recomendações e as possíveis aplicações práticas decorrentes do estudo pertinentes, podem ser exploradas futuramente no Doutorado. Mestrando em Educação pela UNINQ University. Especialista em diversas áreas de conhecimento da educação. Graduado em Letras - Português e Inglês pela Faculdade Diadema Uniesp (2010). Graduado em Pedagogia pela Faculdade Única (2024). Graduado em Letras - Português e Espanhol pela Faculdade UniBF (2024). Graduado em Educação Especial pelo Centro Universitário Única (2025). Graduado em Letras - Português e Espanhol pelo Centro Universitário Única (2025). Graduando em Engenharia de Software pelo Centro Universitário Única. Graduando em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Única. Graduando em Tecnologias Educacionais pelo Centro Universitário Estácio. Graduando em Linguagem pela Faculdade UniBF. Graduando em Letras - Alemão pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Atualmente é professor na educação básica na esfera estadual e municipal. E-mail: prof.dr.dirceudasilva@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9887405552168422>.

Dinedso Firmino da Fonseca



Graduando em Ciências Biológicas - Licenciatura. Atualmente, atua como instrutor de formação profissional no Instituto SENAI de Inovação em Energias Renováveis. Possui experiência também na área de Moda, tendo atuado como estilista e como instrutor na área de Desenho de Moda pelo SENAI DR/AC, no âmbito do projeto do Novo Ensino Médio trilha do Vestuário (2023), bem como no SENAI CET/CM. É formado como Estilista de Confecção do Vestuário Nível Profissionalizante (2017), pela mesma instituição. Complementa sua formação com cursos de extensão nas áreas de Oceanografia Básica, Biologia Marinha, Perícia Ambiental, Energia Renovável e o Meio Ambiente, e Legislação Ambiental aplicada à implantação de Parques Eólicos, demonstrando interesse em temas interdisciplinares entre Ciências Biológicas, Sustentabilidade e Tecnologias Ambientais. E-mail: biologo.dinedso@outlook.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4345722284269406>.

Raimunda Nonata Silva Sousa



Licenciatura Plena em Letras (Unama) acadêmica de Serviço Social e Pedagogia (Universidade Cruzeiro do Sul) Especialista em Gestão Escolar (UFPA) Especialista Supervisão e Orientação Educacional (Universidade Cruzeiro do Sul), Especialista em Linguística (Facibra). E-mail: ray.silva.sousa17@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1119561231815541>.

Cleudia Maria Ferreira Da Silva



Possuo graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2003), graduação em Psicologia pelo Centro universitário Maurício de Nassau - Recife com sede em Teresina (2022), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2014) e Doutorado em Educação - Universidad Tecnológica Intercontinental (2024). Atualmente sou professora do Ensino Fundamental exercendo a função de professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Sou pesquisadora com experiência na área de Educação Especial na perspectiva inclusiva com publicações científicas com os seguintes temas: AEE, deficiências, neupsicopedagogia, Autismo e Tecnologia Assistiva. E-mail: kleudiamaria12@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8330306101963508>.

Francisco Danilo Duarte Barbosa



Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015); Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (2009); Especialista em Língua Portuguesa e Matemática Numa Abordagem Transdisciplinar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2011); Especialista em Ensino de Biologia pela Universidade Cândido Mendes; Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional pela universidade Cândido Mendes; Mestrado em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University - Flórida U.S.A. com reconhecimento pela FATEC - Faculdade de Teologia e Ciências do Brasil; Professor do Instituto Educacional de Ensino Fundamental Ronaldo Gonçalves Sarmento. Coordenador Pedagógico na Escola Estadual Acadêmico Mauro Abrantes. Tem experiência na área de Educação como professor do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino

Superior e formação continuada de professores. E-mail:
fdanilo_barbosa@yahoo.com.br. Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/8775794522405582>.



María dos Remédios Sarmiento da Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Aracáú; Graduação em andamento em Sociologia pelo Centro Universitário Cidade Verde; Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Integradas de Patos; Especialista em Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual; Especialização em Andamento em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Faculdade Unifahe.

OS AUTORES

Adriana Alves Novais

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, campus Itabaiana. É mediadora do Grupo de Trabalho Educação de surdos, bilinguismo e surdocegueira no Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologias Assistivas - Núpita/ CNPq/UFS e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Contemporaneidade-EDUCON/CNPq/UFS. Áreas de interesse: Educação de surdos; Ensino de Libras; Português como língua adicional para surdos; Educação especial e inclusiva; Tecnologias Assistivas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6071613239788344>.

Adriana Carvalho da Silva

Mestra em Educação Matemática e Tecnológica pela UFPE e graduada em Pedagogia pela mesma Universidade. Integrante do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação docente e docência, atuando principalmente nos temas relacionados com educação tecnológica, democratização dos saberes, educação holística e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente é coordenadora pedagógica, orientadora de projetos de pesquisa e professora da EJA em escolas públicas da Rede Municipal de Recife. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1193-0767>.

Adriana Nonato Braga

Mestrado em Ciências Humanas – Universidade do Estado do Amazonas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9838710991477306>.

Adriana Lourenço Marques

Angelina Zanandrez Dutra Travenzoli

Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI – UEMG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1624297991355733>.

Aila Narene Dahwache Criado Rocha

Professora Assistente Doutora do Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (DEFITO), atualmente desempenhando a função de Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual Paulista (UNESP)- Campus de Marília. Possui título de Doutorado (2013) e Mestrado (2010) em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília. Concluiu sua Graduação em Terapia Ocupacional nas Faculdades Salesianas de Lins (2001) e obteve especializações em Terapia Ocupacional com uma Visão Dinâmica em Neurologia (2004), Psicopedagogia (2004), Terapia de Mão (2006) e Processos Educacionais na Saúde (2014). Além disso, possui certificação em Ayres Sensory Integration Collaborative for Leadership in Ayres Sensory Integration, CLASI, nos Estados Unidos (2017). Atua como Coordenadora do Laboratório de Estudos em Acessibilidade, Tecnologia Assistiva e Inclusão (LATAI). Sua experiência profissional na área de Terapia Ocupacional concentra-se principalmente em temas como Transtorno do Espectro Autista, Integração Sensorial, Tecnologia Assistiva, Comunicação Suplementar e Alternativa, Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação de serviços em saúde e educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2463479390437069>.

Aleff Oliveira Reis

Especialização em Ensino de Matemática e Ciências Naturais – Faculdade de Minas (Facuminas). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6375956006081136>.

Amanda Souza da Mata

Licenciatura em Educação Física – Uneb- Universidade do Estado da Bahia.

Ana Angélica Romeiro Cardoso

Graduada em Nutrição e Mestre em Ensino na Saúde pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Possui Especialização em Prescrição de Fitoterápicos e Suplementação Nutricional na Nutrição Clínica e Esportiva pela Universidade Estácio de Sá; Especialização em Nutrição Clínica e Gestão, Auditoria e Perícia em Sistemas de Saúde pela UECE; Especialização em Alimentação e Nutrição na Atenção Básica pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca Fiocruz (ENESP/FIOCRUZ); e Especialização em Nutrição Clínica pela UECE. Atualmente, atua em nutrição clínica, realizando atendimentos particulares. Áreas de interesse: Nutrição Clínica; Saúde Coletiva; Ensino na Saúde. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4585518585344241>.

Ana Livia Mello

Graduanda em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) desde 2023, com atuação extensionista voltada para a humanização do cuidado e a construção de vínculos com a comunidade de Londrina e região. Atualmente, está vinculada ao projeto SensibilizArte - A arte como instrumento para humanização no cuidado e na formação em saúde, que utiliza a contação de histórias no Hospital Universitário como uma estratégia para humanizar o ambiente hospitalar, promovendo a arte como recurso terapêutico para prevenção e bem-estar. Também integra o projeto Gamellito, que auxilia crianças no manejo educativo e lúdico do Diabetes Mellitus Tipo 1, atuando como uma das representantes do curso de Psicologia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7249918946470008>.

Ana Júlia Barbosa Cremasco

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - Unesp -, campus de Marília. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5424179751467668>.

Andréa da Silva Roque

Graduanda Pedagogia – Universidade Federal do Amazonas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8670838054674606>.

Andressa Basso dos Santos

Programa de Pós Graduação em Engenharia Química – Universidade Federal de Alfenas – MG. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5097826553682422>.

Antonio Francisco Feitor

Formado como Técnico em Enfermagem pelo Colégio Vera Cristo, em Juazeiro do Norte (2013). Posteriormente, ampliou a atuação na área da educação com formação em Licenciatura Plena em Matemática, Pedagogia e Letras Português e Inglês. Iniciou a carreira docente como professor titular e polivalente no 3 ano do Ensino Fundamental, na Escola Vidal Maria Teixeira (2014). Em 2016, atuou como secretário escolar na Escola de Ensino Fundamental José Gustavo Pinheiro Torres, onde atualmente exerce a função de coordenador pedagógico desde agosto de 2018, desenvolvendo uma atuação consolidada em gestão escolar e acompanhamento pedagógico. Sua formação continuada inclui pós-graduações em Gestão Escolar (FAEL, 2020), Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil (FAVENI, 2020) e Metodologia do Ensino de Matemática e Física (2024). Atualmente, lidera o Grupo de Pesquisa em educação Especial e Matemática (GPEEM)-UFPA, onde discute sobre metodologias e práticas inovadoras para o ensino. Professor no curso de Pedagogia no CPROFES/UNIFIC, onde leciona disciplinas da área pedagógica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0603223210066142>.

Aline Virgínia Medeiros Nelson

Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) vinculada ao Departamento de Administração Pública e Gestão Social (DAPGS). Membro permanente do Programa de Pós-graduação em Gestão Pública (PPGP). Professora da Universidade Aberta do Brasil (UAB) vinculada ao curso de Administração Pública à distância da UFRN. Possui Doutorado em Ciências Jurídicas na linha de pesquisa de Direito ao Desenvolvimento e Regulação do Estado (PPGCJ/UFPB). Mestrado em Direito (PPGD/UFRN). Graduada em Direito (UFRN) com Especialização em Direito Constitucional (PPGD/UFRN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0268682852336814>.

Alcilene de Assunção Melo

Graduada em Serviço Social pela Universidade da Amazônia (UNAMA) em 2024, com sólida atuação em políticas públicas e proteção social. Durante a graduação, realizou estágio extracurricular na Central do Cadastro Único da Secretaria Municipal de

Cidadania, Assistência Social e Trabalho (SEMCAT), desempenhando a função de Entrevistadora Social. Atualmente, é pós-graduanda em "Serviço Social em Oncologia" pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (modalidade EAD, 2024). Desenvolve atividades voluntárias na Casa Ronald McDonald, focadas na garantia de direitos e no fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8716444184159909>.

Alline Danthara Rocha Lima

Pedagogia, Universidade Federal do Paraná.

Alícia de Araújo Silva

Neuropsicopedagogia – Grupo Rhema Neuroeducação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0005555006606220>.

Antonia Vitória Lopes Moreira

Graduanda em Direito na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Foi bolsista na modalidade PBPU, Faz parte do programa Enactus o qual oferece acesso a diversas oportunidades de aprendizagem e conexão com o ecossistema de negócios global, servindo de ponte entre o mundo acadêmico e o mundo corporativo. Possui um curso Técnico em Redes de Computadores pela EEEP Isaías Gonçalves Damasceno. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0669084152462388>.

Antônio Felix da Silva Filho

Núcleo de Estudos em Oncologia Intestinal (NEOI) – Universidade de Pernambuco. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1082536271592926>.

Beatriz Landim Fabri

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e mestranda em Análise do Comportamento pela mesma instituição. Participou de projetos no Serviço de Aconselhamento Genético e em grupos de Terapia Dialética Comportamental (DBT) voltados para pacientes obesos. Realizou estágios na Clínica Psicológica da UEL e no Núcleo de Acessibilidade, desenvolvendo experiência no atendimento clínico e na promoção da inclusão. Coordenou um grupo de treinamento de habilidades sociais para universitários com transtorno do espectro autista, aprimorando competências em

intervenções baseadas em evidências e no trabalho com grupos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5030073371509829>.

Beatriz Desireé Divino de Almeida Pena

Licencianda em Matemática na Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4140788258973165>.

Betânia Moreira de Moraes

Professora do Curso de Direito da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Lattes: <http://curriculolattes.org/jhgsu55>.

Bianca de Assis Ribeiro Gaspar

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2023). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5982264264019707>.

Camila Rezende Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2018). Mestre em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - Possui Graduação em Letras pela Universidade Paulista de Brasília (2007) - Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2010). Pós-graduação Lato Sensu em Supervisão pela Faculdade Católica de Uberlândia (2011), Pós - Graduação Lato Sensu em Diversidade na Educação Básica pela Universidade Federal de Uberlândia (2014). Pós - Graduação Lato - Sensu em Psicopedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2019), Pós - Graduação Lato Sensu em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (2019). Pós-graduação Lato Sensu em Educação Inclusiva com ênfase em Libras (2020). Foi preceptora do Programa de Residência Pedagógica do Subprojeto Alfabetização RP- UFU (2020). Foi tutora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2021). Foi professora dos cursos de especialização Lato Sensu pela Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC (2016-2017). Foi professora substituta na Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2022 - 2024). Foi supervisora escolar pela Prefeitura de Uberlândia nas turmas de segundo período e quartos anos. É docente Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Faculdade de Educação da UFU. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos

Específicos de Educação escolar e não-escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, gestão escolar, ensino aprendizagem, metodologia de ensino, avaliação, educação infantil, ensino fundamental, currículo e educação inclusiva. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Uberlândia no Instituto de Ciências Humanas no Pontal no curso de Pedagogia e líder do grupo de pesquisa NEITec - Núcleo de Educação Inclusiva e suas Tecnologias e vice - líder do grupo de pesquisa em Educação Matemática e Tecnologias Digitais no Ensino - GRUPEM-UFU! Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6171862210300955>.

Camila Rodrigues Batista Neta

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - Unesp - campus de Marília. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9109274020692535>.

Camila Machado Vida

Pedagogia –Universidade Federal do Paraná.

Camila Bruschi Tonon

Gestão em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – IFES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0032181060106594>.

Carmen Lúcia Dias

Pós-graduação em Educação – Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). <http://lattes.cnpq.br/5779371067985868>.

Cássia Regina Dias Pereira

Doutora em Educação- Área de Concentração: História e Historiografia da Educação pela Universidade Estadual de Maringá; Mestre em Educação - Área de Concentração: Educação Escolar pela Universidade Estadual de Londrina; Especialista em Educação Especial. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí; graduada em Estudos Sociais - primeiro Grau pela Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí. Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia

da Universidade Estadual do Paraná - campus de Paranavaí, do qual já foi Coordenadora e Chefe de Departamento em vários períodos. Professora pesquisadora e membro do conselho de pesquisa e extensão da UniFatecie. Membro do Comitê de Ética da Unespar. Foi pedagoga da rede estadual de educação básica de 1994 até 2018. Sua experiência profissional abrange a Educação Básica e o Ensino Superior. Sua atuação abrange as áreas de organização do trabalho pedagógico e gestão escolar, metodologia de pesquisa, formação de professores, estágio supervisionado e formação continuada em cursos de extensão e especialização. Orienta pesquisas no Programa de Iniciação Científica, e trabalho de conclusão de curso. Participa dos seguintes grupos de pesquisa certificados pelo CNPQ: Grupo de pesquisa sobre Política, Religião e Educação na Modernidade; Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino na Medievalidade, Modernidade e Contemporaneidade-GPEMC, e Rede Internacional de Estudos Franciscano no Brasil RIEFbr, Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado, História, Políticas e Educação - GEPEHPE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0247177328518148>.

Carlos Daniel Rodrigues de Sousa

Graduando em Licenciatura em Física, 4 período, no Instituto Federal de Goiás - Campus Jataí. Técnico em eletrotécnica pela mesma instituição. Bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica -CNPq. Deficiente visual com domínio em Braille. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9308618785351341>.

Charllyngton Fábio da Silva Rodrigues

Doutorando em Ciências da Educação - Universidade Autônoma de Assunção. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4479188437755121>.

Cinthia Jamily de Souza Bento

Licenciatura em Computação e Informática – Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3899559942013328>.

Constantino Maia da Silva Junior

Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino-MAIE, Universidade Estadual do Ceará-UECE. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6310265050033125>.

Cristiane Hammel

Mestra em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (2019) pela UNICENTRO, com uma sólida formação acadêmica e experiência profissional diversificada na área de educação. Possui graduação em Física (Licenciatura) pelo Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná - UNICS (2004), graduação em Matemática pela FAFIBE (2017), e graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde - UniFCV (2021). Além disso, tem várias especializações, incluindo: Administração, Supervisão e Orientação Educacional pela Faculdade Iguaçu (2006), Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais pela UNIVALE (2009), Educação do Campo pela UNIVALE (2012). Possui experiência significativa em Educação Especial, Ensino Fundamental, Ensino Médio e tutoria em formação continuada de professores (curso de extensão - 40 h) pela UNICENTRO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2986218227060737>.

Daniel de Oliveira Camargo

Mestrando em Tecnologias, Comunicação e Educação, na linha de Pesquisa de Mídias, Educação e Comunicação, sob orientação da Professora Doutora Camila Rezende Oliveira pela Universidade Federal de Uberlândia (2025). Possui Pós Graduação em Direito Eletrônico pela FASouza(2023), graduação em Direito pelo Centro Universitário do Triângulo (2012). Atuou na área do Direito como Advogado, prestando consultorias na área Cível e Direito do Consumidor. Tem experiência em tecnologia, trabalhou como suporte técnico (Hardware e Software), bem como em tecnologia de TEF (sistema de pagamentos de cartão, PIX). Coordenou área de Infraestrutura responsável pela Monitoração da saúde operacional de sistema da captura da UNICA, bem como outras adquirentes (Cielo, Rede, Stone), utilizando-se também da análise de dados (SQL) para problemas mais complexos. Atualmente é Oficial Administrativo da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Possui também experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional e Gestão Escolar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4446873983222440>.

Daniela Ferreira dos Santos

Pós-graduação em Educação - Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). <http://lattes.cnpq.br/5636745204163505>.

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Formação: Licenciatura em Pedagogia (2003) - Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP); Mestrado (2007) e Doutorado (2014) em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP; Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em Psicopedagogia Institucional. Foi bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) na graduação e no mestrado e do Programa de apoio à educação especial (PROESP/CAPES) no doutorado. Atuação Profissional: Atuou como Docente e Pesquisadora em instituições de educação superior privada e na FCT/Unesp. Atuou na Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) como Assessora Técnico-Acadêmica, Procuradora Institucional, Coordenadora Adjunta no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Coordenadora de Curso de Pós-Graduação, em 2017. Desde agosto de 2014 atua como docente na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) onde foi Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica (CAPES) de 2018 a 2022 e Coordenadora Adjunta do Programa Fulbright English Teaching Assistant (ETA) da CAPES em 2020. É Coordenadora de Licenciatura em Pedagogia (presencial e semipresencial), e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) em que atuou como Vice-Coordenadora de 2021 a 2025. É Coordenadora do Programa de Extensão Universitária da Pós-Graduação (PROEXT-PG) - CAPES e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) 2024. Temas de Interesse: É voluntária do programa United Nations Volunteers da ONU, registro n 1592841. Tem experiência com os temas Educação Inclusiva e Especial e Educação a Distância, subtemas: Políticas de Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa, Trabalho com Projetos e Língua Brasileira de Sinais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0611273370317584>.

Danille Delfrate de Almeida

Possui graduação em Pedagogia EAD pela Universidade Federal do Paraná(2025). Atualmente é Auxiliar de Cuidador em Acolhimento da Prefeitura Municipal de Palmeira. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6842805757573674>.

Danilo Mulari Paiva Antonio

Psicólogo clínico formado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com CRP 08/42680. Atuo em psicoterapia psicanalítica com adolescentes, jovens adultos, casais e famílias, oferecendo atendimento presencial e online. Tenho experiência em psicologia organizacional, orientação profissional e plantão psicológico. Desenvolvo trabalhos focados no uso de recursos mediadores na clínica psicanalítica e na terapia de casal e família. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2392453536565147>.

Deise Priscila Delagnolo

Graduada em Psicologia na Universidade Regional de Blumenau - FURB (2023-I). Graduação incompleta em Artes - Licenciatura em Música (2008...) Pesquisa saúde mental e suas intersecções com diagnósticos psiquiátricos, articulando seus estudos aos estudos desenvolvidos por Michel Foucault e comentadores. Desenvolve pesquisa de mestrado intitulada: O poder psiquiátrico e a expansão de diagnósticos de autismo na educação. Pesquisa no campo das análises críticas dos diagnósticos em diferentes contextos, tensionando o processo diagnóstico como lugar de exclusão e adaptação. Membro do Grupo de Pesquisa Saberes de Si da Linha de Pesquisa Educação, Dinâmicas Sociais e Diversidades do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Regional de Blumenau - FURB. Tem se dedicado a escrita de críticas aos modos hegemônicos de diagnosticar e intervir em saúde mental, prioritariamente o discurso psiquiátrico. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1821872940951573>.

Daiancre Anne Ribeiro Cabral

Especialização em Educação de Jovens e Adultos – Universidade do Estado do Amazonas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0544858450701300>.

Diego de Oliveira Valença

Programa de Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento Socioambiental (PPGSDS) – Universidade de Pernambuco. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8421489853860545>.

Ecson Gama Braga

Mestre em Química pelo Programa de Pós-Graduação em Química (PPGQ) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com ênfase na linha de pesquisa; Métodos Analíticos e Estudos Ambientais (2024). Licenciatura em Química pela

Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST/UEA). Especializações: Metodologia no Ensino da Química e outra em Docência no Ensino Superior, ambas pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). Especialização em Ensino de Ciências pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0876167302689618>.

Eduarda Regina de Souza Barbosa

Pedagogia – Universidade Federal do Paraná.

Emanuele Caroline Kutchka da Silva

Pedagogia – Universidade Federal do Paraná.

Euclides Jota Marrocos

Licenciatura em Computação e Informática – Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5312842478065542>.

Eliana Crispim França Luquetti

Professora Associada – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4258691322564450>.

Eric Gama Braga

Tecnólogo em Gestão da Tecnologia da Informação – Universidade Paulista. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3323200677586701>.

Érica Cesar Alves Teixeira

Mestrado em ensino na saúde – Universidade Estadual do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5727995002947451>.

Estevan Correia Batista

Possui ensino-medio-segundo-graupelo Centro Estadual de Educação Profissional Profª Maria do Rosário Castaldi(2022). Atualmente é da Universidade Estadual de Londrina. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7961918778718946>.

Everlly Karollynne da Costa Sousa

Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Lattes: <http://curriculolattes.org/jhgsu55>.

Fábio Miranda Rodrigues

Especialista em Libras – Faculdade Educacional da Lapa. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3244134261734725>.

Fabrícia Gomes da Silva

Docente do curso de Pedagogia – Universidade Estadual do Piauí Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1058903233552435>.

Fátima de Jesus Soares Corrêa

Possui formação acadêmica em Técnico em Contabilidade(UEMA); Licenciatura em Física(UFMA) e Licenciatura em Pedagogia(UEMA); Especialização em Metodologia do Ensino de Matemática e Física (UNINTER); Mestrado em Ensino de Ciências Exatas (UNIVATES). Intercâmbio em Espanhol na Universidade Santo Tomás(Chile). Cursando Doutorado em Ensino de Ciências Exatas (UNIVATES). Atualmente é Assistente em Administração e desempenha a função de Coordenadora da Coordenadoria de Gestão de Pessoas do IFMA Campus Pinheiro. Tem experiência na área de Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Física, Etnofísica, Matemática, Etnomatemática, Educação e na área de Gestão de Pessoas - Legislação e Administração Pública. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9040900776173889>.

Fernanda Pimentel de Oliveira

Graduada em fisioterapia (2004) e em enfermagem(2011) , universidade de fortaleza-unifor. Especialista em saúde do idoso , universidade estadual do ceará- uece (2007). Especialista em auditoria e gestão de serviços públicos e privados , centro de qualificação

e ensino profissional- cequale(2017). Especialista em enfermagem na uti neonatal e pediátrica, faculdade metropolitana da grande fortaleza- fametro (2017). Mestre em saúde coletiva, universidade de fortaleza- unifor(2020).preceptora na formação ead e atuação projeto saúde com agente- ministério da educação- universidade federal do rio grande do sul- pró- reitoria de extensão(2023).especialista em enfermagem do trabalho- faculdade holística-fahol(2024).professora do curso de medicina do centro universitário christus- unichristus(2024). ATUALMENTE GESTORA DA UAPS EDMAR FUJITA, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1011706646370530>.

Francisca Manuela Alencar Nascimento

Licenciada em Pedagogia – Universidade Estadual do Piauí. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4808301673680684>.

Franklin Eduardo Macedo da Silva

Cursando uma Licenciatura em Computação e Informática. Participou do curso "BRINCAR LETRANDO: LETRAMENTO DIGITAL SÉRIES INICIAIS," e nele aprendendo como utilizar as tecnologias digitais em ambientes escolares de forma que complemente a aprendizagem do aluno do Fundamental I. Fui ao "I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E AEE; II ENCONTRO DAS LICENCIATURAS EAD DA UFERSA,". Ministrou aulas de excel pela UFERSA em um projeto, juntamente com Gilson que estuda na mesma instituição e curso. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9681530952639482>.

Frans Robert Lima Melo

Graduação em Educação Física pela Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí (2008). Graduado em Pedagogia pela Faculdade Educamais (2024). Especialista em Educação Física Escolar pela Universidades Integradas do Vale do Ivaí Pólo Paranavaí. (2009). Especialista em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. (2010). Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade Educamais (2024). Especialização em Educação Digital pela Universidade Estadual de Maringá (2025). Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranavaí (2016-2017). Mestrando em Educação Especial - UNESPAR- Campus Paranavaí (desde 2025). Atuou como Tutor Presencial na UTFPR - Campus Medianeira - polo Nova Londrina-PR (2011-2013). Membro do Grupo de Estudos

e Pesquisa em Estado, História, Políticas e Educação - GEPEHPE, pertencente ao DGP CNPq (desde 2020). Membro do Grupo de pesquisa em educação, mudanças sociais e ensino do conhecimento: passado e presente - GPEMC (desde 2025). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - GEPEEIN (desde 2025). Atua como Professor de Educação Física da rede Municipal de Ensino de Rosana/SP (desde 2011). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1458841038315021>.

Gabriela Mazur de Andrade

Graduanda em Ciências Biológicas - Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1267855785037129>.

Géssica Fabiely Fonseca

Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2836927327702138>.

Géssica Gomes da Silva Sousa

Especialização em AEE – CEAD/UFPI.

Gilson Allefy Chaves da Silva

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/Ufam). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (Ifam). Licenciado em Letras - Língua Portuguesa - pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). É professor efetivo da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas (Seduc-AM). Pesquisador Bolsista financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (Fapeam). Atuou como professor colaborador da Faculdade Metropolitana de Manaus (Fametro), área de Humanidades e Licenciaturas. Lecionou a disciplina de Língua Portuguesa nos cursos de Engenharia, Enfermagem e Fisioterapia da Faculdade Matias Machline. Desenvolve estudos relacionados à formação politécnica, formação integral e aos gêneros textuais escolares,

com foco no nível médio de ensino. É membro do grupo de pesquisa Gênero, trabalho e educação (PPGE/UFAM). Detém expressivo conhecimento sobre revisão de textos acadêmicos, destacando-se em contribuições para a Editora Universitária da UEA em diversos títulos. Foi gestor de escola pública da rede estadual de ensino, no município de Santo Antônio do Içá, Amazonas, em 2017. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3336397114378747>.

Giumaura Oliveira de Moura

Mestranda em Educação Inclusiva – UEMA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1854151887235846>.

Gisele Leite da Silva

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestrado em Matemática Pura pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE\UFRJ). Foi professora de Matemática da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro e desde 2010, é professora da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Tem experiência em Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Diversidade, Raça, Gênero e Inclusão no ensino de matemática. Foi Diretora de Gestão e Qualidade de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação (PRG/UNIFEI) e Coordenadora do curso de Bacharelado em Matemática da UNIFEI. Atualmente é Coordenadora de Trabalho Final de Graduação (TFG) do curso de graduação em Matemática Licenciatura, Presidente do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de graduação em Matemática Licenciatura e Coordenadora do curso de graduação em Matemática Licenciatura da Unifei. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4830782714950079>.

Glenda Raquel Rufino de Almeida

Graduanda em Psicologia – Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco – FEMAF. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4754202426025908>.

Gleyse Silva dos Santos

Pedagogia – Faculdade Pitágoras. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8288602819313504>.

Graziela Soares dos Santos

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (2024). Atualmente Psicóloga Clínica, seguindo a teoria Analítica Comportamental. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6547659982362446>.

Graziele Moreira Nazário Alves

Graduada em Direito pela Universidade Católica de Brasília (UCB), com inscrição regular nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil Seccional Distrito Federal (OAB/DF). Possuo, ainda, formação em Letras - Inglês pelo Instituto Federal de Brasília (IFB) e, mais recentemente, concluí o curso de Letras - Língua Portuguesa - Segunda Licenciatura pelo Centro Universitário Estácio de Santa Catarina. Minha formação acadêmica é complementada por especializações que enriquecem e consolidam minha atuação profissional e acadêmica. Sou especialista em Direitos das Mulheres e Ciências Jurídicas pela Faculdade I9, em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), em Docência no Ensino Superior pela Facuminas e em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Atualmente, estou em processo de especialização em Linguística Aplicada e Tutoria em Educação a Distância pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), bem como em Direitos Humanos, Direito Internacional, Direito Público e Direito Digital pela Facuminas. Acredito no poder transformador do conhecimento e me dedico, com ética, competência e esperança, à construção de uma carreira sólida e significativa, com o objetivo de alcançar o cargo público dos meus sonhos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2830953203753624>.

Helaine Rúbia Gonçalves da Silva

Mestrado em Educação – Universidade Federal de Uberlândia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7360477556180223>.

Hellen Cristina dos Santos Viana

Graduada em Letras - Língua Portuguesa (2014) e Especialista em Docência no Ensino de Redação pela Faculdade Faceminas. É professora efetiva da Secretaria Estadual de

Educação do Amazonas (Seduc-AM), tendo desempenhado a função de assessora pedagógica na Gerência de Atendimento Educacional Específico e da Diversidade (GAEED). Atualmente, trabalha na Comissão de Enquadramento na sede da Seduc-AM, além de atuar como pesquisadora de temas relacionados à Diversidade e Inclusão na modalidade EJA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7339756986411085>.

Henrique Magalhães de Souza

Mestrando em Educação – Universidade Federal de Rondonópolis. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5327976160697444>.

Iago Pereira dos Santos

Doutorado em Cognição e Linguagem – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5062969982282918>.

Igor Monteiro Tavares

Letras Espanhol – Unimontes. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5499447202472238>.

Irenilson Patrício dos Santos

Cursando o Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Licenciado em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Foi Professor Supervisor do Subprojeto Letras/Literatura pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/Capes/UESC, durante o período de 2016-2018, coordenado pela Profa. Dra. Sandra Maria Pereira do Sacramento. Foi Professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, de 2011 até 2019, no Colégio da Polícia Militar Rômulo Galvão - Ilhéus/BA. De abril de 2021 a julho de 2023 atuou como Coordenador Pedagógico no Colégio da Polícia Militar Rômulo Galvão - Ilhéus/BA. De 2014 a 2022 prestou serviços de Atendimento Especializado, como Ledor e Transcritor, nas edições do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8146998488261693>.

Isac Sales Pinheiro Filho

Mestre em Administração de Empresas pela MUST University em acordo acadêmico com a Universidade da Amazônia (UNAMA), Mestre em Agroenergia Digital pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Especialista em Gestão de Negócios pela Universidade de São Paulo (USP/ESALQ), Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Especialista em Gestão Escolar e Projetos Educacionais pelo Centro Universitário Inta (UNINTA), Bacharel em Administração Pública pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Licenciado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Membro da Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento (SBGC) e Membro Titular da Comissão de Eventos e Publicações pela Universidade Federal do Tocantins (CEP/UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3002837896475945>.

Italo Cardoso Travenzoli

Programa Institucional de Pós-Doutorado (ProPD) – UEMG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2947150268283373>.

Ivone das Dores de Jesus

Dr^a em Educação - UFGD-MS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1086598726620130>.

Jadson Fernando Rodrigues Reis

Servidor da Carreira dos Técnicos Administrativos em Educação- IFMA (2016-). Mestre em Cultura e Sociedade (2022) pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult) da Universidade Federal do Maranhão, na Linha de Pesquisa em Cultura, Educação e Tecnologia. Especialista em Educação Especial/Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (2019). Licenciado em História pela Universidade Estadual do Maranhão (2014). Atualmente cursando Especialização em Ensino de História do Brasil e do Mundo Contemporâneo pela Universidade Federal do Piauí (2024-). Vice-coordenador do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI- IFMA Campus Pinheiro) e membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE-IFMA Campus Pinheiro). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6812803380687361>.

Jefferson Olivatto da Silva

Graduação em Psicologia - Bach. e Formação de Psicólogo (UNESP/Assis - 2000), graduação em Filosofia Licenciatura (USC-Bauru - 1999), Mestrado em Educação (UNESP/Marília Filho - 2003) e Doutorado em Ciências Sociais (UNESP/Marília -2012). Realizou estágio Pós-Doutorado em História (UFPR 2013-2014) sobre Saúde na África e o comportamento social e Pós-doutorado em Educação (UFPR - 2017-2018) sobre processos educativos universitários e aprendizagem comunitária negra e estágio Pós-Doutoral em Política Social e Serviço Social (UEL-2018) a respeito da trajetória de estudantes indígenas na graduação. Docente da Universidade Estadual de Londrina, atuando na Graduação, Dept. Psicologia Social e Institucional, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO. Pesquisa sobre estudos étnico-raciais, com ênfase em Psicologia Social e Comunitária e Antropologia Educacional, com os temas: formação de professores; comunidades tradicionais negras e indígenas, saúde e aprendizagem; aprendizagem no ensino superior; sofrimento psíquico e racismo. Membro da Área de Saúde da População Negra (ABPN). Membro Colaborador da Comissão Permanente Étnico-Racial (Conselho Regional de Psicologia, Paraná) e ULAPSI-GT Psicologia e Povos Indígenas e da Articulação Nacional de Psicólogos/as Negros/as e Pesquisadores/as (ANPSINEP). Membro da ANPEPP - GT-Aion e GT- Estudos urbanos. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0088578024264046>.

José Costa de Paula

Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário UNINTA - CE (2024) e graduando em História pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL (2023), com formação técnica em Edificações pela Escola Técnica Sandra Silva - RJ (2014). Possui especializações em Neuropsicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar, Gestão Pública e em Geopolítica e Relações Internacionais, todas pela Faculeste - MG (2025). Também com especialização em Psicopedagogia e Educação Especial pela FACPRISMA - MG. Atualmente, sou servidor público efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, com ingresso em 2000, APROVADO no concurso para professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Município de São Luiz do Quitunde (2025) (aguardando homologação). Ao longo da minha

trajetória, exerci funções como Supervisor de Eixo e Professor no PRONATEC (2023), além de atuar como Inspetor de Qualidade na área da construção civil. Complemento minha formação com diversos cursos de curta duração e extensão nas áreas de administração escolar, metodologias ativas, avaliação de artigos científicos, educação patrimonial e formação docente. Minha atuação profissional é marcada pelo compromisso com a educação pública, com foco na inclusão, gestão ética e aprimoramento contínuo de práticas pedagógicas e administrativas. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1430145740731303>.

José Haroldo Evaristo Cavalcante

Mestrando em Educação Inclusiva – UEMA. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4833437947063900>.

Josemery Araújo Alves

Doutora em Recursos Naturais pela Universidade Federal de Campina Grande (2018), com doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa (Ulisboa/ ISEG). Possui mestrado em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010) e graduada em Turismo pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2008). Professora do curso de turismo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Turismo, com ênfase em gestão de eventos. Atualmente, tem coordenado pesquisas sobre acessibilidade e ensino superior, projetos sobre inclusão, membro da Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade (CPIA) do CCSA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8242612872391867>.

Josiane Castro Duarte de Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade do Maranhão(2015), especialização em Libras e Práticas Pedagógicas aplicadas à Educação Bilíngue de Surdos pelo Fundação Sossândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA(2019), especialização em EDUCAÇÃO ESPECIAL/EDUCAÇÃO INCLUSIVA pela Universidade Estadual do Maranhão(2019) e ensino-medio-segundo-graupelo Centro de Ensino Médio Cidade Cidade Operária I(2005). Atualmente é Tradutor e Intérprete de LIBRAS do Instituto

Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5875024888894897>.

José Leonardo Diniz de melo Santos

Graduado em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (2014). Licenciando em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, Especializações em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho (UNICAP), Formação Docente para EaD (IFES), Docência Virtual e Presencial no Ensino Superior (UCB), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho (UFPI), Linguagens e suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI) e em Como Ensinar à Distância (UNIASSELVI). Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco em associação com a Fundação Joaquim Nabuco. No contexto profissional, exerce a função de Professor Titular no Curso de Bacharelado em Direito do Centro Universitário da Vitória de Santo Antão - UNIVISA, Coordenador do curso de Pós-Graduação em Gestão Pública do Centro Universitário da Vitória de Santo Antão - UNIVISA, contribuindo também como Professor Visitante/Orientador em turmas de Pós-Graduação Lato Sensu do Centro Universitário FACOL e como Professor Pesquisador vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES). Membro da Comissão de Educação para a Cidadania da OAB/PE e da Comissão de Direitos Humanos Dom Helder Câmara da UFPE. Associado na Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. Membro do Fórum de Universidades pela Paz. Sua expertise abrange uma vasta gama de temas, com destaque em áreas como Aprendizagem, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade, Ensino, Violência, Saúde Mental, Defesa dos Direitos da Criança e Adolescente, Cultura de Paz, Didática do Ensino Superior e Metodologia da Pesquisa Científica. Organizador de eventos acadêmicos. Parecerista vinculado a Revistas de Universidades Públicas Federais e Estaduais. Palestrante. Organizador de E-books, artigos e outros materiais relevantes para a comunidade acadêmica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5937490369052800>.

José Haroldo Evaristo Cavalcante

Mestrando em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), onde desenvolve pesquisas na interface entre formação docente, inclusão escolar e tecnologias assistivas. Possui graduação em Letras Língua Portuguesa pela UEMA, em Pedagogia e em Educação Especial pela UNIFAVENI. Especialista em Língua Portuguesa

(UEMA) e em Neuropsicopedagogia (UNINECTAR). Atualmente, cursa especializações em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (UFGD) e em Tecnologias para Educação (IFG), com foco na aplicação das TDIC no ensino inclusivo. Atua como professor concursado da Secretaria Municipal de Educação de Lago da Pedra (MA), além de ser professor da rede estadual do Maranhão e professor horista na Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco (FEMAF). Sua prática profissional é pautada na defesa de uma educação pública, inclusiva e de qualidade, com ênfase na formação de professores, na acessibilidade pedagógica e na valorização das diferenças no ambiente escolar. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4833437947063900>.

Jully Hellen dos Santos Carvalho

Possui graduação em Química Industrial pela Universidade Federal do Pará (2007) e mestrado em Geologia e Geoquímica pela Universidade Federal do Pará (2011). Atualmente é docente do Instituto Federal Educ., Ciência e Tecnol. do MA e docente do Instituto Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Química, com ênfase em Química, atuando principalmente nos seguintes temas: água potável, gerador, cloro, microbiológica, águas subterrâneas e superficiais., carapa guianensis aublet, região norte., conversor, catalítico, ácido sulfúrico. e potabilidade, águas superficiais e subterrâneas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5091478832747245>.

Karen Cristina Souza dos Reis

Pós Graduada em Docência do Ensino Superior (UNIASELVI); Gestão Escolar (UNIASSELVI); Neuropsicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar (Grupo Zayn); Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Estácio de Sá. Estágio na Escola Fundação Bradesco AM (2011/2012); Professora na Educação Infantil Escola CIESP (2019/2020); Professora Particular e Acompanhamento Pedagógico com ênfase na Alfabetização e Letramento; Atualmente é professora - SEMECD. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em EDUCAÇÃO ESPECIAL. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6392169531416602>.

Keise da Paixão Monteiro

Possui graduação em Serviço social pela Universidade da Amazônia (2023). Trabalhou por 6 meses como assistente social/preceptora de estágio na Clínica Escola da Faculdade

da Amazônia. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Serviço Social e violências infanto-juvenil. Pós-graduada em Gestão do SUAS pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniasselvi) e pós graduanda em Ciências Políticas, Serviço Social e Assistência Social na Saúde, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e Serviço Social e Saúde Mental. Autor de 1 artigo publicado na revista digital (PDF) Novas Perspectivas em Saúde e Ciências Sociais: um olhar multidisciplinar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3887563815296348>.

Kelly Alves Camilo

Mestrado em Educação – Universidade Federal de Uberlândia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7360477556180223>.

Kirliane Miranda de Lima Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados (2013); Graduação em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2021); Graduação em Educação Especial pela Unifaveni (2024); Especialização Lato Sensu em Educação Inclusiva pela Universidade Cruzeiro do Sul (2020) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí. Experiência na área de Educação - disciplinas Sociologia e Filosofia. Atuando nos componentes Curriculares: Projeto de Vida e Eletiva (ensino médio regular); Projeto Integrador de Pesquisa Articulado ao Território - PIPAT e Mundo do Trabalho e Suas Tecnologias (na Educação de Jovens e Adultos - EJA). Possui experiência na atuação do Curso Preparatório para o Enem - Pré Enem DIGIT@L nos anos de 2017 e 2018. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2721666001984604>.

Kelton do Nascimento Santos

Especialização em Matemática Financeira e Estatística – Faculdade de Minas (Facuminas). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2076676604003647>.

Laura Dalila Silva Viana

Anteriormente vindo de um curso técnico integrado ao Ensino médio em Sistemas de Energias Renováveis, atualmente está como estudante do curso Licenciatura em

Computação e Informática na UFERSA - Campus Angicos, com foco em pesquisas e estudos aplicados sobre tecnologias e educação. Laura Viana atua no grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Inovação, Tecnologias e Acessibilidade, em complemento com o projeto de extensão de mídias digitais do próprio curso, integrando ferramentas tecnológicas à educação em tempo vigente no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e como Auxiliar de Sala no município de Angicos/RN. Possui inglês intermediário e Espanhol, Coreano, Japonês e Mandarim básico, demonstrando aptidão para colaborações multiculturais e interdisciplinares. Localizada em Angicos/RN, onde busca contribuir para a democratização do conhecimento através da tecnologia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3792065856358694>.

Laira de Sousa Rocha Moura

Licenciada em Pedagogia – Universidade Estadual do Piauí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1415785074917816>.

Larissa Lais da Silva

Núcleo de Estudos em Oncologia Intestinal (NEOI) – Universidade de Pernambuco. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7365487151523214>.

Leandro César Mol Barbosa

Profissional Graduado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Ouro Preto, especialista em Engenharia de Projetos Industriais pela Newton Paiva, especialista em Docência pelo IFMG e Mestre em Administração pela PUC. Atualmente atuando como professor do departamento de Engenharia de Produção do IFMG-Congonhas e coordenador do curso de pós-graduação em Gestão de Projetos e Operações, do qual foi presidente da comissão responsável pela criação e implementação do curso. Na docência, destacam-se atuações como professor em cursos de graduação em engenharia de produção no IFMG e na UFV, em cursos de pós-graduação como Gestão de Projetos e Operações no IFMG, Engenharia de Projetos Industriais na UNILESTE e PUC Minas, Gerenciamento de Projetos Industriais pela PUC e Gestão de Projetos na Newton Paiva. Mais de 10 anos de experiência profissional na área de gerenciamento, planejamento e controle de projetos e empreendimentos obtidos nas empresas BUNGE, Lyon Engenharia, COBRAPI e SEI Engenharia, atuando em projetos industriais de grande porte,

contemplando o planejamento e controle de todo ciclo de vida dos projetos (estudos de pré-viabilidade, projeto conceitual, básico e detalhado, suprimentos, obras civis, montagem eletromecânica, comissionamento e start-up). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0243216618557611>.

Leidiane Magalhães de Araújo Barros

Especialização em AEE – CEAD/UFPI . IFPI.

Leila Pessoa Da Costa

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Licenciada em Matemática pela Universidade Anhanguera, especialista em supervisão escolar e psicopedagogia, mestre em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação pela Universidade Braz Cubas, estágio de Doutorado no Exterior pela Escola Superior de Educação de Lisboa (2014) e doutorado em Educação Para a Ciência e o Ensino de Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (2014). Pós Doutorado em educação para a Ciência pela UNESP - Baurú (2022-2024). Atualmente é professora associada da Universidade Estadual de Maringá, no Departamento de Teoria e Prática da Educação e no Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI. Tem experiência na área de Ensino, Educação e Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão escolar, letramento e alfabetização, alfabetização matemática, geometria, números e operações. É líder do GEPEME/CNPq - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática Escolar. Tem coordenado projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão com vistas a melhoria da Educação Básica. É vice-coordenadora do time da Enactus-UEM - uma organização internacional sem fins lucrativos dedicada a inspirar os alunos a melhorar o mundo através da Ação Empreendedora. Em sua trajetória profissional, voltada essencial para a educação básica pública, atuou como professora, coordenadora, diretora, assessora em diferentes escolas, fundações, secretarias municipais e estaduais de educação em São Paulo, Paraná e Rondônia. Em 2019 recebeu da Câmara Brasileira de Cultura a Cruz do Mérito da Educação em Gestão e Formação de Professores na Educação Pública. Em 2021 pela participação no time ENACTUS, foi indicada ao Prêmio Professor Universitário do Ano Tilibra e em 2022 recebeu o Prêmio Professor Universitário do Ano Tilibra. Desde 2022 atua como Vice

Presidente da Câmara Técnica de Educação do Conselho de Desenvolvimento Econômico de Maringá - CODEM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6883324486751865>.

Ligiéria Alves dos Santos

Mestra em Geografia (Universidade Federal do Maranhão- UFMA). Possui Licenciatura em GEOGRAFIA (Faculdade de Educação São Francisco - 2010); Licenciatura em Pedagogia (Faculdade Sucesso - FAS); Licenciatura em Letras-Espanhol (Universidade Estácio de Sá - UNESA). Pós-graduação em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Regional (Faculdade de Educação São Francisco - 2010); Pós-graduação em Assessoria Bíblica (Faculdades EST - RS); Pós-graduação em Educação Especial/Inclusiva (Universidade Estadual do Maranhão - UEMA). Professora nas redes públicas municipais de Ensino de Esperantinópolis-MA e São Roberto - MA; Exerceu a função de Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal Gastão Vieira (município de São Roberto) entre os anos 2017 a 2020. Tem experiência nas áreas de: Geografia, com ênfase em Geografia Agrária, Educação do Campo, Ciências Ambientais, Planejamento Urbano e Regional; Tem experiência em Educação, com ênfase no ensino, educação inclusiva, e áreas afins. Possui experiência na Docência do Ensino Superior (Faculdade de Educação São Francisco - FAESF), Universidade Estadual do Maranhão - Programa Darcy Ribeiro - UEMA, Universidade Federal do Maranhão - Programa Escola da Terra - UFMA, Faculdade de Ensino Superior Programus - ISEPRO, Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco - FEMAF. Tem experiência como Coordenadora Municipal na Aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, nos anos 2015 a 2023. Realiza palestras na área da Geografia, Educação, Educação do Campo, além das áreas pastoral e teológica. Membro da Academia Esperantinopense de Letras - AEL, cadeira n 22. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0543769076572254>.

Lilian Caroline Alves de Melo

Graduada em Psicologia pela Faculdade de Apucarana (2019). Especialista em Psicologia Social pela Faculdade de Ensino de Minas (2023). Mestranda em Psicologia pela UEL - Universidade Estadual de Londrina. Atua como psicóloga clínica e docente pela Anhanguera Educacional. Co-fundadora do Projeto Social Semear. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6600044329689849>.

Lorrayne Hewellen Cristino Ribeiro

Possui formação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, graduação na qual foi bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É mestre em Educação pela mesma instituição com recebimento de bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Está vinculada ao grupo de pesquisa "Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar" coordenado pela professora Denise Meyrelles de Jesus - PPGE/UFES. Faz parte da comissão de heteroidentificação do Instituto Federal de Santa Catarina desde 2022. Possui experiência docente no contexto capixaba e no contexto catarinense. Atua como professora na Educação Básica. Apresenta interesse de pesquisa no campo da Educação, com ênfase nas seguintes temáticas: Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e Estudo Comparado em Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3623568425104056>.

Luana Cândido dos Santos

Doutoranda em Educação Inclusiva pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciada em Geografia pela UFPE. Licencianda em Letras pela UFRPE (EAD). Licencianda em Pedagogia pela UniCV. Atuou como bolsista no Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões Política-Pedagógica da UFPE. Possui fluência em Língua Inglesa, com certificação pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Associação Brasil América (ABA) Recife. Possui conhecimento intermediário na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com certificação pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). É técnica de nível médio integrado em Agroindústria pelo IFPE. Tem interesse em áreas de conhecimento voltadas à Educação Inclusiva, à Educação Superior, ao Meio ambiente, à Educação Bilíngue e Transdisciplinar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8744045669041769>.

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral-CE (2008); Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís-MA (2011); Habilitada para a disciplina Língua Portuguesa pelo Curso de Graduação em Formação Pedagógica de Docentes para o Ensino Fundamental (6 ao 9 ano), Médio e Profissional pela Universidade Estadual do Maranhão (2014); Licenciada em Segunda Graduação em Letras-Libras pela UNIASSELVI (Polo Athena São Luís-MA, 2024).

Especialista em Educação Inclusiva: diversidade na sala de aula pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, São Luís-MA (2011); Especialista em Supervisão Escolar pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER, Curitiba-PR (2014); Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Universidade Cândido Mendes - UCAM, Rio de Janeiro - RJ (2017); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Santa Catarina (2024); Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Tecnologia de Alagoas - FAT-AL, Maceió, AL (2017); Especialista em Neurociências pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Especialista em Educação Bilíngue de Surdos pela Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte - CE (2024). Professora da rede pública de ensino de São Luís, Maranhão; Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, São Luís-MA (2020). Membro do Corpo Editorial da Editora Ampla (2021). Pesquisadora e membro do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Práticas Educativas - GEPS da Universidade Estadual do Maranhão. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2676229827334575>.

Luciana A. de Miranda

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0522236638385517>.

Ludmila Daltro Ribeiro dos Santos

Possui graduação em Odontologia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1999-2003). Especialização em Implantodontia pela Faculdade de Pindamonhagaba-FAPI/São Paulo (2011--2013). Atualmente é estudante do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Mãe de Pessoa com Deficiência. Atua como cirurgiã dentista - Consultório Odontológicos Reunidos Ltda e como bolsista PIBID/CAPES da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Participa do Núcleo de Pesquisa sobre Formação para Docência e Ensino Superior (NUPEDES/CNPq), com pesquisas relacionadas à linha de formação de professores e cultura Inclusiva. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial Inclusiva e Práticas colaborativas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9885973581565519>.

Luyta Lorrán Souza da Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática e professora de Ciências/Biologia na Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Professora Azinete Ramos Carneiro. Especialista em Práticas Pedagógicas pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Já atuou como estagiária na Escola Estadual Maria da Conceição do Rego Barros Lacerda, participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), foi monitora da Disciplina de Química Aplicada a Biologia e três vezes monitora voluntária da disciplina de Estágio em Ensino de Biologia 1 e participou de extensão universitária. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5527166050862443>.

Luzinete de Souza Oliveira

Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2008) e em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2022). Pós graduação Lato Sensu em Educação especial - Inclusiva e em Artes Educação CESAP (2010 e 2014). Tem experiência como professora alfabetizadora de séries iniciais, atuou na educação infantil e como professora de Arte e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Atualmente, possui vínculos como professora no quadro de profissionais estatutário da prefeitura de Cariacica. Neste momento está como Professora Colaboradora das ações inclusivas (PCAI) na referida prefeitura, atuando na Sala de Recurso Multifuncional. Mestre em educação em ciências e matemática pelo programa de pós graduação Stricto sensu EDUCIMAT/IFES Vitória/ES. Interessa-se por temas como: Inclusão, Educação Especial, Teoria Histórico- Cultural, PCDs, Formação de professores, Tecnologias e inclusão, e textos Gramscianos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5480647737807280>.

Luzia da Silva Moreira

Graduanda em Pedagogia – FEMAF. Lattes: <http://curriculolattes.org/jhpst19>.

Luzia Lochetti

Mestranda em Educação – Universidade Federal de Rondonópolis. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0758834741916807>.

Lyncoln Santos Jurich

Possui curso técnico em Mecânica Industrial pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Parauapebas (2020), atualmente cursando o primeiro semestre de Engenharia de Controle e Automação pela Universidade Federal de Santa Maria - Campus Sede. Entre as conquistas acadêmicas destaca-se a conquista das medalhas de ouro (2018) e prata (2019) dos jogos escolares federal do Pará na modalidade xadrez em equipe. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7208923641812223>.

Manuela Azevedo Carvalho

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2624255731353972>.

Marcella Moura de Queiroz Marques

Especialista em Libras e Educação para Surdos-UNOPAR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1757395322999339>.

Maria Aparecida Rodrigues de Souza

Biblioteca – Instituto Federal de Goiás/ Câmpus Inhumas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3760784820828698>.

Maria de Fátima Gama Braga

Especialização em Educação Profissional e Tecnológica – Universidade. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1517120355276607>.

Maria José de Amorim Neves

Especialista em Neuropsicopedagogia - Faculdade Venda Nova do Imigrante.

Marie Ywara Bezerra da Rocha

Marie Ywara é Técnica em Agroecologia pelo IFRN Campus Ipangaçu, Técnica em Reciclagem pela UFRN (PRONATEC) e Técnica em Enfermagem pelo IEC. Possuindo também o curso básico de Informática e atualmente, estando cursando o curso de Licenciatura em Computação e Informática na UFRSA Campus Angicos, também presente no Núcleo de Estudos Freirianos e Grupo de Estudos sobre Educação,

Tecnologias, Acessibilidade e Inovação. Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/5229523905443164>.

Maria de Lourdes Silva Santana

Pesquisadora nas áreas de pessoas com deficiência, educação inclusiva e mulheres negras. Formada em Técnico de Estradas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e graduanda em Serviço Social na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Possuo experiência em pesquisas sobre pavimentos permeáveis, suas características e métodos de execução. Atuei como entrevistadora do Cadastro Único do Governo Federal e realizei estágio no CRAS Ponta Negra, onde desenvolvi uma cartilha informativa para pessoas com deficiência, promovendo a disseminação de informações acessíveis e inclusivas. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0807271713349150>.

Maria Eduarda Ferreira Barros

Psicóloga formada pela Universidade Estadual de Londrina. Participei de projetos de pesquisa voltados aos comportamentos sustentáveis em empresas, participei de projetos de ensino com foco em violência intrafamiliar e participei de projeto de extensão sobre os atendimentos na Clínica Psicológica da UEL, realizando atendimentos psicoterapêuticos. No quarto ano de graduação realizei estágio na área da atenção básica de saúde na equipe do NASF (Núcleos de Apoio à Saúde da Família) nas UBS João Paz e Milton Gavetti. No quarto e quinto ano realizei estágio no Centro de Socioeducação de Londrina I e fui bolsista no projeto de extensão "Núcleo de Estudo e Defesa dos Direitos da Infância e Juventude - NEDDIJ". Atualmente sou residente no CENSE I de Londrina. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3159457393868766>.

Marília Trindade Félix de Sousa

Mestranda em Educação Inclusiva – UEMA. Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/8072867249945713>.

Marta Regina Furlan

Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da

UEL (PPeDu/UEL). Membro do Conselho Editorial e Científico da Editora Ibero-Americana de Estudos em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, Teoria Crítica de Sociedade, Infância, Educação Infantil e Práticas Pedagógicas. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1999), Especialização em Metodologia da Ação Docente pela Universidade Estadual de Londrina (2000). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2003), Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2011), Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (2015); Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2021); Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal São João Del Rei (2025). É Coordenadora do Projeto Integrado de Pesquisa e Extensão intitulado de CRITinfância: Formação de Professores para a Educação da Infância em Tempos de Travessia UEL/CNPq. É Líder do Grupo de Pesquisa "GEPEITC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica" e membro dos Grupos de Pesquisa "Infância, Educação Infantil e Formação de Professores" da UEL, dos Grupos de Pesquisa "Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade", "Teoria Crítica: Filosofia, Educação e Cultura" da UNESP, do Grupo de Pesquisa "Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, formação cultural e sociedade" da UNESC, todos credenciados no CNPq. Lattes: <http://curriculolattes.org/jhgsu558423465824507075>.

Maria Raquel da Silva Lima

Graduada em Nutrição pelo Centro Universitário Estácio do Ceará, especialista em Saúde da Família e Comunidade na modalidade de Residência Multiprofissional em Saúde e aperfeiçoamento em Terapia Comunitária Integrativa pela Escola de Saúde Pública do Ceará. Além disso, especialista em Nutrição Esportiva aplicada ao Exercício Físico pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú, pós-graduada em Prescrição de Fitoterápicos e Suplementação Nutricional na Prática Clínica e Esportiva, e Pós em Obesidade e emagrecimento pela Universidade Estácio de Sá. Além de mestre em Saúde Coletiva pelo Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva na Universidade de Fortaleza. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9009164521199422>.

Maria Rosimére Salviano de Moura

Psicóloga Escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO); Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Especialista em Psicologia Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR - 2009); Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR - 2007). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8898245353244982>.

Marília Trindade Félix de Sousa

Possui graduação em LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA pela FACULDADE INTERVALE (2022) e graduação em LICENCIATURA EM CIÊNCIAS COM HAB. EM QUÍMICA pelo CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS (2010). Atualmente é professora - UNIDADE INTEGRADA MUNICIPAL EVANGÉLICA ESTEVAM ÂNGELO DE SOUSA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8072867249945713>.

Marily Oliveira Barbosa

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - SP , MESTRA em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - AL, ESPECIALISTA em Educação Especial Inclusiva pelo CESMAC, especialista em Treinamento Desportivo para crianças e jovens pela UFAL. GRADUADA em Pedagogia pela UFAL e GRADUADA do curso licenciatura em Educação Física pela UFAL. Docente de ensino superior atuando nos cursos de Pedagogia e Educação Física. Professora Educação especial atuando no Atendimento Educacional Especializado - Secretariado Estado de Alagoas (SEDUC). Coordenadora do curso licenciatura em Educação Física convênio UNCISAL/CED/UAB. Consultora acadêmica na escrita de textos científicos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5532748263640890>.

Mariana Monteiro Soares Crespo de Alvarenga

Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro/ Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muiyaert (ISEPAM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7592225889272484>.

Mateus Henrique da Costa

Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciado em Química pela UFPE e em Biologia pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante (UNIFAVENI). Possui duas especializações pela Universidade Federal do Piauí (UFPI): em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho, e em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, é pós-graduando na especialização em Ensino de Ciências: Ciências é 10!, também pela UFPE. Atua como pesquisador na linha de Sociomaterialidade e Educação do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas, Inovação e Tecnologias (GPEPPIT) integrado ao Programa Educacional Polinizar, além de ser membro do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE), ambos vinculados à UFPE. Atualmente, é professor de Química no Colégio Inovar. Atuou como docente extensionista no Programa de Pré-Vestibular da Universidade de Pernambuco PREVUPE (edições de 2023 e 2024) e como professor de Ciências, Química e Biologia no Colégio Nova Alternativa. Possui experiência como professor formador em cursos de formação continuada ofertados nos municípios do estado de Pernambuco, voltados para docentes das áreas de Ciências, Matemática, História e Geografia. Tem participado como avaliador e parecerista em eventos acadêmicos, editais de projetos de extensão promovidos por institutos e universidades brasileiras e periódicos, além de atuar na orientação de estudantes da Educação Básica para participação em mostras e feiras científicas. Durante a graduação, participou de programas como PIBIC (Iniciação Científica), PIBID (Iniciação à Docência), Residência Pedagógica (PRP) e Monitoria Acadêmica. Foi representante estudantil e diretor de Assistência Estudantil no Diretório Acadêmico Ricardo Ferreira (Curso de Química Licenciatura/UFPE), entre os anos de 2019 e 2020. Seus principais temas de interesse incluem: Sociomaterialidade e Educação, Ensino de Química, Formação Inicial e Continuada de Professores/as, Pedagogias Emaranhadas dos Espaços de Aprendizagem, Currículo, Políticas Curriculares, Gênero e Sexualidade. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5992417113028529>.

Matheus Magalhães de Souza

Especialização em Contabilidade Pública – Uniasselvi. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6219471961609850>.

Mel Cerqueira do Espírito Santo

Graduanda em Matemática - Licenciatura, com 23 anos, atua desde cedo na área da educação, ministrando aulas particulares de Matemática e Música. Possui experiência no ensino e busca constantemente aprimorar sua prática pedagógica por meio de novas vivências em sala de aula. Atuou como avaliadora da XII Feira Baiana de Matemática (2024) e da II Feira de Ciências e Matemática (2024). Desenvolve atividades como monitora no Colégio Análise (2023-2025), no Curso Pré-Vestibular Análise (2023-2025), no projeto Pré-Enem (2024) e no Programa Educa Mais (2025). Defendeu seu Trabalho de Conclusão de Curso em 2025.1, cuja temática articula Matemática, Música e Educação Inclusiva, área em que também desenvolve pesquisas. Possui artigos e capítulos de livros aceitos para publicação relacionados à Educação Matemática Inclusiva, com foco em práticas pedagógicas, formação docente e tecnologias assistivas. Participou do Programa de Residência Pedagógica (PRP) e atualmente é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7061588144479444>.

Michele Coniutti

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Paraná (2024) e ensino-médio-segundo-grau pelo Colégio Barão do Rio Branco (2016). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1521960034208801>.

Milena Martinez Albeche

Engenharia de Controle e Automação – Universidade Federal de Santa Maria. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7523151200914194>.

Nanci Rodrigues Orrico

Professora do Ensino Superior na Universidade Federal do Recôncavo Baiano/ UFRB em regime de Dedicção Exclusiva. Atualmente, ministra aulas e orienta estudos no curso de Licenciatura em Educação do Campo do CETENS, no de Educação Especial Inclusiva/PARFOR-UFRB e no Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID). Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), tem mestrado também em Educação e Contemporaneidade, é especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Santa Cruz e graduada em Pedagogia

pela UNEB. É integrante dos grupos de pesquisa GRAFHO(Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral)/UNEB, GEPED(Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade)/UFRB e OBSERVALE(Observatório de Educação do Campo do Vale do Jiquiriçá)/UFRB. Tem interesse em temas como Educação Especial nas escolas do Campo; Formação de leitores e práticas de leitura e escrita com pessoas com deficiência, especialmente estudantes surdos e autistas. Processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da inclusão e da diversidade. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8533164866467731>.

Nayslla Martins dos Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2018). Pós Graduada em Psicopedagogia e Educação Infantil, Educação Especial e Inclusiva. Atuação: Professora AEE, Profissional de Apoio Escolar - Prefeitura Municipal de Uberlândia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5602468502519104>.

Nilson Rogério da Silva

Possui graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos, mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de São Carlos, doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Pós-Doutorado pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo ? USP. Professor Associado junto ao Curso de Terapia Ocupacional da Universidade Estadual Paulista - Unesp Campus de Marília, Livre-Docência em Terapia Ocupacional em Saúde do Trabalhador, atua nas áreas de Saúde do Trabalhador e Reabilitação Profissional nas seguintes temáticas: terapia ocupacional, educação especial, ergonomia, saúde ocupacional, saúde do trabalhador e prevenção. Docente junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp Campus de Marília ? SP , Linha: Educação Especial. Coordena o Grupo de Pesquisa Trabalho, Saúde e Deficiência Unesp Campus de Marília, credenciado junto ao CNPq e participa do Grupo de estudos e pesquisas na Análise do Comportamento Aplicada e Habilidades Sociais - GEPEACAHS da Universidade Estadual Paulista - Unesp, Campus de Bauru. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8260161107617099>.

Nizângela Barros da Silva Costa de Paula

Possui Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências Educação a Distância (2013) e Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas UFAL (2018-2025). É especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade São Tomás de Aquino Facesta (2019-2020), em Educação Especial pela Facesta (2021) e em Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva Transdisciplinar/ACS-A pela Universidade Federal de Alagoas UFAL (2023-2025). Atualmente, é professora efetiva da Educação Básica na rede municipal de ensino de Maragogi, AL, e atua na Sala de Recurso Multifuncional como professora da Educação Especial pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas SEDUC-AL. Desenvolve práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar de estudantes com deficiência, com ênfase em abordagens psicopedagógicas, inter e transdisciplinares. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1199928133310813>.

Otelino Nunes da Silva

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2025) - Área de atuação: Utilização e Conservação de Recursos Naturais; Área temática: Análise Ambiental; Linha de Pesquisa: Geografia em Processos Educativos. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2019) - Área de atuação: Utilização e Conservação de Recursos Naturais; Área temática: Análise Ambiental; Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Técnico em Meio Ambiente pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - CEFET (2006). Desde 2005, atua na consultoria e análise ambiental, com experiência em auditorias de gestão ambiental, diagnósticos ambientais e estudos físicos geográficos e socioeconômicos. Efetua estudos de impacto ambiental para licenciamento em diversos órgãos reguladores estaduais (IMA, SEMA-MT, SEMACE-CE, CPRH-PE, IBRAM-DF) e federais (IMABA/ICMBio) e coordena Programas de Gestão e Controle Ambiental. Atuou em equipes e na gerência técnica das empresas Caruso Jr. Estudos Ambientais e sócio da INCA Estudos Ambientais. Possui registro nos conselhos CREA e CRQ e também no IBAMA. Paralelamente, é Coordenador do Curso de Formação em Yoga - O Despertar desde 2022 e professor de Hatha Yoga e meditação desde 2012, além de voluntário no Projeto Onda Azul, uma ONG dedicada à surf terapia para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A trajetória profissional e didática combina práticas ambientais, educativas e de bem-estar, integrando diferentes áreas do conhecimento. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4055963672309070>.

Paula Cristina Nunes Avelino

Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Tecnologia, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde ingressei em 2024. Participo ativamente do grupo de estudos GRUPEM - UFU, voltado para o aprofundamento de temas relacionados à construção do aprendizado de Matemática pelos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Possui pós-graduação em Psicopedagogia Clínica/Institucional e Supervisão Escolar/Coordenação Pedagógica, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade ISEIB de Belo Horizonte (FIBH), concluída em 2017. Atualmente, cursando pós-graduação Lato Sensu em Tutoria em Educação a Distância, AEE (Atendimento Educacional Especializado) e Ensino Religioso pela Faculdade Famart. Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) 2016, vasta experiência na área da Educação, especialmente no campo da Educação Especial e Inclusiva. Atualmente atua como professora de apoio e professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Uberlândia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5176002007175504>.

Paula Ledoux

Pós-doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas, pela Universidade Federal do Pará (2023); Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas, pela Universidade Federal de Mato Grosso pelo programa de Doutorado em Rede Amazônica em Educação em Ciências - REAMEC, Polo Universidade Federal do Pará (2016); Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas, pela Universidade Federal do Pará (2005); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Estado do Pará (2005); Especialista em Educação Ambiental e Conservação dos Recursos Hídricos pela Universidade Federal do Pará (2003); Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará (1998), com habilitação em Administração e Supervisão Educacional, pela Universidade Federal do Pará (1998). Desde 2010, Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, lotada no Campus Universitário de Castanhal, na Faculdade de Matemática. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Matemática, Formação de Professores, Saberes Docentes, Didática da Matemática, Metodologia do Trabalho Científico e Acadêmico. É Coordenadora de Estágio Supervisionado da

Faculdade de Matemática do Campus Universitário de Castanhal. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1839640402319006>.

Paulo Eduardo Silva Galvão

Possui Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação nível Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (2023). Doutorado Sanduíche no País pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (2021). Mestrado em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2016). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (2011). Pós-graduação em Administração, Supervisão e Orientação Educacional (2017). Graduação em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (1993). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Membro pesquisador Laboratório de Pesquisas em Educação Especial, Acessibilidade e Inclusão (LAPIS) vinculado ao curso de Pedagogia da UEMS. Avaliador da Revista Brasileira de Educação do Campo - RBEC/UFT, da Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ, onde compõe o Conselho Editorial. No ensino e pesquisa dedica-se aos temas: Educação Especial e Educação Inclusiva; Políticas Educacionais Inclusivas, Educação Básica e Educação Superior, Atendimento Educacional Especializado. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6063434115431694>.

Quézia Ainoã Araujo Rosa

Mestranda em Desenvolvimento Social pelo PPGDS (Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Social) pela UNIMONTES (Universidade Estadual de Montes Claros). Pesquisadora e Integrante do Grupo de Pesquisa NIISA - UNIMONTES (Núcleo de Investigação Socioambiental). Secretária e Pesquisadora da NPL (North Pro League, Liga desenvolvedora e produtora de eventos de jogos eletrônicos e tecnologia). Graduada em Biomedicina pela FASI (Faculdade de Saúde Ibiturina), habilitada e especializada em Análises Clínicas, Patológicas, Imaginologia e Radiologia pela FASI. Técnica em Química pela FEMC (Fundação Educacional Montes Claros). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6920833728056229>.

Quézia Cristina de Lima Santos

Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Mato Grosso- UNEMAT (2009). Tem experiência na área de Ecologia de Isoptera, trabalhando principalmente com fauna associada a cupinzeiros. Possui mestrado pela UFMT em Ecologia e Conservação da Biodiversidade (2013) trabalhando com interação cupim- solo e Fauna associada a cupinzeiros. Realizei consultoria ambiental com monitoramento da Avifauna e cupins. Atuação como professora substitua no IFRO campus Colorado do Oeste lecionando para os cursos de Engenharia agrônômica e Ciências Biológicas no período de 2015- 2017. Atuação como professora substituta na Secretaria da Educação do Estado de Rondônia no ensino fundamental II entre agosto-2017 e dezembro-2019 . Em dezembro de 2019 assumi o concurso do IFRO como Professora EBT- Biologia, onde estive durante 3 anos campus de Guajará-Mirim e atualmente estou no campus Colorado do Oeste. Durante minha trajetória no IFRO eu pude participar como coordenadora e supervisora do PIBID, e estive a frente da coordenação do curso de Licenciatura em Ciências biológicas (Guajará Mirim) por quase 2 anos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8260161107617099>.

Raimundo José da Silva Ferreira

Mestrando Profissional em Matemática em Rede - Profmat- UEMA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8961825094581864>.

Raimunda de Jesus Matos Silva

Doutoranda em História – Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2294529907922853>.

Raquel Angela Speck

Doutora em Educação (Políticas e Gestão em Educação) pela Universidade Estadual de Maringá (2018). Mestre em Educação (Políticas Públicas) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2012). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2010). Atualmente é professora na Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Setor Palotina, onde responde pelas disciplinas de Políticas Educacionais, Fundamentos da Educação, História da Educação, Legislação e Diretrizes Educacionais e Gestão Escolar, nos cursos de Licenciatura em Ciências Exatas, Licenciatura em Computação e Licenciatura em Ciências Biológicas. Membro do grupo de pesquisa CNPQ: Tecnologias

Digitais na educação: formação, desenvolvimento e inovação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Educacionais e Infância (GEPPEIN) e da Rede de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Gestão Educacional (REPLAG). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4658545401358460>.

Rayssa Amorim Soares Lisboa

Graduanda em Letras - Libras pela Universidade Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Atualmente é cuidadora escolar no Instituto Federal do Maranhão - Campus Pinheiro. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8420503949306142>.

Rayssa Feitoza Felix dos Santos

Mestre em Educação em Ciências e Matemática – Universidade Federal de Pernambuco. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1733022541716873>.

Rayssa Soares Santos Barborsa

PPGCE – Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4202702600600195>.

Rita Rodrigues de Souza

Instituto Federal de Goiás/ Câmpus Jataí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6195077121851216>.

Rodrigo Alves de Mendonça

Possui graduação em Geografia - licenciatura plena pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Especialização em Inspeção e Supervisão Escolar pela Faculdade Única de Ipatinga e Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação, na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Atualmente é professor de educação básica - geografia do Governo do Estado de Minas Gerais e da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9668269019603218>.

Rosa Regina de Araujo

Possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro(2010). Atualmente é Professora de Educação Básica da EMEB Francisco Cassiano do Amaral. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1269833337695933>.

Rosângela Lopes Borges

Rosângela Lopes Borges é doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados, na linha de pesquisa "Educação e Diversidade" (UFGD, 2023). Coursou as disciplinas especiais em nível de doutorado em "Historiografia Linguística" do PPGLL (UFG, 2021), em "Metodologia de Pesquisa em Educação na Perspectiva da Transformação Social" do PPGE (UFSCar, 2022) e "Seminários de Pesquisa em Análise do Discurso" do PPGE (UFCat, 2023). É Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, pelo ProfEPT (IFGOIANO, 2019), graduada em Letras (Port./Ing.) (UEG, 2006) e Pedagogia (ALFAMÉRICA, 2020). Coursou especializações em: Educação Especial (APOGEU, 2010), Psicopedagogia Clínico e Institucional (UNINTER, 2017), Educação a Distância (ALFAMÉRICA, 2020), Português Jurídico (ALFAMÉRICA, 2020) e Docência do Ensino Superior (INTEGRA, 2022). É Intérprete de LIBRAS pela Associação de Surdos de Goiânia/GO (ASG, 2011). Atuou, por mais de 20 anos, como professora do maternal, na Educação Infantil, até a pós-graduação lato sensu, principalmente fazendo parte de equipes multidisciplinares ofertando a atendimento psicopedagógico e/ou especializado a estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Atualmente se dedica à sua micro-empresa denominada "ATCA - Assessoria Textual Científica e Acadêmica" que presta assessoria a pessoas que necessitam de ajuda na produção de qualquer tipo de texto acadêmico e suas ramificações. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1656384813778203>.

Rosemy da Silva Nascimento

Professora Titular do Departamento de Geociências (CFH/UFSC), atuando nos Cursos de Graduação em Geografia, Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica - Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, Cursos de Mestrado e Doutorado na Linha de Pesquisa Geografia em Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC. Atua na educação, pesquisa, extensão, publicação, orientação, avaliação e formação continuada de professores(as) nas temáticas da Educação Geográfica e Cartografia Escolar/Tátil. É coordenadora do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE) e membro dos Grupos de Pesquisa: Geografia e Cartografia Escolar;

Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (NEPEGeo). Na sociedade civil, faz parte da Diretoria do Instituto LARUS - Pesquisa, Proteção e Educação Ambiental de forma voluntária desde 1993, foi premiada junto ao Troféu Amigo de Santa Catarina com o projeto A Escola faz o vídeo em 2002; Medalha de Defesa Civil Laurita Pedroso de Oliveira de Barra Velha - SC em 2022, além de ter sido Parainfante, Patrocinadora e Professora Homenageada de várias turmas de formandos do Curso de Graduação em Geografia UFSC e UFPR. Participou ativamente na construção da Agenda 21 de Santa Catarina em 2004; foi membro da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado de Santa Catarina (CIEA/SC) por 11 anos auxiliando na elaboração da Política Estadual de Educação Ambiental - PEEA - SC, elaboração do Programa Estadual de Educação Ambiental de Santa Catarina - ProEEA/SC; organizou diversos eventos, o mais recente esteve na coordenação geral do I CARTOTÁTIL 2024; participação na atualização do currículo catarinense em 2014 Proposta Curricular de Santa Catarina - Formação Integral na Educação Básica; Coordenou Institucionalmente junto ao MEC o PNLD 2016; Foi avaliadora do PNLD 2017 e recursista PNLD 2020; Coordenação e elaboração conjunta aos professores de SC do Caderno de Educação Ambiental Políticas e Práticas Pedagógicas em 2018; elaboração conjunta do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense em 2019 e do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense em 2021. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2298176439926963>.

Sabina Rodrigues Dreier Peixoto

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo(2008). Atualmente é professora de educação básica da Prefeitura Municipal de Campinas. Tem experiência na área de Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8570629602527885>.

Sancha Alves Barbosa

Mestranda em Ciências da Educação - Universidade Autônoma de Assunção. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9078535063298520>.

Sandra Alves Reis de Queiroz

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Triângulo (2004). Especialização em Inspeção e Supervisão Escolar pela Universidade Federal de

Uberlândia (UFU) - 2013. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Ambiental. Atualmente é analista pedagógica da Prefeitura Municipal de Uberlândia e mestranda do Programa de Pós - Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5310985534596283>.

Sara Cristina da Penha Viana

Possui Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura pela UNAMA (2025). Possui graduação em Educação Física pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (2003), graduação em Licenciatura em Letras -Português e Inglês pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante (2021), graduação em PEDAGOGIA pelo Instituto Prominas Serviços Educacionais (2019), graduação em Letras-Libras Bacharel pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2024) e graduação em Letras-Libras Licenciatura pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2024). Atualmente é professor de educação física da Escola Municipal Hugo Duarte Coutinho. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4924274087208119>.

Sarah Karoline Teixeira de Sousa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2021) e, atualmente, está cursando o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG Campus Anápolis. Atua na coordenação de currículo das Escolas do Futuro do Estado de Goiás, sob a gestão do Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT), da Universidade Federal do Estado de Goiás (UFG). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, formação de professores, cotidiano, alfabetização e estágio. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6513185868030893>.

Selma Machado Guimarães Mascarenhas

Mestranda em Ciências da Educação - Universidade Autônoma de Assunção. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7593918077398675>.

Sebastião Carlos dos Santos Carvalho

Sebastião Carlos dos Santos Carvalho é Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2021), com graduação em Educação Física pela Universidade

Católica do Salvador (UCSAL, 1996) e especializações em Educação Especial pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e em Gestão Cultural pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/IHAC). Atualmente, é professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando nos Campi XII (Guanambi) e XVII (Bom Jesus da Lapa), além de desempenhar funções no Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), vinculado à Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Sua trajetória acadêmica destaca-se pela ênfase em estudos sobre educação inclusiva, interseccionalidade, corporeidade, educação quilombola, racismo estrutural e políticas afirmativas. Foi Secretário de Cultura, Esporte, Lazer e Turismo em Caetité entre os anos de 2014 e 2016 e coordenador do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PAFOR) - Educação Física em Guanambi, entre 2008 e 2012. Tem ampla experiência na realização de semanas pedagógicas em diversos municípios da Bahia e atua intensamente na formação continuada de professores, especialmente nas áreas de educação inclusiva e educação antirracista. É membro ativo de renomadas associações acadêmicas e científicas, incluindo a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Além disso, participa ativamente dos grupos de pesquisa NEPE (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação), EduSertão e NUPEFEE (Núcleo de Pesquisa, Estudo e Formação em Educação Especial), integrando ainda a Academia Caetiteense de Letras, onde ocupa a cadeira número 27. Carvalho possui destacada experiência como palestrante e atua como músico, cantor, compositor e poeta, atividades que complementam e enriquecem sua atuação acadêmica e cultural. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7321847450342163>.

Sérgio Arruda de Moura

Professor Associado – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5417599262853598>.

Silvana Maldaner

Possui graduação em Física (Licenciatura Plena (2008) e bacharelado em Física (2012)), mestrado em Meteorologia e doutorado em Física pela Universidade Federal de Santa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9915343643184208>.

Silvane Friebe

Mestre e Doutoranda em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade de Brasília (UnB) (2024), possui especialização em Educação a Distância (2009) e licenciatura em Pedagogia pela mesma instituição (2000) e em Biologia pelo Claretiano Centro Universitário (2019). Concluiu MBA em Gestão de Projetos (UPIS-DF) e outras especializações: Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNEB-DF), Administração Escolar (UCAM-RJ), Docência do Ensino Profissional e Superior (UNEB-DF) e Orientação Educacional (UCAM-RJ). Atualmente, atua como bolsista pesquisadora na Anvisa e na Escola Nacional de Defesa do Consumidor (ENDC), vinculada ao Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP). Durante sua graduação em Pedagogia, atuou como monitora em quatro disciplinas e participou do Programa de Bolsa de Permanência SRH/PROCAP da UnB. Na iniciativa privada, trabalhou no Cursinho Comunitário de Alunos e Estudantes da UnB (ALUB) entre 2000 e 2009, desenvolvendo atividades de coordenação, supervisão e gestão de ensino, focando no atendimento educacional para estudantes de baixa renda visando seu ingresso em universidades públicas. Desde 2009, é professora efetiva da Educação Básica da SEEDF. Sua experiência inclui regência na Educação Infantil, alfabetização, classes de distorção idade/série, sala de recursos para Ensino Fundamental I e II, e ensino específico de Ciências da Natureza e Matemática. Além disso, atuou na coordenação, supervisão pedagógica e gestão escolar (2014-2018). Durante sua gestão escolar, administrou currículos e programas desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos e, como presidente da Caixa Escolar, executou programas como o PDDE e o PDAF. Em 2013, como Supervisora Pedagógica no CEF 02 da Estrutural, ajudou a superar a meta do IDEB. Em 2013 e 2015, recebeu Moção Honrosa da CLDF pelos relevantes serviços prestados à educação do Distrito Federal. Entre 2020 e 2021, atuou como Conselheira Fiscal no CEM 01 da Estrutural, fiscalizando ações financeiras dos gestores. Em 2018, cedida à Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal, foi Diretora Técnica Especializada em Crianças e Adolescentes e Coordenadora de Programas de Desenvolvimento para a Juventude, planejando e promovendo programas de inserção social para jovens. Em Educação a Distância, colaborou com diversas instituições, incluindo a Universidade de Brasília, Tribunal Superior Eleitoral, Universidade Federal de Minas Gerais, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério dos Direitos Humanos, Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial, Instituto de Educação Ethikos e a Universidade Federal do

Rio Grande do Sul/Ministério da Saúde/CONASEMS como tutora. Na empresa Mestrado Aprovado desenvolve leituras e revisões críticas em projeto de mestrado e doutorado e na SEEDF, participa do Projeto Interventivo da Escola Classe 01 da Vila Estrutural, atendendo estudantes com necessidades de aprendizagem. Integra o Grupo de Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (GEPA), certificado pelo CNPq e coordenado pela professora Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas. Endereço para acessar o espelho do grupo de pesquisa: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9147318130894950. Desde 2022 atua como consultora em ética em pesquisa com seres humanos. Como pesquisadora em Educação e Direitos Humanos, acredita que a democratização da educação promove projeção social, traz luz e esperança, devendo ser pautada nos princípios da liberdade e da solidariedade humana. Seus principais interesses de estudo incluem Metodologia do Trabalho Científico, Avaliação, Organização do Trabalho Pedagógico, Formação de Professores, Inclusão e Direitos Humanos. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5832547540017533>.

Solange Aparecida da Cunha Sakamoto

Mestra em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Possui graduação em PEDAGOGIA pela Univesidade Norte do Paraná (UENP/2002), graduação em Letras Português/Inglês pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC/2016) e graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR/2023) Possui Pós-Graduação "Lato Sensu" nas seguintes áreas: PSICOPEDAGOGIA pela FAPI Faculdade de Pinhais (2003), EDUCAÇÃO ESPECIAL pela Faculdade INTESP de Ipaussu (2012), DEFICIÊNCIA VISUAL pela Faculdade INTESP de Ipaussu (2015), LIBRAS pela FALC Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015) e Deficiência Física pela Faculdade Campos Elísios (2018). É membro do Grupo de Estudos e pesquisa em Políticas e Práticas de Educação Inclusiva (PPEI- Unoeste / Presidente Prudente) e também participa como ouvinte do grupo de Estudo e Pesquisa do CNPQ "Diferença, desvio e estigma", (DIDE- Unesp de Marília). Possui experiência de atuação profissional nas áreas da docência na Educação Básica (Ensino infantil/ fundamental, EJA/ Educação Especial/ Interprete de Libras, no Ensino Médio e na Gestão Escolar. Atua como Supervisora de Ensino na rede municipal de ensino de Assis/SP. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0148127006535790>.

Suelia Pereira Messias

Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus VI. Atualmente atuo como monitora bolsista no Projeto de Iniciação Científica "Negras diversas: Análise sobre a presença de mulheres negras nos espaços educacionais", coordenado pela profa. Dra. Juliane dos Santos Amorim. Também integrei, como monitora voluntária, a equipe executora do Projeto de Extensão "Quanto custa? Apropriação de práticas matemáticas e estatísticas voltadas para educação financeira", coordenado pelo prof. Dr. Gildelson Felicio de Jesus, em 2022; Atuei como monitora voluntária de ensino no Museu do Alto Sertão da Bahia - MASB, no ano de 2022; Exerci a função de monitora voluntária no Projeto de Extensão "Portal do Bicentenário: a Matemática e suas conexões históricas, coordenado pela profa. Dra. Angelita de Souza Leite, em 2023; Fiz parte, como monitora bolsista, da equipe executora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, coordenado pela prof. Dra. Angelita de Souza Leite, em 2023/2024.

Suzana Oliveira Batista

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2011). Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (2023), Especializações nas áreas de Psicopedagogia Institucional e Clínica, Educação Especial e Inclusiva, Psicologia da Educação e Educação em Direitos Humanos. Atualmente é coordenadora pedagógica da Prefeitura Municipal de Imperatriz e psicopedagoga - Departamento de Inclusão e Apoio Educacional Especializado. Tem experiência na área de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4866671138620260>.

Taiane Letícia Dlugoviet

Possui graduação em Química pela Universidade Estadual do Paraná (2019) e Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional- UNINTER (2021), especializações na Área de Ensino, Supervisão e Orientação escolar. Possui experiência como docente na Educação Básica e na pesquisa na área de Química Analítica, com foco na determinação de corantes em medicamentos através de Espectrofotometria UV-Vis e Análise de Imagens Digitais. Atualmente é estudante de pós-graduação em nível de mestrado pelo programa de Química aplicada-UNICENTRO com ênfase em Química inorgânica na síntese de materiais para tratamento de efluentes. Lattes: <http://curriculolattes.org/jhgsu55>.

Talita de Brito Franco

Possui graduação em Licenciatura em Informática pela Universidade do Estado do Amazonas (2014). Atualmente é professor do Centro Literatus. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Ciência da Computação. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7913213536055282>.

Tatiana Fontinele da Silva

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0598513698662882>.

Thalita Samaia Patrício Carmo

Letras Espanhol – Unimontes.

Thaine Souza Santana

Doutora e Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS). Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora adjunta na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), desde 2013. Atualmente atua como coordenadora do "Programa de Iniciação a Docência", núcleo de Matemática. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Coordena o Projeto de Extensão "Materiais Curriculares Educativos na Perspectiva Inclusiva: diálogos, construção e uso", no Centro de Formação de Professores (UFRB), campus Amargosa. Membro associado da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), regional Bahia. Tem experiência e orienta trabalhos na área de Educação Matemática, com ênfase em: Formação inicial e continuada de professores; Educação Matemática Inclusiva; Materiais Curriculares Educativos; Modelagem Matemática. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8184493832307046>.

Valter Rummenigge de Araújo Freire

Especialista em Educação Especial e Inclusiva – UNINTER. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4675197036061320>.

Valquíria Azevedo Rosa

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2012), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/FAPEMIG/UFU, no projeto de pesquisa intitulado "Gestão das Políticas Educacionais no Brasil: O Impacto do PAR na Definição dos Rumos da Colaboração Entre União, Estado e Municípios (2012-2013). Pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pela Faculdade de Ampére (2015). Sou Professora da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Uberlândia desde 2013, atuei como professora do Atendimento Educacional Especializado (2014), fui professora orientadora do projeto: Alimentação e Culturas: Sabores da Nossa Terra (2016), membro externo titular da Comissão de Heteroidentificação/IFTM (desde de 2020) , atuei como tutora a distância do curso de extensão em Direitos Humanos e Diversidades ofertado pela UFU, Universidade Federal de Uberlândia (2024) e atualmente sou tutora da graduação em Pedagogia EAD pela UFTM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9399030579032458>.

Valéria Queiroz Furtado

Possui Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista UNESP (1993), Residência em Psicologia Clínica aplicada à Neurologia Infantil pela Universidade Estadual de Campinas HC/UNICAMP(1995). Especialização em Neuropsicologia pela Universidade de São Paulo USP/HC, Mestrado em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP (1998), Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP (2004) e Pós-doutorado em Educação Física -UNICAMP, linha de pesquisa em Corpo, Educação e Escola . Atua como professora do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina-UEL. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem e desenvolvimento infantil, psicomotricidade, neuropsicologia e psicologia escolar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5719144791916174>.

Vanderléia Paiva de Jesus

Especialização em AEE – CEAD/UFPI.

Vanise Albuquerque Santos

Nível de formação: Mestra em Crítica Cultural (UNEB - Campus II). Graduada. Primeira área de atuação: Lingüística, Letras e Artes - Letras Vernáculas. Instituição: Universidade do Estado da Bahia- UNEB- Campus II - Alagoinhas. Professora de Língua Portuguesa na Rede Pública Municipal de Entre Rios e Cardeal da Silva - BA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4392266341671071>.

Vânia Cristina Colares de Carvalho

Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará - UFC (1997). É especialista em Saúde da Família pela Universidade Federal do Ceará (2002), em Enfermagem Obstetrícia pela Universidade Estadual do Ceará (2003), em Gestão de Saúde na Atenção Primária pela Escola de Saúde Pública do Ceará (2017), em Processo de Gestão na Atenção à Saúde pela Escola de Saúde Pública do Ceará (2019), Atualmente gestora da Unidade de Atenção Primária à Saúde (UAPS) da Prefeitura Municipal de Fortaleza, função que exerce desde 2013. (É também Professora do Curso de Medicina da Unichristus, desde 2023, mestranda profissional em Saúde da Família pela RENASF /FIOCRUZ- CE(2024) e orientadora do Projeto de Extensão em Medicina de Família e Comunidade da Unichristus, iniciado em 2024 e ainda em andamento. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3636501875138060>.

Verônica de Oliveira Louro

Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF) desde 2017. Especialista em Língua Espanhola Instrumental para Leitura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) desde 2010. Bacharel e Licenciada em Letras Português-Espanhol e Respectivas Literaturas também pela UERJ desde 2008. Professora Efetiva da Educação Básica, na área de Português e Literaturas, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), desde 2009. Foi professora de Espanhol pela Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC), de 2011 a 2017. É autora de livros didáticos de Língua Espanhola para o Ensino Fundamental pela Editora Irium. Tem experiência como docente da educação básica em escolas públicas e privadas. Interessa-se pelos seguintes temas de pesquisa: Análise do Discurso de base francesa; Multilinguismo e Bilinguismo; Educação de surdos; Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos; Processo de Ensino-aprendizagem e Estratégias de Leitura e Escrita em Língua Portuguesa como L2; Elaboração de Material Didático de

Língua Portuguesa como L2 para Surdos; Políticas Linguísticas voltadas para a Educação de Surdos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2183322895904550>.

Verônica Patrícia Alves Pereira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2008). Especializações " Lato Sensu": Docência na Diversidade para a Educação Básica (2012), Docência na Educação Infantil (2017) e Orientação Educacional e Educação Especial (2018) . Atuou como Professora da Rede Municipal de Ensino na Educação Infantil e Professora da Rede Privada de Ensino no Ensino Fundamental 1 e atualmente exerce a função de Analista Pedagógica na Rede Municipal de Uberlândia. Atualmente Mestranda em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Participação como formadora no Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI) que integra o conjunto de iniciativas de formação continuada do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Período de atuação: ano de 2024. Lócus de formação: Uberlândia e Araxá - MG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2591741718247622>.

Vilma Ramira de Jesus

Mestrado em Educação – Universidade Federal de Uberlândia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1378213364177942>.

Vinícius de Oliveira Mota

Psicólogo pelo Prouni (UNIPAM, 2010), Mestre em Políticas Públicas, Infância e Juventude (UNB,2024), Psicólogo Escolar pela Secretaria de Educação do Distrito Federal no cargo de Gestor de Políticas Públicas e Gestão Escolar, Psicólogo Clínico para ações afirmativas de gênero e sexualidade na Clínica Popular Viva, Professor Universitário Faculdade Cerrado e Tutor Temporário na Universidade Federal do Piauí pela Escola das Adolescências. Membro da comissão de Diversidade Sexual e de Gênero do Conselho Regional de Psicologia do DF. Estou como Coordenador do Serviço de Saúde Mental da ONG Minha Criança Tran. Parecerista nas revistas Periódicus (UFBA) e ComCenso (SEE DF) Orcid 0000-0002-4805-5073.

Vinicius Maran

Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2008), mestrado em Computação pela Universidade Federal de Santa Maria (2012) e doutorado em Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016). Atualmente é pesquisador e Professor Adjunto no Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Computação Ubíqua, Sensibilidade ao Contexto, Banco de Dados e Computação Móvel. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7208923641812223>.

Vitor Alves Rezende

Possui graduação em Química pela Universidade de Uberaba (2017), graduação em Matemática - FAVENI-FACULDADE VENDA NOVA DO IMIGRANTE (2020) e graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2018). Lattes: <http://curriculolattes.org/jhgsu55>.

Wélida de Araujo Brito

Graduanda em Direito na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Realizou intercâmbio na Colômbia como bolsista de internacionalização da FUNCAP. Foi bolsista de Pesquisa na modalidade PIBIC - CNPQ, PROVIC e no Programa PET Saúde. Foi monitora das Disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico, Psicologia Geral e Jurídica e Direito das Famílias. Foi coordenadora de Marketing do Projeto de Extensão Conversando Direito, ligado ao curso de Direito da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Foi integrante do Projeto de Pesquisa e Extensão Centro de Estudos em Direito Constitucional, vinculado ao curso de Direito da Universidade Federal do Ceará (UFC). Foi diretora de Marketing e de Ensino, Pesquisa e Extensão do Centro Acadêmico de Direito da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Integrante do Projeto de Extensão Enfrentamento da Violência Contra a Mulher, ligado à Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Foi Membro Acadêmico da Comissão Advogado(a) Professor(a), da Ordem dos Advogados do Brasil - Subseção Sobral. Estagiou nos escritórios Samuel Barroso Advocacia, Laécio Aguiar Advogados Associados e Marcos Inácio Advogados. Desenvolve pesquisas de temas relacionados à Educação e aos Direitos Humanos, com ênfase nos Direitos Humanos da Mulher. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3797315197461016>.

Wellington Ramos de Carvalho

Zulamar Aparecida Felácio

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2002). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede- PROFEI/UDESC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4778060109393856>.



ISBN 978-656009218-1

