

ARCO
EDITORES

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

*PRÁTICAS, DESAFIOS
E CAMINHOS PARA A EQUIDADE*

Daniela Camila Froehlich
Organizadora



ARCO
EDITORES

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

*PRÁTICAS, DESAFIOS
E CAMINHOS PARA A EQUIDADE*

Daniela Camila Froehlich
Organizadora



Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Bibliotecária: Eliete Marques da Silva

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação especial inclusiva [livro eletrônico] :
práticas, desafios e caminhos para a equidade /
Daniela Camila Froehlich, organizadora. --
Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-502-9

1. Educação inclusiva 2. Educação – Finalidade
e objetivos 3. Equidade 4. Singularidades
I. Froehlich, Daniela Camila.

25-284064

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Políticas e práticas 379.26

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-502-9

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

A inclusão educacional é, hoje, um dos maiores desafios e compromissos da educação contemporânea. Garantir o direito de aprender a todas e todos, respeitando as singularidades e necessidades específicas de cada estudante, é condição fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa.

Este e-book, **“Educação Especial Inclusiva: Práticas, Desafios e Caminhos para a Equidade”**, nasce da necessidade de seguir ampliando e divulgando investigações e relatos de pesquisadores, educadores, gestores e profissionais comprometidos com a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. A obra reúne reflexões teóricas, relatos de experiências e proposições metodológicas que abordam diferentes dimensões da educação especial, contemplando pessoas com deficiência, transtornos do globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Os capítulos aqui apresentados foram selecionados com base em critérios que valorizam a relevância científica, a originalidade das abordagens, a aplicabilidade das propostas e o compromisso ético com a equidade. São textos que discutem desde políticas públicas e formação docente até práticas pedagógicas inovadoras, estratégias de acessibilidade, adaptações curriculares e a importância da relação entre escola, família e comunidade no processo inclusivo.

Mais do que apresentar caminhos prontos, esta obra convida à reflexão crítica e ao diálogo permanente sobre os sentidos e as práticas da inclusão. Em um cenário marcado por avanços e retrocessos, reafirmamos, por meio destas páginas, o compromisso com uma educação que reconhece a diversidade como valor e que luta pela participação plena de todos os sujeitos nos espaços educativos.

Os capítulos estão organizados de forma a proporcionar uma fluidez de leitura, ideias e conhecimentos, que por mais que tratem de assuntos distintos são permeados pela mesma temática. O primeiro Capítulo, *“Altas Habilidades/Superdotação: Breve Análise do Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior”*, traz a proposta de compreensão do ensino superior,

juntamente com um dos sujeitos público-alvo da Educação Especial, Altas habilidades/superdotação, para a visualização de um cenário educacional do qual os mesmos também fazem parte, em uma instituição pública. No segundo Capítulo, *“Educação Profissional e Tecnológica reflexões a partir da perspectiva inclusiva”*, adentra-se em outro nível educacional, mas também voltado a perspectiva inclusiva, mas agora com uma abordagem voltada a adaptações curriculares para alunos em processo de inclusão na educação tecnológica, destinada a garantia de acesso e permanência dos estudantes público da Educação Especial.

O Capítulo *“Entre Saberes e Materiais: A Potência dos Recursos Pedagógicos na Educação Inclusiva”*, terceiro Capítulo, tem como objetivo refletir sobre as adaptações pedagógicas e o uso/confecção de recursos pedagógicos pelos professores no cotidiano escolar, discutindo seus sentidos, potencialidades e desafios. Ao destacar experiências e proposições que emergem da prática docente de uma professora de Educação Especial, busca-se apresentar possíveis práticas pedagógicas e o fortalecer ações que promovam processos inclusivos com compromisso ético, político e pedagógico.

O Capítulo seguinte, *“Atendimento Educacional Especializado no Ensino Médio”*, pontua e analisa documentos normativos que tratavam da atuação do professor na Educação Básica de nível médio técnico e tecnológico e reflete sobre a atuação do professor de Educação Especial, de modo a traçar um paralelo entre um estudo de caso e os documentos normativos existentes.

Já o quinto Capítulo, *“Práticas Pedagógicas Inclusivas para Estudantes com TDAH na Educação Básica”*, propõem repensar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais voltadas para esses estudantes, de forma a promover ambientes escolares mais inclusivos, acolhedores e adaptados às suas necessidades específicas. Para isso, é fundamental compreender as particularidades neurocognitivas dos alunos com TDAH e identificar as barreiras que dificultam sua participação plena no contexto escolar. No sexto Capítulo, *“Percepção Docente sobre a Inclusão da Pessoa com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Fundamental: Uma Revisão Sistemática”*, tem por objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura acadêmica brasileira sobre a per-

cepção dos professores sobre a inclusão de alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) no ensino básico regular.

O sétimo Capítulo, *“Aprender é Direito Universal: O Papel do DUA na Promoção da Justiça Social Dentro da Educação”*, aborda uma pesquisa, da qual teve por objetivo mostrar que o DUA pode ser uma ferramenta na promoção da justiça social dentro da educação, ao viabilizar a inclusão de todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam habilidades funcionais deficitárias ou funções prejudicadas por circunstâncias de algum impedimento. O Capítulo seguinte, *“Transtornos Específicos de Aprendizagem: Condutas Docentes e Possíveis Intervenções”*, aborda especificamente os transtornos específicos de aprendizagem e como a atuação do professor impacta diretamente no seu aprendizado.

O nono Capítulo, *“Educação Especial e Inclusiva: Aspectos Históricos, Reflexões e Perspectivas Contemporâneas”*, aprofunda o contexto histórico da inclusão, enfatizando a relevância de promover acessibilidade, diversidade e equidade em todos os contextos educativos, reconhecendo a importância de um compromisso contínuo de debates envolvendo a inclusão. Já o décimo Capítulo, *Alfabetização e Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual: Desafios e Possibilidades na Formação Docente*, foi motivada pelas experiências docentes das autoras, que em suas trajetórias profissionais, tem vivenciado processos de ensino e aprendizagem na educação básica, com alunos com DI nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em, *Um Olhar Compreensivo dos Professores e dos Profissionais de Apoio Escolar (cuidadores) Para os Alunos com Deficiência Intelectual: Os Desafios da Educação Inclusiva no Município de Russas – Ceará*, objetiva compreender a Educação Inclusiva no contexto do município de Russas/CE através dos olhares dos professores e dos profissionais de apoio escolar (cuidador) de alunos com deficiência intelectual. No Capítulo, *TEA: Um Oceano de Possibilidades*, este busca enfatizar a importância de direcionar o olhar para as práticas pedagógicas voltadas para o público autista, acima de tudo nas suas potencialidades. O Capítulo seguinte, *Educação Inclusiva: A Formação e a Prática Docente em Debate*, tem por intuito destacar aspectos teóricos e práticos

acerca do trabalho pedagógico em sala de aula diante das dificuldades específicas de aprendizagem escolar dos estudantes, numa perspectiva interdisciplinar, relacionando a atuação docente e a educação inclusiva.

Em, Políticas de Inclusão: *Um Instrumento na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil*, Capítulo 14, aborda as políticas educacionais de inclusão, seus planejamentos e implementações e projetos que ampliem as possibilidades de acesso e inclusão social dos diferentes grupos marginalizados.

O penúltimo Capítulo, *Painéis Maker Afrocentrados como Estratégia para uma Educação Inclusiva e Antirracista*. Este estudo se insere nas Políticas Públicas Educacionais, com foco nas práticas e processos formativos de educadores para a educação inclusiva. No último Capítulo, *a Biblioteca Escolar Enquanto Espaço Inclusivo para Pessoas com Deficiência: Um Estudo Sobre Acesso e Acessibilidade à Leitura*, o mesmo analisa o papel das bibliotecas escolares como espaços inclusivos para pessoas com deficiência, com ênfase nas condições de acesso e acessibilidade à leitura.

Esperamos que este e-book inspire novas práticas, alimente pesquisas e fortaleça redes de apoio e solidariedade em prol de uma educação que não exclui, mas acolhe, transforma e emancipa.

Agradeço a cada autora e autor que contribuiu com seu tempo, saberes e experiências para tornar esta obra realidade. Que esta coletânea seja mais do que um conjunto de textos: que seja um convite à ação, ao diálogo e à construção coletiva de uma sociedade mais inclusiva.

Boa leitura!
Daniela Camila Froehlich

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....12

Altas Habilidades/Superdotação: Breve Análise do Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior.....12

Daniela Camila Froehlich; Sílvia Maria de Oliveira Pavão

doi: 10.48209/978-65-5417-502-0

CAPÍTULO 2.....21

Educação Profissional e Tecnológica reflexões a partir da perspectiva inclusiva.....21

Gisele Grippa de Vargas Garcia; Eliane Quincozes Porto; Vantoir Roberto Brancher

doi: 10.48209/978-65-5417-502-1

CAPÍTULO 3.....38

Entre Saberes e Materiais: A Potência dos Recursos Pedagógicos na Educação Inclusiva.....38

Denise Ferreira da Rosa

doi: 10.48209/978-65-5417-502-2

CAPÍTULO 4.....57

Atendimento Educacional Especializado no Ensino Médio.....57

Ariel Clóvis Gonçalves da Silva Marinho de Espíndola

doi: 10.48209/978-65-5417-502-3

CAPÍTULO 5.....70

Práticas Pedagógicas Inclusivas para Estudantes com TDAH na Educação Básica.....70

Juliana Rodrigues de Castro

doi: 10.48209/978-65-5417-502-4

CAPÍTULO 6.....81

Percepção Docente sobre a Inclusão da Pessoa com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Fundamental: Uma Revisão Sistemática.....81

Jaíne de Freitas Sampaio; Júlia Carla Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-502-5

CAPÍTULO 7.....94

Aprender é Direito Universal: O Papel do Dua na Promoção da Justiça Social dentro da Educação.....94

Kássia Lia Costa Fernandes; Daniela Fialho da Silva; Alanna Oliveira Pereira Carvalho

doi: 10.48209/978-65-5417-502-6

CAPÍTULO 8.....110

Transtornos Específicos de Aprendizagem: Condutas Docentes e Possíveis Intervenções.....110

Rachel Menezes Castelo; Bruno Soares de Oliveira

doi: 10.48209/978-65-5417-502-7

CAPÍTULO 9.....124

Educação Especial e Inclusiva: Aspectos Históricos, Reflexões e Perspectivas Contemporâneas.....124

Rebeca Paschoal Menezes Costa; Andréa Aparecida Ribeiro Alves; Ronaldo Santos Santana

doi: 10.48209/978-65-5417-502-8

CAPÍTULO 10.....138

Alfabetização e Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual: Desafios e Possibilidades na Formação Docente.....138

Maria do Carmo Martins Nunes; Cléia Demétrio Pereira

doi: 10.48209/978-65-5417-502-A

CAPÍTULO 11.....156

Um Olhar Compreensivo dos Professores e dos Profissionais de Apoio Escolar (Cuidadores) para os Alunos com Deficiência Intelectual: Os Desafios da Educação Inclusiva no Município de Russas – Ceará.....156

Murilo Oliveira de Carvalho

doi: 10.48209/978-65-5417-502-B

CAPÍTULO 12.....176

Tea: Um Oceano de Possibilidades.....176

Mayara Conceição do Amaral

doi: 10.48209/978-65-5417-502-C

CAPÍTULO 13.....188

**Educação Inclusiva: A Formação e a Prática Docente em Debate
.....188**

Adriano Rosa da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-502-D

CAPÍTULO 14.....200

**Políticas de Inclusão: Um Instrumento na Perspectiva da
Educação Inclusiva no Brasil.....200**

Neila Fernanda Oliveira Fernandes

doi: 10.48209/978-65-5417-502-E

CAPÍTULO 15.....217

**Painéis Maker Afrocentrados como Estratégia para uma Educação
Inclusiva e Antirracista.....217**

Marina da Silva Araujo

doi: 10.48209/978-65-5417-502-F

CAPÍTULO 16.....232

**A Biblioteca Escolar enquanto Espaço Inclusivo para Pessoas
com Deficiência: Um Estudo sobre Acesso e Acessibilidade à Leitura
.....232**

Ulysses de Araujo Lima

Winston Luiz Ramos de Farias

doi: 10.48209/978-65-5417-502-G

Sobre a Organizadora.....250

Sobre as Autoras e os Autores.....251

CAPÍTULO 1

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: BREVE ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR

Daniela Camila Froehlich

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Doi: 10.48209/978-65-5417-502-0

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os debates em torno da inclusão educacional avançaram significativamente, especialmente no que se refere à ampliação de políticas e práticas que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior. Entre os diversos públicos que integram esse grupo, os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ainda representam uma presença rara e, muitas vezes, invisibilizada nas universidades brasileiras. Diferentemente de outras condições que exigem acessibilidade física, sensorial ou comunicacional mais visível, a superdotação ainda é permeada por concepções reducionistas e mitos que dificultam tanto sua identificação quanto o atendimento educacional adequado no contexto acadêmico.

Com base nessa realidade, o presente texto propõe uma reflexão sobre a presença e a experiência de estudantes com AH/SD no ensino superior, com foco na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A partir da análise de relatórios institucionais elaborados pela Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED), vinculada à Pró-Reitoria de Graduação da instituição, dos anos de 2018 a 2023, objetiva-se visualizar esses sujeitos no ambiente universitário. A CAED/UFSM tem desempenhado um papel central na estruturação de ações voltadas ao acesso e permanência qualificada dos estudantes que carecem de algum tipo acompanhamento especializado, o que torna seus documentos uma

fonte importante para a análise da atuação institucional frente às demandas das altas habilidades.

O ingresso de estudantes com AH/SD na universidade impõe uma série de desafios e provocações. Segundo Renzulli (2004), “A superdotação deve ser compreendida como um potencial a ser desenvolvido e não como uma característica estática. Envolve não apenas habilidades acima da média, mas também níveis elevados de comprometimento com a tarefa e criatividade.”

Ao contrário do senso comum que tende a associar a superdotação apenas ao bom desempenho acadêmico, as pesquisas da área indicam que esses sujeitos apresentam necessidades específicas de estimulação intelectual, emocional e social, que, se não atendidas, podem levar ao desinteresse, à evasão ou mesmo ao sofrimento psíquico. Além disso, o reconhecimento institucional da superdotação ainda é tímido, tanto nos processos seletivos quanto nas políticas de acompanhamento pedagógico e psicopedagógico. Assim, refletir sobre a presença (ou ausência) desses estudantes na educação superior exige uma leitura crítica das práticas institucionais, das compreensões que sustentam as políticas de inclusão e das possibilidades de construção de um ambiente universitário verdadeiramente equitativo.

A escolha pela análise dos relatórios produzidos pela CAED justifica-se, portanto, pela sua relevância enquanto documento técnico-político que expressa os esforços institucionais para promover a inclusão na UFSM. Por meio desses relatórios, é possível observar indicadores, estratégias adotadas, lacunas existentes e, sobretudo, como está ocorrendo o ingresso e atendimento a estes estudantes.

Nesse sentido, o presente trabalho busca evidenciar dados, como também fomentar uma reflexão sobre uma educação superior inclusiva que reconheça e valorize a diversidade intelectual dos sujeitos. A análise apresentada no decorrer visa apresentar os dados referentes a este público destinado a comunidade, como também contribuir para o fortalecimento de políticas públicas que não apenas acolham, mas também incentivem o pleno desenvolvimento das potencialidades desses estudantes, assegurando-lhes as condições necessárias para uma formação crítica, criativa e socialmente comprometida.

DESENVOLVIMENTO

A análise dos relatórios e anuais produzidos pela Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) da Universidade Federal de Santa Maria revela importantes elementos para refletir sobre a presença e, em certa medida, o quanto estes estudantes com altas habilidades/superdotação ainda estão em busca desta visibilidade no cenário da educação superior.

Nos relatórios referentes aos anos de 2019 a 2023, por exemplo, constam dados sobre o número de estudantes atendidos, perfis de acompanhamento e tipos de apoio oferecidos — como monitorias específicas, apoio pedagógico, atendimento psicopedagógico, mediação tecnológica, entre outros. Contudo, a menção explícita aos estudantes com AH/SD acaba ainda sendo reduzida, tanto pela ausência destes no ensino superior, como também por estarem em processo de diagnóstico muitas vezes. Tal ausência quantitativa e qualitativa indica que estes estudantes estão ocupando este espaço mais lentamente, que passam por processos de diagnósticos longos e também muitos nem se identificam como sendo superdotado.

Essa constatação não é exclusiva da UFSM. Segundo Virgolim (2014), “os mitos e preconceitos ainda predominantes dificultam o reconhecimento dos alunos com AH/SD como sujeitos que também necessitam de atenção especializada no âmbito educacional.” De fato, a ideia de que estudantes superdotados “não precisam de ajuda” ou que sua trajetória acadêmica será naturalmente exitosa contribui para o menor incentivo a políticas de inclusão, principalmente em níveis mais avançados de ensino, como é o caso da universidade.

Além disso, é importante destacar que os critérios de identificação da superdotação no ensino superior ainda são pouco claros e dificilmente operacionáveis. A maioria dos estudantes que chegam à universidade não possuem laudos ou documentos que reconheçam oficialmente suas altas habilidades, seja por falta de diagnóstico anterior, seja por receio de exposição ou desconhecimento dos próprios direitos. Essa realidade demanda uma atuação mais propositiva por parte das instituições de ensino superior, tanto na construção de instrumentos de mapeamento quanto na formação continuada dos professores

e técnicos administrativos para que saibam reconhecer os indícios de superdotação em seus estudantes.

Outro aspecto observado nos relatórios da CAED/UFSM diz respeito à formação da equipe técnica, aos projetos de extensão e pesquisa voltados à inclusão. Há registros de ações formativas sobre temas como acessibilidade, deficiência, neurodiversidade e educação inclusiva de forma ampla, como também eventos ou produções acadêmicas que abordem diretamente as altas habilidades/superdotação. Isso evidencia uma caminhada voltada a ampliar o debate e a capacitação institucional sobre o tema, uma vez que o atendimento adequado desse público depende não apenas da existência de políticas formais, mas também de um compromisso ético-pedagógico com a valorização das potencialidades humanas em sua diversidade.

Para compreender um pouco mais sobre a CAED e sobre as AH/SD, algo relevante para visualizar esses sujeitos e o contexto do ensino superior, entraremos nestas compreensões.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A temática das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) tem ganhado maior visibilidade nos debates educacionais brasileiros, especialmente a partir das políticas públicas de inclusão implementadas nas últimas décadas. Ainda assim, esse público segue marcado por invisibilidades e desafios em sua identificação e atendimento. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), estudantes com AH/SD são aqueles que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artística e criatividade, necessitando de serviços educacionais diferenciados”.

Entretanto, essa concepção ainda enfrenta resistência, principalmente por conta de estereótipos que associam a superdotação exclusivamente a um alto desempenho escolar ou à genialidade em áreas como matemática e ciências. Como destaca Renzulli (2004), o conceito de superdotação deve ser compreendido a partir de um modelo tridimensional, no qual interagem habilidades

acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Esse modelo amplia a compreensão tradicional e permite reconhecer uma diversidade de manifestações do potencial humano.

No contexto escolar e universitário, alunos com AH/SD enfrentam barreiras tanto pela ausência de políticas efetivas quanto pela falta de formação dos profissionais da educação. Muitas vezes, esses estudantes passam despercebidos por apresentarem comportamentos considerados “fora do padrão” — como inquietação, questionamento constante ou desinteresse diante de atividades pouco desafiadoras. Segundo Virgolin (2014), “os mitos e preconceitos ainda predominantes dificultam o reconhecimento dos alunos com AH/SD como sujeitos que também necessitam de atenção especializada no âmbito educacional”.

O atendimento educacional adequado a esse público deve ir além da aceleração de conteúdo. É necessário pensar em estratégias pedagógicas que favoreçam a autonomia intelectual, a criatividade e o pensamento crítico, respeitando os interesses e estilos de aprendizagem de cada estudante. Nesse sentido, a formação docente é um ponto-chave: sem conhecimento sobre AH/SD, professores tendem a reproduzir práticas excludentes ou a negligenciar o potencial dos estudantes.

Com isso, refletir sobre as altas habilidades no sistema educacional brasileiro implica desafiar estruturas rígidas e valorizar a diversidade cognitiva como um direito à educação de qualidade para todos. Isso exige políticas públicas consistentes, ações intersetoriais e uma cultura escolar comprometida com a valorização das múltiplas formas de ser e aprender.

COORDENADORIA DE AÇÕES EDUCACIONAIS

A Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), constitui-se como um espaço estratégico na promoção da inclusão educacional no ensino superior. Criada com o propósito de assegurar condições de acesso, permanência e conclusão de curso aos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais ou se encontram em situação de alguma demanda de aprendizagem/vulnerabilidade, a

CAED atua a partir de uma perspectiva de equidade, buscando romper com barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais que ainda persistem nos espaços universitários.

Entre suas principais atribuições, destacam-se o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da educação superior, a oferta de apoio psicopedagógico e psicossocial, o acompanhamento individualizado de estudantes, a mediação entre docentes e discentes, além da promoção de ações formativas voltadas à comunidade acadêmica. Conforme apresentado em seus relatórios institucionais, “a atuação da CAED é orientada por princípios de inclusão, acessibilidade, acolhimento e respeito à diversidade, reconhecendo que o processo formativo de cada estudante deve ser compreendido em sua singularidade” (CAED/UFSM, 2022, p. 5).

A coordenadoria atende a uma ampla gama de demandas, contemplando estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, dificuldades de aprendizagem, questões socioeconômicas e aqueles com altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, a CAED representa um importante espaço de articulação entre políticas públicas e práticas institucionais, promovendo ações que transcendem o atendimento técnico e assumem um caráter formativo e humanizador. Como aponta Souza (2019), “as coordenadorias de apoio educacional em universidades públicas desempenham um papel fundamental na construção de uma cultura institucional inclusiva, ao tensionarem práticas excludentes e ao proporem alternativas que respeitam a diversidade dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem”.

Assim, a CAED figura como um espaço de inovação e compromisso social no cenário universitário, sendo indispensável não apenas para garantir o direito à educação, mas também para transformar a universidade em um espaço plural, crítico e inclusivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que diz respeito à Educação Especial, a atuação ocorre especificamente na subdivisão de Acessibilidade, que oferece atendimentos especializados, adaptação de materiais acadêmicos, suporte a atividades de ensino e pesquisa,

descrição de imagens, intérpretes de LIBRAS, além de atendimento às demandas relacionadas à mobilidade e ao acesso físico aos espaços institucionais.

A tabela a seguir, apresenta os dados quantificados apresentados nos relatórios anuais disponibilizados pela própria coordenadoria da instituição, na qual pode ser observado o número de acadêmicos participantes, os atendimentos ofertados e os atendimentos totais de cada período.

Tabela 01 – Apresentação das quantificações dos atendimentos ofertados pela CAED UFSM de 2018 à 2023.

ANO	Nº DE ACADÊMICOS	Nº DE ATENDIMENTOS
2018	36	696
2019	95	1219
2020	66	793
2021	66	968
2022	64	590
2023	142	856

Fonte: Autores (2025).

Observa-se aqui, uma quantidade significativa de atendimentos destinados a estudantes público-alvo da Educação Especial pela instituição no decorrer dos anos. Voltando o olhar especificamente as Altas Habilidades/ Superdotação, pode ser visualizado, na Tabela 02, essas quantificações.

Tabela 02 – Apresentação dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação CAED UFSM de 2018 à 2023.

ANO	Nº DE ACADÊMICOS
2018	Não especificado
2019	Não especificado
2020	Não especificado
2021	01
2022	02
2023	Não especificado

Fonte: Autores (2025).

Nos dados a cima, apresentados nos relatórios, referentes aos sujeitos com AH/SD, percebe-se que nos anos de 2018 à 2020 *não á registros destes estudantes nos atendimentos ofertados, algo que retoma os tensionamentos sobre a identificação dos mesmos, o reconhecimento, a vergonha* destes de possuir um diagnóstico ou falta de conhecimento sobre, e de processos que muitas vezes são longos e burocráticos nestes processos, principalmente envolvendo adultos.

Assim, as AH/SD acaba ocupando um espaço tímido no Ensino Superior, mais especificamente neste contexto, o que torna relevante o incentivo a estes sujeitos e a comunidade acadêmica na ampliação de conhecimentos sobre esta condição e maior visibilidade da mesma na divulgação em seus relatórios de suporte.

CONCLUSÃO

A presença de estudantes com altas habilidades/superdotação no ensino superior brasileiro permanece com traços tímidos. A análise dos relatórios produzidos pela Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) da Universidade Federal de Santa Maria, evidencia importantes avanços no campo da inclusão, sobretudo no atendimento a estudantes com deficiências e transtornos do desenvolvimento. Revela também, que as demandas específicas dos sujeitos com AH/SD ainda apresentam-se breve neste cenário.

Diante disso, torna-se fundamental que as instituições de ensino superior — e, em especial, os setores responsáveis pelas políticas de inclusão, como a CAED/UFSM — sigam seu olhar a estes sujeitos, pensando estratégias de acompanhamento e identificação aos sujeitos com AH/SD.

Por fim, ao trazer a presença destes estudantes com altas habilidades/superdotação na UFSM, este trabalho busca contribuir para um debate ainda emergente, e absolutamente necessário. Ao lado de outras condições contempladas pela educação especial, a superdotação precisa ocupar o seu lugar nas políticas de permanência, de modo a assegurar que a universidade pública, gratuita e de qualidade siga sendo um espaço para todos.

Assim, compreende-se que, a CAED desempenha um papel essencial na mediação entre as demandas dos estudantes e as possibilidades institucionais, mas que também é necessário avançar na identificação da superdotação.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. S.; FLEITH, Denise de Souza. ***Superdotados: determinantes, educação e ajustamento***. Petrópolis: Vozes, 2001.

RENZULLI, Joseph S. ***A teoria dos três anéis: um modelo para identificar e desenvolver talentos***. Revista Educação, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75–90, 2004.

SOUZA, Vera Lúcia. ***Inclusão no ensino superior: práticas institucionais e os desafios da permanência***. Revista Brasileira de Educação, v. 24, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. ***Relatório anual de atividades do Atendimento Educacional Especializado – AEE***. Santa Maria: UFSM, dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. ***Relatório anual de atividades do Atendimento Educacional Especializado – AEE***. Santa Maria: UFSM, dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. ***Relatório anual de atividades do Atendimento Educacional Especializado – AEE***. Santa Maria: UFSM, dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. ***Relatório anual de atividades do Atendimento Educacional Especializado – AEE***. Santa Maria: UFSM, dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. ***Relatório anual de atividades do Atendimento Educacional Especializado – AEE***. Santa Maria: UFSM, dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. ***Relatório anual de atividades do Atendimento Educacional Especializado – AEE***. Santa Maria: UFSM, dez. 2023.

VIRGOLIM, Angela M. ***Superdotação e educação inclusiva: desafios e possibilidades***. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 129–136, 2014.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Gisele Grippa de Vargas Garcia

Eliane Quincozes Porto

Vantoir Roberto Brancher

Doi: 10.48209/978-65-5417-502-1

INTRODUÇÃO

O presente texto constitui uma reflexão teórica resultante da pesquisa intitulada Adaptações curriculares para alunos incluídos na Educação Profissional e Tecnológica – desafios e possibilidades, cujo propósito é analisar os fundamentos conceituais que sustentam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com especial atenção à perspectiva da educação inclusiva e ao papel estratégico do docente nesse contexto. A investigação apoia-se em referenciais teóricos que compreendem a inclusão como um direito humano universal, abordando práticas pedagógicas que visam garantir o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes na EPT.

Reconhece-se, nesse cenário, a centralidade da formação docente no enfrentamento das demandas contemporâneas impostas pela inclusão escolar, sendo essa uma condição essencial para a efetivação de processos educacionais equitativos. O texto também enfatiza a atuação do professor como sujeito histórico e agente de transformação social, cuja trajetória de vida influencia significativamente a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento e a valorização da diversidade discente, especialmente no atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Assim, esta reflexão busca subsidiar a compreensão de uma educação inclusiva e de qualidade no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com os marcos normativos das políticas educacionais atuais e orientada pelos princípios da equidade, da justiça social e da garantia de direitos.

DESENVOLVIMENTO

A educação profissional e tecnológica no contexto nacional e estadual

A história da educação profissional no Brasil se desenha perpassando diversos marcos, fatos e/ou acontecimentos. Recebe influência direta dos episódios sociais que estão acontecendo em determinado espaço e momento, em nível local ou mundial, ou seja, diferentes fatos influenciaram e ainda influenciam na construção da EPT.

De acordo com a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB 9393/96) a educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional cuja principal finalidade é preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Para atender a esse objetivo, ela abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica e de pós-graduação, organizados para propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos, ou seja, a proposta são cursos integrados ao ensino médio, ou ainda que dão continuidade ao aperfeiçoamento profissional.

Ainda conforme a LDB, a EPT deve contemplar a ampla integração com os diferentes níveis e modalidades da educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Essa integração acontece principalmente com a modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA), também a educação básica de nível médio na forma articulada, integrada, concomitante ou na forma subsequente. Dessa forma, a educação profissional e tecnológica contempla dois direitos fundamentais do cidadão: direito à educação e o direito ao trabalho.

A trajetória da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é moldada e afetada por diversos movimentos sociais que ocorrem tanto localmente quanto globalmente, levando em consideração os interesses do mercado e das classes dominantes. De acordo com Manfredi (2002), a Educação Profissional sempre foi influenciada por esses interesses hegemônicos, que determinam o que deve ser ensinado e a quem, o que contribui para a manutenção das desigualdades sociais e para a divisão no acesso ao conhecimento. A autora examina como os

interesses das classes privilegiadas impactam não apenas o conteúdo educacional, mas também a acessibilidade, refletindo as desigualdades presentes na sociedade.

Em 1909, no período da República, são criadas as “Escolas de Aprendiz de Artífices”, com o objetivo de oferecer ensino profissional e gratuito, sendo este o marco de início da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (Decreto nº 7.566). Aqui cabe destacar que as escolas foram criadas para prover as classes proletárias de meios que garantem a sua sobrevivência, isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna”. A partir de 1927, o Congresso Nacional aprova projeto que torna obrigatório ensino profissional nas escolas mantidas pela união. No ano de 1937, o ensino profissional é tratado na Constituição Federal, como dever do Estado, assim nasce o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial).

Na sequência, em 1942, as Escolas de Aprendiz de Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, oferecendo a formação profissional em nível equivalente ao secundário. A partir desse ano, vincula-se oficialmente o ensino industrial à estrutura de ensino do país como um todo. Em 1959 se iniciou o processo de transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias. As instituições ganham autonomia didática e de gestão e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais. (Brasil, 2010, p.11)

Em 1971 - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - Lei 5692/71 (LDB) transforma, de maneira compulsória, todo currículo do segundo grau em técnico-profissional, reflexo desse momento histórico. Um novo paradigma estabelece-se: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos. (Brasil, 2010 p.11). Na sequência em 1978 três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. (Brasil, 2010 , p. 11).

Deste período em diante várias ações, decretos são pensadas para que a efetivação de uma educação profissional que contemplasse as necessidades da população destaca-se: 1990 - o movimento das instituições federais de educa-

ção profissional e tecnológica também sinalizava para mudanças. O objetivo era promover uma reforma curricular que não se limitasse à elaboração apenas de novos currículos técnicos, mas que se construísse uma nova pedagogia institucional (Brasil, 2010, p. 12).

Logo em seguida, em 1994 - com a Lei 8984/94 - a implantação dos CEFETs, porém só ocorreu em 1999. Em 1996 - LDB decreto 2208/97 (reforma da Ed. Profissional e Tecnológica) PROEP com base no Estado Mínimo estas mudanças são profundas e cortam da raiz o movimento de expansão da EPT (convênio com o BID) para implementação do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep); 2003 – substituição do decreto 2208/97 pelo Dec 5154/2004 maior abertura para concretização da EPT; 2004 as redes federais ganham autonomia e abertura para criação e implementação de cursos em níveis da EPT.

Em 2006 a 1ª fase processo de expansão da EPT. A expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. (Brasil, 2010, p. 14). No ano seguinte, em 2007- 2ª fase- explosão da implantação, projeta-se uma rede federal de EPT, o compromisso da EPT com a expansão social, local e regional; 2008 - com a Lei 11.982/2008 criação dos IFECT. A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representa a materialização deste novo projeto, reconhecendo-se como referendo do governo no sentido de colocar em maior destaque a educação profissional e tecnológica no seio da sociedade. (Brasil, 2010, p.15)

Na sequência em 2011- 3ª Fase- Plano de Expansão. Neste período foi estabelecido um projeto de criação de 208 novas unidades até 2014; Em 2023- 4ª fase-Plano de Expansão Criação de 100 novos campi dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A iniciativa alcançou todas as unidades da Federação, gerando 140 mil novas vagas, majoritariamente de cursos técnicos integrados ao ensino médio.

O programa de expansão dos IFs marca a retomada de investimentos na criação de novas unidades de Institutos Federais no Brasil, quase 10 anos após a última expansão estruturada da Rede Federal. Também celebra uma

das políticas educacionais mais bem sucedidas no âmbito da educação profissional, que permitiu que a educação pública de qualidade chegasse às localidades mais distantes dos grandes centros e da capital dos estados, tornando-se uma das redes mais capacitadas na oferta de cursos técnicos, superiores e de pós-graduação. Pacheco (2011) ressalta essa ideia em:

Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abre infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios esses válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas. (Pacheco, p.15 2011)

Nesta afirmativa Pacheco (2011) ressalta a importância que os Institutos têm nesta virada do conceito da EPT, procurando não só preparar para o exercício de uma profissão, mas sim, preparar os profissionais para ter uma visão ampla do trabalho, com capacidade de reinventar-se e reinventar de forma qualitativa e criativa no desenvolvimento de determinada função. Estamos cientes que o capitalismo busca pessoas que somente executam funções, sem questionar, inovar ou empreender, porém há um espaço reservado para quem tem intuito de empreender, criar, trazer novidades, seria esse um dos principais espaços dos Institutos Federais. Conforme Pacheco

Inicia-se a construção de uma instituição inovadora, ousada, com um futuro em aberto e, articulada com as redes públicas de educação básica, capaz de ser um centro irradiador de boas práticas. Os centros federais de educação tecnológica (Cefets), as escolas agrotécnicas federais e as escolas técnicas vinculadas às universidades que aceitaram o desafio desaparecem enquanto tais, para se transformarem nos campi espalhados por todo o país, fiadores de um ensino público, gratuito, democrático e de excelência. Com os Institutos Federais iniciamos uma nova fase, abandonando o hábito de reproduzir modelos externos e ousando inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades. (Pacheco, p.15, 2011)

Para concretizar essa prática inovadora é necessário uma retomada do currículo e uma proposta diferenciada de trabalho, eis que então alguns conceitos como currículo integrado, politecnia, formação integral, omnilateralidade são estudadas e trazidas para dentro da proposta de trabalho dos Institutos Federais de Educação.

Na rede estadual do Rio Grande do Sul, conforme informações do site da Secretaria Estadual de Educação, que através da SUEPRO (Superintendência da Educação Profissional do Estado), organiza e direciona a Educação Profissional Gaúcha. As primeiras escolas profissionalizantes surgiram no início do século XX para formar mestres e contramestres.

Se consolidou nos anos 60, com a criação de várias escolas agrícolas e industriais, ressalta-se também o maior investimento na EPT, neste período, para contemplar um projeto mais amplo de combate ao analfabetismo e ampliação da representação da classe trabalhadora. Atualmente o estado conta com 157 escolas de educação profissional, espalhadas pelo território, sendo que a oferta de cursos leva em consideração as necessidades e interesses de cada região, conforme a cultura local.

A SUEPRO, conforme sua missão de promover a educação profissional regionalizada, capacitando profissionais para o mercado de trabalho. Também propõe políticas, diretrizes e coordena ações para aprimorar a aprendizagem e os conhecimentos tecnológicos dos trabalhadores, incluindo a qualificação e requalificação de jovens e adultos, independentemente do nível de escolaridade. Assim, a oferta de um curso profissionalizante, inclusivo e direcionado às necessidades de cada região, é o caminho para a valorização, a preparação e inserção do jovem no mercado de trabalho.

Educação Especial - uma breve reflexão

A inclusão escolar, conforme a Constituição Federal do Brasil (1988), é um direito fundamental que visa garantir a educação para todos, sem discriminação. O artigo 205 estabelece que a educação é um direito de todos e deve ser promovida e incentivada pelo Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para

o trabalho. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 2324/96) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2208) reforçam a necessidade de atender às especificidades de cada aluno, promovendo um ambiente escolar que respeite a diversidade. Essa abordagem busca não apenas a matrícula de estudantes com deficiência nas escolas regulares, mas também a adaptação dos currículos e metodologias, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Conforme a PNEEI (2008) o público alvo da Educação Especial são:

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (PNEEI, p.9, 2007).

Cabe ressaltar que as pessoas com deficiências passaram por um longo período histórico de lutas, vencendo o extermínio, a negação, a exclusão, a integração, até conquistarem este importante espaço de inclusão. O conceito de inclusão se refere ao processo de garantir que todas as pessoas, independentemente de suas características individuais, como deficiência, origem étnica, gênero, orientação sexual, ou condição socioeconômica, tenham acesso igualitário a oportunidades, serviços e direitos.

No âmbito educacional garantir o acesso, a permanência, a conclusão e a certificação de um aluno incluído é um grande desafio, pois dependendo da deficiência precisará de Planos de desenvolvimento individualizado, adaptações no seu currículo, além de rompimento com barreiras de acessibilidades físicas e atitudinais. Exige um trabalho educacional integrado e colaborativo, um apoio especializado, e de diversas adaptações.

Conforme a legislação nacional sobre educação inclusiva, ao aluno com deficiência inserido nas diversas modalidades de educação são garantidos adaptações curriculares que minimizem as barreiras para sua aprendizagem. Este então seria um documento essencial para este processo ser efetuado com êxito. Conforme os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) adaptações curriculares se constituem em:

(...) possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem-se que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios(...) (BRASIL, p.33, 1999)

Este documento é de máxima importância, cabe aos professores de cada disciplina, junto com o profissional do AEE (atendimento educacional especializado) mapear as habilidades e potencialidades do aluno com deficiência, analisar o currículo oficial e após isso construir um documento próprio para o estudante. Valorizando suas construções, possibilidades e potencialidades. Neste documento também apareceram as estratégias e recursos necessários para diminuir as barreiras de aprendizagem, condicionantes ao sucesso ou não do estudante.

Conforme Mantoan (2003), a escola inclusiva precisa rever sua proposta pedagógico, suas metodologias e práticas precisam inserir à todos, sem discriminação e assim estarão efetivamente realizando um trabalho de qualidade: A afirmação ilustra esta ideia:

Em suma: as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma (Mantoan, p. 35, 2003).

A aprendizagem não se resume a teorias, datas, fórmulas, mas envolve o estudante de forma integral, em todas as suas habilidades e potencialidades, em aspectos sociais, relacionais, emocionais e cognitivos. São diversas formas de aprender e de construir saberes. Quando o currículo está engessado, sem possibilidade de outros olhares e o professor enraizado na ideia de transmissão de conteúdos, fica pouco espaço para este desenvolvimento integral, este olhar global, por diferentes ângulos e possibilidades.

A necessidade de adaptações curriculares, expressas na política nacional da educação inclusiva, como sendo uma necessidade primordial para garantir a inclusão do estudante com deficiência, são determinações para todos os sistemas de ensino, seja federal, estadual ou municipal. No estado do Rio Grande do Sul este movimento também foi marcado por grandes lutas, onde as pessoas com deficiência buscavam de maneira incessante por seu espaço.

As autoras Emel e Bastos (2017) destacam como marco inicial da educação excepcional no Rio Grande do Sul a criação do SOEE (Serviço de Orientação da Educação Especial), instituído pela Lei Estadual nº2346 de janeiro de 1954. Seu principal objetivo era “promover a educação de crianças e adolescentes excepcionais, assim como o aperfeiçoamento de treinamento de pessoal para as instituições de ensino especial”. Este foi então um dos primeiros movimentos gaúchos em relação à escolarização da criança com deficiência.

Porém ainda voltado às instituições especializadas, não se pensava neste período nem integração, muito menos em inclusão, aqui a exclusão ou segregação ainda era dominante. Na verdade começava-se a pensar na pessoa com deficiência, para o período histórico era considerado um avanço. Com a grande luta por espaço, aos poucos, em consonância com a legislação nacional novas, leis, decretos foram sendo instituídos visando a integração/inclusão escolar, nos sistemas estaduais e municipais de ensino, nas escolas particulares, de forma gradativa a Inclusão foi sendo parte do cotidiano educacional.

Percebe-se que esta realidade se faz presente em todos os sistemas de ensino, assegurado de forma legal como pode-se conferir no Parecer 441/2002 da Comissão Estadual da Educação Especial do estado do Rio Grande Sul, que

determina os parâmetros para oferta de educação especial no Sistema Estadual de Ensino.

12 - uma escola inclusiva é uma escola que se organiza para atender as necessidades dos seus alunos. Não é o aluno que se adapta à e a sua estrutura; é a escola que se estrutura para atender ao aluno. Somente com base nesse princípio geral, é que se pode pensar na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas “classes comuns” e que é, sempre, a primeira alternativa de atendimento a ser alvitada. (CEED, p.6, 2002)

Este parecer define como deve ser encaminhado o processo de inclusão em todas as escolas da rede estadual, traçando diretrizes importantes desde o papel da escola, a formação continuada de professores, como deve ser direcionado o currículo, o atendimento e demais ajustes necessários para que o processo de inclusão possa se efetivar. Estas mudanças devem acontecer partindo do Projeto pedagógico da escola, delineando-a acolhedora e aberta às diferenças, aos professores define a necessidade de investimento na formação continuada e aperfeiçoamento para que consigam se efetivar as formas de atendimento também delineadas no parecer. Este parecer define ainda dentro das formas de atendimento a necessidade da revisão do currículo e a possível necessidade de adaptação para favorecer o acesso, permanência e a conclusão das atividades escolares do estudante com deficiência:

13. Os Planos de Estudos para alunos com necessidades educacionais especiais devem ser flexíveis, de modo a atender às peculiaridades de cada um. Apesar de matriculado em determinada série de uma escola comum, a escola poderá elaborar um Plano de Estudos especial aplicável a um aluno ou a um grupo de alunos.

Essa flexibilização deve ser compreendida no sentido mais amplo possível, envolvendo não só a variável tempo (com a possibilidade de cursar uma série ao longo de mais de um ano letivo), mas também a seleção e organização dos componentes curriculares que os constituem, tendo como horizonte, em qualquer caso, as disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes níveis de ensino. (CEED, p. 6, 2002)

Visualizamos então toda uma base legal, instituída garantindo o acesso do estudante com deficiência nas escolas, com as devidas adaptações da escola, do currículo às necessidades do mesmo, favorecendo seu pleno desenvolvimento, ou seja, não somente cognitivo, mas também social e emocional,

buscando alternativas e recursos diferenciados para sua evolução, Assegurar ao estudante o direito de estar no espaço escolar, aprendendo e evoluindo junto aos seus pares, sem discriminação ou preconceito é um compromisso da educação, contribuindo assim para a formação integral e para uma sociedade mais justa e igualitária.

A constituição do ser professor

A profissão professor passou ao longo dos anos por grandes transformações, influenciada pelo movimento intenso da sociedade, passando por um grande processo de industrialização, evolução tecnológica, com o sistema capitalista influenciando intensamente o cotidiano das pessoas. Ao professor coube ir tentando se moldar a cada momento histórico, tentando da sua maneira dar conta de cada nova demanda, porém sem muitas vezes transformar sua prática.

As novas exigências ao ser professor são inúmeras, ele necessita estar em constante aperfeiçoamento, em busca de novas estratégias, a formação inicial é/foi importante, mas ela não pode ser determinante, ou seja, não se aprende somente na graduação ela inclusive, por estar influenciada por grupos hegemônicos, apresenta programas que não contemplam a formação necessária para o movimento atual da sociedade. Nóvoa (1992) contextualiza

Estes programas revestiram-se de uma incontestável importância quantitativa e estratégica para o sistema educativo. Mas acentuaram uma visão degradada e desqualificada dos professores e, sobretudo, sublinharam o papel do Estado no controlo da profissão docente, pondo em causa a autonomia relativa que as instituições de formação de professores tinham conquistado (Novoa, p.9, 1992)

Nos escritos do autor fica claro que os programas da graduação não estavam oferecendo aos professores formação condizente ao que os estudantes, a escola desejava, mas estavam influenciados por interesses de grupos que determinam como o sistema deve se comportar, que tipo de cidadãos estes grupos querem para o futuro. A crítica está na forma como os programas foram os profissionais, sendo que o interesse e necessidade da população é outra. Ao se inserir em um contexto escolar, o professor recém formado entra em conflito,

pois estava preparado para uma realidade, e o que se impõe é diferente. Este conflito entre o real (prática educacional) e a utopia (curso de formação) gera ansiedade, medo e muitas vezes conflitos.

Situações como tal, impactantes, só podem serem superadas com a disponibilidade do profissional em estudar sobre a sua prática, em suas ações cotidianas, pois:

O trabalho de professor é, portanto, um trabalho prático, entendido em dois sentidos, o de ser uma ação ética orientada para objetivos (envolvendo, portanto, reflexão) e o de ser uma atividade instrumental adequada a situações. A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de um sólido conhecimento teórico, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar. FELDMAN escreve que é possível propor um enfoque instrumental que não seja tecnicista, desde que instrumental seja entendido como o desenvolvimento de meios para obtenção de algum objetivo (Libâneo, p. 138, 2004)

O autor elucida a ideia de que a atuação do professor não se restringe apenas a um ângulo, não somente teoria, nem somente ação, mas uma conjunção de movimentos a ação, reflexão, ação, permeado por um conjunto de estratégias, procedimentos, modos de fazer, envoltos por um conhecimento teórico. Assim será o caminho percorrido para alcançar um objetivo. Este profissional além do conhecimento terá outros fatores que influenciam sua prática, estes serão definidos partindo da sua história de vida e a caminhada que percorreu.

As histórias de vida dos professores são fontes essenciais para compreender a complexidade do trabalho docente. Elas revelam os percursos formativos, as influências contextuais e as experiências vividas que estruturam as práticas pedagógicas. Essa perspectiva ressalta que o estudo das histórias de vida possibilita uma conexão profunda entre a teoria e a prática, permitindo que a formação docente leve em conta as experiências únicas de cada professor, promovendo políticas e práticas mais personalizadas e eficazes. Além disso, ao dar voz às narrativas pessoais, contribui para a valorização do professor como sujeito ativo em sua trajetória, fomentando reflexões que podem transformar o campo educacional.

Machado e Oliveira (2024), apresentam a importância da pesquisa biográfica para captar a experiência única de uma pessoa, assim será possível conhecer de forma mais íntima o profissional, suas construções e histórias. Para além do professor, existe um sujeito que se constituiu ao longo de sua caminhada. Conhecer essa caminhada, elucidar seu trajeto formativo, aproxima o profissional do pessoal, pois somos sabedores que são esferas indissociáveis. O trecho abaixo comprova o discutido:

Assim, a narrativa de vida contribui no processo de rememorar-se e de articulação das experiências de vida, com a narrativa de trajetórias formativas escolares, profissionais e outras aprendizagens. Nesse sentido, ao narrar-se, os sujeitos exprimem significações conscientes e inconscientes, a partir de um contexto constituído de vivências próprias do sujeito, e devido a isto, Josso (2010) cita o reconhecimento por si como a capacidade de aprender consigo. (Machado, OLIVEIRA, p. 4, 2024)

A narrativa de vida, segundo as autoras, contribui para o processo de lembrar e de articular os saberes e experiências de vida, com as construções acadêmicas e profissionais, criando significados e se constituindo a partir de suas próprias vivências, aprendendo através da ressignificação de sua prática cotidiana e profissional. Este reconstruir torna cada profissional único, devido a sua trajetória e sua constituição pessoal, sua prática será permeada pelo que viveu, sentiu e aprendeu.

Complementando essa reflexão Machado e Oliveira (2024) apresentam:

A pesquisa biográfica não apenas oferece insights sobre os desafios enfrentados, as escolhas feitas e os momentos significativos na vida educacional, mas também destaca a importância da subjetividade e da singularidade de cada jornada. Ao reconhecer a riqueza das narrativas pessoais, a abordagem biográfica se torna uma ponte vital entre a teoria educacional e a prática, proporcionando uma compreensão mais completa e contextualizada que pode informar políticas, práticas pedagógicas e pesquisas futuras. (p. 8)

Neste trecho fica evidenciado a importância da pesquisa biográfica para embasar as futuras políticas, práticas pedagógicas e pesquisas, sendo elas mais contextualizadas, pois poderão entender o educador com sua subjetividade e individualidade da sua história, da sua caminhada. Ao reconhecer

e valorizar as histórias individuais, narrativas de vida , a trajetória pessoal e formativa de cada profissional fica possível estabelecer as conexão entre a teoria e a prática, tornando a ação do professor significativa.

Reconhecer e investir no conhecimento da trajetória de vida de cada sujeito, valorizando e acolhendo sua história individual fica mais fácil de que este profissional consiga ser atuante no trabalho coletivo. Quando o profissional se reconhece, entende sua importância, sabe do quanto foi árduo o caminho até aqui, consegue desempenhar seu papel de mediador entre os pares assim como em relação aos estudantes.

Este é então o movimento indispensável para que o profissional professor reconheça sua história, saiba o quanto sua trajetória formativa interfere em sua formação como sujeito, não só pessoal mas profissional. Assim, estará aberto a inovar-se, redirecionar suas práticas e também formar sujeitos pensantes e conscientes de sua trajetória de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão deste estudo reforça a importância de uma educação profissional e tecnológica (EPT) a partir de uma perspectiva inclusiva e de qualidade, destacando o papel fundamental do professor como facilitador e agente de transformação nesse processo. A inclusão educacional, enquanto princípio e prática, exige que os professores estejam preparados não apenas com conhecimentos técnicos, mas também com habilidades pedagógicas e socioemocionais que lhes permitam acolher e apoiar a diversidade dos estudantes.

É essencial que os docentes da EPT estejam preparados para enfrentar desafios e implementar estratégias inclusivas que promovam o acesso, a permanência e o desenvolvimento integral dos alunos, independentemente de suas condições e características individuais. Para isso, é importante que a formação docente contemple temas como a educação inclusiva, a equidade e a justiça social, para que a EPT possa cumprir seu papel de instrumento de desenvolvimento humano e social.

Por fim, após este estudo percebe-se a necessidade permanente que políticas públicas, programas de formação continuada e apoio institucional sejam

fortalecidos, de modo a criar condições que permitam ao professor atuar de forma plena e eficaz em um ambiente educativo verdadeiramente inclusivo, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília, DF.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura. LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva** PNEEI. <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> acesso 20/09/2024

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:** Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL, **Um novo modelo de Educação profissional e Tecnológica: diretrizes e concepções.** Secretária de Educação profissional e tecnológica, MEC, 2010. CASTRO, Cloves Alexandre; MEDEIROS, Ivonete Teles; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro. **Educação Tecnológica no Brasil: A Geopolítica e a Geografia Política do processo histórico.** Revista Metodologias e Aprendizado. Volume 6, 2023.

CEED, parecer 441/2002. **Parâmetros para oferta da Educação especial no sistema estadual de ensino** <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17165701-20150810114840pare-0441.pdf>. Acesso em 19/09/2024

CUNHA, Maria Isabel. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.** Revista Educ. Pesqui., São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJgg-qLZSzBtXNQrg/?format=pdf&lang=Acesso> em 18/09/2024

DANTAS, Suzyneide Soares; VALCÁCIO, Marcos André José. **Educação Inclusiva na Educação profissional e tecnológica: Tensões e desafios.** Editora Realize, 2019 https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook2/PROPOSTA_EV127_M_D4_ID8714_19082019233224.pdf. acesso em 20/09/2024

DELOU, Cristina Maria Carvalho; OLIVEIRA, Wanessa Moreira. **A educação profissional e tecnológica, os Institutos Federais e a inclusão**. EPT em Revista, Volume 6 / Número 2 / Ano 2022 – p. 04-2.

ERMEL, Tatiane Freitas; BASTOS, Maria Helena Camara. **A história da educação especial no Rio Grande do Sul: textos selecionados (1955-1965)**. I Seminário Luso Brasileiro de Educação Inclusiva. 2017 <https://editora.pucrs.br/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-1/completo-3.pdf>

LIBÂNEO, José Carlos. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR acesso: <https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPrMqkY6JLMW3frDP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 18/09/2024

LOURENÇO, Edvaldo Sant'Ana. **Omnilateralidade e a formação social do sujeito: desafios e perspectivas laborais para a sociologia da educação**. REP'S - Revista Even. Pedagog. Número Regular: Sociologia da Educação. Sinop, v. 9, n. 3 (25. ed.), p. 1199-1217, nov./dez. 2018.

MACHADO, Gabriella Aldereti; Oliveira. Valeska Fortes. **A abordagem biográfica na pesquisa em educação por meio do baralho das significações imaginárias sociais**. Research, Society and Development, v. 13, n. 1, 2024. Disponível em pdf.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MEC. Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundacoes-de-apoio-sp997796191/%20legislacao/30000-uncategorised/68731-historico-daeducacao-profssionale-tecnologica-no-brasil>>. Acesso em: 24/07/2024.

MEC, Ministério da Educação. **CAPES GT de Produção Técnica**. Brasília 2019 <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf> Acessado em 14/10

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992 https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod_resource/content/1/Antonio%20Novoa%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20docente.pdf. Acesso em 20/09/2024

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017.

RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica**. In: MOLL, J. e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: ARTMED, 2010, p.42- 57.

RIO GRANDE DO SUL. Lei Nº 14.984. Janeiro de 2017. Disponível em <https://educacao.rs.gov.br/competencias>. Acesso em: 27/10/24.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

CAPÍTULO 3

ENTRE SABERES E MATERIAIS: A POTÊNCIA DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Denise Ferreira da Rosa

Doi: 10.48209/978-65-5417-502-2

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental no movimento por uma educação equitativa e acessível a todos. Ancorada em marcos legais e políticos que reconhecem a diversidade como um direito e um valor social - como a Constituição Federal (1998), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão/LBI (2015) -, essa proposta busca garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes público da Educação Especial nos espaços escolares comuns.

Nesse cenário, os recursos pedagógicos assumem um papel importante na concretização das práticas inclusivas. Eles atuam como potencializadores dos processos de ensino e aprendizagens, ampliando as possibilidades de comunicação, expressão, acesso ao conteúdo curricular e interação com seus pares e com o ambiente escolar. Quando planejados, e portanto, utilizados com intencionalidade, os recursos - sejam adaptados, tecnológicos ou confeccionados artesanalmente - contribuem para que a escola se torne um espaço mais acolhedor às singularidades de cada aluno, favorecendo o desenvolvimento de suas trajetórias educativas.

Os processos de inclusão escolar enfrentam desafios significativos, entre eles, está a dificuldade dos professores em criar, adaptar e utilizar recursos pedagógicos adequados às necessidades dos estudantes, principalmente dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Muitas vezes, a ausência de formação específica, o tempo reduzido

para planejamento e a falta de materiais nas escolas limitam as possibilidades de uma prática pedagógica pautada no uso de recursos pedagógicos.

Diante desse contexto, este capítulo tem como objetivo refletir sobre as adaptações pedagógicas e o uso/confecção de recursos pedagógicos pelos professores no cotidiano escolar, discutindo seus sentidos, potencialidades e desafios. Ao destacar experiências e proposições que emergem da prática docente de uma professora de Educação Especial, busca-se apresentar possíveis práticas pedagógicas e o fortalecer ações que promovam processos inclusivos com compromisso ético, político e pedagógico.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A trajetória da Educação Especial no Brasil, especialmente a partir da década de 90, é marcada por um movimento de deslocamento de um modelo segregacionista para uma abordagem inclusiva, pautada em princípios de justiça social e direitos humanos. Esse processo é respaldado por um conjunto significativo de políticas públicas e marcos legais, como: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº 13.146/2015).

A LDB/1996 assegura, em seu artigo 59, a oferta de currículos, métodos e recursos que atendam às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial, preferencialmente no ensino regular. A LBI amplia a noção de acessibilidade ao enfatizar a necessidade de garantir condições efetivas de aprendizagem, o que se articula com a meta 4 do PNE, que prevê a universalização do acesso e a ampliação da inclusão com equidade e qualidade.

Nesse contexto, a acessibilidade curricular se torna um conceito fundamental, pois ultrapassa a inserção física do estudante, a partir de sua matrícula, na escola e propõe uma reconfiguração das práticas pedagógicas para garantir a efetiva participação de todos. Como aponta Viudes (2024), acessibilidade curricular significa adaptar o currículo às diferentes formas de aprender, in-

corporando metodologias diversificadas, recursos multimodais e avaliações flexíveis.

No que se refere aos recursos pedagógicos, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, reforça a importância de práticas pedagógicas acessíveis ao estabelecer, em seu Art. 13, as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; [...] IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola (Brasil, 2009).

As diretrizes reforçam que o professor do AEE não apenas fornece suporte pontual, mas atua de forma integrada ao planejamento pedagógico, mediando a criação e o uso de recursos acessíveis que garantam a participação ativa e a aprendizagem significativa dos estudantes com deficiência. A atuação colaborativa com os professores da sala regular é essencial para assegurar que tais recursos sejam apropriados às realidades de cada estudante e se efetivem como estratégias de inclusão.

RECURSOS PEDAGÓGICOS

Os recursos pedagógicos são os materiais, ferramentas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem para auxiliar a compreensão e a assimilação de conteúdos, promovendo a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades nos alunos.

Sendo assim, desempenham um papel central na promoção da inclusão escolar. Considerando a diversidade de recursos pedagógicos existentes e as infinitas possibilidades de criação e adaptação podemos classificá-los em três tipos principais:

- *Convencionais*: são os materiais comuns utilizados no ensino regular, mas que nem sempre são acessíveis a todos. Temos como exemplos os livros didáticos; material dourado; jogos de memória; quebra-cabeça; alfabeto móvel; materiais para suporte e apoio físico, entre outros.

- *Adaptados*: são os recursos pedagógicos que passam por modificações em sua forma, estrutura ou conteúdo para atender necessidades específicas. Por exemplo, materiais que são ampliados ou colocados relevo e texturas; simplificação das regras dos jogos; uso diferente para o recurso; materiais impressos como apoio visual, entre outras possibilidades de adaptações.
- *Confeccionados artesanalmente*: são os recursos elaborados pelos próprios professores com materiais acessíveis e de baixo custo, muitas vezes personalizados conforme as características e demandas dos alunos. Por exemplo, Painel de Rotina; livros sensoriais; material de contagem; recursos para trabalhar pareamento e categorização; apoio para realização das atividades; jogos temáticos personalizados, entre outros.

Para a utilização de recursos pedagógicos é importante que seja realizado o planejamento e seleção adequada dos recursos. Assim, o uso dos recursos pedagógicos não deve ocorrer de forma isolada ou como compensação às barreiras impostas pela metodologia de ensino. Pelo contrário, sua inserção deve ser planejada e integrada ao plano de aula, enriquecendo as experiências de aprendizagem de todos os alunos, não apenas do aluno público da Educação Especial. Um exemplo pode ser o uso de material de concreto para a realização de cálculos matemáticos, outros alunos podem ser contemplados no seu processo de aprendizagem com o apoio desse recurso.

Com base nessa compreensão, o professor assume um papel fundamental como criador, adaptador e mediador de recursos pedagógicos. Seu conhecimento sobre o estudante, suas capacidades e necessidades, é essencial para selecionar e elaborar materiais que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem. Como destaca Silva e Carvalho (2017), a mediação docente é um dos pilares da inclusão, pois é por meio dela que os conteúdos são acessibilizados e os estudantes se sentem reconhecidos como sujeitos do processo educativo.

A criação de recursos não deve ser vista como uma ação isolada, mas como parte de uma prática reflexiva e colaborativa. Nesse processo os professores utilizam seus conhecimentos sobre aprendizagem, sobre os conteúdos escolares e sua criatividade para criar recursos pedagógicos e transformar objetos

simples em materiais didáticos acessíveis. Assim, mobilizam conhecimentos e habilidades ao propor uma metodologia na que respeite à singularidade do aluno. Além disso, essa ação possibilita o rompimento com modelos homogeneizantes de ensino, promovendo espaços de aprendizagem mais participativos e equitativos.

Os instrumentos didáticos, os recursos pedagógicos além de expressam as concepções que orientam o fazer docente, o modo como se entende o ensino, os processos de aprendizagem e as diferenças, no contexto escolar. Nesse sentido, destacam-se iniciativas já publicizadas como o fascículo Recursos Pedagógicos Adaptados (Brasil, 2002), que oferece um banco de ideias voltado à criação de materiais inclusivos, como dominós táteis e sensoriais, livros com texturas, painéis temáticos e recursos de comunicação alternativa. A confecção artesanal desses materiais, além de possibilitar a personalização, sustenta uma abordagem pedagógica mais significativa e amplia as possibilidades de participação dos alunos público da Educação Especial.

CONFECÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS - EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A experiência descrita neste capítulo é resultado da atuação de uma professora de Educação Especial responsável pelo Atendimento Educacional Especializado em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Durante a atuação profissional fui percebendo a necessidade de adaptação de alguns recursos pedagógicos que contemplassem as demandas dos alunos, assim como a necessidade de criação de recursos em escolas que possuíam poucos materiais.

As adaptações incluíram a flexibilização de atividades, uso de materiais concretos, simplificação de instruções, organização de espaços com menor estímulo visual e sonoro e adaptação de avaliações. As dificuldades enfrentadas envolveram falta de tempo para planejamento, limitação de recursos e apoio institucional restrito.

Os recursos utilizados variavam entre painéis de rotina, materiais impressos, jogos com suporte visual, recursos para apoio visual e objetos manipuláveis. Como podem ser vistos nas imagens a seguir:

Figura 1 – Painéis Rotina



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Os painéis de rotina são recursos visuais com a finalidade de organizar e apresentar de forma sequenciada, as atividades do dia na escola ou das tarefas e de casa. É composto por imagens, símbolos, palavras ou objetos concretos que remetam a atividade que deverá ser realizada, por exemplo, a imagem do refeitório para indicar o horário do lanche.

A principal função do painel é proporcionar previsibilidade e segurança emocional aos alunos, especialmente aqueles que fazem parte do público da Educação Especial, em especial aqueles com Transtorno do Espectro Autista

(TEA), deficiência intelectual. Alunos com outros transtornos como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e os demais alunos da turma também podem se beneficiar com o uso desse recurso, pois os painéis favorecem a compreensão do tempo, das transições entre atividades e das expectativas de comportamento em cada momento do cotidiano escolar.

Durante minha atuação profissional os jogos de memória foram muito utilizados no processo de ensino e aprendizagem, por favorecerem o desenvolvimento de habilidades cognitivas como atenção, concentração, memória visual. Muitas vezes esses jogos foram criados ou adaptados considerando as necessidades dos alunos, os conteúdos trabalhados, as habilidades que deveriam ser desenvolvidas. Assim, foram confeccionados diferentes tipos de jogos, como por exemplo, o jogo de memória com folhas naturais¹, no qual pares de folhas de diferentes espécies de plantas são coladas em cartões ou bases de papelão, permitindo não apenas o exercício da memória visual, mas também o contato sensorial com texturas e formatos variados da natureza.

A variedade de possibilidades de criação e adaptação desses jogos é muito grande, outros modelos confeccionados de jogos de memória incluem o uso de materiais recicláveis, como tampas de potes plásticos, cápsulas de café, copos descartáveis, potes pequenos (como os de iogurte), nos quais são colados imagens, texturas, símbolos iguais em duplas. Esse formato em potes facilita a manipulação por crianças com dificuldades motoras ou deficiência visual, além de promoverem uma proposta ecológica e sustentável. Outra possibilidade é a adaptação desses jogos com letras, números, figuras temáticas ou fotografias da turma, estimulando o reconhecimento de conteúdos escolares, dos colegas fortalecendo o vínculo afetivo com a atividade.

¹ Modelo criado como referência durante o isolamento ocasionado pela Pandemia do Covid-19, para que as famílias pudessem realizar em casa com materiais mais simples e de fácil acesso.

Figura 2 – Jogos de Memória



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Outro tipo de recurso muito utilizado em minha atuação são os recursos de pareamento das cores. Tais recursos são ferramentas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas iniciais importantes, como percepção visual, categorização, atenção e raciocínio lógico. Esses materiais consistem, basicamente, em atividades nas quais a criança deve associar elementos de cores iguais, promovendo o reconhecimento e a nomeação das cores.

Com relação a confecção podem ser produzidos com materiais simples e acessíveis, como pregadores coloridos para parear em uma base que tenha figuras da mesma cor, tampinhas pintadas para serem associadas a cartelas

correspondentes, potes e cartões coloridos, ou até objetos do cotidiano agrupados por tonalidade, tipo de material ou formato.

Esses recursos podem ser adaptados também para diferentes níveis de complexidade, ampliando ou reduzindo o número de cores e variando o formato dos objetos a serem pareados. Ao mesmo tempo em que trabalham conteúdos básicos, os recursos de pareamento das cores também promovem a autonomia, a organização do pensamento e a ampliação da linguagem, sendo especialmente úteis na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tanto no ensino regular quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Figura 3 – Recursos Pareamento Cores



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Figura 4 – Recursos Pareamento Cores



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Além do trabalho de desenvolvimento de habilidades, os recursos de pareamento das cores também foram utilizados como elementos reguladores do comportamento e da atenção, especialmente com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por meio de uma proposta de ensino mais estruturada, esses materiais ajudaram a construir a noção de início, meio e fim da atividade, promovendo a organização do tempo e a previsibilidade. Essa estrutura favoreceu a redução da ansiedade, aumentou o engajamento e proporcionou maior

autonomia para a realização de tarefas. Dessa forma, o pareamento de cores atua não apenas como instrumento de ensino, mas também como estratégia de regulação emocional e cognitiva, demonstrando seu valor multifuncional no contexto dos processos de inclusão escolar.

Os recursos pedagógicos com o foco em desenvolver habilidades de leitura desempenham um papel fundamental no processo de alfabetização e no desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes. Entre eles, destacam-se as pranchas de leitura - que são recursos visuais organizados com palavras, sílabas, frases ou imagens, utilizados como apoio para a decodificação e a construção do sentido do texto. Esses recursos podem ser personalizados conforme o nível de aprendizagem do aluno ou da turma, contendo sílabas móveis, palavras com apoio visual, pistas fonológicas ou estruturas repetitivas que favorecem a leitura autônoma e significativa.

A identificação de sílabas também pode ser estimulada com o uso de cartões silábicos, jogos de montagem de palavras, trilhas com sílabas iniciais, medianas ou finais, além de atividades com rimas, aliteraões e segmentações orais.

No que diz respeito à ortografia, recursos como cartões que envolvem o reconhecimento de grafias corretas em meio a opções semelhantes (como palavras com “s” ou “z”, “x” ou “ch”) estimulando a consciência fonológica e ortográfica. Tais recursos podem ser confeccionados com materiais simples, como EVA, cartolina, tampinhas e pregadores, e aplicados em contextos individuais ou em pequenos grupos. Para estudantes com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência intelectual, esses materiais tornam o processo de leitura mais acessível, ao mesmo tempo em que favorecem a autonomia, a participação na aula e o engajamento com a linguagem escrita, respeitando diferentes ritmos e formas de aprender.

Figura 5 – Recursos Leitura



Leitura

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Os recursos pedagógicos para o ensino de números e quantidades são fundamentais no processo de aprendizagem dos conceitos lógico-matemáticos. Tais recursos contribuem para que os estudantes compreendam conceitos como contagem, comparação, equivalência e sistema de numeração de forma concreta e significativa. Entre os materiais frequentemente utilizados, destacam-se jogos de contagem com diferentes elementos, cartelas numéricas com apoio visual, recursos com correspondência entre numeral e quantidade. Esses recursos podem ser confeccionados artesanalmente com materiais recicláveis e de baixo custo.

Para os estudantes público da Educação Especial, os recursos numéricos acessíveis são fundamentais para visualizar e manipular as quantidades de maneira concreta, o que favorece a compreensão de conceitos abstratos. Alunos com deficiência intelectual, autismo ou dificuldades específicas de aprendizagem se beneficiam de atividades que envolvem o pareamento entre número e quantidade por meio do toque, da repetição e da organização estruturada do espaço e do tempo. Além disso, esses recursos podem ser integrados ao cotidiano escolar em propostas interdisciplinares. O trabalho com números e quantidades, por meio de materiais acessíveis, amplia as possibilidades de participação e construção dos conhecimentos matemáticos de todos os alunos.

Figura 6 – Recursos Números e Quantidades



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Os recursos de agrupamento são estratégias potentes para desenvolver habilidades de classificação, categorização e organização lógica, fundamentais para o pensamento matemático, como a construção de conceitos como sequência e equivalência. Esses recursos permitem que aos alunos agrupem elementos com base em critérios como cor, forma, tamanho, textura, função ou quantidade. São exemplos simples e eficazes: bandejas com objetos para serem classificados, cartelas com categorias para pareamento, jogos com botões, pompons, tampinhas ou figuras diversas para agrupar, materiais sensoriais que favorecem a manipulação e o reconhecimento tátil.

Os recursos de agrupamento auxiliam na organização do pensamento, no desenvolvimento da linguagem e na construção de relações entre elementos, especialmente para estudantes com deficiência intelectual, TEA ou dificuldades de aprendizagem. Esses materiais podem ser confeccionados com objetos do cotidiano, recicláveis ou naturais (como sementes, pedras, folhas), permitindo adaptações conforme a realidade da escola e o perfil e necessidades dos alunos. Esses recursos também favorecem a autonomia, a autorregulação e a interação entre pares, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, acessível e integradora.

Figura 7– Recursos de Agrupamento



Agrupamento

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Foram confeccionados ainda recursos de apoio à leitura para auxiliar os alunos no processo de decodificação, compreensão e fluência leitora, especialmente aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, deficiência intelectual, dislexia. Esses recursos têm como objetivo tornar o texto mais acessível, facilitando a construção de sentido e promovendo a autonomia na leitura. Entre os materiais mais utilizados, destacam-se: régua de leitura (ou guia de linha), que ajuda a isolar trechos do texto e a manter o foco visual.

Esses recursos podem ser produzidos com materiais simples e acessíveis, como papel colorido, acetato, EVA ou cartolina, sendo adaptados conforme o nível de leitura de cada aluno. Podem ser utilizados em atividades individuais ou em pequenos grupos, funcionando como suporte complementar. O uso de recursos de apoio à leitura contribui para o respeito ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno, ampliando sua participação nas atividades escolares e fortalecendo sua autoconfiança como leitor. Ao mesmo tempo, revelam o compromisso pedagógico com práticas acessíveis que garantem o processo de alfabetização para todos.

Figura 8 – Recursos Apoio Leitura



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Os recursos de apoio visual são instrumentos pedagógicos fundamentais para tornar as informações mais compreensíveis, organizadas e acessíveis a todos os alunos. Esses recursos favorecem a antecipação de rotinas, a compreensão de regras, a organização de tarefas e o entendimento de conceitos abstratos, funcionam como pistas para realização das atividades por meio da apresentação de imagens, símbolos, esquemas, cores e pictogramas. Entre os exemplos mais utilizados em minha prática estão os quadros de rotina visual, cartazes com regras ilustradas, sequências de passos para realização de atividades, histórias sociais, cartões com expressões faciais ou estados emocionais, além de etiquetas e sinalizações nos ambientes escolares.

Esses recursos podem ser produzidos com materiais simples como papel, cartolina, velcro, acetato, entre outros. Esses apoios visuais podem ser facilmente adaptados à realidade da escola e às especificidades dos alunos. Ao utilizar recursos de apoio visual de forma intencional se amplia as possibilidades de participação dos alunos no cotidiano escolar e contribui para a construção de um ambiente mais estruturado, acolhedor e responsivo à diversidade.

Figura 9 – Recursos Apoio Visual



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Importante considerar que a elaboração e o uso de recursos pedagógicos não ocorreram de forma aleatória, mas foram cuidadosamente planejados e confeccionados considerando as habilidades e necessidades concretas dos alunos, assim como os objetivos de aprendizagem. Essa experiência reforça que, mesmo em escolas com falta de recursos pedagógicos e materiais para produ-

ção e adaptação dos materiais é possível construir práticas inclusivas quando se reconhece o papel do professor como criador de possibilidades. Assim, mais do que soluções técnicas, os recursos pedagógicos se consolidam como expressões do compromisso ético, político e pedagógico com uma escola que valoriza a diversidade e garante o direito de aprender a todos os sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida neste capítulo evidenciou que os recursos pedagógicos, quando planejados, criados, adaptados e utilizados com intencionalidade, configuram-se como importantes mediadores dos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

A experiência relatada reafirma o papel do professor na mobilização de conhecimentos, habilidades e criatividade para responder às necessidades educacionais de seus alunos. Mesmo diante de desafios estruturais como a falta de materiais, formação específica e apoio institucional, as práticas desenvolvidas demonstraram que é possível construir caminhos potentes e significativos para a inclusão escolar por meio da colaboração, da escuta sensível e da valorização das diferenças.

Nesse sentido, destaca-se também a importância de o professor construir ao longo de sua trajetória um acervo próprio de recursos pedagógicos, que sirva como base para planejar intervenções mais acessíveis, diversificadas e contextualizadas. Esse acervo pode reunir desde materiais convencionais reaproveitados, jogos adaptados e painéis visuais até recursos confeccionados artesanalmente com materiais simples e recicláveis. Ter um repertório acessível de recursos não apenas amplia as possibilidades pedagógicas no cotidiano escolar, mas fortalece a autonomia docente e favorece respostas mais rápidas e efetivas às demandas dos alunos.

Ao explorar recursos convencionais, adaptados e personalizados — como painéis de rotina, jogos de memória, materiais de leitura, pareamento e agrupamento —, o texto apontou para a importância de se considerar o perfil de cada aluno na seleção e no uso dos recursos, respeitando diferentes formas de aprender e se expressar. Além disso, destacou-se que a criação e utilização

de recursos deve estar articulada aos objetivos pedagógicos, ao currículo e à construção de ambientes de aprendizagem mais acessíveis e equitativos. Portanto, os recursos pedagógicos não são apenas meios para ensinar conteúdos, mas dispositivos que traduzem concepções de ensino, aprendizagem e diferença, materializando políticas de inclusão no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Recursos Pedagógicos Adaptados: Portal de Ajudas Técnicas**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

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

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Rev. Bras. Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, 2017.

VIUDES, Mateus Martins. **Educação Especial e Inclusiva: Um Material Didático**. Formiga (MG): Forma Educacional Editora, 2024.

CAPÍTULO 4

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO MÉDIO

Ariel Clóvis Gonçalves da Silva Marinho de Espíndola
Doi: 10.48209/978-65-5417-502-3

Resumo: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma mediação pedagógica que visa a possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. Este artigo tem como objetivo explorar a implementação e os impactos do AEE no ensino médio. Principalmente nos Institutos Federais de Educação. Pontua e analisa documentos normativos que tratavam da atuação do professor na Educação Básica de nível médio técnico e tecnológico e reflete sobre a atuação do professor de Educação Especial, de modo a traçar um paralelo entre um estudo de caso e os documentos normativos existentes.

Palavras-chave: Autismo, Educação Especial, Ensino Médio, Institutos Federais, Deficiência, TEA

Abstract: Specialized Educational Assistance (AEE) is a pedagogical mediation that aims to enable access to the curriculum by meeting the specific educational needs of students with disabilities, Autism Spectrum Disorder (ASD) and high abilities or giftedness. This article aims to explore the implementation and impacts of AEE in secondary education. Mainly at Federal Institutes of Education. It punctuates and analyzes normative documents that dealt with the performance of teachers in Basic Education at medium technical and technological level and reflects on the performance of Special Education teachers, in order to draw a parallel between a case study and existing normative documents.

Keywords: Autism, Special Education, High School, Federal Institutes, Disability, ASD.

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. Este artigo tem como objetivo explorar a implementação e os impactos do AEE no ensino médio. Nos Institutos Federais de Educação, o objetivo é promover o desenvolvimento de ações que garantam a inclusão social das pessoas com deficiência e em vulnerabilidade social.

No contexto dos cursos técnicos, as matrículas de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) propuseram novos desafios. Este artigo tem como objetivo geral discutir a atuação do professor de Educação Especial no contexto educacional dos Institutos Federais, em particular nos cursos técnicos. Como objetivos específicos, pontuou-se: analisar documentos normativos que tratavam da atuação desse professor na Educação Básica de nível médio técnico e tecnológico e refletir sobre a atuação do professor de Educação Especial, de modo a traçar um paralelo entre um estudo de caso e os documentos normativos existentes. A metodologia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos cursos técnicos envolve várias estratégias e abordagens para atender às necessidades específicas dos alunos.

Aqui estão algumas metodologias são aplicadas. A começar pela *Adaptação dos professores de ensino educacional especializado à BNCC*. Com a chegada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todo o Brasil, em 2019, todas as áreas de ensino buscam novas metodologias de ensino e estratégias para atender às demandas que a BNCC exige para a formação dos estudantes brasileiros. Outro método é a *Adequação das metodologias da sala de AEE às novas competências apresentadas pela BNCC*. O AEE tem sido fonte de inspiração e de suporte para famílias que têm membros que precisam desse tipo de atendimento para que eles não sintam excluídos da escola e possam ter uma perspectiva de futuro.

Já a *Identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos* é voltado ao professor de AEE. Ele tem a função de identificar, elaborar e produzir recursos pedagógicos que eliminem as diferenças e a discriminação, possibilitando a participação de todos os alunos, levando em consideração suas necessidades especiais. *Estratégias e metodologias específicas* nas quais o AEE foi criando estratégias e metodologias de ensino que se adequem às dificuldades de cada indivíduo de maneira específica, tornando o trabalho do professor de classe regular muito mais fácil e eficiente.

Essas diretrizes são essenciais para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário à educação e possam alcançar seu pleno potencial. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa, e/ou suplementa, a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel crucial no ensino médio. Aqui estão algumas de suas principais funções:

- **Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos:** O professor de AEE tem a função de identificar, elaborar e produzir recursos pedagógicos que eliminem as diferenças e a discriminação, possibilitando a participação de todos os alunos, levando em consideração suas necessidades especiais.
- **Avaliação dos alunos:** Uma das principais responsabilidades de um professor de educação especial é avaliar as habilidades cognitivas de seus alunos.
- **Programa de Educação Individualizada:** O professor de AEE analisa as habilidades dos alunos e modifica o currículo padrão adequado à idade para criar um plano personalizado para o aluno.
- **Ensino direto aos alunos:** Professores de educação especial passam muito tempo trabalhando ativamente com os alunos. Os alunos com necessidades especiais geralmente exigem supervisão individual, em especial, na escola, e os professores especializados são os mais qualificados para realizar esse tipo de atendimento.

- **Formação em educação inclusiva:** O professor do Atendimento Educacional Especializado deve ter formação em educação inclusiva.

Essas funções são essenciais para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário à educação e possam alcançar seu pleno potencial. Os desafios enfrentados na implementação do professor nas escolas públicas são diversos. Alguns dos principais desafios incluem:

- **Falta de recursos:** Muitas escolas públicas não possuem recursos suficientes para oferecer um AEE de qualidade. Isso inclui a falta de salas de recursos multifuncionais, materiais pedagógicos adaptados, equipamentos e tecnologias assistivas.
- **Formação inadequada dos profissionais:** Muitos professores e profissionais da educação não possuem formação adequada para atuar no AEE. Isso dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e o atendimento às necessidades específicas dos alunos com deficiência.
- **Falta de articulação entre os profissionais:** A falta de comunicação e articulação entre os professores do AEE e os professores da sala de aula regular pode dificultar a adaptação curricular e a implementação de estratégias pedagógicas adequadas para os alunos com deficiência.
- **Barreiras arquitetônicas e de acessibilidade:** Muitas escolas públicas não possuem estrutura física adequada para receber alunos com deficiência, como rampas de acesso, banheiros adaptados e recursos de acessibilidade.
- **Preconceito e estigma:** Ainda existe muito preconceito e estigma em relação às pessoas com deficiência, o que pode dificultar a inclusão desses alunos na escola e na sociedade como um todo.
- **Falta de apoio familiar:** O envolvimento e apoio da família são fundamentais para o sucesso do AEE. No entanto, nem sempre os familiares estão cientes da importância do atendimento especializado ou não têm acesso às informações e recursos necessários.
- **Falta de investimento e políticas públicas:** A falta de investimento adequado e de políticas públicas efetivas para a educação inclusiva é um grande desafio. Recursos financeiros insuficientes e falta de planejamento adequado podem comprometer a qualidade do AEE nas escolas públicas.

É importante destacar que esses desafios não são exaustivos e podem variar de acordo com a realidade de cada escola e região. No entanto, é fundamental enfrentá-los e buscar soluções para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

IMPLEMENTAÇÃO DO AEE NO ENSINO MÉDIO

O apoio da Educação Especial aos alunos com deficiência no Ensino Médio é realizado por meio do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Este apoio é realizado na própria escola, em outra escola de ensino regular ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) públicos ou privados.

A Constituição Federal garante diversos direitos relacionados à educação inclusiva. Alguns desses direitos são:

- **Direito à igualdade:** A Constituição assegura a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, incluindo a igualdade de acesso à educação.
- **Direito à educação:** A Constituição estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado, garantindo o acesso à educação em todos os níveis e modalidades, inclusive para as pessoas com deficiência.
- **Direito à inclusão:** A Constituição defende a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, assegurando-lhes o pleno exercício de seus direitos, incluindo o direito à educação.
- **Direito à educação especial:** A Constituição reconhece a educação especial como uma modalidade de ensino destinada a garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola regular.
- **Direito à acessibilidade:** A Constituição estabelece que é dever do Estado garantir a acessibilidade das pessoas com deficiência, promovendo a eliminação de barreiras físicas, arquitetônicas, de comunicação e de qualquer outra natureza que possam dificultar a participação plena dessas pessoas na sociedade, incluindo o acesso à educação.

Além desses direitos garantidos pela Constituição Federal, existem também leis específicas que regulamentam a educação inclusiva no Brasil, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelecem diretrizes e normas para a educação inclusiva no país.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial perpassa em todos os níveis, etapas e métodos de ensino, disponibiliza recursos e serviços, e presta atendimento educacional especial - AEE de forma complementar ou complementar para complementar ou complementar os alunos alvo da educação especial de cultivo.

O Decreto Federal 6.571/2008 determina que o atendimento à educação especial é um conjunto de atividades, acessibilidade e recursos didáticos que identificam AEEs que combinam propostas de ensino escolar que envolvem envolvimento familiar e articulação com outras políticas públicas. Defina o público-alvo do AEE como:

- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se neste grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo. (MEC/SEESP, 2008).
- Alunos com altas habilidades/ superdotação: aqueles que apresentam potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC/ SEESP, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as

barreiras para a plena participação dos educandos, considerando suas necessidades específicas (MEC/ SEESP, 2008). As atividades do AEE acontecem na unidade escolar, na escola anfitriã ou no Serviço de Educação Especial (EMEF Lamartine Delamare) em horários opostos ao horário letivo e não podem ser substituídas.

A AEE conta com o imobiliário oferecido pelo MEC, instituição instituída pelo Decreto nº 13, de 24 de abril de 2007, para apoiar o sistema educacional na organização e prestação de assistência educacional profissional na educação especial, de acordo com o disposto no Decreto nº 25/2012 da SECADI /MEC A Secretaria de Políticas Públicas enfatiza a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva e materiais didáticos no âmbito do plano de implementação da sala de recursos multiuso, e as escolas atendidas são selecionadas pelo Ministro da Educação na plataforma do MEC.

De acordo com o artigo 2º da Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (Lei de Inclusão de Pessoas com Deficiência), são consideradas pessoas com deficiência as pessoas que apresentem as seguintes características: físicas, mentais , intelectual ou uma deficiência de longa duração de natureza sensorial que, em interação com uma ou mais deficiências, possa impedi-lo de participar plena e eficazmente na sociedade em igualdade de condições com os outros. Quando necessário, a avaliação da deficiência incluirá uma avaliação biopsicossocial por uma equipe multidisciplinar e interdisciplinar e considerará:

1. - Distúrbios funcionais e estruturais do organismo;
2. - Fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
3. - Limitações na execução das atividades;
4. - Restrições de participação.

A Rede Estadual de Ensino tem como objetivo garantir o acompanhamento acadêmico desses alunos pelo público-alvo da educação especial por meio de práticas de ensino diferenciadas que respeitem as particularidades deles e dotá-los de professores e profissionais que possam facilitar o processo de ensino e aprendizagem com alta qualidade.

METODOLOGIA

O Plano de Atendimento à Educação Especial (PAEE) descreve as características do trabalho realizado por Escolas da Rede Estadual de Educação de Pernambuco. A educação especial está presente em todas as unidades escolares e atende às necessidades da rede regular de ensino da cidade de Caruaru (estadual e municipal) a fim de formular ações inerentes às políticas públicas de educação especial numa perspectiva inclusiva para atender alunos com deficiência, alunos com dificuldade global de desenvolvimento, alunos com altas habilidades/superdotação e atendimento domiciliar.

Dessa forma, a educação especial é definida como um modelo de ensino horizontal que disponibiliza recursos e serviços em diversos níveis, etapas e métodos, disponibiliza recursos e serviços de forma complementar ou complementar à formação dos alunos alvo do AEE, e presta atendimento à educação especial. - AEE .O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos que integram a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e a articulação com as demais Políticas Públicas. Para elaborar um plano de ensino para o AEE no ensino médio, você pode seguir estas etapas:

- **Identificar a deficiência ou dificuldade do aluno:** Cada aluno tem necessidades específicas que devem ser consideradas ao planejar o atendimento educacional.
- **Definir os objetivos do atendimento educacional:** Os objetivos devem estar alinhados com as necessidades do aluno e com os recursos disponíveis na escola.
- **Selecionar os recursos disponíveis na escola:** Os recursos podem incluir materiais didáticos, tecnologias assistivas e outros recursos de acessibilidade.
- **Conhecer os horários e dosagem de medicação dos alunos (se aplicável):** Em casos de estudantes que fazem uso de medicação, é importante que o professor conheça os horários e dosagem.

- **Determinar os conteúdos a serem trabalhados:** Os conteúdos devem ser selecionados com base nas necessidades do aluno e nos objetivos do atendimento educacional.
- O AEE deve ser oferecido em complemento à formação regular dos alunos, não como substituto. Além disso, é importante envolver a família do aluno no processo e garantir que o plano de ensino esteja alinhado com as políticas públicas de educação inclusiva.

Neste caso, a elaboração do Plano de Atendimento Educacional especializado seria da seguinte forma:

Dados de Identificação

- Nome do(a) estudante:
- Idade:
- Nome da unidade educacional:
- Etapa da educação básica: ensino médio
- Período: integral/parcial

Objetivo Geral

Enfoca a garantia dos recursos pedagógicos de acessibilidade, como condição indispensável ao pleno acesso, participação e aprendizagem no contexto do estudante.

Objetivos Específicos

Especificam as interfaces, parcerias e medidas adotadas para eliminar as barreiras identificadas no ambiente escolar ou familiar.

Organização do Atendimento educacional especializado

- Modalidade do atendimento (presencial ou remoto):
- Frequência (quantas vezes por semana):
- Tempo do atendimento (duração em minutos):
- Participantes do atendimento (além da criança ou adolescente):

Atividades Desenvolvidas pelo Atendimento educacional especializado

Recursos pedagógicos de acessibilidade para favorecer a participação do(a) estudante com deficiência em todas as atividades inerentes à etapa da educação básica em que se encontra.

Materiais

Recursos, materiais e equipamentos a serem confeccionados ou disponibilizados/adquiridos para promoção de acessibilidade, tanto no ambiente escolar, quanto domiciliar.

Interface do professor do AEE com os profissionais das classes comuns do ensino médio

Identificação das ferramentas utilizadas pelos(as) professores(as) para o ensino presencial ou remoto, bem como, verificação da condição de participação da família.

Parceria

Articulação intersetorial necessária para o atendimento do estudante, nas áreas de saúde, de transporte, de assistência social, de produção de materiais, de formação continuada, dentre outras.

Avaliação Processual

Observação e registro realizados pelo(a) professor(a) do AEE, sobre as atividades desenvolvidas, dificuldades enfrentadas, avanços alcançados, visando rever e aprimorar o plano do AEE, quando necessário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um estudo realizado caracterizou a organização e o funcionamento do atendimento educacional especializado (AEE). A pesquisa, de caráter descritivo e abordagem qualitativa, foi realizada em escolas da rede estadual de ensino de Caruaru que possuem salas de recursos multifuncionais (SRM). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores participantes. Os resultados e as discussões dos dados foram organizados de acordo com as categorias de análise definidas: encaminhamento; atividades desenvolvidas; perfil dos docentes que atuam no AEE; e parcerias (se houver). Foi constatado que o processo de inclusão, por meio do AEE, perpassa pelas políticas públicas de educação inclusiva e aponta que a organização e o funcionamento das SRM são fundamentais na construção de contextos inclusivos para os educandos.

Outro estudo analisou o processo de avaliação no Atendimento Educacional Especializado (AEE), investigando quais fatores proporcionam esse processo. O estudo abordou concepções e fatos recorrentes do Atendimento Educacional Especializado, seu contexto histórico e as legislações que asseguram aos estudantes um suporte educacional, além dos tipos de avaliações que são utilizadas em todo o processo de aprendizagem para o crescimento educacional. Os resultados da pesquisa proporcionaram maior compreensão acerca do que foi estudado, sendo possível analisar o Atendimento Educacional Especializado e seu amparo legal na oferta, mas que ainda falta o acesso e manutenção no Atendimento dos alunos. As principais dificuldades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino médio incluem:

- 1. Compreensão:** Muitos educadores não entendem qual é o objetivo do AEE ou como ele funciona. Isso pode ser devido à falta de treinamento adequado ou à falta de clareza nas diretrizes do programa.
- 2. Integração:** Um dos principais desafios do AEE é a integração com a família, a gestão escolar e os professores da classe comum. Essa articulação é fundamental para garantir os resultados no processo de aprendizagem de alunos com deficiência e outros.

3. Percepção equivocada: É comum imaginar que o AEE seja um trabalho a mais que vai atrapalhar o desempenho dos demais alunos. Isso pode levar a resistências na implementação do programa.

4. Diferenciação: O atendimento educacional especializado não é reforço escolar. Ele é destinado especificamente a alunos que têm necessidades educacionais especiais, e não a alunos com dificuldades de aprendizagem ou questões comportamentais em geral.

5. Recursos: Em muitos casos, as escolas podem não ter recursos adequados para oferecer AEE. Isso pode incluir falta de pessoal treinado, falta de materiais didáticos adequados, ou falta de espaço físico adequado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino médio é, sem dúvida, um desafio. Embora possa não ter atendido às expectativas em alguns aspectos, é importante reconhecer os pontos positivos colocados. A realização contínua de atividades pedagógicas para profissionais de educação é crucial para garantir que a relação ensino/aprendizagem ocorra de maneira eficaz entre esses profissionais e o aluno especial. Continuar a aprender e adaptar-se é a chave para melhorar a eficácia do AEE. No entanto, a implementação eficaz do AEE enfrenta vários desafios, incluindo a falta de compreensão sobre o objetivo do AEE, a dificuldade de integração com a família e a gestão escolar, a percepção equivocada de que o AEE é um trabalho extra que pode atrapalhar o desempenho dos demais alunos, e a falta de recursos adequados.

Apesar desses desafios, o AEE tem o potencial de fazer uma diferença significativa na vida dos alunos que necessitam de atendimento especializado. Com o treinamento adequado dos educadores, a colaboração eficaz com os pais e a gestão escolar, e o fornecimento de recursos adequados, o AEE pode ser uma ferramenta poderosa para ajudar todos os alunos a alcançarem seu potencial máximo. Portanto, é crucial que continuemos a investir no AEE e buscar maneiras de melhorar sua implementação. Ao fazer isso, podemos garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, tenham acesso à educação de qualidade que merecem.

REFERÊNCIAS

ANA PAULA ZERBATO; ARIELA, C.; JÉSSICA RODRIGUES SANTOS. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. *Revista brasileira de educação especial*, v. 27, 1 jan. 2021.

ROMANO, F. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. *Poiésis*, v. 4, n. 7, p. 187–187, 30 jun. 2011.

FONSECA, J. G. O atendimento educacional especializado e o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais no Ensino Médio Público do Distrito Federal. *Repositorio.unb.br*, 30 mar. 2015.

Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=LC04EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=Atendimento+Educacional+Especializado+no+Ensino+M%C3%A9dio&ots=3l9OkydZM5&sig=fvs5eUVJLnW9naV_vJLZdf3EEPk#v=onepage&q=Atendimento%20Educacional%20Especializado%20no%20Ensino%20M%C3%A9dio&f=false>. Acesso em: 30 out. 2023.

PLETSCH, M. D. *O papel do educador especial face à inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino comum*. Monografia de conclusão de curso de graduação em Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2001.

MARA SILVIA PASIAN; ENICÉIA GONÇALVES MENDES; CIA, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 165, p. 964–981, 1 set. 2017.

CAPÍTULO 5

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TDAH NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Juliana Rodrigues de Castro

Doi: 10.48209/978-65-5417-502-4

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurodesenvolvimental amplamente estudada e reconhecida como uma das mais prevalentes em crianças e adolescentes em idade escolar. Segundo a American Psychiatric Association (APA), o TDAH é caracterizado por um padrão persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade que compromete significativamente o funcionamento acadêmico, social e emocional dos indivíduos (APA, 2013). De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o transtorno pode se manifestar em três subtipos principais: predominantemente desatento, predominantemente hiperativo-impulsivo e combinado, que associa características dos dois primeiros (APA, 2013). Esses diferentes perfis clínicos demandam abordagens pedagógicas diferenciadas, considerando as especificidades de cada grupo.

Estudos epidemiológicos apontam que a prevalência global do TDAH em crianças e adolescentes é de aproximadamente 5% (Polanczyk et al., 2014), embora alguns estudos indiquem variações regionais significativas, influenciadas por fatores culturais, sociais e econômicos. No Brasil, pesquisas recentes sugerem que essa taxa pode ser ainda maior em diferentes contextos educacionais (Pinheiro et al., 2023; Rosa, 2015). Essa alta prevalência reforça a importância de políticas públicas que garantam a inclusão educacional desses estudantes, reconhecendo suas necessidades específicas e oferecendo o suporte adequado para seu desenvolvimento acadêmico e social.

Embora o TDAH não seja classificado como deficiência, a legislação brasileira assegura a esses estudantes o direito ao atendimento educacional especializado (AEE) e às adaptações necessárias em seu percurso escolar. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que estabelece diretrizes para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa, reconhece que os alunos com impedimentos de longo prazo devem receber os apoios adequados para superar suas dificuldades específicas e alcançar seu potencial acadêmico (BRASIL, 2015).

Além disso, a Lei nº 14.254/2021 reforça a importância do acompanhamento integral para educandos com TDAH e outros transtornos específicos de aprendizagem, prevendo, entre outras medidas, a capacitação contínua dos professores e a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, ajustadas às necessidades desses estudantes (BRASIL, 2021). Essas normativas representam avanços significativos no campo da educação inclusiva, ao reconhecerem a importância da eliminação de barreiras que comprometem a aprendizagem e a participação desses alunos no ambiente escolar. Contudo, sua implementação ainda enfrenta desafios consideráveis, incluindo a formação docente insuficiente, a escassez de recursos especializados e a falta de políticas integradas que garantam a continuidade desse apoio ao longo da trajetória escolar.

Além disso, a compreensão limitada sobre as especificidades do TDAH pode levar à adoção de práticas pedagógicas inadequadas, que frequentemente confundem os comportamentos típicos do transtorno com falta de disciplina ou desinteresse. Conforme destacado por Barkley (2006), esses estudantes apresentam déficits em funções executivas, como planejamento, organização, autorregulação e regulação emocional, que exigem intervenções específicas para serem superados. Sem essa compreensão, as intervenções pedagógicas podem ser ineficazes, agravando os desafios enfrentados pelos alunos com TDAH e limitando suas oportunidades de aprendizagem (Barkley, 2006; Tannock, 2013).

Diante desse cenário, torna-se essencial repensar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais voltadas para esses estudantes, de forma a promover ambientes escolares mais inclusivos, acolhedores e adaptados às suas necessidades específicas. Para isso, é fundamental compreender as particularidades

neurocognitivas dos alunos com TDAH e identificar as barreiras que dificultam sua participação plena no contexto escolar. Este texto propõe uma reflexão sobre as principais dificuldades enfrentadas por esses estudantes, além de discutir estratégias pedagógicas inclusivas que possam favorecer seu desenvolvimento acadêmico e social. Ao fazer isso, busca-se contribuir para a construção de práticas educacionais mais equitativas e eficazes, que reconheçam as potencialidades desses estudantes e garantam seu direito a uma educação de qualidade.

CARACTERÍSTICAS DO TDAH NO CONTEXTO ESCOLAR

A manifestação do TDAH no contexto escolar varia conforme o subtipo predominante. Estudantes com apresentação predominantemente desatenta demonstram significativa dificuldade em manter o foco atencional, frequentemente perdem materiais escolares, esquecem tarefas e apresentam dificuldades para seguir instruções complexas (Barkley, 2006). Em sala de aula, são facilmente distraídos por estímulos externos e internos, manifestam dificuldades na organização de informações e na manutenção da atenção em tarefas prolongadas ou que exijam concentração sustentada, como documentos extensos ou leituras silenciosas.

Por outro lado, estudantes com apresentação predominantemente hiperativa-impulsiva exibem padrões comportamentais marcados por inquietação física e verbal, fala excessiva, interrupções frequentes de colegas e professores, além de dificuldade em esperar sua vez em atividades coletivas. Como observa Barkley (2006), esse padrão comportamental pode ser confundido com indisciplina ou desobediência deliberada, o que comumente resulta em intervenções punitivas que, além de ineficazes, podem agravar a situação do estudante e comprometer seu vínculo com o ambiente escolar. Esses alunos geralmente demonstram uma necessidade constante de movimento, manifestada por comportamentos como balançar os pés, mexer as mãos ou levantar-se repetidamente, ações que são frequentemente interpretadas, erroneamente, como falta de respeito ou desinteresse pelo conteúdo (Rohde e Mattos, 2003).

A apresentação combinada, considerada a mais comum entre os diagnósticos de TDAH, envolve tanto sintomas significativos de desatenção quanto

de hiperatividade-impulsividade. Conforme observa Barkley (2013), esses estudantes apresentam um perfil comportamental mais complexo, combinando dificuldades de foco atencional, impulsividade acentuada e hiperatividade motora. Como consequência, enfrentam desafios particularmente intensos em ambientes escolares tradicionais, que, geralmente, exigem disciplina mais rígida, atenção contínua e controle comportamental.

Além dos principais sintomas do TDAH, Barkley (2012) destaca que estudantes com esse transtorno frequentemente apresentam déficits em funções executivas essenciais, como memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. Essas alterações afetam diretamente sua capacidade de organizar pensamentos, planejar tarefas sequenciais e regular emoções em situações desafiadoras. Tannock (2013) observa que esses déficits explicam, em grande parte, as dificuldades que esses alunos enfrentam para cumprir prazos estabelecidos, seguir instruções detalhadas em múltiplas etapas e manter a organização adequada de materiais escolares. A combinação desses fatores contribui significativamente para o rendimento acadêmico inconsistente, elevados índices de reprovação e, em casos mais graves, pode levar à evasão escolar.

BARREIRAS NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TDAH

A inclusão de estudantes com TDAH no ambiente escolar enfrenta diversas barreiras, que podem ser classificadas como atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e relacionadas à formação docente. As barreiras atitudinais incluem preconceitos e a falta de compreensão adequada das especificidades neurobiológicas do transtorno, que frequentemente resultam na rotulação desses alunos como desinteressados, indisciplinados ou mal-educados (Barkley, 2006). Estudos indicam que essa visão estigmatizante pode comprometer significativamente a autoestima dos estudantes, além de dificultar o estabelecimento de vínculos positivos com professores e colegas (Rangel Júnior e Loos, 2011). Essa percepção negativa, muitas vezes baseada em interpretações equivocadas dos comportamentos típicos do TDAH, contribui para a construção de ambientes escolares pouco acolhedores e que, em última instância, limitam o desenvolvimento acadêmico e social desses alunos (Barkley, 2013).

As barreiras pedagógicas, por sua vez, estão associadas às práticas tradicionais de ensino, que frequentemente envolvem longos períodos de escuta passiva, tarefas extensas e pouco estruturadas, e exigem altos níveis de controle comportamental (Reis et al., 2020). Essas características são especialmente desafiadoras para estudantes com TDAH, que apresentam déficits em funções executivas, como memória de trabalho, controle inibitório e planejamento, o que dificulta a manutenção do foco e a conclusão de atividades complexas (Barkley, 2006). Além disso, a ausência de recursos visuais e de estratégias multisensoriais pode aumentar a sobrecarga cognitiva desses alunos, reduzindo sua motivação e envolvimento nas atividades escolares (Tannock, 2013).

No que concerne às barreiras comunicacionais, a forma como as informações são apresentadas em sala de aula pode impactar diretamente a compreensão e a organização das ideias por parte dos estudantes com TDAH. Fala acelerada, mudanças bruscas de tema sem sinalização prévia e sobrecarga de informações orais sem suporte visual adequado são fatores que dificultam a construção de significados e comprometem a aprendizagem (Garcia e Silva, 2022). Tais práticas, ao ignorarem as especificidades dos processos atencionais desses alunos, podem gerar altos níveis de frustração e desmotivação, comprometendo seu desempenho acadêmico e a construção de uma autoimagem positiva (Barkley, 2013).

Entre as barreiras mais significativas está a formação insuficiente dos professores para lidar com estudantes com TDAH. Silva e Capellini (2010) evidenciam que 65% dos professores entrevistados em seu estudo relataram não ter recebido qualquer tipo de capacitação específica sobre o TDAH durante sua formação inicial, o que reflete uma lacuna crítica no preparo desses profissionais. Essa realidade contrasta diretamente com as diretrizes da legislação educacional brasileira, que prevê, tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), quanto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15), a obrigatoriedade de formação continuada para profissionais da educação que atuam com estudantes com necessidades educacionais específicas (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015).

Esse cenário gera, frequentemente, sentimento de frustração e exaustão entre os professores, que se veem desprovidos de conhecimentos e recursos adequados para atender às necessidades dos estudantes com TDAH (Silva e Capellini, 2010). Essa falta de preparo não apenas compromete a qualidade do ensino oferecido, mas também contribui para a perpetuação de práticas excludentes e ineficazes, que não consideram as características cognitivas e comportamentais desses alunos, limitando suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pleno (Oliveira e Bianchini, 2021).

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TDAH

Para viabilizar a inclusão de estudantes com TDAH, é essencial repensar as práticas pedagógicas tradicionais, adotando estratégias que considerem suas especificidades neurocognitivas e proporcionem um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante. A literatura especializada, representada por autores como Reis et al. (2020), destaca diversas estratégias que têm demonstrado resultados positivos nesse contexto.

A organização estruturada da rotina escolar é como uma estratégia fundamental. A criação de cronogramas visuais que detalhem os passos da aula, o estabelecimento de regras claras e consistentes e a sinalização explícita das transições entre as atividades contribuem significativamente para promover a previsibilidade e, conseqüentemente, o envolvimento desses estudantes. Barkley (2013) enfatiza que a estruturação do ambiente e das atividades funciona como um “andaime externo”, que compensa os déficits em funções executivas característicos do TDAH.

O uso sistemático de recursos visuais e abordagens multisensoriais também se revela extremamente eficaz. Recursos como diagramas, mapas mentais, vídeos educativos e atividades práticas que envolvam diferentes sentidos auxiliam na manutenção do foco atencional e facilitam a compreensão e retenção dos conteúdos. Essa abordagem diversificada respeita os diferentes estilos de aprendizagem e proporciona múltiplas formas de acesso ao conhecimento.

Outra estratégia fundamental consiste na segmentação de tarefas complexas. Dividir atividades longas em etapas menores e progressivas, com metas claras e alcançáveis para cada etapa, evita o esgotamento cognitivo e melhora significativamente a participação e produtividade dos estudantes com TDAH. Essa abordagem gradual permite que eles experimentem sucesso em cada fase, fortalecendo sua motivação e persistência diante dos desafios.

A adoção de metodologias de ensino ativas e lúdicas representa outra dimensão essencial das práticas inclusivas para estudantes com TDAH. Como destacam Oliveira e Bianchini (2021), o uso planejado de jogos educativos, projetos interdisciplinares, dinâmicas de grupo e atividades que envolvem movimento favorece significativamente a participação, a permanência na tarefa e a aprendizagem. Essas abordagens respondem à necessidade de estimulação e variação que caracteriza o funcionamento cognitivo desses estudantes.

Um aspecto crucial, porém, frequentemente negligenciado, refere-se à mediação docente no desenvolvimento de habilidades organizacionais dos estudantes com TDAH. Considerando que o transtorno compromete significativamente as funções executivas relacionadas à organização e planejamento, o professor desempenha um papel fundamental como mediador externo desses processos (Barkley, 2006). Intervenções simples, como certificar-se de que o estudante anotou corretamente as tarefas e datas importantes em sua agenda, estabelecer sistemas de lembretes e verificações periódicas do material escolar, e implementar rotinas consistentes de organização dos cadernos e trabalhos, contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia organizacional. Rohde e Mattos (2003) destacam que essa mediação deve ser realizada de forma respeitosa e discreta, evitando exposições desnecessárias que possam constranger o estudante perante seus pares.

Quanto aos materiais didáticos e à utilização do quadro como recurso pedagógico, pesquisas como as de Silva e Capellini (2010) demonstram a significativa eficácia de estratégias de destaque visual para estudantes com TDAH. O uso intencional de recursos como negrito, sublinhado e cores distintas para enfatizar informações essenciais, conceitos-chave e instruções importantes favorece o processamento seletivo da informação, auxiliando o estudante a

discriminar o que é fundamental em meio a uma quantidade significativa de estímulos. Tannock (2013) complementa essa perspectiva ao observar que a organização visual clara e estruturada do quadro, com demarcações específicas para diferentes tipos de informação (por exemplo, conteúdo a ser copiado, exercícios, lembretes importantes), reduz significativamente a sobrecarga cognitiva e favorece a retenção da informação. Essas estratégias visuais, aparentemente simples, têm impacto substancial na capacidade de processamento e retenção da informação por parte de estudantes com comprometimentos atencionais significativos.

No que tange ao processo avaliativo, a flexibilidade constitui o componente essencial de uma prática pedagógica inclusiva para esse público. Oliveira e Bianchini (2021) destacam que a avaliação deve considerar as especificidades neurocognitivas desses estudantes, proporcionando ajustes razoáveis que não comprometam o conteúdo ou os objetivos de aprendizagem, mas permitam que demonstrem o conhecimento adquirido de forma mais equitativa. Essas adequações podem incluir tempo adicional para realização de provas, prazos estendidos para entrega de trabalhos e diversificação nos formatos avaliativos, como a possibilidade de apresentações orais ou projetos práticos que valorizam diferentes habilidades e estilos de aprendizagem. Barkley (2013) ressalta que tais adequações não representam privilégios injustos, mas sim compensações necessárias para equiparar oportunidades diante de condições neurobiológicas específicas, promovendo uma avaliação mais fidedigna do conhecimento real do estudante.

Outra estratégia eficaz consiste no trabalho com projetos em grupo, com papéis bem definidos e metas parciais claramente delimitadas. Essa abordagem, além de propiciar a participação através de objetivos concretos e significativos, estimula o desenvolvimento de habilidades sociais e colaborativas, frequentemente desafiadoras para estudantes com TDAH devido às características de impulsividade e dificuldades de autorregulação.

Em suma, a inclusão de estudantes com TDAH depende de práticas pedagógicas que reconheçam suas especificidades, promovendo ambientes acolhedores e oportunidades significativas de aprendizagem. Ao adotar essas estratégias, professores e escolas podem contribuir para a construção de trajetórias educacionais mais justas e transformadoras para esses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com TDAH no contexto escolar não se limita ao desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas, mas também envolve uma perspectiva mais ampla que considera as dimensões ética, social e legal desse processo. Esses estudantes apresentam especificidades neurocognitivas que impactam diretamente seu aprendizado, exigindo abordagens pedagógicas diferenciadas que vão além da simples transmissão de conteúdo. As características do TDAH, como déficits em funções executivas, dificuldade de regulação emocional e atenção oscilante, demandam práticas que valorizem a individualidade e criem oportunidades significativas de aprendizado, respeitando suas necessidades específicas.

No entanto, a implementação dessas práticas pode enfrentar barreiras significativas, incluindo a falta de formação específica dos professores, a ausência de adaptações adequadas no ambiente escolar e os desafios relacionados à avaliação justa e inclusiva. Superar esses obstáculos requer um compromisso institucional com a formação continuada dos docentes, capacitando-os para identificar e atender às necessidades dos estudantes com TDAH, além de criar ambientes de aprendizagem mais estruturados, previsíveis e acessíveis. Recursos visuais, segmentação de tarefas, uso de metodologias ativas e práticas de mediação docente são exemplos de estratégias que podem facilitar a participação desses alunos e fortalecer suas habilidades acadêmicas e sociais.

Para que essa transformação aconteça, de fato, é necessário que a comunidade escolar atue de forma integrada, envolvendo professores, gestores, famílias e profissionais especializados em um esforço conjunto para eliminar as barreiras que ainda limitam a inclusão. Essa abordagem colaborativa é essencial para criar contextos educacionais que favoreçam o desenvolvimento pleno dos estudantes com TDAH, reconhecendo suas potencialidades e respeitando suas diferenças.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BARKLEY, R. A. **Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment**. 3. ed. New York: Guilford Press, 2006.

BARKLEY, R. A. **Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved**. New York: Guilford Press, 2012.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 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.

BRASIL. Lei Nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. 2021.

GARCIA, M.; SILVA, R. R. Jogos digitais no ensino de língua estrangeira para estudantes com TDAH. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 28, n. 3, p. 123-135, 2022.

OLIVEIRA, M. A.; BIANCHINI, A. Estratégias pedagógicas para o TDAH: práticas escolares inclusivas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 80, p. 1-21, 2021.

PINHEIRO, Daniel Ribeiro et al. A prevalência do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH): revisão sistemática. **TDAH: análises, compreensões e intervenções clínicas e pedagógicas**. Editora Científica Digital, p. 24-43, 2023.

POLANCZYK, G. V. et al. ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. **International Journal of Epidemiology**, Oxford, v. 43, n. 2, p. 434-442, 2014.

RANGEL JÚNIOR, É. B.; LOOS, H. Escola e desenvolvimento psicossocial segundo percepções de jovens com TDAH. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 373-382, 2011.

REIS, R. C. et al. Intervenções escolares para estudantes com TDAH: uma revisão integrativa. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, p. e214407, 2020.

ROHDE, L. A. et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: informações para educadores. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 23, supl. 2, p. 43-50, 2001.

ROHDE, L. A.; MATTOS, P. **Princípios e práticas em TDAH: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROSA, Maria Tereza Néri. **Prevalência do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em crianças e adolescentes brasileiros: revisão sistemática**. 2015.

SANTOS, L. F.; ALMEIDA, R. M. Inclusão escolar de estudantes com TDAH: percepções de professores e práticas pedagógicas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-23, 2021.

SILVA, C.; CAPELLINI, S. A. O. Percepção dos professores sobre alunos com TDAH. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 267-275, 2010.

SILVA, C.; CAPOVILLA, A. G. S. Repercussões emocionais do TDAH no ambiente escolar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 621-628, 2011.

TANNOCK, R. Rethinking ADHD and LD in DSM-5: Proposed changes in diagnostic criteria. **Journal of Learning Disabilities**, v. 46, n. 1, p. 5-25, 2013.

CAPÍTULO 6

PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO DA PESSOA COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Jaíne de Freitas Sampaio

Júlia Carla Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-502-5

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência tem sido abordada em teoria e prática de várias formas ao longo da história da humanidade. Temporalmente, os pesquisadores identificam uma evolução em torno da inclusão. Por exemplo, inicialmente, predominava a exclusão social, em que pessoas com deficiências eram afastadas da sociedade, em seguida, observa-se o paradigma da segregação, permeando até a década de 1940, com foco no assistencialismo. Recentemente, pesquisadores reconhecem o paradigma da integração, enfatizando a necessidade de adaptação dos indivíduos com deficiência à sociedade através da reabilitação médica. Atualmente, reconhece-se o paradigma da inclusão, concebendo que a deficiência é uma questão a ser trabalhada socialmente, não de modo individualizado. Cabendo à sociedade a tarefa de incluir a todos os indivíduos (SANTOS; OLIVEIRA, 2020).

A evolução teórica e, especialmente, da prática da inclusão é um desafio vivo e longe de ter alcançado patamares ideais. A sociedade ainda falha em incluir as pessoas com deficiência em vários âmbitos na garantia da vida plena, por exemplo respeito à educação. Persiste a dúvida se, de fato, as escolas estão promovendo uma inclusão efetiva ou se estão apenas integrando esses alunos. Nesse sentido, a perspectiva da inclusão é particularmente relevante quando discutimos a inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) nas salas de aula regulares do ensino básico.

Os princípios fundamentais para uma abordagem mais inclusiva foram definidos em 1994, durante a Conferência Mundial de Educação Especial realizada pela UNESCO em Salamanca, na Espanha (UNESCO, 1994). Nesse evento, foi estabelecido que é responsabilidade dos sistemas educacionais assegurar a todos o direito e o acesso a uma educação de qualidade que leve em conta as singularidades de cada aluno. Conforme a Declaração de Salamanca, as escolas devem desenvolver programas que favoreçam a aprendizagem e contribuam para a construção de uma sociedade mais inclusiva (UNESCO, 1994).

No Brasil, o debate sobre a efetiva inclusão dos alunos nas escolas é cada vez mais frequente em discussões educacionais a nível regional e nacional. No entanto, é crucial analisar se os métodos educacionais estão alinhados ou se ainda se direciona a uma integração meramente superficial.

A educação especial é descrita no artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9394/96) como “a modalidade de educação, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais de ensino” (BRASIL, 1996, p. 31). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) assegura para todos os alunos, com ou sem deficiência, o acesso ao ensino regular em condições de igualdade. De acordo com o documento, “o sistema educacional deve garantir a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, com o objetivo de promover a sua aprendizagem e participação plena” (BRASIL, 2015, Art. 28).

Desse modo é direito garantido por lei que os alunos com ou sem necessidades especiais possam receber educação, com maior foco na rede de ensino regular. À medida que as instituições escolares buscam cumprir as diretrizes e leis sobre a inclusão estabelecidas, emerge a importância de analisar a realidade dessa inserção, assim como as percepções de um dos principais agentes envolvidos: os professores. Conforme discutido por Santos-Lima (2010), a subjetividade do professor exerce um papel indispensável na implementação coerente e eficaz da educação inclusiva, influenciando diretamente as práticas pedagógicas e a interação com alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial. Matos e Mendes (2015) destacam que embora se tenha avanços na

implementação e criação de políticas inclusivas, ainda persistem os desafios que impactam diretamente o trabalho docente.

Sendo assim, o objetivo deste estudo é realizar uma revisão sistemática da literatura acadêmica brasileira sobre a percepção dos professores sobre a inclusão de alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) no ensino básico regular. Pretende-se analisar como as pesquisas abordam as percepções dos professores em relação à integração e à inclusão desses alunos, além de examinar a congruência entre as políticas públicas de inclusão escolar e sua implementação prática nas escolas, identificando possíveis lacunas entre as diretrizes estabelecidas e as experiências relatadas na literatura.

DESENVOLVIMENTO

O método de pesquisa do presente artigo consiste na revisão sistemática seguindo os Protocolos Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises (PRISMA). A sistematização permite a reprodutibilidade do estudo e contribui para a diminuição do risco de parcialidade dos autores nos resultados (MOHER *et al.*, 2015). Tal como sugerido, ela foi estruturada nas fases: 1) Elementos de busca e lógica booleana, 2) Critérios de elegibilidade, 3) Fontes de informação, 4) Coleta de dados e 5) Análise de dados.

Seguindo as etapas recomendadas, (Brito, Oliveira e Silva, 2021, p. 11), primeiro estipulamos as palavras de busca “Educação básica”, “Inclusão escolar”, “Percepções”, “Professores” e “Educação inclusiva” porque elas abrangem o objetivo do estudo.

Segundo, estabelecemos os critérios de elegibilidade, conforme apresentados na Tabela 1. Dentre os critérios, selecionam-se apenas documentos no formato de artigo e revisado por pares, como indicativo da confiabilidade do conteúdo. Além disso, estipulou-se o lastro das publicações brasileiras dos últimos 15 anos como marco temporal para a revisão das percepções docentes sobre inclusão e integração de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. A escolha do recorte temporal de 15 anos, possui como foco fornecer uma visão abrangente a curto e longo prazo, como as tendências e transformações ao longo dos anos, permitindo assim observar variações e padrões exis-

tentes, enriquecendo a compreensão sobre a temática e oferecendo subsídios para futuras projeções. Excluem-se trabalhos publicados antes do período estabelecido antes de 2008, ou seja, a mais de 15 anos, estudos que abordam etapas distintas do ensino básico, e publicações em idiomas diferentes do português.

Tabela 1 – Critérios de elegibilidade

Critério	Inclusão	Exclusão
Tipo de documento	Artigo revisado por pares	Resumos simples ou expandidos, monografias, teses e dissertações
Período	Publicadas a partir de 2008	Trabalhos do período estabelecido de 2008
Idioma	Português	Publicações em idiomas diferentes do português

Como fonte de informação, determinou-se a pesquisa de documentos dispostos nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) devido à sua confiabilidade e possibilidade de aplicação de filtros relacionados aos critérios de elegibilidade estabelecidos.

Aplicando esses critérios, foram selecionados 12 artigos para compor a revisão sistemática. Os artigos escolhidos possuem contribuição direta ao tema TGD, e fornecem uma visão abrangente sobre as percepções dos professores. Os artigos selecionados foram postos à luz da Análise do Conteúdo (BARDIN, 2015, p. 36-37), que propicia a identificação, categorização e interpretação dos temas, significados e padrões presentes em um determinado estudo. Essa técnica permite extrair informações relevantes, identificar tendências e explorar os dados textuais, contribuindo para a construção de conhecimento e a compreensão de fenômenos sociais e humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

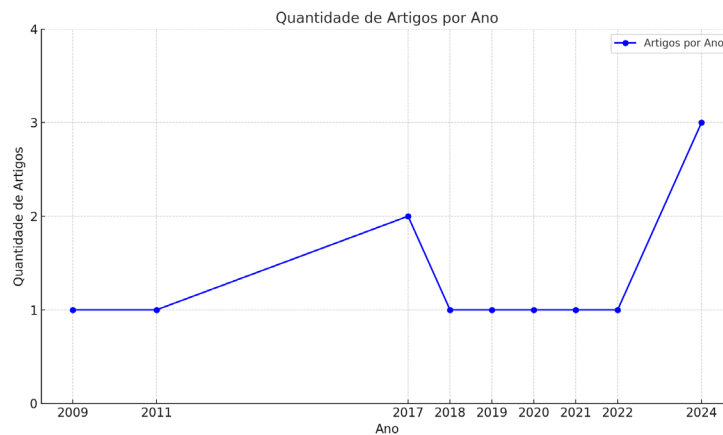
A tabela de resultados a seguir apresenta os 12 artigos selecionados para compor a revisão sistemática sobre a inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) no ensino básico. A Tabela 2 é organizada por título, ano de publicação e base de dados dos artigos.

Tabela 2 – Artigos selecionados para revisão

Nome do Artigo	Autores	Ano	Base de Dados
Avaliação De Políticas Públicas: A Inclusão De Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais No Ensino Fundamental Das Cidades-Pólo Do Estado De São Paulo	Marins e Matsukura	2009	Scielo
A Inclusão Escolar Vista Sob A Ótica De Professores Da Escola Básica	Zucchetti	2011	Scielo
A Inclusão, A Escola E A Subjetivação Docente: Analisando O Contexto Do Município Do Rio Grande	Lockmann, Machado e Freitas	2017	Scielo
Percepções De Professores De Educação Física Sobre Educação Inclusiva	Moreira	2017	Capes
Currículo E Inclusão Educacional: Percepções De Docentes Da Educação Básica	Prais, Rosa e Jesus	2018	Capes
Análise De Discursos Inclusivos Em Escolas De Ensino Regular A Partir Do Relato De Professores E Gestores	Oliveira e Prado	2019	Capes
Concepções De Professores Sobre A Política De Educação Inclusiva: Um Estudo De Caso	Roman, Molero e Silva	2020	Scielo
Percepções, Sentimentos E Emoções De Professores Frente Ao Processo De Inclusão	Arcaro e Lucion	2021	Capes
Educação E Diversidade Nas Percepções De Professores E Gestores Escolares	Azevedo e Charlot	2022	Capes
Necessidades Formativas Do Professor Frente À Demanda De Alunos Da Educação Especial Em Classes Comuns	Rodrigues e Sales	2024	Scielo
Relações Possíveis Entre Concepções E Práticas Docentes Com Estudantes Autistas Nas Aulas De Matemática	Walker e Borges	2024	Scielo

Para complementar essa análise, a Figura 1 traz um gráfico de linhas destacando a tendência temporal das publicações ao longo dos anos. Percebe-se um aumento recente no número de estudos a partir de 2016, com um pico significativo em 2024. Esse padrão pode sugerir que o interesse acadêmico sobre a inclusão de alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) tem crescido de forma consistente. O gráfico de linhas contido na Figura 1 revela uma distribuição irregular das publicações ao longo dos anos, com alguns aumentos de produções, o ano de 2024 se destaca com maior número de quantidade de publicações realizadas.

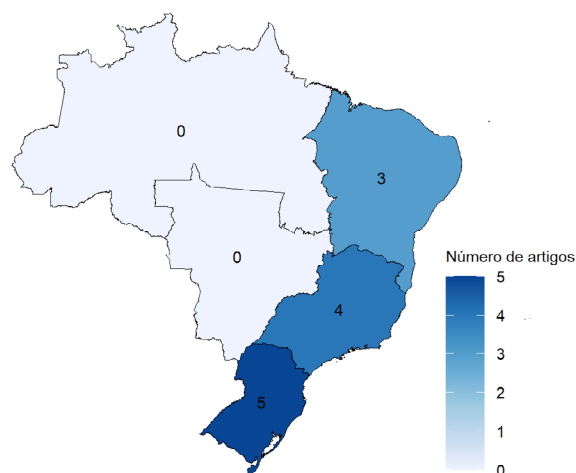
Figura 1 – Relação de artigos publicados por ano



Fonte: Os autores.

A seguir, a Figura 2 apresenta a quantidade a distribuição de publicações selecionadas por região, destacando a contribuição acadêmica heterogênea em diferentes regiões. O resultado indica uma produção acadêmica desigual. Observa-se que as publicações sobre a temática, mostrando a diversificação das pesquisas realizadas nas diferentes regiões do Brasil. Com um total de 5 artigos na região Sul apresenta maior percentual de estudos realizados. A região Sudeste encontra-se em segunda posição com um total de 4 publicações realizadas. Já a região Nordeste apresenta 3 pesquisas catalogadas. Esses resultados evidenciam uma maior concentração de pesquisas realizadas na região Sul e Sudeste do país, e pouca presença de estudos em outras regiões.

Figura 2 – Relação de publicações por região do Brasil



Fonte: Os autores.

Silveira e Muniz (2024), ressaltam que, apesar dos avanços que a educação de Pessoas com Deficiência passou desde a década de 1970, como a criação do CENESP e a implementação de políticas públicas, a prática ainda enfrenta desafios substanciais. A legislação atual, incluindo a LDB e diversos decretos, busca promover a inclusão na rede regular de ensino, mas a efetividade dessa inclusão depende fortemente da formação contínua dos professores. Desse modo, as autoras enfatizam em sua pesquisa que, apesar das políticas existentes, a eficácia da inclusão depende também da formação contínua dos docentes de cada instituição educacional. Compreender esse ponto é crucial para entender a perspectiva de Rodrigues e Sales (2024), pois para os mesmos, a inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns tem gerado debates sobre a discrepância entre as normas legais e a prática real nas escolas.

Rodrigues e Sales (2024) destacam que, apesar da Declaração de Salamanca (1994) enfatizar a importância de uma educação de qualidade adaptada às necessidades individuais, a formação especializada dos professores ainda é uma questão crítica. Apesar dos avanços significativos nas matrículas, com aumento no ingresso de alunos com deficiência, TEA e altas habilidades, persiste uma falta de qualificação adequada dos docentes, evidenciada pela necessidade contínua de formação e pelos desafios enfrentados na aplicação das metodologias inclusivas. Ambas as pesquisas, Rodrigues e Sales (2024) e Silveira e Muniz (2024), sublinham a urgência de necessidade de formação e aperfeiçoamento para que as diretrizes legais se traduzam também em práticas efetivas nas escolas.

As práticas docentes com estudantes autistas são diferenciadas, e carecem de apoio estrutural e formação contínua para serem realmente efetivas. Apesar de a Matemática ser uma disciplina favorável ao aprendizado do autista, o desconhecimento sobre o transtorno limita a atuação dos professores. Há a necessidade de metodologias práticas e cotidianas, além do uso de tecnologias. No entanto, a inclusão do estudante autista pode ser vista como um desafio, tanto pela falta de recursos quanto pela ausência de formação adequada dos educadores (WALKER E BORGES, 2024).

Azevedo e Charlot (2022) evidenciam que a educação inclusiva nas escolas públicas brasileiras ainda enfrenta grandes desafios. Os Professores e gestores reconhecem a necessidade de aprofundar suas práticas pedagógicas e formativas em relação à diversidade, que vai além da educação especial. Apesar de avanços teóricos e curriculares, o preconceito e a discriminação ainda permeiam o ambiente escolar, muitas vezes de maneira oculta. O estudo resalta que uma escola inclusiva requer mudanças comportamentais e práticas proativas, focadas na alteridade e no respeito à diversidade. A transformação curricular deve ser contínua e autoral, envolvendo todos os profissionais.

Segundo Arcaro e Lucion (2021), a inclusão escolar é um processo que requer a participação de toda a comunidade escolar para garantir a permanência e aprendizagem de todos os alunos. As pesquisadoras apresentam que a formação docente deve incluir aspectos emocionais, reconhecendo a escola como um espaço de relações sociais e que, visto isso, é crucial promover um trabalho colaborativo entre educadores para superar a atuação isolada e individual. Nesse ponto, para além da formação, elas apresentam que a criação de espaços para a expressão das emoções dos professores pode facilitar uma inclusão mais humanizada.

Para inclusão escolar ser realmente efetiva deve-se abranger as dimensões políticas, culturais, econômicas e sociais, exigindo mais que meramente legislações e políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Embora o direito à inclusão esteja assegurado, a realidade nas escolas ainda reflete exclusão, especialmente para alunos com deficiência. Professores, muitas vezes sem apoio institucional, enfrentam esses desafios com intuição e dedicação. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário promover uma transformação profunda no sistema educacional (ROMAN, MOLERO e SILVA, 2020).

Oliveira e Prado (2019) analisam os discursos relacionados à inclusão escolar a partir do relato de professores e gestores. Com base em entrevistas com professores e gestores de escolas públicas, os autores analisam percepções sobre a inclusão, identificam tensões nas práticas discursivas e evidenciam a existência de uma classificação da diversidade como “anormal” no contexto

educacional. O estudo aponta divergências entre gestores e professores e sugere que a inclusão só será efetiva quando a escola atender às necessidades individuais dos alunos, repensando o peso dos discursos médicos e fortalecendo a formação docente para valorizar a diversidade.

Nesse contexto, Prais, Rosa e Jesus (2018), expressam que a relação entre o currículo escolar e a inclusão educacional é fundamental para a promoção de uma educação equitativa e que um currículo inclusivo deve ser estruturado de maneira clara e coesa, visando garantir o direito de todos à educação. Em sua pesquisa, os autores identificaram que a maioria dos docentes vê o currículo como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas também reconhece sua influência na inclusão escolar. Os resultados apontam para a necessidade de adaptar o currículo de forma a considerar as limitações e potencialidades dos alunos, promover a diversidade e incentivar a construção coletiva. Além disso, destacam a importância da formação docente e da disponibilização de recursos pedagógicos adequados.

A pesquisa de Missias-Moreira (2017) revelou que, apesar do arcabouço legal e políticas públicas que incentivam a inclusão de alunos com deficiência, os professores de Educação Física enfrentam desafios como a falta de formação continuada, recursos insuficientes e infraestrutura inadequada. Os docentes destacaram a necessidade de melhorias nas condições de trabalho e de eliminação das barreiras arquitetônicas nas escolas. Além disso, a formação continuada foi apontada como fundamental para capacitar os professores a lidar com a diversidade dos alunos e promover uma educação mais inclusiva.

Lockmann, Machado e Freitas (2017) conduziram uma pesquisa com o objetivo de entender como os docentes enfrentam a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas do município de Rio Grande e como essa experiência afeta sua percepção e identidade profissional. Através de entrevistas, os autores identificaram desafios significativos para a implementação efetiva da inclusão escolar. Muitos professores relataram sentir-se despreparados e sobrecarregados ao lidar com a diversidade em sala de aula, o que é exacerbado pela falta de formação específica e recursos adequados. Esse cenário contribui para uma sensação de inadequação entre os docentes, impactando diretamente sua

subjetividade. Os professores enfrentam o dilema de equilibrar as necessidades individuais dos alunos com as exigências curriculares e administrativas. Como destacado por Moreira e Freitas (2017, p. 8), “Professores, alunos e o próprio espaço escolar são atingidos por prerrogativas que ditam como a inclusão deve ser e, ao mesmo tempo, exigem que os sujeitos se moldem a partir delas.”

A pesquisa de Zucchetti (2011) evidencia a compreensão limitada de professores sobre políticas públicas de inclusão social, resultando em uma prática docente que obedece à legislação mais por imposição do que por entendimento de sua existência. A autora evidencia que prevalece entre docentes o senso comum e a falta de formação específica, com muitos professores expressando desânimo, insegurança e uma percepção da inclusão como algo complicado e desafiador. Tais percepções são refletidas em discursos que revelam uma visão de inclusão escolar mais vinculada à presença física dos alunos do que a uma verdadeira integração pedagógica.

A pesquisa de Marins e Marsukura (2009) explora a implementação das diretrizes nacionais para a educação inclusiva no Brasil, com foco nas cidades-polo do Estado de São Paulo. O estudo revela que, embora haja conhecimento e aplicação das diretrizes legais, a cobertura e a efetividade dos serviços de educação especial ainda são limitadas. Observou-se um bom nível de capacitação e apoio aos professores, mas a atuação continua restrita em termos de abrangência e integração interinstitucional. A pesquisa também destaca a necessidade de um mapeamento mais detalhado da demanda e maior coordenação entre esferas governamentais para melhorar a implementação das políticas inclusivas.

CONCLUSÃO

Embora o cenário educacional brasileiro tenha avançado em termos de políticas públicas e legislação para a inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), os desafios persistem na efetiva implementação dessas diretrizes. A revisão destacou o aumento expressivo de estudos sobre a inclusão no ensino básico nos últimos anos, especialmente a partir de 2016, o que sugere um crescente interesse acadêmico em investigar os fatores que impactam a educação inclusiva.

Entre os aspectos analisados, observou-se que o avanço das políticas inclusivas e a criação de diretrizes como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva têm favorecido o aumento da matrícula e da permanência de alunos com TGD em escolas regulares. A literatura indica ainda que uma formação docente contínua e especializada é fundamental para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e assegurar que a inclusão não se limite ao acesso físico, mas se traduza em uma integração real e significativa para esses alunos. Em contrapartida, a pesquisa revelou também a falta de capacitação contínua dos professores, a carência de recursos didáticos específicos e a ausência de apoio institucional adequado, o que limita a aplicação prática das políticas de inclusão e, conseqüentemente, a inclusão.

Diante desse cenário, apontamos que para o avanço da inclusão escolar, é necessário um esforço conjunto que priorize a formação docente, amplie o suporte institucional e promova pesquisas mais abrangentes em diferentes regiões do país. A inclusão escolar demanda não apenas o cumprimento de políticas, mas uma transformação no sistema educacional que valorize a diversidade e assegure a integração plena dos alunos com TGD em todas as esferas escolares.

REFERÊNCIAS

ARCARO, Rosangela Beatriz Souza; DA SILVA LUCION, Cibele. PERCEPÇÕES, SENTIMENTOS E EMOÇÕES DE PROFESSORES FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 5, n. 3, 2021. Acesso em: 14 set. 2024.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; CHARLOT, Bernard. Educação e diversidade nas percepções de professores e gestores escolares. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 1, p. 40–69, mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p40->. Acesso em: 14 set. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

LOCKMANN, Kamila; MACHADO, Roseli Belmonte; FREITAS, Débora Duarte. A inclusão, a escola e a subjetivação docente: Analisando o contexto do município do rio grande. **Educação em Revista**, v. 33, p. e154132, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698154132>. Acesso em: 11 set. 2024.

LIMA, H.T.S. O papel do professor no contexto inclusivo: uma reflexão a partir da teoria de subjetividade. **E-Revista Facitec**, v.4, n.1, 2010.

MARINS, S. C. F.; MATSUKURA, T. S. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 1, p. 45–64, jan. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000100005>. Acesso em: 18 jul. 2024.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100002>. Acesso em: 14 set. 2024.

MISSIAS-MOREIRA, Ramon. Percepções de professores de Educação Física sobre educação inclusiva. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, 2017. DOI: 10.22483/2177-5796.2017v19n2p291-306. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2865>. Acesso em: 22 out. 2024.

MUNIZ, Mayara Lybia Silva; SILVEIRA, Pollyana. A importância da formação continuada de professores na educação inclusiva. **Revista Eixos Tech**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2024. DOI: 10.18406/2359-1269v11n22024386. Disponível em: <https://eixostech.pas.ifsuldeminas.edu.br/index.php/eixostech/article/view/386>. Acesso em: 17 out. 2024.

OLIVEIRA, Daniel Nascimento Teixeira; DE ALMEIDA PRADO, Eduardo Fraga. Análise de discursos inclusivos em escolas de ensino regular a partir do relato de professores e gestores. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 3, n. 4, p. 37-51, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v3i4.175>. Acesso em: 13 out. 2024.

PRAIS, J. L. de S.; ROSA, H. F.; JESUS, A. R. de. Currículo e inclusão educacional: percepções de docentes da educação básica. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 317–344, 2018. DOI: 10.18593/r.v43i1.14509. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/14509>. Acesso em: 17 out. 2024.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, S. R. DE M. C.; SALES, L. C. Necessidades Formativas do Professor Frente à Demanda de Alunos da Educação Especial em Classes Comuns. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, p. e0097, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0097>. Acesso em: 17 out. 2024.

ROMAN, M. D.; MOLERO, E. S. DA S.; SILVA, C. C. B. DA. Concepções de professores sobre a política de educação inclusiva: Um estudo de caso. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217022, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217022>. Acesso em: 17 out. 2024.

SANTOS, Andre Cordeiro dos; OLIVEIRA, Izabel Cristina Barbosa de (Org.). Reflexões sobre educação especial e inclusiva [livro eletrônico]. **Tutóia: Diálogos**, 2020.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v43n3/1981-2582-reveduc-43-03-e37452.pdf>. Acesso em: 16 set. 2024.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas. Salamanca – Espanha, 1994.

WALKER, Dayane Borges de Araujo; BORGES, Fábio Alexandre. Relações possíveis entre concepções e práticas docentes com estudantes autistas nas aulas de matemática. **Educação em Revista**, v. 40, p. e42267, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698-42267>. Acesso em: 16 out. 2024.

ZUCCHETTI, D. T. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. **Educação em Revista**, v. 27, n. 2, p. 197–218, ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200010>. Acesso em: 17 out. 2024.

CAPÍTULO 7

APRENDER É DIREITO UNIVERSAL: O PAPEL DO DUA NA PROMOÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL DENTRO DA EDUCAÇÃO

Kássia Lia Costa Fernandes

Daniela Fialho da Silva

Alanna Oliveira Pereira Carvalho

Doi: 10.48209/978-65-5417-502-6

INTRODUÇÃO

Embora já tenhamos dado grandes saltos em direção a uma educação inclusiva, ainda vivemos em um mundo excludente, marcado por desigualdades sociais e por um sistema ideológico que frequentemente concebe as pessoas com deficiência como inferiores, menos capazes ou até mesmo, como indivíduos que não atendem às demandas de uma sociedade “padrão”.

Entender a escola e seu papel constituem uma missão que ressoa na representação social que nela é concebida, a reprodução do pensamento dominante, e sua natureza como aparelho ideológico do Estado reverbera o espaço-tempo em que a escola se contextualiza. A definição de padrão vem de uma idealização hegemônica, que envolve explicitamente a exclusão de quem destoa (Oliveira; Gomes, 2023, p. 10).

Essa realidade nos leva a discernir a necessidade de reconfigurar os espaços, conceitos e romper com os paradigmas escolares, uma vez que persiste um preconceito social que gira em torno de um padrão de ser humano que atende a todas as expectativas impostas pela sociedade. Esse padrão muitas vezes considera as pessoas com deficiência como incapazes de desempenhar funções e contribuições significativas (Silva, Beche e Costa, 2022).

A capacitação específica para a inclusão de crianças com necessidades especiais (NEE) ainda se apresenta como um desafio a ser suplantado para mui-

tos profissionais da educação. Esse hiato na formação continuada em educação inclusiva corrobora para a perenização de estigmas entre os professores, dado que muitos destes consideram as crianças com deficiência como incapazes de aprender. Como consequência, essas crianças recebem pouco ou nenhum estímulo para participar das atividades propostas em sala de aula (Oliveira; Gomes, 2023).

Neste cenário, foi possível delinear a problemática desta pesquisa: grande parte das crianças com deficiência apresentam dificuldades de aprendizagem, mesmo quando conseguem avançar de ano escolar. Ao chegar à escola, muitas dessas crianças encontram professores sem a qualificação adequada para fomentar sua aprendizagem e desacreditados da capacidade desses em avançar em seus conhecimentos. Além disso, comumente essas crianças apresentam atraso em seu desenvolvimento escolar e são inseridas em contextos familiares que, por vezes, não acreditam em seu potencial de aprendizagem, considerando-as inábeis (Pinheiro, 2021).

Como resultado, emerge o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) como um conjunto de princípios e diretrizes orientadores à prática docente, mostrando-se uma peça chave na promoção da inclusão de todos os alunos. Chtena (2016) assevera que o DUA subsidia uma filosofia educacional que viabiliza e amplia a participação ativa de todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Ao facilitar o acesso ao currículo escolar, essa forma de se pensar a educação contribui substancialmente para que os alunos avancem em suas capacidades.

Diversos estudos (Ferreira, Miranda, 2024; Portella et al, 2024; Pieczarka e Valdivieso, 2023; Ribeiro, 2023; Vieira e Matilde, 2021; Bettio, Miranda, Schmidt, 2021; Vitalino, Prais e Santos, 2019) testemunham e asseguram a eficácia do DUA, uma vez que este tem por princípio fundamental maximizar as chances de aprendizagem de todos os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) ou não. Ademais, o DUA auxilia educadores a adotarem modelos de ensino adequados, escolhendo e desenvolvendo recursos e métodos eficazes, de modo a proporcionar a justiça social a todos os alunos dentro do ambiente escolar.

Desta forma, ao invés de realizar adaptações específicas apenas para um aluno em particular, o DUA oferece uma forma de pensar o planejamento das ações de modo a proporcionar o acesso ao currículo, sem distinção (Ribeiro, 2023; Ferreira, 2024). Logo, nossa hipótese é de que a implementação dos princípios do DUA, por parte dos professores, pode ser extremamente eficaz na eliminação de barreiras, além de extremamente eficaz na promoção da isonomia dentro das escolas.

Nesse sentido, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão norteadora: de que maneira o DUA pode ser utilizado, pelos professores, na inclusão e efetivação das aprendizagens dos alunos PAEE? Assim, nosso objetivo é mostrar que o DUA pode ser uma ferramenta na promoção da justiça social dentro da educação, ao viabilizar a inclusão de todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam habilidades funcionais deficitárias ou funções prejudicadas por circunstâncias de algum impedimento.

Acreditamos ser o DUA um aliado eficaz no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, servindo como uma filosofia pedagógica norteadora do processo de desenvolvimento cognitivo, intelectual e social da criança. Essa óptica denota a pertinência de dar atenção ao uso potencial da inteligência de alunos com DUA, o que pode arrojar a aliança entre as estruturas lógicas e os níveis mais elaborados de pensamento.

Destarte, este trabalho justifica-se pela necessidade da criação de um ambiente acolhedor, onde alunos com deficiência tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais alunos da sala de aula regular. De acordo com Vieira e Matilde (2021), o DUA não se limita apenas a dar suporte nas atividades escolares, mas também atua como um catalisador para o desenvolvimento dos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estudiosos como Mazzotta (1996), Bueno (1993) e Jannuzzi (1992), ao longo dos seus vastos estudos sobre a história da educação inclusiva no Brasil, evidenciaram que a partir do final do século passado, com os avanços nos estudos acerca da educação especial, emergiram várias teorias e movimentos que

oportunizaram a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula regulares. Essa ascensão na forma de se conceber a educação inclusiva foi impulsionada, principalmente, por instrumentos legais internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Convenção da UNESCO contra Discriminação na Educação (1960), Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), das quais o Brasil foi signatário.

Ademais, os autores também revelaram a legitimação de documentos nacionais, como, por exemplo, a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que instituíram as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, e estabeleceram a obrigatoriedade de tratar da diversidade e da inclusão como eixos estruturantes da formação docente.

Entretanto, apesar da sanção de todo este arcabouço legislativo, o simples cômputo da matrícula das crianças PAEE nas escolas regulares não garante, por si só, a verdadeira inclusão desses alunos, nem tão pouco a efetivação da aprendizagem destes. Desta maneira, surgiu a necessidade de se repensar o modelo de educação vigente no século XX, através da criação e execução de metodologias, teorias, princípios e filosofias da educação que estivesse em consonância com um trabalho docente inclusivo e que objetivava alcançar não apenas a integração do aluno, mas sim sua real inclusão e aprendizagem (Valentine, Gomes e Bisol; 2016).

Nas duas últimas décadas, pesquisadores da saúde e da educação passaram a investigar mais a fundo formas de se executar uma educação que atendesse a necessidade de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Os documentos orientadores da perspectiva inclusiva citados anteriormente (Brasil; 1996, 2001, 2008, 2010 e 2015) desafiou professores e profissionais da educação a colocar em prática um sistema de ensino, no qual todos tivessem o direito de acessar o currículo, bem como, consolidar suas

aprendizagens. No entanto, as políticas educacionais instituídas em nosso país foram ineficientes em atender às necessidades educacionais desse público. Na verdade, de acordo com Zerbato e Mendes (2018), o que se encontra ao adentrar no contexto das salas de aula regulares são crianças com NEE meramente inseridas ao contexto escolar, mas sem participar efetivamente das atividades propostas pelos docentes.

Os autores explicitam, ainda, que nem mesmo os mais diversos termos e expressões presentes na legislação brasileira, tais como “adaptações curriculares, acomodações de ensino, adequações curriculares e individualizadas, flexibilização curricular” (Zerbato; Mendes, 2018, p. 149) deram conta de garantir os direitos deste alunado.

Todavia sabe-se que a criação de um ambiente inclusivo, não depende somente dos professores que, por vezes, sentem-se culpabilizados por uma formação continuada insuficiente e exauridos de grandes adaptações pedagógicas. Esta construção requer o fomento de um pensamento colaborativo no seio escolar, Concordamos com Chtena (2016), quando reitera ser fundamental pensar em um currículo que possa atender às especificidades de cada aluno, despertar o interesse destes e motivá-los a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Esse é o primeiro e grande passo para uma educação verdadeiramente inclusiva. Visando superar esta problemática, emerge o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), que tem por objetivo proporcionar uma gama de opções de ensino, levando em consideração as especificidades presentes nas salas de aula e valorizando a forma como cada discente expressa seus conhecimentos.

DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM: CONCEITO E PRINCÍPIOS

O conceito de Universal Design for Learning (UDL) foi traduzido para a língua portuguesa como Desenho Universal da (ou para) Aprendizagem (DUA). Esta temática tem ganhado visibilidade internacional e vem ganhando cada vez mais espaço no pensamento metafísico e educacional brasileiro. Tal abordagem tem como princípio norteador embasar o design de ambientes e

recursos que possibilitem a plena participação de todos os alunos e eliminem barreiras que possam dificultar o processo de aprendizagem. O objetivo principal do DUA é planejar experiências educacionais de modo a elevar os pontos fortes de cada indivíduo e possibilitar o acesso e permanência deste em todos os ambientes (na escola, no trabalho e na vida). Parte-se do pressuposto de que todos merecem a oportunidade de crescer e prosperar (CAST, 2017).

Ganhando visibilidade somente a partir de meados dos anos 90, mais precisamente no ano de 1984, o Desenho Universal para a Aprendizagem foi idealizado por Anne Meyer e David Rose, que são fundadores da organização não lucrativa Center for Applied Special Technology (CAST), conhecida por suas contribuições inovadoras, práticas em sala de aula e políticas públicas, localizada na cidade de Boston, nos Estados Unidos da América.

Em um primeiro momento, os idealizadores dessa proposta educacional, objetivavam atender exclusivamente às pessoas com deficiências nas escolas. Por isso, em sua gênese, o CAST canalizava suas preocupações a um determinado grupo de alunado que apresentava necessidade de apoio especializado (Sousa, 2018). Desta forma, é possível compreender que a instituição objetiva erradicar barreiras físicas e atitudinais, por meio da elaboração de instrumentos e meios de auxiliar pessoas com deficiências, nos mais variados ambientes sociais, mas principalmente no ambiente escolar.

No entanto, os supracitados fundadores do CAST relataram que, com o passar dos anos, começaram a notar um aumento expressivo no número de queixas docentes acerca das dificuldades no ensino de alunos que apresentavam barreiras na aquisição de novos conteúdos. Meyer e Rose notaram também que muitas dessas crianças não possuíam um laudo médico, entretanto, não evoluíam em sua aprendizagem. Tal constatação os levou a repensar um novo modelo de educação: o seu foco de pesquisa passou a ser a instituição, ou seja, o ambiente, e não mais apenas o corpo discente. Dessa forma, pela primeira vez, emerge o conceito de uma educação capaz de eliminar barreiras para todos (Bersch, 2013; CAST, 2017).

Com esta nova forma de pensar a educação, iniciou-se um movimento pedagógico, com um perfil e uma vertente inovadores, desta vez fortemente amparado por apoio técnico e científico. A finalidade era erradicar barreiras de aprendizagem, bem como implementar o suporte necessário para o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com e sem deficiência. Assim, desenvolveu-se o DUA, um modelo educacional que atinge as mais variadas esferas sociais, devido à sua ampla capacidade de aplicabilidade e ao seu embasamento teórico apoiado em pesquisas científicas (CAST, 2017).

De acordo com Bersch (2017), os princípios do DUA foram fundamentados através da neurociência, especialmente no que tange à forma como o cérebro humano se apropria de novos conteúdos. A autora retoma o conhecimento científico de que a “central de comando” do nosso corpo é composta por bilhões de neurônios que se interconectam de maneira única, para formar caminhos distintos e salienta que, por este motivo, há uma grande variabilidade na forma com que cada ser humano aprende. Assim, a proposta do DUA tem por objetivo alcançar a aprendizagem de todos, nas suas mais variadas formas de acessibilidade.

PRINCÍPIOS NORTEADORES DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

Oliveira, Gonçalves e Bracciale (2021) referem que o DUA, em sua base teórica, apresenta três diretrizes para apoiar os educadores em suas aulas. Essas diretrizes atuam como suporte para que os professores possam contemplar a diversidade dentro do processo de ensino-aprendizagem, sendo elas, o engajamento, a representação e a ação e expressão. (Figura 1)

Figura 1 - Princípios do Desenho Universal da Aprendizagem



Fonte: Elaborada pelas autoras

A *representação*, diz respeito à percepção, à linguagem simbólica e à compreensão. Nessa perspectiva, é necessário refletir sobre as formas de apresentar o conteúdo aos estudantes, baseando-se no “o que” da aprendizagem e norteada pelas seguintes diretrizes:

Figura 2: Diretrizes do princípio *Representação*



Fonte: Elaborada pelas autoras

Faz-se de suma importância que, durante o seu planejamento, o professor pense em formas de apresentar os conteúdos curriculares, utilizando metodologias diferenciadas para beneficiar a aprendizagem dos mais diversos alunos (Nelson, 2014).

É importante considerar como pessoas, culturas, identidades individuais e coletivas, perspectivas e formas de conhecimento são representadas no conteúdo. A aprendizagem — e a transferência do que se aprende — ocorre quando múltiplas representações e perspectivas são utilizadas, pois elas ajudam os alunos a fazer conexões dentro dos conceitos e entre eles (CAST, 2025, tradução nossa).

Durante o processo de aprendizagem, alunos com deficiências sensoriais (como a cegueira e a surdez) ou com dificuldades de aprendizagem (como a dislexia, disortografia e discalculia), por exemplo, demandarão variações nas abordagens dos conteúdos, as quais devem ser respeitadas e valorizadas. Desse modo, não existe forma única e eficaz de apresentar o conteúdo curricular para todos os alunos. Oferecer diversidade de opções na representação é fundamental.

A diretriz da *ação e expressão* está diretamente vinculada ao ato físico, à expressão, à comunicação e à função executiva. Essa diretriz orienta os professores a apoiarem os alunos no processamento e na organização daquilo que aprenderam. A *Ação e Expressão* é norteada por três diretrizes, expressas na figura a seguir.

Figura 3 - Diretrizes do princípio *Ação e Expressão*



Fonte: Elaborada pelas autoras

Assim, o aluno poderá expressar o que aprendeu da sua forma. Trata-se do “como” da aprendizagem e, nesse contexto, a flexibilidade é um elemento central para que o aluno consiga demonstrar seus conhecimentos de forma significativa (Nelson, 2014).

Os alunos diferem nas formas como navegam por um ambiente de aprendizagem, como abordam o processo de aprender e como expressam o que sabem. Por isso, é essencial planejar e valorizar essas diferentes formas de ação e expressão (CAST, 2025, tradução nossa).

Diante disso, é essencial compreender que a forma como alguém demonstra ter se apropriado de um conhecimento, envolve estratégias específicas, prática constante e organização pessoal. Essa diversidade de expressão revela que os estudantes não seguem um padrão único de demonstrar o que aprenderam, pois cada um manifesta suas ideias de maneira distinta. Assim, não se pode considerar apenas uma única forma de ação e expressão no ambiente educacional. Oferecer múltiplas possibilidades para que os discentes se comuniquem e realizem suas atividades torna-se, portanto, uma prática de suma importância para a inclusão e para a valorização das diferenças (Nelson, 2014).

Já o princípio do *engajamento*, está relacionado ao interesse, à perseverança e à autorregulação. Em outras palavras, diz respeito à maneira como o professor deve pensar e planejar suas aulas, a fim despertar o interesse, o envolvimento e a motivação dos alunos (Portella; Godoflite, 2024). A *representação* embasa-se nas seguintes diretrizes ilustradas na figura 4:

Figura 4 - Diretrizes do princípio *Engajamento*



Fonte: Elaborada pelas autoras

Esse princípio nos convida a refletir sobre as estratégias e metodologias que o docente pode utilizar para incentivar a participação do seu alunado. Ele está diretamente vinculado às relações afetivas que o professor estabelece com a turma e a compreensão que leva a entender o porquê o aluno aprende.

O afeto representa um elemento crucial no processo de aprendizagem, e os alunos diferem significativamente em relação ao que desperta sua motivação e entusiasmo para aprender. É fundamental que os alunos possam trazer sua autenticidade para o ambiente de aprendizagem e estabelecer conexões com aquilo que mais importa em suas vidas (CAST, 2017, tradução nossa).

Na *representação*, o DUA elucida a ideia de variabilidade de aprendizagem: identidades múltiplas e interseccionais dos alunos, juntas, estas compõem um elemento essencial para proporcionar plenamente a compreensão dessa diversidade.

Além disso, os dispositivos e metodologias que despertam o interesse de um aluno, variam conforme o contexto em que eles se encontram inseridos. Podemos citar o exemplo de um estudante que se sente extremamente estimulado com uma novidade ou com a utilização de tecnologia digital, enquanto outro pode se sentir desencorajado ou até mesmo, assustado por este mesmo motivo, preferindo uma rotina bem estabelecida, sem grandes inovações.

Podemos citar também como exemplo, alunos que têm predileção por trabalhar sozinhos, enquanto outros alunos optam por trabalhar de forma colaborativa com seus colegas. Essas inclinações podem alternar de semana para semana ou até mesmo de um dia para o outro (Ferreira; Miranda, 2024).

Por isso, Zerbato e Mendes (2018) defendem a importância de envolver variadas formas de interação discente em diferentes contextos, oferecendo opções diversificadas de motivação para que todos os alunos possam se sentir pertencentes ao processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à inclusão escolar não se resume ao simples cômputo de matrícula do aluno PAEE na escola regular, mas perpassa a permanência, a efetivação das aprendizagens e, sobretudo, o desenvolvimento social e cognitivo. Trata-se, portanto, de uma ação que equaciona processos pedagógicos capazes de viabilizar o envolvimento pleno do aluno no ambiente escolar.

Apesar dos avanços legislativos significativos em direção a uma educação inclusiva, ainda existem escolas regulares brasileiras que carecem da construção e do fortalecimento de uma cultura colaborativa, participativa, flexível e inclusiva, entre professores, gestores e familiares. Ao longo deste estudo, foram apresentados trabalhos que defendem que, somente a partir do fortalecimento desta forma de se pensar a educação, será possível o desenvolvimento de práticas pedagógicas universais, que corroborem eficazmente na aprendizagem de todos os alunos.

Outrossim, na perspectiva inclusiva, o fazer docente deve articular a organização do espaço, do tempo e a elaboração de recursos que viabilizem a participação de todos, sejam esses de uso individual ou coletivo. Essas necessidades estão associadas ao surgimento do conceito “Desenho Universal da Aprendizagem”, que através dos seus fundadores (Anne Meyer e David Rose), idealizaram e propuseram a compreensão de que quando o professor utiliza uma única forma de ensinar, acaba por não privilegiar diversas formas de aprendizagem, resultando no desengajamento e, conseqüentemente, no fracasso em proporcionar aprendizagens efetivas.

A partir de suas vastas pesquisas nos campos da educação e da neurociência, os idealizadores do DUA, chegaram a conclusão de que professores que diversificam suas formas de apresentar o conteúdo, por meio das mais variadas metodologias e estratégias, conseguem ser mais eficazes no despertar de interesse dos alunos e, conseqüentemente, obtêm êxito no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a utilização do DUA pelos professores em seu planejamento pedagógico constitui uma ferramenta eficaz na equalização do acesso ao currículo.

Por fim, esta pesquisa demonstrou que o DUA é um importante aliado na construção de práticas pedagógicas inclusivas, acessíveis e universais, que viabilizam a escolarização de todos os alunos. Os princípios que sustentam essa filosofia educacional configuram-se como um modelo prático, que objetiva eradicar barreiras e maximizar oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, PAEE ou não.

Além disso, o estudo demonstrou que o DUA também auxilia professores e demais profissionais da Educação na criação de metodologias e na elaboração de materiais que beneficiam todos os estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados. Resta saber, entretanto, como esses professores utilizam o DUA e de que forma podem aperfeiçoá-lo a partir do contexto em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: Assistiva, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil 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: 9 jun. 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, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 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). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *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: seção 1*, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: <https://www.normaslegais.com.br/legislacao/resolucao-cne-ceb-4-2009.htm>. Acesso em: 9 jun. 2025.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

CAST. *CAST: Universal Design for Learning*. Disponível em: <https://www.cast.org/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

CHTENA, N. *Teaching tips for an UDL-friendly classroom: advice for implementing strategies based on Universal Design for Learning*, 2016. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/blogs/gradhacker/teaching-tips-udl-friendly-classroom>. Acesso em: 10 jun. 2025.

FERREIRA, Vanderléia Azevedo; MIRANDA, Andréa da Silva. TDICs e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no processo de mediação pedagógica. *Anais CIET: Horizonte*, São Carlos, v. 7, n. 1, 2024. Acesso em: 17 jul. 2024.

GALVÃO, Ana Maria Dias. Alguns apontamentos sobre a alfabetização da criança com deficiência intelectual. In: RIBEIRO, Solange Lucas; DUBOC, Maria José Oliveira; SOUZA, Lucimêre Rodrigues de (orgs.). *Políticas e práticas da educação inclusiva*. Feira de Santana: SciELO – UEFS Editora, 2020. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.7476/9786589524922.18>. Acesso em: 5 mar. 2025.

JANNUZZI, Gilberta Azanha. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas: Editores Associados, 1992.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

NELSON, L. L. *Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2014.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva e; GONÇALVES, Adriana Garcia; BRACCIALI, Lígia Maria Presumido. Desenho universal para aprendizagem e tecnologia assistiva: complementares ou excludentes? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação – RIAEE*, Araraquara, v. 16, n. esp. 4, p. 3034–3048, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v16iesp.4.16066>.

OLIVEIRA, Francélio Ângelo de; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Expectativas dos professores diante da aprendizagem dos alunos com deficiência: significações e atuações. *Horizontes*, Itatiba, SP, v. 42, n. 1, p. e023122, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1678>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 9 jun. 2025.

PINHEIRO, Patrícia Souza Leal. *Muldi: tecnologia assistiva para multiletramento de pessoas com deficiência intelectual*. 2021. 154 f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Orientadora: Maria Inês Corrêa Marques. Coorientador: Eduardo Chagas Oliveira.

PIECZARKA, Thiciane; VALDIVIESO, Tiago Veiga. Desenho Universal para Aprendizagem e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual: uma revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. e32/1–27, maio 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X67006>.

PORTELLA, Fabiani Ortiz et al. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): abordagem sociointeracionista unindo para incluir. *Revista Psicopedagogia*, Marília, v. 41, n. 124, p. 133–141, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240007>.

RIBEIRO, R. O uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na aprendizagem cartográfica e noções espaciais: um relato de experiência a partir da Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Metodologias e Aprendizado*, v. 6, p. 278–292, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21166/metapre.v6i.3119>.

SILVA, Solange Cristina da; BECHE, Rose Clér Estivaleta; COSTA, Laureane Marília de Liima (orgs.). *Estudos da deficiência na educação: antipacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado*. Florianópolis: UDESC, 2022. Livro eletrônico. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00009c/00009c82.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2025.

UNESCO. *Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino*. Paris, 1960. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122963_por. Acesso em: 9 jun. 2025.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, 7 a 10 jun. 1994. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por. Acesso em: 9 jun. 2025.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien, 5 a 9 mar. 1990. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000097552_por. Acesso em: 9 jun. 2025.

VALENTINE, C. B.; GOMES, R. B.; BISOL, C. A. Inclusão de estudantes com deficiência intelectual: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Teias*, v. 17, n. 46, p. 90–108, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25502/18552>. Acesso em: 28 abr. 2025.

VIEIRA, Leociléa Aparecida; MATILDE, Laryssa da Luz Bahia. As contribuições do desenho universal para aprendizagem no contexto da educação inclusiva. *Revista Convergência*, v. 17, n. 6, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.6-276>.

VITALIANO, C. R.; PRAIS, J. L. de S.; SANTOS, K. P. dos. Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. *Ensino em Re-Vista*, v. 26, n. 3, p. 805–827, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v26n3a2019-9>.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação (Unisinos)*, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147–155, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>. Acesso em: 9 jun. 2025.

CAPÍTULO 8

TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM: CONDUTAS DOCENTES E POSSÍVEIS INTERVENÇÕES

Rachel Menezes Castelo

Bruno Soares de Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-502-7

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, é perceptível o crescente número de estudos que abordam as pessoas com transtornos de aprendizagem e as necessidades educacionais especiais que estas apresentam.

Isso se deve à compreensão cada vez mais ampla e em construção acerca dos inúmeros aspectos envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos, como os fatores pessoais e do ambiente de modo geral, além de condições neurológicas. Contudo, além do orgânico, diversos outros fatores impactam a aprendizagem, principalmente na infância no período escolar, como questões familiares, aspectos emocionais e de socialização e o manejo do professor (Faria *et al.*, 2019, p. 98).

Nesse sentido, a prática docente constitui-se como elemento primordial no bom desenvolvimento educacional dos estudantes. Nesse trabalho, abordaremos especificamente os transtornos específicos de aprendizagem e como a atuação do professor impacta diretamente no seu aprendizado.

O uso deste operador permitiu recuperar artigos que abordassem qualquer um dos termos, ou seja, ampliou-se a busca por meio da soma dos sinônimos e temas relacionados. O recorte temporal adotado foi dos últimos 10 anos, resultando na identificação de 47 artigos no total, dos quais seis são artigos de revisão e 41 são estudos empíricos ou teóricos relacionados ao tema.

TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM E SUAS CLASSIFICAÇÕES

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (American Psychiatric Association, 2022) apresenta os Transtornos Específicos de Aprendizagem como um transtorno, de ordem biológica, na qual se apresentam alguns déficits no neurodesenvolvimento que também podem se manifestar em certos tipos de comportamentos, afetando diretamente o nível cognitivo do indivíduo. Tais dificuldades neurológicas de quem tem esse distúrbio podem ser percebidas em diversas dimensões do sujeito, como o pessoal, o social, o profissional e principalmente a escolar.

Contudo, os Transtornos Específicos de Aprendizagem não podem ser confundidos com dificuldades na aprendizagem, uma vez que estas podem estar relacionadas a fatores diversos – como o ambiente familiar, as metodologias de ensino do professor, questões psíquicas ou situações específicas por parte do aluno.

O DSM-5 (American Psychiatric Association, 2022) classifica os Transtornos Específicos de Aprendizagem em 3 grupos: Transtorno específico da aprendizagem com prejuízo na leitura; Transtorno específico da aprendizagem com prejuízo na expressão escrita; e Transtorno específico da aprendizagem com prejuízo na matemática. O quadro a seguir (Quadro 1) contém as definições de cada um desses tipos.

Quadro 1 – Classificação dos Transtornos de Aprendizagem

Tipo	Definição
Transtorno específico da aprendizagem com prejuízo na leitura	Caracterizado pelas dificuldades relacionadas ao aprendizado e/ou uso de habilidades acadêmicas que envolvem a precisão na leitura de palavras, velocidade ou fluência da leitura e compreensão da leitura
Transtorno específico da aprendizagem com prejuízo na expressão escrita	Caracterizado pelas dificuldades relacionadas ao aprendizado e/ou uso de habilidades acadêmicas que envolvem a precisão na ortografia, precisão na gramática e na pontuação, e clareza ou organização da expressão escrita
Transtorno específico da aprendizagem com prejuízo na matemática	Caracterizado pelas dificuldades relacionadas ao aprendizado e/ou uso de habilidades acadêmicas que envolvem senso numérico, memorização de fatos aritméticos, precisão ou fluência de cálculo e precisão no raciocínio matemático

Fonte: American Psychiatric Association, 2022.

Ao longo do tempo, cada um desses tipos específicos de transtorno da aprendizagem teve um termo próprio cunhado, a partir dos estudos e descobertas que foram sendo feitas. Hoje, estes distúrbios são identificados como: dislexia, discalculia e disortografia (também chamada de disgrafia).

A Classificação Internacional de Doenças (CID), sistema de classificação global desenvolvido para categorizar doenças, condições e transtornos de saúde que foi desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) – em inglês, *World Health Organization* (WHO) - é utilizada por profissionais de saúde, pesquisadores, autoridades de saúde pública e órgãos governamentais em todo o mundo para diagnóstico, pesquisa, monitoramento de saúde pública e análise estatística de morbidade e mortalidade (WHO, 2016).

Nos dois sistemas de classificação - DSM-5 e Classificação Internacional de Doenças (CID) - os códigos são semelhantes (Tabela 1) e os transtornos de aprendizagem (dislexia, discalculia e disortografia) são classificados como “Transtornos Específicos de Aprendizagem” e possuem a mesma numeração no DSM-5 e no CID-10. Ambos os sistemas oferecem uma classificação semelhante para os transtornos de aprendizagem (Tabela 1), mas com algumas diferenças em seus critérios e em sua aplicação (Germano; Esteves, 2014).

Tabela 1 - Relação entre DSM e CID para Dislexia, Discalculia e Disortografia

Transtorno	DSM-5 (Transtornos de Aprendizagem)	CID-10 (Classificação Internacional de Doenças)
Dislexia	F81.0 - Transtorno específico de aprendizagem da leitura	F81.0 - Transtorno específico de aprendizagem da leitura
Discalculia	F81.2 - Transtorno específico de aprendizagem de habilidades matemáticas	F81.2 - Transtorno específico de aprendizagem de habilidades matemáticas
Disortografia	F81.1 - Transtorno específico de aprendizagem da escrita	F81.1 - Transtorno específico de aprendizagem da escrita

Fonte: Germano; Esteves (2014); WHO (2016)

De maneira geral podemos compreender que

O termo dislexia é sinônimo ou termo alternativo utilizado em referência ao transtorno específico de aprendizagem com prejuízo na leitura, assim como discalculia é sinônimo de transtorno de aprendizagem com prejuízo na matemática e a disgrafia pode ser considerada transtorno de aprendizagem com prejuízo na escrita (Rafagnin, Rodrigues; Kosloski, 2020, p. 30-31).

De acordo com os estudos de Aurich *et al.* (2023), diferentes tipos de dislexia podem ser identificados na literatura (Tabela 2), destacando suas características e os principais critérios para sua identificação.

Tabela 2 - Tipos de dislexia e principais critérios utilizados para identificação

Tipo de Dislexia	Definição e Critérios de Identificação
Dislexia Fonológica	Caracteriza-se pela dificuldade na leitura de <i>pseudopalavras</i> e <i>palavras não familiares</i> . O indivíduo apresenta dificuldades no mapeamento de fonemas e grafemas, afetando sua capacidade de decodificar palavras desconhecidas.
Dislexia de Superfície	Relacionada a dificuldades na leitura de palavras irregulares (palavras que não seguem a correspondência fonema-grafema regular), com maior precisão na leitura de palavras regulares. Desempenho abaixo do esperado é comum em palavras isoladas irregulares.
Dislexia Mista	Combinação de dificuldades presentes tanto na dislexia fonológica quanto na dislexia de superfície. O indivíduo apresenta prejuízos nas habilidades de decodificação fonológica e no reconhecimento de palavras irregulares.
Dislexia com Déficit no Processamento Fonológico	Caracteriza-se pelo prejuízo no processamento fonológico, principalmente na <i>consciência fonológica</i> . O indivíduo tem dificuldade em identificar e manipular os sons das palavras, comprometendo sua capacidade de leitura e escrita.
Dislexia com Déficit no Processamento Visual/Dislexia Visual	Definida por dificuldades no processamento de múltiplos elementos visuais, como formas geométricas e contornos. Também envolve comprometimento na atenção visual, dificultando a leitura e a distinção de símbolos e letras.
Dislexia com Déficit nos Processamentos Fonológico e Visual	Refere-se a prejuízos específicos tanto no processamento fonológico quanto no visual, afetando simultaneamente a decodificação de palavras e a percepção visual das mesmas, comprometendo as habilidades de leitura de forma mais ampla.

Fonte: Aurich; Peixoto; Amorim; Lopes-Silva (2023)

De acordo com o DSM-5-TR (APA, 2022), para o diagnóstico de dislexia, é importante que as dificuldades de aprendizagem não sejam explicadas por deficiência intelectual. Somente a ampla compreensão dos déficits subjacentes e tipos de erros associados aos diferentes subtipos de dislexia (Tabela 3) permitirão a identificação mais precisa dos prejuízos de leitura e, consequentemente, o desenvolvimento de abordagens interventivas específicas a cada caso e, por isso, mais efetivas Aurich et al. (2023).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5 (2022), discalculia é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes. Se o termo discalculia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades matemáticas, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades no raciocínio matemático ou na precisão na leitura de palavras. Kosc (1974), destaca seis categorias (Tabela 3).

Tabela 3 - Categoria de discalculia e características específicas.

Categoria de Discalculia	Descrição
Discalculia Verbal	Prejuízo na habilidade de designar verbalmente termos e relações matemáticas, como nomear quantidades, números de objetos, numerais e símbolos operacionais.
Discalculia Practognóstica	Dificuldade na manipulação matemática de objetos reais ou com figuras, incluindo enumeração e comparação de estimativas de quantidades.
Discalculia Léxica	Relacionada a prejuízo na leitura de símbolos matemáticos, como dígitos, números, sinais de operações e operações matemáticas escritas.
Discalculia Gráfica	Dificuldade em manipular símbolos matemáticos na escrita, semelhante à discalculia léxica. Comumente observada em pessoas com disgrafia ou dislexia.
Discalculia Ideognóstica	Dificuldade na formação de ideias, compreensão de relações matemáticas, entendimento de conceitos e realização de cálculos mentais.
Discalculia Operacional	Dificuldade em manipular operações matemáticas, levando o estudante a recorrer ao uso de dedos para realizar as operações.

Fonte: Kosc (1974)

A disortografia afeta a capacidade de aplicar corretamente as regras ortográficas, resultando em erros persistentes na escrita. Associada frequentemente à dislexia, a disortografia requer metodologias específicas para ajudar o aluno a memorizar padrões ortográficos e aprimorar sua expressão escrita (Fonseca, 2015). Um sujeito é disortográfico quando comete um grande número de erros, chegando a comprometer sua aprendizagem (José; Coelho, 2004). Entre os diversos motivos que podem condicionar uma escrita desse tipo, os respectivos autores destacam: atraso na aquisição e/ou no desenvolvimento e utilização da linguagem, alteração específica da linguagem, erros na percepção, tanto visual como auditiva e falhas de atenção.

Diante destas condições, a figura do docente constitui-se como uma peça fundamental na garantia de uma educação inclusiva, já que tais transtornos impactam diretamente o desempenho acadêmico e emocional do aluno. O professor tem um papel fundamental na elaboração de estratégias que atendam a todos os públicos que tenham algum tipo de necessidade educativa especial e que garanta o seu desenvolvimento dentro das possibilidades existentes.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A necessidade de atender um público que necessita de uma conduta especial, que leve em conta as suas especificidades, tem causado grandes transformações dentro do ambiente e da prática educacional, desafiando assim “as escolas e os profissionais que nela atuam, a reconstruírem e ressignificarem suas práticas frente aos princípios de uma educação inclusiva, que assegure [...] a aprendizagem de todos os estudantes (Garcia; Schlünzen; Junior, 2024, p. 158).

Assim, uma prática inclusiva requer um esforço conjunto de todos os agentes envolvidos no processo educacional. É errôneo pensar que o único responsável por esse projeto no cenário escolar seja o professor. Ele é uma das peças que, auxiliado pela família, pela gestão e pela equipe multiprofissional, tem o trabalho de pensar em alternativas para promover a inclusão de todos os alunos.

Esse processo exige a atuação conjunta do Estado, das escolas, das famílias e da sociedade, assim como a criação e aplicação de políticas públicas e práticas pedagógicas planejadas e fundamentadas. Educação Inclusiva não se restringe ao ambiente escolar, seu impacto se estende para toda a sociedade, reforçando a importância da equidade e da acessibilidade (Carvalho *et al.*, 2025).

Além da parceria com os outros entes, é preciso que o docente conte com todo o suporte necessário, seja qualitativo ou quantitativo, de materiais, de profissionais, de recursos ou tecnologias. Como afirma Oliveira, Feitosa e Mota, “a heterogeneidade existente entre os educandos a serem atendidos nas salas de aula demanda uma diversidade de materiais disponíveis no sistema de ensino, a fim de auxiliar o docente no atendimento a esse público” (2020, p. 87).

É importante ressaltar que toda essa situação não beneficia somente a parcela dos alunos com transtornos específicos de aprendizagem. Um professor bem qualificado em uma estrutura bem equipada pode atender não somente o seu alunado que precisa de uma atenção específica como também a todo o restante de seu corpo discente, tendo em vista que não somente os estudantes com algum tipo de transtorno de aprendizagem podem precisar de um acompanhamento especializado em seu processo educacional. Isso porque

Um aluno com transtornos de aprendizagem pode ser considerado um aluno com NEEs, bem como vários outros alunos portadores de condições diagnósticas permanentes (ou não). Alunos sem transtornos permanentes também podem apresentar NEEs em algum momento de sua vida escolar, como uma aluna gestante ou um aluno com dificuldade em um conteúdo particular, por razões variadas (Rafagnin, Rodrigues; Kosloski, 2020, p. 29).

Entretanto, como afirma Faria *et al.* (2019, p. 102), nas situações onde há o diagnóstico de algum aluno com transtorno de aprendizagem, o docente precisa compreender seu papel e trabalhar de forma a atingir a todos os alunos desenvolvendo recursos e aplicando métodos específicos para a necessidade apresentada.

Para tal, faz-se indispensável a formação consistente do professor, seja no seu período inicial seja na sua atuação em sala de aula, garantindo assim que

ele tenha acesso às questões teóricas e práticas sobre as dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar, além de condições necessárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade e articuladas às necessidades de aprendizagem dos estudantes (Garcia; Schlünzen; Junior, 2024).

Procurando meios para melhorar a sua prática pedagógica, o professor pode auxiliar o seu aluno com necessidades educativas especiais através de uma série de recursos, como “a adaptação curricular, o trabalho por pares, o planejamento e acompanhamento individualizado, a adequação de tempo e de linguagem e uso de diferentes materiais didático-pedagógicos” (Garcia; Schlünzen; Junior, 2024, p. 167).

Dada a carência de estudos que apontem possibilidades ao professor da sala de aula regular desenvolver ações pedagógicas inclusivas, que valorizem as especificidades dos estudantes com algum tipo de prejuízo esperado na aprendizagem e que os permita desenvolver as suas potencialidades (Garcia; Schlünzen; Junior, 2024, p. 162-163), buscou-se com essa pesquisa aprofundar o conhecimento de possíveis intervenções para este grupo.

CONDUTAS DOCENTES E POSSÍVEIS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Para este trabalho, abordaremos 3 tipos de intervenção: a adaptação curricular, a adequação de linguagem, que aqui entenderemos como uma adequação do método de alfabetização e o uso de materiais didático-pedagógicos, em especial, os jogos.

No que tange à adaptação curricular, às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, garante que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades** (Brasil, 1996, grifo nosso).

As adaptações curriculares referem-se aos procedimentos pedagógicos utilizados pelo professor para atender às necessidades individuais dos alunos. A depender de cada criança e de suas NEEs, respostas educativas especiais devem ser fornecidas. O professor deve estabelecer objetivos, identificar as

habilidades dos alunos, os pré-requisitos existentes (ou não) para a consecução dos objetivos, escolher procedimentos de ensino, dividir o conteúdo em partes mais fragmentadas, ou apenas reapresentar o conteúdo para que o aluno o entenda, para, posteriormente, seguir para o próximo (Rafagnin, Rodrigues; Kosloski, 2020, p. 30-31).

Nesse sentido, é importante ressaltar que as adaptações curriculares devem ser feitas respeitando os parâmetros curriculares nacionais. Assim, o professor, quando faz qualquer tipo de adaptação no currículo do seu discente com necessidades educacionais especiais, precisa fazer com que todo o programa previsto seja reorganizado sem ser modificado, evitando assim um prejuízo no processo educacional do aluno.

Além disso, uma outra proposta referente ao currículo do aluno com NEE's é o Plano de Ensino Individualizado (PEI). Esse instrumento auxilia o professor a explorar habilidades ainda não desenvolvidas e propiciar um acompanhamento mais preciso nas dificuldades específicas de determinado discente. É preciso, portanto, que haja uma observação precisa e contínua que identifique as situações complexas e proponha condutas adequadas e adaptadas ao estudante, que seguindo o cronograma estabelecido pelo seu próprio PEI, atingirá as metas e objetivos definidos para cada etapa.

Para isso, é preciso que o Plano seja construído em parceria com todos os agentes envolvidos no processo do aluno, mesmo que se pense que o docente seja o único responsável por essa tarefa. Contudo, esse programa personalizado deve levar em conta aspectos “além sala de aula” para a sua eficácia. Segundo Santos *et al.*,

Para o PEI ser efetivo, é necessário que seja elaborado de forma colaborativa com professores, coordenadores pedagógicos, pais e profissionais de educação que fazem o acompanhamento da criança na escola. O professor precisa observar quais são as necessidades educacionais do aluno e avaliar as áreas de conhecimento em que ele tem mais facilidade ou dificuldade para adequar o espaço físico e o currículo escolar a ele. É importante definir o que é primordial ensinar, ou seja, encontrar os conteúdos e as habilidades necessários que precisam ser aprimorados para cada período do aluno. O ambiente escolar também deve ser adaptado e adequado para que o aluno possa participar. [...] Em outras palavras, o PEI é uma proposta de organização curricular que direciona a forma pedagógica do professor para que ele possa desenvolver os potenciais dos alunos (Santos *et al.*, 2022, p. 67-68).

Outro ponto sensível dentro do percurso educacional de crianças com algum Transtorno Específico de Aprendizagem – principalmente das diagnosticadas com dislexia ou disfonia - é o seu desenvolvimento fonológico, de leitura e de escrita. Conforme Santos *et al.* (2022), muitos são os déficits vistos no processo de aprendizagem deste grupo, como uma dificuldade acentuada para aprender a correspondência entre letra e som, a incapacidade de reconhecer e escrever as letras ou ainda a combinação inventada de letras.

Tais deficiências nesses quesitos tornam-se elementos comprometedores da alfabetização desse aluno, uma vez que essas habilidades são basilares para a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita. Assim, é necessário que o professor, durante o período de alfabetização do estudante, desenvolva métodos que considerem essas dificuldades existentes.

Desse modo, os métodos fônicos tem se mostrado mais eficientes do que o método silábico ou alfabético, que especialmente aqui no Brasil têm sido as formas hegemônicas de ensinar as crianças a ler e a escrever. Nesses métodos, há uma construção cognitiva a partir da junção das letras e de seus sons ou do entendimento delas como uma unidade já definida.

Diferentemente dela, no método fônico, há uma elaboração direta do som com a sua representação gráfica, que se desenvolve na junção de cada uma delas, formando assim unidades mais complexas das quais se formam as palavras.

Os métodos de ensino de leitura que, segundo pesquisas científicas controladas, demonstram maior eficácia, tanto para disléxicos quanto para crianças neurotípicas, são os fonológicos, haja vista possibilitarem ao dislético (e a qualquer outra criança) efetuar a conexão grafema-fonema, sua principal dificuldade em idade escolar. (Rafagnin, Rodrigues; Kosloski, 2020, p. 37).

Mesmo diante das pesquisas, infelizmente, o Brasil é um dos dois únicos países que ainda utilizam amplamente métodos ineficazes para a alfabetização e que reforçam severamente as dificuldades que já são causadas pela própria dislexia, diferentemente de países de primeiro mundo que já estão adaptados a intervenções mais eficientes de ensino de leitura (Rafagnin, Rodrigues; Kosloski, 2020, p. 37).

Com relação ao uso de diferentes materiais didático-pedagógicos, dentre as variadas opções de ferramentas existentes no meio educacional, como recursos audiovisuais, brinquedos interativos e sensoriais ou dispositivos tecnológicos, os jogos podem ser uma importante alternativa de intervenção, fazendo com que a aprendizagem se torne mais dinâmica (Brum; Lara, 2020, p. 15).

É importante considerar que nem todos os jogos têm algum caráter pedagógico, e em situações específicas podem até atrapalhar o processo educacional dos estudantes. Contudo, quando bem selecionados pelo professor e operacionalizados no sentido de promover o conhecimento, os jogos são um excelente meio de estabelecer um aprendizado concreto ao mesmo tempo que lúdico.

É importante que o docente escolha os jogos que mais se adequam ao seu público, atentando-se à faixa etária, o contexto vivido, os objetivos buscados, entre outros aspectos. Nesse sentido, os jogos também podem ser pensados como recursos pedagógicos para o ensino de crianças com transtornos específicos de aprendizagem. Para Santos *et al.*,

além de favorecerem a promoção da aprendizagem, os jogos contribuem para o fortalecimento da personalidade e para as relações interpessoais, aspectos frequentemente prejudicados em crianças com TDAH e dislexia devido aos estigmas associados a essas condições neurodesenvolvimentais. Dessa forma, os jogos pedagógicos representam uma ferramenta eficaz para ajudar essas crianças a desenvolverem habilidades escolares essenciais de maneira prazerosa e sem sofrimento (Santos *et al.*, 2024, p. 9).

Dentre os transtornos específicos, a discalculia é uma das que muito obtém resultados positivos através do uso de materiais pedagógicos tais como os jogos, uma vez que a utilização deles ajuda o aluno a diminuir o nível de abstração e complexidade das operações matemáticas. Conforme Brum e Lara (2020, p. 16), após uma série de intervenções com os jogos, muitos alunos com prejuízos apresentaram melhorias significativas em suas habilidades matemáticas, enquanto que os demais, que estavam relativamente bem, tiveram um incremento em suas capacidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão bibliográfica desenvolvida, foi possível perceber como a prática docente é um tópico importante dentro do processo de ensino aprendizagem, principalmente em relação aos alunos com Transtornos Específicos de Aprendizagem. Esta pode ser determinante para o bom êxito ou não do desenvolvimento do discente que precisa de um acompanhamento bem definido e estratégias específicas para seu desenvolvimento.

Neste artigo, apresentamos alternativas que o professor pode utilizar para incrementar o seu repertório de condutas pedagógicas que auxiliem alunos com necessidades educacionais especiais, com ênfase nos transtornos específicos de aprendizagem.

Contudo, somente a prática docente não dirime todas essas questões. É necessário que ele tenha todo o aparato, todo o suporte preciso para auxiliar cada aluno, à sua maneira, a se desenvolver integralmente e dentro dos parâmetros previstos e possíveis para ele.

Por fim, refletir sobre a prática docente sempre será um dever não só pedagógico ou acadêmico, mas como de toda a sociedade e do Estado, na busca de garantir os melhores recursos e métodos de fazer com que todos os alunos tenham acesso a uma educação inclusiva plena e acessível.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR), 2022.

AURICH, Marina Musso; PEIXOTO, Camila Batista; AMORIM, Luciano da Silva; LOPES-SILVA, Júlia Beatriz. Subtipos de Dislexia do Desenvolvimento Descritos no Português Brasileiro: Uma Revisão Integrativa. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 28, n. 4, p. 711-726, out./dez., 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRUM, Everlise Sanches; DE LARA, Isabel Cristina Machado. Discalculia do Desenvolvimento: um mapeamento sobre intervenções pedagógicas e psicopedagógicas. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–20, 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.13155.007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13155>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CARVALHO, Adenice Paula de; SILVA, Edmilson José da; MARTINS, Elaine Costa, LIMA, Osiany Cunha; SOUZA, Raimundo Martins de; DANTAS, Vanessa Litaiff. Educação para Todos: Estudo Sobre o Direito Fundamental à Educação Inclusiva. **COGNITIONIS Scientific Journal**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2025. DOI: 10.38087/2595.8801.582. Disponível em: <https://revista.cognitionis.org/index.php/cogn/article/view/582>.

FARIA, Thais de Cássia Cintra de; MOREIRA, Alessandro Messias; JÚNIOR, Pedro dos Santos Portugal; GOMES, Celso Augusto dos Santos. Transtornos de aprendizagem e percepção docente: análise em escolas sul mineiras. **Revista EDaPECI**. São Cristóvão (SE), v.19, n. 2, p. 96-107, maio/ago. 2019.

FONSECA, V. **Psicopedagogia: uma introdução clínica, neuropsicológica e interdisciplinar**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

GARCIA, Carolaine de Santana; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; JÚNIOR, Klaus Schlünzen. Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar: Considerações a partir da Prática Pedagógica. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 1, p. 155-169, jan./abr. 2024.

GERMANO, G.; ESTEVES, E. Transtornos de aprendizagem: Definições, diagnósticos e intervenções. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas e Comportamentais**, v. 16, n. 1, p. 44-58, 2014.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

KOSC, Ladislav. Developmental Dyscalculia. **Journal of Learning Disabilities can be found at**, v. 7, n. 3, p.163-177, marc. 1974.

OLIVEIRA, Iana Thaynara Trindade; FEITOSA, Francisca da Silva; MOTA, Janine da Silva. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: Desafios da prática docente. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 8, p. 81-95, 2020.

PASSOS, Bruno Barros dos; MENDUNI-BORTOLOTTI, Roberta D'Angela. Aprendizagem da Matemática por estudantes com Discalculia do Desenvolvimento: uma Revisão Sistemática da Literatura no período de 2003 a 2022. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e12/1–30, 2024. DOI: 10.5902/1984686X85291. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/85291>. Acesso em: 6 abr. 2025.

RAFAGNIN, Drieli; RODRIGUES, Maria Ester; KOSLOSKI, Paula Emanuele Bello. A Educação Inclusiva e os Transtornos Específicos de Aprendizagem: em foco a Dislexia. **Psicologia Argumento**, [S. l.], v. 38, n. 99, p. 26–45, 2020. DOI: 10.7213/psicolargum.38.99.AO02. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/25011>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SANTOS, Ana Paula; ARAÚJO, Christine Dias Gomes; SILVA Carolina Sawaya de Andrade; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Transtorno específico da aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 59-69, jul./dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v22n2p59-69>.

SANTOS, Edna Costa Oliveira dos; SOUZA, Bruna Alves de; SOUSA, Leonardo de Araújo. de.; SILVEIRA, Francisca Morais da. Os jogos como instrumentos de intervenção pedagógica para estudantes com TDAH e Dislexia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Portugal, v.16, n.13, p. 01-19, 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). International Classification of Diseases (ICD) - 10th Revision. Geneva: World Health Organization, 2016.

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ASPECTOS HISTÓRICOS, REFLEXÕES E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

Rebeca Paschoal Menezes Costa

Andréa Aparecida Ribeiro Alves

Ronaldo Santos Santana

Doi: 10.48209/978-65-5417-502-8

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil reflete um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas, desde a inserção de pessoas com deficiência nas escolas regulares até a valorização da diversidade e a ampliação do acesso à educação de qualidade (Breitenbach; Honnef, 2016). É possível notar que a história da educação especial foi marcada por um processo de exclusão/marginalização social ou segregação do seu público-alvo em hospitais e instituições especializadas, sendo essa uma alternativa predominante para aqueles considerados como “anormais” (Breitenbach; Honnef, 2016).

Perspectivas que excluía ou segregavam alguns estudantes nas escolas imperavam na educação brasileira do século XIX ao século XX, em que a inadequação das escolas regulares para todos os alunos levou ao surgimento de escolas ou turmas especiais para alunos com necessidades específicas (De Oliveira, 2021). Esse movimento marca uma mobilização que não foi totalmente inclusiva, mas que de maneira muito questionável buscava oferecer algum tipo de educação ao público-alvo da educação especial ou buscavam integrar minimamente os estudantes nos espaços educativos. Dessa forma, historicamente foi permitido, inicialmente, o compartilhamento pelos estudantes de algum espaço físico, até que as políticas inclusivas se consolidassem no território nacional.

A década de 1960 marcou um período crucial de conscientização sobre os danos da segregação e a necessidade de integração escolar, permitindo uma transformação nas práticas educacionais, fundamentadas tanto em argumentos morais quanto racionais, defendendo a inclusão e a promoção de ambientes de aprendizagem mais desafiadores (Dorziat, 2008). Em suma, podemos ilustrar as escolas especiais como espaços que foram criados fundamentados em políticas segregacionistas e as salas especiais dentro da escola regular, como espaços instituídos a partir de perspectivas integracionistas.

Durante o século XX, De Oliveira (2021) afirma que surgiram respostas mais amplas para a educação do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), influenciadas pela mobilização da comunidade da área e a formulação de legislações que dão suporte para a garantia do acesso, permanência e evolução da educação desse alunado nas escolas.

Percebe-se, segundo Da Silva (2007), que a inclusão é um movimento sociocultural que revela a tensão entre o individual e o social, destacando a separação, frequentemente conflituosa, entre esses dois aspectos, possibilitando o desenvolvimento de uma visão distinta e ajustada, que possa impulsionar mudanças sociais mais amplas e significativas. Considera-se importante que o planejamento educacional em uma perspectiva inclusiva envolve a análise da acessibilidade escolar, além da implementação de metodologias ativas, diferenciação pedagógica e a incorporação de diretrizes para um planejamento educacional mais abrangente, que considere a diversidade presente na sala de aula (Da Silva, 2007).

Para garantir mais autonomia para todos os estudantes, o uso de tecnologias assistivas pode ser uma alternativa para aumentar as chances de autonomia, participação e evolução do PAEE nos sistemas de ensino (Alves, 2006), que podem compor as ações do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e acontecem a partir de uma abordagem mais colaborativa, entre professores e profissionais de apoio ou a partir da oferta de atendimento em salas de recursos multifuncionais (Alves, 2006). Dessa forma, o AEE pode desenvolver um trabalho mais integrado às demandas do ensino regular, no turno em que

os estudantes estudam, como no ensino colaborativo, ou majoritariamente no contraturno, como nas salas de recursos multifuncionais.

A colaboração entre professores e profissionais de apoio emerge como um elemento central para o apoio na educação inclusiva, em que a garantia da inclusão deve ser observada em diversos cenários na sociedade, sendo fundamental abordar a diversidade promovendo um ambiente escolar que respeite todas as identidades e combata ativamente a discriminação, com pensamentos críticos frente à construção do conhecimento (Poker, 2007). Por fim, este texto busca enfatizar a relevância de promover acessibilidade, diversidade e equidade em todos os contextos educativos, reconhecendo a importância de um compromisso contínuo de debates envolvendo a inclusão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Evolução Histórica das Políticas de Educação Inclusiva

É possível notar que a percepção e o tratamento das diferenças são influenciados pela cultura, organização social, econômica, descobertas científicas, crenças, ideologias, dentre outros. No Brasil, antes do século XIX os estudantes PAEE tinham com frequência suas demandas educacionais negligenciadas, pois “a atenção às pessoas com deficiências baseava-se em um discurso médico, de identificação de um problema que deveria ser sanado” (Kassar; Rebelo, 2011, p. 14). Com o avanço do tempo, iniciativas foram surgindo a fim de atender aos indivíduos que não eram vistos como “normais” pela sociedade, porém, ainda assim, é uma história marcada pela perpetuação da estigmatização e segregação dessas pessoas (Januzzi, 2004).

Assim como Antero e Bezerra (2020) afirmam, o movimento de inclusão das pessoas com deficiência no Brasil é relativamente recente e evoluiu a partir de um contexto histórico de exclusão e discriminação. No Brasil, é somente no período imperial, em 1854, que ocorre a fundação do “*Instituto dos Meninos Cegos*”, atualmente nomeado como Instituto Benjamin Constant (IBC), sendo a primeira instituição voltada para a educação das pessoas com

deficiência visual no Brasil e seu objetivo era fornecer ensino básico e profissional aos alunos (Lemos; Ferreira, 1995).

Logo após, em 1857, foi fundado o “*Collegio Nacional para Surdos-Mudos de ambos os Sexos*”, hoje sendo nomeado como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Esta instituição atendia especificamente estudantes surdos, o que naturalmente foi um espaço para desenvolvimento e difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras). É possível constatar que a Libras foi influenciada inicialmente pela Língua de Sinais Francesa e as línguas de sinais caseiras e indígenas que circulavam no Brasil neste período. Com base na literatura da área, Kumada (2012) apresenta as línguas de sinais caseiras como aquelas que podem ser usadas por surdos que ainda não se comunicam em Libras, podendo ser utilizada no processo de comunicação de surdos com seus familiares ou outras pessoas. A partir do século XX, houve então registros de ações voltadas para o PAEE, com a criação de outras instituições especializadas, assim como Antero e Bezerra (2020) comentam:

É nessa época que surgem instituições como a Sociedade Pestalozzi do Brasil e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) com a predominância dessas associações que aconteceram devido o despreparo da escola pública para atender aos alunos com necessidades especiais. Foi somente na década de 1930 que se iniciou efetivamente a educação escolar das pessoas com necessidades especiais. Em 1954 surge a primeira APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais – onde elas acabaram predominando no Brasil em virtude do despreparo da escola pública para atender as necessidades individuais dos alunos deficientes. Com apoio governamental e, sobretudo, da comunidade, estas instituições passaram difundir metodologias e materiais educacionais específicos (Antero; Bezerra, p. 3, 2020).

É possível notar algumas mudanças importantes para a história da educação especial no campo da legislação brasileira, que permitiram o início do processo de caracterização e identificação do seu público alvo e a mobilização que futuramente motivaria a formulação de serviços de AEE. Tais citações ao alunado a qual nos referimos podem ser encontradas nas Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional (1961 e 1971), nos planos nacionais de educação, na Constituição Federal Brasileira de 1988 e na Lei Brasileira de Inclusão (2015). Esses documentos/legislações possibilitaram que as escolas

públicas de educação básica começassem a mobilizar ações para o PAEE, e que reconhecessem as barreiras que permeiam a participação plena e o gozo dos direitos fundamentais por esses indivíduos na sociedade.

Além disso, documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 1994), também influenciaram e orientaram as políticas globais e nacionais ao proporem a inclusão dos alunos nas turmas comuns das escolas regulares, ajudando a expandir o conceito de necessidades educativas para aqueles que precisassem de adaptação/flexibilização na escola. Nesse sentido, Werneck (1999) comenta:

A concepção de Educação Inclusiva é algo novo e ganhou força a partir da Declaração de Salamanca (1994) que propôs que os alunos com deficiências e transtornos específicos fossem atendidos em escolas de ensino regulares, impondo que as mesmas se adequassem ao aluno e não ele as escolas. (...) Uma sociedade inclusiva é aquela capaz de contemplar, sempre, todas as condições humanas, encontrando meios para que cada cidadão do mais privilegiado ao mais comprometido, exerça o direito de contribuir com seu melhor talento para o bem comum. (Werneck, 1999, p. 23).

Então, percebe-se que a educação inclusiva foi se popularizando, ao menos no campo teórico, partindo dos pressupostos oriundos da área médica e também da educação especial, mas vislumbrando uma nova concepção de educação, em que requisita que a escola precisaria mudar para propiciar o processo inclusivo de todos os alunos. Contudo, é a partir da década de 1990 que percebe-se maior adesão às políticas públicas educacionais com perspectivas mais inclusivas. Na publicação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996 (Brasil, 1996), é possível perceber algumas mudanças de enfoque, responsabilizando mais o Estado pelo compromisso com a educação inclusiva, assumindo que a educação é um direito de todos e identificando a Educação Especial como uma modalidade da educação brasileira (Antero; Bezerra, 2020).

Nota-se que a expressão “atendimento educacional especializado” é citada quando se diz que o dever do Estado com educação escolar pública só será efetivado mediante a garantia deste, devendo ser gratuito e oferecido preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Posteriormente, com o Plano Nacional de Educação (PNE), (Brasil, 2001), estabeleceu-se diretrizes,

objetivos e metas que deveriam ser cumpridas em período decenal e com a política educacional comum, passou-se a privilegiar a matrícula dos alunos PAEE na rede pública de ensino. Para a sustentação deste PNE, foi elaborado o Programa Nacional de Sala de Recursos Multifuncionais. Alves (2006) descreve que a sala de recursos, muito embora possa ter algum viés segregativo pela ênfase do serviço ser no contraturno, tem sido destacada como um espaço que pode ser melhor explorado:

A sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. (...) A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares (Alves, 2006, p. 14).

Com isso, o trabalho na sala de recursos deve ser complementar ou suplementar ao da sala de aula do ensino regular. Assim, algumas das atividades nas salas de recurso devem ser desenvolvidas no contraturno escolar e o professor de educação especial pode ter uma carga horária para realizar formação e trabalho colaborativo com os demais professores. Algo que tem sido indicado é o uso de tecnologias assistivas adequadas, que assim como afirmado por Dos Santos, Pereira e Santana (2012), é uma forma de enfrentar algumas das barreiras educacionais. Pode-se compreender as tecnologias assistivas como um conjunto de recursos, equipamentos, estratégias ou serviços que permitem que as pessoas com deficiência tenham ampliadas suas habilidades funcionais e consigam mais autonomia (Dos Santos; Pereira; Santana, 2012).

Em suma, percebe-se que a história da educação inclusiva foi marcada por importantes processos de mudanças, tanto no aspecto teórico/conceitual quanto nos serviços de AEE. Ainda assim, em função de diversas variáveis, como, por exemplo, a extensão continental do território brasileiro, a conduta em cada local pode ser também diversa. Devido à complexidade e desafios das práticas pedagógicas inclusivas, considera-se que este assunto deve ser pauta na sociedade e contribuir com o processo de ampliação da justiça social e da garantia dos direitos de todas as pessoas (Poker, 2007).

Educação Inclusiva na Perspectiva Atual

Neste trabalho, compreende-se a educação inclusiva como uma das perspectivas que pode fundamentar o trabalho na educação especial, tendo um público-alvo mais abrangente, incluindo pessoas com deficiência, altas-habilidades/superdotação, transtornos, síndromes e todos aqueles que foram por algum motivo excluídos da escola. Nesse sentido, seu público-alvo pode incluir também alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social (Nunes; Madureira, 2015) e que, por isso, são acometidos por expressivas barreiras, seja por questões econômicas, como estudantes em situação de extrema pobreza ou passando por problemas oriundos de questões de gênero, como, por exemplo, estudantes vítimas de transfobia (Sobreira *et al*, 2017).

Por isso, a educação inclusiva pode representar uma oportunidade para reorganizar os componentes do ambiente escolar, para que a escola se torne verdadeiramente inclusiva e possa atender à diversidade dos alunos (De Oliveira, 2004). Assim, a ideia é que a escola precise se adaptar e pensar, por exemplo, em serviços, estratégias ou metodologias eficientes que não afastem os educandos, entendendo as reais necessidades específicas dos estudantes, com intervenções pedagógicas mais flexíveis, receptivas e dinâmicas, implicando em um pensamento de flexibilizar continuamente às práticas educacionais para melhor atender às necessidades dos alunos, promovendo um ambiente inclusivo e aberto à diversidade.

Em estudos referentes à avaliação de documentos norteadores atuais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebe-se que, embora o tema da inclusão seja de grande importância, não é tratada de forma explícita (Brasil, 2018). Além disso, Costa *et al* (2024) aponta sobre a falta de obrigatoriedade de discussão sobre inclusão no documento citado, o que pode tornar as práticas inclusivas mais subjetivas.

Segundo De Oliveira (2021), para que haja a implementação de uma proposta eficiente no ensino da escola, é fundamental que os educadores, demais servidores da escola e a equipe gestora e pedagógica tenham um profundo entendimento dos estudantes e da realidade em que estão inseridos, possibilitando

propostas curriculares mais coerentes com a heterogeneidade da sala de aula. Segundo Paiva (2011), a criação de um projeto político-pedagógico inclusivo requer uma transformação profunda do currículo em todas as suas dimensões. Isso abrange a organização das turmas, a designação de professores para cada grupo de alunos, os horários de aula, a seleção de conteúdos culturais que se tornam conteúdos pedagógicos na escola, os materiais didáticos, as metodologias de ensino e o tipo de interação que ocorre dentro e fora da sala de aula (Paiva, 2011).

Além disso, Garcia (2003) afirma ser fundamental reavaliar a relação da escola com as famílias dos alunos e a comunidade ao seu redor, bem como repensar o processo de avaliação e suas implicações na vida dos alunos. Esta reorientação curricular pode levar a um novo projeto político-pedagógico pautado por uma perspectiva intercultural que reconhece a todos, sem distinções, promovendo assim, uma escola verdadeiramente inclusiva, alinhada a um projeto de sociedade mais democrática e justa. Em consonância com essa ideia, afirmam Dias, Rosa e Andrade (2015) que o envolvimento da família na jornada acadêmica do estudante pode proporcionar contribuições essenciais para o desenvolvimento motor, psicológico e cognitivo, possibilitando a adaptação e complementação de técnicas e métodos, facilitando a inclusão dentro e fora do ambiente escolar. Além disso, para além de garantir o acesso dos estudantes à classe comum de escolas regulares, é essencial investir também na formação dos educadores, em recursos materiais, humanos e tecnológicos, além de promover mudanças nas práticas pedagógicas e na organização dos serviços de apoio.

Por intermédio das legislações anteriormente citadas e discutidas e assim como afirmado por Zerbato e Mendes (2021), percebe-se que há predominância e enfoque em se pensar e mobilizar atendimentos à pequenos grupos de alunos com necessidades específicas, que baseiam-se em abordagens restritas a somente um grupo de estudantes dentro da sala de aula. Por isso, há também a necessidade de desenvolver abordagens pedagógicas que beneficiem o ensino na sala de aula comum para todos os estudantes (Zerbato; Mendes, 2021).

Desenho Universal para a Aprendizagem e a Educação Inclusiva

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) pode ser compreendido como uma abordagem que tem sido reconhecida por seu caráter mais universalista e menos segregativo, pois tem como premissa o planejamento de ações que abrangem não somente a um grupo de estudantes. O desenho universal foi originalmente introduzido pelo grupo de David Rose, na área da arquitetura, com o objetivo de criar ambientes e produtos acessíveis ao maior número possível de pessoas, sem maiores necessidades de adaptações posteriores. No contexto da aprendizagem, o DUA inclui ações que promovam um planejamento pedagógico contínuo, assegurando que o processo de ensino-aprendizagem permaneça inclusivo, considerando as diferentes habilidades dos alunos (Cast, 2024).

Assim, o DUA fornece diretrizes que visam ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante, levando em conta suas capacidades e individualidades. Esta abordagem oferece diretrizes para professores e outros profissionais na criação de intervenções, práticas e estratégias que promovam a acessibilidade em suas diversas dimensões, planejando com foco na eliminação de barreiras que interferem no aprendizado de grupos heterogêneos (Cast, 2024). O DUA propõe desenhar o currículo de forma inclusiva para todos os estudantes, propondo meios de auxiliar os professores a planejar ações que tenham mais chances de serem abrangentes, logo, com maiores oportunidades de exercitar a inclusão escolar (Zerbato; Mendes, 2021).

Segundo Cast (2024), o DUA é baseado em três princípios, se preocupando em, na etapa do planejamento, delinear estratégias para permitir: que os estudantes vivenciem múltiplas formas de se engajar com o processo educativo; oportunidades dos alunos agirem e se expressarem por múltiplas formas; que os professores possam fornecer múltiplas formas de representação do que está sendo ensinado. A estrutura do DUA pretende oferecer maiores oportunidades de aprendizado diversificado, adaptando-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Para uma aplicação eficiente de abordagens, necessita-se que tanto os professores do ensino regular quanto os especialistas sejam adequadamente preparados durante sua formação para ensinar todos os estudantes (Bueno; Marin, 2011).

Segundo Da Silva e Ferreira (2019), enfatiza-se a importância de diversificação de recursos na implementação do DUA, em que deve-se haver uma variedade de materiais pedagógicos para todos os alunos, incluindo materiais sensoriais, além da adoção de tecnologias assistivas, ampliando oportunidades de aprendizagem. A análise dessa abordagem foi incorporada em um plano de aula a fim de atender alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no trabalho de De Souza (2024, p. 56), em que evidencia:

Quando o professor possui conhecimento sobre o DUA e organiza sua prática pedagógica de maneira inclusiva, a efetivação da inclusão se torna viável. Em contrapartida, a falta de formação e entendimento sobre essa abordagem pode resultar em práticas que não reconhecem as particularidades dos alunos com TEA, limitando seu potencial de aprendizado. Assim, a capacitação dos educadores é fundamental para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Para Dorziat (2008), o DUA é importante para todos. Embora as políticas públicas busquem garantir o acesso à escola para todos os estudantes, elas têm falhado em reconhecer a diversidade entre os educandos, deixando de contemplar questões de gênero, sociais, étnicas, e por vezes ignoram condições físicas e até mesmo a intersecção da educação inclusiva com outras modalidades, como a educação de jovens e adultos, educação indígena, educação quilombola, educação do campo e educação bilíngue para surdos. Essa forma de fazer educação pode acabar perpetuando a exclusão dentro das escolas.

Percebe-se então que, na prática, ainda há pouco reconhecimento e consideração sobre a efetiva diversidade dos educandos, tendo como consequência um ensino mais focado em bases conteudistas, que não incorporam as diversas culturas e formas de agir, pensar e se expressar, resultando na reprodução contínua dos mesmos conhecimentos e falhas que já conhecemos que afeta a escola regular, reforçando a padronização do currículo e segregação dos estudantes. A partir daí, pensa-se em uma educação que conta com a ajuda mútua entre todos os profissionais e agentes que influenciam na educação (De Souza, 2024). Em suma, considera-se que as políticas e condutas na educação precisam reconhecer e apoiar as particularidades individuais, culturais e sociais dos grupos excluídos da sociedade, buscando transformar as condições de desigualdade social e garantindo oportunidades mais equitativas para todos.

CONCLUSÃO

A evolução das ações de educação inclusiva no Brasil representa um esforço contínuo, que pode envolver a transformação de práticas pedagógicas e adaptação da escola à diversidade. Historicamente é possível notar que esse movimento foi marcado pela exclusão, segregação, integração e inclusão do público-alvo da educação especial nas classes comuns das escolas regulares. Esses paradigmas são encontrados ao analisar a história da educação, mas consideramos que os quatro ainda se mantêm presentes nos dias atuais. Esse processo avançou com medidas publicadas no ordenamento jurídico nacional e pela conscientização sobre os problemas éticos e pedagógicos da segregação e integração dos estudantes, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva.

Além disso, movimentos internacionais reforçaram a importância de um ambiente educacional que valorizasse a diversidade e promovesse equidade e justiça social. O papel do Estado, dos educadores, das famílias e das instituições na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva é crucial, o que inclui formação contínua de todos os agentes, um planejamento curricular coerente com a heterogeneidade e a promoção de um ambiente escolar que respeite e valorize todas as pessoas, considerando suas identidades culturais e aspectos sociais no processo educativo. Para isso, torna-se necessário o conhecimento sobre abordagens como a do DUA.

Neste texto, defende-se que a escola precisa mudar em função das necessidades dos estudantes e um caminho que pode auxiliar a mobilizar tais transformações é a implementação de projetos que promovam uma educação mais inclusiva. Nesse sentido, o link (https://drive.google.com/file/d/1JwsOSI6d-hNx0FUxedBTuEDL5r1LEg21/view?usp=drive_link) direciona o leitor a um projeto educativo com viés inclusivo, com práticas escolares que podem ser adaptadas para atender à heterogeneidade em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. M.; RIBEIRO, R.; SIMÕES, F. Universal design for learning (UDL): contributos para uma escola para todos. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 5, n. 4, p. 121-146, dez. 2013.

ALVES, D. O. *et al.* **Sala de recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria Educação Especial 2006, 36 p.

BEZERRA, L. N. V.; ANTERO, K. F. Um breve histórico da educação inclusiva no Brasil. In: Congresso Nacional de Educação, VII, 2022, Maceió, **Resumo [...]**. 2020. p. 1- 6.

BUENO, J. G. S; MARIN, A. J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: CAIADO, K. R. M; DE JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br).

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Corde, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 010172 , de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. MEC, Brasília, DF, 9 jan. 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

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

BRASIL. Lei Nº. 13.146/2015. 2019. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso 3 set. 2024.

BRASIL. Ministério da educação. **Base nacional comum curricular – BNCC**. 22 de dez de 2018. Brasília, 2018.

BREITENBACH, F. V; HONNEF, C; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio Grande do Sul, v. 24, n. 91, p. 359-379, abr. 2016.

CAST. Center for applied special technology. **Universal Design for Learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST, 2023. Disponível em: www.cast.org. Acesso 30 jul. 2024.

COSTA, J. A. et al. A Base Nacional Comum Curricular e a Inclusão na Educação Física Escolar: Relações (im) possíveis?. **Revista Mosaico**, v. 15, n. 1, p. 168-180, 2024.

DA SILVA, R. H. D. Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural: Reflexões sobre povos indígenas e ensino superior. **Educação**, Rio Grande do Sul, v. 30, n. 61, p. 93-107, ago. 2007.

DA SILVA, S. C; FERREIRA, T. G. Desenho universal para aprendizagem: do conceito à prática inovadora para a inclusão social. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 10, p. 17945-17951, 2019.

DE OLIVEIRA, A. A. S *et al.* Formas de organização escolar: Desafios na construção de uma escola inclusiva. In: ROCHA, F. E. *et al.* **Inclusão: Intenção e realidade**. São Paulo: Fundepe, 2004, cap. 4, p. 77 -90.

DE OLIVEIRA, M. G. **Educação inclusiva: a importância e os desafios da inclusão da criança e do adolescente com deficiência no ensino regular**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia), 2021.

DIAS, M. A. De L; ROSA, S. C; ANDRADE, P. F. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Revista Scielo**. São Paulo, v. 26, n. 3, p. 453-463, set. 2015.

DOS SANTOS, A. R; SANTANA, C. L; PEREIRA, A. G. S. S. Inclusão escolar: a utilização da tecnologia assistiva na educação regular. In: **Simpósio de Educação e Comunicação**, III, Sergipe, 2012.

DORZIAT, A. Educação Especial e Inclusão Escolar (prática e/ou teoria). In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. (org.). **Inclusão Escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008, cap 2, p. 21-36.

GARCIA, R. L. Desafios de uma escola que tenta incluir numa sociedade excludente. In: Seminário internacional Educação Intercultural, gênero e Movimentos Sociais, II, 2003, Florianópolis, **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2003. p. 77-80.

JANNUZZI, G. DE M. A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. **Revista Scielo**, Campinas, v. 35, n. 124, p. 255- 256, abr. 2005.

KASSAR, M. De C. M; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: Seminário nacional de pesquisa em educação especial. Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, VI, 2011, Mato Grosso do Sul, **Resumo [...]**. MS: UFSC, 2011.

KUMADA, K. M. O. “**No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem LIBRAS, né?**”: representações sobre línguas de sinais caseiras. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2012.

LEMOS, F. M; FERREIRA, P. F. Instituto Benjamin Constant uma história centenária. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-7, abr. 1995.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, set./dez. 2006.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126 - 143, 2015.

PAIVA, J. Inclusão na educação de jovens e adultos. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 14-23, ago. 2011.

POKER, R. B. Dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva. **Aprender-Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação**, v. 2, n. 9, abr. 2007.

SOBREIRA, Bruna Medeiros et al. Transfobia em pauta: a difícil realidade do gênero. **Múltiplos Acessos**, v. 2, n. 2, p. 1- 13, dez. 2017.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

WERNECK, C. Você é gente?: O direito de nunca ser questionado sobre o seu valor humano. 2. ed. São Paulo: **Wva**, 2012. 204 p.

CAPÍTULO 10

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria do Carmo Martins Nunes

Cléia Demétrio Pereira

Doi: 10.48209/978-65-5417-502-A

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual (DI) constitui um dos grandes desafios da educação pública brasileira. Garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem desses estudantes em classes comuns exigem transformações estruturais, pedagógicas e atitudinais no interior das escolas. Esse processo demanda, especialmente, uma formação docente comprometida com a justiça social, a equidade e o reconhecimento das singularidades dos alunos. A compreensão da DI, suas implicações no processo de aprendizagem e a construção de práticas pedagógicas inclusivas são aspectos centrais para uma atuação docente mais consciente e efetiva.

A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2010, p. 5) define a DI como “limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo como é expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência se origina antes dos 18 anos”. Tais limitações não constituem impeditivos absolutos para a aprendizagem, mas como elementos que requerem mediação pedagógica intencional e por vezes diferenciada. Nessa perspectiva, Vygotsky (1998) ressalta que todos os sujeitos são capazes de aprender, desde que lhes sejam oferecidas condições adequadas de mediação e interação social. A alfabetização, nesse contexto, torna-se um direito fundamental, pois possibilita o desenvolvimento da autonomia, a inserção social e a participação cidadã.

A alfabetização de alunos com DI transcende o simples ensino da leitura e da escrita, configurando-se como um processo profundamente humanizador, pautado no reconhecimento das diferenças como dimensões constitutivas da experiência educativa. Essa perspectiva implica superar a lógica capacitista ainda amplamente presente nas práticas escolares, a qual tende a desvalorizar sujeitos que não correspondem aos padrões normativos de desenvolvimento. Conforme Campbell (2008), o capacitismo constitui uma rede complexa de crenças, discursos e práticas institucionais que posiciona a deficiência como uma condição inferior do ser, promovendo a marginalização de corpos e mentes considerados fora do ideal de normalidade. Nesse sentido, alfabetizar alunos com DI requer o domínio de métodos pedagógicos adequados às suas necessidades específicas concomitantemente ao enfrentamento das estruturas simbólicas e materiais que historicamente excluem esses sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, o histórico educacional brasileiro mostra que, por muitos anos, a presença de estudantes com deficiência nas escolas regulares esteve condicionada à capacidade de acompanhar o currículo padrão. Com a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, Brasil, 2008), consolidou-se o entendimento de que todos os alunos têm direito à escolarização no ensino regular, independentemente de suas limitações.

Diante disso, a formação docente assume papel importante para a efetivação da inclusão. Iniciativas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado com o objetivo de garantir a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, destacam-se como políticas públicas voltadas à qualificação profissional. No entanto, apesar dos avanços proporcionados, ainda se observam fragilidades no que diz respeito à formação dos professores para atender às especificidades dos alunos com DI no contexto da alfabetização.

Esta pesquisa foi motivada pelas experiências docentes das autoras, que em suas trajetórias profissionais, tem vivenciado processos de ensino e aprendizagem na educação básica, com alunos com DI nos anos iniciais do

ensino fundamental. A vivência cotidiana com esses estudantes e com professores alfabetizadores participantes de formações continuadas proporcionou o ambiente necessário para refletir criticamente sobre os desafios e as possibilidades da prática pedagógica inclusiva. Com isso, definiu-se como objetivo central analisar as práticas de alfabetização de alunos com DI à luz das diretrizes do PNAIC, identificando suas contribuições e limites no processo de inclusão escolar, fundamentando-se, principalmente, em publicações de trabalhos acadêmicos.

Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho exploratório, com ênfase na revisão bibliográfica e na análise documental. Conforme Gil (2002), esse tipo de investigação se baseia na análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos e documentos oficiais, e tem como finalidade ampliar o conhecimento sobre um fenômeno ainda pouco explorado. Severino (2017) destaca que a pesquisa bibliográfica é essencial para o delineamento conceitual, pois permite ao pesquisador estabelecer um diálogo crítico com diferentes autores, teorias e perspectivas.

A questão que orientou o estudo foi: as ações do PNAIC abrangeram as demandas da Educação Especial no contexto da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual? A partir dessa indagação, a coleta de dados foi iniciada com o levantamento de documentos oficiais que regulamentam a educação inclusiva no Brasil, como a Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (Brasil, 2001), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial e os documentos orientadores do próprio PNAIC.

Posteriormente, realizou-se uma busca sistemática de produções acadêmicas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com base em sua relevância na disseminação do conhecimento científico. Utilizaram-se os seguintes descritores, combinados com operadores booleanos: “Alfabetização”, “Deficiência Intelectual”, “Educação Inclusiva”, “Práticas Pedagógicas”, “Anos Iniciais” e “PNAIC”. As buscas sucessivas resultaram até a seleção final de sete produções, entre artigos, dissertações e teses, conforme os critérios de inclusão (publicações dos últimos sete anos, em língua portuguesa, com acesso integral) e exclusão (trabalhos duplicados ou fora do escopo temático).

A análise dos textos selecionados seguiu os princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), pautada na leitura crítica e interpretativa dos materiais. A partir desse exame, emergiram três categorias de análise: (1) Estratégias didáticas na alfabetização de alunos com deficiência intelectual; (2) Aportes teórico-metodológicos sobre alfabetização nos anos iniciais; e (3) Desafios da formação docente no processo de inclusão. Essas categorias permitiram uma sistematização dos dados e a construção de reflexões fundamentadas sobre as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização inclusiva.

Ao propor essa investigação, pretende-se contribuir com o debate sobre a formação docente e os caminhos para a efetivação do direito à alfabetização de alunos com DI, considerando a diversidade como princípio estruturante de uma educação de qualidade para todos.

ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A compreensão da Deficiência Intelectual (DI) passou por diversas transformações ao longo da história. Inicialmente designada como “deficiência mental” (DM), a condição era descrita com foco exclusivo nas limitações cognitivas e comportamentais. O termo foi introduzido no campo médico para classificar indivíduos com comprometimentos no desenvolvimento mental e na adaptação social. Contudo, expressões como “retardado mental” ou “débil mental” adquiriram conotações pejorativas, reforçando estigmas e preconceitos (Dantas, 2019). Essa evolução conceitual culminou na adoção do termo “deficiência intelectual”, mais adequado por se referir especificamente ao funcionamento da habilidade intelectual (Sassaki, 2005).

Este conceito tem sido influenciado por marcos legais e também teóricos que deslocam o foco das limitações individuais para a compreensão da deficiência como resultado da interação entre o sujeito e as barreiras sociais. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), representa uma inflexão importante nesse entendimento, ao afirmar que a deficiência se manifesta quando barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais ou pedagógicas restringem a

participação plena e a igualdade de oportunidades. Nessa perspectiva, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado pela American Psychiatric Association (APA, 2014, p. 31), define a DI como um conjunto de limitações significativas no funcionamento intelectual, caracterizada “por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência”.

Essa concepção alinha-se às contribuições teóricas de Lev Vygotsky, cujos estudos no campo da defectologia são fundamentais para compreender o desenvolvimento de pessoas com deficiência sob uma ótica histórico-cultural. Para o autor, todo sujeito é potencialmente capaz de aprender, desde que lhe sejam asseguradas condições adequadas de mediação social. O desenvolvimento humano, segundo Vygotsky (1997), não pode ser avaliado apenas com base em estágios fixos ou comparações normativas, mas deve ser analisado a partir das interações sociais e dos contextos vividos por cada criança. Assim, a DI pode ser concebida como uma condição que, sob determinadas condições sociais e pedagógicas, pode ser ressignificada, permitindo o acesso ao conhecimento, à linguagem e à cultura.

Para Vygotsky (1997) as diferenças no desenvolvimento infantil não devem ser vistas como impedimentos, mas como particularidades que demandam atenção pedagógica específica. Isso implica reconhecer que o aluno com DI apresenta um percurso próprio de aprendizagem, o qual deve ser respeitado e estimulado por meio de estratégias diferenciadas quando necessário. O papel do professor, nesse contexto, é essencial, pois atua como mediador do conhecimento, devendo estar preparado para atender às singularidades dos estudantes e evitar comparações que inibam seu potencial.

Ainda, segundo Vygotsky (1997), o desenvolvimento da criança com deficiência não está determinado apenas por fatores biológicos (deficiência primária), mas, sobretudo, pelas experiências sociais (deficiência secundária). Isso significa que as limitações cognitivas podem ser agravadas ou amenizadas conforme o ambiente educacional em que o sujeito está inserido. Por isso, conhecer a história de vida do aluno é condição indispensável para construir um projeto pedagógico inclusivo no contexto da escolarização.

Diante disso, a alfabetização de estudantes com DI precisa estar vinculada a uma perspectiva crítica e inclusiva da educação escolar. Alfabetizar esses alunos exige superar práticas padronizadas e desenvolver abordagens que considerem os diferentes ritmos e modos de aprender. Tal proposta está alinhada aos princípios da educação inclusiva, que visam assegurar o direito de todos ao acesso, permanência e sucesso na escola comum.

Ao compreender a DI sob a ótica do desenvolvimento social e histórico, reforça-se a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade. A inclusão escolar efetiva de alunos com DI exige, portanto, uma formação docente sólida, políticas públicas integradas e uma mudança de paradigma que reconheça as potencialidades dos estudantes, em vez de suas limitações.

Alfabetização e Inclusão: desafios, políticas públicas e práticas pedagógicas

A alfabetização é um processo fundamental para a formação educacional e social dos sujeitos, sendo amplamente debatida por educadores preocupados com os altos índices de evasão, repetência e fracasso escolar. Esses fenômenos são frequentemente associados às dificuldades no domínio da leitura e da escrita, que se agravam quando se trata de estudantes com DI. A base do ensino repousa sobre esse processo, tornando a alfabetização um direito, bem como uma exigência que impacta diretamente o desempenho escolar e a permanência dos alunos na escola (Felix Lima, Silva, Martins, 2022).

Alunos com dificuldades de aprendizagem tendem a manifestar comportamentos de desmotivação, apatia, agressividade ou fuga diante de desafios que não conseguem superar. Sisto (2001) aponta que a frustração decorrente do fracasso escolar pode gerar distanciamento social e comprometimento emocional, afetando negativamente o rendimento acadêmico. No caso dos estudantes com DI, tais obstáculos se ampliam, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas e sensíveis às suas necessidades.

Stelli (2019) observa que o sucesso desses alunos depende de interações sociais positivas e de um processo de ensino que reconheça suas potencialidades

e não apenas suas limitações. Nessa perspectiva, Vygotsky (2003) argumenta que a aprendizagem adequadamente organizada conduz ao desenvolvimento, ativando funções psicológicas superiores que não emergiriam espontaneamente. Assim, o papel do professor, enquanto mediador, é essencial para criar ambientes de aprendizagem significativos e acolhedores.

Com base nessas premissas, o implementado pelo PNAIC, em 2013, surge como uma política pública estratégica para garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Esse programa envolveu a formação continuada de professores alfabetizadores, integrando conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão. Fundamentado no Decreto nº 6.094/2007 (Brasil, 2007) e na Meta 5 do Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), o PNAIC buscou alinhar práticas pedagógicas às diretrizes legais que asseguram o direito à educação para todos.

A proposta do PNAIC confronta práticas tradicionalmente centradas na decodificação mecânica da linguagem, promovendo uma abordagem crítica e contextualizada. Vygotsky (1998) ressalta a importância de desenvolver a consciência crítica nos sujeitos, permitindo-lhes compreender e transformar sua realidade. Para os alunos com DI, isso significa acesso a práticas pedagógicas que considerem suas especificidades, proporcionando-lhes o domínio da leitura e da escrita e também a inserção social e cultural. Nesse processo, é essencial que a escola reconheça as diferenças presentes em sala de aula, valorizando as diversas culturas, histórias de vida, ritmos de aprendizagem e condições socioeconômicas.

Soares (2004) destaca que o letramento modifica o lugar social do indivíduo, permitindo-lhe novas formas de interação com os bens culturais e com os demais sujeitos. Logo, a alfabetização inclusiva deve ser pensada como uma prática de justiça social. O êxito dessa proposta depende, em grande parte, da atuação dos professores, que devem possuir formação sólida e sensibilidade para lidar com a diversidade.

Nóvoa (1995) defende a formação continuada como elemento essencial para que os educadores enfrentem situações complexas e singulares, criando respostas adequadas aos desafios de seu contexto. No entanto, como alerta

Mantoan (2003), a resistência às mudanças metodológicas ainda é um entrave, muitas vezes motivado pelo receio de romper com práticas já cristalizadas.

Daí a importância de políticas como o PNAIC e de iniciativas que incentivem a formação docente voltada à educação inclusiva. Para tanto, é necessário ampliar o acesso dos professores alfabetizadores e de outras áreas à formação continuada, assegurando que todos estejam preparados para acolher e ensinar os alunos com deficiência.

Conforme a PNEEPEI (Brasil, 2008), o direito à educação de alunos com deficiência deve ser garantido em todos os níveis e modalidades. Entretanto, observa-se que a alfabetização inclusiva ainda se concentra prioritariamente nos anos iniciais, desconsiderando a continuidade do processo nos anos subsequentes. Nesse sentido, é necessário pensar uma alfabetização que ultrapasse a etapa inicial da escolarização e se prolongue, conforme as necessidades de cada aluno, contribuindo para a construção de trajetórias educacionais mais justas e equitativas.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa bibliográfica e documental permitiu a seleção de textos científicos com temas convergentes, que subsidiaram a formulação de quatro categorias analíticas. A definição dessas categorias seguiu os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2011), possibilitando a identificação de núcleos de sentido recorrentes nos materiais examinados. A seguir, discute-se a primeira categoria.

O uso de recursos e estratégias didáticas na alfabetização de alunos com deficiência intelectual

A alfabetização é reconhecida como um dos objetivos centrais para todos os alunos, inclusive aqueles com DI, pois o domínio da leitura e escrita é fundamental para o acesso ao conhecimento, à participação social e à expressão pessoal. Fundamentando-se nas teorias vygotskianas, Oliveira (2016) destaca que as funções psicológicas superiores, como memória, atenção e controle consciente do comportamento, desenvolvem-se por meio da mediação sociocultural

e da internalização de instrumentos simbólicos. Isso implica que a interação social e cultural é essencial para que alunos com DI apropriem-se dos signos necessários para a leitura e a escrita.

Leite (2016) reforça a necessidade de reconhecer as especificidades de cada aluno com DI, adotando estratégias didáticas adaptadas que considerem suas habilidades, dificuldades e ritmo de aprendizagem individual. Silva e Dias (2019) defendem a aplicação de metodologias ativas, argumentando que esses alunos demandam estímulos pedagógicos mais intensos para desenvolver autonomia e pensamento crítico, ressaltando que tais demandas superam as dos alunos sem deficiência. Assim, o planejamento curricular e as práticas pedagógicas precisam ser cuidadosamente diferenciados para promover o letramento inclusivo.

Embora as estratégias didáticas sejam importantes, a mediação docente é fator decisivo no sucesso da alfabetização. O professor deve alinhar atividades eficazes com o respeito às necessidades específicas de cada aluno, promovendo sua autonomia no processo (Silva; Dias, 2019; Leite, 2016). No contexto da DI, priorizam-se atividades concretas que minimizem a complexidade abstrata, com linguagem clara, objetiva e pausada, além de vocabulário adequado ao repertório do aluno para garantir a compreensão e o avanço. Contudo, a repetição frequente e inadequada pode gerar desinteresse e resistência, evidenciando a importância de práticas lúdicas e motivadoras (Dantas, 2019).

Práticas pedagógicas eficazes incluem o uso do método fônico mediado, contação de histórias, jogos fonológicos, flexibilização dos objetivos, estímulo à interação social e uso de materiais visuais e musicais associados ao conteúdo escrito. Tais abordagens, isoladas ou integradas, facilitam o desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita, potencializando o aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos e ampliando sua compreensão (Dantas, 2019).

Além disso, a construção de uma cultura inclusiva na escola depende da compreensão, por parte do professor, das singularidades dos alunos e do rompimento com concepções homogêneas de desempenho escolar. O ensino deve ser direcionado a todos os alunos, independentemente de suas capacidades, cabendo ao docente o papel formador e acolhedor (Ropoli et al., 2010).

Dantas (2019) argumenta que, com o acesso ao conhecimento historicamente produzido, alunos com DI apresentam evolução de aprendizagem comparável à dos demais. Pletsch e Glat (2012), fundamentando-se em Vygotsky, afirmam que o desenvolvimento desses alunos não é inferior, mas sim diferente. Portanto, a alfabetização de alunos com DI representa um desafio significativo e um marco importante, demandando atenção às suas particularidades para garantir a efetivação do direito à educação e o potencial de transformação de sua trajetória pessoal e social.

Aportes teóricos e metodológicos que subsidiam a alfabetização de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental

A análise dos aportes teóricos e metodológicos relacionados à alfabetização de alunos com DI evidencia uma evolução significativa do conceito e das práticas educacionais associadas. Pacheco (2022) destaca a trajetória histórica da definição da DI, que inicialmente foi marcada por conotações pejorativas e estigmatizantes, mas que, em decorrência de lutas sociais e políticas inclusivas, evoluiu para uma concepção mais adequada e respeitosa, refletindo a influência determinante do contexto social na construção desse conceito.

Silva e Dias (2019) aprofundam essa perspectiva ao investigarem o papel das relações sociais na aprendizagem de alunos com DI, enfatizando que o ambiente cultural, composto pela família, escola, comunidade e fatores socioeconômicos, é fundamental para o desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas desses alunos. Tal abordagem se ancora na teoria sociocultural de Vygotsky (1998), que reconhece o professor como mediador das interações sociais essenciais para a aprendizagem, ressaltando a importância da preparação docente para atender às especificidades dos alunos com DI por meio de atividades que estimulem sua curiosidade e participação.

Nesse contexto, a formação continuada dos professores emerge como fator relevante no processo. Ribeiro e Campos (2020), ao analisar diversas pesquisas, apontam que cursos de formação são reconhecidos como relevantes para o aprimoramento da prática pedagógica e para a organização do Plano de

Atendimento Educacional Especializado (PAEE), documento que orienta intervenções pedagógicas individualizadas para alunos com necessidades educacionais específicas. Além disso, a formação estimula o diálogo reflexivo entre docentes, fortalecendo o conhecimento coletivo e as estratégias pedagógicas voltadas para a inclusão.

A ausência de uma metodologia única para alfabetização de alunos com DI é evidenciada na pesquisa de Silva (2016), que destaca a necessidade de adaptações curriculares e de um ensino colaborativo, respeitando o ritmo particular desses alunos, que percorrem as mesmas etapas do desenvolvimento cognitivo dos demais, porém em velocidade diferenciada. Assim, o currículo básico comum permanece pertinente, desde que adequadamente adaptado para garantir acessibilidade e efetividade. Metodologias ativas e ensino multissensorial são indicados como estratégias promissoras para essa adaptação.

Pletsch e Glat (2012) complementam esta visão ao apontar para as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores, defendendo a necessidade de uma transformação cultural na escola que favoreça a inclusão real. Além disso, enfatizam a importância de suporte teórico-prático consistente para esses profissionais, que viabilize a construção de práticas pedagógicas inclusivas efetivas.

Em síntese, os estudos indicam uma mudança histórica na concepção da aprendizagem de alunos com DI, marcada pela superação de preconceitos e avanços conceituais que viabilizam sua inclusão no ensino regular, ressaltando a importância do alinhamento entre teoria, formação docente e prática pedagógica adaptada.

Os desafios na formação docente emergidos nas produções acadêmicas no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual

As pesquisas acadêmicas revelam uma lacuna significativa quanto à oferta de atividades que efetivamente promovam o uso social da língua escrita para alunos com DI. Ressalta-se, contudo, a importância do planejamento pedagógico cuidadoso, que deve contemplar as demandas específicas desses

estudantes, assim como ocorre para qualquer outro grupo, buscando uma proposta educacional que dialogue com suas potencialidades e limitações (Marques e Marques, 2016; Simioni, 2016). Portanto, compreende-se ser necessário aprofundar investigações que contribuam para o sucesso desses alunos, inseridos em uma perspectiva inclusiva e contextualizada nos anos iniciais do ensino fundamental.

A responsabilidade de assegurar essa educação inclusiva recai, majoritariamente, sobre o professor, que precisa ir além do ensino tradicional para atender às complexas necessidades dos alunos com DI. Tardif (2002, p. 33) define o saber docente como composto por múltiplos saberes, disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais que, em conjunto, qualificam o professor como agente ativo e crítico, não mero transmissor de conhecimento. Nesse sentido, Freire (2015) enfatiza o papel do educador como sujeito engajado na transformação do processo educativo, com consciência reflexiva sobre sua prática.

Entretanto, segundo Vasconcelos (2021), a falta de formação continuada e de discussões pedagógicas específicas agrava os desafios do atendimento a esses alunos. Essa ausência prejudica a avaliação precisa, o planejamento e o acompanhamento do rendimento dos estudantes contemplados no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), potencializando um ambiente excludente. A ausência de critérios claros pode fomentar a percepção equivocada de que esses alunos apenas “passam o tempo” na escola, desconsiderando seu potencial real de aprendizagem.

A escolarização tradicional, muitas vezes, mantém uma estrutura homogênea e fragmentada, incapaz de oferecer condições adequadas para o desenvolvimento dos alunos com DI. Pletsch e Azevedo (2012) relacionam essa realidade à supervalorização das habilidades intelectuais, negligenciando outras formas de aprendizagem e desenvolvimento. Paralelamente, muitos professores ainda se sentem inseguros e desinformados quanto a estratégias pedagógicas eficazes para este público, o que limita sua atuação.

Figueiredo (2006) sintetiza esse cenário ao afirmar que a escola não está preparada para a diversidade, permanecendo centrada no mito da homogenei-

dade e ignorando as diferenças inerentes a todos os alunos. Desse modo, o conjunto de limitações institucionais, formativas e culturais dificulta a inclusão qualificada dos alunos com DI no ensino regular, exigindo transformações estruturais e pedagógicas urgentes.

CONCLUSÃO

A análise empreendida evidenciou que os programas de formação continuada exercem papel fundamental na qualificação docente, especialmente no que tange à educação inclusiva e à alfabetização de estudantes com DI. A participação ativa dos professores em espaços formativos favorece a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às singularidades dos alunos considerado o público da educação especial, permitindo a transversalidade das discussões sobre alfabetização no ensino regular.

Contudo, constatou-se a persistência de fragilidades nos processos formativos, bem como a carência de materiais pedagógicos estruturados e adaptados à realidade cotidiana da sala de aula inclusiva. Essas fragilidades também impactam diretamente a efetividade das práticas de alfabetização, especialmente diante da complexidade imposta pela inclusão de estudantes com DI. Refletir sobre esse processo requer superar a lógica tradicional e capacitista do ensino, organizando práticas que favoreçam o desenvolvimento humano e respeitem os diferentes ritmos e modos de aprender.

Observa-se, ainda, que embora a escola seja o espaço legítimo de acesso aos saberes científicos, culturais e sociais, sua função emancipadora é frequentemente comprometida pela escassez de recursos e investimentos. As reformas voltadas à alfabetização, como no caso do PNAIC, demonstraram impactos positivos no IDEB municipal, mas evidenciaram também a insuficiente articulação com as demandas específicas da inclusão, resultando em lacunas na efetivação de práticas alfabetizadoras mais equitativas.

A inclusão escolar de alunos com DI permanece como um desafio relevante para a Educação Básica, exigindo a consolidação de um novo paradigma educacional, alicerçado em compromisso coletivo e corresponsabilidade entre educadores, gestores, famílias e sociedade. A efetivação de políticas públicas

inclusivas depende, sobretudo, da mobilização dos sistemas educacionais para criar condições reais de acessibilidade, participação e aprendizagem.

Portanto, fortalecer a formação continuada e garantir suporte teórico, metodológico e institucional aos professores torna-se fundamental para transformar a inclusão em prática efetiva e significativa, assegurando a todos os estudantes o direito à alfabetização com equidade, qualidade e respeito à diversidade humana.

REFERÊNCIAS

AAIDD. American association on intellectual and developmental disabilities- Definition of Intellectual Disability. Washington, D.C: AAIDD, 2010. Disponível em: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition#.V18LL-vkrKUK>. Acesso em 09 de janeiro de 2021.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 31-86.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 146, n. 163, p. 3–9, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 dez. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, n. 79, p. 1-3, 2007.

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, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

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

CAMPBELL, F. K. Refusing Able(ness): A Preliminary Conversation about Ableism. **M/C Journal**, [S. l.], v. 11, n. 3, 2008. DOI: 10.5204/mcj.46. Disponível em: <https://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjjournal/article/view/46>. Acesso em: 21 dez. 2024.

DANTAS, Lilianne Moreira. **“É possível mudar?”: práticas pedagógicas de professores de sala de aula que atuam na alfabetização de estudantes com deficiência intelectual**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/70287/5/2019_tese_lmdantas.pdf. Acesso em: 21 dez. 2024.

FELIX LIMA, Fabiana; SILVA, Lidiane Ramos dos Santos; MARTINS, Maria José Batista Soares. **As contribuições da leitura e a escrita para as crianças nos anos iniciais**. Revista ISCI, v. 42, n. 2, p. 1–12, 2022. Disponível em: https://www.isciweb.com.br/revista/42-numero-2-2022/3048-as-contribuicoes-da-leitura-e-a-escrita-para-as-criancas-nos-anos-iniciais?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 09 de maio de 2025.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Gestão da aprendizagem no contexto da inclusão escolar**. In: CONGRÈS DE L’AIRHM, 10., 2006, Lausanne. Anais do 10ème Congrès de l’AIRHM. Lausanne: AIRHM, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEITE, Cândida Manuela Selau. **“O que a gente vai fazer hoje?”: evidências de letramento em atendimento educacional especializado de alunas com diagnóstico de deficiência intelectual**. 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5894>. Acesso em: 21 jan. 2015.

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

MARQUES, S. S.; MARQUES, Stella M. S. **Reflexões sobre a ética pós-moderna**. Revista Científica Semana Acadêmica, v. 1, n. 83, p. 1–9, 2016.

NÓVOA, José. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2016. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13255>. Acesso em: 21 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: http://www.acessoinclusivo.gov.br/arquivos/Convencao_Declaracao_Direitos_Pessoas_Deficiencia.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

PACHECO, Mirna Cristina Silva. **A trajetória conceitual da deficiência intelectual e a prática pedagógica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/58119>. Acesso em: 1 fev. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise; AZEVEDO, Cátia Regina. **Práticas pedagógicas inclusivas: desafios da formação docente**. In: FÁVERO, Eunice Teresinha; OLIVEIRA, Rosita Edler (orgs.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 127–142.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. **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. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312012000100012&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 12 nov. 2024.

RIBEIRO, Thereza Makibara; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no contexto da inclusão escolar: uma revisão sistemática (2013-2019). **Revista Educação em Debate**, ano 42, n. 81, jan./abr. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52241/1/2020_art_tmribeirojappcampos.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Sentidos, jun. 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SILVA, Carina Marta Gallina da. **Aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17830/carina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 de maio de 2025.

SILVA, Edna Leandro da; DIAS, Nelson. Alfabetização de alunos com deficiência intelectual a partir de metodologias ativas. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, Três Lagoas, v. 3, n. 4, p. 23–36, 2019. Dossiê Inclusão e Diversidade. Disponível em: <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/198>. Acesso em: 9 maio 2025.

SIMIONI, Sônia Maria Rodrigues. **Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental**. São Carlos: UFSCar, 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SISTO, Fermino Fernandes. Dificuldades na aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: SISTO, F. F. et al. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 190–213.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, p. 1-10, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/>. Acesso em: 21 de dezembro de 2014.

STELLI, Maria Norma Magalhães. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: implementação e contexto inclusivo nas escolas ribeirinhas do município de Manaus**. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes de professores e saberes profissionais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VASCONCELOS, Maria Djanira Vieira. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: rupturas e permanências na prática docente**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/47965?locale=en>. Acesso em: 23 dez. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 11

UM OLHAR COMPREENSIVO DOS PROFESSORES E DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR (CUIDADORES) PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE RUSSAS – CEARÁ

Murilo Oliveira de Carvalho

Doi: 10.48209/978-65-5417-502-B

Resumo: O Objetivo central desta pesquisa é compreender a Educação Inclusiva no contexto do município de Russas/CE através dos olhares do professores e dos profissionais de apoio escolar (cuidador) de alunos com deficiência intelectual. Este estudo tem característica metodológica da abordagem qualitativa e descritiva-exploratória, através de entrevistas semiestruturadas. Além disso, o trabalho recorreu também à fontes bibliográficas como: Mantoan (2003), Garghetti et al., (2013), Mazzota (1996), Gomes, (2009), Gil (2008), Leis Federais do Brasil (2008 & 2015), Martins (2012) e Rodrigues et al., (2020) esses foram os teóricos que contribuíram para compreensão da educação inclusiva. A pesquisa foi realizada em quatro órgãos públicos. Primeiro no Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação e do Desporto Escolar – SEMED, depois no Núcleo de Apoio Pedagógico à Criança Especial-NAP e por último em duas escolas, uma no ensino fundamental II e outra no ensino médio, onde atuam esses professores e os profissionais de apoio escolar (cuidador) dos alunos com deficiência intelectual. Em seguida realizamos a análise dos dados coletados, o que nos permitiu constatar, que a inclusão no município de Russas/CE em estudo, vem tentando trabalhar numa perspectiva inclusiva embora que deixa a desejar enquanto a falta da formação continuada dos professores tratando de temas que envolvam a educação inclusiva e sobre as diversas deficiências.

Palavras – Chave: Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. Professores. Profissional Cuidador.

INTRODUÇÃO

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre do ano de 2020, em quatro órgãos públicos. Primeiro, no Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação e do Desporto Escolar – SEMED, depois no Núcleo de Apoio Pedagógico à Criança Especial-NAP e por último em duas escolas, uma de ensino fundamental II e outra de ensino médio, onde atuam esses professores e os profissionais de apoio escolar (cuidadores) dos alunos com deficiência intelectual.

O Objetivo central da pesquisa é compreender, através dos dados coletados, sobre a compreensão dos professores e profissionais de apoio escolar (cuidadores) dos alunos com deficiência intelectual, sobre a Educação Inclusiva na escola onde eles atuam. Nossos objetivos específicos visam compreender através do Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação e do Desporto Escolar – SEMED, como se deu a implantação da Educação Inclusiva na cidade de Russas interior do Ceará, compreender através da visão dos professores e profissionais de apoio escolar (cuidadores) o desafio para a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

As questões que nortearam esta pesquisa, parte do pressuposto das seguintes indagações: Como é a educação inclusiva no município de Russas-Ce? Qual é o nível de conhecimento que os professores e os profissionais de apoio escolar (cuidadores) têm sobre a educação inclusiva e como eles contribuem para a educação inclusiva dos alunos com deficiência intelectual?

Este estudo tem característica metodológica da abordagem qualitativa e descritiva-exploratória, através de entrevistas semiestruturadas. Além disso, o trabalho recorreu também à fontes bibliográficas como, Mantoan (2003); Garghetti et al. (2013); Mazzota (1996); Gomes (2009); Gil (2008); Leis Federais do Brasil (2008 e 2015); Martins (2012) e Rodrigues et al. (2020) esses foram os teóricos que contribuíram para compreensão da educação inclusiva. A pesquisa passará primeiramente pelos pontos sobre a educação inclusiva e o conceito de deficiência intelectual, passando pela metodologia, entrando na

análise e discussão dos resultados, encerrando na conclusão e mostrando as referências bibliográficas.

Esta pesquisa pretende contribuir para atentar sobre a importância das formações continuadas, onde envolvam o conhecimento e informações para os professores e os cuidadores sobre a educação inclusiva de alunos com deficiência intelectual entre outras deficiências.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Todas convenções, conferências e movimentos de reivindicações para os benefícios das pessoas com deficiência, surgiram no final do século XX. Esses eventos conduziram encaminhamentos, discussões, reivindicações, direitos e deveres, assim resultando em documentos e declarações. No Brasil, no segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), em 2008, começa a surgir a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, de acordo com os objetivos do documento,

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como 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)

A partir desse documento, esta pesquisa tenta saber entre seus entrevistados o que eles compreendem sobre educação inclusiva e como eles vem contribuindo para a educação dos alunos com deficiência intelectual. Segundo Mantoan (2003),

Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos. (p.30)

Ao pesquisarmos o termo mais adequado sobre a “Deficiência Intelectual”, percebemos que há um revisionismo ao longo da História sobre o conceito das seguintes palavras: deficiência intelectual, deficiente mental e retardo mental, fora os termos pejorativos que são dados, além das classificações que são atribuídas por grau, como: Leve, Moderado e Profundo. Sobre a História da Educação das pessoas com deficiência intelectual no Brasil Mazzota (1996) pontua,

Em 1960 foi criada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME). A CADEME tinha por finalidade promover em todo território Nacional, a “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (p. 52).

O autor ainda faz uma crítica a essa educação que tem como base a “marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação” (MAZZOTA, 1996, p.14) para com as pessoas com deficiência. Rebelo et al. (2016) reforçam a fala de Mazzota quando citam que,

O atendimento à pessoa com deficiência não foi tomado efetivamente como responsabilidade da educação, mantendo-se o caráter de habilitação/reabilitação e assistência a cargo da filantropia. Tal concepção liberal de disposição dos serviços, normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, torna-se então uma característica da Educação Especial no Brasil. (p.174)

Garghetti et al. (2013) nos apresentam que:

Até o século XVIII, a própria ciência confundia deficiência mental com doença e procurava tratamentos que trouxessem uma “melhora” para essa condição. Na Medicina, esse século foi um período mais de assimilação e de consolidação do conhecimento já produzido, do que de grandes descobertas. A deficiência mental continuava sendo considerada hereditária e incurável e, por isso, a maioria das pessoas que apresentava essa especificidade, era abandonada em hospícios ou asilos. (p. 07)

Em termos de nomenclatura clínica, o texto acima é baseado na dimensão biológica da palavra. Diversos conceitos ao longo do tempo sobre a Deficiência Intelectual foram criados e modificados conforme os avanços da modernidade. A Organização Mundial da Saúde- (OMS), o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM)¹, cada um desses órgãos, desenvolveu um conceito mais geral sobre Deficiência Intelectual.

Em outubro de 2004, foi realizada uma conferência na cidade de Montreal – no Canadá – onde foi debatido, discutido e formulado um documento oficial que tem como título: “Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual”. Este documento assegura os direitos, deveres, entre outras informações para inclusão e igualdade da pessoa com deficiência intelectual.

O melhor conceito para ser adotado sobre a deficiência intelectual nesta pesquisa foi instituído pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)², A tradução para a língua portuguesa brasileira nos diz o seguinte:

A deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Essa deficiência se origina antes dos 18 anos.

Então, embora o termo Retardo Mental esteja ultrapassado, utilizaremos apenas para fins de termos clínicos. Iremos usar o termo mais aceitável que é Deficiência Intelectual (DI).

METODOLOGIA

Esta pesquisa teve as considerações éticas, o convite feito aos cuidadores e professores, esclarecimentos e agendamento dos horários feito pelo próprio pesquisador, por meio do contato pessoal com os supracitados. Em seguida, foi

1 O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.^a edição ou DSM-5 é um manual diagnóstico e estatístico feito pela Associação Americana de Psiquiatria para definir como é feito o diagnóstico de transtornos mentais. Acesse para mais informações disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/DSM-5> acessado no dia 28 de março de 2020, às 15h:50min.

2 A Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento é uma organização profissional sem fins lucrativos americana preocupada com a deficiência intelectual e as deficiências relacionadas ao desenvolvimento. A AAIDD Disponível em: <http://www.aaid.org/> acessado no dia 28 de março de 2020, às 16h:15min.

feito um esclarecimento prévio sobre a pesquisa e verificado se o cuidador e o professor gostaria de participar.

Participaram da pesquisa os cuidadores e professores que se voluntariaram e assinaram o termo de autorização e a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) explicando que não será divulgado nenhum nome ou informação pessoal e/ou da escola.

A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa. Gomes (2009), explica que as pesquisas qualitativas não têm,

[...] como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo de material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor. (p.79).

Já que não estamos preocupado com o número de pessoas entrevistadas e sim com os dados que serão gerados para as discussões e resultados desta empiria, este estudo é uma investigação exploratória-descritiva. Para Gil (2008),

[...] Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. [...]Dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc. [...] São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. (p.28)

Adotamos os seguintes procedimentos técnicos: bibliográficos, para a consulta de fontes teóricas que fundamentassem a realidade da pesquisa em questão. Depois, foi realizada as entrevistas semiestruturadas. Onde Gil (2008), nos esclarecesse que, “Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.” (p.113).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

De acordo com o levantamento feito no Setor de Educação Especial³ da Secretaria Municipal de Educação e do Desporto Escolar – SEMED do município, Russas, no ano de 2020, tem cerca de 33 escolas na modalidade de Educação Infantil e Fundamental com o total de 260 alunos com algum tipo de deficiência. São cerca de 16 salas de Recursos Multifuncionais (SRMF)⁴ onde são realizados o Atendimento Educacional Especializado – AEE⁵, sendo 14 salas funcionando atualmente, onde 05 salas recebem alunos com deficiência intelectual. As outras 02 duas salas estão faltando professores. Não há uma seleção para a escolha do professor de AEE em Russas/CE, a escolha se faz através da conscientização do professor quando identifica algum aluno que necessite da educação especial.

Atualmente, o município tem no total de 134 cuidadores, sendo que um cuidador chega a cuidar de 01 ou até no máximo 03 alunos, quando se faz necessário, dependendo do tipo de deficiência e/ou grau de dependência do aluno com necessidades especiais. O motivo para que o aluno tenha um cuidador hoje no município, é que o estudante consiga ter autonomia e aprendizagem. As formações para esses cuidadores começaram no ano de 2016 e continuam até os dias atuais e acontecem de acordo com as deficiências.

Na tabela abaixo podemos verificar os tipos de deficiência e o quantitativo de alunos que estão inseridos nos diferentes tipos de modalidades de ensino que é oferecido pelo governo municipal que são eles: Educação Infantil (Creches e Pré-escolas) Escolas de Ens. Fundamental I (1º ao 5º ano) e Ens. Fundamental II (6º ao 9º ano).

3 Esse setor foi fundado no ano de 2005, devido a importância da implantação da Lei da inclusão.

4 Programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192 acessado dia 29 de março às 19h:30 min.

5 O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192 acessado dia 29 de março às 19h:30 min.

TABELA 01 - DEFICIÊNCIA.

Levantamento de alunos especiais por deficiência nas escolas do município de Russas, Ceará, primeiro semestre de 2020. (Continua)

<u>DEFICIÊNCIA</u>	<u>QUANTITATIVO</u>
Deficiência Intelectual	26
Deficiência Auditiva	00
Surdez	02
Deficiência Visual	01
Cegueira Cognitiva	01
Baixa Visão	01
Deficiência Física	02
Transtorno do Espectro Autista-TEA	110
Paralisia Cerebral	17
Deficiência Múltipla	00
Microcefalia	00
Hidrocefalia	04

TABELA 01-DEFICIÊNCIA.

Levantamento de alunos especiais por deficiência nas escolas do município de Russas, Ceará, primeiro semestre de 2020. (Conclusão)

<u>DEFICIÊNCIA</u>	<u>QUANTITATIVO</u>
Cardiopata	02
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade –TDAH	48
Epilepsia	09
Necessidades Educativas Especiais – NEE	38
<u>TOTAL</u>	<u>260</u>

Fonte: Dados primários levantados pelo pesquisador por meio de questionário.

O Núcleo de Apoio Pedagógico à Criança Especial-NAP surgiu no dia 18 de junho de 2008 em Russas cumprindo o que é estabelecido na citação abaixo,

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (Brasil, 2008, p.16)

O NAP é uma parceria educacional da SEMED com a Secretaria da Saúde de Russas. O NAP tem como objetivo atender os alunos das escolas de Ensino Regular do Município de Russas que apresentam algum tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizagem, tendo uma porcentagem mínima para as escolas particulares. Embora que haja intervenção de profissionais da saúde. O NAP faz uma vez por mês um projeto chamado NAP Itinerante, onde os especialistas vão até as escolas contribuindo para questão da inclusão social através de palestras educacionais.

Nosso foco aqui não é detalhar todas as necessidades especiais que são atendidas neste núcleo, mas, focar no quantitativo de alunos com Deficiência Intelectual que são atendidos neste estabelecimento. Verificamos que na ficha de matrícula do NAP, são atendidos cerca de 161 alunos, sendo 159 da rede municipal de Russas, 02 alunos de escola particular, sendo 27 alunos com Deficiência Intelectual-DI.

A Organização Mundial de Saúde- (OMS)⁶ desenvolveu diversos códigos para melhor classificar as doenças, deficiências e entre outros diagnósticos. O Código Internacional de Doenças (CID- 10)⁷, ao especificar a Deficiência Intelectual ainda como Retardo Mental, (F70 -79). O mesmo inclui outros sintomas que vêm sendo especificados de acordo com o diagnóstico de cada paciente. O diagnóstico utilizado por muitos anos e ainda nos tempos atuais, é a medida do Coeficiente de Inteligência (QI) sendo que a média apresentada pela população é o QI 70. A tabela 02 apresenta números sobre o coeficiente de inteligência de alunos da cidade de Russas.

6 A Organização Mundial de Saúde (OMS), tem por objetivo promover o acesso à saúde de qualidade a todos os povos do mundo. A organização foi fundada em 07 de abril em 1948. Para maiores informações. Disponível em: <https://www.infoescola.com/saude/organizacao-mundial-de-saude-oms/> acessado no dia 30 de março de 2020, às 15h:00min.

7 A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, fornece códigos relativos à classificação de doenças. Para maiores informações disponível em: <https://www.cid10.com.br/> acessado no dia 30 de março de 2020, às 15h:10min.

TABELA 02- Quantitativos de alunos com DI por seu CID de acordo com classificação proposta pela Organização Mundial de Saúde-(OMS).
Russas – Ceará, primeiro semestre de 2020.

Coeficiente de Inteligência (QI)	Retardo mental (Deficiência Intelectual)	CID10 (F70 -79) de acordo com a Organização Mundial de Saúde-(OMS)	Quantitativo De alunos com deficiência intelectual.
50-69	Leve	F70	15
35-49	Moderado	F71	06
20-40	Grave	F72	06
Inferior a 20	Profundo	F73	00

Fonte: Dados primárias levantados pelo pesquisador por meio de questionário.

Os alunos com Deficiência intelectual vêm acompanhado com um diagnóstico específico na orientação em seu CID. Não iremos detalhar essas orientações para não expor esses alunos.

TABELA 03- Alunos que fazem acompanhamento pelos seguintes profissionais.
Russas, Ceará, primeiro semestre de 2020.

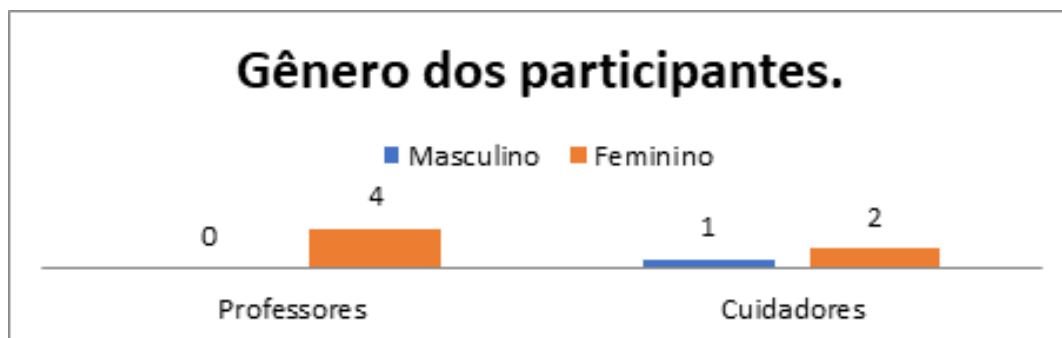
Profissionais.	Quantidade de Profissionais.	Quantidade de alunos atendidos com qualquer tipo de deficiência e/ou NEE.	Quantidade de alunos atendidos com Deficiência Intelectual.
Psicólogo (a).	01	69	11
Psicopedagogo (a).	01	71	19
Prof. (a) De Informática Educacional.	01	105	20
Fonoaudiólogo (a).	01	68	07
Terapeuta Ocupacional.	01	-	-
Assistente Social.	01	-	-

Fonte: Dados primários levantados pelo pesquisador por meio de questionário.

Podemos perceber, pela tabela acima, que os alunos com Deficiência Intelectual têm maior necessidade nos acompanhamentos de profissionais da área educação do que na área da saúde. Sendo que outros alunos que tem as outras necessidades especiais verificadas na ficha de matrícula, são acompanhados

mais pelos profissionais da área da Saúde. Tendo em vista que falta no presente momento da investigação dessa pesquisa, a Terapeuta Ocupacional e a Fonoaudióloga, que estão em processo de contratação, vale salientar, que as atribuições da assistente social são mais burocráticas do que o atendimento especial.

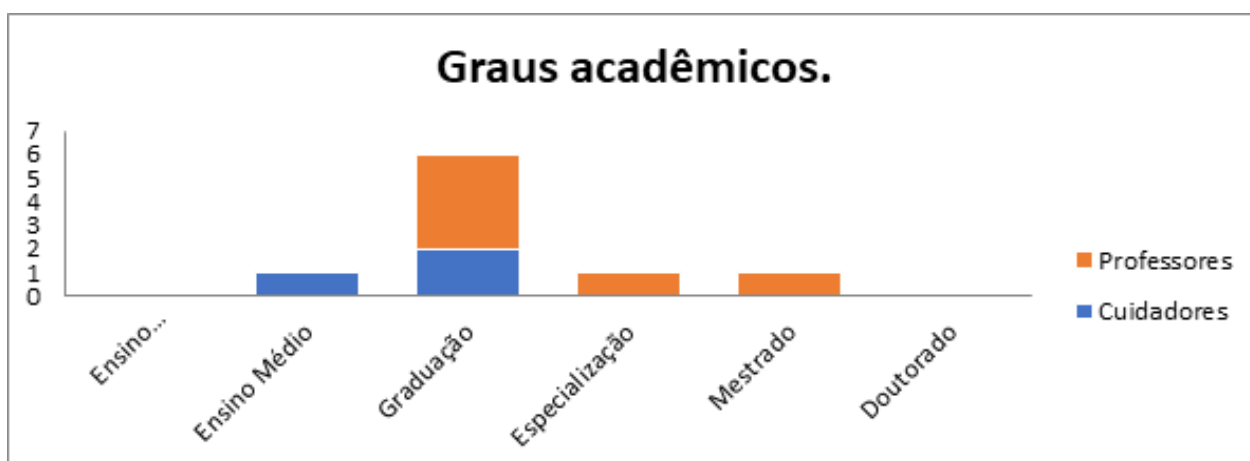
GRÁFICO 01- Abaixo apresentamos o Gráfico de Gênero dos participantes. Russas – Ceará, primeiro semestre de 2020.



Fonte: Dados primários levantados pelo pesquisador por meio de questionário.

Na leitura do Gráfico por gênero dos participantes voluntariados da pesquisa foi possível perceber que não tem nenhum professor homem que quis participar da pesquisa sendo 04 professoras mulheres, 01 cuidador homem e 02 cuidadoras mulheres.

GRÁFICO 02- Informações sobre o grau de formação desses professores e cuidadores. Russas, Ceará, primeiro semestre de 2020.



Fonte: Dados primários levantados pelo pesquisador por meio de questionário.

Percebermos que o grau de formação dos 07 entrevistados; 01 tem ensino médio, 06 tem graduação, dos 06 um tem especialização e dos 06 um tem mestrado e nenhum tem doutorado. Podermos verificar que dos 07 entrevistados 06

possuem graduação nas seguintes disciplinas: Pedagogia, História, Matemática, Português, Geografia e Ciências.

Na tabela 04 podemos constatar que nas escolas onde fizeram-se a pesquisa o quantitativo de alunos com deficiência e/ou NEE e com deficiência intelectual. Constatamos que nas duas escolas não tem a sala do AEE, os alunos que são dessas escolas, são atendidos em outras escolas onde tem AEE ou fazem o acompanhamento no NAP.

TABELA 04- Quantidade de alunos com deficiência intelectual nas escolas em pesquisa. Russas, Ceará, primeiro semestre de 2020.

Nível Escolar	Quantidade de alunos com qualquer tipo de deficiência e/ou NEE.	Quantidade de alunos com deficiência intelectual.
Ensino Fundamental II	24	04
Ensino Médio	14	02

Fonte: Dados primários levantados pelo pesquisador por meio de questionário.

Para fins de análises e discussões dos resultados desta pesquisa iremos organizar a pesquisa de acordo com as informações obtidas pelos entrevistados. Para efeito de sigilo, os entrevistados serão denominados nesta pesquisa como: profissionais de apoio escolar (cuidadores) de PAEC01, PAEC02 e PAEC03 e os professores P01, P02, P03 e P04.

As entrevistas foram realizadas na escola no momento do intervalo/recreio, com o consentimento da gestão escolar. Ressaltamos que as entrevistas foram realizadas individualmente. Começamos as entrevistas com os cuidadores, quando questionamos em que ano passaram a ser cuidadores no município de Russas/CE, como foi seu processo seletivo e como é chamada a sua função nesta escola. Os mesmos responderam o que,

Passei a ser cuidadora em 2019, na escola municipal. Eu não fiz processo seletivo e nem entrevista, fui contratada de imediato. Na escola sou chamada de cuidadora. (PAEC01, 2020)

No ano de 2014, quando a direção da escola chamava a prestar serviços na escola. Em 2018 teve um processo seletivo, com entrevista, exigências de alguns cursos, faculdade e experiência no trabalho. Aqui na escola todo mundo chama de cuidadora ou ajude de crianças com necessidade especial. (PAEC02, 2020)

Passei a ser cuidador em 2018, através do Processo seletivo da Prefeitura de Russas/CE. Meu processo seletivo foi em duas fases. Na primeira com análise de documentação e segundo entrevista com o psicólogo. No meu contrato eu sou profissional de apoio escolar (cuidador), mas na escola me chamam de cuidador ou professor do aluno fulano de tal. (PAEC03, 2020)

Percebemos que a cuidadora PAEC02 tem mais tempo de trabalho nessa função, embora que em 2018, tenha feito a seleção para cuidador, vindo a ser aprovada. O cuidador PAEC03 se tornou cuidador quando houve a seleção vindo a ser aprovado e a cuidadora PAEC01 foi contratada sem passar por um processo seletivo, sendo que todos são chamados de cuidadores.

Esta pergunta foi feita para os cuidadores por que no ano de 2018 a Prefeitura de Russas abriu o Processo Seletivo para contratar candidatos para o cargo de Cuidador de Aluno com Deficiência. Percebemos que a partir de 2018, Russas começou a escolher pessoas de caráter temporário através de seleção, até então, estava a cargo da gestão da escola escolher/ selecionar seus cuidadores. Foi feito o questionamento no nome da função de cuidador, por que há uma discussão na nomenclatura da função de cuidador de alunos especiais. No município de Russas/CE o nome dado a função de Cuidador é de acordo com a observância às Leis Federais de nº 8.014/2010 e 13.146/2015 que nos dizem o seguinte,

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

Então, o nome correto é Profissional de Apoio Escolar. Pesquisamos o motivo pelo qual muitas pessoas chamam o Profissional de Apoio Escolar de cuidador, mas não encontramos uma pesquisa empírica que explicasse o motivo. Apenas informações vagas na internet, que informam que o nome Cuidador surgiu devido ao profissional Cuidador de Idosos, já que há uma semelhança nas atribuições das funções. Pedimos aos cuidadores que rela-

tassem como é a atuação deles para auxiliar o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual ao qual eles acompanham, obtermos a seguintes respostas,

Eu esforço bastante para passar para minha aluna o conhecimento como também as formas mais fáceis para minha aluna aprender através de imagens, de história, da escrita e etc. (PAEC01,2020)

Sempre procuro dá meu melhor empenho, em que a criança é capaz de aprender. Participar das atividades. Pois muitas famílias acham que os filhos não são capazes de aprender, modificando atividades quando não é fácil de eles acompanharem a que o professor esta sugerido. Pesquiso novos modos aonde eles possam aprender mesmo sendo no tempo dele. (PAEC02,2020)

Venho contribuindo com uma conexão com os professores que consigo juntamente auxiliar meu aluno nas atividades que são proposta pelo professor juntamente para a sala, tendo adaptar para que o mesmo venha conseguir resolver e obter o conhecimento. (PAEC03, 2020)

Ao analisarmos as falas dos cuidadores, observarmos que os mesmos têm uma atenção maior na questão do ensino-aprendizagem do aluno. Percebemos nas falas da PAEC02 que os pais costumam modificar as atividades, pois não acreditam na potencialidade de seu filho e o PAEC03 já traz uma conexão entre o professor e ele na preocupação de adaptar as atividades proposta para turma, para que a compreensão fique mais acessível ao aluno. Perguntamos aos cuidadores em que ano começou as formações para cuidadores e como são essas formações continuadas. Foram coletadas as seguintes afirmativas,

A minha começou em 2019, quando eu passei a ser cuidadora e até hoje elas são continuadas sim. Elas passam informações para nós muito importantes. Nos ensina como trabalhar de uma maneira melhor. Porque cada criança tenha suas dificuldades. (PAEC01,2020).

No ano de 2016, na minha opinião deixam muito a desejar, com assuntos muitas vezes repetitivos, formadores muitas vezes inexperientes nos assuntos, sendo que deveria diversificar os assuntos trabalhados nas formações, pois são necessidades especiais diferentes, se eles tirassem um tempo para colarmos na pratica seria bem melhor. (PAEC02, 2020).

Eu não sei em que ano começou as formações para cuidador, só sei que comecei a participar dessas formações a partir da minha aprovação no processo seletivo em 2018. As formações são muito vagas, em dois anos consecutivos os temas foram os mesmos, alguns dos formadores são muitos despreparados, os temas vagos, muito difícil de prestar atenção por que as formações reúnem todos os cuidadores do município, muita conversa paralela. Muita preocupação com a parte mais burocrática em termos de assinar

ficha do lanche, ficha do aluno individual e a frequência do que passar informações necessárias onde podemos aplicar para nossos alunos trazendo uma inclusão para eles. (PAEC03, 2020).

Em partes as formações, os cuidadores fazem uma crítica, enquanto a PAEC01 faz um elogio, já que a mesma participou durante 01 ano das formações, o PAEC02 e PAEC03 fazem uma crítica as formações, tanto nas questões das temáticas trabalhada como dos despreparos dos formadores. Martins (2012) escreve o seguinte,

A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar. (p. 33).

Agora iremos analisar as entrevistas realizada com o corpo docente, aqui chamaremos os professores de: P01, P02, P03 e P04, quando indagados sobre as suas formações continuadas e/ou estudos que envolvam algo sobre a Educação Inclusiva e qual a situação que eles vivenciam em lidar com um aluno com deficiência intelectual, eles responderam que,

Não. Desinformação, geralmente ensinar sobre as coisas mais triviais sobre matemática, de acordo com os conhecimentos prévios. (P01, 2020).

Não. Me sinto um pouco desconfortável por não ter tido nenhum preparo ao longo da minha formação acadêmica para lidar com alunos com necessidades especiais. Sem falar que eles apresentam necessidades variadas e não sei como contribuir com aprendizagem deles. (P02, 2020).

A minha formação (leituras, cursos, capacitações) têm sido aquém das minhas necessidades. Particularmente eu fiz um propósito de tentar aprender Libras (por conta própria pela internet) em 2020, mas até o momento (março/2020) ainda não iniciei. Eu procuro usar de empatia, mas conhecimento mesmo, pouquíssimo. (P03, 2020).

Atualmente, tenho 11 alunos portadores de alguma necessidade especial. Não tenho nenhum curso ou formação no que se refere à educação inclusiva. (P04, 2020).

Percebemos que nas formações continuadas e/ou estudos os professores não tem nenhum conhecimento e/ou informação sobre a educação especial/inclusiva. Apenas a professora P03 que tenta ainda em suas formações e estu-

dos buscar um pouco de conhecimento na área da educação inclusiva. Martins (2012) pontua que,

A formação dos profissionais de ensino, porém, de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado. Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade. (p. 32).

Martins (2012), mostra que não só na faculdade devemos ter o conhecimento da área da educação inclusiva, mas, que as formações continuadas têm que ter a atenção a essa área. Questionamos os professores como eles vêm contribuindo para efetivação de uma educação inclusiva de seus alunos com deficiência intelectual, eis suas afirmativas,

P01- Eu não faço muita, pois não sei bem como agir apenas ensino o básico da matemática para eles.

P02- Infelizmente, muito pouco. Se o aluno souber ler e escrever, incluo ele na explicação e realização de atividades. Agora quando o aluno não tem essas habilidades não consigo ajudá-lo.

P03- Sempre que possível eu abordo o assunto, com os demais alunos “considerados sem necessidades especiais” ressaltando a importância dessa inclusão, seja por uma característica da atualidade, como também pelo grande número de alunos especiais.

P04- Não posso afirmar que o que faço com meu aluno PNE é uma contribuição, quando eu mesma tenho dúvida que atividade desenvolver para um aluno que não reconhece letras por mais que se insista ou estimule. Como acompanhar um aluno hiperativo, desejoso para sair da sala a todo momento, enquanto tenho que cumprir um cronograma físico.

Rodrigues et al. (2020) nos afirmam que:

O professor atualmente ainda encontra dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, pois alguns não tiveram em sua formação inicial conteúdos que privilegiem a educação inclusiva e suas especificidades e outros cuja formação contemplou o modelo ainda é pautado no conceito de deficiência, legislação e história, pouco o instrumentalizando no desenvolvimento do trabalho pedagógico. (p.159)

Ao perguntamos aos professores como eles veem os cuidadores dentro da sua sala de aula, relataram o seguinte,

O cuidador é de máxima importância para o aluno que tenha algum tipo de deficiência, uma vez que também irá mediar o conhecimento juntamente com o professor. (P01, 2020).

Vejo como uma figura fundamental para o desenvolvimento do aluno. Mas em alguns casos percebo que o cuidador tenta mais “entreter” o aluno para que não der trabalho, quer passar atividades que desenvolvam suas habilidades. Acredito que os cuidadores deveriam passar por formação de acompanhamento dos alunos. (P02, 2020).

A figura do cuidador é importantíssimo eu o vejo como um elo de ligação entre a minha pessoa/ conteúdo e a criança/ aluno especial. (P03, 2020).

Para os alunos que são acompanhados, o cuidador é essencial em atividades que exigem uma velocidade menor, enquanto o professor acompanha também os demais alunos. (P04, 2020).

Nos relatos das quatro professoras, percebemos que o cuidador é importante, principalmente nas atividades propostas pelo professor. A professora P02, foi a única a fazer uma crítica, que o cuidador às vezes tentar distrair a criança para não atrapalhar a aula, e não se importando com a aprendizagem do estudante, a mesma sugere que os cuidadores passem por uma formação.

Pedimos que os professores relatassem a partir do ponto de vista deles, sobre o que eles entendem sobre a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e quais sugestões ou orientações para esta educação dentro ou fora de sua escola, os mesmos responderam o seguinte,

Acredito que para existir inclusão é necessário existir formações para os professores e as mais importantes turmas que tenham alunos com alguma deficiência tem que existir uma menor quantidade de alunos para o professor poder dá atenção a esse aluno. (P01, 2020).

A Educação Inclusiva seria positiva se a mesma incluísse os alunos nas atividades de sala de aula. Muitas vezes, a capacidade cognitiva do aluno não é bem desenvolvida. A diferença no tratamento começa pela gestos e professores que não desenvolvem atividades voltadas a ele. A falta de espaço e material didático também é comum nas escolas. (P02, 2020).

Ainda não consigo visualizar uma educação inclusiva. Muitos alunos especiais estão inseridos no ambiente educacional, mas pouco sabemos de seus anseios e dificuldades. O tempo passa, e quando percebemos a etapa na escola já cumpriu, e sinto um vazio, uma consciência pesada, por quase nada ter feito. (P03, 2020).

A sociedade não é inclusiva e a escola, conseqüentemente, não é (ou vice-versa). A inclusão, a meu ver, pressupõe disponibilidade de meios para a igualdade entre os alunos e apoio para que professores possam transmitir o que esses alunos conseguirem aprender. No entanto, se o professor quiser incluir um aluno em atividades, pesquisa na internet e imprime (esse foi o conselho que recebi de uma psicopedagoga). (P04, 2020).

As reflexões das professoras são bastante críticas sobre em relação a Educação Inclusiva, cada uma aponta uma questão que vai desde a falta da formação continuada na área da educação especial/inclusiva, a orientação de profissionais que sejam capacitados a orientar e supervisionar até aos materiais pedagógicos necessários para se trabalhar.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa, foi realizada através do método qualitativo, foi possível constatar que o município de Russas-CE em estudo, vem tentando trabalhar numa perspectiva inclusiva, oferecendo um atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF), o atendimento do Núcleo de Apoio Pedagógico a Criança Especial- (NAP), bem como o acompanhamento do profissional de apoio escolar (cuidador).

Os cuidadores de Russas/CE, são bem assistidos mesmo com falhas no sistema como por exemplo: uns tiveram que fazer processo seletivo, para saber suas capacidades e formações para lidar com os alunos especiais, enquanto outros não passaram por nenhum um processo seletivo.

Por meios dos questionários/entrevistas semiestruturados aplicados as professoras das escolas do município de Russas/CE, observamos que a inclusão é um gigantesco desafio devido a falta de conhecimento na área da educação especial/inclusiva, pois suas formações continuadas, não envolvem estudos nesta área. Assim, os professores não tem um nível de formação para que compreendam a inclusão e as deficiências e como trabalhar com ambas juntamente com o profissional de apoio escolar (cuidador), afinal, a educação vai se reinventando com o passar do tempo e o professor terá em sua sala de aula um público bem diversificado.

REFERÊNCIAS

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). **Definition of intellectual disability**. Disponível em: <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.WsiteNTwbc>. Acessado em 28 de março de 2020, às 21:32.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em 20 de março 2020, às 22:03.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. **BREVE HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 10, Julio, 2013, 101-116. Disponível em <http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art6.pdf> Acesso em 20 de março de 2020, às 22:30.

GIL, Antonio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 79.

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

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 32-33.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

REBELO, A. S.; OLIVEIRA, A. D.; KASSAR, M. C. M. et al. Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise do programa Direito à Diversidade e seu impacto na formação continuada de professores. In: POKER, R. B. et al. (Org.) **Educação Inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 174.

RODRIGUES, O. M. R. P. R.; CAPELLINI, V. L. F.; MENCIA, G F. M. In: Formação continuada de professores em educação especial e inclusiva: atitudes sociais diante da deficiência de desistentes e cursantes. SOUZA, M. M. G. S. et al. (Org.) **Atitudes Sociais em relação à Inclusão: da Educação Infantil ao Ensino Superior** [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 159.

CAPÍTULO 12

TEA: UM OCEANO DE POSSIBILIDADES

Mayara Conceição do Amaral

Doi: 10.48209/978-65-5417-502-C

INTRODUÇÃO

“A relação ‘aprendizagem ensino’ vivida na escola é um processo de intensa e permanente negociação, especialmente quando tratamos da escola pública em que há constante embate entre os conhecimentos socializados pela escola. A tensão entre a diferença e uniformidade é parte da escolarização e se agrava quando as variadas dinâmicas de aprendizagem em muito se afastam dos modelos de desenvolvimento, com predomínio para sua vertente cognitiva, de sujeito, de conhecimento e de ensino tomado como referências cristalizadas para a relação pedagógica.”
ESTEBAN, 2015

Este estudo busca enfatizar a importância de direcionar o olhar para as práticas pedagógicas voltadas para o público autista, acima de tudo nas suas potencialidades. Faz-se necessário entender que as dificuldades trazidas pelas especificidades dos alunos autistas, não devem ser encaradas de forma negativa, mas como possibilidades de promover aprendizagem significativa e objetiva. Tentaremos exemplificar e contextualizar caminhos possíveis para que o cotidiano escolar seja atrativo para este público, visando mergulhar em suas trajetórias pessoais e descobrir no fundo do oceano um tesouro que muitas vezes se encara como inacessível pelo “mundo externo” ao dele.

DESENVOLVIMENTO

Cabe ressaltar que cada autista possui suas peculiaridades, por isso o nome Transtorno do Espectro Autista. O termo “espectro” abrange uma gama de diversidades e sintomas que são característicos de cada pessoa autista. Mesmo se encontrando em níveis de suporte igual, um autista nunca será igual ao outro. Mesmo sendo uma condição, o Transtorno do Espectro Autista pode ser dividido em três níveis de suporte:

- Nível de Suporte 1 – pessoas que possuem dificuldade de socialização, com comportamentos estereotipados. Pessoas desse nível, geralmente demoram a ser diagnosticados.
- Nível de Suporte 2 – dificuldades de comunicação, hiperfoco, reação negativa à mudanças, rigidez cognitiva, respostas reduzidas ou atípicas, interação limitada.
- Nível de Suporte 3 – graves dificuldades no dia a dia, dificuldade severa na comunicação, poucas respostas aos estímulos, comportamentos estereotipados, fácil irritabilidade.

Importante salientar que as pessoas autistas com nível de suporte 2 e 3, tendem a apresentar deficiências múltiplas e/ou comorbidades, como depressão, Transtorno de Atenção e Altas Habilidades (TDHA), Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), ansiedade, epilepsia, distúrbios (do sono, gastrointestinais, alimentares, fala, intelectual, coordenação motora). Cabe ressaltar que um nível de suporte não torna o outro inferior e que o autista pode transitar pelos níveis de acordo com a inserção de tratamentos ou a falta deles.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Educação Inclusiva, faz um parâmetro de como a educação precisa ser para os alunos com deficiência. Enfatizando nas características da pessoa autista o foco se dará na

- dificuldade na comunicação quando associada ao desenvolvimento neuropsicomotor;
- comprometimento em suas relações sociais, como dificuldades de troca de olhar até com a pessoa da família;
- estereotipias motoras; por exemplo, uma fala estereotipada e balançando os braços, em situações diferentes de movimento. (Belisário Filho, 2010).

Em 2022, pela primeira vez no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o autismo foi destacado nas pesquisas de estatísticas, a fim de poder mapear melhor o quantitativo de pessoas com TEA. Estima-se que no Brasil existem mais de 2 milhões de pessoas com autismo, porém esse número é incerto e com isso a Lei nº 13.861 de 18 de julho de 2019, torna obrigatório que o IBGE pergunte sobre o autismo no censo populacional. Podemos ver o quanto o autismo tem tomado espaço na sociedade despertando o interesse das políticas públicas, seja na saúde ou na educação.

A entrada dos alunos autistas na escola além de causar impactos pedagógicos, causa também impactos em metodologias e políticas educacionais. Diversas são as leis que garantem o acompanhamento pedagógico especializado para os alunos autistas: LEI BERENICE PIANA Nº 12.764/2012, ART. 3; ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA); LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº9.394/1996 (LDB), ART. 58; ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA Nº 13.146/2015, ART. 28. Apesar de todos os amparos legais, muitas redes de ensino ainda não disponibilizam desse recurso humano essencial, que é o professor de apoio especializado, para aprendizagem dos alunos autistas e demais alunos com deficiência. Além de todo material didático adaptado necessário para a facilitação do ensino. O uso das Tecnologias Assistivas (TA) com os alunos deficientes possibilita uma gama de oportunidades para mediar o conteúdo propriamente dito e as especificidades de cada aluno.

Quando se pensa na inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar, presumi-se em promover um currículo adaptado e alternativo com o objetivo de ampliar o conhecimento e não empobrecer os conteúdos sistematizados buscando uma aprendizagem igual e padronizada para todos. Isso quer dizer que, a inclusão não se dá apenas na relação professor-aluno, todos são envolvidos e coadjuvantes em integrar o aluno com deficiência. A consciência do que é incluir deve pairar sobre toda a comunidade escolar. Entendendo o processo de conscientização como

...apossar-se da realidade; [...] A conscientização produz a desmitificação. [...] O trabalho humanizador não poderá ser outro que não o de desmitificação. Por isso mesmo, a conscientização é a abordagem da realidade mais crítica possível, desvelando-a para conhecê-la, e para conhecer os mitos que engajam e ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (FREIRE, 2016, p. 60)

Conscientização como desmitificação no sentido real do seu prefixo *des*. Sim, como o contrário dos métodos considerados míticos, engessados e superficiais. É preciso sair do casulo místico de que todos aprendem da mesma maneira e no mesmo tempo cronológico. Desmitificar-se significa não metodotizar, robotizar, mecanizar, padronizar, homogenizar, tecnificar; significa estar aberto ao diálogo como meio potencializador de aprendizagem;

significa desmembrar-se de métodos prontos e vestir-se de humildade e afeto; significa ter um olhar e uma escuta sensível com aquele que estará dialogando.

Pensando nos alunos com TEA, devemos tomar como princípio que não existe homogeneidade entre eles, ou seja, cada aluno autista - estando ou não no mesmo nível de suporte - possui suas características próprias, suas especificidades, sua maneira de entender o mundo.

Tecnologias Assistivas utilizadas com os alunos autistas

Considerando as Tecnologias Assistivas como ponto principal do processo de ensino aprendizagem dos alunos autistas, serão apresentadas alguns recursos utilizados por esta que vos escreve.

• CARDS

São placas de fácil leitura visual indicando uma atitude ou desejo. Neste caso, foi realizado para indicar lugares e suas funções: BANHEIRO, BEBEDOURO e REFEITÓRIO. O aluno pode sinalizar suas necessidades ao retirar o *CARD* e mostrar ao professor.

FIGURA 1 - CARDS

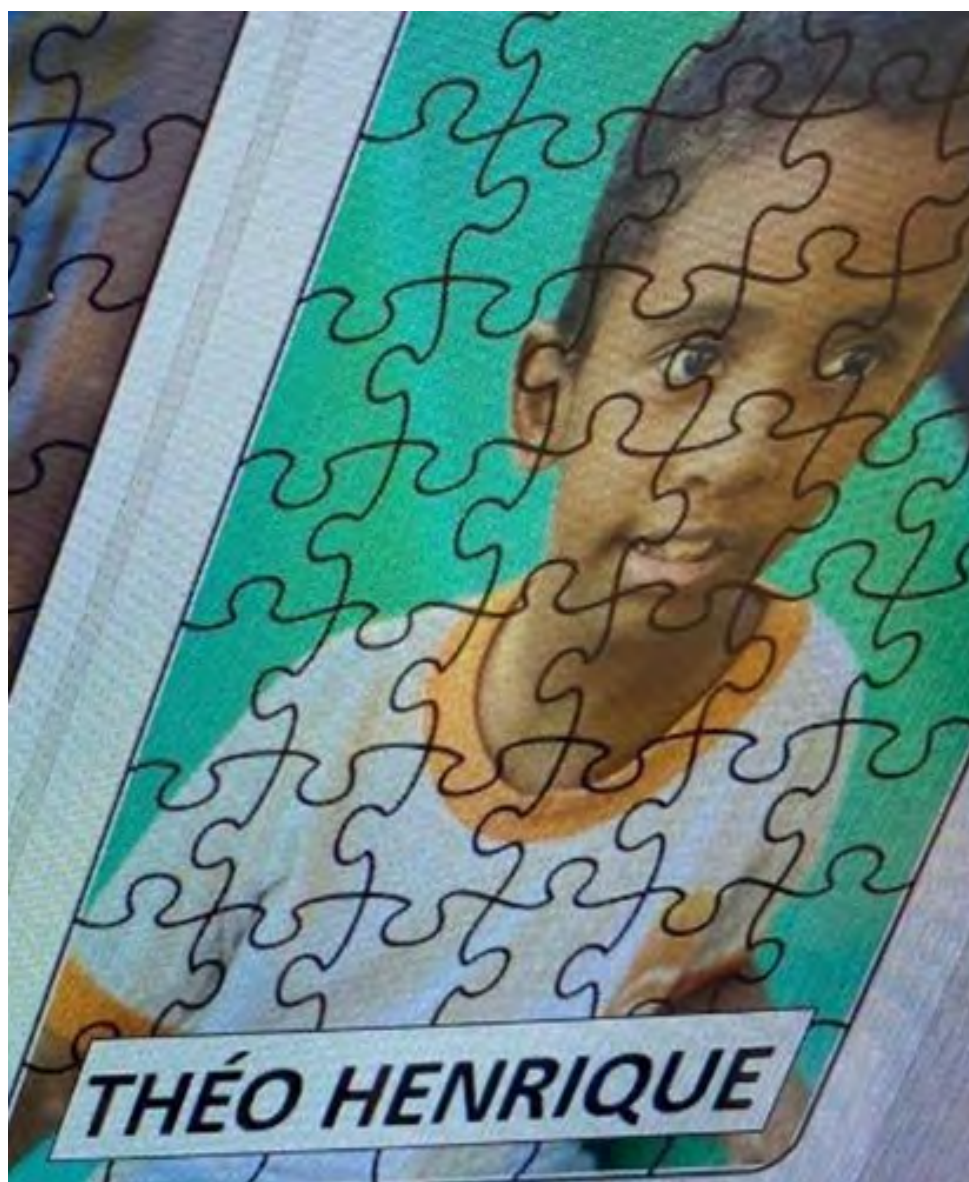


Fonte: A autora

• NOME E IMAGEM

A associação de si mesmo e seu nome é um passo importante para os alunos autistas. A imagem promove reconhecimento pessoal e identificação de local. O nome aos poucos vai se associando as demais palavras e assim o mundo da leitura vai se abrindo para o aluno.

FIGURA 2 – QUEBRA-CABEÇA



Fonte: A autora

• O PROCESSO ENCANTADOR DA ESCRITA

Em certas ocasiões, uma Tecnologia Assistivas complementa a outra, até o objetivo se concretizar. Neste caso, o objetivo era consolidar o processo de escrita, já que o aluno conhecia todas as letras, sílabas e grafemas. O desafio era a escrita. Começamos com letras vasadas feitas de papelão:

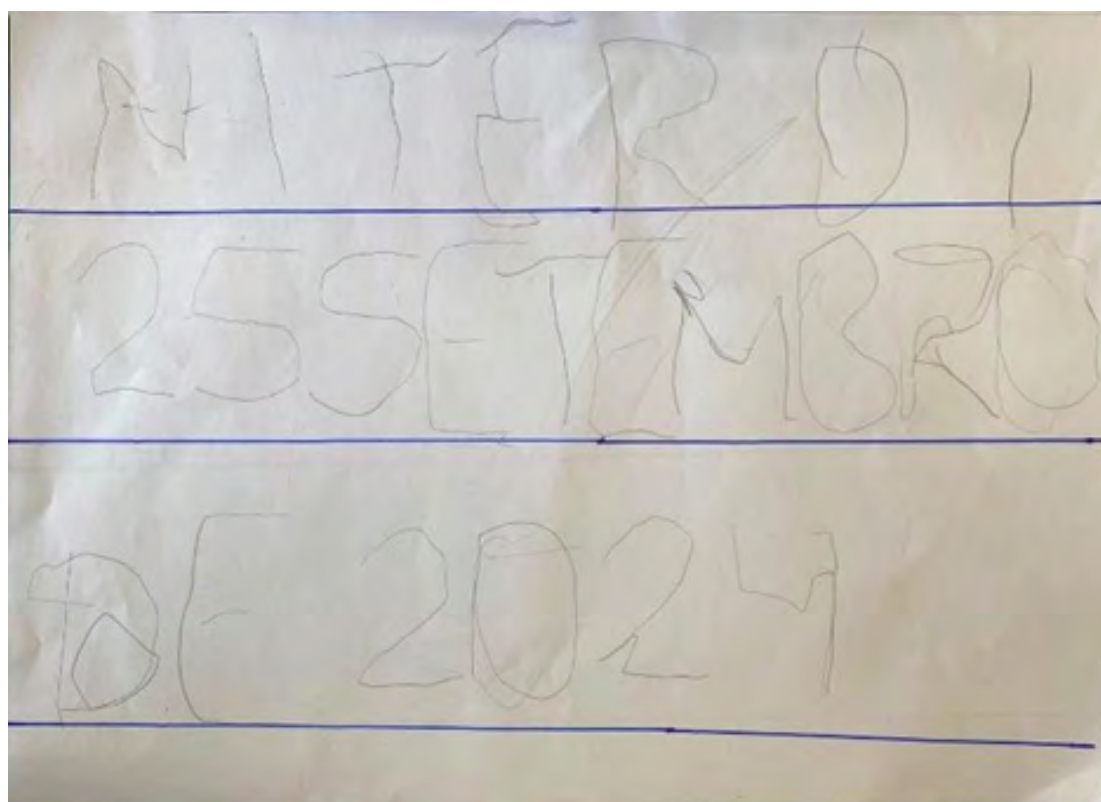
Próximo passo foi, ir tirando a forma e ir introduzindo a escrita em uma folha A5:

FIGURA 3 – LETRAS VAZADAS DE PAPELÃO



Fonte: A autora

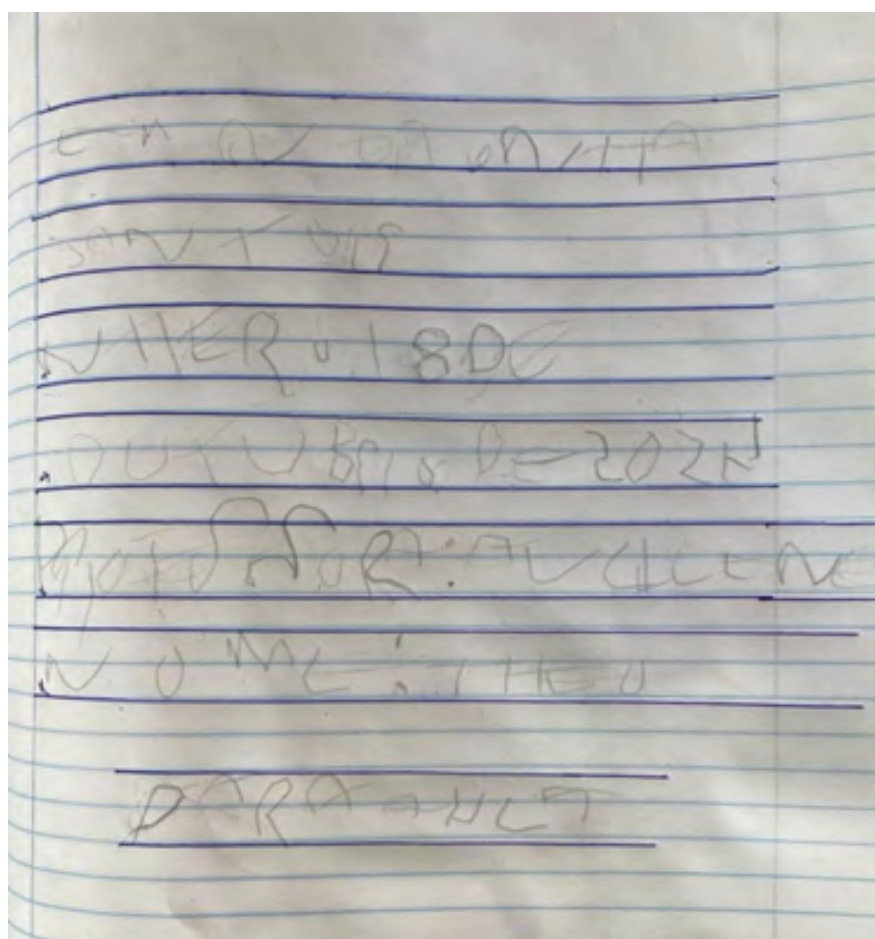
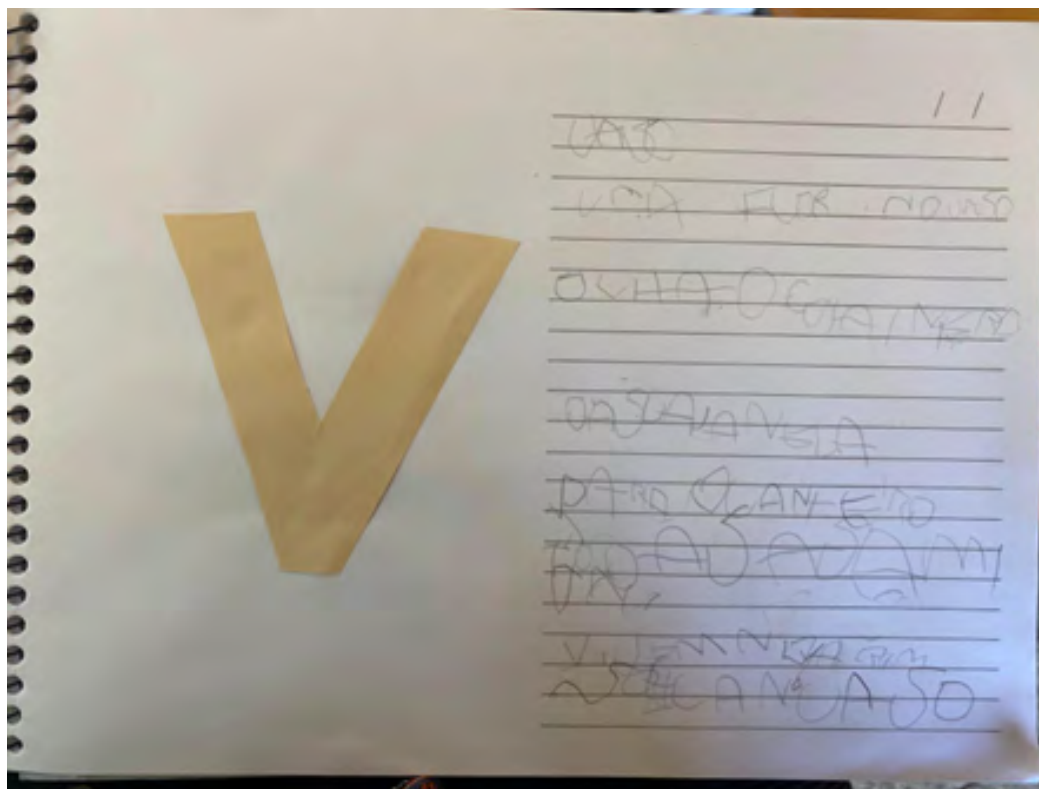
FIGURA 4 – RETIRANDO OS MOLDES



Fonte: A autora

Aos poucos fomos diminuindo o tamanho das linhas feitas para o aluno, até chegar...

FIGURA 5 E 6 – ESCRITA SEM MOLDES COM PAUTAS DE ESPESSURA MENOR



Fonte: A autora

Uma das coisas que ele amava fazer era complementar o cabeçalho ou até mesmo fazê-lo todo. Já pronunciava o dia, o mês e o ano assim que a professora começava a escrever no quadro.

Percebe-se que uma grande conquista foi alcançada: a possibilidade da escrita! Este aluno, já ingressou no 1º ano lendo, não só lendo o mundo escrito, mas sobretudo, lendo o mundo. Curioso que cada dia era uma descoberta. Certo dia, brincando com o alfabeto móvel, ele nos chamou para ver a palavra formada por ele: **BAR**. O olhar julgador nos levou a supor várias situações (até mesmo prejudiciais ao desenvolvimento pessoal e educacional do aluno). Porém, logo após, o olhar sensível preocupou-se em descobrir o que aquilo de fato significava para ele. Perguntamos, gesticulamos, cantamos... Até que ele, mesmo com sua dificuldade oral exclamou: **“BAR, PSG”**. Logo a turma apareceu com a resposta: **“TIA, PSG É UM TIME MUITO FAMOSO!”**. Fomos direto na internet procurar o que significava *PSG*. Resultado: *Paris Saint-Germain Football Club*. Rapidamente associamos o *BAR* ao Barcelona, daí a alegria se instaurou na sala de aula. O mundo daquele aluno veio à tona. Na nossa cabeça, o pensamento: **“Entendemos o que ele quis dizer, vamos ao infinito e além!”**. Na dele, imaginamos: **“Até que fim alguém me entendeu, já era hora!”**.

Começamos a explorar o mundo futebolístico. Mas, não é que deu certo?!

FIGURA 7 – LETRAS MÓVEIS



Fonte: A autora

Depois, disso tudo era associado ao futebol.

Escrevíamos no quadro: “NiTErói...”.

Ligeiramente, ele; **“TE, tia. De FUTEBOL!”**

Hoje esse mesmo aluno que mal se comunicava, balbuciava algumas palavras, tinha o comportamento introvertido, não pegava no lápis... Esta hoje escrevendo em qualquer lugar que ele possa, no quadro, no caderno, com alfabeto móvel, com piloto, com o lápis.

FIGURA 8 – ESCRITA LIVRE



Fonte: A autora

Às vezes, falhamos em não dar oportunidade ao outro de se expressar. No cotidiano autista, essa oportunidade não pode ser uma raridade, e sim uma constante.

• DIVISÃO ILUSTRATIVA POR ESTIMATIVA

A matemática sempre foi um desafio para todos os alunos de modo geral. Imagina para o público autista onde tudo precisa ser concreto e de maneira que faça sentido PARA ELE. Aqui formulamos uma tecnologia assistiva de baixo valor monetário e reciclável. Utilizamos um plano com 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, e 9 círculos encapado com papel *contact*, material dourado e lápis.

FIGURA 9 - DIVISÃO



Fonte: A autora

RAMOS (2009), implica que todas as operações são matéria-prima para a divisão. Baseada nesta perspectiva, aplicamos o que ela denomina de “PROCESSO DE DIVISÃO POR ESTIMATIVA”, onde o aluno distribui o material dourado numa certa quantidade de forma pré-estabelecida. Tudo é um processo, do abstrato ao concreto, e assim caminhamos.

CONCLUSÃO

O caminho se faz ao caminhar. O importante é viver um dia de cada vez, recapitulando os acertos e consertando os erros. As formações continuadas contribuem bastante para o aprimoramento do trabalho docente. Algumas redes disponibilizam cursos e formações em busca da melhoria na qualidade da educação inclusiva. Quando isso não ocorre, o docente por iniciativa própria procura por meios de se atualizar. Quando se trata de alunos com deficiência, não existe um único método a ser utilizado, cada aluno com sua especificidade no traz um novo desafio.

Trabalhar com alunos autistas pressupõe trabalhos voltados para a concentração e a coordenação motora. Porém, nenhuma iniciativa é válida quando não abrange a sensibilidade dos indivíduos envolvidos em conexão com a subjetividade e singularidade. Só se aprende o que é de interesse para o sujeito, seja ele deficiente ou não. Somos movidos pelos nossos interesses em consonância com as exigências sociais, mas para os alunos autistas as regras de

convivência não são compreendidas de forma concreta. Para eles, o que todos entendem como certo ou errado não pertence ao seu mundo, e é aí que o afeto entra em cena mais uma vez. O afeto é a comunicação do amor, é o artista de nós mesmo e do outro, mostrando que o mundo exterior se compreende de uma forma diferente da do aluno típico e que essa aproximação entre seu mundo e o mundo socialmente conhecido pode coexistir.

Afeto é ser sensível às irritabilidade, é ser ouvinte quando a única forma que o aluno autista encontrou de se expressar é gritando ou em estado de crise, é saber ler as entrelinhas das expressões faciais, é amar aquele olhar singelo dizendo que esta conseguindo entender, é entender que não existe uma única forma de comunicação e procurar se inserir na comunicação acessível ao outro.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Glaucia Cristina Oliveira, PRADO, Rosana, Guia orientador: intervenções e organização do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF.

BRASIL, Lei Federal Nº 9.394/96, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, v. 134, nº 248, 31 de dez, 1996, p. 27.833-27.841, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *MEC publica portaria sobre profissionais de apoio escolar*. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-publica-portaria-sobre-profissionais-de-apoio-escolar>. Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. *O que é tecnologia assistiva?* 18 nov. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-pessoa-com-deficiencia/faq/o-que-e-tecnologia-assistiva>. Acesso em: 10 jun. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada. Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica n. 24/2013/SECADI/DPE. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº17/2001, de 03 de julho de 2001. Trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação. Processo Nº: 23002-000284/2001-92. Diário Oficial da União. Brasília, 17 ago. 2001. Seção 1, p. 46, 2001d.

COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. tecnologia assistiva: uma prática para a promoção dos direitos humanos. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2020. e-book. disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. acesso em: 09 mai. 2025.

CUNHA, Eugênio. Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. Ed 9ª. Wak Editora, 2022.

FIGUEIRA, Emilio. Introdução Geral à Educação Inclusiva.. 2ª Edi, São Paulo: Figueira Digital/Agbook, 2003

FIGUEIRA, Emilio. O que é educação inclusiva. São Paulo: Brasiliense, 2011.

FONTES, R. S. A educação inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência. Tese de doutorado. Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2007.

SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; LACERDA, Lonise Caroline Zengo. Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, mar. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230016>. Acesso em: 27 MAI. 2025.

CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE EM DEBATE

Adriano Rosa da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-502-D

Resumo: O objetivo geral do presente estudo é destacar aspectos teóricos e práticos acerca do trabalho pedagógico em sala de aula diante das dificuldades específicas de aprendizagem escolar dos estudantes, numa perspectiva interdisciplinar, visando estabelecer a relação entre a atuação docente e a educação inclusiva na sociedade contemporânea. O estudo se justifica, dada a sua relevância acadêmica e social, concebendo as dificuldades de aprendizagem como um fenômeno que se manifesta na escola, mas que possui múltiplas causas e fatores, tendo em vista conhecer como acontece a construção dos conhecimentos pelos alunos e como explorar estratégias pedagógicas inclusivas com vistas ao atendimento escolar dos discentes que apresentam dificuldades de aprendizado. Assim, formulou-se o seguinte problema de pesquisa neste estudo: a formação docente voltada para a prática de educação inclusiva pode contribuir para facilitar o aprendizado dos alunos que encontram dificuldades específicas de aprendizagem? Desse modo, a hipótese é a de que é relevante a constante capacitação dos profissionais da educação para promover nos educandos aprendizagens ativas e significativas, com vistas a superar a sua dificuldade. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa descritiva, com enfoque analítico, por meio da seleção, análise e interpretação de fontes bibliográficas, o que possibilitou chegar a resultados e conclusões. Dessa forma, partiu-se das contribuições das teorias científicas atinentes a essa área, buscando refletir sobre os desafios e possibilidades da atuação docente, observando-se, assim, o atual estado da arte das pesquisas sobre o assunto, ao revisitar ou revisar pesquisas e discussões já publicadas sobre o tema. Utilizou-se, como referencial teórico, trabalhos publicados que contribuíram para ampliar o debate sobre o processo ensino-aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar.

Palavras-chave: Inclusão; Escola; Dificuldades de Aprendizagem.

Abstract: The general objective of this study is to highlight theoretical and practical aspects of pedagogical work in the classroom in the face of students' specific learning difficulties, from an interdisciplinary perspective, aiming to establish the relationship between teaching practice and inclusive education in contemporary society. The study is justified, given its academic and social relevance, conceiving learning difficulties as a phenomenon that manifests itself in school, but that has multiple causes and factors, with a view to understanding how students construct knowledge and how to explore inclusive pedagogical strategies with a view to providing school support to students who have learning difficulties. Thus, the following research problem was formulated in this study: teacher training focused on the practice of inclusive education can contribute to facilitating the learning of students who have specific learning difficulties? Thus, the hypothesis is that the constant training of education professionals is relevant to promote active and meaningful learning in students, with a view to overcoming their difficulties. The methodology adopted was descriptive qualitative research, with an analytical focus, through the selection, analysis and interpretation of bibliographic sources, which made it possible to reach results and conclusions. Thus, the study started from the contributions of scientific theories related to this area, seeking to reflect on the challenges and possibilities of teaching practice, thus observing the current state of the art of research on the subject, by revisiting or reviewing research and discussions already published on the topic. Published works that contributed to broadening the debate on the teaching-learning process from the perspective of school inclusion were used as a theoretical reference.

Keywords: Inclusion; School; Learning Difficulties.

INTRODUÇÃO

Consoante com Paín (1992), as dificuldades de aprendizagem, que têm influenciado significativamente no processo de ensino e aprendizagem, referem-se a um distúrbio que pode ser gerado por uma série de problemas cognitivos ou emocionais que podem afetar qualquer área do desempenho escolar, daí a necessidade da contínua capacitação de professores (ROCHA, 2017). Nessa linha, este estudo se justifica, pois visa aprimorar os conhecimentos técnico-profissionais dos professores quanto à prática pedagógica na perspectiva inclusiva, em que as metodologias empregadas sejam alinhadas ao contexto

e à realidade dos estudantes¹. A proposta é explorar as múltiplas possibilidades educativas com vistas a promover aprendizagens significativas, concebendo os alunos como participantes centrais da vida escolar, não perdendo de vista que “aprender é uma capacidade que nasce com todo o ser humano e que é desenvolvida ao longo de toda a sua vida” (MAIA, 2014, p. 12).

As aprendizagens necessárias para o “viver humano” foram se estendendo, intensificando e acelerando desde o início do século XX até o presente. Esta extensão, intensidade e velocidade assinalam, por um lado, o aumento da incidência de fatores socioculturais na construção da subjetividade e, por outro, tornam visível a importância dos processos de ensino-aprendizagem (FERNÁNDEZ, 2012, p. 217).

Considera-se relevante pontuar e trazer para o debate a importância da reflexão sobre a constante atualização docente, com vistas a melhorarem o processo de aprendizagem dos alunos. Busca-se explorar, portanto, as múltiplas possibilidades educativas ao atuar com crianças, jovens e adultos com dificuldades de aprendizagem, tema considerado de superlativa importância para a educação, haja vista que a construção do sujeito “deve ser baseada na ação deste sujeito sobre o mundo que o cerca. Ações motoras ou ações mentais (internalizadas) formam a base da construção da inteligência” (PENHA *in* FERREIRA, HENSIUS e BARROS, 2011, p. 265). Essa compreensão é importante, pois, de acordo com Maia (2014), “aprender exige tanto o aparato biológico, a prontidão neurocognitiva, quanto o ensino, mais ou menos estruturado, os estímulos ambientais” (p. 12). Em face disso, concebe-se que a formação continuada docente é um aspecto fundamental do processo educativo.

Nesse prisma, o estudo relaciona as bases teóricas sobre as dificuldades de aprendizagem, buscando-se inter-relacionar o material bibliográfico, de modo que se buscou enfatizar a perspectiva de autores da literatura especializada, tendo em vista a profícua produção a esse respeito. Procurou-se realizar uma breve análise acerca da importância da qualificação dos docentes para a atuação pedagógica na perspectiva da inclusão. O procedimento metodológico adotado nesta pesquisa qualitativa descritiva se constitui na revisão biblio-

¹ Para compreender a pessoa com deficiência e sua maneira de se relacionar com o mundo que a cerca, cumpre considerar sempre suas estruturas perceptual e cognitiva, que exprimem, ao mesmo tempo, generalidade e especificidade. O principal é um saber observar (MAIA *in* MAIA, 2014, p. 74).

gráfica com a investigação de fontes, numa abordagem interdisciplinar, buscando-se retratar sistematicamente a complexidade das questões imanentes às dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar, à luz de Martins (2010).

Nessa direção, buscando rigor metodológico, a concepção teórico-metodológica que embasa o estudo sobre as questões afetas às possíveis formas de intervenção nas dificuldades específicas de aprendizagem, pode ser encontrada em autores como Fernández e Paín, entre outros teóricos. Cabe ressaltar que, por essa pesquisa, foi possível revisitar pesquisas e discussões já publicadas sobre o tema e chegar a resultados e conclusões que poderão servir para pesquisas futuras. Dessa forma, tendo por escopo tratar das especificidades da temática posta em relevo, faz-se necessário apontar que se considerou importante para melhor entendimento e organização do estudo a sua divisão em partes bem delimitadas, ainda que sejam interconectadas dentro de uma possibilidade de formação continuada na área de educação especial inclusiva, visto que “o educador deve se preparar para encontrar a sua classe diversificada, ajustando os trabalhos à classe de modo que se permita o desenvolvimento máximo das aptidões de cada aluno” (RELVAS, 2014, p. 21).

DESENVOLVIMENTO

À luz da base teórica de autores como Rocha (2017), o processo de inclusão dos alunos com dificuldades específicas, transtornos e/ou distúrbios se apresenta como um desafio, cabendo aos professores serem os facilitadores e mediadores do processo de aprendizagem dos educandos, devendo, pois, ser os promotores de novas propostas de ensino, mais inclusivas². Cabe ressaltar que a inclusão social “é um assunto abrangente e, ao contrário do que muitos pensam, não diz respeito somente ao âmbito escolar” (PENHA *in* FERREIRA, HENSIUS e BARROS, 2011, p. 265). Nesse sentido, Relvas (2014), ressalta a importância de compreendermos que “os “atrasados” não existem no processo educacional e que todos independentes de suas dificuldades têm

2 De fato, a escola tem que se propor inclusiva, no sentido de ter suas portas abertas para receber todas as pessoas, que tenham que diferenças tiverem, e, no sentido de propiciar as condições para que todos tenham concretizado o seu direito de efetiva participação no processo educativo (SÁ, 1997, p. 29).

direito a uma escola que promova uma aprendizagem cognitiva, motora, afetiva e social” (p. 19).

É relevante considerar Fernández (1991, p. 47) ao afirmar que, “para aprender, necessitam-se dois personagens, um ensinante e outro aprendente e um vínculo que se estabelece entre ambos”. O que coaduna com a ideia de que “os conhecimentos são construídos por meio da ação e da interação. Aprendemos quando nos envolvemos ativamente no processo de produção do conhecimento, por meio da mobilização de atividades mentais e na interação com o outro” (RELVAS, 2014, p. 39). Por conseguinte, cabe ressaltar que não tem causa única que determine as dificuldades de aprendizagem, mas há uma conjunção de fatores que agem frente a uma predisposição da criança, é, pois, um fenômeno causado por múltiplos fatores, conforme Paín (1992), daí a importância de se oportunizar um espaço rico e diversificado de estímulos, de sorte que “a ludicidade na vida de uma criança é sem dúvida um fator importantíssimo na formação de sua personalidade, de seu estado emocional, psicológico, cognitivo e motor” (PENHA *in* FERREIRA, HENSIUS e BARROS, 2011, p. 270).

Uma sala de aula repleta de atividades mecânicas impede os alunos de estarem diante de atividades que os levem a raciocinar, que possam interagir, questionar, concordar, discordar e situarem-se enquanto indivíduos, levando-os às descobertas de estratégias, de instrumentos que sirvam para dar soluções aos seus problemas (RELVAS, 2014, p. 83).

As dificuldades de aprendizagem se referem a um conjunto de problemas que podem afetar alguma área do desempenho acadêmico (CORREIA, 2008). De modo que “é importante reconhecer que essas necessidades são basicamente situações específicas e que todas devem ser analisadas nas suas possíveis repercussões sobre o processo de aprendizagem” (RELVAS, 2014, p. 23). Segundo a referida autora, independentemente da situação que provocou a limitação, é preciso acolher o caso e enfrentar os momentos graves, “transformando-os em momentos grávidos: dar à luz novas situações de vida, vivendo e aprendendo dia a dia” (p. 22). Nesse ângulo, ganha relevância que o aspecto educacional deve ser povoado por experiências e estímulos,

“considerados como poderosos recursos para desenvolver os potenciais das crianças” (LACERDA *in* FERREIRA, HENSIUS e BARROS, 2011, p. 171). Dentre essas possibilidades pedagógicas visando a superação das dificuldades existentes, destaca-se o jogo por possibilitar a interação e, assim, facilitar a apreensão do conhecimento.

Piaget coloca o jogo como fator fundamental na construção do conhecimento e a ludicidade do jogo é inegável. A aprendizagem e a interação social são pontos presentes nas brincadeiras, e estes fatores são fundamentais em um processo de inclusão. Permitir e motivar a ação da criança com os objetos presentes no meio e com outros indivíduos de forma lúdica é um dos objetivos da inclusão que a brincadeira realiza muito bem (PENHA *in* FERREIRA, HENSIUS e BARROS, 2011, p. 270).

A partir dessa base analítica, Fernández (1991) pontua que “para poder chegar a uma conclusão acerca da existência ou não de patologias estruturadas no aprender (sintoma - inibição - transtornos de aprendizagem reativa), nossa visão orientar-se-á pela relação do sujeito com o conhecimento” (p. 37). À vista disso, para Ferreiro (2001), “é preciso que o professor valorize as produções espontâneas realizadas pelos alunos, pois, são essas atividades que indicam de modo mais claro as explorações deles” (p.17), sendo o aluno o sujeito da aprendizagem, o ponto de referência para a estruturação das atividades de ensino que se desenvolvem na sala de aula³. A esse respeito, Valle (2008) sublinha a importância de se levar em conta o ritmo de cada criança em seu processo de aprendizagem, “sabendo-se que o desenvolvimento é em grande parte incentivado pelo meio” (PENHA *in* FERREIRA, HENSIUS e BARROS, 2011, p. 270). Como bem reforça Relvas (2014), em seus estudos, o ato de aprender relaciona-se ao desenvolvimento social e cultural da humanidade e é algo complexo.

3 A criatividade do educador também estará em jogo quando o assunto for inclusão, já que há possibilidades de ser preciso criar, adaptar e moldar meios de ensinar por meio da brincadeira. O importante é não criar por criar, ou propor uma brincadeira, pensando somente no fator lúdico: para a criança, a brincadeira é um fim em si mesmo, ela brinca pelo prazer de brincar; para o educador, a brincadeira tem objetivos, e um deles é obter o máximo de informações sobre o desenvolvimento da criança, sem que isto a incomode (PENHA *in* FERREIRA, HENSIUS e BARROS, 2011, p. 279).

A problemática da aprendizagem é uma realidade alienante e imobilizadora que pode apresentar-se tanto individual quanto coletivamente. Em sua produção intervêm fatores que dizem respeito ao socioeconômico, ao educacional, ao emocional, ao intelectual, ao orgânico e ao corporal (FERNÁNDEZ, 2001, p. 26).

Nessa ótica, percebemos que o aprendizado escolar é uma etapa essencial ao desenvolvimento intelectual da criança e passa por diferentes atravessamentos, sendo “na escola que ela receberá conhecimentos que a tornarão apta a ingressar plenamente na sociedade” (MAIA, 2014, p. 13). Sobre isso, Correia (2008) ressalta que as dificuldades de aprendizagem dizem respeito à maneira como a criança processa a informação, levando-se em conta as suas capacidades e realizações. Cabe mencionar que as dificuldades de aprendizagem específicas podem se manifestar nas áreas da fala, leitura, escrita, matemática, ou resolução de problemas, envolvendo problemas motores, perceptivos, de linguagem, pensamento, memória ou metacognitivos. Segundo Kamii (2002), a participação mental ativa e autônoma é fundamental para a aprendizagem, sobretudo em situações diárias de sala de aula, “por meio destas ações, a criança vai construindo seus esquemas, adaptando-se a novas situações” (PENHA *in* FERREIRA, HENSIUS e BARROS, 2011, p. 272).

Assim, conforme Relvas (2014), “todos os indivíduos têm possibilidade de aprender, em maior ou menor grau, o importante é realizar uma observação e investigação precoce das estruturas que envolvem os fatores da aprendizagem” (p. 20), de maneira que “o emocional e o racional são parte de uma mesma realidade - o desenvolvimento e crescimento do homem” (p. 39). Essas afirmações contribuem para o entendimento de que o indivíduo “influenciado pelos paradigmas criados pelo ambiente social ao qual pertence, reconhece o mundo e se reconhece nesse contexto” (NUNES *in* FERREIRA, HENSIUS e BARROS, 2011, p. 231). Nesta via, Carraher (2002) aponta que quando o aluno dá a sua resposta mesmo que errada ele está de fato pensando e, muitas vezes, até pensando bem. De modo que a aprendizagem é um importante processo por que passam todos os seres humanos.

Aprender representa uma mistura complexa de diversos elementos: pedagógicos, emocionais, culturais e biológicos. Quando uma criança apresenta problemas para desenvolver sua aprendizagem, todas essas facetas precisam ser analisadas, a fim de melhor conduzir esta criança (MAIA, 2014, p. 13).

Assim, como este estudo trata das dificuldades específicas de aprendizagem, é importante considerar Tiriba (2005) ao destacar que a ação conjunta dos educadores e demais membros da escola é essencial para garantir que o cuidar e o educar aconteçam de forma integrada. Para Moraes (1997), essas atividades que promovem o fazer dos alunos “são uma forma concreta deles exercerem suas ações de modo significativo e construtivo” (p. 4). Sobre isso, Moysés (1994) pontua que, cabe aos professores aliar a competência técnico-pedagógica a um grande empenho em dar o melhor de si com o fito de os alunos aprenderem de forma rica e significativa, sobretudo quando têm de ensinar àqueles rotulados como “os que não têm mais jeito”. De acordo com Bee (2011, p. 439), “o rótulo típico é transtorno de aprendizagem”.

O problema de aprendizagem que constitui um “sintoma” ou uma “inibição” toma forma em um indivíduo, afetando a dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, o desejo, o organismo e o corpo, redundando em um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente (FERNÁNDEZ, 1991, p. 82).

De sorte que contornar essas dificuldades requer estratégias de ensino adequadas e profissionais capacitados, tal como analisa Tiriba (2005). Em face disso, concebe-se que a formação continuada docente, com o fito de se atualizar e aperfeiçoar, é um aspecto fundamental do processo educativo (MOYSÉS, 1994). Assim, a prática docente no atual cenário educacional brasileiro deve reconhecer e desenvolver as competências e conhecimentos do aluno, valorizando suas habilidades. Sobre esse ponto, Fernández (2012) pontua que uma escola atenta à lógica do êxito e a que todas as crianças incorporem conteúdos como função precípua “é comparável a uma família que reduz sua função somente em alimentar os organismos de seus filhos e vesti-los conforme a moda” (FERNÁNDEZ, 2012, p. 217).

Cumprе sinalizar que o presente estudo pode fornecer uma base para desenvolver explicações sobre intervenções mais inclusivas, relacionais e dialógicas no processo educativo⁴, tendo em vista que “é o estudo científico da aprendizagem que promove ao educador acompanhar os diversos desempenhos escolares dos estudantes na sala de aula” (RELVAS, 2014, p. 20). Destacando-se a importância do aprimoramento dos conhecimentos técnico-pedagógicos dos professores quanto à abordagem pedagógica numa perspectiva inclusiva, problematizado, assim, o atual contexto educacional no Brasil, seus desafios e possibilidades. No sentido de promover o adequado acompanhamento do nível de desenvolvimento dos educandos, observando-se os respectivos estágios e/ou etapas, importa considerar que “na área da educação, a teoria piagetiana é um dos aspectos fundamentais para que a criança seja compreendida e acompanhada, com maiores cuidados e possibilidades de desenvolvimento” (LACERDA *in* FERREIRA, HENSIUS e BARROS, 2011, p. 169).

O sujeito que conhecemos por meio da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente por meio de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange aos objetivos do estudo, urge salientar que se pretendeu analisar a importância do aprimoramento dos conhecimentos técnico-pedagógicos dos professores quanto à sua atuação com alunos que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem, no contexto profissional durante o exercício de suas funções, junto às turmas em que lecionam. Nesse prisma, “a inclusão do aluno com deficiência torna-se importante para conscientizar educadores e educandos a aceitar suas próprias diferenças, respeitando o limite do outro e repen-

4 A adaptação ao mundo do outro é um aspecto do universo relacional da criança, mas um aspecto fundamental, pois ele condiciona em grande parte seu desenvolvimento psicoafetivo e por isso mesmo, o desenvolvimento do seu EU e a harmonia de toda sua personalidade (VAYER, 1984, p. 164).

sando sobre seus preconceitos” (MAIA in MAIA, 2014, p. 74). É importante, pois, que as estratégias empregadas pelo docente em seu fazer pedagógico sejam dinâmicas, com raízes em boas práticas de ensino-aprendizagem, para que possam se adequar aos objetivos de aprendizagem propostos, levando à efetiva construção de experiências de aprendizagem.

Em linhas gerais, com base em Rocha (2017), a ação pedagógica precisa estar comprometida com a inclusão, com cunho de transformação, pois todos possuem competências que devem ser potencializadas (CARRAHER, 2002). Vale sublinhar que neste estudo foi possível refletir sobre os desafios e possibilidades da atuação docente numa perspectiva inclusiva com crianças que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem, pois durante todo o percurso escolar é possível identificar e intervir sobre as dificuldades de aprendizagem específicas dos alunos⁵. Diante disso, o professor precisa adotar práticas mais inclusivas, podendo interferir em habilidades e no rendimento dos alunos, os quais enfrentam entraves ou obstáculos no contexto escolar.

Uma criança que não atende a escola fala de uma instituição educativa que não lhe atende como sujeito singular. Para nos afastarmos de atitudes culpabilizadoras e/ou que patologizam, com respeito às crianças e aos professores, precisamos incluir a análise da dimensão social e da dimensão subjetiva (FERNÁNDEZ, 2012, p. 217).

Em face tudo o que foi exposto, o acesso à educação e o direito à aprendizagem são garantias constitucionais para todos como dever do Estado, conforme Tiriba (2005). A pesquisa apresenta como limitação ter se apoiado sobre a revisão de literatura a despeito dos relatos de experiências que poderiam contribuir para enriquecer o debate. Nessa senda, a partir da contextualização evidenciada no estudo, foi possível chegar a algumas importantes conclusões. Não houve, assim, a pretensão em esgotar as possibilidades de discussão sobre o assunto, ficando patente que para favorecer a aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizado, por meio de práticas inclusivas, tem papel fundamental as estratégias pedagógicas intencionais e embasadas,

5 Para que ocorra a inclusão propriamente dita, é necessária uma mudança na maneira de compreender a própria escola e todo o trabalho pedagógico, garantindo um desenvolvimento dos alunos como um todo, inclusive aqueles com necessidades especiais (MAIA in MAIA, 2014, p. 74).

considerando que a inclusão, inescapavelmente, “é um desafio para todos aqueles que estão envolvidos, demonstrando que todas as pessoas deverão ser valorizadas igualmente dentro de uma sociedade que inclua e não exclua” (MAIA in MAIA, 2014, p. 78).

REFERÊNCIAS

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CARRAHER, Terezinha Nunes. **Aprender pensando**: contribuições da psicologia cognitiva para a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CORREIA, Luis M. **Dificuldades de aprendizagem específicas**: contributos para uma definição portuguesa. Porto: Porto Editora, 2008.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991. 261 p.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**: análise de modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A atenção aprisionada**: psicopedagogia da capacidade atencional. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRA, C. A. de M.; HENSIUS, A. M.; e BARROS, D. do R. **Psicomotricidade Escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FERREIRO, Emilia; e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **O ato de ler evolui**: depoimento. Entrevistadora Denise Pellegrini. In: Nova Escola: o site do professor. São Paulo, nº 143, jun. 2001. [Online]. Disponível em: <<http://novaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 13 de jun. 2025.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

KAMII, Constance. **A criança e o número**. 30. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

- MAIA, Heber (org.). **Neuroeducação e ações pedagógicas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- MARTINS, Joel. **A pesquisa qualitativa**. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORAES, A. C. **Atividades lúdicas na escola de crianças e adultos**. Tese/CFCH /UFRJ, Rio de Janeiro, 1997.
- MOYSÉS, Lúcia. **O desafio de saber ensinar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.
- PAÍN, Sara. **Diagnósticos e tratamentos dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- RELVAS, Marta P. **Que cérebro é esse que chegou à escola?: as bases neurocientíficas da aprendizagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- ROCHA, A. B. O. **O papel do professor na educação inclusiva**. Ensaios Pedagógicos, v.7, n.2, Jul/Dez, 2017. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf> Acesso em: 10 jun. 2025.
- SÁ, N. R. L. **Escola inclusiva: confrontando o paradigma**. Espaço: informativo técnico-científico do INES. Rio de Janeiro, vol. 7, p. 29 a 34, Jan/Jun, 1997.
- TIRIBA, Léa. **Educar e Cuidar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas**. In: KRAMER, Sônia (org.). Profissionais de educação infantil e(m) Formação. São Paulo, editora: Ática, 2005.
- VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do. **Brincar de aprender: uni-duni-tê: o escolhido foi você!** Rio de Janeiro: Wark Editora, 2008.
- VAYER, P. **O Diálogo Corporal: A Ação Educativa Para Crianças De 2 a 5 Anos**. São Paulo: Editora Manole, 1984.

CAPÍTULO 14

POLÍTICAS DE INCLUSÃO: UM INSTRUMENTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Neila Fernanda Oliveira Fernandes
Doi: 10.48209/978-65-5417-502-E

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos em políticas educacionais de inclusão, significa planejar e implementar projetos que ampliem as possibilidades de acesso e inclusão social dos diferentes grupos marginalizados. Esse processo é norteado por planejamentos e ações político-administrativas na gestão educacional, desde a ampliação de recursos disponíveis até a flexibilização do currículo escolar (MATISKEI, 2004). Sob influência principalmente de orientações internacionais e movimentos sociais em prol de políticas de inclusão na educação, acabaram resultando no Brasil, alguns avanços políticos em termos legais, garantindo legalmente o acesso às instituições escolares para acolher a diversidade (ZILIOTTO; GISI, 2018). Nesta perspectiva, e a partir do marco histórico das políticas educacionais de inclusão, principalmente através da Declaração de Salamanca, que estabelece princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO; MEC-ESPANHA, 1994).

No Brasil, no ano de 2001 é lançado as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, que articulou às orientações das organizações multilaterais de financiamento, com base na proposta evidenciada da Declaração de Salamanca (1994).

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (Brasil, 2001, p. 20).

No ano de 2020, a Organização das Nações Unidas para Ciência, Educação e Cultura (UNESCO), publica o respectivo informe “Inclusão e Educação: todos e todas sem exceção,” apresentando os seguintes dados:

Quando se trata de alunos com deficiência, as leis de 25% dos países (mas mais de 40% na Ásia e na América Latina e Caribe) definem locais separados para o ensino, 10% optam pela integração e 17% pela inclusão; no restante (48%) são estabelecidas combinações de segregação e integração (UNESCO, 2020, p. 9).

Neste contexto, inicia-se a análise e observação do processo de escolarização dos estudantes da educação especial, perante o cenário mundial, que está muito longe de se realizar e, somente a partir dos documentos internacionais norteadores como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, além de outras legislações brasileiras foi possível compreender as políticas na perspectiva de inclusão.

DESENVOLVIMENTO

Neste contexto, traremos fundamentação metodológica deste será fomentada a partir de uma ampla revisão bibliográfica, com diversos autores tais como: Mazzota (2005); Setuban e Fayan (2016); Ziliotto e Gisi (2018); Pires (2018); Guerra (2021), dentre outros; além de legislações e documentos normativos, que apresentará o aporte das “políticas educacionais inclusivas” de acordo com pesquisas que abordem a historicidade social e teórica. Além de buscar uma conexão com as diversas ações cotidianas que visam ser retratadas positivamente ou não no atual contexto educacional. Vale ressaltar, que a finalidade de estudar essa temática é possibilitar o avanço de discussões, além de romper os fantasmas sociais inerentes as dificuldades cotidianas, a fim de, se pensar em estratégias e possibilidades para a educação inclusiva na perspectiva de políticas educacionais inclusivas.

Nesta abordagem, traremos através de contribuições teóricas alguns conceitos impregnados no imaginário social sobre deficiência e educação inclusiva, articulando sempre que possível com a atualidade (GUERRA, 2021). Além de analisar os espectros sociais vinculados a perspectiva de inclusão e de le-

gislações; e por fim correlacionar a atualidade com o imaginário construído socialmente, na percepção da formação docente, acerca da deficiência.

Quanto ao revisitar as contribuições teóricas, serão necessários assinalar as legislações que foram inicialmente implementadas, com objetivo de serem discutidas e analisadas diante das políticas educacionais inclusivas; e ao enumerá-las serão apresentados os acordos internacionais como: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) – dos quais o Brasil é signatário¹; além de um reviver histórico de legislações de âmbito nacional, que são consideradas de extrema importância para formação das Políticas Educacionais Inclusivas existentes atualmente no país, dentre elas destaca-se: Constituição Federal de 1988, Lei Federal nº 9.394/1996; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008; Decreto nº 6.949/2009; o Decreto nº 7.611/2011; a Lei Federal nº 13.005/2014; a Lei Federal nº 13.146/2015 que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência; a Resolução CNE/CP nº 2/2015; a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e por fim o Decreto nº 10.502/2020.

Nesta perspectiva temos o desafio de analisar tais documentos pertinentes à educação inclusiva e dos direitos das pessoas com deficiência, trazendo para discussão as transformações que ocorreram no “imaginário social ao longo dos anos, considerando as narrativas sociais e os discursos legítimos que movimentam a trajetória humana” (GUERRA, 2021, p.33).

Breve histórico das Políticas Educacionais de Inclusão no Brasil

Ao buscarmos discutir sobre as concepções inerentes as Políticas Educacionais de Inclusão existentes no país, buscaremos elucidar alguns conceitos quanto à concepção de inclusão, que “apesar de ter democratizado o acesso à escola ainda enfrenta inúmeros desafios ao lidar com alunos com algum tipo de deficiência, sem a garantia integral de seu acesso à aprendizagem” (PIRES, 2018, p.23). Sendo assim, os movimentos sociais, e as inúmeras organizações no cenário mundial reivindicavam por uma educação universal

¹ O país/nação subscreve algum tipo de manifesto, contrato, acordo, carta ou outro documento com o qual concorda com o conteúdo apresentado.

e de qualidade que pudesse atender a todos. Nesta concepção é realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, na cidade de Jomtien na Tailândia, e nesta é que foi promulgada a “*Declaração Mundial sobre Educação para Todos*” que reafirmava o direito a democratização à educação, independente as diferenças individuais, reforçando o movimento em prol à educação inclusiva conforme Artigo 3º (UNESCO, 1990):

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo [...] os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. (UNESCO, 1990)

Então em 1994, é aprovado o documento que estabelece princípios e políticas voltadas às necessidades educativas especiais e coloca a educação como direito para todos, levando em consideração as diferenças individuais de cada cidadão. E este é conhecido mundialmente como a “*Declaração de Salamanca*” que tem como base “confirmar o conceito de educação inclusiva como uma estratégia pré-estabelecida em 1990 - na Conferência Mundial sobre Educação para Todos” (PIRES, 2018, p.31).

Vale ressaltar, que a parte histórica da educação especial no Brasil, foi relacionada inicialmente por modelos assistencialistas, com visão segregativa; e com o passar dos tempos, acabou sendo pautada por movimentos em favor à da pessoa com deficiência.

Neste âmbito a Lei nº 4.024/1961- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passa assumir como uma política pública que fortalecerá o setor privado no atendimento às pessoas com deficiência, e traz em seus princípios a concepção sobre educação especial, reforçando o conceito de atendimento a ser realizado “dentro do possível” no ensino regular, garantindo apoio financeiramente às instituições privadas (PIRES, 2018).

Nos anos de 1970, a promulgação da Lei nº 5.692/1971 – que estabelecia as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus; e com ela veio à garantia ao tratamento especial aos alunos com deficiências, aos alunos atrasados em rela-

ção à idade regular de ensino e aos alunos superdotados, alterando assim a Lei nº 4.024/1961 – que previa o direito à educação pública e reforçava o atendimento segregativo e as classes em escolas especiais (MAZZOTA, 2005). Ainda nos anos 70, é instituída a Portaria Interministerial do MEC nº 186/1978, que consiste em ampliar oportunidades de atendimento especializado educacional, a fim de, possibilitar a integração social (BRASIL, 1978).

No Brasil nos anos 80, surgiram alguns movimentos entre a sociedade e as pessoas com deficiência, dentre eles o primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, que ocorreu em Brasília e contava com diversas pessoas, vindas de inúmeros lugares e com diferentes deficiências. Com isso em 1982, é lançado o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, que recomendava que a educação para as pessoas com deficiência deveria ser realizada no sistema regular de ensino.

Já no final dos anos 80, é da promulgada a Constituição Federal de 1988, e nesta as pessoas com deficiência passaram a ganhar espaço e interesse no cenário federal. Visto que, em um dos seus artigos, é enaltecida a educação como “um direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1998). Com isso “os alunos com deficiência passam a ser vistos como sujeitos de direitos, à medida que a educação é definida como um direito de todos” (PIRES, 2018, p.37). Houve também a instituição do Estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº 8.090/1990) que estabelecia no Artigo 54 - inciso III “que o Estado deveria assegurar a criança e ao adolescente o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Sob a influência da Declaração de Salamanca, é publicado em 1994 a Política Nacional de Educação Especial, que tinha o propósito de nortear o processo de integração instrucional e garantir a entrada ao ensino regular dos alunos com deficiência e que estes, tivessem condições iguais de acompanhar e desenvolver atividades. Pois, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial a educação especial é definida como:

[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino (BRASIL, 1994, p.17).

Ainda nesta década é promulgada em 1996 a Lei de nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e apresenta a educação como uma modalidade escolar, com políticas públicas próprias e garantia de professores especializados para atendimento das pessoas com deficiência. Como estabelece o Artigo 58 (BRASIL, 1996), “entende-se por educação especial [...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” e seus respectivos incisos I, II e III que estabelecem respectivamente:

I: Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial;
II: 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. III: A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (BRASIL, 1996, p. 21).

Seguindo estes parâmetros é instituído em 1999, o Decreto nº 3.298, que vem regulamentar a Lei nº 7.853/1989 – ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, cujo mesmo, vem definir “a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (BRASIL, 2001). Neste aspecto PIRES (2018, p.43) “nota-se ainda o caráter “segregatista” ao colocar a educação especial inclusiva como um ensino complementar.” O que leva a perceber, a dicotomia quanto os princípios e procedimentos compreendidos em relação à educação especial, visto que, a mesma defende a inclusão sem segregação, isto é, os alunos devem ser atendidos de forma igualitária, através do respeito mútuo as suas diferenças.

Vale ressaltar, que na era dos anos 2000, as políticas educacionais inclusivas trouxeram legados importantíssimos a nossa atualidade e com o passar dos tempos foram sendo mensurados de acordo com a ascensão de legislações e o resguardo da pessoa com deficiência, além é claro do compromisso ético-político social com um todo. Observando tais políticas implementadas neste período

se destaca a Lei nº 10.436/2002 – que estabelece a inserção da disciplina de Línguas Brasileira de Sinais (LIBRAS) como parte integrante no currículo do curso de formação de professores e fonoaudiologia; além é claro do sistema de escrita Braille que deveria ser aplicado em toda rede pública de ensino. Neste período a inclusão escolar e social passa a ser pautada no tripé da assistência (educação, saúde e assistência) numa abrangência global, sistêmica, multisetorial (KUHNEN, 2016).

Com a implementação do *Programa de Educação Inclusiva – direito a diversidade*, a educação brasileira, passa ter como “objetivo transformar os sistemas de ensino em *sistemas educacionais inclusivos*, oportunizando a formação de gestores e educadores com o propósito de garantir a escolarização a todos; bem como o direito à acessibilidade e à oferta do atendimento educacional especializado” (PIRES, 2018, p.78).

No ano de 2005, é criado o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação – que tem como objetivo organizar centros de referência para o atendimento educacional especializado, além de orientação a família e formação continuada aos professores e áreas afins. Já em 2006 é estabelecida a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência pela Organização das Nações Unidas, e nela são definidos os Estados - Partes² que visa garantir o sistema de educação inclusiva a todas as modalidades de ensino e com participação e inclusão de todos.

Através da implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007, é promulgado o Decreto nº 6.094/2007 - que trata-se do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dispõe sobre a garantia de acesso e permanência no ensino regular de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2007). Já em 2009, é instituída pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução nº 4/2009 - que estabelece as diretrizes operacionais para o atendimento especializado na educação básica modalidade educação especial; nesta resolução o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é amplamente discutido, é deve ser realizado na própria escola e preferencialmente em salas de recursos multifuncionais ou

² É cada país signatário que adere posteriormente um presente acordo já estabelecido.

no contraturno em outra unidade escolar. Ou seja, tais serviços devem ser ofertados às pessoas com deficiência de forma não substitutiva à escolarização dada nas salas regulares, destacando principalmente as instituições de rede de ensino pública (GUERRA, 2021). E seguindo a orientação do Manual do Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais Brasil (2010):

A implantação das Salas de Recursos multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende à necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado de, de forma não substitutiva à escolarização (BRASIL, 2010, p.03).

Nesta proposta compreende-se a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as modalidades formativas da educação básica e que esta deva ter caráter de complementação ao que é ofertado no ensino regular, como refere-se Brasil (2010):

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2010, p.01).

Com isso, a realidade apresentada quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), alinhado as demandas organizadas pelo MEC e Secretaria de Educação Especial foram constituídas em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como missão a constituição de políticas voltadas para uma educação de qualidade (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 7.611 instituído no ano de 2011 dispõe sobre a educação especial e o AEE (em seu todo), e reafirma a responsabilidade do Estado no dever de ofertar uma educação de qualidade às pessoas público-alvo da educação especial percorrendo suas diretrizes pautadas em seus artigos e incisos. Já no ano de 2014 é instituída a Lei nº 13.005/2014 - que discorre sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) que traz referência sobre a transversalidade da educação especial na educação básica, e estabelece meta específica. Ainda de acordo com

a lei, a estratégia para chegar a tal meta é buscar manter a realização da educação especial em classes regulares, escolas e serviços especializados, públicos ou conveniados, “garantindo a oferta de educação inclusiva, vedando a exclusão no ensino regular sob alegação de deficiência e promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (GUERRA, 2021, p.42).

No ano de 2015, sob a ótica de inúmeras legislações já fomentadas no país é instituída a Lei nº 13.146/2015 – que dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), populamente conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Ressalta-se que esta lei foi um verdadeiro marco regulatório no cenário social brasileiro, para com as pessoas com deficiência, pois em um único documento foi reunido diversas leis e decretos dispostos em legislações anteriores; além de pactuar direitos e deveres, limites e regulamentações atribuídas à responsabilização da sociedade civil (SETUBAN e FAYAN, 2016).

Ainda em 2015 é constituída a Resolução CNE/CP nº 2/2015 – que dispunha sobre a concepção ampliada de direito à educação e considerava “a “educação *em e para*³” de direitos humanos como um direito fundamental constituindo a uma parte da educação” (GUERRA, 2021, p.38). E nesta a educação especial é apresentada como uma modalidade da educação básica, sem adentrar as especificidades; o documento ainda apresenta em seus artigos que a formação docente deve ser voltada à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (BRASIL, 2015).

Entretanto, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 - é revogada em 2019, e substituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 – que trazia em sua competência as discussões sobre direitos humanos, porém não mencionava a “educação *em e para*” à tais direitos (GUERRA, 2018); não deixando de mencionar que ambas se encontravam direcionadas a regulamentação em âmbito nacional com estratégias para a formação docente. Quanto a Resolução CNE/CP nº 2/2019 – esta

3 Um termo apresentado na Declaração Universal de Direitos Humanos, que encontra-se presente, na medida em que se identifica a necessidade de se educar a pessoa humana para o respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

partia de conceitos ao respeito à diversidade e aos direitos humanos, além de tratar sobre a formação inicial dos professores. Vale ressaltar, que esta contemplava os “marcos legais, os conhecimentos e os conceitos básicos voltados a Educação Especial - de propostas e projetos para o andamento dos estudantes com deficiência” (GUERRA, 2021, p. 50).

Decreto nº 10.502/2020: Um Decreto que nunca deveria ter existido, um verdadeiro retrocesso.

À luz de um governo que desqualifica e desmonta todo tipo de política pública social, é promulgado em 30 de setembro de 2020, o Decreto nº 10.502/2020 - institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida que estabelece que a “União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, implementará programas e ações para garantir os direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020), como também incentiva a criação de escolas e classes especializadas e escolas e classes bilíngues de surdos e tem como finalidade alterar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

A instituição deste decreto foi visto por grande parte da sociedade civil brasileira, um grande retrocesso nas políticas públicas de inclusão, pois em suas diretrizes versava com argumentos de inconstitucionalidade, além de ter como objetivo regulamentar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), visto que, no ordenamento jurídico, a instituição do “decreto não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada, mas sim promover a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações que, até então, não estavam inseridos na disciplina da educação do país” (TOFOLLI, 2020).

Com a desproporcionalidade negativa que o mesmo foi visto socialmente, principalmente pelas pessoas com deficiência e familiares, pois em suas entrelinhas visava discriminar e segregar tais alunos, ao prever o incentivo à implantação de escolas e classes especializadas para esse grupo. O então

Ministro do Superior Tribunal Federal (STF) Dias Tofolli, proferi a liminar suspendendo os efeitos do Decreto, pois segundo o ministro a Constituição Federal de 1988, já garante o atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e que, ao internalizar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto Presidencial nº 6.949/2009, o país assumiu um compromisso com a educação inclusiva, ou seja, com uma educação que agrega e acolhe as pessoas com deficiência no ensino regular, ao invés segregá-las em grupos apartados da própria comunidade (TOFOLLI, 2020). O ministro ainda pondera que, dada prioridade absoluta à educação inclusiva, não cabe ao poder público recorrer aos institutos das classes e escolas especializadas para deixar de tomar providências para a inclusão de todos os estudantes; onde destaca que a nova Política Nacional de Educação Especial contraria o modelo, ao deixar de enfatizar a absoluta prioridade da matrícula deste público no ensino regular, ainda que demande adaptações das escolas (TOFOLLI, 2020).

A decisão foi terminantemente reafirmada pelo plenário da Suprema Corte e comemorada plenamente pela sociedade civil brasileira e logo na semana seguinte ao seu proferimento, o Decreto nº 10.502/2020 não encontra-se mais em vigor. E esta pequena vitória diante do retrocesso instaurado no país, permite a todos brasileiros e principalmente as pessoas com deficiência e também seus familiares um avanço constitucional diante das políticas inclusivas, visto que, as mesmas existem para garantir plena igualdade de condições a todos, independente da origem, raça, sexo, cor e quaisquer outros tipos de discriminação (BRASIL, 1988).

O contexto escolar da inclusão na contemporaneidade

Baseando-se nos avanços nas políticas educacionais de inclusão que ocorreram nas últimas décadas com o intuito de analisar sobre os alcances, desafios e limites encontrados no decorrer deste período, a Educação Inclusiva foi se fortalecendo com os debates sobre metodologias mais adequadas e inclusivas de ensino para alunos com deficiência e outras especificidades. Tais debates evoluíram para o comprometimento crescente dos governos, de movi-

mentos sociais dos grupos comunitários e das organizações de pais e pessoas com deficiência, que reivindicaram uma educação universalizada, em prol a uma educação de qualidade.

Para Iulianelli (2016) “somente com uma educação pautada para a emancipação, é possível se construir uma sociedade realmente democrática e que valorize a reflexão dos indivíduos” (2016, p. 04). Partindo desse pressuposto vale ressaltar, que o princípio da inclusão direciona para uma prática pedagógica mais igualitária, depreendendo das diferenças, que devem ser examinadas em toda metodologia de aprendizagem; propondo assim, que os alunos com deficiência sejam inseridos nas classes de ensino regular, independentemente de sua condição de adaptação e/ou comprometimento.

Sendo assim, se faz necessário uma reflexão quanto à organização das escolas, para que estas proporcionem uma reforma estrutural e cultural, ao atendimento as especificidades dos estudantes, ao acesso e a condições indispensáveis para promoção de uma educação equitativa a todos. Neste ideal torna-se de fundamental dar a visibilidade no ambiente escolar aos alunos com deficiência, além de estabelecer mudanças no que diz respeito ao processo de inclusão. Ressaltando, que embora haja várias questões pertinentes ao meio educacional, quanto ao avanço da educação inclusiva e das políticas públicas; percebe-se que a eficiência da inclusão é um processo contínuo que precisa ser trabalhado na rotina escolar, e incorporado a todo corpo docente juntamente comunidade escolar. Ou seja, a construção de uma escola inclusiva permeia em valorizar a diversidade humana em oposição à busca da homogeneidade; pois se faz necessário ter “uma escola que não mais selecione crianças em função de diferenças individuais, orgânicas ou socioculturais” (GLAT; PLETSCHE e FONTES, 2009, p. 124).

Neste aspecto, observa-se que nos anos 2000, houve um grande avanço da legislação brasileira em relação à educação inclusiva no país; entretanto, mesmo com as promulgações de leis e diretrizes políticas pedagógicas, não foi possível garantir e efetivar condições necessárias ao seu cumprimento. Pois, é observada que a concretização da educação inclusiva não é uma tarefa simples, porém, uma vez que ofertada é imprescindível que se tenha um ensino amplo

de qualidade, igualdade e equidade a todos independentemente se os estudantes têm ou não deficiência - o que torna-se essencial é que a escola seja bem estruturada e preparada.

Nesta perspectiva, é notório afirmar que o Brasil tornou-se um país terminantemente respeitado, quanto suas legislações e políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência. Entretanto, para garantir o sucesso da educação inclusiva, se faz necessário uma forte política voltada para a inclusão, com recursos financeiros suficientes para mantê-la; além de uma forte campanha de combate aos preconceitos diante a comunidade; e por fim programas de orientação contínua; formação de pessoas e serviços nos setores educativos (UNESCO, 1994).

Com isso, enfatiza-se que para se ter educação inclusiva de qualidade no Brasil, se faz necessário, apresentar adaptações curriculares que visam superar as barreiras de aprendizagem, considerando as questões de acessibilidade, conteúdos didáticos, metodologias, organização didática, temporalidade e avaliações (BRITO e ORLANDO, 2015). Destacando a elaboração de um currículo inclusivo; e que este deva levar em consideração o cotidiano do aluno, além, de contar com a participação da equipe escolar, abrangendo professores, gestores e familiares. Sendo assim, a educação inclusiva traz “uma nova cultura onde a concepção de escola passa ser mais ampla e objetiva quanto ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a toda comunidade escolar” (GLAT e BLANCO, 2013, p.87).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste aspecto, conclui-se que diante a influência das legislações pertinentes e documentos internacionais, o Brasil vivenciou inúmeras reformulações quanto ao avanço das políticas educacionais de inclusão; visto que, dentro de seu primórdio estas propendem à manutenção da garantia à igualdade, além de enfatizar condições de acesso e permanência as pessoas com deficiência no contexto educacional brasileiro, tendo o atendimento educacional especializado (AEE) como o elemento primordial ao processo de inclusão.

Sendo assim, se faz necessário a compreensão de que, para que se ocorra à efetividade no processo de inclusão é necessária à realização, atualização

e reorganização de condições didático pedagógicas no processo de ensino e aprendizado, além da reformulação e adaptação curriculares e de ensino, que por sua vez, buscarão nortear o processo pedagógico e conduzindo para uma adaptação de caráter inclusiva no escopo da educação básica principalmente no viés da educação pública. O que nos permite enfatizar, que torna-se extremamente necessário, diante toda a transmutação das políticas educacionais de inclusão que a sociedade brasileira transponha, para o além dos muros escolares, objetivando o planejar educacional, através de evoluções e estratégias que permitam a inserção de todos, independentemente se estes são deficientes ou não; sempre dimensionando a perspectiva educacional de inclusão e não de exclusão como encontra-se presente em vários aspectos societários do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a CORDE entre outras. Brasília: Presidência da República, 1989.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: Presidência da República, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Presidência da República, 2007.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4/2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, 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. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 2/2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 2/2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2020.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal.** ADI n.º 6.590 MC /DF. Relator: Ministro Dias Toffoli.

BRITO, Jessica; ORLANDO Rosimeire M. Práticas pedagógicas para a inclusão e a diversidade [Resenha]. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 241-244, jan.-abr. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Mudanças na Política de Educação Especial é retrocesso e segregação! Entenda porque o CFP é contrario as alterações**. Brasília, DF, 2020.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia D.; FONTES, Rejane de S. Panorama da educação inclusiva no município do Rio de Janeiro. **Educação & Realidade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), v. 34 (1), p. 123-136, jan.- abr. 2009.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Maria. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. IN: GLAT, Rosana (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 2º ed. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2013.

GUERRA, Simone Zanatta. **Desmistificando o Bom Doutor: Imaginários sociais sobre deficiência e seus reflexos nas Políticas Educacionais Inclusivas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, RS, 2021.

IULIANELLI, J. A. S. et al. **Inclusão e educação superior: questões para o atendimento à acessibilidade: um exemplo circunstanciado**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: UNIVERSIDADE E PARTICIPAÇÃO, 4, 2016, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

KUHNEN, Roseli T. **A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014)**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

MAZZOTTA, Marcos José S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MATISKEI, A. C. R. MR. Public policies of educational inclusion: challenges and perspectives. **Educar em Revista [online]**. 2004, n. 23, pp. 185-202.

PIRES, Marco Polo Leal. **Napne e Educação Inclusiva: alcances, desafios e limites**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, RJ, 2018.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien: Unesco, 1990.

ZENAIDE, Maria de Nazararé Tavares. **Educação Em e Para dos Direitos Humanos: conquista e direito.** In: ZENAIDE, M. N. T. et al. **Direitos Humanos: Capacitação de Educadores.** João Pessoa: Ed. Universitária-UFPB, 2008.

ZILIOTTO, G. S.; GISI, M. L. **As Políticas De Educação Especial No Brasil: Trajetória Histórica Dos Normativos E Desafios.** Sisyphus. Journal of Education, v. 6, n. 3, 2018.

CAPÍTULO 15

PAINÉIS MAKER AFROCENTRADOS COMO ESTRATÉGIA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ANTIRRACISTA

Marina da Silva Araujo

Doi: 10.48209/978-65-5417-502-F

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, historicamente marcada por processos de exclusão e invisibilização das contribuições africanas e afro-brasileiras, ainda apresenta desafios significativos na implementação de práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena exijam a inserção dessas temáticas no currículo escolar, observa-se que a representatividade negra ainda é marginalizada no ambiente educacional.

Isso se reflete tanto na limitada presença de materiais didáticos que contemplem narrativas afrocentradas quanto na falta de formação docente voltada para a promoção da diversidade e da equidade racial. Diante desse cenário, questiona-se: como a construção de painéis Maker afrocentrados pode contribuir para a prática pedagógica inclusiva e antirracista nas escolas públicas? A Cultura Maker, ao enfatizar a experimentação e a colaboração na aprendizagem, tem sido amplamente discutida como uma abordagem pedagógica inovadora.

No entanto, sua aplicação ainda carece de um viés que dialogue com a realidade e as vivências de estudantes negros e pardos. Estudos como os de Silva et al. (2023) demonstram que a implementação de espaços de Fabricação Digital pode ser uma alternativa para tornar o ensino mais significativo, permitindo que os alunos sejam protagonistas de sua aprendizagem. Contudo, a inserção desses recursos no contexto da educação antirracista ainda é

incipiente, levantando o questionamento: de que maneira a abordagem Maker pode ser ressignificada para fortalecer a identidade afro-brasileira e combater o racismo estrutural no ambiente escolar?

Além disso, a formação continuada dos professores desempenha um papel central na adoção de práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas à promoção da equidade racial. Como apontado por Bettio (2023), a Educação 4.0 impõe novos desafios à docência, exigindo que os educadores adquiram competências digitais e metodológicas para acompanhar as transformações do ensino.

No entanto, ainda há uma lacuna na capacitação de professores para o uso da Cultura Maker como ferramenta para fomentar a representatividade negra no currículo escolar. Diante disso, surge o questionamento: quais estratégias formativas podem ser implementadas para capacitar os docentes na utilização dos painéis Maker afrocentrados como recurso pedagógico para a educação inclusiva?

Esses delineamentos problematizam a necessidade de integrar tecnologias educacionais, narrativas afrocentradas e políticas públicas educacionais que garantam a equidade no ensino. A pesquisa, portanto, busca investigar a repercussão dos painéis Maker afrocentrados como estratégia pedagógica, analisando seu potencial para fortalecer a identidade cultural dos estudantes negros, promover práticas docentes antirracistas e contribuir para a formulação de políticas educacionais inclusivas e representativas.

Este estudo se insere nas Políticas Públicas Educacionais, com foco nas práticas e processos formativos de educadores para a educação inclusiva. A relevância desta proposta está fundamentada na necessidade urgente de repensar a formação continuada de professores no Brasil, considerando a diversidade étnico-racial presente na realidade escolar e a importância da valorização da cultura afro-brasileira no contexto educacional.

A construção de painéis Maker afrocentrados surge como uma abordagem inovadora, que não apenas promove a inclusão de estudantes negros e pardos, mas também fortalece sua identidade, autoestima e senso de pertencimento dentro do ambiente escolar. A experiência pessoal da pesquisadora,

desde a infância até a atuação como docente e psicopedagoga, evidencia lacunas históricas na abordagem da cultura e da história afrobrasileira na educação formal.

A ausência de representatividade nas narrativas infantis e no currículo escolar contribui para a perpetuação de um ensino eurocentrado, que muitas vezes ignora a riqueza da cultura africana e suas contribuições para a humanidade. Nesse sentido, a pesquisa busca romper com esse paradigma, trazendo para o centro do debate educacional a importância da afrocentricidade na construção de uma educação inclusiva e antirracista.

A trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora é marcada por um compromisso com a inclusão e a diversidade. A vivência na África, especialmente na Guiné Bissau, Gâmbia, Senegal e Etiópia, proporcionou um contato direto com as tradições orais, a cultura, a arte e os desafios enfrentados por crianças com deficiência em contextos de exclusão social. Essa experiência reforçou a necessidade de trabalhar com uma abordagem pedagógica que contemple tanto a valorização da ancestralidade africana quanto a inclusão de estudantes com deficiência.

A limitação de políticas públicas eficazes para a inclusão de crianças negras com deficiência nos países visitados, somada às limitações do próprio contexto brasileiro, impulsionou a formulação desta pesquisa. A implementação de painéis Maker afrocentrados representa um caminho para tornar a sala de aula um espaço mais inclusivo e representativo. A perspectiva Maker, ao enfatizar o aprendizado baseado na experimentação e na criação colaborativa, possibilita que os estudantes interajam de forma ativa com os conteúdos, ressignificando suas próprias histórias e identidades.

Além disso, a utilização de materiais e referências afrocentradas permite uma conexão mais significativa com a ancestralidade, fortalecendo o protagonismo dos alunos e proporcionando um ambiente de aprendizado mais equitativo. A pesquisa se justifica, portanto, pela necessidade de compreender como a formação continuada de professores pode ser estruturada para apoiar a construção e a utilização de painéis Maker afrocentrados como ferramentas pedagógicas.

O desenvolvimento de práticas formativas que contemplem a diversidade étnico-racial é essencial para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, que valorize a cultura afrodescendente e promova um ensino alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Ademais, a proposta desta investigação dialoga com a urgência de políticas públicas que assegurem a equidade educacional e combatam o racismo estrutural presente nas escolas. O presente estudo busca contribuir para a formulação de estratégias de formação docente que estejam alinhadas com a realidade das escolas públicas e que garantam que os professores tenham suporte adequado para desenvolver práticas pedagógicas antirracistas e inclusivas. Dessa forma, este estudo pretende não apenas analisar a repercussão da formação de professores na construção de painéis Maker afrocentrados, mas também oferecer subsídios para a implementação de políticas públicas voltadas para uma educação inclusiva, equitativa e representativa.

A pesquisa se fundamenta na crença de que a escola deve ser um espaço de valorização da diversidade, no qual todas as crianças, independentemente de sua origem étnico racial ou condição de deficiência, possam se reconhecer, se sentir pertencentes e desenvolver plenamente seu potencial. A política pública a ser avaliada nesta pesquisa é a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004. Essa normativa tem como objetivo garantir a inclusão de conteúdos que promovam a valorização da cultura afro-brasileira no currículo escolar, fomentando práticas pedagógicas que combatam o racismo estrutural e promovam a equidade educacional.

A pesquisa busca compreender de que maneira as diretrizes têm sido incorporadas às práticas docentes, se há suporte institucional para sua efetivação e quais são os desafios enfrentados para a materialização dessas diretrizes no cotidiano escolar. Além disso, analisar a influência dessa política na construção de uma educação inclusiva e antirracista, avaliando se as estratégias adotadas têm sido eficazes para fortalecer a identidade cultural dos estudantes

negros e pardos, ampliar a representatividade no ambiente escolar e transformar a sala de aula em um espaço mais equitativo e acolhedor.

Essa análise propõe identificar lacunas na implementação da política e propor aprimoramentos que garantam uma formação docente mais alinhada às demandas da diversidade étnico-racial na educação pública brasileira. Objetiva-se compreender como a construção e implementação de painéis Maker afrocentrados podem contribuir para a formação de professores e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e antirracistas nas escolas públicas, alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

DESENVOLVIMENTO

A educação contemporânea enfrenta desafios significativos diante do avanço das tecnologias e da necessidade de promover uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista. Nesse contexto, a Cultura Maker emerge como uma abordagem pedagógica inovadora, capaz de transformar os processos de ensino-aprendizagem por meio da experimentação, da colaboração e da resolução de problemas práticos (LOPES et al., 2019).

A aplicação da Cultura Maker em uma perspectiva afrocentrada permite não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas e criativas, mas também a valorização da ancestralidade negra e a promoção de uma educação antirracista (SILVA et al., 2023). A Educação 4.0, caracterizada pela integração de tecnologias digitais e metodologias ativas, tem sido apontada como uma resposta às demandas do século XXI, exigindo que os docentes adquiram novas competências para lidar com o protagonismo dos estudantes (BETTIO, 2023).

No entanto, a formação docente ainda apresenta lacunas na incorporação dessas abordagens inovadoras, principalmente quando se trata da valorização das identidades negras no espaço escolar. A introdução de painéis Maker afrocentrados como ferramenta pedagógica busca suprir essa lacuna, promovendo a criação de materiais educativos que contemplem narrativas afrodescendentes e estimulem o protagonismo dos alunos negros e pardos.

Segundo Lopes et al. (2019), a Cultura Maker favorece a consciência social e a construção de uma cidadania ativa ao incentivar a problematização de realidades sociais e históricas.

Dessa forma, os painéis Maker afrocentrados não são apenas recursos técnicos, mas também instrumentos político pedagógicos que resgatam memórias, conhecimentos e práticas ancestrais historicamente marginalizadas. A implementação dessas práticas requer políticas públicas eficazes que garantam a formação continuada dos professores para lidar com essa nova realidade. Silva et al. (2023) apontam que metodologias ativas, quando bem estruturadas, podem potencializar o aprendizado significativo e contextualizado, garantindo que o aluno participe ativamente do seu processo de formação.

Os painéis Maker afrocentrados, ao serem inseridos nas escolas públicas, permitem que os professores articulem conteúdos curriculares tradicionais com saberes e histórias afrobrasileiras, combatendo a invisibilidade das contribuições negras na história oficial (BETTIO, 2023). Além disso, a abordagem Maker baseada em referenciais afrocentrados também se alinha à necessidade de superação das dinâmicas de exclusão presentes na sociedade brasileira. Como demonstram Carvalho, Porto e Bezerra (2023), as políticas econômicas e sociais implementadas no Brasil ao longo das últimas três décadas contribuíram para o aprofundamento das desigualdades, impactando diretamente as populações negras e periféricas. Dessa forma, a educação, especialmente quando aliada a uma abordagem tecnológica e culturalmente responsiva, pode atuar como um mecanismo de resistência e emancipação.

“Painéis Maker Afrocêtricos como Estratégia de Políticas Públicas para uma Educação Inclusiva e Antirracista” pode ser fundamentado ainda, a partir de diferentes perspectivas teóricas que ampliam sua compreensão e relevância. Para isso, os conceitos de Hannah Arendt sobre a esfera pública, a análise de Leonardo Avritzer sobre os desafios da democracia no Brasil e a abordagem de Maria das Graças Rua sobre políticas públicas oferecem subsídios essenciais para a estruturação desse trabalho. Hannah Arendt, em *A Condição Humana* (1991), no capítulo “As esferas públicas e privadas”, discute a distinção entre os espaços público e privado e a importância da ação coletiva para a constituição da cidadania.

A proposta dos painéis pode ser compreendida dentro dessa perspectiva, pois busca ampliar a esfera pública dentro da escola ao dar visibilidade às narrativas afro-brasileiras historicamente marginalizadas. A metodologia maker permite que estudantes, especialmente aqueles negros, se tornem agentes ativos na construção de conhecimento, desafiando a passividade do ensino tradicional.

Dessa forma, a escola se torna um espaço de produção e ressignificação cultural, promovendo uma educação democrática e inclusiva. Além disso, a análise de Leonardo Avritzer em *O Pêndulo da Democracia no Brasil* (2018) fornece um panorama sobre as oscilações da política brasileira e seus impactos na implementação de políticas públicas. O autor destaca como determinados momentos de crise política, como os ocorridos entre 2013 e 2018, afetaram diretamente a continuidade de políticas educacionais inclusivas.

Nesse sentido, o estudo aqui apresentado se insere no debate sobre a resistência e manutenção de políticas que garantam a presença da cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Em um cenário de instabilidade democrática, ações como os painéis maker se configuram como estratégias de fortalecimento da educação antirracista, garantindo que essas narrativas não sejam apagadas ou negligenciadas. Maria das Graças Rua, em *Análise de Políticas: Conceitos Básicos* (2000), fornece instrumentos analíticos para entender a implementação dos painéis maker no contexto das políticas públicas educacionais. Segundo a autora, políticas públicas devem ser analisadas a partir de sua intencionalidade, dos agentes envolvidos e do impacto social que promovem. No caso dos painéis Maker, a proposta visa atender à Lei 10.639/2003, 9 que obriga o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, promovendo um currículo mais inclusivo e representativo. Além disso, o projeto se estrutura como uma política educacional participativa, envolvendo professores, estudantes, gestores e a comunidade na construção de um ensino antirracista.

Dessa forma, a articulação entre as reflexões de Arendt, Avritzer e Rua permite uma compreensão mais aprofundada do anteprojeto. Arendt contribui para a análise da escola como espaço público e da visibilidade das identidades negras, Avritzer contextualiza os desafios políticos enfrentados pelas políticas

educacionais, e Rua fornece as bases para a análise da implementação desse projeto no âmbito das políticas públicas.

Assim, os Painéis Maker Afrocentricos emergem como uma estratégia pedagógica que não apenas promove inovação no ensino, mas também fortalece a democracia e a equidade racial dentro do ambiente escolar. Soares (2010), analisa a estratégia de multiplicação de políticas públicas de inclusão adotada pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil, com foco no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (PEI: DD). Desde 2003, essa estratégia tem sido usada para formar multiplicadores e expandir a política educacional inclusiva nos municípios, mas ainda há pouca investigação sobre sua efetividade. A pesquisa utilizou um Estudo de Caso, analisando cinco municípios-polo entre 2003 e 2008, e revelou que, embora haja semelhanças nas ações implementadas, barreiras institucionais e administrativas dificultam sua eficácia. O estudo destaca a necessidade de avaliações contínuas e ajustes regionais para otimizar o impacto da política e garantir que a inclusão seja realmente efetiva. A pesquisa e sua estratégia de multiplicação têm forte relação com o estudo aqui proposto. Ambos investigam políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão e analisam desafios estruturais na implementação dessas iniciativas.

Assim como o PEI enfrenta dificuldades na formação e multiplicação de agentes educacionais, aqui se evidencia a lacuna na formação continuada de professores para o uso da Cultura Maker afrocentrada. Além disso, o estudo do PEI destaca a necessidade de ajustes locais na implementação de políticas inclusivas, o que também se aplica à proposta dos Painéis Maker Afrocentrados, pois sua eficácia depende de uma adequação às realidades das escolas públicas. Ambas as pesquisas reforçam a importância de avaliações e adaptações regionais para garantir que as estratégias educacionais realmente atendam às necessidades dos alunos e professores.

Silva (2021) analisou as ações dos movimentos sociais negros no Brasil e no Peru em prol de uma educação antirracista. Ele discute a relação entre raça, antirracismo e políticas públicas educacionais nesses países, destacando o uso de categorias étnico-raciais em censos nacionais. Baseando-se na análise crítica do discurso de Teun Van Dijk, a pesquisa examina a construção social da raça

nos padrões de dominação e poder, a categorização étnico-racial nos censos e a necessidade de uma educação antirracista. Conclui que é essencial considerar as propostas dos movimentos negros para enfrentar o eurocentrismo no conhecimento e nas relações de poder educacionais.

Bezerra (2023) examinou a aplicabilidade da Cultura Maker no ensino por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), analisando sua presença como política pública educacional e sua influência na inovação, sustentabilidade e compartilhamento de conhecimentos. A pesquisa aponta que a Cultura Maker tem impacto positivo no aprendizado, promovendo autonomia, empregabilidade, redução da evasão escolar e melhoria na educação básica. Além disso, destaca-se a necessidade de mais estudos sobre sua implementação como política pública, explorando o acesso e a disponibilidade da educação mediada por tecnologias digitais.

Existe também uma relação entre a proposta de “Painéis Maker Afrocêntricos como Estratégia de Políticas Públicas para uma Educação Inclusiva e Antirracista” e o artigo “Educação Antirracista para o Patrimônio: uma proposta insurgente em favor das vidas negras” que se dá pela convergência temática em torno da valorização da identidade afro-brasileira, do combate à colonialidade e da criação de estratégias pedagógicas insurgentes para a educação. Ambos os trabalhos partem do pressuposto de que a educação no Brasil historicamente segregou saberes e culturas afro-brasileiras, sustentando um modelo eurocentrado que reforça desigualdades estruturais. No artigo, a educação antirracista para o patrimônio é defendida como uma insurgência civil e estratégia de resistência cultural, enquanto no anteprojeto, os painéis Maker afrocentrados aparecem como dispositivos pedagógicos que visam ressignificar o ensino, promovendo representatividade negra e equidade. O conceito de aquilombamento, presente no artigo, dialoga diretamente com a proposta do anteprojeto ao sugerir que a construção de espaços de resistência é essencial para o fortalecimento da identidade negra na educação. No estudo que aqui propomos, os painéis Maker afrocentrados funcionam como um meio de reapropriação cultural e empoderamento estudantil, promovendo uma aprendizagem ativa baseada na ancestralidade africana. Esse processo se dá através da memória e do patrimônio cultural

como formas de enfrentamento da colonialidade do poder. A abordagem da Pedagogia das Encruzilhadas e da interculturalidade crítica, mencionadas no artigo, fortalecem a perspectiva da educação antirracista que se adota aqui, ao sugerirem metodologias de ensino que rompem com a linearidade ocidental e incorporam saberes ancestrais e populares.

A Cultura Maker, ao enfatizar a aprendizagem pela experimentação e colaboração, representa um caminho metodológico alinhado a essa proposta, possibilitando uma prática pedagógica que parte da experiência dos estudantes e de sua identidade. Deste modo, reconhecer a necessidade de políticas públicas efetivas é necessário para garantir que a educação antirracista não se restrinja a ações isoladas, mas seja parte de um projeto pedagógico estrutural. O texto discute a importância da aplicação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais, o que está diretamente conectado ao anteprojeto, que busca avaliar como essas normativas podem ser implementadas na prática docente por meio da Cultura Maker.

Nesta proposta destaca-se a lacuna na formação docente para a adoção de práticas pedagógicas antirracistas e inovadoras. Reforçasse essa problemática ao discutir como o sistema educacional atual carece de estratégias para garantir a implementação de um ensino decolonial. A literatura aponta que sem um investimento na capacitação de professores, as iniciativas de ensino antirracista podem permanecer apenas no plano discursivo, sem efetividade real.

O artigo “Educação Antirracista para o Patrimônio” fortalece o embasamento teórico do anteprojeto, trazendo reflexões sobre a educação como espaço de luta e resistência. A convergência entre os dois textos evidencia que a implementação dos painéis Maker afrocentrados não é apenas uma inovação metodológica, mas também uma estratégia política e pedagógica que se alinha a um movimento maior de descolonização do ensino. Ao unir a Cultura Maker com a proposta de educação antirracista para o patrimônio, o anteprojeto se insere dentro de um contexto de luta pela equidade racial na educação pública, reforçando a necessidade de políticas que promovam o protagonismo negro e a valorização da ancestralidade africana no ambiente escolar.

A literatura apresentada sugere que a implementação de painéis Maker afrocentrados como estratégia de políticas públicas educacionais pode proporcionar avanços significativos na formação docente, na valorização da identidade negra e na inclusão educacional. A integração entre Cultura Maker, educação inclusiva e história afro-brasileira permite a construção de um modelo pedagógico mais equitativo, alinhado aos desafios e demandas da contemporaneidade. Nesse sentido, a pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa e exploratória, visando desvelar as possíveis repercussões da implementação dos painéis Maker afrocentrados na prática docente. A metodologia adotada integrou as seguintes estratégias de investigação: Pesquisa Bibliográfica e Documental: Revisão da literatura sobre Cultura Maker, metodologias ativas, afrocentricidade na educação e políticas públicas educacionais. Análise de documentos normativos, como a Resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa revelou que a implementação dos painéis Maker afrocentrados pode ser de um grande potencial para transformar as práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais inclusivo e alinhado às diretrizes da educação antirracista. Além disso, a pesquisa evidenciou que, ao trazer referências culturais afro-brasileiras para o ambiente escolar, os estudantes negros se sentiram mais representados e motivados a participar ativamente das atividades.

Um desafio identificado foi a limitação de materiais didáticos e recursos tecnológicos acessíveis que dialoguem com a proposta de ensino afrocentrado e painéis Maker. Embora a Lei 10.639/2003 determine a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, a pesquisa apontou que ainda há uma lacuna significativa na oferta de materiais pedagógicos que contemplem essa diretriz.

Os achados desta pesquisa expõem que a implementação dos painéis Maker afrocentrados representa uma estratégia pedagógica inovadora, com forte potencial para transformar as práticas educativas nas escolas públicas brasi-

leiras. Ao trazer para o centro da sala de aula elementos da cultura afro-brasileira e africana, os painéis promovem não apenas a valorização das identidades negras, mas também o fortalecimento do pertencimento, da autoestima e do protagonismo estudantil. Essa ressignificação do espaço escolar como lugar de construção de saberes plurais e decoloniais corrobora com a perspectiva de Hannah Arendt (1991), ao defender que a esfera pública deve ser ampliada por meio de ações que deem visibilidade às experiências historicamente marginalizadas — neste caso, as narrativas afrocentradas.

A pesquisa revela ainda que os estudantes negros e pardos se sentem mais motivados e engajados quando reconhecem a própria história e cultura nas atividades pedagógicas, o que confirma os pressupostos de Silva et al. (2023) sobre o potencial da cultura Maker para estimular aprendizagens significativas. No entanto, também foram identificadas limitações importantes, como a escassez de materiais didáticos e recursos tecnológicos que dialoguem com a proposta afrocentrada. Essa lacuna aponta para um descompasso entre o que preconiza a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e o que de fato é viabilizado nas escolas, especialmente naquelas situadas em contextos de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, a análise de Avritzer (2018) é pertinente ao destacar os impactos das instabilidades democráticas sobre a continuidade e efetivação de políticas públicas inclusivas. A ausência de suporte técnico, financeiro e institucional para os professores é um obstáculo à adoção de práticas antirracistas que exijam inovação metodológica e tecnológica. Isso evidencia a urgência de políticas de formação continuada que não apenas instrumentalizem os docentes no uso da cultura Maker, mas que também promovam reflexões críticas sobre o racismo estrutural presente na escola e na sociedade.

A formação de professores, portanto, é um eixo estruturante para a consolidação de práticas pedagógicas equitativas. Como apontado por Bettio (2023), a Educação 4.0 exige dos docentes o domínio de metodologias ativas e tecnologias digitais, mas também uma postura ética e política diante das desigualdades educacionais. A introdução dos painéis Maker afrocentrados, nesse

contexto, demanda uma formação que vá além da técnica: é preciso fomentar um compromisso pedagógico com a valorização das ancestralidades africanas, a promoção da equidade racial e a desconstrução de uma lógica curricular eurocentrada.

A análise crítica dos resultados também dialoga com os estudos de Maria das Graças Rua (2000), ao indicar que a efetividade de uma política pública deve considerar sua intencionalidade, seus agentes executores e o impacto social gerado. A proposta dos painéis Maker afrocentrados se alinha a essa perspectiva ao articular inovação pedagógica com participação social, ao envolver professores, estudantes e comunidades na construção coletiva de uma educação antirracista. A pesquisa mostra que, quando os docentes se apropriam dessa proposta, o currículo escolar torna-se mais representativo, e os alunos negros passam a ver suas histórias, saberes e culturas reconhecidos.

Além disso, os resultados convergem com o artigo “Educação Antirracista para o Patrimônio” (2024), ao reforçar a importância de estratégias pedagógicas insurgentes que enfrentem a colonialidade do saber. O conceito de aquilombamento, utilizado nesse artigo, é particularmente relevante para compreender os painéis Maker como espaços de resistência e de reexistência — territórios de aprendizagem onde a ancestralidade é reapropriada e ressignificada. Tais práticas promovem o que Silva (2021) chama de “educação antirracista de base comunitária”, fundamentada em experiências reais, saberes ancestrais e na valorização da cultura afrodescendente como patrimônio coletivo.

A discussão dos resultados, portanto, aponta que os painéis Maker afrocentrados são mais do que recursos didáticos inovadores — são estratégias de reconfiguração curricular e política, capazes de incidir diretamente na superação do racismo estrutural nas escolas. Sua implementação exige não apenas vontade política, mas também investimento em formação docente, infraestrutura tecnológica e produção de materiais pedagógicos representativos. Trata-se, portanto, de uma proposta que fortalece o compromisso com uma educação pública de qualidade, democrática e verdadeiramente inclusiva.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa propõe uma abordagem inovadora para a educação inclusiva e antirracista ao integrar a Cultura Maker com referenciais afrocentrados. O estudo se fundamenta na necessidade de superar a marginalização histórica das contribuições afro-brasileiras no currículo escolar e no fortalecimento da identidade cultural dos estudantes negros por meio da experimentação, criação colaborativa e uso de tecnologias educacionais.

A implementação dos painéis Maker afrocentrados não apenas pode promover um ensino mais dinâmico e interativo, mas também atuar como um instrumento de resistência e reapropriação cultural dentro do ambiente escolar. A pesquisa também propõe diretrizes para a formação continuada docente, destacando a necessidade de capacitação específica para o uso da Cultura Maker como ferramenta didática voltada para a valorização da ancestralidade africana. A relação entre esta investigação e os debates contemporâneos sobre educação antirracista evidencia a relevância da pesquisa.

O diálogo com autores como Arendt, Avritzer e Rua reforça a importância de repensar a escola como um espaço público de construção de conhecimento, onde todas as identidades sejam representadas e valorizadas. Além disso, a análise de experiências internacionais e nacionais sobre a Cultura Maker no ensino aponta para a necessidade de ampliação de estudos e políticas públicas que garantam sua efetiva implementação em um viés decolonial. Os achados desta pesquisa contribuirão para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas, fornecendo subsídios para gestores, professores e demais atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a presente proposta reafirma a urgência de um ensino que dialogue com as realidades e vivências dos estudantes negros, rompendo com a lógica eurocentrada predominante e possibilitando um ambiente escolar verdadeiramente equitativo.

A implementação dos painéis Maker afrocentrados é, portanto, um passo significativo para ressignificar o ensino, ampliar as possibilidades de aprendizado e consolidar um modelo educacional que respeite e valorize a diversidade cultural do Brasil.

REFERÊNCIAS

BETTIO, Fábio Garcez. Pensando o movimento Maker na formação continuada de professores. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Uninter, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/1585>. Acesso em: 09 mar. 2025.

BEZERRA, Francisco Diego Vidal. Abordagem da cultura maker no processo de ensino: uma revisão sistemática da literatura. ResearchGate, 2023. DOI: 10.21439/conexões.v17i0.2356. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/372127905_ABORDAGEM_DA_CULTURA_MAKER_NO_PROCESSO_DE_ENSINO_UMA_REVISAO_SISTEMATICA_DA_LITERATURA. Acesso em: 14 mar. 2025.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de; PORTO, Márcio de Souza; BEZERRA, Leila Maria Passos de Souza. Expressões contemporâneas do sistema do capital no contexto brasileiro: ciclos de ajuste, crise e reconfigurações do Estado (1990-2023). In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS (JOINPP), 11., 2021, São Luís. Anais eletrônicos.... São Luís: MAPP, 2021. Disponível em: <https://mapp.ufc.br/wp-content/uploads/2023/11/1.-artigo-mesa-tematica-joinpp-2023-1.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2025.

EDUCAÇÃO antirracista para o patrimônio: uma proposta insurgente em favor das vidas negras. Inclusão Social, [S. l.], v. 16, n. 2, 2024. DOI: 10.18225/inc.soc.v16i2.6569. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/6569>. Acesso em: 14 mar. 2025.

LOPES, Lucas O. et al. O “maker” na escola: uma reflexão sobre tecnologia, criatividade e responsabilidade social. In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E), 2019. Anais eletrônicos.... Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019. p. 367–376.

SILVA, Marcos Antonio Batista da. Educação antirracista no contexto político e acadêmico: tensões e deslocamentos. Educação e Pesquisa, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/t7J6VkZXz9YhjR5SxCpsNMz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2025.

SILVA, Wagner Moreira da et al. Metodologias ativas para o desenho de práticas maker no fablab-escola: projetos de crianças pensando em sustentabilidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 9., 2023, Campina Grande. Anais eletrônicos.... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/96099>. Acesso em: 09 mar. 2025.

CAPÍTULO 16

A BIBLIOTECA ESCOLAR ENQUANTO ESPAÇO INCLUSIVO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE ACESSO E ACESSIBILIDADE À LEITURA

Ulysses de Araujo Lima

Winston Luiz Ramos de Farias

Doi: 10.48209/978-65-5417-502-G

Resumo: O presente artigo analisa o papel das bibliotecas escolares como espaços inclusivos para pessoas com deficiência, com ênfase nas condições de acesso e acessibilidade à leitura. Por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão de literatura, explora-se como a acessibilidade física, tecnológica e comunicacional pode transformar a biblioteca em um ambiente que promove a inclusão e o direito à informação. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) servem como marcos teóricos e legais que reforçam a importância de eliminar barreiras e adaptar serviços. A análise destaca a relevância de tecnologias assistivas, como leitores de tela e materiais em braile, e do papel ativo de bibliotecários na mediação de leitura e formação de um espaço acolhedor. Contudo, desafios relacionados à infraestrutura e ao treinamento profissional persistem, comprometendo a plena inclusão. Conclui-se que, para transformar a biblioteca escolar em um espaço inclusivo, é essencial articular políticas públicas, capacitação de profissionais e acesso igualitário à informação, consolidando seu papel no processo educacional inclusivo.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Inclusão. Acessibilidade. Pessoas com deficiência. Leitura.

INTRODUÇÃO

As bibliotecas escolares desempenham um papel essencial no processo educativo, atuando como centros de aprendizado, pesquisa e socialização. Contudo, para cumprir plenamente sua missão, é imprescindível que sejam

acessíveis a todos, incluindo alunos com deficiência. O direito à educação inclusiva, garantido por legislações como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), destaca a importância de eliminar barreiras que impeçam o acesso à informação.

Segundo Ferreira e Miranda (2020), “a biblioteca escolar deve ser um ambiente democrático, que garanta a todos o direito de participar plenamente das atividades educativas”. Nesse sentido, as bibliotecas escolares precisam adaptar-se às demandas da sociedade contemporânea, que exige espaços acessíveis e inclusivos.

Este artigo busca explorar como a biblioteca escolar pode se consolidar como um espaço inclusivo, analisando estratégias e desafios relacionados à acessibilidade. A pesquisa utiliza a revisão de literatura como metodologia para compreender as práticas e diretrizes fundamentais para a promoção da inclusão.

ACESSO À INFORMAÇÃO NAS BIBLIOTECAS: O PAPEL DOS PROFISSIONAIS

O acesso à informação é um direito fundamental em sociedades democráticas, sendo as bibliotecas espaços essenciais para sua concretização. Conforme destaca Weiss (2023), “o acesso à informação é um direito fundamental e contribui para quebrar o ciclo da pobreza e apoiar a sustentabilidade”.

Para que esse direito seja efetivamente garantido, é indispensável o trabalho qualificado dos profissionais que atuam nesses ambientes. Os bibliotecários desempenham um papel estratégico na promoção do acesso à informação, mediando o contato dos usuários com os recursos disponíveis e superando barreiras que possam dificultar esse processo. Segundo Azevedo e Ogécime (2020), “o bibliotecário, como agente mediador da informação, enfrenta diversos desafios, tendo destaque o de natureza pedagógica” .

A Mediação da Informação

A mediação da informação é uma das funções centrais dos profissionais de biblioteca. Essa prática vai além da organização técnica do acervo, abrangendo o atendimento aos usuários, a curadoria de conteúdos e a orientação sobre o uso de tecnologias de informação. Segundo Gonçalves e Almeida (2020), “o profissional da biblioteca deve ser capacitado para compreender as necessidades informacionais de diferentes públicos, desenvolvendo estratégias que tornem o acesso mais eficaz e democrático”. Isso inclui habilidades técnicas e interpessoais, como a empatia e a escuta ativa, essenciais para identificar demandas específicas de usuários, como estudantes, pesquisadores e pessoas com deficiência.

A mediação também está relacionada à promoção de práticas inclusivas. Em bibliotecas públicas e escolares, por exemplo, os profissionais devem estar preparados para lidar com questões de acessibilidade, garantindo que todos os usuários tenham acesso igualitário à informação. Figueiredo (2019) destaca que “o despreparo técnico e a falta de formação específica dos bibliotecários são barreiras recorrentes no Brasil, especialmente em bibliotecas de pequeno porte”.

O Papel na Inclusão Digital

Em um mundo cada vez mais digital, o papel do profissional da biblioteca ganha novas dimensões. A inclusão digital, ou seja, a garantia de que todos os cidadãos tenham acesso e habilidade para utilizar ferramentas tecnológicas, tornou-se um aspecto fundamental do trabalho desses profissionais. Em muitas comunidades, especialmente em regiões de vulnerabilidade social, as bibliotecas são os únicos espaços onde o acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos é possível. Segundo Silva e Ribeiro (2021), «os bibliotecários devem atuar como educadores digitais, capacitando os usuários para navegar, avaliar e utilizar a informação disponível na internet de maneira crítica e responsável».

Essa atuação é particularmente relevante no contexto da desinformação e da disseminação de *fake news*. Os profissionais de biblioteca têm a responsabilidade de educar os usuários sobre como identificar fontes confiáveis, analisar criticamente as informações e utilizá-las de forma ética. Dessa forma, as bibliotecas tornam-se não apenas espaços de acesso à informação, mas também de formação cidadã.

Desafios e Demandas de Formação

Apesar de sua importância, os profissionais de biblioteca enfrentam desafios significativos em seu trabalho diário. A falta de investimento em capacitação continuada é uma das principais barreiras. Segundo Santos e Silva (2023), muitos bibliotecários não têm acesso a programas de formação que os preparem para lidar com as demandas contemporâneas, como o uso de tecnologias assistivas e a mediação em contextos digitais.

Além disso, há uma necessidade crescente de diversificar o perfil profissional. Isso inclui a incorporação de conhecimentos interdisciplinares, como pedagogia, tecnologia da informação e comunicação, e ciências sociais. Esses conhecimentos ampliam as possibilidades de atuação dos profissionais, permitindo que respondam às complexas demandas do cenário informacional contemporâneo. De acordo com Oliveira (2022), a formação continuada dos bibliotecários deve ser multidisciplinar, abrangendo áreas que vão além da biblioteconomia tradicional.

A Contribuição para a Construção de Cidadania

O bibliotecário exerce um papel central na promoção da cidadania ao garantir o acesso à informação como direito humano, conforme reconhecido pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Mais do que organizar acervos, atua como agente de inclusão social, contribuindo para a redução de desigualdades educacionais e o fortalecimento da democracia (Costa & Almeida, 2021).

Bibliotecas bem estruturadas promovem equidade educacional, oferecendo materiais diversos e recursos acessíveis que ampliam as oportunidades de aprendizagem (Miranda et al., 2022). Além disso, são espaços de formação crítica e ética, fundamentais no enfrentamento à desinformação, com profissionais capacitados para orientar o uso responsável da informação (Santos & Oliveira, 2024).

Nesse contexto, o trabalho bibliotecário transcende a técnica e consolida-se como um compromisso com a justiça social e a integração cultural, contribuindo para a construção de uma sociedade mais informada, participativa e igualitária.

ACESSO E ACESSIBILIDADE

O direito à leitura e à informação está diretamente relacionado à acessibilidade, especialmente em ambientes educacionais como as bibliotecas escolares. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), acessibilidade é condição essencial para o exercício de direitos humanos e para a plena inclusão social. Isso implica eliminar barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que limitam o acesso à educação e à informação.

Mais do que cumprir exigências legais, tornar bibliotecas acessíveis significa transformá-las em espaços inclusivos e democráticos. Segundo Azevedo e Ogécime (2020), isso envolve adaptações estruturais, recursos acessíveis e a atuação qualificada de profissionais capazes de mediar o acesso à informação com sensibilidade às diversidades. Assim, as bibliotecas ampliam sua função social, promovendo equidade e cidadania.

A Acessibilidade Física, Tecnológica e Atitudinal

Acessibilidade Física

A acessibilidade física refere-se à eliminação de barreiras arquitetônicas que impedem o acesso seguro e autônomo de pessoas com deficiência aos espaços públicos. No caso das bibliotecas escolares, isso inclui a presença de

rampas, corrimãos, banheiros adaptados, sinalização tátil e mobiliário acessível, conforme estabelece a ABNT NBR 9050:2020.

Apesar da existência de normas e leis como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), muitas bibliotecas ainda não estão preparadas para atender plenamente esse público. De acordo com pesquisa de Gonçalves e Almeida (2020), menos da metade das bibliotecas públicas brasileiras possuem estrutura física adequada para pessoas com deficiência. Esse cenário revela não apenas uma deficiência técnica, mas também a negligência com a inclusão nos espaços culturais.

Silva e Ribeiro (2021) apontam que a acessibilidade deve ser entendida como uma questão ética e política, e não apenas técnica. A ausência de fiscalização e o descaso administrativo contribuem para a persistência dessas barreiras. Por outro lado, experiências como o projeto “Biblioteca Acessível”, em São Paulo, demonstram que, com planejamento e vontade institucional, é possível transformar bibliotecas em espaços verdadeiramente inclusivos.

Acessibilidade Tecnológica

A acessibilidade tecnológica é essencial para garantir o acesso à informação de pessoas com deficiência nas bibliotecas. Isso inclui o uso de tecnologias assistivas como leitores de tela, *softwares* de ampliação, sintetizadores de voz e teclados adaptados, que promovem autonomia no uso de recursos informacionais. Segundo Azevedo e Ogécime (2020), a mediação tecnológica é tão importante quanto a estrutural, pois amplia as possibilidades de inclusão digital e letramento informacional.

Entretanto, a realidade das bibliotecas brasileiras ainda é marcada pela escassez de equipamentos atualizados e pela ausência de políticas públicas integradas. Figueiredo (2019) observa que a presença de tecnologias assistivas é pontual e, muitas vezes, limitada à iniciativa isolada de instituições. Além disso, a falta de capacitação dos profissionais compromete a mediação qualificada desses recursos (Silva & Ribeiro, 2021).

As bibliotecas também podem assumir um papel central na inclusão digital em comunidades vulneráveis, atuando como um dos poucos pontos de

acesso gratuito à tecnologia e à internet. Gonçalves e Almeida (2020) destacam que os bibliotecários devem ser capacitados como educadores digitais, contribuindo para o uso ético e crítico da informação. Exemplos como o Programa de Bibliotecas Acessíveis em São Paulo demonstram que, com investimento e planejamento, é possível oferecer inclusão tecnológica efetiva.

Acessibilidade Atitudinal

A acessibilidade atitudinal diz respeito às posturas, comportamentos e percepções de profissionais e usuários em relação às pessoas com deficiência.

Trata-se de eliminar preconceitos, estigmas e práticas discriminatórias que dificultam o convívio e a inclusão. Segundo Sassaki (2010), essa é a base para todas as demais formas de acessibilidade, pois atitudes negativas podem anular os efeitos de estruturas e tecnologias acessíveis.

No contexto das bibliotecas, a formação contínua de bibliotecários e educadores é essencial para promover um ambiente acolhedor e respeitoso. Como apontam Rodrigues e Silva (2024), a ausência de sensibilidade e preparo técnico no atendimento compromete o direito à informação e reforça barreiras simbólicas. Práticas inclusivas, como o uso de linguagem adequada, escuta ativa e mediação sensível às diferenças, são determinantes para transformar a biblioteca em um espaço de convivência cidadã.

A Acessibilidade no Brasil: Um Recorte Histórico

No Brasil, a acessibilidade tem avançado de forma gradual, acompanhando o desenvolvimento de legislações e políticas públicas voltadas para a inclusão social. A Constituição Federal de 1988 foi um marco ao garantir direitos fundamentais às pessoas com deficiência, incluindo o acesso à educação e à cultura. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolidou esses direitos, estabelecendo diretrizes específicas para a acessibilidade em espaços públicos, incluindo bibliotecas.

No entanto, a implementação dessas políticas enfrenta desafios históricos. Até o final da década de 1990, a inclusão de pessoas com deficiência era

vista de forma secundária nas políticas educacionais e culturais. Apenas com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela ONU (2006) e sua incorporação ao ordenamento jurídico brasileiro em 2008, a acessibilidade passou a ser tratada como prioridade. Gonçalves e Almeida (2020) destacam que, embora a legislação seja robusta, “a falta de fiscalização e de investimentos comprometem a efetividade das ações”.

A Acessibilidade no Contexto das Bibliotecas Escolares e Públicas no Brasil

As bibliotecas escolares e públicas enfrentam desafios estruturais e operacionais significativos no Brasil. Nas escolas, muitas bibliotecas não estão devidamente organizadas ou equipadas para atender a alunos com deficiência. Figueiredo (2019) aponta que “a ausência de recursos, como livros em braile ou audiolivros, é uma constante nas bibliotecas escolares brasileiras”.

Já nas bibliotecas públicas, a situação também é preocupante. Um levantamento realizado por Silva e Ribeiro (2021) revelou que apenas 20% das bibliotecas públicas do país possuem alguma forma de tecnologia assistiva. Além disso, os espaços físicos raramente seguem as normas da ABNT NBR 9050, dificultando o acesso de pessoas com deficiência motora.

Apesar dessas dificuldades, existem exemplos de boas práticas. Parcerias entre governos locais e organizações não governamentais têm promovido a adaptação de espaços e a capacitação de profissionais. Esses projetos mostram que, com investimentos adequados e um planejamento integrado, é possível transformar bibliotecas em espaços verdadeiramente inclusivos e acessíveis.

Dois exemplos de iniciativas bem-sucedidas são:

1. Rede de Bibliotecas pela Paz, Recife (PE): Em 2023, a Prefeitura do Recife lançou o Plano de Acessibilidade da Rede de Bibliotecas pela Paz, que inclui a aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva e ações de mediação de leitura para tornar as bibliotecas municipais mais acessíveis. (Diário de Pernambuco, 2023)

2. Biblioteca Comunitária da UERJ, Rio de Janeiro (RJ): A Universidade do Estado do Rio de Janeiro inaugurou uma Sala de Acessibilidade na Biblioteca Comunitária, equipada com tecnologias assistivas como leitores de tela, teclados em Braille e impressoras Braille, visando facilitar o acesso ao conhecimento para pessoas com deficiência. (UERJ, 2023)

Esses projetos demonstram que, com investimentos adequados e planejamento integrado, é possível transformar bibliotecas em espaços verdadeiramente inclusivos e acessíveis.

TORNANDO AS BIBLIOTECAS MAIS INCLUSIVAS: DESAFIOS E MELHORIAS NECESSÁRIAS

As bibliotecas públicas e escolares têm papel fundamental na promoção da educação e da cidadania, mas ainda enfrentam desafios para se tornarem plenamente inclusivas. A acessibilidade informacional exige não apenas estrutura física adequada, mas também recursos tecnológicos, acervos diversos e profissionais preparados para atender às demandas das pessoas com deficiência. A ampliação do uso de tecnologias assistivas, como leitores de tela, *softwares* de leitura, sintetizadores de voz e interfaces adaptadas, é um passo essencial, mas ainda limitado, especialmente em regiões periféricas (FIGUEIREDO, 2019). Além disso, a formação contínua dos profissionais é indispensável. Muitos bibliotecários carecem de capacitação para utilizar essas ferramentas e atender adequadamente os usuários, o que compromete a mediação inclusiva do conhecimento (AZEVEDO; OGÉCIME, 2020).

Outro ponto crítico é a adequação do espaço físico, que deve seguir as diretrizes da ABNT NBR 9050 (ABNT, 2020), mas também ir além da norma, criando ambientes acolhedores e convidativos à convivência e à participação (SILVA; RIBEIRO, 2021). Igualmente importante é a diversificação dos acervos, que devem incluir livros em braile, audiolivros, materiais em linguagem simples e recursos digitais acessíveis. Essa diversidade contribui para o reconhecimento de identidades e amplia o acesso ao conteúdo informacional (GONÇALVES; ALMEIDA, 2020). Por fim, todas essas melhorias devem ser

sustentadas por políticas públicas eficazes e investimento contínuo em acessibilidade. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) determina o direito à acessibilidade em espaços públicos, mas sua efetividade depende da atuação conjunta do Estado e da sociedade civil, com planejamento, fiscalização e financiamento adequado.

ANÁLISE E DISCUSSÕES

A construção de uma biblioteca escolar inclusiva passa, necessariamente, pelo reconhecimento do papel transformador desses espaços, não apenas como centros de acervo, mas como agentes pedagógicos de democratização do saber. Estudos recentes indicam que, para se constituir como ambiente acessível e acolhedor às pessoas com deficiência, a biblioteca deve ir além das exigências legais e considerar múltiplas dimensões de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, atitudinal, digital e pedagógica (Marcolino & Ribeiro, 2020; Azevedo & Ogécime, 2020).

O papel do bibliotecário é central nesse processo. De acordo com Azevedo e Ogécime (2020), o bibliotecário, ao atuar como mediador da informação, enfrenta desafios que não são apenas técnicos, mas pedagógicos e sociais. Seu trabalho inclui reconhecer a diversidade dos usuários, identificar barreiras informacionais e implementar estratégias que promovam o letramento informacional. Essa mediação é vista como uma ação articulada que visa desenvolver autonomia e criticidade, especialmente em públicos em situação de vulnerabilidade.

Marcolino e Ribeiro (2020) reforçam essa perspectiva ao destacar que o bibliotecário escolar deve estar preparado para acolher e interagir com alunos com deficiência, utilizando recursos adaptados e promovendo práticas pedagógicas acessíveis. A atuação desse profissional, conforme apontam os autores, deve ser integrada ao projeto pedagógico da escola, refletindo um compromisso com a equidade educacional.

A inclusão, portanto, não se resume à presença física do estudante com deficiência no espaço escolar, mas envolve o desenvolvimento de práticas que

garantam sua efetiva participação e aprendizagem. Barros (2015) enfatiza que a mediação do conhecimento, quando realizada de maneira inclusiva, rompe barreiras sociais e cognitivas, permitindo que a biblioteca se torne um espaço real de cidadania.

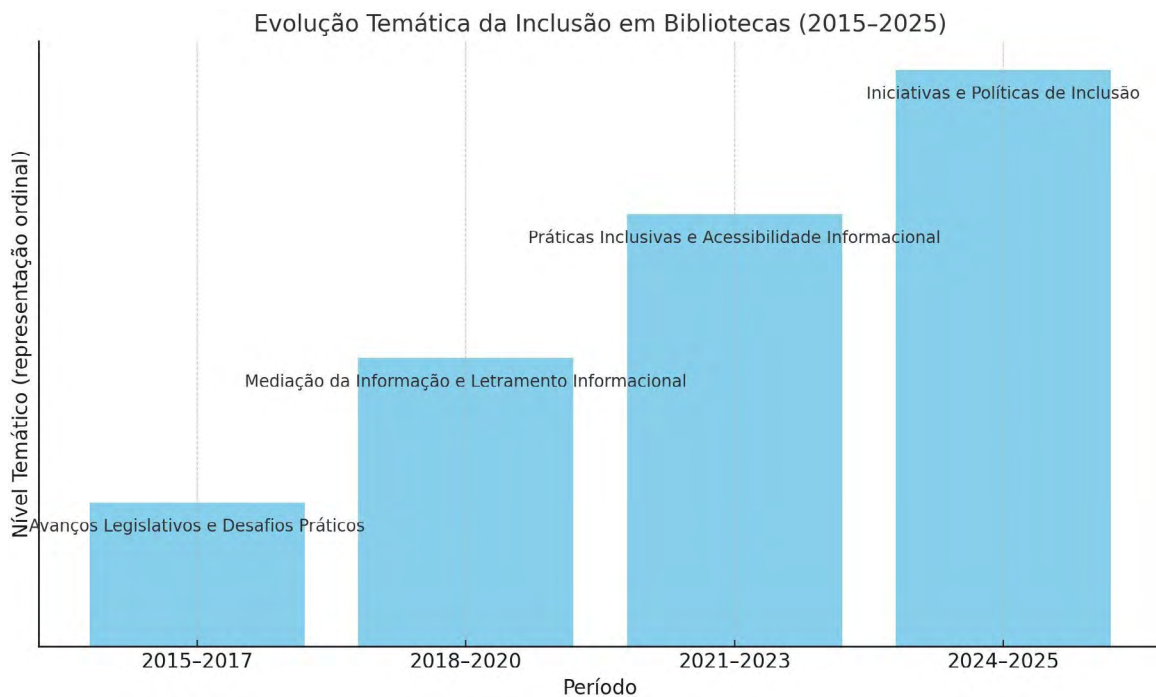
Ferreira (2024), ao relatar um estudo de caso envolvendo práticas lúdicas com crianças autistas, evidencia a importância do brincar como estratégia de inclusão. A ludicidade, segundo o autor, contribui para o desenvolvimento psicomotor e cognitivo, ampliando a capacidade de interação e aprendizagem dos alunos com deficiência. Essa abordagem reforça o entendimento de que o acesso à leitura e ao conhecimento precisa ser pensado em termos sensoriais, afetivos e sociais, e não apenas intelectuais.

Além disso, a literatura recente aponta a necessidade de formação continuada e interdisciplinar dos profissionais de biblioteca. A integração de saberes da pedagogia, psicologia e tecnologia da informação é vista como fundamental para lidar com as complexas demandas dos ambientes inclusivos (Rodrigues, 2024). Nesse sentido, destaca-se a importância da presença de materiais em múltiplos formatos (braile, audiolivros, livros com pictogramas, recursos digitais acessíveis), além de mobiliários e sinalizações adaptadas.

Outro ponto recorrente na produção acadêmica analisada é o papel da biblioteca como espaço de formação para a cidadania crítica. Santos e Oliveira (2024) ressaltam que, em tempos de desinformação, as bibliotecas escolares devem assumir a responsabilidade de educar os estudantes para o uso ético e responsável da informação, promovendo práticas de leitura que favoreçam a autonomia intelectual e o exercício pleno da cidadania.

Portanto, o avanço da inclusão nas bibliotecas escolares depende de investimentos estruturais, formação especializada, práticas pedagógicas inclusivas e uma visão ética e crítica do papel social da informação. A promoção do acesso à leitura para pessoas com deficiência não deve ser vista como um favor, mas como o cumprimento de um direito garantido por lei e pelo compromisso democrático com a equidade.

5.1 Discussões Recentes: Evolução Temática



2015–2017: Avanços Legislativos e Desafios Práticos

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) marcou um avanço significativo na garantia de direitos das pessoas com deficiência, incluindo o acesso à informação e à leitura. Entretanto, pesquisas indicam que a implementação efetiva desses direitos nas bibliotecas escolares ainda enfrenta desafios. Sousa (2016) destaca a necessidade de políticas públicas que facilitem o acesso de pessoas com deficiência ao conhecimento produzido, enfatizando que as bibliotecas devem ser espaços de acesso livre e gratuito para suprir o desequilíbrio que causa a exclusão social e intelectual.

2018–2020: Mediação da Informação e Letramento Informacional

A partir de 2018, estudos passaram a enfatizar o papel do bibliotecário como mediador da informação, especialmente no contexto do letramento informacional. Azevedo e Ogécime (2019) argumentam que o bibliotecário deve atuar como agente mediador da informação, confrontando desafios de natureza pedagógica para atender às necessidades dos usuários. Essa mediação é essencial para promover a inclusão e o acesso à informação de forma equitativa.

2021–2023: Práticas Inclusivas e Acessibilidade Informacional

Nos anos recentes, a discussão sobre acessibilidade informacional ganhou destaque. Abreu, Farias e Pinto (2021) investigaram como a mediação da informação é refletida nas bibliotecas universitárias, destacando a importância da mediação em ambientes virtuais e a competência informacional na formação dos usuários. Além disso, estudos como o de Silva (2023) analisaram as condições básicas de acessibilidade para pessoas com deficiência física nas bibliotecas escolares, evidenciando a necessidade de adaptações físicas e atitudinais para garantir o acesso pleno à informação.

2024–2025: Iniciativas e Políticas de Inclusão

Mais recentemente, iniciativas como a Rede de Leitura Inclusiva, criada pela Fundação Dorina Nowill, têm promovido o acesso à leitura e à informação para pessoas com deficiência visual, ampliando sua atuação para outras deficiências. Essa rede busca engajar profissionais que atuam como mediadores da leitura, permitindo que o público com deficiência seja contemplado nas atividades promovidas. Além disso, a importância do Tratado de Marraqueche para o acesso à informação de pessoas com deficiência visual nas bibliotecas foi destacada por Cruz, Cruz e Santos (2025), ressaltando a necessidade de implementação efetiva desse tratado no cenário nacional.

METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, com base em revisão de literatura, para investigar a acessibilidade em bibliotecas escolares e os desafios enfrentados no contexto da inclusão de pessoas com deficiência. Essa abordagem foi escolhida por sua capacidade de proporcionar uma análise profunda e interpretativa das informações disponíveis, permitindo a identificação de padrões, lacunas e tendências nas práticas e políticas de acessibilidade.

A pesquisa foi conduzida a partir de uma seleção criteriosa de fontes relevantes, incluindo artigos científicos, livros especializados, legislações nacionais e internacionais, bem como relatórios institucionais que abordam a temática da inclusão em bibliotecas. O foco principal foi analisar a acessibilidade

em bibliotecas escolares, organizando os achados em três eixos fundamentais: infraestrutura acessível, materiais adaptados e o papel dos profissionais da informação. Esses eixos foram definidos com base na relevância para a prática inclusiva e na frequência com que aparecem como desafios recorrentes na literatura especializada.

De acordo com Bardin (2016), “a revisão de literatura é um método que permite identificar e organizar os conhecimentos existentes sobre um tema, destacando lacunas e possibilidades de aprofundamento”. Nesse sentido, a revisão de literatura não apenas oferece uma visão abrangente do estado da arte sobre a acessibilidade em bibliotecas escolares, mas também contribui para fundamentar futuras pesquisas e práticas no campo.

A escolha da revisão de literatura como metodologia está alinhada à natureza exploratória do estudo, que busca compreender as múltiplas dimensões da acessibilidade em bibliotecas escolares. Segundo Gil (2008), “a pesquisa qualitativa é particularmente útil em contextos onde se pretende explorar fenômenos complexos e multidimensionais, permitindo uma análise rica e detalhada”. Assim, o método qualitativo possibilita uma compreensão mais ampla das condições, práticas e desafios enfrentados pelas bibliotecas no atendimento às demandas de usuários com deficiência.

O processo de seleção das fontes baseou-se em critérios de relevância e atualidade, priorizando publicações dos últimos dez anos, mas incluindo marcos teóricos e normativos essenciais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). A análise das fontes foi realizada por meio de leitura crítica e categorização temática, o que permitiu uma organização clara das informações em relação aos eixos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As bibliotecas escolares têm o potencial de serem espaços profundamente transformadores no processo educacional e social. Entretanto, para que cumpram plenamente esse papel, é indispensável o investimento em ações que promovam acessibilidade em suas múltiplas dimensões: física, tecnológica e

atitudinal. Esses três pilares não apenas viabilizam a inclusão de pessoas com deficiência, mas também fortalecem a função democrática das bibliotecas como centros de disseminação do conhecimento e da cultura.

A inclusão de pessoas com deficiência exige uma abordagem integrada e estratégica, que envolva a implementação de políticas públicas efetivas, a formação continuada de profissionais e a sensibilização de toda a comunidade escolar. Políticas públicas devem ir além do planejamento teórico, garantindo recursos financeiros e infraestrutura para adaptações físicas e aquisição de tecnologias assistivas. Além disso, é crucial capacitar bibliotecários, professores e gestores escolares, preparando-os para lidar com as demandas específicas de cada aluno, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor.

A sensibilização da comunidade escolar também desempenha um papel vital nesse processo. Um ambiente inclusivo não se limita a espaços acessíveis ou recursos tecnológicos; ele depende, acima de tudo, de uma cultura de respeito e valorização das diferenças. Quando alunos, professores e demais membros da escola compreendem e respeitam as necessidades de pessoas com deficiência, as barreiras atitudinais são superadas, e a inclusão se torna uma realidade tangível.

Conclui-se que o compromisso com a inclusão deve estar no centro das ações das bibliotecas escolares, permeando desde o planejamento institucional até as práticas cotidianas. Garantir acesso igualitário ao conhecimento e à informação não é apenas uma obrigação legal ou um objetivo pedagógico, mas também um princípio ético que fortalece a cidadania e a equidade social. Como afirma a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a informação e a educação são direitos inalienáveis que devem ser assegurados a todos, independentemente de suas condições físicas, econômicas ou sociais.

Portanto, transformar a biblioteca escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo e acessível não é um desafio simples, mas é uma meta essencial para uma sociedade mais justa e democrática. O investimento contínuo em acessibilidade e inclusão reflete o compromisso com um futuro no qual todos os alunos possam explorar seu potencial e contribuir de maneira significativa para a construção de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ABNT. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2020.

ABREU, Patrícia Maria Honório; FARIAS, Gabriela Belmont de; PINTO, Virgínia Bentes. Mediação da informação no contexto da biblioteca universitária: evidências temáticas. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 1, p. 125–144, 2021.

AZEVEDO, Kelly Rita de; OGÉCIME, Mardochée. O papel do bibliotecário como mediador da informação na busca pelo letramento informacional. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 18, e020001, 2020. DOI: 10.20396/rdbci.v018i0.8654473.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)**. Brasília: Planalto, 2015.

CRUZ, Marcílio Bezerra; CRUZ, Jhoicykelly Roberta Pessoa Silva; SANTOS, Vitória Aline dos. A importância do Tratado de Marraqueche para o acesso à informação de pessoas com deficiência visual. **Cadernos de Informação e Comunicação**, Maceió, v. 12, 2025. DOI: 10.28998/cirev.2025v12e17424.

FERREIRA, Elinaldo de Oliveira. A seriedade do brincar no processo de ensino e aprendizado: relato de caso. **Revista International Integralize Scientific**, Florianópolis, ed. 41, p. 10–26, nov. 2024.

FERREIRA, M.; MIRANDA, L. A importância da biblioteca escolar no processo educacional inclusivo. **Revista Educação e Sociedade**, v. 15, n. 3, p. 45-60, 2020.

FIGUEIREDO, Daniele Rodrigues. Acessibilidade em bibliotecas públicas: o uso de tecnologias assistivas como recurso de inclusão. **Bibliotecas Universitárias em Revista**, João Pessoa, v. 5, n. 2, p. 45–60, 2019.

FIGUEIREDO, M. Acessibilidade e leitura em bibliotecas públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Biblioteconomia**, v. 25, n. 3, p. 89-103, 2019.

FIGUEIREDO, M. Tecnologias assistivas em bibliotecas escolares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 2, p. 105-118, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, M.; ALMEIDA, R. O papel das bibliotecas na inclusão digital. **Revista Educação e Sociedade**, v. 6, n. 3, p. 45-60, 2020.

GONÇALVES, Flávia Maria; ALMEIDA, Júlio César. Acessibilidade em bibliotecas públicas: diagnóstico e perspectivas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 45–60, 2020.

IFLA. **Guidelines for Library Services to Persons with Disabilities**. The Hague: IFLA, 2011.

LOPES, F.; SOUZA, T. O Papel dos Bibliotecários na Educação Inclusiva. **Revista Educação e Sociedade**, v. 29, n. 4, p. 789-802, 2017.

MARCOLINO, Maria Antonieta Ribeiro; RIBEIRO, Diego. O bibliotecário na biblioteca escolar e os usuários especiais: o desafio da inclusão. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação – CBBD**, 2020.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Genebra: ONU, 2006.

RECIFE. **Prefeitura lança Plano de Acessibilidade para a Rede de Bibliotecas pela Paz**. Diário de Pernambuco, Recife, 22 ago.2023. Disponível em: [https://www.diariodepernambuco.com.br/ultimas/2023/08/recife-lanca-plano-de-aces sibilidade.html](https://www.diariodepernambuco.com.br/ultimas/2023/08/recife-lanca-plano-de-aces-sibilidade.html). Acesso em: 28 nov. 2024.

REDE DE LEITURA INCLUSIVA. Arquivos Acontece. Disponível em: <https://novo.redeleiturainclusiva.org.br/category/acontece/>.

RODRIGUES, Fernanda Aparecida. Educação inclusiva: um estudo sobre os desafios e perspectivas na formação docente. **Revista International Integralize Scientific**, Florianópolis, ed. 41, p. 109–116, nov. 2024.

SANTOS, Everson Barcelos; OLIVEIRA, Maria Clara. O papel do bibliotecário no combate às fake news. **Revista Acadêmica Souza EAD**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 15–25, jan. 2024.

SASAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, A.; RIBEIRO, L. Inclusão Digital e Bibliotecas Públicas. **Encontros Bibli**, v. 18, n. 3, p. 45-59, 2021.

SILVA, Kamila Pereira; RIBEIRO, Lígia Fernanda. A biblioteca escolar como espaço acessível: um olhar sobre a realidade brasileira. **Cadernos de Informação e Comunicação**, Maceió, v. 9, n. 2, p. 112–123, 2021.

SILVA, Kamila Pereira. **Condições básicas de acessibilidade para pessoas com deficiência física nas bibliotecas escolares**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/257528/TCC%20Kamila%20para%20defesa.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

SOUSA, Maria de Fátima. **Acessibilidade para pessoas com deficiência visual na Biblioteca Central da UNIRIO**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). **Biblioteca Comunitária inaugura Sala de Acessibilidade para pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro, 15 jun. 2023. Disponível em: <https://www.uerj.br/noticia/biblioteca-comunitaria-da-uerj-inaugura-sala-de-acessibilidade-para-pessoas-com-deficiencia-no-campus-maracana/>

SOBRE A ORGANIZADORA

Daniela Camila Froehlich



Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - UFSM. Educadora Especial licenciada pela Universidade Federal de Santa Maria (2017), Especialista em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM (2018), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Dom Alberto (2024) e Mestra em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (UFSM). Participante de diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão, com as temáticas Educação Especial; Educação Superior; Inclusão; Educação do Campo; Educação Infantil; Gestão Educacional. Participa como avaliadora na Revista Elite e também em eventos de cunho educacional.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriano Rosa da Silva

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestrando em Educação pela Universidade de Lisboa (ULisboa). MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Neurociências Aplicadas à Aprendizagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Andréa Aparecida Ribeiro Alves

Docente no curso de Licenciatura em Química – Universidade Federal Fluminense. E-mail: aaralves@id.uff.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5969031244402632>

Alanna Oliveira Pereira Carvalho

Ariel Clóvis Gonçalves da Silva Marinho de Espíndola

Instituto Federal de Pernambuco – IFPE.
E-mail: arielgoncalves11@gmail.com

Bruno Soares de Oliveira

Graduação em Filosofia pelo Instituto Católico de Estudos Superiores do Piauí, Licenciando em Ciências da Religião pelo Centro Universitário ETEP, Pós-graduando em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2587783920647064>
Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5799-0537>
E-mail: brunosoares02@hotmail.com

Cléia Demétrio Pereira

Doutora em Ciências da Educação, Professora orientadora do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4158706306265559>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2056-333X>
E-mail: cleia.pereira@udesc.br

Daniela Fialho da Silva

Daniela Camila Froehlich

Doutoranda em Educação PPGE/UFSM.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7346363182872826>

E-mail: danielacfroehlich@hotmail.com

Denise Ferreira da Rosa

Doutoranda em Educação / Bolsista CAPES/DS e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM) - Linha de Pesquisa LP3 - Educação Especial, inclusão e diferença. Especialista em Gestão Educacional / UFSM. Licenciada em Educação Especial e Pedagogia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Inclusão - GEPE; e, do Grupo Docência, Formação e Culturas na Educação Infantil (UFSM/CNPq).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3669205120517881>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1568-8373>

E-mail: denisef.darosa@gmail.com

Eliane Quincozes Porto

Doutora em Ensino de Ciências e Matemática (UFN). Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (UFSM). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (URI - Campus Santo Ângelo). Licenciada em Educação Especial (UFSM). Docente EBTT de Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7774-8090>

E-mail: eliane.porto@iffarroupilha.edu.br

Gisele Grippa de Vargas Garcia

Mestranda PROFEPT, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UEM), Graduada em Pedagogia (URI - Campus Santiago. Professora na rede Estadual de Ensino e na Rede Municipal de santiago-RS.

Email: gisele.8153@aluno.iffar.edu.br

Juliana Rodrigues de Castro

Professora Titular no Colégio Pedro II, Especialista em Inclusão, Doutora em Letras Neolatinas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4928538645878265>

ORCID: 0000-0002-9640-8769

E-mail: juliana.castro.2@cp2.edu.br

Jaíne de Freitas Sampaio

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Paraíso (UNIFAP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1593342151965145>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1682-6986>

E-mail: jainedefreitas@gmail.com

Júlia Carla Silva

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE-UEMG-CBH). Professora de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2709395014226965>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2860-8603>

E-mail: julia.carla@edu.pbh.gov.br

Kássia Lia Costa Fernandes

Maria do Carmo Martins Nunes

Acadêmica do curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, na Universidade do Estado de Santa Catarina, Especialista em Educação Inclusiva.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4220936273857112>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5924-4317>

E-mail: mdocarmomartinsnunes@gmail.com

Mayara Conceição do Amaral

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense. Especialização Lato Sensu em Alfabetização das Classes Populares pela Universidade Federal Fluminense. Curso de extensão em Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado. Atuante como Professora de Apoio Especializado das Redes Municipais de Educação de Niterói e São Gonçalo.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3482537392078863>

E-mail: mayara_mmi@yahoo.com.br

Murilo Oliveira de Carvalho

Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi da Universidade Estadual do Ceará (MAIE-PPGEEN/UECE/FAFIDAM/FECLESC). Atua na Educação Básica na rede pública e privada de ensino em Russas/CE. Especializando em CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS E O MUNDO DO TRABALHO, pela UFPI (2025- Atualmente); Es-

pecialização em Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais (2025) pela FACUMINAS; Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Planalto do Distrito Federal- UNIPLAN (2024); Tem Segunda Graduação em Geografia pela UniFaveni (2023); Tem Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Anísio Teixeira- FAT; Especialização em História do Brasil pela UniCV - Centro Universitário Cidade Verde (2022), Têm Especialização em Neuropsicopedagogia (2022), Especialização em Educação a Distância: Gestão e Tutoria (2021) e Especialização em Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS (2021) as três pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci-UNIASSELVI. Pós-graduação (Lato Sensu) em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (2020) e Especialização em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla (2020) ambas pela Faculdade Venda Nova do Imigrante- FAVENI, possui graduação em Licenciatura Plena em História (2018), pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos-FAFIDAM, campus da Universidade Estadual do Ceará- UECE em Limoeiro do Norte-CE. Artigo produzido como requisito para conclusão do curso de especialização em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla (2020) pela Faculdade Venda Nova do Imigrante- FAVENI.

E-mail: murilooliveiradecarvalho@gmail.com

Marina da Silva Araújo

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Excelência. Especialista Psicopedagogia Clínica, Institucional e Organizacional pela Faculdade Plus. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. <https://lattes.cnpq.br/3237224740247652>. <https://orcid.org/0009-0007-0164-1255>.

marinadasilvaaraujo512@gmail.com.

Neila Fernanda Oliveira Fernandes

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté/SP. Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense/RJ. Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá/RJ.

Lattes <https://lattes.cnpq.br/7477685957999774>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9696-0684>.

E-mail: nfofernandes@mail.com

Rachel Menezes Castelo

Graduação em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú; Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário ETEP; Especialização em Administração Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú; Especialização em Bioquímica e Biologia Molecular Aplicadas a Área da Saúde pela Universidade Estadual do Ceará; Mestrado em Ciências Naturais pela Universidade Estadual do Ceará; Doutorado em Ciências Naturais pela Universidade Estadual do Ceará.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5540142750028014>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4868-4371>

E-mail: rachel.prof.cc@gmail.com

Rebeca Paschoal Menezes Costa

Licenciada em Química – Universidade Federal Fluminense.

E-mail: menezesrebeca@id.uff.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7661580004249680>

Ronaldo Santos Santana

Docente no curso de Licenciatura em Química – Universidade Federal Fluminense.

E-mail: prof.ronaldosantana@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2512809886829699>

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Professora Titular UFSM.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6934897603622261>

E-mail: silvia.pavao@ufsm.br

Ulysses de Araujo Lima

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - PPGE/UFPB.

E-mail: ulyssespb@gmail.com

Vantoir Roberto Brancher

Doutor em Educação (UFSM). Mestre em Educação (UFSM). Especialista em Educação Especial AH/SD (UFSM). Graduado em Pedagogia (UFSM). Professor efetivo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Formação Inicial e Continuada de Professores - MAGMA. Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2829-7320> Email: vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br

Winston Luiz Ramos de Farias

Especialização em Gestão Escolar pela Faculdade de Minas - FACUMINAS.

E-mail: winstonluiz@gmail.com

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

*PRÁTICAS, DESAFIOS
E CAMINHOS PARA A EQUIDADE*

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

