

**Andressa Santos Rebelo
Bárbara Amaral Martins
Décio Nascimento Guimarães**
ORGANIZADORES

POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM PERSPECTIVA INCLUSIVA II

**Coleção Acessibilidade e
Desenho Universal na Educação**

encontrografia



ANPEd

**Andressa Santos Rebelo
Bárbara Amaral Martins
Décio Nascimento Guimarães**
ORGANIZADORES

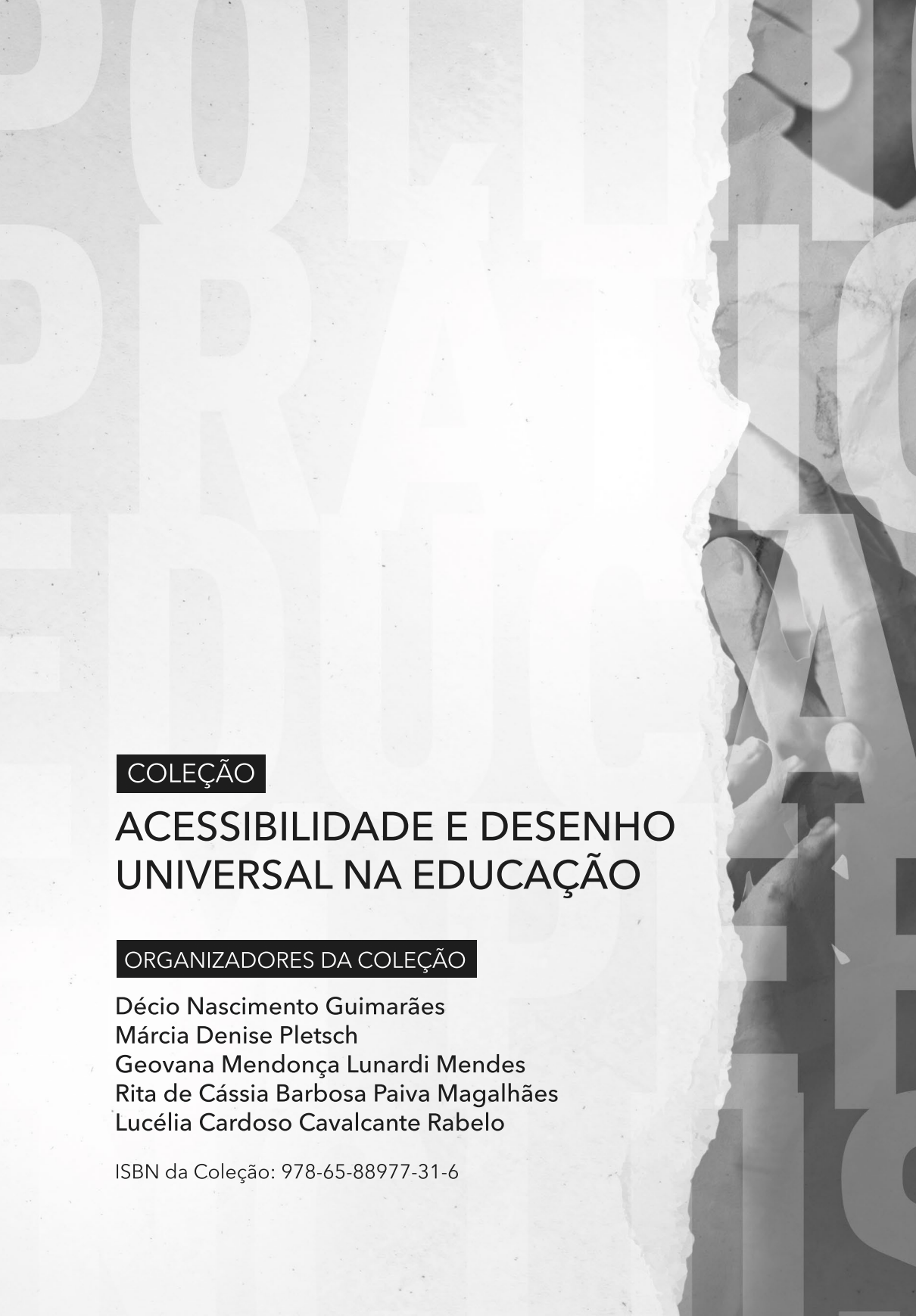
POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM PERSPECTIVA INCLUSIVA II

**Coleção Acessibilidade e
Desenho Universal na Educação**

encontrografia



ANPEd

The background of the cover is a collage of torn paper and large, faint, overlapping letters in various shades of gray. On the right side, there is a vertical strip of torn paper that reveals a black and white photograph of hands. One hand is holding a small, dark, rectangular object, possibly a book or a piece of paper, while the other hand is visible below it. The overall aesthetic is textured and layered.

COLEÇÃO

ACESSIBILIDADE E DESENHO UNIVERSAL NA EDUCAÇÃO

ORGANIZADORES DA COLEÇÃO

Décio Nascimento Guimarães

Márcia Denise Pletsch

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

ISBN da Coleção: 978-65-88977-31-6

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Projeto de capa: Carolina Caldas

Finalização: Nadini Mádhava

REVISÃO

Revisão: Letícia Barreto

Conferência técnica: Paula Vigneron

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

Políticas e práticas educacionais em perspectiva
inclusiva [livro eletrônico] : volume II /
(organizadores) Andressa Santos Rebelo,
Bárbara Amaral Martins, Décio Nascimento
Guimarães. -- Campos dos Goytacazes, RJ :
Encontrografia Editora, 2025. -- (Coleção
acessibilidade e desenho universal na educação ;
3)
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-127-3

1. Educação inclusiva 2. Inclusão escolar
3. Políticas educacionais I. Rebelo, Andressa
Santos. II. Martins, Bárbara Amaral.
III. Guimarães, Décio Nascimento. IV. Série.

25-281158

CDD-379

Índices para catálogo sistemático:

1. Políticas educacionais : Educação 379

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-127-3

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio.	12
--------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

Políticas de Educação Especial: problematizações sobre o Atendimento Educacional Especializado para a (re)criação de práticas inclusivas na escola	15
---	-----------

Kamila Lockmann
Rejane Ramos Klein

CAPÍTULO 2

Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020: revisão narrativa da produção do conhecimento em teses e dissertações	34
--	-----------

Cristiane da Costa Carvalho
Washington Cesar Shoiti Nozu

CAPÍTULO 3

Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida: mobilizações e repercussões sobre o Decreto nº 10.502/2020.	46
---	-----------

Caroline Carvalho da Costa Lima Landim
Andressa Santos Rebelo

CAPÍTULO 4

Educação Especial e Educação Profissional: aproximações e distanciamentos no âmbito nacional 60

Ana Paula Dias Pazzaglini Roldi

Décio Nascimento Guimarães

CAPÍTULO 5

Perfil educacional das pessoas com deficiência no Brasil: contribuições da PNAD Contínua 2022 do IBGE 86

Andressa Santos Rebelo

Gabriela Schneider

Sabrina Trica Rocha

CAPÍTULO 6

Identificação das altas habilidades/superdotação na Educação Infantil: desafios e possibilidades 106

Tatiane Negrini

Andréia Jaqueline Devalle Rech

CAPÍTULO 7

O brincar das crianças com síndrome de Down na Educação Infantil: concepções de professores. 122

Aline de Novaes Conceição

Adriana Alonso Pereira

CAPÍTULO 8

Tecnologia Digital e Assistiva na Revista Brasileira de Educação Especial: análise da produção científica na última década 137

Ketilin Mayra Pedro

Adriana Garcia Gonçalves

Gerusa Ferreira Lourenço

CAPÍTULO 9

**Letramento emergente e alfabetização de crianças com
necessidades complexas de comunicação e uso da**

Comunicação Aumentativa e Alternativa 151

Munique Massaro

Joeliton Francisco Sousa de Paulo

Karine Vieira de Oliveira Torres

CAPÍTULO 10

**Consultoria colaborativa: uma parceria entre universidade e
a escola pública no apoio à gestão escolar na perspectiva**

inclusiva 168

Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

CAPÍTULO 11

O Programa para Cultivo de Capacidades Superiores

(Procucas) e a curricularização da extensão 183

Bárbara Amaral Martins

CAPÍTULO 12

Formação continuada de professores e professoras da

Educação Básica e o direito à educação inclusiva do campo,

das águas e das florestas 200

Waldma Maíra Menezes de Oliveira

Hellen do Socorro de Araújo Silva

Salomão Mufarrej Hage

Sobre as autoras e autores 232

Índice remissivo. 241

Prefácio

Cara leitora e caro leitor,

Nesses meados de julho de 2025, escrevo esse prefácio em dias muito tumultuados no cenário político e econômico: genocídio em Gaza, ataque do governo norte-americano ao comércio brasileiro com super taxação dos nossos produtos e ingerências na soberania brasileira; ataques do Congresso Nacional contra o povo brasileiro com a aprovação do Projeto de Lei conhecido como “PL da Devastação”, que flexibiliza perigosamente as regras gerais do licenciamento ambiental, juntamente com outro projeto que libera recursos públicos do Fundo Social do Pré-Sal, que deveriam ser utilizados para saúde e educação, para refinarçar as dívidas dos produtores rurais. Tempos que nos convocam a uma reação coletiva em defesa dos interesses nacionais.

Essa escrita também acontece no momento que recebemos, com tristeza, a notícia da morte de Preta Gil, artista brasileira e uma mulher disruptiva que fez de sua vida uma bandeira em defesa de que cada uma/um deve ser e viver do seu jeito singular. Como diz a canção interpretada por ela e Gilberto Gil, “Todo mundo tem seu jeito singular, de crescer, aparecer e se manifestar”.¹

1 Trecho da música *Ser Diferente é Normal*, da campanha *Ser Diferente é Normal*, iniciativa do Instituto Metasocial.

Justamente pensando que temos um jeito singular de crescer e aparecer forjado no chão desse território e dos seus desafios, que apresento o livro *Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva (Volume II)*. A obra contém um conjunto de reflexões fundamentais para atualizarmos e revisitararmos o tema sobre diferentes abordagens e perspectivas.

Os temas abordados apresentam a complexidade que marca esse debate: políticas de Educação Especial em interface com o aprendizado ao longo da vida, com a educação profissional, perfil educacional das pessoas com deficiência no Brasil, altas habilidades/superdotação na Educação Infantil, tecnologia digital e assistiva, parceria universidade e escola pública no apoio à gestão escolar na perspectiva inclusiva, formação continuada de professores/as e o direito à educação inclusiva do campo, das águas e das florestas.

Esse livro também é publicado em tempos de planejar que educação inclusiva queremos para o Brasil na próxima década, em especial nesse momento em que acompanhamos atentas/os a tramitação do Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação (2025-2035). Um planejamento para uma educação inclusiva exige que busquemos a garantia do direito à educação com qualidade socialmente referenciada, que supere as desigualdades e rompa com os processos de exclusão. A proposição, no novo Plano Nacional de Educação, de um objetivo com o foco na Educação Especial na perspectiva inclusiva e Educação Bilingue de pessoas surdas representa um avanço, mas ainda estamos longe de planejar uma educação inclusiva como direito de todas as pessoas.

Nossas pesquisas indicam que pensar a educação numa perspectiva inclusiva é um desafio crescente para um país que ainda mantém o gueto, a divisão, a exclusão. Um país marcado por conservadorismos que buscam homogeneizar, controlar, encarcerar as diferenças, as diversidades. Conservadorismos que fazem da educação e da política educacional uma trincheira para a sua atuação e vêm pautando a educação domiciliar, a militarização, a privatização, a plataformação.

Conservadorismos que na Educação Especial se manifestam no ataque das instituições privadas assistencialistas que buscam o controle do campo e dos recursos públicos; na manutenção de uma concepção biológica/médica do que é a deficiência e o que deve ser a Educação Especial. Para alguns desses grupos, a deficiência deve ser encarada como algo do indivíduo, que deve ser compreendido e resolvido no âmbito privado, o que reforça o ensino

individualizado; enquanto em outros grupos prevalece uma visão religiosa, aliada à perspectiva da cura ou do perdão, ou seja, sempre mantido num lugar de uma cidadania de segunda classe.

Nesse sentido, uma obra que discuta as políticas e práticas educacionais numa perspectiva inclusiva é urgente e necessária, pois ainda temos muito a atuar no sentido de assegurar que o direito à educação para todas as pessoas seja efetivamente cumprido.

Gostaria de terminar evocando a canção interpretada por Preta Gil e Gilberto Gil:

Já pensou, tudo sempre igual?
Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal.
Já pensou, sempre tão igual?
Tá na hora de ir em frente.

De fato, ser mais do mesmo o tempo todo não é (tão) legal. Por isso, o nosso convite é para experimentar, viver, ler a diferença! Leiam os textos, questionem, problematizem! Nosso convite à leitura do livro é também um convite para seguirmos em frente, em luta, resistência e experimentando uma educação inclusiva.

Boas leituras!

Prof.^a Dr.^a Miriam Fábria Alves

Professora Titular da Faculdade de Educação da UFG
Presidenta da ANPEd (2023-2025)

CAPÍTULO 1

Políticas de Educação Especial: problematizações sobre o Atendimento Educacional Especializado para a (re)criação de práticas inclusivas na escola

Kamila Lockmann

Rejane Ramos Klein

DOI: 10.52695/978-65-5456-127-3.1

Introdução

Este capítulo parte da preocupação e do envolvimento das autoras com as políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e de suas implicações para pensar e organizar as práticas na escola básica. Tomando como foco o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o texto pretende, por um lado, problematizar tais políticas quando estas chegam na escola como perspectiva única ou como um modelo a ser seguido por todos e, por outro, ampliar as possibilidades de organização e oferta desses serviços aos alunos da Educação Especial na escola comum.

Essas discussões estão inspiradas em processos formativos de professores e nos resultados de uma pesquisa que objetiva problematizar os discursos de

verdades que sustentam o atual funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em normativas oficiais e analisar de que forma tais discursos incidem nos contextos escolares, conduzindo o trabalho pedagógico desenvolvido junto aos sujeitos com deficiência. Focalizaremos, neste texto, na análise de documentos oficiais que legislam sobre o AEE a fim de refletir sobre as possibilidades de constituir práticas coletivas e cooperativas no que tange aos processos de inclusão escolar das pessoas com deficiência. As análises desses documentos serão pautadas a partir de um quadro teórico pós-estruturalista que se inspira na abordagem do ciclo de políticas (Bowe; Ball, 1992).

Para apresentar essas discussões, optamos por organizá-lo da seguinte forma: na primeira seção, apresentaremos a abordagem teórico-metodológica, assim como os documentos que compõem a análise documental desenvolvida. Na seção seguinte, desenvolvemos a discussão analítica diante dos dados produzidos nesta etapa, apresentando algumas problematizações frente aos discursos oficiais, assim como algumas possibilidades de trabalho com AEE que extrapolam o que prevê a política, mostrando que o contexto da prática pode ser espaço de criação e recontextualização do texto político.

Abordagem teórico-metodológica

Nossas preocupações e envolvimento com as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva são compartilhadas no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e In/Exclusão (GEIX/CNPq) com estudantes graduandos, mestrandos e doutorandos, assim como com professores da Educação Básica que estão interessados no tema da inclusão escolar e ancoram suas pesquisas na perspectiva pós-estruturalista, especialmente a partir das contribuições de Michel Foucault. As aproximações com esse autor localizam-se no eixo político-ético do seu pensamento, assim como nas constituições lançadas por Bowe e Ball (1992) no que se refere ao ciclo de políticas. Iniciaremos a discussão pela forma como essas teorizações nos ajudam a analisar as políticas públicas de Educação Especial, assim como os discursos que as sustentam.

Discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Os discursos incorporam o significado e o uso de proposições e palavras. Dessa forma, certas possibilidades de pensamento são construídas. [...] Os

discursos sustentam ou privilegiam certas relações e tipos de interação, certas formas e práticas organizacionais, certas formas de autopercepção e de autoapresentação e, ao mesmo tempo, excluem outras (Maguire; Ball, 2011, p. 176).

Operar com os discursos implica em analisar os documentos sem a intenção de trazer à tona verdades absolutas ou ocultas escondidas nos ditos, mas realizar deslocamentos e problematizações sobre a forma com que as políticas se forjam e se apresentam em nossos dias. Para isso, o ciclo de políticas apresenta-se como um método para a análise de políticas, que pode ser compreendido como um recurso heurístico, ou seja, algo flexível e não fechado e definido em etapas rígidas.

Inicialmente, Ball e Bowe (1992) apresentam os três contextos primários, sendo eles: o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática. Vamos discutir brevemente cada um dos três contextos primários para depois focar nossas análises no contexto de produção do texto e no contexto da prática. Iniciamos pelo contexto de influência:

Mainardes, ao descrever a proposta do ciclo de políticas de Ball e Bowe, afirma que “[...] é o contexto de influência onde *normalmente* as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”. Adverte-nos quanto ao uso do advérbio *normalmente*, uma vez que o *policy cycle* é uma alternativa às análises lineares das políticas públicas (agenda, formulação, implementação, avaliação). Portanto, considerando a circularidade, a complexidade, os movimentos e deslocamentos das políticas públicas, sua análise poderia iniciar-se também pelo contexto de produção de texto ou pelo contexto da prática. Assim, a opção por iniciar as discussões do ciclo de políticas a partir do contexto de influência deve ser compreendida como uma escolha, nunca uma regra imposta por esta abordagem (Nozu, 2013, p. 43).

Na abordagem do ciclo de políticas, o contexto da influência é onde as políticas e os discursos são disputados e o terreno é preparado para a construção da mesma. Leva a denominação de “influência” porque fica mais à mercê da ingerência da arena pública, de comissões, grupos e outros espaços de articulação. Essa influência pode acontecer através da circulação de ideias,

empréstimos de políticas e grupos que ofertam suas soluções no mercado (Ramos, 2022). Que embates e arenas políticas são acionadas para a modificação de determinados discursos que pautam as políticas, que silenciamentos e exclusões são produzidas, que atores foram fundamentais nesse processo e que práticas recebem ênfases e maiores financiamentos conduzindo o trabalho pedagógico das escolas? Como as lutas e disputas presentes no campo social reverberaram na formulação da política?

Os embates e tensões que ocorrem no contexto da influência se materializam no contexto de produção do texto, os quais expressam diferentes interesses políticos que podem ser visualizados, seja nos textos oficiais e textos políticos, seja em comentários formais ou informais, em pronunciamentos e posicionamentos políticos. Nesse sentido, ao trabalhar com o contexto de produção do texto, serão selecionados documentos oficiais que legislam sobre o Atendimento Educacional Especializado no Brasil, sendo eles decretos, resoluções, notas técnicas, etc. Tudo isso é entendido aqui como texto político.

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares de produção de texto competem para controlar as representações da política. Assim, as políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (Mainardes, 2006, p. 52-53).

Compreendemos que os discursos provenientes dos documentos no contexto de produção do texto são interpretados, vivenciados, questionados e recriados no contexto da prática. Nessa perspectiva, as políticas estão sujeitas a mudanças e transformações, podendo ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas ou suas réplicas podem acabar sendo superficiais (Ball; Bowe, 1992). Esse contexto da prática é fundamental para analisar de que forma esses textos políticos entram ou não em atuação, são aceitos e disseminados ou, por outro lado, são rechaçados e questionados. Nesse sentido, aprendemos que as políticas não são meramente implementadas no contexto da prática, pois esta “[...] é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

É por compreender a não neutralidade e simples aplicabilidade das políticas no contexto da prática; por entender as disputas e lutas constantes que são travadas nos seus processos de formulação e atuação; por visualizar as relações de poder que a compõem, assim como a não separação entre discurso e prática; que entendemos ser possível uma articulação produtiva com a abordagem do ciclo de políticas.

A partir das discussões pautadas por esse quadro teórico, podemos compreender que as políticas de Educação Especial são produzidas nesse jogo de forças que carrega interesses políticos, econômicos, sociais, constituindo-se numa arena de disputas. Precisamos compreender que os textos das políticas influenciam nossas ações, induzem determinadas práticas conduzindo nossas ações como professores e professoras da Educação Básica. Entretanto, como destacamos anteriormente, as políticas não são simplesmente implementadas desdobrando os discursos que compõem o texto da política, mas são reinterpretadas, recontextualizadas, havendo sempre espaço de criação e manobra.

Considerando esse movimento, selecionamos um conjunto de textos políticos a serem analisados pensando que seria importante compreender o que dizem esses documentos sobre o Atendimento Educacional Especializado. Para isso, selecionamos os seguintes documentos que são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 - Políticas de Educação Especial

Documentos Oficiais	Endereço de acesso
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008	http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf
Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009	http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009
Decreto nº 7.611 de 17 de novembro 2011	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
Nota técnica nº 4 de 23 de janeiro de 2014	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-se-cadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Importa destacar que esse conjunto de documentos é antecedido por condições políticas desde a Política da Educação Especial (Brasil, 1994), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Brasil, 1996) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), as quais expressavam o início de um movimento que visava garantir o acesso dos estudantes com deficiência à escola. No entanto, percebe-se que a ênfase dessas políticas se encontrava, ainda, pautada na ideia de adaptação do sujeito à escola, pois traziam de modo incipiente a inserção desses sujeitos “preferencialmente” na escola comum, marcando ainda o espaço especializado como possibilidade. De acordo com Mendes (2019), o documento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica previu serviços de apoio pedagógico especializado realizados nas classes comuns e serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, assim como também estabeleceu que, extraordinariamente, as escolas poderiam criar “classes especiais” e manteve a possibilidade de funcionamento de escolas especiais para aqueles alunos que apresentassem necessidades educacionais especiais e requeressem atenção mais intensiva e individualizada.

Portanto, podemos dizer que as Diretrizes incorporaram todas as formas de atendimento ao público da Educação Especial, prevendo a sua coexistência nos sistemas educacionais do país. Segundo a autora, somente em 2004 é que o número de matrículas dos alunos com deficiência nas classes comuns ultrapassou o das classes especiais e instituições especializadas, materializando um movimento de radicalização da inclusão expresso na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

A PNEEPEI (Brasil, 2008) apresentou-se como orientação a estados e municípios, de modo a assegurar o direito de todos à educação regular. Com essa política, a Educação Especial passou a ser compreendida como uma modalidade complementar e suplementar que atravessa todos os níveis, etapas e modalidades da educação, não tendo mais caráter substitutivo da escolarização. A educação inclusiva foi definida como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008, p. 1), adentrando-se, assim, no campo dos direitos humanos. Percebe-se que o que prevalece nessa política é a defesa da escola comum como espaço legítimo de educação escolar para todos.

[...] 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 (Brasil, 2008, p. 14)

No entanto, é preciso considerar que esse processo de consolidação da política de Educação Especial numa perspectiva inclusiva é um terreno moveído constituído por embates constantes que giram em torno de distintos interesses políticos. Um desses embates refere-se à questão do lugar de escolarização do público da Educação Especial. Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) destacam que:

[...] a política de educação especial tem se organizado em torno de polaridades, evidenciadas na movimentação de grupos de pressão. A primeira delas diz respeito ao lugar da educação das pessoas com deficiência. De um lado: o entendimento de que as pessoas com deficiência devam ser escolarizadas no conjunto da sociedade, em escolas comuns (MANTOAN, CAVALCANTE; GRABOIS, 2011); de outro, há a defesa de que a especificidade da condição do indivíduo requer um atendimento especializado em classes exclusivas e instituições especializadas públicas ou privadas (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019, p. 7-8).

Diante dessa polêmica histórica que acompanha o campo da Educação Especial, Mendes (2019) nos faz pensar sobre alguns aspectos que julgamos importantes. Um deles diz respeito à meta de universalizar e ampliar a escolarização do público da Educação Especial, uma vez que o conjunto de matrículas, considerando instituições especializadas, classes especiais ou em classes comuns, chega a uma taxa de cobertura de escolarização que pode ser estimada em cerca de 45% para essa população, considerando o Censo escolar de 2013 (INEP, 2014). Assim, Mendes destaca que:

[...] do ponto de vista pragmático, não é recomendável tomar medidas que não tenham necessariamente impacto na ampliação de matrículas, tais como as de eliminar provisões do tipo das instituições especializadas e classes especiais, considerando-se que o país precisa duplicar o atual número de matrículas para tentar universalizar o

acesso do PAEE à escola. Seria, portanto, mais razoável direcionar a política para trazer para a escola quem está fora dela, ao invés de promover medidas que favorecem disputas por uma mesma clientela que, bem ou mal, já se encontra na escola, seja ela comum ou especial (Mendes, 2019, p. 13).

Diante desse contexto, entendemos que as escolas especializadas são importantes para os atendimentos de alta complexidade e devem permanecer existindo e trabalhando de forma colaborativa com as escolas comuns. Fica evidente que não há lógica em fechar instituições, pois esse movimento não amplia o atendimento do público da Educação Especial, apenas migra para outro *lôcus*. Portanto, compreendemos que precisamos fortalecer um sistema educacional inclusivo, composto por diferentes instituições, centros de atendimento, equipes multiprofissionais, recursos humanos e materiais, etc.

Entre tais serviços, encontramos o Atendimento Educacional Especializado como uma importante alternativa para dar suporte à escolarização das crianças e jovens com deficiência na escola comum. O termo Atendimento Educacional Especializado ganha relevância, conforme apresentamos no quadro acima, a partir da promulgação de alguns documentos como a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro 2011, e a Nota técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014, os quais se dedicam a conceituar o Atendimento Educacional Especializado, seus objetivos e suas formas de funcionamento na escola comum. Na próxima seção, realizamos uma discussão sobre como essas normativas apresentam o AEE e de que forma isso pode repercutir no contexto escolar configurando determinadas formas de atendimento ao público da educação especial e conduzindo práticas pedagógicas.

Atendimento Educacional Especializado no contexto de produção do texto: o que dizem as normativas oficiais?

Conforme comentamos anteriormente, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Educação Especial passa a ser compreendida como uma modalidade de ensino transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 11). Ela funciona de forma

a dar suporte ao ensino comum no atendimento do público da Educação Especial a fim de operacionalizar uma educação inclusiva.

Nessa perspectiva, é importante que ela passe a integrar a proposta pedagógica da escola, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes. Ainda é importante destacar que, além de uma modalidade de ensino transversal, a Educação Especial pode ser entendida como uma área de produção de conhecimento interdisciplinar. Segundo Pletsch (2020),

[...] a Educação Especial não deveria ser entendida apenas como sinônimo de escola ou classe especial, como comumente ainda vemos no discurso escolar e científico. Trata-se, na verdade, de uma área interdisciplinar de pesquisa e de uma modalidade colaborativa à Educação Básica e à Educação Superior (Pletsch, 2020, p. 66).

Temos, assim, um duplo entendimento sobre a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino transversal e enquanto área de conhecimento científico interdisciplinar.

Ainda no que se refere à Educação Especial, o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, destaca, em seu Art. 2º, que a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes Público da Educação Especial e que tais serviços serão denominados de Atendimento Educacional Especializado. Nesse mesmo documento, o AEE é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, de forma complementar e suplementar (Brasil, 2011). Dessa forma, fica evidente que o Atendimento Educacional Especializado não deve substituir o ensino regular e que ele aciona os saberes da Educação Especial a fim de construir um conjunto de serviço de apoio que possam dar suporte ao ensino comum por meio de recursos que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes na escola.

Segundo a PNEEPEI (Brasil, 2008), as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado não são substitutivas à escolarização, pois objetiva-se à autonomia e independência dos estudantes na escola e fora dela. No que se refere ao *lôcus* de atendimento, a Resolução 4/2009, em seu Art. 5º, define:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 04/2009).

Nenhuma das problematizações que serão discutidas retiram a importância do AEE para a efetivação da educação inclusiva, entretanto, quando pensamos em termos de política pública, necessitamos considerar a variedade de contextos escolares presentes num país com dimensões continentais como o Brasil. Percebemos que, a partir da promulgação dessas normativas, o AEE passou a assumir lugar de destaque na política de Educação Especial brasileira, traduzindo-se como modelo único que deve ser: complementar ou suplementar, funcionar prioritariamente em sala de recursos multifuncionais e no turno inverso. Tomando tal modelo, refletimos sobre como operacionalizar essa proposta em escolas com contexto tão variados como são as escolas brasileiras. Como garantir, por exemplo, o AEE no turno inverso em escolas de turno integral? Como oferecer o AEE em salas multifuncionais considerando escolas pequenas com apenas um ou dois alunos com deficiência? Será possível seu deslocamento aos centros de atendimento ou a SRM mais próxima em outras unidades de ensino? Como tal situação se complexifica ainda mais se considerarmos as escolas do campo, das águas e das florestas?

É certo que a política não proíbe a criação de outras configurações do AEE ou mesmo de outras formas de atendimento. Entretanto, requerem investimentos e, como vimos, o discurso produz verdades, constrange os indivíduos a agir de determinados modos e molda nossas possibilidades de ação. Assim, temos percebido que os discursos que pautam os documentos oficiais que legislam sobre o AEE e orientam suas formas de funcionamento têm restringido as possibilidades de criação de práticas diversificadas que possam atender a diversidade presente não só no público da Educação Especial, mas também considerando os diferentes contextos locais e culturais, nos quais essas crianças e jovens estão inseridos.

Sobre isso, Mendes (2019) destaca que o AEE tem se constituído num “modelo de tamanho único” que funciona como lócus de acomodação da diferença na escola, produzindo assim pouca ou nenhuma modificação nas práticas pedagógicas propostas na sala de aula comum. A autora destaca ainda que enquanto a área de conhecimento da Educação Especial tem demonstrado a necessidade de

[...] manter uma estrutura cada vez mais diversificada de apoios e serviços para atender a população alvo da Educação Especial, no caso do Brasil, a opção política tem sido a de priorizar a SRM - uma espécie de “serviço tamanho único”, que deveria ser apenas mais um dos vários serviços disponíveis no sistema do contínuo dos serviços. Tal opção, entretanto, representa uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de Educação Especial, em termos de efetividade, para atender as necessidades tão diversificadas deste alunado (Mendes, 2019, p. 15).

O AEE é um recurso importante e fundamental para a qualificação das práticas de atendimento do público da Educação Especial na escola comum. No entanto, ancora-se na perspectiva de que, por um lado, a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva não pode se reduzir, exclusivamente, ao AEE como serviço ofertado pela Educação Especial; e, por outro lado, o AEE também não pode ser compreendido com um atendimento único que funciona exclusivamente na sala de recursos multifuncionais e em turno inverso ao processo de escolarização.

Possibilidades no contexto da prática: diversificação do AEE e das práticas de apoio à inclusão escolar

Nesta seção, trataremos algumas possibilidades de operacionalizar o AEE no contexto da prática, diversificando não só as suas formas de organização, como também construindo um trabalho colaborativo entre diferentes profissionais da escola.

Em primeiro lugar, é preciso recorrer à Nota Técnica nº 4/2014 para esclarecer quem tem direito ao Atendimento Educacional Especializado e descontruir um entendimento ainda recorrente em muitos sistemas de ensino: o de que o AEE só pode ser ofertado aos alunos que possuem algum laudo

médico. Precisamos considerar que o AEE é pedagógico e, conforme estabelece a referida nota,

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (Brasil, 2014, p. 3).

Além disso, a referida nota menciona dois procedimentos necessários para institucionalizar o AEE na escola. O primeiro deles refere-se à importância de o Atendimento Educacional Especializado constar no Projeto Político Pedagógico da Escola, mencionando sua transversalidade em todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica, a fim de que possa se efetivar o direito desses estudantes à educação. Além disso, para realizar o AEE,

[...] cabe ao professor que atua nesta área elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da Educação Especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais (Brasil, 2014, p. 3).

É também nesses documentos que a escola pode expressar a diversificação de formas de Atendimento Educacional Especializado por ela oferecidas ao público da Educação Especial sendo apenas uma delas a que ocorre na sala de recursos multifuncionais.

A literatura produzida pela área da Educação Especial tem apresentado algumas possibilidades de diversificar o AEE na escola comum. Uma dessas possibilidades refere-se ao que tem sido denominado de “AEE com a turma toda” ou “AEE na sala de aula”. Tal proposta retira o AEE do espaço reservado da Sala

de Recursos Multifuncionais e o insere no espaço coletivo da sala de aula com toda a turma. Essa experiência vem sendo utilizada em turmas de Educação Infantil e em escolas de Turno Integral para alunos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, como mostram Rosa e Buttenbender (2015) e Kittel (2015). Entretanto, essa proposta pode ser desenvolvida em toda e qualquer escola: naquelas que não contam com as SRM como são as escolas de pequeno porte, as escolas do campo, afastadas das regiões centrais, ou ainda aquelas que contam com uma pequena presença de alunos com deficiência; mas também nas grandes escolas urbanas que contam com a presença de vários alunos com deficiência, oferecem o espaço da SRM, mas estão dispostas a diversificar essa forma de atendimento.

Nessa proposta, o AEE pede licença para a tão bem equipada Sala de Recursos Multifuncionais e dirige-se para a sala comum (Rosa; Buttenbender, 2015), ocorrendo em parceria com os professores regentes e professores auxiliares da turma. Normalmente, o atendimento acontece com a entrada do profissional do AEE na sala de aula comum, uma vez por semana, por volta de uma hora e meia, onde desenvolve um conjunto de atividades em parceria com os demais professores. Essas atividades são construídas coletivamente e, por isso, é importante que a escola organize um horário para reuniões coletivas com o intuito de construir um planejamento comum.

Para a efetivação desta proposta de trabalho, além dos procedimentos habituais para a formulação de um plano de AEE, como: estudo de caso individual, levantamento das necessidades educacionais, materiais e equipamentos, entre outros; agora é preciso acrescentar um estudo de caso da turma. Conhecer a proposta educacional e o planejamento do professor, peculiaridades do grupo, investigar se há alguma necessidade individual de outra criança que careça de atenção nas atividades propostas (Rosa; Buttenbender, 2015, p. 201).

Importa compreender que tais propostas são desenvolvidas em conjunto pelos professores, não sendo responsabilidade do profissional do AEE. Além disso, compartilhar esses momentos com o professor do AEE, o professor regente se reencontra com seus potenciais para trabalhar com a diferença e, muitas vezes, percebe como pode inserir em suas aulas atividades que beneficiem não só os alunos com deficiência, mas a todos. Soma-se ainda que, para o professor do AEE, torna-se importante observar como os alunos com deficiência vivenciam

o espaço coletivo da sala de aula, como interagem com colegas, professores e com as matérias escolares, compreendendo-o como um sujeito social fora do ambiente reservado da SRM. Conforme destaca Kittel (2025):

Atuar em processos de escolarização de alunos com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva, implica em romper com os grilhões de um modelo de Atendimento Educacional Especializado terapêutico, ofertado exclusivamente em ambientes controlados como são as Salas de Recursos Multifuncionais. Não estamos refutando a importância desse serviço, mas destacando a necessidade de realizar a transposição e a transferência de tecnologias educacionais especializadas para as salas de aulas e demais projetos escolares, onde a vida pulsa em ambientes de compartilhamento e elementos que emergem da cultura do grupo (Kittel, 2025, p. 211).

A importância do AEE na SRM e no turno inverso é inegável. Em alguns casos, o atendimento individualizado ou em pequenos grupos torna-se importante para o desenvolvimento de determinados sujeitos. Inclusive, algumas escolas têm proposto dois momentos semanais: um de 60 minutos da Sala de Recursos Multifuncionais, com intervenções indicados às especificidades dos alunos, e outro realizado em sala de aula, por cerca de uma hora e meia (Kittel, 2015).

Entretanto é sempre relevante lembrar que, nos dois casos, o trabalho colaborativo entre os professores regentes, auxiliares e os profissionais do AEE é fundamental para que esse atendimento não fique desconectado e isolado do trabalho pedagógico, realizado com a turma. Não podemos compreender que o espaço da Sala de Recursos Multifuncionais ou o profissional do AEE é o responsável por fazer a inclusão na escola. Conforme destacam as autoras a seguir:

Os processos de inclusão suscitam a participação de todos os profissionais, sendo desejável a criação de redes colaborativas que engajem ao invés de lançar sobre os ombros do profissional do AEE ampla responsabilidade. Observa-se que ocorre, muitas vezes, uma terceirização das responsabilidades que são da escola, do professor e de toda uma equipe que atua com o estudante [...]. Pode-se pensar, nesse sentido, que os saberes necessários ao profissional do AEE seriam imprescindíveis também aos demais professores da escola (Cabral; Bonin; Klein, 2023, p. 346).

Quando responsabilizamos o profissional do AEE por fazer a inclusão na escola, reforçamos uma compreensão médica da deficiência e atribuímos a esses atendimentos uma função corretiva e reabilitadora. Nesse caso, tratar-se-ia de encaminhar os alunos com deficiência ao AEE para que lá eles passassem por uma variedade de procedimentos corretivos que ajustassem suas formas de ser e de aprender a norma vigente e os devolvessem para a sala de aula “normalizados” e habilitados para acompanhar o currículo padrão. Essa compreensão, além de capacitista, desconsidera as diferenças como potências no espaço da escola, também oferece pouca ou nenhuma possibilidade para que a escola se modifique e se repense enquanto espaço coletivo capaz de trabalhar com a diferença.

A discussão acerca dos saberes e fazeres dos profissionais do AEE está em contínuo processo de construção e se torna operacional em práticas específicas, em condições que não são lineares, tampouco fixas e estáveis. O que tais profissionais fazem na escola implica em ampliar o rol de conhecimentos para que todos possam atuar com estudantes com deficiência a partir de movimentos mais coletivos que envolvem a comunidade escolar (Cabral; Bonin; Klein, 2023) e a construção de uma rede colaborativa.

Um trabalho colaborativo necessita de uma proposta diferenciada que seja construída pela comunidade escolar e esteja expressa em sua proposta pedagógica. O Projeto Político Pedagógico pode prever práticas coletivas mais inclusivas na escola de modo a garantir um trabalho pedagógico diferenciado que toma o currículo de forma central pautado na articulação entre o professor regente e o professor do Atendimento Educacional Especializado.

Estando expresso no PPP da escola, também pode-se promover maior articulação e escuta às famílias envolvidas nesse processo educacional, não apenas sendo chamadas para informações sobre seus filhos, mas para efetivamente contribuir nas formas em que esse sujeito aprende. Essa articulação transcende o trabalho pedagógico realizado pelo professor da turma ou de uma disciplina. São ações que requerem diversos movimentos que expressam mudanças de atitudes no contexto escolar, as quais vão desde negociações e conversas entre os diferentes professores que atendem esses alunos até centros de apoio, salas de recursos, órgãos gestores, o que caracteriza uma proposta mais cooperativa e interligada, dentro e fora do espaço escolar.

Mudança de atitude e redefinição de papéis são processos fundamentais para repensar as funções desenvolvidas por cada um dos profissionais en-

volvidos na proposta inclusiva. De acordo com Vilaronga e Mendes (2014), essa “[...] proposta implica a redefinição do papel dos professores de ensino especial, como apoio centrado na classe comum e não somente serviços que envolvam a retirada dos alunos com deficiência das salas de aula regulares” (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 142).

Além disso, Mendes (2019) afirma que, para promover o ensino colaborativo entre profissionais do AEE e professores regentes, a escola precisa de alguns investimentos de modo constante, tais como promoção de espaços de formação continuada, planejamento coletivo, abertura para a escuta das famílias, construir práticas em que o protagonismo dos sujeitos com deficiência possa ser potencializado, promoção de articulação entre estudantes, professores, famílias, centros de apoio à inclusão, escolas especializadas entre outros profissionais que podem potencializar o trabalho pedagógico com a diferença por meio do princípio da colaboração. Talvez essas possam se constituir em algumas possibilidades para diversificar as práticas inclusivas na escola, expandindo e recriando o que diz, define e regula o texto da política.

Considerações finais

Diante dessas análises sobre as políticas de Educação Especial, especialmente as voltadas para o AEE, além de compartilharmos nossas preocupações com o cenário escolar atual, buscamos compreender as suas implicações para pensar e organizar as práticas na escola básica de outras formas. Compreendemos que podemos recontextualizar tais políticas quando estas chegam na escola como perspectiva única, como um modelo a ser seguido por todos que terão apenas o compromisso com a sua aplicação.

Percebe-se que há muitas diferenças entre os projetos de escolas e que as políticas propostas não podem ser vistas a partir de uma visão unificada. Apos-tamos, portanto, nas dissonâncias dessas argumentações que nos permitem avançar no diálogo, apontando para a necessidade de compreensão das políticas de Educação Especial e de um olhar para as diferenças que traduz a aposta na potência de um trabalho coletivo e colaborativo no contexto da escola.

Além disso, a mudança e a ampliação na concepção AEE, sendo a SRM apenas uma das possibilidades, estão pautadas na visão de que a ênfase da inclusão deve ser em medidas preventivas e não exclusivamente remediativas. As propostas destacadas, que devem passar pelos projetos políticos pedagógicos das

escolas, podem continuar ganhando força nessas dissonâncias, criando outras e novas possibilidades de experienciar e vivenciar uma escola para todos.

Referências

BOWE, Richard.; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992. 192 p.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: Livro 1/MEC/SEESP**. Brasília: MEC; SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 4 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009.. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 3 mar. 2024.

BRASIL. **Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2024.

CABRAL, Geisa de Sousa; BONIN, Iara Tatiana; KLEIN, Rejane Ramos. Saberes e fazeres de profissionais do Atendimento Educacional Especializado com estudantes surdos no município de Santarém (PA). *Acta Sci.*, Canoas, v. 25, n. 5, p. 332-356, set./out. 2023. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/viewFile/7774/pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar 2014**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopsesestatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 jul. 2017

KITTEL, Rosângela. O Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva em uma Escola de Educação Integral. In: PLETSCHE, Márcia; MENDES, Geovana; HOSTINS, Regina (org.). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas práticas e processos cognitivos**, São Carlos: ABPEE, 2015. p. 205-216.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/?format=pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

MAGUIRE, Mag; BALL, Stephen J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 172-192.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsJ/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4jt/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

MENDES, Enicéia. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 27, n. 22, mar/2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/3167/2217>. Acesso em: 03 dez. 2020.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais de Paranaíba-MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. 2013. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Revista Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 23 mar. 2024.

RAMOS, Any. **Mas eu não sou só o monitor?** Proveniência e emergência do monitor de inclusão: o contexto da prática em um município do extremo sul rio-grandense. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2022.

ROSA, Aldarlei Aderbal da; BUTTENBENDER, Marilene Faria. Atendimento Educacional Especializado para a turma toda na Educação Infantil: desafios e possibilidades. *In*: PLETSCH, Márcia; MENDES, Geovana; HOSTINS, Regina (org.). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas práticas e processos cognitivos**, São Carlos: ABPEE, 2015. p. 193-204.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em: <https://cutt.ly/0VV343T>. Acesso em: 25 fev. 2024.

CAPÍTULO 2

Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020: revisão narrativa da produção do conhecimento em teses e dissertações

Cristiane da Costa Carvalho
Washington Cesar Shoiti Nozu
DOI: 10.52695/978-65-5456-127-3.2

Introdução

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, tem como objetivo assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns das escolas da rede regular de ensino (Brasil, 2008). Ainda reitera a garantia do atendimento educacional especializado, previsto no artigo 208, inciso III, da Constituição Federal (Brasil, 1988), e delimita seu caráter complementar e suplementar à escolarização (Brasil, 2008).

Entretanto, em 30 de setembro de 2020, o governo federal, por meio de seu presidente em exercício, Jair Messias Bolsonaro editou o Decreto nº 10.502, que estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020). Esse novo texto legal

previa a implementação de classes e escolas especiais como substitutivas às classes comuns para estudantes público da Educação Especial.

Diante da incongruência do Decreto nº 10.502/2020 com o princípio da educação inclusiva, o Partido Socialista Brasileiro (PSB) interpôs uma ação direta de inconstitucionalidade (ADI) perante o Supremo Tribunal Federal (STF), distribuída sob o nº 6.590, para questionar a validade do decreto, que foi suspenso em 1º de dezembro de 2020. O STF entendeu, em decisão de natureza liminar, que o Decreto nº 10.502 violava a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 1988, 1996, 2009, 2015).

No dia 1º de janeiro de 2023, o Decreto nº 10.502/2020 foi revogado pelo novo presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto nº 11.370 (Brasil, 2023b). Na sequência, a ADI nº 6.590 foi extinta por perda do objeto.

Conquanto a norma tenha sido revogada, as ideias trazidas pelo Decreto nº 10.502/2020 permanecem subjacentes, pois as forças políticas conservadoras, defensoras de propostas de ensino segregado, inspiradas no modelo médico da deficiência, continuam atuando e influenciando a arena da Educação Especial brasileira.

Em contrapartida, a política de inclusão escolar — baseada no modelo social, que relaciona a deficiência às barreiras do ambiente e não aos atributos biológicos da pessoa (Maior, 2017) — tenta reafirmar e fortalecer o *locus* das classes comuns das escolas da rede regular de ensino para a escolarização de estudantes público da Educação Especial (Brasil, 2023a).

Diante dessas disputas, o presente capítulo objetiva analisar a produção do conhecimento sobre o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. As produções sobre o documento, mesmo que tenha sido revogado, podem contribuir para o conhecimento dos movimentos políticos e sociais que influenciaram sua formulação, suspensão e revogação, bem como revelar as tensões que permeiam a Educação Especial no Brasil.

Percurso metodológico

A metodologia percorreu os caminhos de uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2010), caracterizada como revisão narrativa, cujo propósito é a ampla descrição

de estudos para possibilitar uma concisa atualização sobre determinada temática (Cavalcante; Oliveira, 2020). Trata-se de uma revisão mais flexível quanto aos critérios estabelecidos para a escolha de base de dados, de seleção, de formas de descrição e de análises de dados (Mattar; Ramos, 2021).

Precisamente, a revisão narrativa delimitou-se à materialidade bibliográfica a teses de doutorado e a dissertações de mestrado, produções oriundas da pós-graduação *stricto sensu*.

A base de dados escolhida foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), em seu sítio eletrônico.¹ O descritor utilizado para a busca, em todos os campos da aba “pesquisa por teses e dissertações”, foi “Decreto 10.502”. O filtro temporal foi delimitado de 2020 — ano de publicação do decreto — até 2024 — ano completo mais recente. O levantamento foi realizado entre os dias 05 e 09 de maio de 2025.

O resultado bruto da busca indicou três teses e 17 dissertações, totalizando 20 produções. Para refinar a sondagem, foram aplicados critérios de inclusão/exclusão. Foram incluídos os trabalhos disponibilizados na íntegra, cuja menção ao decreto era indispensável ao contexto da investigação e discutida em mais de uma ocasião. Foram excluídos os trabalhos não disponibilizados na íntegra, que abordaram o decreto de forma tangencial, como mera referência de legislação, sem problematizar seu conteúdo ou relacioná-lo ao objeto da pesquisa. Tendo em vista esses critérios, 11 trabalhos foram excluídos, de modo que o *corpus* bibliográfico se constituiu de nove produções.

Decreto nº 10.502/2020: o que narram as pesquisas?

Inicialmente, as produções acadêmicas selecionadas para análise são apresentadas no quadro 1, por ordem cronológica.

1 Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

Quadro 1 — Produções acadêmicas
sobre o Decreto nº 10.502/2020 (continua)

Autoria	Universidade	Título	Natureza	Ano
Eunice Rodrigues Valle Parada	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Os conceitos de educação e aprendizagem ao longo da vida: aspectos históricos e a educação especial brasileira	Dissertação	2021
Marineth Silva	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Águia Branca	Dissertação	2021
Suelen Priscila Ferreira Alves	Universidade Federal de São Carlos	Política de educação especial em tempos de pandemia da COVID-19 (2020)	Dissertação	2022
Caroline Carvalho da Costa Lima Landim	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Política nacional de educação especial: antecedentes, disputas, repercussões e análise sobre o Decreto 10.502/2020	Dissertação	2022
Simone Andréa Pinto Ambrósio de Camargo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Direito à educação inclusiva	Dissertação	2023
Meire Cavalcante	Universidade Estadual de Campinas	A nova velha política nacional de educação especial de 2020: distorcer para retroceder	Tese	2023
Lea Aparecida de Carvalho Ribeiro	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Políticas públicas para a inclusão escolar: estudo de proposições de “Uma Escola para Todos” em um município do interior de Minas Gerais (2012-2021)	Dissertação	2023

Quadro 1 — Produções acadêmicas
sobre o Decreto nº 10.502/2020 (conclusão)

Maria Carolina Lemos Russo	Universidade Federal de Pernambuco	Educação especial inclusiva para pessoas com deficiência: observações sistêmicas do sentido de inclusão em face do Decreto 10.502/2020	Dissertação	2023
Jessica Nunes da Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Escolas fechadas, aprendizagem remota: narrativas sobre escolarização formal e deficiência durante a pandemia da Covid-19	Dissertação	2023

Fonte: Elaboração dos autores (2025).

Conforme o quadro 1, dentre as nove produções: a) todas são de autoria de pesquisadoras; b) oito são oriundas de instituições públicas e uma de instituição privada; c) cinco foram defendidas em instituições da região Sudeste, duas em universidades da região Sul, uma em universidade da região Centro-Oeste e uma em universidade da região Nordeste; d) oito têm natureza de dissertação de mestrado e uma de tese de doutorado; e) cinco foram defendidas no ano de 2023, duas em 2022 e duas em 2021.

Todos os trabalhos enfatizam que a proposta de política de Educação Especial, trazida pelo Decreto nº 10.502, de 2020, tem incompatibilidades com a inclusão escolar, não privilegia o ensino regular e pode causar segregação.

Parada (2021), umas das precursoras no debate do tema, analisou os conceitos de educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida, seus aspectos históricos e legais e confrontou as propostas do Decreto nº 10.502 sob o argumento de que seriam um retrocesso para a educação das pessoas com deficiência. A autora considerou que a proposta apresentada pelo decreto revogado representaria anseios neoliberais, “que protagonizam o recuo do papel do Estado no campo das políticas sociais, abrindo espaço para as organizações privadas, mercantis e não mercantis na implementação de ações no campo social” (Parada, 2021, p. 86). Denuncia, assim, a transferência de responsabilidade do Estado para instituições privadas, muitas com aporte de recursos públicos.

Nessa direção, Silva (2023) apontou que o Decreto nº 10.502/2020 explicita uma disputa em torno da reformulação da política nacional de Educação Especial, que teria como motivação a preocupação com o capital e com um conceito de inclusão na perspectiva de mercado.

O mesmo receio de que a prerrogativa estatal de sustentar a inclusão em classes comuns de escolas do ensino regular seja transferida para instituições especializadas de Educação Especial, privadas ou assistenciais, foi externado no trabalho de Russo (2023), que questionou o Decreto nº 10.502/2020. A autora coletou a transcrição dos depoimentos realizados na audiência pública da ADI e mapeou os argumentos favoráveis e desfavoráveis apresentados pelos diferentes grupos em relação ao decreto. Ao final, Russo (2023) enfatizou que governos e governantes devem compreender que, se o sistema educativo promover inclusão, serão ampliadas as “chances de inclusão nos demais sistemas sociais” (Russo, 2023, p. 113) para reafirmar o exercício social de cidadania.

Ribeiro (2023) abordou a política pública de inclusão escolar em um município do estado de Minas Gerais e criticou as contradições do Decreto nº 10.502/2020, que se distanciou das diretrizes até então vigentes de uma “escola para todos”. De modo complementar, Camargo (2023), ao analisar a educação inclusiva da pessoa com deficiência, sob a perspectiva da Constituição Federal de 1998, da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e do Decreto nº 10.502/2000, denunciou a assimetria deste último com as outras legislações mencionadas.

Em seu trabalho, Silva (2021) alertou sobre a exclusão educacional e social dos estudantes com deficiência e a flexibilização do sistema educacional pelo Decreto nº 10.502/2020. Para a pesquisadora, o decreto:

[...] possibilita a segregação de pessoas com deficiência, sob a velha justificativa da inclusão de “pessoas especiais” em “ambientes especializados” e da autonomia das mães e pais de pessoas com deficiência em decidirem sobre aquilo que pensam ser o melhor para seus filhos, inclusive sobre a educação (Silva, 2021, p. 29).

Landim (2022) analisou a proposta pelo Decreto nº 10.502 e constatou seu viés segregador. Em seu estudo, a autora examinou os posicionamentos, ações e mobilizações dos atores e grupos de interesse (pesquisadores, familiares, instituições especializadas privado-assistenciais, Ministério Público Federal,

Ministério da Educação, entre outros) no processo de elaboração da política nacional de Educação Especial, entre 2016 e 2021.

Ao perscrutar o assunto, Alves (2022) investigou as alterações nas políticas de Educação Especial no país durante a pandemia da Covid-19. A autora entendeu que o Decreto nº 10.502/2020 modificava o modelo de educação proposto para as pessoas com deficiência nas últimas décadas. Alertou que, embora o decreto tenha sido enaltecido por uma parcela da comunidade surda, apenas dava mais visibilidade aos seus direitos, já garantidos em lei. Segundo ela, o referido decreto ampliava as possibilidades de privatização da educação, retomava o modelo biomédico de deficiência e levava à discriminação (Alves, 2022).

Adentrando ao debate, Cavalcante (2023) fez uma retrospectiva dos debates no Ministério da Educação, no ano de 2018, sobre uma possível “atualização” da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que havia sido instituída em 2008. Sugeriu que esse movimento desencadeou a publicação do Decreto nº 10 502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para a autora, a pretensão era restabelecer diretrizes educacionais vigentes na década de 1990 e, com isso, manter e ampliar as estruturas que segregam estudantes em escolas e classes especiais, bem como retomar práticas superadas de Educação Especial substitutiva dentro da escola comum (Cavalcante, 2023).

Todos os trabalhos aquiescem que o Decreto nº 10.502/2020 trazia incoerências e uma proposta capciosa que, a longo prazo, descaracterizaria toda a tentativa de construção de inclusão escolar vigente, desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

As produções mostram também a perspectiva de cunho biológico e não sociocultural que permeava o Decreto nº 10.502/2020. Entretanto, como ensina Shakespeare (2018), a deficiência não é simplesmente um fenômeno natural; mas influenciada pelas relações sociais e valores culturais.

Madruga (2021) assevera que “a falta de acesso ao direito à educação, por exemplo, engloba diversos aspectos a começar pela supressão de **barreiras físicas** em prédios universitários e escolares em favor desse coletivo” (Madruga, 2021, p. 202). Nesse sentido, para que o direito à educação escolar seja concretizado para os estudantes público da Educação Especial, a acessibilidade,

em suas mais variadas dimensões, deve ser implementada para favorecer uma educação mais inclusiva.

Apesar de a legislação no país garantir o direito à educação escolar dos estudantes público da Educação Especial, no cotidiano, ainda são recorrentes as violações ao ordenamento jurídico, tanto no âmbito público quanto no privado (Lopez, 2018). Em face desse cenário, Gonçalves, Nozu e Meletti (2021) explicam que a precarização do acesso e da permanência dos estudantes público da Educação Especial nas escolas brasileiras tem ampliado, nos últimos anos, os casos de judicialização.

Há um aspecto de relevância a ser destacado sobre a forma de alteração de uma política pública educacional por meio de decreto. A Constituição Federal (1988) define no artigo 84, inciso VI, que o decreto é um instrumento legal privativo do chefe do poder executivo que, no caso federal, é o Presidente da República.

O decreto é um ato unilateral que pode tratar de algumas matérias. No caso, chama a atenção que o Decreto nº 10.502/2020, como ato que pretendia alterar significativamente a política pública de Educação Especial brasileira, tenha sido produzido unilateralmente pelo chefe do poder executivo federal, o Presidente da República, sem um correto debate com os legisladores eleitos pelo povo brasileiro.

As pesquisas acadêmicas que analisaram os aspectos da produção desse ato por uma única autoridade servem para registrar documentalmente que existem ideias veladas de retomada do modelo médico para definir a deficiência e alterar as políticas públicas educacionais.

O revogado Decreto nº 10.502/2020 evidencia que a perspectiva de educação inclusiva, que visa garantir que os estudantes público da Educação Especial possam estudar nas classes comuns das escolas da rede regular de ensino, com outros estudantes, não está consolidada no país como se pensava.

A leitura dos trabalhos também deixa aparente a possibilidade de que um ato isolado possa suprimir direitos conquistados com lutas e sacrifícios em prol da inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial.

Considerações finais

A revisão narrativa da produção científica sobre um assunto específico possibilita compreender as inquietações, as descrições, as ênfases e as perspectivas das pesquisas, inclusive as vindouras. O Decreto nº 10.502/2020 é oriundo de debates travados para uma “atualização” da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Essa nova legislação visava redefinir a política educacional, desconstruindo, a partir de uma base conservadora e organicista, a proposta de inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial.

Como as proposições sobre determinada política pública possuem grupos de influência que se articulam ininterruptamente e podem conquistar apoio do legislador e dos governantes a qualquer momento, é importante tentar desvendar as razões para sua inadequação e os problemas que podem surgir se forem acatadas.

O termo latente significa “escondido”. O discurso de segregação estava latente na regulação das políticas públicas da Educação Especial, mas foi escancarado com o Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. Os processos e movimentos que propõem que o Estado seja desonerado de promover as políticas sociais — como a Educação — e passe a privilegiar a privatização e a expansão do terceiro setor ainda permeiam os interesses e as propostas em torno da Educação Especial. Embora “morto”, o Decreto nº 10.502/2020 representa uma força “viva” junto a determinados grupos de influência das políticas da Educação Especial. Portanto, é preciso vigiar sempre para coibir retrocessos.

Referências

ALVES, Suelen Priscila Ferreira. **Política de Educação Especial em tempos de pandemia da COVID-19 (2020)**. 2022. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 mai. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2025.

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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 12 mai. 2025.

BRASIL. **Afirmção e fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023a. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/pneepei.pdf#:~:text=Em%202023%2C%20o%20Brasil%20voltou%20a%20cuidar,Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%20\(PNEEPEI\)](https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/pneepei.pdf#:~:text=Em%202023%2C%20o%20Brasil%20voltou%20a%20cuidar,Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%20(PNEEPEI).). Acesso em: 07 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 12 mai. 2025.

CAMARGO, Simone Andréa Pinto Ambrósio de. **Direito à educação inclusiva**. 2023. 136 f. Dissertação (Mestrado em Direito) — Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

CAVALCANTE, Meire. **A nova velha Política Nacional de Educação Especial de 2020: distorcer para retroceder**. 2023. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/psicologiaemrevista/article/view/12005/18070>. Acesso em: 12 mai. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; NOZU, Washington Cesar Shoit; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Estudantes da educação especial e o direito à escola. **Revista Brasileira de Educação Básica – RBEB**, ano 6, número especial Educação Especial Escolar, p. 1-9, mar./2021. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/wp-content/uploads/2021/03/ESTUDANTES-DA-EDUCACAO-ESPECIAL-E-O-DIREITO-A-ESCOLA.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2025.

LANDIM, Caroline Carvalho da Costa Lima. **Política Nacional de Educação Especial: antecedentes, disputas, repercussões e análise sobre o Decreto 10.502/2020**. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2022.

LOPEZ, Gonzalo. **O direito educacional e o processo de inclusão**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. 4. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

MAIOR, Isabel. Movimento Político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inc. Soc.**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 28-36, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 12 mai. 2025.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativa e mistas**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

PARADA, Eunice Rodrigues Valle. **Os conceitos de educação e aprendizagem ao longo da vida: aspectos históricos e a Educação Especial Brasileira**. 2021. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

RIBEIRO, Léa Aparecida de Carvalho. **Políticas públicas para a inclusão escolar: estudo de proposições de “Uma Escola para Todos” em um município do interior de Minas Gerais (2012-2021)**. 2023. 112 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Política Pública) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2023.

RUSSO, Maria Carolina Lemos. **Educação especial inclusiva para pessoas com deficiência: observações sistêmicas do sentido de inclusão em face do Decreto no 10.502/2020**. 2023. 109 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SHAKESPEARE, Tom. **Disability: the basics**. New York: Routledge, 2018.

SILVA, Jessica Nunes da. **Escolas fechadas, aprendizagem remota: narrativas sobre escolarização formal e deficiência durante a pandemia da Covid-19**. 2023. 218 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

SILVA, Marineth. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva**: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Águia Branca. 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica. 2021.

CAPÍTULO 3

Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida: mobilizações e repercussões sobre o Decreto nº 10.502/2020

Caroline Carvalho da Costa Lima Landim

Andressa Santos Rebelo

DOI: 10.52695/978-65-5456-127-3.3

Introdução

No ano de 2016, após oito anos da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), ocorreu um evento que marcou o Brasil: o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), que colocou na presidência o seu vice, Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Esse último governo alterou a direção de diversos setores do aparelho de Estado, promovendo mudanças de membros em vários ministérios, inclusive no Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

(Secadi). Houve o retorno de alguns atores que compuseram a equipe técnica e dirigente do MEC na década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (Freitas, 2018; Negreiros; Ferreira Neto; Santos, 2022).

A mudança de governo, ocorrida em 2016, incluiu a Educação Especial na agenda política, gerando um processo de alteração das diretrizes elaboradas em 2008. No ano de 2018, passou a ser discutida uma nova proposta de política de Educação Especial, denominada pelo governo federal e pela diretoria de Educação Especial da Secadi como “atualização” da PNEEPEI (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019; Rocha; Mendes; Lacerda, 2021; Santos; Moreira, 2021; Maciel de Moraes; Pereira de Lima; Siqueira Campos Lima, 2021).

A “atualização” ora mencionada se consolidou na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE-2020), que foi referendada pelo Decreto nº 10.502/2020. No entanto, é necessário sopesar que as políticas públicas visam determinar, no caso em tela no âmbito da pessoa com deficiência, seus direitos e de qual forma se dará o acesso à escolarização, inclusive com o questionamento da legitimidade de denominar toda e qualquer instituição especializada de escola. Recentemente, o referido dispositivo legal foi revogado pelo Decreto nº 11.370/2023, no atual governo Lula (Brasil, 2023).

É importante destacar que a educação inclusiva “demanda profunda reflexão no que diz respeito ao conceito que se atribui à Educação Especial, visto que tal definição interfere diretamente em sua estruturação e consequentemente em suas práticas” (Silva; Silva Lima, 2021, p. 158).

A fim de melhor compreender esse panorama, o objetivo deste estudo consiste em examinar as mobilizações e repercussões de diferentes grupos de interesse¹ sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa. Realizamos a consulta a documentos, entendendo que a pesquisa documental pode ser considerada um meio, um caminho, a fim de compreender a realidade material (Silva; Grigolo, 2002; Kripka; Scheller; Bonotto, 2015).

1 Pesquisadores, familiares, instituições especializadas privado-assistenciais, Ministério Público Federal, Ministério da Educação, entre outros.

Inicialmente, elaboramos um banco de dados com os documentos a serem consultados em uma pasta virtual (*drive*), a partir da busca em diferentes repositórios: Domínio Público, catálogo de publicações do Ministério da Educação, páginas de grupos de pesquisa vinculados a universidades públicas, Google Acadêmico e vídeos no *YouTube*; assim como fizemos consulta a manifestações de diferentes segmentos (instituições, pesquisadores, familiares, entre outros) em notas de repúdio, páginas WEB e de grupos de pesquisa entre 2019 (ano de mudança no poder Executivo) e 2021 (ano de término da pesquisa), utilizando as palavras-chave “Decreto 10.502/2020”, “Política Nacional de Educação Especial” e “Políticas Públicas de Educação Especial” para busca. As informações coletadas em vídeos de acesso público foram utilizadas como complemento aos dados selecionados nos documentos. Foram consideradas para este trabalho as manifestações de instituições de diferentes segmentos sociais, que consideramos representativos das diferentes concepções sobre a política de inclusão escolar.

Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, esta investigação parte e considera os princípios éticos que devem ser observados em pesquisas na área de ciências humanas e sociais, em que se insere a educação (ANPEd, 2021). Os resultados são apresentados nas seções “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” e “Mobilizações e repercussões sobre o Decreto nº 10.502/2020”.

Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida

Em janeiro de 2019, ocorreram mudanças no Poder Executivo, com a posse de Jair Messias Bolsonaro. Na posse, chamou a atenção do público a tradução do discurso presidencial em Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que passaria a ser uma marca desse governo, na quase totalidade dos seus pronunciamentos. Pletsch e Souza (2021) afirmam que o discurso em Libras da primeira-dama Michele Bolsonaro durante a posse foi contraditório. Pereira (2020), por exemplo, afirma que, ainda em seu primeiro ano de governo, o cargo de intérprete de Libras foi extinto nas carreiras federais, obrigando, assim, as universidades a realizarem contratações via terceirização.

Em 04 de abril de 2019, o Conselho Nacional de Educação, através da Comissão das Diretrizes da Educação Especial da Câmara de Educação Básica

(CEB), publicou um plano de trabalho com o objetivo, dentre outros, de realizar “análise e discussão pela Comissão de Educação Especial, do documento de Política Nacional de Educação Especial encaminhado pelo MEC/Secadi ao Conselho Nacional de Educação” (Brasil, 2019a, p. 2).

No dia 26 de setembro de 2019, houve uma audiência pública (REQ nº 186/2019) de autoria do Deputado Eduardo Barbosa (PSDB-MG), que foi presidente da Federação Nacional das APAEs por três mandatos (Barbosa, 2023), para tratar da Política Nacional de Educação Especial, com a participação da diretora de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio à Pessoa com Deficiência, representando a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp/MEC), criada em substituição à Secadi, e de uma conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). O objetivo da reunião foi ouvir as representantes do Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, com proposições e encaminhamentos sobre a Política Nacional de Educação Especial do governo (Brasil, 2019b).

Na audiência, a conselheira referiu-se à comissão criada dentro da área de Educação Básica, com a proposta de revisão das diretrizes da Educação Especial. Além disso, a conselheira menciona que

[...] a metodologia é a análise da política proposta pelo MEC [...] o Conselho começa um novo rito discutindo com o MEC a política, e, na hora em que ouvimos os especialistas, que estão colocando as demandas, nós, junto com o MEC, vamos ajustando pequenos detalhes (Brasil, 2019b).

No mesmo evento, a diretora de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência mencionou que a Política revisada seria fruto de uma discussão de mais de dois anos, originada da antiga Secadi (governo Temer), naquele momento denominada Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP). Assinalou, ainda, que seria um erro começar todos os trabalhos novamente, portanto, o caminho seria continuar com o processo iniciado, que já havia despertado muito interesse e participação social (Brasil, 2019b).

Em 01 de dezembro de 2019, através de notícia publicada pela Agência Brasil, foi informado, pela diretora de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência do MEC, que o governo se preparava

para publicar um decreto alterando a Política Nacional de Educação Especial (Agência Brasil, 2019).

Em entrevista, a diretora afirmou que se “[...] pode conseguir melhores resultados para o público da Educação Especial em classes especiais ou escolas especiais. O foco dessa política estará na singularidade das pessoas” (Agência Brasil, 2019, s/p). Além disso, a representante do MEC informou que seriam criados dois centros específicos para estudantes com deficiência físico-motora e outro para alunos com deficiência intelectual, motora e Transtorno do Espectro Autista (TEA) na política que entraria em vigor, priorizando, primeiramente, as capitais dos estados. Por fim, afirmou: “[...] as turmas separadas podem acontecer. Não são ilegais, nunca foram” (Agência Brasil, 2019, s/p).

Para surpresa de parte da comunidade acadêmica e demais grupos de interesse, o Decreto nº 10.502 foi publicado no dia 1º de outubro de 2020, instituindo a PNEE-2020, assinado pelo presidente da República, pelo ministro da Educação e pela ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (Brasil, 2020a).

O referido decreto foi assinado em cerimônia realizada no Palácio do Planalto e transmitida ao vivo no *YouTube* no canal do Planalto, em 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020f). A cerimônia foi iniciada com um discurso da primeira-dama, em Libras, sobre o Dia Nacional dos Surdos, com alguns vídeos institucionais. Após os vídeos, o ministro da Educação prosseguiu com discurso, reforçando que a PNEE-2020 valorizaria a singularidade e o direito do estudante e sua família na escolha do AEE, destacando que esse princípio estava materializado na criação de classes especiais e escolas bilíngues. Por fim, o ministro destacou que a adesão dos entes federados seria voluntária. Ao final da cerimônia, prosseguiu-se com a assinatura do decreto pelo presidente da República, pela ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e pelo ministro da Educação.

No mesmo período, foi publicado, pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, o documento orientador intitulado Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, de 124 páginas, contendo: a) as disposições gerais e as definições; b) os princípios e os objetivos da Política Nacional de Educação Especial; c) o Público-Alvo da Educação Especial; d) as diretrizes; e) os serviços e os recursos da Educação Especial; f) os atores; g) a implementação;

h) a avaliação e o monitoramento; e i) as disposições finais. Tal documento trouxe esclarecimentos sobre o decreto assinado em 30 de setembro, com informações adicionais e algumas referências de autores da área de Educação Especial como subsídio (Brasil, 2020b).

Mobilizações e repercussões sobre o Decreto nº 10.502/2020

Após a publicação do referido decreto, houve uma ampla repercussão entre educadores, familiares, pesquisadores da área da Educação Especial e da sociedade em geral. Entre as manifestações, registra-se o posicionamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por meio de seu Grupo de Trabalho em Educação Especial (GT 15) e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), que expressaram seu repúdio sobre o Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial, expondo que o documento retomava o modelo biomédico de deficiência e intensificava processos de segregação e discriminação dos sujeitos da Educação Especial, além de contradizer normativas (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2020).

A Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB), representante de instituições para cegos e pessoas com deficiência visual no país, por meio de manifestação publicada em seu *site*, evidenciou sua preocupação acerca do novo texto da Política Nacional, indicando serem imprescindíveis a revisão e o aprimoramento do referido decreto (Organização Nacional de Cegos do Brasil, 2020).

Manifestaram também notas de repúdio ao documento normativo a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD), a Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas (Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas, 2020), o Escritório da Organização das Nações Unidas (ONU) para Direitos Humanos (Brasil, 2020d), entre outros.

Projetos de Decretos Legislativos (PDL) nº 427/20, nº 429/20, entre outros, foram apresentados à Câmara dos Deputados por parlamentares, a fim de sustar os efeitos do Decreto nº 10.502 sobre a Política Nacional de Educação Especial, considerada um retrocesso por não garantir a inclusão escolar (Brasil, 2020e).

Diante da repercussão gerada pela publicação do Decreto nº 10.502/2020, em outubro de 2020, foi ajuizada, pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), a

Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, com pedido de medida cautelar, submetido ao Supremo Tribunal Federal (STF), requerendo a declaração de inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020c).

No dia 1º de dezembro de 2020, o ministro relator Dias Toffoli, em decisão monocrática, *ad referendum* do Plenário, reconheceu presentes os requisitos do *fumus boni iuris*² e do *periculum in mora*³ e concedeu a medida cautelar pleiteada, para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020. A medida foi posteriormente referendada pela maioria do Plenário. No inteiro teor do acórdão, julgado em dezembro de 2020, é possível ter acesso à íntegra do texto da decisão e aos votos dos Ministros. Entre os votos vencidos, os ministros Nunes Marques e Marco Aurélio este expressou em seu voto ser “inviável impugnar, em sede de controle abstrato, diploma voltado a regulamentar norma primária [...] A subsistência, ou não, resolve-se em outro campo – o da legalidade” (Brasil, 2020c, p. 13).

O ministro Roberto Barroso referendou a decisão do relator com ressalvas, afirmando que seu voto foi no sentido de “revisitar a matéria relativa à educação de alunos que possuem especificidades relacionadas à comunicação no julgamento do mérito desta ação” (Brasil, 2020c, p. 3), referindo-se ao fato de que existe um amplo debate a respeito da adequação das escolas bilíngues para surdos que utilizam a Libras, considerando que algumas entidades representativas da comunidade surda sustentam o melhor desenvolvimento nas escolas que adotam a Libras como primeira e o Português como segunda língua (Brasil, 2020c).

Já o ministro relator, Dias Toffoli, em seu voto de referendo da decisão liminar, menciona que “extrai-se do Decreto nº 10.502/2020 uma inovação no ordenamento jurídico, considerando que o seu texto não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada, mas promove a introdução de uma nova política educacional nacional” (Brasil, 2020c, p. 3), ou seja, ele identifica uma consistência normativa para justificar o cabimento da presente ação, haja vista tratar-se de disciplina inovadora em matéria de educação. Portanto, o parâmetro a ser confrontado diretamente com o decreto é o texto constitucional.

2 Traduz-se como “perigo na demora”. Receio que a demora da decisão judicial cause um dano grave ou de difícil reparação ao bem tutelado.

3 Traduz-se como “fumaça do bom direito”. É o indício de que de fato o direito pleiteado existe.

Complementa que “inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrutamento e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades” (Brasil, 2020c, p. 9). Discorre, ainda, que “a educação inclusiva não significa a implementação de uma nova instituição, mas a adaptação de todo o sistema de educação regular” (Brasil, 2020c, p. 15). Por fim, finaliza seu voto reiterando a suspensão do Decreto como medida de segurança jurídica (Brasil, 2020c).

Outrossim, diversas instituições e entidades solicitaram a admissão no processo na condição de *amicus curiae*, com intuito de suscitar contribuições ao Poder Judiciário na discussão do tema de grande repercussão, auxiliando a Corte na formação de sua convicção com informações e argumentos diversos, de natureza técnica, jurídica e/ou prática, além da *expertise* sobre o tema a ser julgado (Brasil, 2020c).

Solicitaram o *amicus curiae* e foram admitidos o Ministério Público do Estado de São Paulo (MPSP), a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD), o Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiências (CRPD), a Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade (APABB), a Associação Paulista de Autismo (AUTSP), a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), o Instituto Alana, da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), o Grupo de Atuação Estratégica das Defensorias Públicas Estaduais e Distrital nos Tribunais Superiores (GAETS), o Movimento Orgulho Autista Brasil (MOAB), o Instituto de Superação e Inclusão Social (ISI), o Instituto de Promoção das Pessoas com Deficiência Visual (IPPCDV), a Associação Brasileira de Deficientes Visuais (ABDV), a Associação de Amigos do Deficiente Visual (AADV), a Federação Nacional das APAEs (Fenapaes) e a Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (AMPID), entre outros ao longo do processo. Entre os pedidos, alguns foram favoráveis à manutenção da PNEE-2020 e outros defendiam sua suspensão, considerando-a inconstitucional (Brasil, 2020c).

No dia 11 de fevereiro de 2021, o PSB Nacional peticionou ao STF, alegando que o Ministério da Educação vinha reiteradamente descumprindo a liminar, considerando válida a nova PNEE e orientando instâncias inferiores e gestores educacionais sobre sua aplicação, tornando-se imperiosa a adoção de medidas

urgentes e concretas para a suspensão do ato. Em despacho, o STF solicitou informações à Presidência da República acerca do alegado (Brasil, 2020c).

Em junho de 2021, em despacho, o STF convocou uma Audiência Pública, realizada em 23 e 24 de agosto de 2021, em formato virtual, na modalidade de videoconferência. Os interessados — entes estatais; entidades da sociedade civil; entidades representantes de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação; entidades representantes de instituições e profissionais de ensino; entidades representantes de acadêmicos e pesquisadores em educação; entidades de defesa dos direitos humanos — manifestaram seu desejo de participar da audiência e indicaram expositores. Foi recebido um elevado número de pedidos de participação na audiência pública, 113 (cento e treze) no total, sendo que a lista dos habilitados foi divulgada posteriormente (Brasil, 2020c).

A Audiência Pública iniciou em 23 de agosto de 2021, com a abertura do evento pelo ministro Dias Toffoli, relator da ação, sendo transmitida em diversos canais, entre eles o canal *YouTube* do STF (Brasil, 2021). Em seguida, a ministra Cármen Lúcia agradeceu ao ministro Toffoli pela “sensibilidade e a oportunidade da audiência” e ressaltou a complexidade do tema, afirmando ser preciso superar a ideia de que a deficiência distingue para mais ou para menos alguns, e concluiu dizendo que a Constituição garante mais do que o princípio da igualdade, mas o equilíbrio para a libertação (Brasil, 2021).

Entre as diversas manifestações favoráveis à manutenção da PNEE-2020 e outros defendendo sua suspensão, destaca-se o representante do Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiências (CRPD) e o defensor da Pestalozzi, que se pronunciaram a favor do decreto e das escolas especiais (Brasil, 2021).

Por outro lado, dentre as instituições em defesa da suspensão do decreto, manifestou-se a representante da ANPEd, expondo que o decreto interrompia a construção de uma nova concepção de deficiência com base nos direitos humanos e no respeito à autodeterminação dessa população. A representante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) ressaltou que renunciar ao princípio da inclusão seria um enorme retrocesso ao que foi conquistado a duras penas em 50 anos de políticas de Educação Especial no Brasil. Representando o Ministério Público do Estado de São Paulo (MP-SP), promotores de Justiça sustentaram

que o decreto destoava das estratégias nacionais para a Educação Especial, estimulava a ruptura de laços e impedia experiências importantes vividas no ambiente escolar regular (Brasil, 2021).

Ao final das exposições, o ministro agradeceu aos participantes e aos colaboradores pelas contribuições trazidas e pela qualidade das apresentações, baseadas em dados técnicos e científicos. Afirmou que, independentemente da perspectiva defendida, os expositores mostraram engajamento na luta pela inclusão das pessoas com deficiência, que são as que sofrem o maior impacto da política pública questionada (Brasil, 2021).

O Decreto nº 10.502/2020 causou imensa mobilização contrária de pesquisadores do campo da Educação Especial e sociedade civil, evidenciada na suspensão dos seus efeitos pelo STF e posterior revogação pela Presidência da República, por meio do Decreto nº 11.370/2023 no atual governo Lula (Brasil, 2023).

Considerações finais

Ao examinar as mobilizações e repercussões de diferentes grupos de interesse sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, vimos que ela contrariava a carta constitucional, tratados internacionais, legislações e outras normativas vigentes, ao incentivar a conservação de um sistema de educação alternativo e paralelo ao público da Educação Especial.

A Política Nacional de Educação Especial, enquanto um projeto, sofre constante disputa entre os interesses de grupos que defendem a perspectiva inclusiva (a inclusão escolar, o atendimento em sala de aula comum) e aqueles que defendem que o financiamento da Educação Especial deve ser destinado às instituições especializadas, a classes ou escolas especiais. Essa disputa tem sido marca constitutiva da sociedade brasileira e tem se acirrado nos últimos anos, em um momento de instabilidade política, econômica e social e de avanço do neoliberalismo. Faz-se necessário difundir informações e registrar a importância das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a construção de políticas públicas alinhadas com os seus princípios, ressaltando que as ações governamentais guiadas por estes não devem ser descontinuadas.

Após a revogação do Decreto nº 10.502/2020, em 1º de janeiro de 2023 (Brasil, 2023), o governo Lula lançou, em 21 de novembro desse mesmo ano,

o Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). De acordo com o Ministério da Educação, a proposta faz parte da estratégia de “retomar as premissas originais dessa Política, que completou 15 anos em janeiro de 2023 e que, apesar de não ter sido desfeita, foi ameaçada e deixada de lado nos últimos anos”. A ação tem a coordenação do Ministério da Educação, para garantir a execução em diferentes frentes: “investimento em formação, infraestrutura, transporte, recursos de tecnologia assistiva e pedagógicos, num valor estimado de mais de R\$ 3 bilhões em quatro anos”.⁴

Os desdobramentos da política de inclusão escolar devem ser avaliados por meio das pesquisas acumuladas ao longo do tempo (Bezerra, 2021). As pesquisas futuras poderão mostrar se as iniciativas governamentais recentes serão suficientes para fortalecer as escolas públicas, a fim de atender as especificidades dos alunos público da Educação Especial e garantir o seu direito à educação.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. Governo deve publicar nova Política de Educação Especial. Letycia Bond - Repórter da Agência Brasil. **Agência Brasil**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-12/governo-deve-publicar-nova-politica-de-educacao-especial>. Acesso em: 13 abr. 2022.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ANPED e ABPEE denunciam retrocessos em nova política de educação especial lançada pelo governo; confira repercussão de entidades e associações. **ANPED**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/anped-e-abpee-denunciam-retrocessos-em-nova-politica-de-educacao-especial-lancada-pelo-governo>. Acesso em: 13 abr. 2022.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. v. 2. Disponível em: https://prp.unicamp.br/wp-content/uploads/sites/4/2024/09/2etica_e_pesquisa_em_educacao_v_2_agosto_2021_1-1-2.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA AÇÃO POR DIREITOS DAS PESSOAS AUTISTAS. Abraça. **Manifesto de Repúdio ao Decreto nº 10.502/2020**. Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://abraca.net.br/manifesto-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-2020/>. Acesso: 24 mar. 2022.

4 Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/governo-federal-reforca-politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso: 27 dez. 2023.

BARBOSA, Eduardo. **Verbete Biográfico**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2023. Disponível em: <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/eduardo-luis-barros-barbosa>. Acesso em: 27 dez. 2023.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. 1-26, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.24342. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342>. Acesso: 16 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. 3ª Vara Federal de Caxias do Sul. **Ação Civil Pública nº 5020898-86.2018.4.04.7107**. Autor: Ministério Público Federal. Réu: União - Advocacia-Geral da União. Juiz: Adriane Battisti. Caxias do Sul, 2018. Disponível em: https://consulta.trf4.jus.br/trf4/controlador.php?acao=consulta_processual_resultado_pesquisa&selForma=NU&txtValor=5020898-86.2018.4.04.7107&chkMostrarBaixados=&todasfases=&todosvalores=&todaspartes=&txtDataFase=01/01/1970&selOrigem=RS&sisistema=&txtChave=. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Plano de Trabalho**. Brasília, DF: Comissão de Elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação Especial, 2019a. Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/plano-de-trabalho-diretrizes-nacionais-da-educacao-especial-2019.pdf/view>. Acesso: 22 mar. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Audiência Pública Ordinária**. REQ nº 186/2019, de autoria do Deputado Eduardo Barbosa (PSDB-MG). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019b. Disponível em: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicos-web/html/57137>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Audiência Pública Ordinária**. REQ nº 186/2019, de autoria do Deputado Eduardo Barbosa (PSDB-MG). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/html/57137>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, DF: MEC; SEMESP, 2020b. MEC. SEMESP. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade**: 6.590/DF. Relator: Ministro Dias Toffoli. Brasília-DF, 2020c. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso: 14 set. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de direitos humanos e minorias. **Escritório da ONU para Direitos Humanos na América Latina se manifesta sobre decreto sobre educação especial**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/escritorio-da-onu-para-direitos-humanos-na-america-latina-se-manifesta-sobre-decreto-sobre-educacao-especial>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projetos suspendem nova política de educação especial apresentada pelo governo**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020e. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/697512-projetos-suspendem-nova-politica-de-educacao-especial-apresentada-pelo-governo/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. TV Brasil. **Lançamento da Política Nacional de Educação Especial**. YouTube, 2020f. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KNvMBPw0yqQ>. Acesso em: 3 jun. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Audiência Pública - Política Nacional de Educação Especial Equitativa**. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z8umZIV7Wfk>. Acesso em: 1 abr. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães, REBELO, Andressa Santos Rebelo; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/>. Acesso em: 11 dez. 2024.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Atas CIAIQ2015**. Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación, [S. l.], v. 2, p. 243-247, 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/386285875/Kripka-Scheller-e-Bonotto-2015-Pesquisa-Documental>. Acesso em: 11 dez. 2024.

MACIEL DE MORAES, Letícia Maria; PEREIRA DE LIMA, Talita Maria; SIQUEIRA CAMPOS LIMA, Rafaella Asfora. A. Os impactos da Nova Política Nacional de Educação Especial no direito à Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 203-225, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseduacao/article/view/5514>. Acesso em: 21 fev. 2022.

NEGREIROS, Heitor Lopes; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner dos. Sujeitos da equipe dirigente do Ministério da Educação do Brasil (1995-2002): Constituição de uma cultura político-educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 30, n. 52, 2022. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6728/2812>. Acesso em: 29 set. 2022.

ONCB. Organização Nacional de Cegos do Brasil. **Manifesto**. São Paulo: ONCB, 2020. Disponível em: <https://www.oncb.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Manifesto-ONCB-Nova-PNEE.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

PEREIRA, Ana Paula Escossia Barbosa de Souza. **Inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior**: análise dos indicadores educacionais e ações da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de Educação Especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1286-1306, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp2.15126. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126>. Acesso em: 11 dez. 2024.

RIBEIRO, Luana Leal; SILVA, Renata Maldonado da; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Balanço da produção científica sobre a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2010-2020). **Educação em Revista**, [S. l.], v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/8SZrJsqtJNqgDdXFFs6d9N/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 fev. 2022.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585/209209214136>. Acesso em: 14 set. 2021.

SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima; MOREIRA, Jefferson da Silva. A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do decreto 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7908>. Acesso: 21 fev. 2022.

SILVA, Gemma Galganni Pacheco; SILVA LIMA, Márcia Raika e. A nova política nacional de Educação Especial (2020) e a desconstrução de uma proposta educacional inclusiva: Os impactos conceituais e estruturais no processo de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial. **Teias do Conhecimento**, Ponta Grossa, n. 1, p. 140-160, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/19650>. Acesso: 25 out. 2021.

SILVA, Marise Borba da; GRIGOLO, Tânia Maria. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: EDUFSC, 2002.

CAPÍTULO 4

Educação Especial e Educação Profissional: aproximações e distanciamentos no âmbito nacional

Ana Paula Dias Pazzaglini Roldi
Décio Nascimento Guimarães¹
DOI: 10.52695/978-65-5456-127-3.4

Introdução

A trajetória da Educação Profissional no Brasil revela um sistema historicamente excludente, direcionado à marginalização de certos grupos sociais, como as pessoas com deficiência, cuja participação foi limitada por políticas públicas e por uma lógica produtivista que as considerava menos aptas (Vilaronga *et al.*, 2022). No entanto, marcos legais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008a) e o Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009a), e legislações posteriores, como o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015) e a Lei de Cotas (Brasil, 2016), têm promovido avanços significativos na seguridade do direito à Educação Especial em perspectiva

1 Este estudo foi financiado pela FAPERJ – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Processo SEI-260003/008250/2025.

inclusiva, ampliando o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica.

No entanto, embora o PNE (Brasil, 2014) tenha representado avanços relevantes, observa-se que as metas voltadas para a Educação Especial e para a Educação Profissional foram concebidas de forma dissociada, sem uma articulação que assegurasse, de maneira efetiva, o direito das pessoas com deficiência ao acesso e à permanência na Educação Profissional e Tecnológica. Essa ausência de conexão entre as diretrizes da Educação Especial e as políticas de formação técnica acaba por limitar a plena inclusão desse público nessa modalidade de ensino.

No Brasil, a intersecção entre a Educação Especial e a Educação Profissional é resultado de um processo histórico repleto de desafios e conquistas, moldado por estigmas antigos e por um sistema educacional que tradicionalmente separa a formação intelectual da preparação para o trabalho (Vilaronga *et al.*, 2022). Durante muito tempo, prevaleceu uma perspectiva capacitista que associava a deficiência à improdutividade, afastando pessoas com deficiência da possibilidade de participar plenamente da Educação Profissional. Essa abordagem contribuiu para limitar o acesso desse grupo à formação profissional e tecnológica, acentuando as desigualdades sociais já existentes.

Diante desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo analisar a intersecção entre a Educação Especial e a Educação Profissional no cenário nacional, com ênfase no novo PNE² (Brasil, 2024c), à luz dos princípios estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009). Busca-se compreender de que forma as diretrizes, metas e estratégias do novo PNE contemplam a inclusão de pessoas com deficiência nos espaços de formação técnica e tecnológica, bem como analisar as aproximações e distanciamentos entre a Educação Especial e a Educação Profissional ao longo do tempo, considerando os avanços e desafios presentes nesse processo.

Para atingir os objetivos propostos, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base na análise documental (Gil, 2017) e na análise de conteúdo (Bardin, 2016). A atenção centra-se na análise do arcabouço legal que orienta as políticas de Educação Especial e de Educação Profissional no Brasil, com

2 O novo Plano Nacional de Educação (PNE), previsto para o período de 2024 a 2034, está atualmente em tramitação no Congresso Nacional por meio do Projeto de Lei nº 2.614/2024.

ênfase na análise do projeto de lei do novo PNE (Brasil, 2024c). A investigação tem como referência os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009a), visando verificar em que medida as políticas institucionais de educação destinadas às pessoas com deficiência estão alinhadas a esses princípios. Busca-se, assim, compreender a representatividade das pessoas com deficiência nos espaços de formação técnica e tecnológica.

O texto está organizado, a partir da introdução, em quatro partes. Na primeira, intitulada Caminhos e desafios do direito à educação das pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, traça-se um paralelo entre as políticas das modalidades de Educação Profissional e de Educação Especial, destacando suas lacunas e potencialidades. A segunda parte apresenta a *metodologia* da pesquisa, com a descrição dos procedimentos adotados na análise de conteúdo. Na terceira parte, são expostos e discutidos os *resultados* da investigação. Por fim, a quarta parte traz as *conclusões* do estudo.

Caminhos e desafios do direito à educação das pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Quando discutimos o direito à educação das pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), deparamo-nos com estigmatizações profundas, pois a gênese da RFEPCT foi a Educação Profissional intencionada para o trabalho. No entanto, pelas lentes capacitistas, pessoas com deficiência são improdutivas. Dessa forma, para compreender a trajetória das pessoas com deficiência na educação brasileira, especialmente na RFEPCT, é fundamental compreender os modos de produção hegemônicos que moldaram as relações de trabalho e as políticas educacionais no Brasil.

O preconceito enraizado em relação ao trabalho manual, que, segundo Fonseca (1961), surgiu pelo fato de indígenas e escravos terem sido os primeiros aprendizes de ofício no Brasil, marcou o início do ensino industrial com uma conotação de servidão. Esse preconceito estruturou a exclusão e a dualidade no sistema educacional brasileiro, afetando também a trajetória da educação de pessoas com deficiência. Como apontado por Manacorda (1989):

Os primeiros modelos de escolas tradicionais básicas tinham por objetivo educar a massa analfabeta e margina-

lizada, separando os que estavam destinados ao conhecimento da natureza e da produção daqueles a quem eram entregues as tarefas de execução (Manacorda, 1989, p. 38).

Entretanto, com a industrialização, a necessidade crescente de mão de obra qualificada e a influência internacional baseada na teoria do capital humano³ difundiram a ideia de que a educação poderia transformar o indivíduo em um cidadão vital para a economia do país. Assim, o Ensino Técnico-Profissional passou a ser valorizado pela possibilidade de criar uma força de trabalho especializada, impulsionando o progresso e a modernidade através do desenvolvimento industrial (Nóbrega; Souza, 2020).

Dessa forma, em 1906, o então presidente do estado do Rio de Janeiro (assim eram chamados os governadores), Nilo Peçanha, iniciou, de forma institucionalizada, o ensino técnico no Brasil através do Decreto nº 787 (Rio de Janeiro, 1906), com a criação de quatro escolas profissionais, localizadas em Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul. Após a morte do presidente Afonso Pena, em julho de 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e, em setembro do mesmo ano, através do Decreto nº 7.566 (Brasil, 1909), estabelece dezenove Escolas de Aprendizes Artífices destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito em diversas regiões do país (Brasil, 2009b).

As Escolas de Aprendizes Artífices admitiam preferencialmente os desfavorecidos de fortuna. Entretanto, um dos pré-requisitos para essa admissão era “não ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de ofício” (Brasil, 1909, art. 6). Reflexos de uma visão capacitista que coloca a deficiência à frente das possibilidades de desenvolvimento do sujeito aprendente, estabelecendo relação direta entre a Educação Profissional e a lógica de mercado, que considera improdutivas pessoas com deficiência. Para além disso:

A partir do texto do decreto, tem-se a legitimação da separação entre trabalho manual e intelectual: à população empobrecida foi formalizada sua destinação ao ensino de profissões, enquanto o ensino secundário e a preparação ao ensino superior eram reservados às elites (Vilaronga *et al.*, 2022, p. 10).

3 A lógica do capital humano envolve o acúmulo de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e saúde, elementos essenciais para potencializar a força de trabalho das diferentes nações (Frigotto, 2018).

Ao longo do século XX, as políticas de Educação Profissional passaram por diversas transformações, com avanços e retrocessos que afetaram diretamente o acesso e as oportunidades das pessoas com deficiência e dos grupos historicamente marginalizados. Essas mudanças, marcadas por diferentes contextos políticos e ideológicos, serão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Políticas e contextos que direcionaram a Educação Profissional ao longo do século XX (continua)

Ano	Acontecimento	Relação com a educação de pessoas com deficiência/pobres/marginalizados
1927	Projeto de Fidélis Reis torna obrigatório o ensino profissional no país.	Passo inicial para formação técnica dos brasileiros, visando atender o mercado de trabalho.
1930	Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico.	Reorganização e fortalecimento do ensino técnico com foco em maior acesso e supervisão.
1934	Inspetoria torna-se Superintendência do Ensino Profissional.	Expansão agressiva do ensino industrial, potencialmente beneficiando classes populares.
1937	Constituição de 1937 prioriza ensino profissional para classes menos favorecidas (art. 129).	Ensino profissional como dever do Estado para os pobres; reforço à educação dual.
1937	Lei 378 transforma Escolas de Aprendiz e Artífices em Liceus Profissionais.	Consolida ensino profissional, ampliando possibilidades para classes marginalizadas.
1941	Reforma Capanema: ensino profissional torna-se de nível médio com exames de admissão.	Barreiras para pessoas com deficiência, que não tinham igualdade de condições para acesso.
1942	Decreto nº 4.127 cria a Rede Federal de Ensino Industrial.	Integra formação profissional e educação geral; amplia acesso, mas ainda com limitações.
1942	Criação do SENAI.	Formação voltada à indústria; foco em trabalhadores técnicos e operacionais.
1945-1954	Criação de entidades privadas para pessoas com deficiência (Pestalozzi, APAE).	Suprimento da ausência do Estado na Educação Especial, embora de forma paralela ao público.
1959	Lei nº 3.552 unifica ensino industrial e cria CEFETs.	Amplia e organiza a educação técnica, com autonomia, beneficiando também classes desfavorecidas.

Quadro 1 – Políticas e contextos que direcionaram a Educação Profissional ao longo do século XX (conclusão)

1961	LDBEN permite acesso de egressos da educação profissional ao Ensino Superior.	Rompe com a exclusão ao Ensino Superior para os menos favorecidos.
1964-1985	Ditadura militar impõe profissionalização compulsória e pedagogia do capital via Sistema S.	Ensino voltado ao mercado, marginalizando educação crítica e inclusiva.
1980-1990	Ideologia da empregabilidade e sociedade do conhecimento.	Reforça discurso meritocrático e capacitista, culpabilizando o indivíduo pela exclusão.
1988	Constituição Federal propõe base para educação democrática.	Contradição entre proposta universalizante e manutenção de educação dual e excludente.

Fonte: Elaboração própria a partir de informações publicizadas.

Na década de 1990, a partir da LDBEN (Brasil, 1996), a educação profissionalizante viveu um retrocesso com a determinação de que os cursos técnicos ocorressem apenas de forma concomitante e subsequente. Para tanto, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, descontinuou a integração⁴ entre a Educação Profissional e o Ensino Médio nas instituições da rede federal, vigente desde 1942 (Brasil, 1997) e “restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente no período, mormente da rede CEFET” (Frigotto, 2018, p. 50). Ainda de acordo com Frigotto (2018):

O Decreto no 2.208/1997 também induziu a maioria dos CEFETs a um direcionamento que reduziu o tecnológico a um upgrade da formação técnico-profissional. Um caminho inverso, portanto, ao sentido mesmo de educação tecnológica enquanto base ou fundamento científico das diferentes técnicas e de formação humana no campo social, político e cultural (Frigotto, 2018, p. 51).

Conforme Mazzotta (2011), a Educação Profissional voltada para pessoas com deficiência seguiu essa mesma lógica dualista, caracterizada por uma

4 Somente em 2004, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho, regulamentou o ensino técnico integrado, que voltou a ser ofertado.

abordagem assistencialista. Essa perspectiva reforçou estigmas e discriminações, perpetuando a ideia de incapacidade intelectual e limitando a formação dessas pessoas a atividades manuais.

As políticas educacionais neoliberais da década de 1990 inviabilizaram propositalmente os espaços em que existiam as bases materiais para desenvolvimento da educação politécnica, em que eram oferecidos os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana (Saviani, 2003), aumentando ainda mais as barreiras de acesso e permanência das pessoas com deficiência na EPCT. Em consonância com esse projeto de desmonte, em 1998, o governo federal estabeleceu a proibição⁵ da construção de novas escolas federais.

Após diversas reestruturações, as vagas nas escolas técnicas da Rede Federal tornaram-se altamente disputadas por um público diferente daquele originalmente atendido. As instituições criadas para ensinar ofícios a jovens em situação de vulnerabilidade social tornaram-se espaços privilegiados, predominantemente frequentados por alunos de classe média. O sucesso dos egressos em vestibulares aumentou a concorrência nos processos seletivos dessas escolas, que passaram a ser baseados em avaliações escritas. Por todo esse contexto, estudantes com deficiência enfrentaram barreiras para acessar essas instituições (Mendes, 2017).

Devido à competição baseada em provas, as oportunidades de Educação Profissional para estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) poderiam se restringir às instituições de Educação Especial; portanto, na década de 1990, para cumprir acordos internacionais, o governo federal emitiu orientações visando favorecer o acesso desses alunos. Em 1999, um levantamento indicou apenas 267 estudantes PAEE matriculados em instituições federais, o que levou à discussão sobre a criação de centros de referência e à organização do atendimento a esses estudantes (Santos; Nozu, 2021).

De acordo com Vilaronga *et al.* (2022), para tais discussões, foram organizadas reuniões pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), atual Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP). Como resultados dessas discussões, elaboraram um docu-

5 No ano seguinte, em 2005, a lei que impedia a criação de novas escolas federais foi alterada, iniciando, assim, a expansão da rede federal de educação técnica.

mento com os princípios gerais para o desenvolvimento da Educação Profissional Tecnológica Inclusiva (EPTI), que fundamentou o Programa TecNep.

A Ação TecNep constituiu-se num programa do Ministério da Educação (MEC) voltado à inclusão de estudantes com necessidades específicas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC). Criado em 2000 e vigente até 2011, o programa buscou fortalecer novas práticas de educação inclusiva nas instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica, assegurando o acompanhamento do acesso de estudantes PAEE em todas as fases e modalidades de ensino (Vilaronga *et al.*, 2022).

Embora o manual do Programa TecNep de 2001 seja considerado o marco histórico para a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEs), a implementação desses núcleos começou de forma tímida e não ocorreu em todas as instituições da Rede Federal na fase inicial do programa. Anjos (2006) identificou que, até 2005, apenas 32 das 144 escolas da rede federal possuíam NAPNEs em funcionamento, refletindo uma baixa efetividade na implantação de algumas ações previstas pelo TecNep.

Nos anos seguintes, a Educação Profissional foi direcionada por três documentos que moldaram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT) tal como a conhecemos hoje. O primeiro foi o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu os procedimentos para a integração das instituições federais de educação tecnológica, com o objetivo de criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica (Brasil, 2007a).

Em seguida, a Chamada Pública nº 2, de 12 de dezembro de 2007, definiu as normas e condições para a constituição dos Institutos Federais, que se daria através da transformação de Cefets ou de escolas técnicas vinculadas a universidades federais ou pela integração de diversas instituições federais situadas no mesmo estado (Brasil, 2007b). Finalmente, em dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, foram criados os Institutos Federais de Educação (IFs) e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que incluiu os IFs, os Cefets de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR), o Colégio Pedro II e 22 escolas técnicas vinculadas a universidades federais (Brasil, 2008b).

Por meio dessa lei, os Institutos Federais passaram a se constituir em instituições de Educação Superior, Básica e Profissional, caracterizadas por uma

estrutura multicurricular e *multicampi*, com ênfase na Educação Profissional e Tecnológica em variadas modalidades e níveis de ensino, o que representou um importante marco para a história da Educação Profissional Científica e Tecnológica (EPCT) no Brasil, já que ampliou, interiorizou e diversificou a EPCT no país. De acordo com o site do MEC, tendo como base o ano de 2024, já existem 685 unidades, sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, a 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas ligadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II (Brasil, 2024b).

A criação e a consolidação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), juntamente com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), em 2008, representaram um importante marco no avanço das políticas de inclusão educacional. A partir desse momento, fortaleceu-se a exigência de um sistema educacional mais inclusivo que assegurasse o acesso de todas as pessoas à rede regular de ensino. Esse cenário contribuiu diretamente para a expansão e o fortalecimento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs).

Segundo o PNEEPEI (Brasil, 2008a), na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional, as ações da Educação Especial contribuem para ampliar as oportunidades de escolarização, favorecer a formação para o mundo do trabalho e promover a participação social efetiva. Complementarmente, o Decreto nº 6.571/2008 estabeleceu diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que reforçou a estrutura dos NAPNEs, ao permitir maior integração entre a Educação Especial e a Educação Profissional (Mendes, 2017). Esse período representou uma fase significativa de crescimento dos NAPNEs, que passaram a desempenhar um papel essencial na inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na rede federal (Cunha, 2015).

Contudo, conforme apontam Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), tanto o financiamento quanto a previsão de AEE não contemplaram adequadamente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, uma vez que o seu quadro de pessoal não prevê códigos de vaga específicos para a contratação de profissionais especializados, o que constitui ainda um desafio em relação ao direito das pessoas com deficiência a iguais oportunidades. Assim, apesar do crescimento e fortalecimento dos NAPNEs, essa ausência de recur-

tos humanos qualificados e devidamente contratados evidencia uma lacuna estrutural que compromete a efetividade das políticas de inclusão.

Outras legislações inclusivas contribuíram significativamente para o fortalecimento das políticas voltadas à educação das pessoas com deficiência nas Instituições Federais. Entre essas normativas, destaca-se o Decreto nº 6.949, de 2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tal convenção reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação e determina que, para assegurar esse direito sem discriminação e com igualdade de oportunidades, os Estados Partes devem garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o acesso à aprendizagem ao longo de toda a vida.

No contexto das políticas educacionais inclusivas que vêm sendo construídas ao longo dos anos, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), trouxe importantes diretrizes para o período de 2014 a 2024. A Meta 4 propõe universalizar o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, priorizando a oferta na rede regular de ensino e a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo. Paralelamente, a Meta 11 prevê triplicar as matrículas na Educação Profissional Técnica de nível médio, garantindo qualidade na oferta e assegurando que ao menos 50% da expansão ocorra no segmento público. Apesar de apresentarem avanços importantes, as metas não estabelecem uma relação direta que assegure o direito das pessoas com deficiência à Educação Profissional e Tecnológica, revelando uma desconexão entre os objetivos da Educação Especial e as políticas de formação técnica, o que ainda limita a plena inclusão desse público nesse nível de ensino.

Já em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) ampliou as garantias de acesso e permanência de pessoas com deficiência em todas as esferas educacionais, estabelecendo medidas específicas para os processos seletivos em instituições de Ensino Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, públicas e privadas. Entre essas medidas, estão o atendimento preferencial, a acessibilidade nas provas, o uso de recursos de tecnologia assistiva e a consideração da singularidade linguística dos candidatos, com o objetivo de assegurar a igualdade de oportunidades. Tais direcionamentos refletiram na elaboração da Lei de Cotas, Lei nº 13.409 (Brasil, 2016), que instituiu a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das

Instituições Federais de ensino, resultando no aumento gradual das matrículas de estudantes com deficiência nessas instituições.

Dando seguimento à análise das políticas públicas voltadas à inclusão educacional, é importante destacar que o novo PNE (Brasil, 2024c) para o período de 2024 a 2034 encontra-se em tramitação no Congresso Nacional, por meio do Projeto de Lei nº 2.614/2024. A proposta tem como objetivo atualizar as diretrizes, metas e estratégias para a próxima década, considerando os avanços e desafios enfrentados durante a vigência do plano anterior. Nesse contexto, torna-se fundamental examinar de forma crítica a intersecção entre a Educação Especial e a Educação Profissional no documento em questão, com o intuito de compreender em que medida as novas diretrizes contemplam a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços de formação técnica e tecnológica. Esta análise busca identificar avanços, lacunas e possibilidades de fortalecimento das políticas inclusivas nesse nível de ensino, contribuindo para a construção de uma educação verdadeiramente equitativa e acessível.

Metodologia

O artigo baseia-se em uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Em relação aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa documental (Gil, 2017), conduzida com fundamento na metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016), que apresenta as seguintes etapas: 1) a pré-análise e exploração do material; 2) a codificação em unidades de registro a partir da análise do material; 3) a categorização dos dados; e 4) as inferências sobre o material.

Após a pré-análise e exploração do Projeto de Lei nº 2.614 (Brasil, 2024c), que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034, realizou-se, no passo dois, a codificação em unidades de registro das dimensões 9, 11 e 12, que se relacionam à Educação Especial (9) e à Educação Profissional (11, 12) das pessoas com deficiência. No passo três, os dados foram organizados em categorias temáticas, conforme os princípios estabelecidos pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009). Para identificação e categorização dos dados, realizados nos passos dois e três consecutivamente, utilizou-se o software ATLAS.ti.

No passo quatro, foram realizadas as inferências sobre o material com atenção às variáveis, que, de acordo com Bardin (2016), podem responder a dois tipos de problemas: o que levou a determinado enunciado e quais as consequên-

cias que determinado enunciado vai provavelmente provocar. Estabelecendo, a partir da análise, “uma correspondência entre as estruturas semânticas e linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados” (Bardin, 2016, p. 41).

Análise e discussão de resultados

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) enfrenta desafios consideráveis no Brasil, particularmente no que diz respeito ao acesso e à permanência de grupos vulneráveis, incluindo populações negras, indígenas, quilombolas, residentes em áreas rurais ou de difícil acesso e pessoas com deficiência. Os dados revelam um crescimento insuficiente de matrículas nessa modalidade, bem abaixo das metas estabelecidas pelo PNE 2014-2024, sendo que aproximadamente 95% das matrículas de EPT estão concentradas em áreas urbanas, enquanto as regiões Norte (3%), Centro-Oeste (10%) e Nordeste (15%) apresentam acesso significativamente limitado (Brasil, 2024c).

A baixa inclusão de pessoas com deficiência e de outros grupos vulneráveis na Educação Superior e Profissional reflete desigualdades históricas que precisam ser enfrentadas por meio de estratégias efetivas, como a ampliação de vagas na rede federal, programas de incentivo à permanência estudantil e melhorias na acessibilidade física e pedagógica, tendo em vista que “apenas 0,8% (zero vírgula oito por cento) dos estudantes de Ensino Superior são pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2024c, p. 52).

Para compreender melhor esse cenário, foram analisados o documento de referência da CONAE⁶ (Brasil, 2024a), que orienta a elaboração do novo PNE,

6 A Conferência Nacional de Educação (CONAE) é um espaço democrático e de participação social na construção das políticas educacionais brasileiras. Coordenada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), a CONAE tem um caráter deliberativo e contribui para a formulação, avaliação e acompanhamento do Plano Nacional de Educação (PNE). Com o tema “*Plano Nacional de Educação 2024-2034: Política de Estado para garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*”, a CONAE 2024 reafirmou o compromisso com uma educação pública de qualidade, equitativa e democrática. As etapas preparatórias mobilizaram fóruns municipais, estaduais e distrital, e o Documento Final da Conferência subsidia a formulação do novo Plano Nacional de Educação (2024–2034), atualmente em tramitação no Congresso Nacional. Disponível em: [https://www.gov.br/participamaisbrasil/resolucoes#:~:text=A%20Confer%C3%Aancia%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(PNE\).](https://www.gov.br/participamaisbrasil/resolucoes#:~:text=A%20Confer%C3%Aancia%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(PNE).)

e o Projeto de Lei nº 2.614 (Brasil, 2024c), que propõe a aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2024- 2034. O anexo do referido projeto apresenta 18 dimensões com objetivos, metas e estratégias educacionais. No entanto, foram selecionadas três dimensões para a análise de conteúdo desta pesquisa. São elas: 9) Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos; 11) Acesso, Permanência e Conclusão na Educação Profissional e Tecnológica; e 12) Qualidade da Educação Profissional e Tecnológica para Pessoas com Deficiência.

Os dados de cada dimensão foram categorizados segundo os princípios estabelecidos pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) e dispostos em quadros (APÊNDICES 1, 2 e 3). Cabe ressaltar que um dos princípios da convenção, “o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade” (Brasil, 2009, art. 3, h), não foi utilizado como categoria, visto que a criança não é sujeito da Educação Profissional e Tecnológica. As categorias temáticas utilizadas foram: a) respeito pela dignidade inerente e autonomia individual; b) não discriminação; c) plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) respeito pela diferença e aceitação da diversidade; e) igualdade de oportunidades; f) acessibilidade; e g) igualdade entre homens e mulheres (Brasil, 2009).

No que se refere ao primeiro princípio, “o respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas” (Brasil, 2009, art. 3, a), não foram criadas unidades de registro para essa categoria, pois o documento analisado não aborda explicitamente essas expressões. Segundo a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), a categorização dos dados deve ocorrer com base em unidades de significado presentes no material analisado. Assim, a ausência dessas palavras no documento justifica a impossibilidade de se estabelecerem registros específicos para essa categoria.

A categoria de não discriminação envolveu unidades de registro relacionadas ao combate a estereótipos na educação, políticas para reduzir desigualdades de acesso, eliminação de barreiras institucionais e sociais e garantia de direitos iguais para todos os estudantes. A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade abarcou temas como a inclusão de pessoas com deficiência em processos decisivos, participação em avaliações educacionais e representação em fóruns e comissões. Já o respeito pela diferença e aceitação da

diversidade considerou aspectos como o reconhecimento das especificidades culturais de diferentes grupos, políticas para educação bilíngue de surdos e equidade na representação de grupos marginalizados.

A igualdade de oportunidades foi analisada a partir de políticas de incentivo à educação inclusiva, redução das desigualdades regionais e sociais, ampliação de vagas para pessoas com deficiência, apoio financeiro e assistencial para permanência escolar e desenvolvimento de estratégias de ensino que contemplem as diversidades culturais e territoriais. A acessibilidade abrangeu infraestrutura escolar adequada, recursos pedagógicos acessíveis, formação docente em perspectiva inclusiva, transporte escolar acessível e comunicação inclusiva, como Libras e Braille. Por fim, a categoria igualdade entre homens e mulheres abordou políticas para inclusão de mulheres na educação profissional, incentivo à participação feminina em áreas tecnológicas e científicas, apoio às mães estudantes e programas de combate ao preconceito de gênero na educação.

Infere-se que as dimensões 9, 11 e 12 do PL nº 2.614 (Brasil, 2024c), analisadas, estão em consonância com os princípios da Convenção. No entanto, apresentam um esvaziamento em relação às intersecções que permeiam a vida das pessoas com deficiência. Embora o documento de referência da CONAE, que orienta a elaboração do novo PNE, destaque que “a pobreza, articulada a outros marcadores identitários, como deficiência, raça, gênero e outros, potencializa ainda mais os processos excludentes em uma relação bidirecional entre pobreza e acesso aos bens culturais e sociais” (Brasil, 2024a, p. 101), o texto do PL não apresenta relações de interseccionalidade.

O documento de referência da CONAE propõe, como estratégia, a garantia de políticas de equalização do acesso, da permanência e do padrão de qualidade às populações com deficiência, incluindo aquelas “entre os 25% mais pobres, negros, indígenas, quilombolas, do campo, das redes privadas e federal de ensino e das regiões Sul e Sudeste do país, que se encontram em pior situação de desigualdade” (Brasil, 2024a, p. 92). No entanto, o texto do PL não faz referência às complexas relações entre deficiência e outros fatores sociais.

Tendo como referência esse contexto, problematiza-se que, embora o número de matrículas de pessoas com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica tenha aumentado, mesmo que de maneira insuficiente, ainda persistem desafios estruturais que dificultam sua inclusão plena, dados em grande parte por diversos marcadores sociais que não são considerados

de maneira interseccional. Nesse sentido, Guimarães (2024) destaca que a participação dessas pessoas, muitas vezes, configura-se como uma “quase-participação”, na qual suas vozes não são devidamente consideradas, seus direitos não são plenamente garantidos e as barreiras institucionais permanecem. Essas características, no contexto da interseccionalidade, “reafirmam que toda e qualquer política, principalmente a educacional, deve ser marcada pela democracia, igualdade de direitos, reconhecimento da diversidade e justiça social, em busca de condições equânimes” (Brasil, 2024a, p. 102).

Conclusão

A nota de exposição de motivos interministerial, contida no PL nº 2.614 (Brasil, 2024c), apresenta justificativas técnicas, jurídicas e orçamentárias que embasam a aprovação do novo PNE. Com destaque para os desafios da Educação Profissional no Brasil, especialmente no que se refere ao acesso e à permanência de grupos vulneráveis, como as pessoas com deficiência. O crescimento insuficiente de matrículas nessa modalidade evidencia a necessidade de políticas mais eficazes para alcançar as metas no PNE 2024-2034. Para assegurar esse direito, é essencial que as políticas educacionais não se limitem ao acesso, mas também assegurem a aprendizagem e a permanência desses estudantes, promovendo sua participação no ambiente educacional. Nesse contexto, o novo PNE deve incorporar uma abordagem interseccional que reconheça e contemple as múltiplas desigualdades que impactam a vida das pessoas com deficiência.

Referências

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TecNep**: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. Dissertação de Mestrado. 2006, 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2949/1171.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 nov. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1997a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. **Chamada Pública nº 2, de 12 de dezembro de 2007.** Define as normas e condições para a constituição dos Institutos Federais, a partir da transformação de Cefets ou de Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais, ou pela integração de diversas instituições federais situadas no mesmo estado. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Brasília: MEC; SEESP, 2008a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 25 nov. 2024.

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, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRASIL. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, DF: MEC, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2024-2034:** política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília, DF: Presidência da República; Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria Executiva Adjunta, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2025.

BRASIL. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília, DF: MEC, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal>. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614, de 2024.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, DF: Presidência da República, 2024c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 24 mar. 2025.

CUNHA, Ana Lúcia Braga Melo. **O programa TecNep e sua implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:** ressonâncias acadêmicas, limites e desafios. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: http://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/761/ANA%20L%C3%8DDIA_disserta%C3%A7%C3%A3o%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 jun. 2020.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: ETN, 1961.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUIMARÃES, Décio Nascimento. Pesquisa em Educação Especial no Brasil. In: NOZU, Washington Cesar Shoit (org.). **Pesquisas em Educação Especial:** cenários e perspectivas do GT15 da ANPED Centro-Oeste. 1. ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2024. p. 16-22.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros**. 2017. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8139>. Acesso em: 31 jan. 2023.

NÓBREGA, Erickson Faustino da; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Educação profissional no Brasil: uma trajetória de dualidade e exclusão. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 1, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/583>. Acesso em: 25 nov. 2024.

VILARONGA, Carla Ariela Rios *et al.* **Inclusão escolar nos Institutos Federais brasileiros**: serviços e possibilidades de atuação. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/inclusao-escolar-nos-institutos-federais-brasileiros.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906**. Rio de Janeiro. RJ: Presidência da República do Estado do Rio de Janeiro, 1906. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/LeisOcerizadas/leis1906vIIlexe.Pdf>. Acessado em 05 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SANTOS, Mariana Luize dos; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Construção das políticas de educação especial inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica. **Docent Discunt**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 141-162, 2021. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1454/129>. Acesso em: 24 nov. 2024.

SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X52842>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842/pdf>. Acesso em: 06 jun. 2025.

Apêndices

Quadro 1 – análise e categorização do tema “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos” contido no PL nº 2.614/2024 (continua)

Tema 9			
Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos			
Objetivo 9	Garantir o acesso, a oferta de Atendimento Educacional Especializado e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial – PAEE e dos estudantes público-alvo da educação bilíngue de surdos – Paebis, em todos os níveis, as etapas e as modalidades.		
Meta 9.a	Universalizar para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso e a permanência na Educação Básica, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo.		
Estratégias	Descrição	Unidades de Registro	Categorização
9.2	Promover e monitorar medidas de acessibilidade física nas escolas em conformidade com as normas brasileiras, com o objetivo de garantir o acesso e a participação de todas as pessoas no espaço escolar.	- Inclusão de pessoas com deficiência em processos decisivos; - Representação de pessoas com deficiência em fóruns e comissões; - Infraestrutura escolar acessível.	c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; f) A acessibilidade;
9.6	Ampliar a oferta e fomentar pesquisas sobre materiais pedagógicos, livros acessíveis e recursos de tecnologia assistiva, com o objetivo de promover os direitos de participação e aprendizagem do PAEE e do Paebis.	- Inclusão de pessoas com deficiência em processos decisivos; - Eliminação de barreiras pedagógicas. - Recursos pedagógicos acessíveis (tecnologia assistiva, livros acessíveis).	c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; e) A igualdade de oportunidades; f) A acessibilidade.

Quadro 1 – Análise e categorização do tema “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos” contido no PL nº 2.614/2024 (continua)

9.7	Assegurar a participação dos estudantes PAEE e Paebis nas avaliações nacionais e em outras avaliações em cada sistema de ensino, consideradas as especificidades desse público.	• Participação em avaliações educacionais; • Seguridade de recursos pedagógicos acessíveis (tecnologia assistiva, livros acessíveis) nas avaliações; • Comunicação inclusiva (Libras, braile, legenda) nas avaliações.	c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; f) A acessibilidade.
9.8	Fomentar políticas de Educação Técnica Profissional ao PAEE e ao Paebis, inclusive por meio de cursos planejados e adaptados, com vistas à redução das desigualdades linguísticas, étnico-raciais e regionais no acesso e na permanência, de forma a estimular a conclusão da Educação Básica.	• Políticas de incentivo à Educação Técnica em perspectiva inclusiva; • Redução das desigualdades regionais e sociais no acesso e permanência na educação técnica profissional.	e) A igualdade de oportunidades;
9.9	Fortalecer e garantir recursos para os núcleos de acessibilidade nas instituições de Educação Superior e Ensino Técnico para apoiar os professores no atendimento aos estudantes PAEE e Paebis.	• Assegurar recursos pedagógicos acessíveis (tecnologia assistiva, livros acessíveis).	f) A acessibilidade;

Quadro 1 – Análise e categorização do tema “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos” contido no PL nº 2.614/2024 (continua)

9.14	Assegurar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a implementação das diretrizes nacionais do Atendimento Educacional Especializado, de maneira a abranger a jornada, a alimentação, o transporte escolar, o financiamento, os recursos pedagógicos, os profissionais da educação, respeitadas as medidas de acessibilidade e consideradas as diversidades territoriais, as especificidades das etapas e as modalidades da educação, com vistas a atender aos direitos de participação e de aprendizagem.	• Implementação de diretrizes nacionais de AEE que contemplem: • Promoção da participação ativa de estudantes PAEE e Paebs no ambiente escolar; • Desenvolvimento de estratégias de ensino que considerem a diversidade territorial e cultural, as especificidades das etapas e as modalidades da educação; • Respeito às medidas de acessibilidade em todas as etapas da educação;	c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; e) A igualdade de oportunidades; f) A acessibilidade;
9.19	Instituir diretrizes nacionais para a educação bilíngue de surdos, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com vistas a orientar a construção de documentos curriculares que considerem: a Libras como língua de instrução, interação, comunicação e ensino; o português escrito como segunda língua; e as especificidades linguísticas, identitárias e culturais do público-alvo da educação bilíngue de surdos – Paebs, respeitada a diversidade regional, estadual e local.	• Políticas para educação bilíngue de surdos; • Desenvolvimento de estratégias de ensino que considerem a diversidade territorial e cultural; • Construção de documentos curriculares que considerem e as especificidades linguísticas, identitárias e culturais do público-alvo da educação bilíngue de surdos.	d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) A igualdade de oportunidades.

Quadro 1 – Análise e categorização do tema “Educação Especial
na Perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos”
contido no PL nº 2.614/2024 (conclusão)

9.20	Incentivar a construção de atos normativos pelos entes federativos, em consonância com as políticas públicas de alfabetização em Libras e em português escrito para a educação bilíngue de surdos, que promovam a participação de pessoas surdas em todas as instâncias e as etapas de discussão do processo de formulação de programas e de instrumentos avaliativos voltados ao Paeb.	• Políticas para educação bilíngue de surdos; • Inclusão de pessoas com deficiência em processos decisivos • Participação em avaliações educacionais • Envolvimento da comunidade surda na construção de currículos bilíngues • Representação de pessoas com deficiência em fóruns e comissões • Promoção da participação ativa de estudantes PAEE e Paeb no ambiente escolar.	c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; e) A igualdade de oportunidades;
------	---	---	---

Fonte: Autores do trabalho.

Quadro 2 – Análise e categorização do tema “Acesso, Permanência e Conclusão na Educação Profissional e Tecnológica”
contido no PL nº 2.614/2024 (continua)

Tema 11	Acesso, Permanência e Conclusão na Educação Profissional e Tecnológica		
Objetivo 11	Ampliar o acesso e a permanência na Educação Profissional e Tecnológica, com redução de desigualdades e inclusão.		
Estratégias	Descrição	Unidades de Registro	Categorização
11.1	Garantir oportunidades de formação profissional por meio da diversificação da oferta de Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com as demandas e as especificidades do mundo do trabalho, da sociedade, dos territórios e das populações, especialmente daquelas em situação de vulnerabilidade.	• Oferta da educação profissional com foco nas especificidades da sociedade, dos territórios e das populações, especialmente daquelas em situação de vulnerabilidade.	e) A igualdade de oportunidades;
11.6	Estabelecer incentivos governamentais e fomentar parcerias entre instituições públicas de Educação Profissional e Tecnológica com Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais de educação para ampliar a oferta em áreas sub-atendidas, consideradas as populações negra, indígena, quilombola, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional, e pessoas com deficiência , além de outras particularidades culturais e contextos de vulnerabilidade socioeconômica, com a finalidade de ampliar as oportunidades de acesso a essa modalidade.	• Apoio financeiro e assistencial para permanência escolar; • Redução das desigualdades regionais e sociais no acesso e permanência	e) A igualdade de oportunidades;

Quadro 2 – Análise e categorização do tema “Acesso, Permanência e Conclusão na Educação Profissional e Tecnológica”
contido no PL nº 2.614/2024 (continua)

11.7	Ampliar políticas de assistência estudantil, em especial para populações negra, indígena, quilombola, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional e peessoas com deficiência , além de particularidades culturais e contextos de vulnerabilidade socioeconômica, com objetivo de garantir o acesso e a permanência nessa modalidade.	• Apoio financeiro e assistencial para permanência escolar; • Redução das desigualdades regionais e sociais no acesso e permanência	e) A igualdade de oportunidades;
11.8	Estimular ações de busca ativa do público-alvo da Educação Profissional e Tecnológica, em especial as populações negra, indígena, quilombola, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional e peessoas com deficiência , além de outras particularidades culturais e contextos de vulnerabilidade socioeconômica, que garantam oportunidades de acesso e a permanência nessa modalidade.	• Incentivo à educação técnica de pessoas com deficiência; • Redução das desigualdades regionais e sociais no acesso e permanência.	e) A igualdade de oportunidades;
11.9	Instituir política de combate à discriminação e aos estereótipos, com o objetivo de promover a inclusão e a permanência de mulheres na Educação Profissional e Tecnológica.	• Políticas de incentivo à educação técnica em perspectiva inclusiva; • Políticas para inclusão de mulheres na educação profissional; • Incentivo à participação feminina em áreas tecnológicas e científicas.	b) A não discriminação; e) A igualdade de oportunidades; g) A igualdade entre o homem e a mulher;

Quadro 2 – Análise e categorização do tema “Acesso, Permanência e Conclusão na Educação Profissional e Tecnológica” contido no PL nº 2.614/2024 (conclusão)

11.10	Instituir política de auxílio aos estudantes com filhos, com o objetivo de propiciar a inclusão e a permanência na Educação Profissional e Tecnológica.	- Políticas para inclusão de mulheres na educação profissional; - Apoio às mães estudantes para continuidade dos estudos.	e) A igualdade de oportunidades; g) A igualdade entre o homem e a mulher.
-------	---	--	---

Fonte: Autores do trabalho.

Quadro 3 – Análise e categorização do tema “Qualidade da Educação Profissional e Tecnológica para Pessoas com Deficiência” contido no PL nº 2.614/2024 (continua)

Tema 12	Qualidade da Educação Profissional e Tecnológica para Pessoas com Deficiência		
Objetivo 12	Garantir a qualidade e a adequação da formação às demandas da sociedade, do mundo do trabalho e das diversidades de populações e de seus territórios na Educação Profissional e Tecnológica.		
Estratégias	Descrição	Unidades de Registro	Categorização
12.1	Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, referenciais nacionais de qualidade para a oferta e de competências esperadas dos egressos de Educação Profissional e Tecnológica nas redes públicas e privadas, considerados os princípios da equidade, diversidade e inclusão.	Políticas de incentivo à educação técnica em perspectiva inclusiva; Oferta da educação profissional considerados os princípios da equidade, diversidade e inclusão.	e) A igualdade de oportunidades; c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;

Quadro 3 – Análise e categorização do tema “Qualidade da Educação Profissional e Tecnológica para Pessoas com Deficiência” contido no PL nº 2.614/2024 (conclusão)

12.6	Diversificar a oferta e incentivar a flexibilização curricular, consideradas as demandas do mundo do trabalho, da sociedade, dos territórios e, especialmente, das populações negra, indígena, quilombola, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional e peçoas com deficiência , além de outras particularidades culturais e contextos de vulnerabilidade socioeconômica.	Oferta da educação profissional e flexibilização curricular consideradas as demandas das pessoas com deficiência; Oferta da educação profissional com foco nas particularidades culturais e contextos de vulnerabilidade socioeconômica.	e) A igualdade de oportunidades; c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
------	--	---	--

Fonte: Autores do trabalho.

CAPÍTULO 5

Perfil educacional das pessoas com deficiência no Brasil: contribuições da PNAD Contínua 2022 do IBGE

Andressa Santos Rebelo

Gabriela Schneider

Sabrina Trica Rocha

DOI: 10.52695/978-65-5456-127-3.5

Introdução

A efetivação da garantia de um direito, como a educação, definido como responsabilidade do Estado, exige a elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas, ou seja, demanda a ação do Estado na elaboração, no acompanhamento e controle dessas políticas. A ação do Estado, contudo, precisa ser feita considerando a realidade, os problemas, as demandas e as disputas em torno da política, sendo necessário em todos os processos, do que se convencionou chamar de Ciclo da Política, o uso de dados e indicadores que permitam compreender e analisar a realidade de forma mais ampla. De acordo com Jannuzzi (2005),

[...] no campo aplicado das políticas públicas, os indicadores sociais são medidas usadas para permitir a

operacionalização de um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse programático. Os indicadores **apontam, indicam, aproximam, traduzem** em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente (Jannuzzi, 2005, p. 137. grifos nossos).

Assim, os indicadores sociais e educacionais são essenciais na avaliação das políticas públicas, pois possibilitam compreender as demandas e, após a implementação das políticas, conhecer os impactos das ações e programas sobre a população a qual se destinam. Soligo (2012) afirma ser frágil a relação entre indicadores sociais e educacionais, diante da complexidade conceitual e de mensuração de fenômenos sociais que exigem a reinserção, da parte mensurável, na realidade sócio-histórica da qual foi retirada para compreensão e significação social e política.

Os indicadores sociais devem responder às preocupações quanto à dinâmica social, ou seja, sobre as mudanças em curso na sociedade capitalista atravessada por conflitos de classes; elucidar as questões que não se atenham somente ao que pode ser mensurado, possibilitando ir além da informação quantitativa e, dessa forma, aproximar-se dos interesses em disputa na sociedade (Santagada, 2007).

Devido ao fato de as políticas produzidas pelos órgãos governamentais serem influenciadas pela academia, movimentos sociais, setor privado, entre outros atores, é importante salientar a ausência de neutralidade no processo de elaboração e de avaliação de tais políticas, o qual toma como referência dados e indicadores. No caso dos processos de avaliação da política, o uso de indicadores representa um recorte, um olhar específico, pois

[...] as escolhas das perguntas a serem respondidas, os métodos empregados, as variáveis e indicadores construídos são reveladores dos propósitos de uso que se fará dos achados avaliativos nas decisões sobre desenho e continuidade de programas públicos (Jannuzzi, 2022, p. 3).

De acordo com Botelho e Porciúncula (2018), embora a produção de indicadores sobre as pessoas com deficiência figure nas resoluções dos organismos internacionais e nos levantamentos estatísticos nacionais desde o século XIX, ainda hoje se travam discussões sobre quem é essa população e como mensurar

a deficiência em pesquisas estatísticas, tamanha a complexidade da questão.¹ Essa complexidade transcende o campo estatístico, pois “reflete o modo como a sociedade se relaciona com as pessoas com deficiência, o que se materializa também em como são denominadas, no tratamento dispensado pela legislação e pelas políticas públicas”. Dessa forma, “a sociedade evolui e com ela evolui também a produção de informações” (Botelho; Porciúncula, 2018, p. 114).

O levantamento de informações oficiais sobre o tema pessoa com deficiência no Brasil é anterior à fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pois há registros de pesquisas governamentais sobre essa população desde o final do século XIX. O Instituto foi criado em 1936, tendo realizado o primeiro Censo Demográfico em 1940, sendo responsável por oito dos doze Censos realizados até hoje.²

Criada em 14 de janeiro de 1871, a Directoria Geral de Estatística foi atribuída da direção dos trabalhos de recenseamento da população do Império e, posteriormente, dos Estados Unidos do Brasil. Nesse contexto, realizou os censos demográficos de 1872, 1890, 1900 e 1920. Todos eles coletaram informações sobre pessoa com deficiência, conforme as concepções do final do Século XIX e início do Século XX. Atendeu-se, assim, a resolução do primeiro congresso internacional de estatística, reunido em Bruxelas em 1853, que apontou a importância da inclusão dentre os assuntos de um censo populacional das “doenças e enfermidades apparentes”, orientação reafirmada pelos congressos internacionais seguintes, também reunidos em solo europeu (Recenseamento..., 1923 *apud* Botelho; Porciúncula, 2018, p. 143).

1 As doenças raras que levam a diversas deficiências por acometimento multissistêmico do indivíduo não são coletadas. Em geral, apenas as deficiências correspondentes a cada caso específico figuram nos levantamentos de dados, como ocorre, por exemplo, na coleta do Censo Escolar da Educação Básica, que contém informações sobre deficiência intelectual, visual, física, auditiva, múltipla, surdocegueira e transtorno do espectro autista. Desse modo, observa-se que a origem da deficiência não está presente, colocando as doenças raras num espectro de invisibilidade ainda maior.

2 Agência IBGE Notícias. “Em 150 anos, conheça a história que o Censo conta”. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/33495-em-150-anos-conheca-a-historia-que-o-censo-counta>. Acesso: 14 jan. 2024.

O IBGE, enquanto instituto de pesquisa, realiza diversas investigações e levantamentos, os Censos Demográficos ocorrem a cada dez anos, sendo o último feito recentemente, em 2022.³ Como o Censo Demográfico só apresenta informações a cada dez anos, o IBGE elabora diversos outros levantamentos, com destaque para a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e, desde 2012, a PNAD Contínua. A PNAD Contínua visa produzir indicadores para acompanhar as flutuações trimestrais e a evolução, a médio e longo prazos, da força de trabalho e outras informações necessárias para o estudo e desenvolvimento socioeconômico do país. O módulo pessoas com deficiência é um tema novo na PNAD Contínua, mas, como dito anteriormente, já foi levantado em outras pesquisas do IBGE (IBGE, 2023).

Considerando a importância da análise de dados para acompanhamento das políticas educacionais, neste capítulo, tivemos por objetivo analisar parte dos dados sobre a educação das pessoas com deficiência no Brasil, produzidos por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua 2022, disponibilizados pelo IBGE. Esses dados foram discutidos em diálogo com pesquisas em Educação Especial que abordaram levantamentos estatísticos educacionais.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua 2022

A PNAD Contínua, como já explicitado anteriormente, tem o objetivo de contribuir com a coleta e disseminação de temas pertinentes e importantes da realidade social, sendo os domicílios selecionados visitados 5 vezes consecutivas, uma vez a cada trimestre, em alguns trimestres se fazem perguntas mais direcionadas a determinados temas, tal como as pessoas com deficiência. Os dados sobre tal público foram coletados no 3º trimestre de 2022, sendo essa a primeira vez que a coleta sobre pessoa com deficiência é realizada na PNAD contínua,

[...] embora a investigação sobre pessoas com deficiência pela PNAD Contínua seja inédita, o levantamento de aspectos desse tema já ocorre no IBGE com alguma frequência, seja por meio do Censo Demográfico, seja

3 O Censo é realizado a cada dez anos. Havia a previsão de sua realização em 2020, mas devido à pandemia de Covid-19 e a cortes orçamentários, este foi realizado em 2022 apenas.

pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, encerrada em 2016, ou ainda pela Pesquisa Nacional de Saúde - PNS, em suas edições de 2013 e 2019 (IBGE, 2023).

O IBGE considera que não há comparabilidade entre as pesquisas estatísticas que realizou ao longo do tempo, devido a mudanças conceituais e metodológicas. Algumas dessas alterações correspondem a: mudanças na redação da pergunta; corte etário; novas perguntas — aumento da cobertura; adaptação das perguntas para as crianças de 2 a 4 anos de idade — Módulo de Funcionalidade Infantil.⁴

O IBGE afirma ter por finalidades ao investigar o tema: conhecer o número de pessoas com deficiência na população; monitorar o nível de funcionalidade da população; ampliar as informações sobre o tema no âmbito econômico e social, a partir do núcleo básico da PNAD Contínua; formulação e acompanhamento de políticas públicas na promoção do acesso à equalização de oportunidades para as pessoas com deficiência; acompanhar as metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), por exemplo a 10.2, que preconiza, “até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, *deficiência*, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra” (IBGE, 2023, p. 6, grifo nosso).

O questionário da pesquisa segue as recomendações internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). O grau de “dificuldade” é determinado pelo informante. As perguntas são adaptadas para as crianças de 2 a 4 anos de idade, considerando a fase de crescimento e desenvolvimento das suas capacidades auditivas, motoras e mentais. Há categorias de respostas “iguais” para todas as perguntas: 1. Tem, não consegue de modo algum, 2. Tem muita dificuldade, 3. Tem alguma dificuldade e 4. Não tem dificuldade (IBGE, 2023).

Considerou-se pessoa com “deficiência” o morador com 2 anos ou mais de idade cuja resposta ao questionário referia-se a “ter muita dificuldade” ou “não conseguir de modo algum” realizar as atividades vinculadas a pelo

4 Washington Group (WG)/Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) *Module on Child Functioning*. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/module-child-functioning>. Acesso: 13 jan. 2024.

menos um dos quesitos investigados, que envolvem dificuldades em domínios funcionais: enxergar, ouvir, andar ou subir degraus, funcionamento dos membros superiores; cognição — dificuldade para aprender, lembrar-se das coisas ou se concentrar; autocuidado; comunicação — dificuldade de compreender e ser compreendido (IBGE, 2023).

Cabe destacar que, apesar da importância do IBGE em trazer a questão da pessoa com deficiência como um tema relevante e melhorar as formas de coleta da informação, ainda é necessário avançar, inclusive para melhoria do diálogo com o que se conceitua como público da Educação Especial⁵ (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação). Simões, Moraes e Becker (2019) ressaltam as dificuldades no uso de dados nacionais sobre Educação Especial,

[...] cujas dificuldades incluem: a identificação e a diferenciação das categorias inseridas no público-alvo da educação especial; a periodicidade dos levantamentos; o superdimensionamento das deficiências; a imprecisão e a carência de dados, especialmente sobre alunos com TGD e AH/SD (Simões; Moraes; Becker, 2019, p. 17).

Apesar das dificuldades no ano 2022, a PNAD Contínua fez um levantamento de informações a respeito da educação das pessoas com deficiência no Brasil, o qual será foco do presente capítulo. A análise focará na escolarização com base no indicador de analfabetismo, que se refere às pessoas que não sabem ler nem escrever; na taxa de escolarização, que é a razão entre o número de estudantes de determinada faixa etária e o total de pessoas dessa mesma faixa etária; e na taxa ajustada de frequência escolar líquida, que representa a razão entre o número de pessoas que frequenta a escola no nível de ensino adequado à sua faixa etária mais aquelas que já concluíram pelo menos esse nível de ensino e o total de pessoas dessa mesma faixa etária.

5 De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, considera-se público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

Perfil educacional das pessoas com deficiência no Brasil

As pessoas com deficiência representam 15% da população mundial, cerca de um bilhão de habitantes, conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), no Relatório Mundial sobre a Deficiência, publicado em 2011 (OMS, 2011). Trata-se da maior minoria do planeta que sobrevive em extrema desigualdade social, como analfabetismo, desemprego e baixa renda (Maior, 2017).

Em 2022, haviam 18,6 milhões de pessoas (8,9%) de 2 anos ou mais de idade com deficiência no Brasil. Em relação às pessoas com 2 anos ou mais de idade com deficiência (%) nas regiões do país, registrou-se a proporção de 10,3% no Nordeste, 8,6% no Centro-Oeste, 8,4% no Norte, 8,8% no Sul e 8,2% no Sudeste. No país, cerca de 10,0% das mulheres e 7,7% dos homens apresentavam essa condição. Esse total corresponde a 9,5% das pessoas pretas, 8,9% das pessoas pardas e 8,7% das pessoas brancas (IBGE, 2023).

No Brasil, das 18,6 milhões de pessoas (8,9%) com essas características, cerca de 5,5% possuíam deficiência em um tipo de dificuldade e 3,4% possuíam deficiência em dois ou mais tipos de dificuldades. Nesse grupo, as mulheres (40,6%) tinham maior incidência de deficiências múltiplas do que os homens (35,8%) (IBGE, 2023).

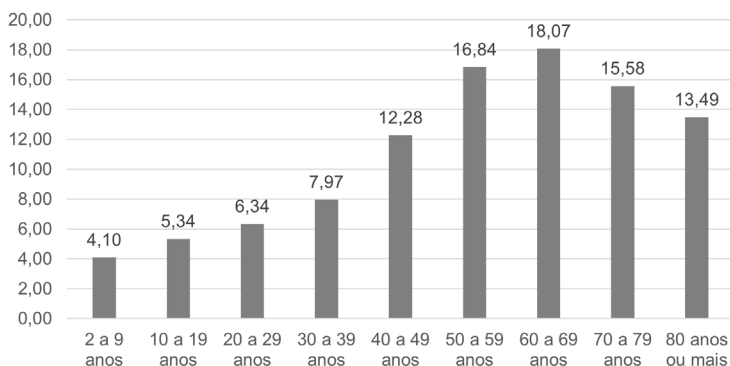
Sobre a escolarização dessa população, a análise dos dados do Censo Escolar da Educação Básica dos últimos 50 anos mostra, entre outros aspectos, o aumento das matrículas de pessoas com deficiência múltipla em escolas comuns de ensino, a falta de consenso sobre quem e quantos seriam esses alunos nos documentos oficiais, fragilidades nas diretrizes políticas sobre ações intersetoriais e estratégias educativas, sobretudo daqueles que demandam intervenções pedagógicas mais específicas, como o uso da comunicação alternativa (Rebelo; Pletsch, 2023).

Dados para a compreensão do contexto social são importantes, uma vez que podem indicar a ausência do público da Educação Especial nas escolas brasileiras. Acerca dessa população, Antonioli, Plestch e Eisenberg (2023), ao discutir a escolarização de alunos com deficiência múltipla decorrente da Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, a partir de dados do Censo Escolar de 2018 a 2022, tensionam o fato de os dados apontarem para um aumento anual de matrículas de alunos com deficiência múltipla em classes comuns em escolas dessa região, mas sinalizando que “estes números poderiam ser mais expressivos, considerando que

existem crianças com SCZV que residem nesta região e que ainda não estão nas escolas, apesar da idade” (Antonioli; Plestch; Eisenberg, 2023, p. 98). Tal constatação corrobora com os achados de Simões, Moraes e Becker (2019) ao analisarem os dados de 2010, quando afirmam que “[...] a maior parte da exclusão educacional das pessoas com deficiência se explica pelos que nunca frequentaram a escola” (Simões; Moraes; Becker, 2019, p. 29).⁶

O gráfico 1 apresenta o percentual das pessoas de 2 anos ou mais de idade com deficiência, segundo os grupos de idade no Brasil em 2022.

Gráfico 1 - Percentual das pessoas de 2 anos ou mais de idade com deficiência, segundo os grupos de idade - Brasil (2022)



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 3º trimestre, 2022.

A faixa etária 60 a 69 anos apresentou um percentual de 18,07% de pessoas com deficiência. Em seguida, as faixas de 50 a 59 anos (16,84%) e 70 a 79 anos (15,58%) também apresentaram altos percentuais. Essas são as faixas etárias em que a incidência de deficiência é maior. O alto percentual

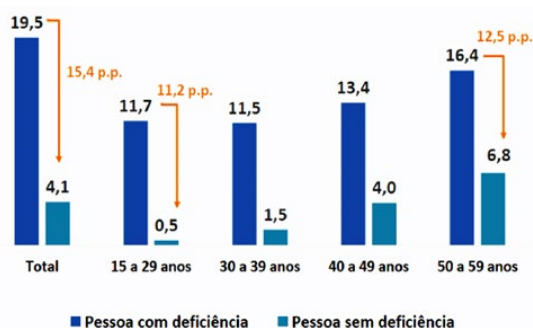
6 Ademais, cabe destacar que o Censo Escolar da Educação Básica (Inep) não coleta dados diretos de deficiência múltipla, ou seja, o usuário do Sistema Educacenso que preenche as informações não preenche esse campo. Porém, caso a pessoa apresente mais de uma deficiência (física, visual, auditiva, por exemplo, o sistema marcará essa opção automaticamente. Em seguida, cumpre informar que o Censo Escolar não coleta a origem da deficiência como, no caso supracitado, a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV), mas sim a deficiência correspondente à cada caso específico (deficiência física, intelectual, auditiva, visual, etc.) (Brasil, 2023).

de pessoas idosas com deficiência já foi analisado por outros autores, como Valença *et al.* (2017), que afirmam que

[...] este fenômeno pode estar associado ao aumento da incidência das doenças crônico-degenerativas não curáveis, como o diabetes mellitus, doenças do aparelho circulatório, acidente vascular encefálico, entre outras, que têm maior incidência nessa faixa etária, e que podem ter como consequência a amputação de um membro ou a instalação de uma hemiplegia. Além disso, outro fator que predispõe a pessoa idosa a adquirir uma deficiência física é o próprio processo de envelhecimento humano, no qual estão envolvidos diversos fatores, como o biológico, fisiológico e neurológico, que podem levar à perda natural e gradual da visão, audição e capacidade funcional (Valença *et al.*, 2017, p. 2).

O gráfico 2 apresenta a taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo a existência de deficiência no Brasil, em 2022.

Gráfico 2 - Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo a existência de deficiência - Brasil (2022)



Fonte: IBGE (2023).

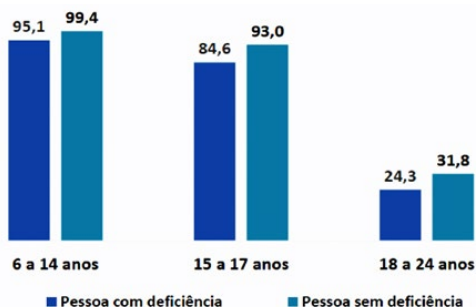
O IBGE (2023) considerou pessoa alfabetizada a “pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecesse”. A taxa de analfabetismo corresponde ao “percentual de pessoas analfabetas, de um determinado grupo etário, em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário” (IBGE, 2023, p. 15).

A taxa de analfabetismo entre as pessoas com deficiência é maior do que entre as pessoas sem deficiência, apresentando uma diferença de 15,4 pontos percentuais (total). As diferenças mais significativas entre as taxas de alfabetização entre os dois grupos estão nas faixas de 50 a 59 anos (12,5%) e 15 a 29 anos (11,2%). Essas desigualdades, apesar de atingir mais amplamente as pessoas com deficiência, abrange um contingente maior de pessoas, sendo ainda uma questão a ser resolvida pelas políticas educacionais.

O analfabetismo passou a ser foco de análises desde a década de 1980, quando o tema da exclusão escolar se fez presente na produção acadêmica brasileira, com repercussões na área da educação. Essa literatura mostrou, conforme Ferraro e Ross (2017), que são vítimas dessa exclusão: todos aqueles que “nem sequer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade de escolarização obrigatória”; “aqueles que, tendo sido admitidos, são posteriormente excluídos do processo”; e “aqueles que, ainda dentro do sistema de ensino, estão sendo objeto de exclusão no próprio processo de ensino através da reprovação e repetência e estão sendo assim preparados para a posterior exclusão do processo”. A exclusão praticada no processo de alfabetização, por meio da reprovação e repetência, “alimenta, no momento seguinte, através do que eufemisticamente se denomina de evasão escolar, o contingente dos excluídos do processo”(Ferraro; Ross, 2017, p. 7).

O gráfico 3 apresenta a taxa de escolarização das pessoas de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade, segundo a existência de deficiência no Brasil em 2022.

Gráfico 3 – Taxa de escolarização das pessoas de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade, segundo a existência de deficiência - Brasil (2022)



Fonte: IBGE (2023).

A taxa de escolarização de pessoas entre os 6 a 24 anos de idade é menor para pessoas com deficiência, se comparada àquelas que não apresentam essa condição. A diferença entre as taxas de escolarização entre pessoas com deficiência e sem deficiência é menor na faixa etária de 6 a 14 anos (4,3%), seguido da faixa 18 a 24 anos (7,5%) e 15 a 17 anos (8,4%).

O cenário indicado nos mostra a exclusão da população com deficiência, o que tende a se intensificar se consideradas questões como, por exemplo, o acesso e localização das escolas. Ribeiro e Rebelo (2023), ao abordar a escolarização das pessoas com deficiência que vivem no campo, assinalam que não há como dissociar essa questão dos problemas estruturais do país. Por vezes, a violação de direitos dessa população é normalizada, sendo que existem estudantes em situação de vulnerabilidade no âmbito escolar, estando ausentes a estrutura e atendimento adequados às suas necessidades.

Além disso, cabe destacar que esse fator pode estar associado a outros elementos que colaboram com a menor escolarização, estudos (Simões; Moraes; Becker, 2019) evidenciam que, à medida que a renda se eleva, diminui o percentual de pessoas com deficiência, sendo a pobreza também um fator que diminui as chances de frequência e término da escolarização. Outro fator a destacar refere-se à diminuição significativa da taxa de escolarização entre os 15 a 17 anos, o que indica que diversos estudantes abandonam a escola ao longo do processo de escolarização.

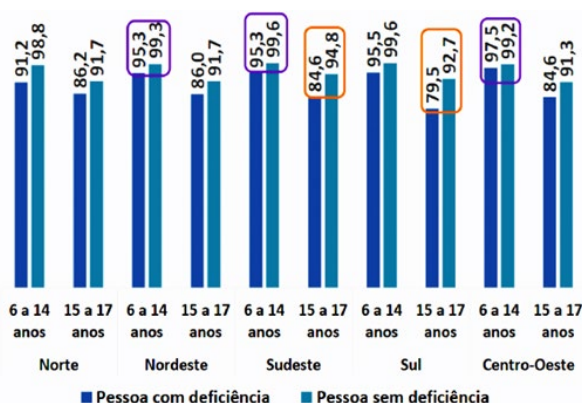
A taxa de escolarização expressa também oportunidades de acesso à e permanência na escola, que devem ser amparadas por meio das políticas públicas. Ainda, a frequência escolar deve vir acompanhada de aprendizagem e acesso ao conhecimento científico sistematizado.

Rocha (2021), em sua pesquisa, realizou uma análise do panorama da Educação Especial no Brasil e no Distrito Federal, a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007 a 2020. O estudo revelou que, apesar da ampliação em massa do acesso desses estudantes aos sistemas educacionais públicos de ensino, ainda hoje, a maior parte deles não realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE); a maioria das escolas não apresenta infraestrutura adequada para o atendimento desses alunos; acredita-se que haja uma superestimação de alunos com deficiência intelectual e com transtorno do espectro autista (TEA) declarados ao Censo Escolar; e os professores, em grande parte, não apresentam formação específica para atuar na área. Desse modo, “os

estudantes com deficiência ainda continuam, sobremaneira, marginalizados, ainda que ‘dentro’, dos sistemas educacionais de ensino” (Rocha, 2021, p. 1).

A seguir, o gráfico 4 apresenta a taxa de escolarização das pessoas de 6 a 17 anos de idade, por grandes regiões e grupos de idade, segundo a existência de deficiência no Brasil em 2022.

Gráfico 4 - Taxa de escolarização das pessoas de 6 a 17 anos de idade, por Grandes Regiões e grupos de idade, segundo a existência de deficiência - Brasil (2022)



Fonte: IBGE (2023).

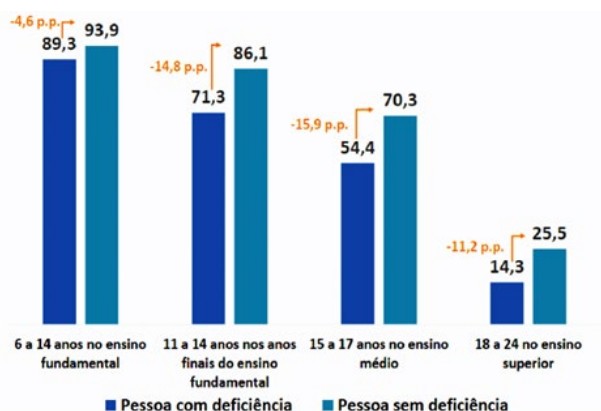
A região Centro-Oeste apresenta a maior taxa de escolarização de pessoas com deficiência na faixa etária de 6 a 14 anos no país (97,5%), o que não se repete em relação à faixa de 15 a 17 anos nessa região. A região Norte apresenta a menor taxa de escolarização desse grupo na faixa de idade de 6 a 14 anos (91,2%). No entanto, essa mesma região apresenta a maior taxa de escolarização de pessoas com deficiência entre 15 e 17 anos (86,2%), se comparada às demais regiões. A região Sul apresenta a menor taxa de escolarização de pessoas com deficiência entre 15 e 17 anos (79,5%).

As condições de desenvolvimento econômico de diferentes localidades do país tendem a impactar as possibilidades de maior atenção do poder público por meio das políticas educacionais, assim como maior oferta de Educação Especial via instituições especializadas privado-filantrópicas, por essas serem mais presentes em determinadas regiões e frequentemente disputarem recursos públicos (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019).

A título de exemplo, o trabalho de Gonçalves, Rahme e Brito (2023) analisou dados sobre a tendência das matrículas da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio. O estudo compreendeu dados de 37 municípios mineiros separados por seus Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) entre 2007 e 2018. As fontes foram os microdados do Censo Escolar da Educação Básica. Os resultados indicaram uma maior incidência das matrículas dos alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o seu afunilamento até o Ensino Médio. Apontou ainda que os alunos com deficiência intelectual representaram o maior número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos nesses anos. Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos sempre “acolheu” esses estudantes. Destaca-se que a história da educação, tanto das pessoas jovens e adultas quanto das pessoas com deficiência, apresenta uma marca em comum, a da exclusão e do acesso tardio à escolarização. Em relação aos municípios com IDHM baixo, os dados mostram que a universalização da Educação de Jovens e Adultos não ocorreu e, ainda, revelam o deslocamento dos alunos com deficiência para instituições especiais filantrópicas em outros municípios.

O gráfico 5 apresenta a taxa de frequência escolar líquida ajustada das pessoas de 6 a 24 anos de idade, por grupo de idade, segundo a existência de deficiência no Brasil em 2022.

Gráfico 5 - Taxa de frequência escolar líquida ajustada das pessoas de 6 a 24 anos de idade, por grupo de idade, segundo a existência de deficiência – Brasil (2022)



Fonte: IBGE (2023).

A taxa de frequência escolar líquida de 6 a 17 anos de idade, considerando as etapas Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, das pessoas com deficiência é menor do que das pessoas sem deficiência. As taxas de frequência escolar para ambos os grupos diminuem à medida que as etapas de ensino avançam. No entanto, a diferença entre as taxas de frequência das pessoas com deficiência e daquelas sem deficiência é ampliada entre o Ensino Fundamental e Médio, sendo de 4,6% no Ensino Fundamental, 14,8% nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 15,9% no Ensino Médio. Em todas essas faixas de idade e etapas de ensino, a taxa de frequência escolar líquida das pessoas com deficiência é sempre menor que as demais, o que indica uma maior evasão escolar dessa população.

Entre os 18 e 24 anos no Ensino Superior, a taxa de frequência escolar líquida das pessoas com deficiência é de 14,3% e das pessoas sem deficiência é de 25,5%, apresentando uma diferença de 11,2 pontos percentuais. Ou seja, entre as pessoas com 18 e 24 anos com ou sem deficiência, a taxa de frequência na Educação Superior não ultrapassa os 25,5% do total da população nessa faixa etária, o que mostra o pouco acesso a esse nível de ensino. Em geral, para ambos os casos, a escolarização diminui conforme as etapas de ensino avançam, conforme sinalizado pela evasão escolar e pelo atraso em alcançar a etapa de ensino na “idade certa”, o que ocorre, sobretudo, e de maneira mais evidente, no caso da população com deficiência.

Ao tratar os dados do Censo da Educação Superior, Rocha, Lacerda e Lizzi (2022) afirmam que, em relação à idade, o público da Educação Especial está chegando mais tarde às instituições de Educação Superior “e/ou permanecendo mais tempo, pois estão em uma idade menos adequada para esse nível de ensino” (Rocha; Lacerda; Lizzi, 2022, p. 21). Tal informação tem apontado que políticas públicas mais efetivas para o público da Educação Especial são necessárias, uma vez que esse público pode estar chegando tardiamente nas instituições de Educação Superior, o que pode ser reflexo de uma Educação Básica pouco atenta às suas necessidades (Rocha; Lacerda; Lizzi, 2022).

A investigação de Cabral, Santos e Mendes (2018) também sobre o Censo da Educação Superior aponta a pequena proporção do público da Educação Especial em relação às matrículas gerais nesse nível de ensino (em 2016 era inferior a 1%). Os autores sugerem, além das possíveis dificuldades de ingresso enfrentadas por essa população nos próprios processos seletivos, historicamente de ingresso excludentes, existir “uma possível defasagem educacional

advinda do seu percurso escolar no âmbito da Educação Básica que, por sua vez, pode coadunar com situações de evasão escolar, sobretudo no Ensino Médio” (Cabral; Santos; Mendes, 2018, p. 121).

Sobre as dificuldades no percurso escolar e acadêmico dessa população, Kassar e Schneider (2023) relatam que trabalhos com adultos público da Educação Especial que chegaram aos níveis mais altos de escolaridade, anteriores ao século XXI, apontam para uma vida acadêmica por vezes solitária, com apoio de familiares e/ou um professor no início de escolarização. Por outro lado, a implementação de políticas educacionais que tiveram a educação e escola pública como espaço de democratização parece ter favorecido a permanência do estudante na escola e sua chegada ao Ensino Médio e Superior.

A implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 foi fundamental para a ampliação das matrículas dos alunos público da Educação Especial em salas de aulas comuns do ensino regular e evidenciada nos programas federais de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para a realização do Atendimento Educacional Especializado e do Programa Escola Acessível, o que pode ter favorecido “para que percursos escolares deixem de ser vistos como uma questão de responsabilidade individual/familiar e passem a ser concebidos como uma questão de política social, responsabilidade de toda escola” (Kassar; Schneider, 2023, p. 287-288).

Considerações finais

A análise de políticas, conforme explicita Gatti (1994), precisa ser feita com base em dados e indicadores que permitam verificar a distância entre o que é declarado e o que é efetivamente implementado. No campo da Educação Especial, as pesquisas têm sinalizado um maior acesso à Educação Básica, contudo, é necessário avançar e compreender como a ampliação da oferta e permanência tem se refletido em maior efetivação do direito à educação e qual a qualidade desse processo.

A análise da garantia pode se dar por meio de vários indicadores. No presente capítulo, tivemos como foco a questão do analfabetismo, da taxa de atendimento escolar e taxa de frequência escolar líquida de pessoas com deficiência a partir de dados disponíveis na PNAD Continua. Destaca-se a importância da coleta de dados populacionais (censitários ou amostrais)

dessa população, que precisa ser ampliada para incorporar questões como o transtorno do espectro autista e as altas habilidades ou superdotação, que são parte do público da Educação Especial. Ademais, para além dessas condições, cabe destacar as doenças raras que trazem comprometimento multissistêmico, contínuo e, muitas vezes, degenerativo aos indivíduos, as quais carecem de informações e dados estatísticos oficiais.

Os dados da PNAD contínua de 2022 sinalizam que a concentração de pessoas com deficiência é maior entre as faixas etárias mais velhas, acima dos 50 anos, que correspondem a 64% da população com deficiência. No que se refere à escolarização, é perceptível que a população com deficiência tem menos oportunidades de acesso e permanência na escola, pois o percentual de analfabetos entre as pessoas com deficiência é bem superior àquele das pessoas sem deficiência, chegando a uma diferença de 15 pontos percentuais que, apesar de estar diminuindo nas faixas etárias mais baixas, ainda se verifica um processo de exclusão escolar que afeta, de forma mais significativa, a população com deficiência.

Por outro lado, os dados mostram que o acesso à escolarização vem aumentando, especialmente para a população entre 2 e 24 anos, sendo a escolarização mais igualitária (com menor diferença entre os estudantes com e sem deficiência) dos 6 aos 14 anos, quando a diferença da taxa de escolarização é de apenas 4,3 pontos percentuais, sendo o menor acesso das pessoas com deficiência. Essa diferença se acentua, porém, após os 15 anos, com uma diferença de 8,4 na faixa de 15 a 17 anos e de 7,5 entre 18 e 24 anos. Além disso, é possível perceber que fatores externos e relacionados à localização também interferem na maior taxa de escolarização, sendo que a região Centro-Oeste apresenta a maior taxa de escolarização de pessoas com deficiência na população dos 6 a 14 anos; por outro lado, a região Norte apresenta a menor taxa de escolarização desse mesmo grupo. A região Sul apresenta a menor taxa de escolarização de pessoas com deficiência entre 15 e 17 anos (79,5%).

Apesar de o acesso e permanência serem importantes, eles pouco falam sobre as trajetórias escolares e mesmo sobre exclusões internas nas instituições de ensino. A taxa de escolarização líquida, por outro lado, auxilia a compreender não apenas o quanto se tem acesso à escola, mas o quanto os percursos podem ser considerados protegidos, ou seja, com poucas reprovações, abandono e mesmo exclusão. Novamente, a análise sugere que as pessoas com deficiência tendem a apresentar mais trajetórias descontinuadas ou

desprotegidas, sendo que essa diferença vai se acentuando com o aumento da idade, ainda que volte a diminuir entre a população de 18 a 24 anos no Ensino Superior, mas que ainda representa 11,4 pontos percentuais de diferença entre as pessoas com e sem deficiência.

Os dados reforçam a importância das políticas de inclusão para a ampliação do acesso à escola pelas pessoas com deficiência. No entanto, ainda é necessário avançar significativamente seja em termos de pesquisas educacionais, como de políticas públicas voltadas, sobretudo, para a permanência, o processo de ensino e aprendizagem e a conclusão até as mais altas etapas de ensino, considerando que a população com deficiência experiencia, ao longo de suas trajetórias, diversas formas de exclusão, estigmatização e opressão, tanto internas quanto externas às instituições de ensino.

Além disso, é fundamental que mais dados estatísticos sejam produzidos e mais análises sejam elaboradas, buscando desvelar os limites da garantia do direito à educação, e que sirvam de base para pensar e discutir políticas capazes de garantir uma escola mais justa, humana e democrática para todos e todas com e sem deficiência.

Referências

ANTONIOLI, Camyla; PLETSCHE, Márcia Denise; EISENBERG, Zena. Indicadores educacionais e escolarização de alunos com deficiência múltipla na baixa da fluminense. **Revista Teias**, [S. l.], v. 24, n. 73, p. 98-111, 2023. DOI: 10.12957/teias.2024.74191. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/74191>. Acesso: 12 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2023**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2023.pdf. Acesso: 01 mar. 2024.

BOTELHO, Luanda; PORCIÚNCULA, Karina. Os desafios para a produção de indicadores sobre pessoa com deficiência - ontem, hoje e amanhã. In: SIMÕES, André; ATHIAS, Leonardo; BOTELHO, Luanda. (org.). **Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo**. Rio de Janeiro: IBGE; Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2018. 352 p. p. 114-167.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; SANTOS, Vivian; MENDES, Enicéia Gonçalves. Educação especial na educação superior: podemos falar em democratização do acesso? **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 8, n. 23, p. 111-126, 2018. DOI: 10.30612/eduf.v8i23.9449. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9449>. Acesso: 12 jan. 2024.

FERRARO, Alceu Ravello; ROSS, Steven Dutt. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 22, n. 71, p. 1-26, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/M6xDfVFp-Drghp4D35fwM3Cn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; RAHME, Mônica Faria Farid; BRITO, Andreza Domingos Souza. Matrículas da educação especial na educação de jovens e adultos em municípios mineiros com baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (2007–2018). **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 28, p. 1-26, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FkN7bbZDY47bWTQYTTQD-zwR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Pessoas com deficiência 2022**: PNAD Contínua. Divulgação dos Resultados Gerais. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a-16136dba23b9.pdf. Acesso: 12 jan. 2024.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 56, n. 2, p. 137-160, abr./jun., 2005. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/222>. Acesso em: 13 dez. 2024.

JANNUZZI, Paulo de Martino. A importância do contexto institucional, político e ideacional na avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Avaliação**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 1-12, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4322/rbaval202211037>. Disponível em: <https://rbaval.org.br/article/10.4322/rbaval202211037/pdf/rbaval-11-2-el13722.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SCHNEIDER, Gabriela. Estudantes público-alvo da Educação Especial e o Ensino Médio no Brasil: panoramas antes e após 2017. In: REBELO, Andressa Santos; MARTINS, Bárbara Amaral; GUIMARÃES, Décio Nascimento. (org.). **Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia: ANPED, 2023. 361p. Disponível em:

<http://https://encontrografia.com/politicas-e-praticas-educacionais-em-perspectiva-inclusiva/>. DOI: 10.52695/978-65-5456-019-1. Acesso em: 13 de. 2024.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 13 jan. 2024.

OMS. **Relatório Mundial sobre a deficiência**. Disponível em: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/70670/WHO_NMH_VIP_11.01_por.pdf. Acesso em: 13 dez. 2024.

REBELO, Andressa Santos; PLETSCHE, Márcia Denise. O que revelam as políticas e os indicadores sobre a escolarização de alunos com deficiência múltipla no Brasil (1974-2021)? **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e14/1-24, 2023. DOI: 10.5902/1984686X70980. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70980>. Acesso: 12 jan. 2024.

RIBEIRO, Eduardo; REBELO, Andressa Santos. (Des)caminhos da inclusão escolar de camponeses público-alvo da Educação Especial: um olhar a partir de indicadores educacionais. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti. (org.). **Educação Especial e Educação do/no Campo**: sujeitos, movimentos e interfaces. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia: ANPED, 2023, v. 1. p. 35-48. Disponível em: <http://https://encontrografia.com/educacao-especial-e-educacao-do-no-campo-sujeitos-movimentos-e-interfaces-2/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LIZZI, Eli-sângela Aparecida da Silva. Perfil dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior brasileira antes da lei de reserva de vagas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. 1-25, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.9175. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9175>. Acesso: 12 jan. 2024.

ROCHA, Sabrina Trica. **Panorama da educação especial**: o que revelam os dados do Censo Escolar no Brasil e no Distrito Federal. 2021. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Estatística e Avaliação Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

SANTAGADA, Salvatore. Indicadores sociais: uma primeira abordagem social e histórica. **Pensamento Plural**, Pelotas, v. 20, n. 4, p. 113-142, jul./dez., 2007. Disponível em: <http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/edicoes/01/06.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

SIMÕES, Armando Amorim; MORAES, Louise; BECKER, Kalinca Léia. A educação especial no Brasil caminhos do Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 1, p. 11-54, 2019. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/1002/751>. Acesso em: 16 fev. 2024.

SOLIGO, Valdecir. Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p.

12-25, 2012. DOI: 10.18222/eae235220121926. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1926>. Acesso: 12 jan. 2024.

VALENÇA, Tatiane Dias Casimiro; SANTOS, Washington da Silva; LIMA, Pollyanna, Viana; SANTANA, Elaine dos Santos, Reis, Luciana Araújo dos. Deficiência física na velhice: um estudo estrutural das representações sociais. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 21, n. 1, p. 1-8, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127749356008>. Acesso em: 16 fev. 2024.

CAPÍTULO 6

Identificação das altas habilidades/superdotação na Educação Infantil: desafios e possibilidades

Tatiane Negrini
Andréia Jaqueline Devalle Rech
DOI: 10.52695/978-65-5456-127-3.6

Introdução

Conforme previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988), a educação é um direito de todo cidadão e deve atender as demandas de cada um de acordo com suas especificidades. Nas diferentes etapas da vida, desde a infância, o sujeito aprende, rodeado pelos estímulos do mundo que o cerca. Nesse sentido, a criança vai crescendo e explorando novos conhecimentos, demonstrando suas características pessoais, de personalidade, seus gostos e interesses, habilidades e dificuldades.

Os indicadores de altas habilidades/superdotação (AH/SD) podem ser demonstrados desde a infância, e compreende-se que a observação dessas características, peculiares a essa fase, pode contribuir para a realização de uma identificação precoce. Assim, o olhar atento dos sujeitos que compõem

os ambientes de circulação dessa criança, como a família e a escola, é parte fundamental desse processo.

A estimulação de diferentes áreas de conhecimento, a exploração de diversos materiais, o contato das crianças em múltiplos ambientes possibilitam que ela explore suas habilidades e, a partir disso, podem manifestar comportamentos de precocidade (Winner, 1998).

Além disso, a Educação Infantil é um campo rico de imaginação, criação e exploração, que possibilita a construção de muitos conhecimentos. Nesse sentido, este capítulo objetiva problematizar desafios e possibilidades que permeiam o processo de identificação de crianças com altas habilidades/superdotação na Educação Infantil.

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, cujos trabalhos “[...] se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (André, 2013, p. 97).

Com isso, as reflexões oriundas da produção deste texto estão relacionadas aos estudos, pesquisas e vivências que as pesquisadoras desenvolvem na coordenação do Grupo de Pesquisa - Educação Especial: Interação e Inclusão Social - GPESP.

Inicialmente, serão apresentadas algumas definições sobre precocidade de modo a elucidar sobre sua relação com as AH/SD.

Para Winner (1998), a precocidade se manifesta quando a criança se destaca em determinada área/habilidade em uma idade anterior aos seus pares. “Elas também progredem mais rápido neste domínio do que as crianças comuns, porque a aprendizagem nesta área ocorre com facilidade para elas” (Winner, 1998, p. 12).

Importante ressaltar que Winner (1998) considera a precocidade como um dos componentes da superdotação. Em outras palavras, para ela, a precocidade é condição para que a superdotação seja identificada. Além da precocidade, a mesma autora relata que as crianças superdotadas apresentam outras duas características-chaves: elas realizam sozinhas ou com pouca instrução novas descobertas sobre determinadas áreas, ensinando a si mesmas, e apresentam fúria por dominar esses conhecimentos.

Martins e Chacon (2016) apresentam uma definição de precocidade que consideramos pertinente para os estudos brasileiros na área das AH/SD. Para os autores,

[...] o aluno precoce é aquele que se destaca perante crianças da mesma idade, em razão habilidades que apresenta, porém, estas tanto podem ser a expressão de um potencial superior, o qual pode estar sinalizando o que chamaremos de superdotação, quanto podem ter suas origens na simples prematuridade do desenvolvimento de aspectos cognitivos, que se normalizarão com o decorrer do tempo (Martins; Chacon, 2016, p. 190).

Diante do exposto, corrobora-se com Martins e Chacon (2016) por se compreender que a precocidade pode ser um indicador de AH/SD, como também uma manifestação de um comportamento inesperado para a faixa etária.

Nesse sentido, é importante estar alerta para os sinais de precocidade na Educação Infantil, bem como orientar pais e professores para que reconheçam casos de precocidade para estimular esses comportamentos, buscando canalizar esse potencial.

Após essa breve discussão a respeito do termo “precocidade”, dar-se-á continuidade ao debate discorrendo sobre alguns comportamentos observados em crianças com indicadores de AH/SD.

Identificação de altas habilidades/superdotação na Educação Infantil

No Brasil, em termos de políticas públicas, as pessoas com AH/SD são aquelas que: “[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes” (Brasil, 2008, p. 15). Além disso, devem ser observados alguns comportamentos, entre eles elevada criatividade, envolvimento na aprendizagem e motivação para realizar atividades em suas áreas de interesse (Brasil, 2008).

A partir dessa definição, é possível verificar alguns comportamentos que podem ser observados nas pessoas com AH/SD, embora sabe-se que, em decorrência da área de interesse, alguns desses comportamentos estarão mais presentes em determinados sujeitos do que em outros. Ourofino e Guimarães (2007) concordam com essa discussão e complementam, informando que “apesar de várias

características comuns encontradas entre indivíduos superdotados, o mais surpreendente, nesta população, é a continua variação que ela exhibe em termos de habilidades e comentários [...]” (Ourofino; Guimarães, 2007, p. 43).

Quando se discute a identificação em AH/SD, é necessário considerar o referencial teórico que a ampara. Neste capítulo, fundamenta-se esse processo a partir do embasamento em um conceito de inteligência, de acordo com os estudos de Gardner (2000), e um conceito de superdotação, conforme Renzulli (2014).

A Teoria das Inteligências Múltiplas foi descrita por Gardner (2000), que mapeou oito tipos de inteligências: linguística, lógico-matemática, musical, físico-cinestésica, espacial, interpessoal e intrapessoal e a naturalista.

Desse modo, é fundamental que, com a observação do cotidiano familiar e escolar, tanto os professores quanto os familiares percebam quais são as áreas/inteligências que as crianças estão apresentando precocidade. Munidos do conhecimento da Teoria das Inteligências Múltiplas, família e escola poderão enriquecer a inteligência que se sobressai na criança da Educação Infantil, ou seja, estimular a precocidade nessa área.

Colaborando com o processo de identificação das características de AH/SD na Educação Infantil, é importante optar por um teórico que abarque o conceito de superdotação para subsidiar esse processo. Nesse texto, adotamos a Concepção de Superdotação, proposta por Renzulli (2014), por se compreender que essa concepção e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner se complementam e respaldam o processo de identificação e posterior atendimento educacional especializado, ao qual os alunos com AH/SD têm direito.

Renzulli (2014) criou a Teoria dos Três Anéis, em que cada anel corresponde a um comportamento superdotado: capacidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Na proposição de Renzulli, para que a superdotação seja identificada, é necessário que esses três comportamentos sejam visualizados na criança, ou seja, um único anel não corresponde à superdotação. Outro aspecto que merece destaque diz respeito à consistência desses anéis, em que, para o autor, os mesmos podem apresentar picos de rendimento.

É relevante destacar que a identificação das AH/SD tem em vista a oferta de um serviço de atendimento educacional adequado para essas crianças. No entanto, surge a questão: por que investir em recursos para o desenvolvimento de

sujeitos com AH/SD? Renzulli (2018) descreve que existem dois objetivos principais para fornecer uma educação especializada aos estudantes com superdotação, sendo o primeiro “proporcionar aos jovens o máximo de oportunidades para a autorrealização, por meio do desenvolvimento e expressão de uma ou um conjunto de áreas de desempenho aonde o potencial superior poderá estar presente” (Renzulli, 2018, p. 21).

Acredita-se que esse seja um objetivo muito relevante quando se pensa que a identificação e a promoção de uma educação de acordo com suas demandas pode contribuir para a autorrealização do sujeito e para a formação da sua identidade.

Como segundo propósito, Renzulli menciona o fato de “aumentar o reservatório de pessoas na sociedade que poderão ajudar a solucionar os problemas da civilização contemporânea, se tornando produtoras de conhecimento e arte ao invés de meros consumidores de informação preexistente.” (Renzulli, 2018, p. 21). Nesse sentido, o incentivo a esses sujeitos contribui para que possam ser produtores de novos saberes relacionados a problemas do contexto social. Com isso, o autor ressalta que, se considerarmos esses dois argumentos, então surge um terceiro propósito da educação dos superdotados: “Mostrar a sensibilidade em modelar programas e serviços especiais de acordo com o *modus operandi* destas pessoas, ao invés do daqueles que são bons aprendizes de lições” (Renzulli, 2018, p. 21, grifos do autor).

Com isso, compreendendo a importância da oferta de uma educação de qualidade para esses sujeitos, a identificação pode contribuir para o reconhecimento desse público, e para o direcionamento de uma atenção educacional específica. E quanto mais cedo for possível sua realização, mais positivo será o desenvolvimento da criança.

A identificação se constitui em um processo, com diferentes etapas e sujeitos envolvidos, devendo ser realizada de forma multiprofissional. Esse processo de identificação na Educação Infantil é dinâmico e contínuo, visando à oferta de experiências que estimulem e desafiem as crianças com indicadores de AH/SD, de forma que essas possam desencadear outras habilidades que não foram ainda observadas nos alunos, em sala de aula, sendo assim exploradas diferentes áreas de interesse que envolvem diferentes inteligências (Vieira, 2005). Esse processo pode ser chamado de “identificação pela provisão” (Freeman, 1998).

Entende-se por identificação pela provisão a oferta de atividades estimuladoras às crianças, de forma que essas possam desencadear outras habilidades que não foram previamente observadas neles, em sala de aula. Assim, as crianças pequenas podem se sobressair em diferentes áreas durante o desenvolvimento de tais atividades, que podem ser registradas por meio de um portfólio, por exemplo, pelo professor do ensino regular ou pelo professor especialista. No entanto, a mesma autora alerta que os professores do ensino regular precisam receber orientações sobre como ofertar essas atividades estimuladoras e sobre a forma de registrá-las.

Assim, os professores são agentes muito importantes no planejamento de ações e na observação dos comportamentos da criança, atentando-se para aspectos que se sobressaem no seu desenvolvimento. Desse modo, a observação da frequência e duração das características, em diferentes áreas, em especial os comportamentos destacados por Renzulli (2018) que compõem o Modelo dos Três Anéis, pode favorecer a identificação desses indicadores de AH/SD desde a infância.

Nesse mesmo caminho, ressalta-se a participação da família para o processo de identificação das AH/SD, visto que contribui para caracterizar o contexto familiar e social da criança, já que a mesma acompanha as diferentes fases do desenvolvimento do(a) filho(a) (Rech, 2016).

Além disso, é importante considerar que a identificação educacional pode envolver a criança em interação com os demais colegas e professores, considerando que essas interações poderão provocar e incentivar sua expressão e comunicação. Assim, a participação da criança, de seus colegas, do professor atento e planejando com objetivos claros, são fatores relevantes nesse processo que, junto ao olhar da família, forma um conjunto de narrativas que podem contribuir na identificação das AH/SD.

Importante ressaltar que o professor de Educação Especial, ou profissional equivalente, também é um agente relevante para a identificação das AH/SD, dada a sua especificidade de atuação, favorecendo um olhar mais atento às características das AH/SD, inclusive contribuindo na formação dos demais professores com conhecimentos mais específicos nessa área. O trabalho do professor de Educação Especial pode acontecer junto aos professores das turmas, de maneira colaborativa, promovendo espaços e ações para observação das crianças, ou também na organização de programas ou projetos extracur-

riculares direcionados ao atendimento do público com AH/SD, visando a uma observação mais detalhada de determinados aspectos.

Na área educacional, há indicação de listas, questionários e fichas que podem ser utilizados como forma de coleta e sistematização de informações de diferentes pessoas no processo de identificação, conforme sugerido por Pérez e Freitas (2016), com questionários direcionados para professores, familiares, autonomia e nomeação pelos colegas. Esses podem ser utilizados no processo de identificação das AH/SD, tendo uma atenção cuidadosa para as análises, seguindo os pressupostos teóricos que embasam os instrumentos (Renzulli, 2014; Gardner, 2000)

Esse olhar pedagógico dos profissionais da escola pode se associar a outros pareceres de áreas clínicas, que, juntos, podem cruzar informações para confirmação dos indicadores de AH/SD, cada qual com suas especificidades na abordagem avaliativa.

Vieira (2005) sintetiza quatro aspectos importantes no processo de identificação na infância, que são: primeiramente, “a articulação e modificação das técnicas de coleta de informações na identificação das altas habilidades/superdotação nas crianças, considerando os diferentes fatores observados no próprio ambiente” (Vieira, 2005, p. 168). O segundo aspecto refere-se à flexibilidade na adequação dos materiais e processos utilizados, que contribui para que se possa atingir os objetivos esperados, pois cada criança é diferente e pode necessitar dessa flexibilização.

Outro aspecto destacado é a “importância da consonância entre a proposta de identificação e as formas de intervenção dos profissionais que oferecem esse atendimento, em uma equipe multi e interdisciplinar” (Vieira, 2005, p. 168). Nesse sentido, ressaltam-se outros fatores externos que precisam ser considerados e que podem ser mediados por uma equipe interdisciplinar para se considerar os traços que se evidenciam.

O quarto aspecto a ser destacado quanto a uma proposta de identificação na infância remete-se ao entendimento de que este deve ser contínuo, com acompanhamento dos sujeitos ao longo do tempo e em diferentes situações. De acordo com Vieira (2005), entende-se que

[...] resulta num perfil narrativo de cada criança, onde, por um lado são assinalados os pontos fortes e aqueles que têm de ser melhorados e, por outro, a influência do

ambiente é reconhecida na produção desse perfil, estimulando os pontos fortes e desenvolvendo aqueles que necessitam auxílio (Vieira, 2005, p. 171).

Esse último é muito relevante, considerando a necessidade da continuidade do processo e da evidência de determinados traços que podem ser destacados no processo de identificação na infância, mas com uma ideia de pontos fortes em determinadas áreas e aspectos que podem ser aperfeiçoados. Com isso, compreende-se a importância de observar as características desde a infância e de explorar diferentes áreas, com o objetivo de identificar possíveis indicadores de AH/SD.

Desafios e possibilidades na identificação de altas habilidades/superdotação na Educação Infantil

A partir dos aspectos mencionados até então, evidenciam-se desafios no processo de identificação das AH/SD na infância, entre eles destacam-se os mitos em relação ao tema, que ainda perpassam a compreensão dos sujeitos na sociedade. Winner (1998) enfatiza alguns deles, referindo-se que existem mitos em qualquer área de estudo, e com a superdotação não é diferente.

Esses mitos, quando presentes na visão dos profissionais da educação e dos familiares, podem dificultar a observação de determinadas características e o processo de identificação das AH/SD, por vezes não favorecendo a confirmação desses indicadores. Para romper com os mitos, é importante a formação docente, pois assim pode-se adquirir novos conhecimentos sobre o assunto.

A evidência da importância do processo de identificação também é um desafio, pois muitas pessoas acreditam que esses sujeitos não precisam ser identificados. Isso também pode ser considerado uma representação equivocada quanto ao tema, visto que se tem percebido, a partir de estudos na área, que a identificação pode contribuir para o direcionamento de possibilidades educacionais mais adequadas para a criança e/ou aluno, para a orientação dos familiares e, especialmente, para a formação da identidade da pessoa como tal, favorecendo para um autoconceito mais positivo (Bulhões, 2018).

Outro desafio é a concomitância, que pode ser observada em alguns sujeitos, das AH/SD associada a alguma outra condição específica, chamada de dupla condição ou dupla excepcionalidade (Bulhões, 2018). Rocha (2015)

apresenta uma conceituação bastante relevante quando trata da dupla condição, referindo-se como

[...] processos diferenciados de desenvolvimento incompatíveis com as características de altas habilidades, expressos por coexistência do fenômeno superdotação e outra condição emocional ou comportamental, que interfere no desempenho e na performance do indivíduo superdotado (Rocha, 2015, p. 45).

Quando as AH/SD estão associadas a alguma outra condição, que pode ser transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtorno de Asperger, discalculia, dislexia, entre outros, a identificação se torna ainda mais complexa, visto que muitas características das AH/SD podem ficar camufladas em relação a outra condição apresentada. Além disso, pode acontecer de ser enfatizado prioritariamente as dificuldades do sujeito, sejam elas de aprendizagem ou de comportamento, e não consideradas as habilidades que ele pode apresentar em outras áreas, gerais ou específicas.

Algumas vezes, inclusive por desconhecimento das características das AH/SD, podem acontecer avaliações equivocadas. Por isso, o desafio da avaliação, no caso de sujeito com dupla condição, respeitando as especificidades de cada um e promovendo condições de aprendizagens também relacionadas às suas habilidades e não apenas suas possíveis dificuldades.

Com isso, reforça-se a importância do olhar do professor para o processo de identificação das AH/SD, que, em associação a outros profissionais e à família, poderão realizar uma identificação adequada, valorizando também as habilidades do sujeito com dupla condição para além dos aspectos relacionados à outra condição.

Nesse processo de identificação na infância, há que se atentar também ao uso unicamente de testes padronizados, visto que estes avaliam especialmente algumas áreas. Assim, se considerarmos o conceito de inteligência já mencionado anteriormente (Gardner, 2000), as AH/SD podem se apresentar em diferentes áreas, e nem todas conseguem ser avaliadas por testes padronizados. Esse aspecto coloca-se como um desafio, tendo em vista a necessidade de uma avaliação multidisciplinar, a fim de observar e avaliar as diferentes áreas do desenvolvimento humano, com o uso de diferentes instrumentos e a observação constante dos indicadores em diferentes contextos (Renzulli, 2014).

Outro aspecto que merece atenção no processo de identificação é quando a criança apresenta comportamentos acima da média em determinada área e dificuldades em outra, até mesmo em aspectos emocionais e/ou sociais. Tais comportamentos, que podem ser considerados inadequados pelos professores, acabam por sugerir a necessidade de uma avaliação psicológica e/ou psicopedagógica, por exemplo. Então, dependendo do profissional que avaliar a criança, poderá identificar nela comportamentos de AH/SD. Assim, o que a princípio parecia somente um transtorno/dificuldade, acaba se confirmando em AH/SD, caracterizado por uma dissincronia.

Tal definição é descrita por Terrassier (2000) e pode se manifestar de forma interna e social, em que “a dissincronia¹ interna corresponde aos ritmos heterogêneos particulares do desenvolvimento das crianças superdotadas e a dissincronia social onde se expressam as dificuldades específicas no seu relacionamento com o meio ambiente” (Terrassier, 2000, p. 70, tradução nossa). A dissincronia pode ser observada a partir das diferenças verificadas entre a precocidade cognitiva, em comparação com as áreas afetivas e psicomotoras, que apresentarão um desenvolvimento mediano.

O mesmo autor ressalta que, quando a escola e a família não compreendem essa dissincronia no aluno com AH/SD, não estarão respeitando sua personalidade, suas especificidades enquanto sujeito com AH/SD (Terrassier, 2000). Com isso, apresenta-se mais um desafio no processo de identificação, ou seja, compreender essas características demonstradas pela criança, identificando suas áreas de potenciais e suas possíveis áreas de desenvolvimento típico ou com dificuldades, para que possam ser promovidas intervenções pedagógicas direcionadas para tal.

Considerando esses desafios descritos, entende-se que é preciso refletir sobre as práticas de identificação de AH/SD na infância, sendo que há inúmeras especificidades que fazem parte desse campo e que merecem atenção.

Nessa perspectiva, destacam-se algumas possibilidades que a educação infantil oferece ao pensar sobre essa identificação, quando envolve sujeitos precoces. Conforme abordado anteriormente, a identificação pela provisão é

1 Texto original: “disincronía interna concierne a los particulares ritmos heterogéneos del desarrollo de los niños superdotados y la disincronía social donde se expresan las dificultades específicas en su relación con su entorno.”

uma possibilidade rica na Educação Infantil, visto que possibilita a exploração de diferentes áreas, por meio de diversos tipos de atividades que as contemplam (Vieira, 2005). Os espaços e tempos da Educação Infantil são um campo fértil para o processo de identificação na provisão, sendo necessário um planejamento dos professores e da equipe, com o apoio do professor de Educação Especial para que, durante a realização dessas ações, possam ser observados os comportamentos das crianças que se destacam.

Associando-se ao referencial das inteligências múltiplas apresentado por Gardner (2000), a Educação Infantil pode possibilitar espaços e recursos para exploração pela criança das diferentes inteligências, sendo que ela pode apresentar comportamentos precoces em algumas dessas áreas, o que pode evidenciar indicadores de AH/SD que precisam ser observados pelos professores. Assim, a mediação do professor, o contato com as crianças e as interações realizadas entre elas são aspectos a serem destacados que favorecem o processo de identificação, e o olhar do professor faz toda diferença. Nesse aspecto, “a visibilidade que se reivindica para este aluno está diretamente relacionada ao respeito e ao reconhecimento de seus potenciais e de suas limitações, bem como ao oferecimento de oportunidades educacionais que visem ao desenvolvimento [...]” (Vieira, 2005, p. 181).

Assim, a Educação Infantil constitui-se como um espaço de possibilidades, de descobertas pela criança, de ser desafiada a explorar suas habilidades em diferentes áreas, podendo ser reconhecida com maiores facilidades em algumas delas. Esse reconhecimento leva à promoção e/ou indicação da oferta de possibilidade de enriquecimento, sendo que, segundo Bulhões (2018), “[...] os educadores deveriam despender o máximo de investimento na adequada modificação de programas curriculares aos estudantes com AH/SD, a fim de melhor atender as suas necessidades específicas” (Bulhões, 2018, p. 223-224).

Quando identificados os potenciais dessas crianças, cabe um direcionamento para possibilidades de enriquecimento, seja elas intra e/ou extracurriculares. Freitas e Pérez (2012) mencionam que as estratégias pedagógicas, sejam elas intra e/ou extracurriculares, “[...] sempre têm que partir dos recursos (materiais, humanos e financeiros) que já existem no contexto no qual forem desenvolvidas e, por isso, conhecer os recursos, tanto dos alunos quanto dos docentes e da comunidade escolar é condição indispensável para o seu sucesso” (Freitas; Pérez, 2012, p. 66).

Com isso, o importante é que possam ser ofertadas possibilidades de suplementação curricular para essas crianças, seja em sala de aula ou fora dela, pelo professor da sala regular e/ou pelo professor de Educação Especial, seja como projetos no mesmo turno ou contraturno. Desse modo, ampliar-se-ão suas aprendizagens respeitando suas condições específicas.

Considerações finais

Este capítulo teve o propósito de discorrer a respeito dos desafios e possibilidades que permeiam a identificação de crianças com AH/SD na Educação Infantil. Entende-se que a identificação é um processo complexo que requer um olhar multidisciplinar para essas crianças que estão em pleno e constante desenvolvimento.

Nesse aspecto, identificar comportamentos de AH/SD em crianças que frequentam a Educação Infantil é ter um olhar sensível para com aquele “pequeno” que manifesta comportamentos precoces, ou seja, que realiza algo inesperado para aquela faixa etária. Esse olhar deve ser permeado tanto pela escola quanto pela família, uma vez que essas duas instituições são importantes contextos de desenvolvimento na vida dessas crianças. Logo, ambas, precisam ser orientadas por profissionais capacitados na área da Educação Especial e da Psicologia, munidos com informações que colaborem para o processo de identificação de comportamentos de AH/SD nessa etapa escolar.

Por isso, ao longo deste capítulo, debatemos sobre alguns desafios que se apresentam nesse processo e algumas possibilidades decorrentes da identificação de AH/SD na Educação Infantil.

Um dos desafios discutidos diz respeito à dificuldade de reconhecer comportamentos precoces e/ou indicadores de AH/SD nas crianças, tanto por parte da escola quanto por parte da família. Um dos aspectos que dificultam esse processo de identificação está ancorado pela falta de conhecimento sobre a área das AH/SD, decorrentes de concepções equivocadas e socialmente propagadas a respeito do que seria uma pessoa com AH/SD. Os cursos de formação de professores ainda abordam esse tema de forma muito superficial nos currículos, interferindo posteriormente na visualização dessas crianças no espaço escolar. Consequentemente, quando a escola não se encontra preparada para identificar/avaliar a criança, a família também encontrará dificuldades em contribuir com esse processo.

Por tudo isso, é fundamental que a escola e a família procurem orientação de profissionais com experiência na identificação de AH/SD em crianças pequenas. O professor de Educação Especial poderá ser um desses profissionais, a ele caberá avaliar o desenvolvimento educacional dessa criança, utilizando aportes teóricos que subsidiem esse processo, analisando indicadores de AH/SD na etapa escolar ora discutida. Além disso, esse profissional poderá utilizar-se de instrumentos pedagógicos, fichas avaliativas de forma interdisciplinar, em que a escola e a família serão importantes agentes desse processo.

Nessa linha de debate, é importante ressaltar que o professor de Educação Especial deve alertar para que a família e escola fiquem atentos e observem de que forma a criança com indicadores de AH/SD manifesta seus comportamentos no espaço escolar e familiar, pois os comportamentos podem ser distintos e peculiares em cada espaço, dependendo da mediação e oferta de estímulos e recursos que sejam favorecedores ou não da manifestação e desenvolvimento de comportamentos de AH/SD.

Dito de outro modo, a família e a escola precisam observar na criança a frequência e constância dos três grandes componentes que correspondem à superdotação: capacidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa (Renzulli, 2014).

Portanto, a identificação de comportamentos de AH/SD na Educação Infantil requer essa visão multidisciplinar, contando com a participação da família e da escola, cada uma colaborando com seus conhecimentos e vivências com a criança. Observando, relatando e registrando qual a inteligência que essa criança destaca e se a mesma apresenta capacidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa nessa área em especial, ou seja, na inteligência múltipla em evidência.

Arelados ao processo de identificação, surgem as possibilidades, sendo destacado especialmente o espaço da Educação Infantil como potencializador para a identificação pela provisão, uma vez que pode proporcionar a exploração pela criança de diferentes áreas, estimulando seu autoconhecimento. Além disso, argumenta-se que a identificação dos comportamentos de AH/SD deve direcionar para o atendimento educacional adequado às demandas de cada criança, sendo o enriquecimento intra e/ou extracurricular possibilidades que podem ser ofertadas.

Ao encaminhar um fechamento para o que propomos nesse texto, ressaltamos que se busca, com o processo de identificação, o reconhecimento dos direitos que as crianças com AH/SD alcançaram por meio da implantação das políticas públicas como, por exemplo, o acesso a programas de enriquecimento intra e extracurricular, participar do atendimento educacional especializado, aceleração dos estudos, entre outros. Com isso, acredita-se que as crianças com indicadores de AH/SD estarão tendo a oportunidade de receber estímulos adequados, em que seus potenciais sejam valorizados e orientados para que elas consigam planejar, elaborar e desenvolver diferentes projetos.

Além disso, a identificação precoce contribui para que a criança reconheça que ela e outras da mesma idade apresentam interesses singulares e um desenvolvimento próprio, que ora podem se aproximar e ora se distanciar, e, com isso, desde cedo, podem construir sua identidade de sujeito com características próprias.

Por fim, a identificação nessa etapa escolar, a Educação Infantil, trará muitos benefícios para a escola e, também, para a família. A escola visualizará essa criança sob uma nova perspectiva, reconhecendo seus anseios e dúvidas e, a partir disso, poderá construir uma proposta pedagógica que atenda os interesses e desenvolva os potenciais dela.

Já a família terá muitas respostas até então desconhecidas, ou seja, a partir do instante que esse filho é descoberto/desvelado, dentro da sua singularidade de sujeito com AH/SD, alguns comportamentos, antes observados, agora passam a ter um sentido, um lugar. Sabe-se que é desafiador para uma família educar e orientar um filho, e ter um filho na condição de AH/SD é um desafio a mais, pois são crianças sagazes e muito curiosas. Sendo assim, essa família poderá ser orientada a dar continuidade ao estímulo ofertado pela escola e, com isso família e escola atuarão de forma colaborativa e participativa no processo de orientação e desenvolvimento dos potenciais da criança com AH/SD.

Finalizando o debate, a identificação das AH/SD na Educação Infantil, se bem orientada e encaminhada, trará muitos benefícios para todos os sujeitos envolvidos: escola, família e para a criança foco de todo o processo, para que ela se aceite e se reconheça como sujeito com potenciais diferentes de algumas crianças, o que a torna única e singular, como seus pares também são. Com isso internalizado, ela pode se reconhecer e se nomear como sujeito com AH/SD.

Referências

ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista FAEEBA**, [S. l.], v. 22, p. 95-104, 2013. Disponível em: http://www.mnemos.unir.br/uploads/13131313/arquivos/Marli_Andr__O_que___um_Estudo_de_Caso_417601789.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 mar. 2024.

BULHÕES, Priscila Fonseca. Altas habilidades/Superdotação, deficiências e transtornos de aprendizagem: interlocuções conceituais acerca da concomitância desses fenômenos. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane. (org.). **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 185-230.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

FLEITH, Denise de Souza. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação**. 4. ed. Elaboração: Denise de Souza Fleith. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/superdotacao.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

FREEMAN, Joan. Educating the Very Able. **Current International Research**. London: The Stationery Office, 1998. Disponível em: <http://www.joanfreeman.com/pdf/Ofsted-report-final-text-Feb-98.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2024.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2012.

GAMA, Maria Clara Sodré. Parceria entre família e escola. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Volume 3 – O aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação. 2007. p. 61-73.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Características de altas habilidades/superdotação em aluno precoce: um estudo de caso. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 189-202, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0189.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Volume 1 – Orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 41-51.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle. **Relação família-escola: uma parceria para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12033>. Acesso em: 22 mar. 2024

RENZULLI, Joseph. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 219-264.

RENZULLI, Joseph. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. (org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá Editora, 2018. p. 19-42.

ROCHA, Andreia de Lima Campos. **Altas habilidades/superdotação e surdez: identificação e reconhecimento da dupla condição**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/808/1/Andreia%20de%20Lima%20Campos%20Rocha.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

TERRASSIER, Jean Charles. La disincronía de los niños precoces. In: MATE, Yolanda Benito (Coord.). **Problemática del niño superdotado**. 3. ed. Salamanca: Amarú Ediciones, 2000. p. 69-74.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. **Viagem a “Mojave-Óki”! Uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a cinco anos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6834/000491113.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 mar. 2024.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen; FREITAS, Soraia Napoleão. Procedimentos qualitativos na identificação das altas habilidades/superdotação. In: BRANCHER, Vantoir Roberto; FREITAS, Soraia Napoleão. (org.). **Altas habilidades/superdotação: conversas e ensaios acadêmicos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. Cap. 3, p. 49-68.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAPÍTULO 7

O brincar das crianças com síndrome de Down na Educação Infantil: concepções de professores

Aline de Novaes Conceição

Adriana Alonso Pereira

DOI: 10.52695/978-65-5456-127-3.7

Introdução

Um marco significativo que impulsionou o avanço dos direitos das crianças foi o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) para atendimento dos 4 meses aos 5 anos de idade.

Nos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (RCNEI) (Brasil, 1998), o cuidar, o educar e o brincar são destacados como essenciais para as crianças. Por meio do brincar, as crianças se expressam e têm a oportunidade de desenvolverem funções psicológicas superiores, como “[...] a atenção, a imitação, a memória, a imaginação” (Brasil, 1998, p. 22).

O cuidar, educar e brincar também são destacados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), a partir

da ênfase da indissociabilidade de um trabalho que cuida educando e educa cuidando, bem como da defesa de que os eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil consistem em interações e brincadeiras.

Nesse sentido, é importante considerar que:

As crianças são sujeitos históricos e de direitos que aprendem com as interações e brincadeiras, produzindo cultura, ou seja, não são objetos [...] A Educação Infantil não é local de antecipação da escolarização, mas, nessa etapa, as crianças têm atividades principais que predominantemente possibilitarão o desenvolvimento [...] (Conceição, 2020, p. 39).

Na Educação Infantil, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que em cada etapa de desenvolvimento humano há uma atividade principal que resulta no desenvolvimento. “O conceito de atividade é baseado em Leontiev que a considera como orientada a um objeto, gerando um produto que envolve: necessidade; motivo; metas; condições; meios; ações e operações” (Conceição, 2018, p. 449). Na Educação Infantil, as atividades principais consistem em comunicação emocional direta, atividade objetiva manipulatória e o brincar (a partir aproximadamente dos 3 anos), ações que se relacionam com o cuidar e educar, com as interações e brincadeiras e são necessidades das crianças.

É necessário que o professor trabalhe considerando as atividades principais das crianças que podem proporcionar o desenvolvimento dos seres humanos, compreendendo que existe uma relação entre o aprendizado e o desenvolvimento, de modo que a criança não precisa se desenvolver para aprender, mas o processo educativo e a aprendizagem qualitativa possibilitam o desenvolvimento (Mello, 2004). Na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, apoiando-se nas contribuições de Vigotski, Leontiev, Luria e Elkonin, o desenvolvimento infantil é enfocado com base nas questões culturais e históricas, ao contrário da abordagem naturalista, que enfoca o sujeito como biológico e que passa por fases universais e naturais.

As atividades principais, inicialmente, devem ser realizadas coletivamente com base na cooperação, diálogo e discussão, na busca de soluções para tarefas realizadas na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Assim, o desenvolvimento da criança ocorrerá com o professor atuando na ZDP, a

partir da utilização de atividades principais, sendo que o papel docente é o de orientar de maneira racional o desenvolvimento da criança, ou melhor, o processo de desenvolvimento dela, que ocorre pela via revolucionária e não evolutiva (Mello, 2004).

Nesse âmbito, o brincar deixa de ser natural para ser uma proposta que precisa ser pensada e desenvolvida na escola com intencionalidade e seriedade, considerando o que é pontuado sobre a criança na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), ou seja, a criança é um sujeito ativo, precisa ter suas necessidades acolhidas, uma vez que traz à escola experiências diversas de outras instâncias, incluindo a família.

Assim, as crianças necessitam de vivências que auxiliem no desenvolvimento de uma Educação Integral. Para isso, os professores necessitam organizar os tempos e espaços com intencionalidade pedagógica (Brasil, 2018).

A Educação Integral “[...] abrange a busca de formação ampla dos seres humanos, para além da leitura, escrita e numerais. Essa defesa permanece atualmente na BNCC como compromisso a ser firmado e buscado pelos envolvidos nos processos educacionais” (Conceição, 2023, p. 25).

Ofertar uma educação com vistas ao desenvolvimento de uma Educação Integral das crianças requer que os professores estejam atentos às necessidades educacionais de todas, incluindo as crianças com síndromes, condições diferenciadas, comportamentos atípicos e as que são Elegíveis ao Serviço de Educação Especial (ESEE), ou seja, as crianças com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, uma vez que cada criança é única e apresenta necessidades diversas.

Nesse sentido, o início do processo de escolarização necessita ocorrer na perspectiva da oferta de uma educação que seja inclusiva, isto é, que todas as crianças tenham suas necessidades respeitadas e atendidas, independentemente de suas particularidades.

Dentre essas necessidades, é primordial pensar nas propostas de atividades relacionadas com o brincar para todas as crianças, dentre essas, devido ao contato direto na atuação profissional e acadêmica, as autoras destacam as crianças com síndrome de Down.

A síndrome de Down é uma condição genética causada pela presença de uma cópia extra do cromossomo 21. Isso significa que, em vez de duas cópias

desse cromossomo, a pessoa tem três (trissomia 21). Essa alteração genética provoca características físicas e cognitivas específicas, cujo diagnóstico

[...] da Síndrome de Down baseia-se na cariotipagem e ultrassonografia, ou logo após o nascimento devido à manifestação de seus principais fenótipos, tais como, características físicas faciais, a braquicefalia (diâmetro fronto-occipital bastante reduzido), fissuras nas pálpebras inclinadas superiormente, pregas epicânticas (pregas de pele que cobrem os cantos interiores das pálpebras), base do nariz chata, face com diminuição acentuada na atividade de formação de tecidos em sua porção medial e sua língua é hipotônica e levemente deslocada para frente, clinodactilia (deformação) do quinto dedo das mãos, articulações mais fragilizadas e com hiper-mobilidade, alterações motoras e no sistema endócrino (principalmente relacionados à tireóide), extrema sonolência, geralmente apresentam baixa estatura, hipotonia muscular generalizada, occipital achatado, pescoço curto e grosso, prega única na palma das mãos, andar característico causado pela anteversão pélvica e pela larga base de apoio com os pés voltados para fora, joelhos genovaros (voltados para fora) e comprometimento na capacidade intelectual (Silva *et al.*, 2021, p. 197).

Vale destacar que as crianças com síndrome de Down, assim como as demais, apresentam potencialidades e dificuldades, não podendo ser concebidas como incapazes de engajar-se nas situações de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, conhecer as necessidades educacionais específicas das crianças está além de identificar barreiras, mas requer igualmente do professor um olhar atento às potencialidades de cada criança, conduzindo a prática pedagógica de modo intencional, realizando ajustes nas atividades propostas e observando as interações sociais nos momentos do brincar (Pereira, 2019).

No âmbito da atuação do professor, é importante considerar as concepções que o docente apresenta sobre as temáticas, pois:

[...] as concepções são indicadores de atitudes e a maneira como se concebe qualquer temática interferirá diretamente na maneira que o professor trabalhará com aquela temática. Além disso, compreender as concepções, nos favorece sobre o pensar em elementos necessários

para uma intervenção na formação contínua docente (Conceição; Pereira, 2022, p. 14).

Dessa forma, as concepções estão diretamente relacionadas às atitudes, sendo que, com informações, é possível transformá-las, inclusive alterando concepções desfavoráveis para favoráveis.

Em face desse contexto, objetivamos no estudo, cujos resultados estão apresentados neste capítulo, investigar concepções de professores da Educação Infantil de escolas do interior de São Paulo sobre o brincar de crianças com síndrome de Down.

Participaram da pesquisa nove professoras regentes de turmas da Educação Infantil de escolas do interior de São Paulo, com idade variando entre 28 e 51 anos e tempo de experiência docente entre 08 e 30 anos. Além dessas características, no ano da pesquisa, essas docentes também tinham nas turmas que eram responsáveis, crianças com síndrome de Down matriculadas.

Para a recuperação de dados, foi elaborado um roteiro de entrevista semi-estruturado com quatro questões que tratam das concepções de professores da Educação Infantil sobre o brincar, contemplando crianças com síndrome de Down. As perguntas foram: “1. O que é o brincar para você?”; “2. O que você pensa sobre o brincar e a aprendizagem?”; “3. Você encontra dificuldades em propor brincadeiras aos educandos?”; “4. Como é a relação do educando com Síndrome de Down com o brincar?”¹ A partir das respostas, foram elaboradas categorias e subcategorias inspiradas em Bardin (2011).

Diante do exposto, a seguir, há a seção “Concepções de professoras sobre o brincar”, finalizando com as considerações finais e referências.

Concepções de professoras sobre o brincar

A partir das perguntas mencionadas, a saber: “O que é o brincar para você?”, “O que você pensa sobre o brincar e a aprendizagem?”, “Você encontra dificuldades em propor brincadeiras aos educandos?” e “Como é a relação do educando com síndrome de Down com o brincar?”, as respostas, como

1 As entrevistas também foram analisadas pela autora deste capítulo de livro, Pereira (2019), em sua dissertação de mestrado. Neste texto, foram selecionados trechos das entrevistas para análise.

relatado, foram categorizadas com base em Bardin (2011), sendo os relatos agrupados a partir de categorias temáticas. Desse modo, foram identificadas categorias e subcategorias representativas das perguntas realizadas às professoras, as quais estão associadas ao conteúdo das respostas.

A partir da pergunta “O que é o brincar para você”? originou-se a categoria *função do brincar* e três subcategorias: *aprendizagem*; *suporte ao Ensino Fundamental* e *prazer*. Com a análise dos relatos, foi possível verificar que a definição do brincar está associada a uma função que pode ser descrita como auxílio para as diversas aprendizagens na etapa da Educação Infantil. Há também relatos que expressam a função do brincar como propulsor para a preparação do ingresso ao Ensino Fundamental e há, ainda, professoras que expressam o brincar como prazeroso, como momento de diversão.

A análise dos relatos das nove professoras possibilitou observar que seis delas relacionam a função do brincar à aprendizagem de alguma habilidade, como no exemplo do excerto: “[...] eles aprendem tudo no brincar, você desenvolve a percepção auditiva, a percepção tátil, a lateralidade, o espaço, o tempo, tudo se desenvolve no brincar” (Pereira, 2019, p. 50).

Há professores que, por outro lado, destacaram o brincar como propulsor para o desenvolvimento da escrita: “[...] brincando a criança aprende desde o escrever até o ler e a se formar e a brincar e a trabalhar em grupo” (Pereira, 2019, p. 50). O escrever e o ler são atividades principais não da Educação Infantil, mas sim dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Kramer, Nunes e Corsino (2011) analisam e discutem as tensões existentes entre as etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com constatações das autoras, por meio de observações e entrevistas, há práticas adotadas na Educação Infantil que se distanciam do período de desenvolvimento em que as crianças se encontram, prevalecendo atividades de caráter instrucional voltadas ao estudo das normas e regras da escrita, típicas da etapa do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que a alfabetização é função dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e deve ocorrer até o 2º ano, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e a escrever (Brasil, 2018).

Nesse sentido, as professoras da Educação Infantil necessitam ter consciência de suas concepções sobre infância, criança e desenvolvimento, uma vez que as concepções podem fornecer indícios das práticas pedagógicas adotadas nas escolas.

Apesar de a Educação Infantil não ter a função de preparação para o Ensino Fundamental, é relevante que se trabalhe com a cultura oral e escrita como linguagens, por meio do conhecimento dos gêneros orais e escritos que circulam na sociedade, bem como os suportes que os textos estão contidos, mas essa exploração não deve ter como finalidade que a criança aprenda a ler e a escrever. Sendo assim, na Educação Infantil, é esperado, conforme destacado por Kramer, Nunes e Corsino (2011): “[...] que as crianças possam aprender a gostar de ouvir a leitura, que tenham acesso à literatura, que desejem se tornar leitores, confiando nas próprias possibilidades de se desenvolver e aprender”(Kramer; Nunes; Corsino, 2011, p. 80).

Continuando com as entrevistas, há professoras que expressaram a função do brincar como a de proporcionar o prazer às crianças, como no trecho a seguir: “[...] para mim ele é muito importante, porque através do brincar que a criança, ela sente prazer em aprender” (Pereira, 2019, p. 51). Apesar do brincar ser uma atividade prazerosa à criança, poderíamos sugerir que as professoras que associam o brincar apenas a um momento de diversão talvez possam não ter concepções efetivas a respeito de que o brincar está para além do lúdico e possibilita o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, as professoras precisam expandir as concepções sobre o que o brincar possibilita para que possam planejar e mediar situações intencionais em que o brincar seja de fato uma proposta de atividade importante para viabilizar o desenvolvimento de uma Educação Integral das crianças.

Em relação à pergunta “O que você pensa sobre o brincar e a aprendizagem?”, originou-se a categoria *o brincar e a aprendizagem na Educação Infantil* e cinco subcategorias: *condutor natural à aprendizagem*; *conteúdos*; *aprendizagem leve*; *ficha de atividade* e *o papel da mediação do educador*. A categoria *o brincar e a aprendizagem na Educação Infantil* está associada às diferentes maneiras de aprendizagem que envolvem a relação entre o brincar e a aprendizagem. Desse modo, há relatos que expressam a associação entre o brincar e a aprendizagem de conteúdos por meio de atividades impressas, há também trechos que expressam que brincando a criança aprende naturalmente, não evidenciando a atuação intencional do adulto ao propor ou mediar os momentos em que ocorrem o brincar. Professoras também relatam que brincando a criança aprende de modo leve e tranquilo.

A partir da análise dos relatos das nove professoras, foi possível observar que seis expressam concepções de que o brincar conduz naturalmente à apren-

dizagem, como no exemplo de um dos relatos: “[...] através das brincadeiras, eles vão estar, até mesmo sem perceber, aprendendo” (Pereira, 2019, p. 59).

Três professoras relacionam o brincar à aprendizagem de algum conteúdo comumente explorado na etapa da Educação Infantil:

[...] um tá ligado ao outro, por exemplo, se eu trabalho uma música na quadra, eu a trago para dentro da sala de aula, aí eu trabalho palavras-chave, o tema da música, o ritmo, composição, quem fez, quem deixou de fazer, você leva pra quadra e coloca no movimento, então uma está interligada com a outra (Pereira, 2019, p. 59).

Apenas uma das nove professoras destaca a importância do papel do educador como mediador de aprendizagem, ressaltando a necessidade da intencionalidade, conforme expresso no trecho: “[...] se for através do brincar, da cooperação em tudo, desde que seja com uma intencionalidade correta, e com objetivo correto, sempre o professor mediando e direcionando” (Pereira, 2019, p. 59).

Destacamos o relato de uma das professoras, no qual expressa que a ficha impressa serve de apoio à aprendizagem na Educação Infantil: “[...] o pedagógico é no brincar, no dia a dia, a hora que você passa no papel é complemento [...]” (Pereira, 2019, p. 60). Conforme Chaves (2015), os professores da Educação Infantil necessitam desenvolver atividades pedagógicas que contribuam no desenvolvimento das crianças, considerando os saberes dos discentes de modo a conduzi-los à apropriação das elaborações humanas. Sendo assim, a proposição de qualquer atividade necessita ser revestida de intencionalidade do professor, de modo a valorizar o processo criativo das crianças rompendo com modelos de atividades impressas que pouco as desafiam. Isso é possível se houver uma organização da rotina pedagógica, uma vez que pode ser: “[...] decisiva para estimular sentimentos positivos e desenvolver a criação artística na criança, seja por meio do desenho, da dramatização ou da criação literária” (Chaves, 2015, p. 58).

A partir da pergunta “Você encontra dificuldades em propor brincadeiras aos educandos?”, originou-se a categoria *dificuldades para sugerir brincadeiras* e sete subcategorias: *sem dificuldades em propor brincadeiras*; *criança com maior dificuldade de aprendizagem*; ***síndromes diferentes***; *família*; *infraestrutura*; *comandar brincadeiras* e *falta de formação*. A categoria *dificuldades para sugerir brincadeiras* reúne relatos que expressam as diversas dificuldades que

as professoras vivenciaram ao propor momentos de brincadeiras às crianças na escola. São reunidos relatos que expressam dificuldades para trabalhar com momentos do brincar em virtude da diversidade das crianças presentes nas escolas, isto é, crianças com deficiências ou dificuldades de aprendizagem, e também dificuldades relacionadas com famílias pouco participativas. Há também relatos que localizam as dificuldades no fazer docente, como a falta de formação do professor para mediar os momentos do brincar.

Uma das participantes relatou vivenciar diferentes tipos de dificuldades, a saber: criança com maior dificuldade de aprendizagem, síndromes diferentes e família. Sobre isso, destacamos o trecho “[...] se tem uma família mais participativa, a criança é mais desenvolvida, isso é notável tem criança que tem maior dificuldade de aprendizagem. Hoje a gente encontra muitas síndromes diferentes” (Pereira, 2019, p. 71). O relato dessa professora expressa dificuldades semelhantes às evidenciadas em estudos anteriores que mostraram que professores de diferentes etapas educacionais apresentam angústias para realizarem ajustes nas situações de ensino e aprendizagem, quando as crianças não apresentam comportamentos típicos (Silveira; Enumo; Rosa, 2012; Capellini; Rodrigues, 2009).

A partir da pergunta “Como é a relação do educando com síndrome de Down com o brincar?”, originou-se a categoria *A criança com síndrome de Down na Educação Infantil* e nove subcategorias: *dificuldade com o pedagógico; afeto; falta de limites; resistência para aceitar professora e amigos; ajuda recebida dos colegas; afinidade; o papel da professora na inclusão; afastamento dos colegas e dificuldade de fala*. Na categoria *a criança com síndrome de Down na Educação Infantil*, foi possível perceber, por meio dos relatos, que as professoras não expressaram de maneira clara as suas concepções sobre como percebem o brincar de crianças com síndrome de Down. Os relatos parecem localizar na própria criança a origem das dificuldades para propor intencionalmente ou mediar situações, de modo a possibilitar que todas as crianças brinquem independente de suas necessidades individuais.

A partir da análise dos relatos das nove professoras, foi possível observar que seis revelaram dificuldades em relação à aprendizagem das crianças com síndrome de Down, como no exemplo de um dos relatos: “[...] agora o pedagógico vai um pouquinho mais devagar, né...acho que até pela síndrome mesmo” (Pereira, 2019, p. 80).

Azevedo *et al.* (2019) contaram que:

[...] no caso de uma criança com Síndrome de Down, a audiodescrição pode auxiliar de forma positiva na superação de barreiras e inclusão no âmbito escolar, pois se mostrou muito eficaz na estimulação da atenção e compreensão das brincadeiras (Azevedo *et al.*, 2019, p. 12).

Desse modo, é importante compreender as necessidades específicas e trabalhar considerando-as. Nesse âmbito, Oliveira e Araujo (2019) investigaram como ocorriam as práticas pedagógicas e a mediação do processo de interação social de uma criança com síndrome de Down matriculada na Educação Infantil. Por meio de observações, as pesquisadoras identificaram situações favoráveis de acolhimento às necessidades da criança, materializadas na organização das situações de aprendizagem, por meio de ajustes em materiais, atenção ao desejo da criança em participar das atividades desenvolvidas pela turma.

A organização intencional dos tempos e espaços na etapa da Educação Infantil é descrita por Chaves (2015) como um dos pilares do trabalho pedagógico, uma vez que situações planejadas intencionalmente favorecem o desenvolvimento das crianças, independentemente de suas necessidades educacionais. A autora destaca que, muitas vezes, a prática pedagógica desenvolvida pelos professores da Educação Infantil é fragmentada e desprovida de sentido para a criança, visto que são conduzidas a pintarem desenhos impressos e atenderem comandos de atividades que não consideram os saberes dela.

A concepção de que as crianças com síndrome de Down apresentam uma aprendizagem mais lenta é uma percepção compartilhada por muitos professores e, portanto, que pouco contribui para o processo de inclusão dessas crianças, uma vez que localiza a origem das dificuldades escolares no corpo do sujeito educativo. Por isso, compreendemos que as deficiências fazem parte de um constructo social, em que os sujeitos compartilham percepções e formam imagens quanto à determinado grupo social, no caso, as pessoas com deficiência.

Nesse sentido, como pontuado por Omote (2004) a respeito das diferenças entre as pessoas:

O significado efetivamente atribuído a uma característica, seja ela atributo, comportamento ou afiliação grupal, parece depender [...] da combinação de três fatores: o portador ou o ator, a audiência ou o juiz e as circunstâncias sob as quais o julgamento ocorre (Omote, 2004, p. 289).

Nesse sentido, no processo de inclusão escolar, a deficiência não pode ser centralizada no organismo das pessoas com deficiência. Não se trata de negar as dificuldades, mas sim de compreender que, sob a ótica da deficiência como uma construção social, há que se compartilhar ações em prol do processo de inclusão de todas as crianças. Isso demanda esforço de todas as instâncias sociais, incluindo das escolas.

Ainda em relação às crianças com síndrome de Down na etapa da Educação Infantil, há relatos que também expressam que as professoras apresentam dificuldades para a proposição ou mediação de situações de aprendizagem que envolvam o brincar quando as crianças com síndrome de Down apresentam comportamentos considerados inadequados, como a falta de limites e a resistência, como exemplo de um trecho que demonstra o apontado, há: “[...] o problema que eu vejo com ele são os limites” (Pereira, 2019, p. 80).

Além disso, as professoras apontam que, no brincar, há dificuldades das crianças com síndrome de Down de aceitarem as professoras e as outras crianças, ou seja, dificuldades com a interação. A respeito das interações e aceitação entre crianças com síndrome de Down e colegas de turma e professores, Anhão, Pfeifer e Santos (2010) encontraram resultados convincentes a respeito da capacidade de crianças com síndrome de Down interagirem de modo favorável com seus pares e professores. Rosin-Pinola (2006) ressalta que a interação entre crianças com deficiências e seus pares traz benefícios aos envolvidos, incluindo a ampliação da comunicação, habilidade esta essencial para promover o desenvolvimento de todas as crianças.

Diante do exposto, vale destacar que é crucial que os professores expandam suas concepções sobre o brincar, transformando as desfavoráveis em favoráveis, a fim de planejarem e mediarem situações que favoreçam o desenvolvimento de uma Educação Integral das crianças, independentemente de suas necessidades individuais.

Considerações finais

Com o objetivo de investigar concepções de professores da Educação Infantil de escolas do interior de São Paulo sobre o brincar de crianças com síndrome de Down, foram apresentados resultados de entrevistas com nove professoras regentes de turmas da Educação Infantil que tinham, nas turmas que eram responsáveis, crianças com síndrome de Down.

Com isso, foi possível verificar que, nas concepções das professoras sobre a temática, o brincar foi mencionado como uma proposta de atividade que possibilita o prazer e a diversão. Sendo auxílio para todas as aprendizagens e, equivocadamente, como possibilitante do preparo para o Ensino Fundamental e para o desenvolvimento da escrita, pois a Educação Infantil apresenta suas especificidades, as quais não condizem com preparação para o Ensino Fundamental, tampouco com alfabetização.

O brincar também foi associado às atividades impressas, com a ideia de que se aprende “naturalmente” brincando. No entanto, essa compreensão é equivocada, pois o brincar é algo aprendido. Por isso, é necessário planejar o brincar de forma intencional, considerando os espaços, tempos e materiais envolvidos. Nessa perspectiva, somente uma professora destacou a importância do professor ser mediador das brincadeiras.

A falta de formação dos professores em relação ao brincar e à diversidade foi demonstrada com as dificuldades que as professoras mencionaram sobre trabalhar com o brincar e mediar situações relacionadas às crianças com síndrome de Down, em que relataram que essas crianças apresentam “falta de limites” e dificuldade na interação com as professoras e outras crianças, atribuindo-se responsabilidade também às famílias.

A “falta de limites” mencionada no momento do brincar estaria relacionada com o desinteresse pela brincadeira? Com a falta de combinados iniciais antes das propostas das brincadeiras? Com a falta de compreensão da brincadeira pelas crianças? Com possíveis dificuldades relacionadas aos movimentos corporais?

Ficou nítido que as professoras não expressaram, de maneira clara, sua concepção sobre o brincar das crianças com síndrome de Down, o que pode decorrer da falta de informações sobre, manifestando ausência de apropriação das especificidades, potencialidades e dificuldades relacionadas.

Em suma, vale destacar que as professoras demonstraram concepções desfavoráveis sobre o brincar como sendo um meio para o Ensino Fundamental e não um fim em si mesmo. Essas concepções desfavoráveis interferem negativamente no desenvolvimento de propostas de atividades relacionadas ao brincar, que são essenciais para as crianças na Educação Infantil, incluindo aquelas com síndrome de Down.

As concepções desfavoráveis sobre o brincar poderão ser alteradas com formações iniciais e contínuas para os graduandos e para os professores da Educação Infantil sobre a temática e a relação com o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os educandos. Considerando suas especificidades, e refletindo sobre mediações e planejamentos intencionais e sistematizados que considerem adequadamente os espaços, os tempos e os materiais a serem selecionados para o trabalho docente, na busca de uma Educação Infantil que desenvolva todas as crianças.

Referências

ANHÃO, Patrícia Páfaro Gomes; PFEIFER, Luzia Iara; SANTOS, Jair Lício Dos. Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 31-46, jan. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Zp9WPjxhLMKDnBX3ZgWN9Tk/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

AZEVEDO, Tássia Lopes de; Rios; Gabriela Alias; BATALIOTTI, Soellyn Elene; Lourenço; Gerusa Ferreira. Uso da audiodescrição no brincar de uma criança com síndrome de Down na educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 27 mai. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23667>. Acesso em: 12 dez. 2024.

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

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC; CNE; CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 03, p. 355-364, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/5782>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CHAVES, Marta. Práticas pedagógicas na Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. **Fractal - Revista Psicologia**, [S. l.], v. 27 n. 1, p. 56-60, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/pXhgq76wMx95YXSpG3QhnCp/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Parques Infantis de 1935 a 1938 e a relação com a educação desenvolvimental e a atividade de estudo. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 2 esp., p. 448-453, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.unoeste.br/site/enepe/2018/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/PARQUES%20INFANTIS%20DE%201935%20A%201938%20E%20A%20RELA%C3%87%-C3%83O%20COM%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DESENVOLVIMENTAL%20E%20A%20ATIVIDADE%20DE%20ESTUDO.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Vivências para o trabalho com a psicomotricidade na Educação Infantil. In: KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro; CELESTE FILHO, Macioni (org). **Inovação educacional e formação de professores**: a experiência contemporânea dos municípios de Duartina e Ubirajara. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 35-56. Disponível em: https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/docenciaparaaeducacaobasica/ebook_inovacao-educacional.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Elementos para uma história da Educação Integral no Brasil. In: PEREIRA, Adriana Alonso; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e Souza; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes (org.). **Educação Integral**: estudos e vivências no Brasil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 15-28. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-integral-estudos-e-vivencias-no-brasil/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA, Adriana Alonso. A interdisciplinaridade na educação: Concepções de professores. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 28, n. 56, p. 11-29, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/16531/12531>. Acesso em: 22 jul. 2024.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 69-85, jan. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2024.

MELLO, Suely Amaral. A Escola da Vygotsky. In: Kester Carrara (org.). **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: AVERCAMP, 2004. p. 135-155.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; ARAUJO, Mariane Andreuzzi. A participação de uma criança com Síndrome de Down em práticas pedagógicas na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 14, n. esp. 1, abr., p. 869-882, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12212>. Acesso em: 12 dez. 2024.

OMOTE, Sadao. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 10, n. 03, p. 287-308, 2004. Disponível em: <https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-10-3-3.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

PEREIRA, Adriana Alonso. **Atitudes sociais de professores da Educação Infantil sobre a inclusão e suas concepções sobre o brincar de crianças com síndrome de Down**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2019.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina. **Avaliação de professores sobre o repertório social e acadêmico de alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular**. 2006. 94 f. Dissertação de Mestrado (Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006.

SILVA, Luana Pereira de Novais; FUZINELLI, Jhenifer Prescilla Dias; MORAES, Rosemary Aparecida de Almeida; MANGILI, Fabiana Frolini Marques. Inclusão de crianças com síndrome de Down: um ensaio teórico sobre a importância da relação família-escola. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 18, p. 195-208, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4135>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Rev. bras. educ. espec.**, [S. l.], v. 18, n. 04, p. 695-708, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sN6wFRgRRg6qMYNpLTHS5tR/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CAPÍTULO 8

Tecnologia Digital e Assistiva na Revista Brasileira de Educação Especial: análise da produção científica na última década

Ketilin Mayra Pedro
Adriana Garcia Gonçalves
Gerusa Ferreira Lourenço
DOI: 10.52695/978-65-5456-127-3.8

Introdução

A Tecnologia Assistiva (TA) é uma área do conhecimento voltada para proporcionar acesso, autonomia e melhorias nas atividades diárias e na interação social. Pode ser compreendida como recursos ou serviços que englobam desde a utilização ou criação de dispositivos tecnológicos avançados, denominados de recursos de alta tecnologia, até o uso de recursos mais simples e de baixo custo, conhecidos como recursos de baixa tecnologia, os quais podem ser confeccionados com materiais acessíveis (Manzini, 2012).

Diversos estudos têm destacado os benefícios da TA na promoção da acessibilidade para diferentes grupos, incluindo aqueles que necessitam de recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) (Rigoletti; Deliberato, 2020), pessoas com limitações ou dificuldades motoras (Alves; Matsukura,

2011), e na implementação de estratégias e práticas de ensino inclusivas que facilitam a aprendizagem desses estudantes (Murray *et al.*, 2018).

Ademais da TA, os estudantes público da Educação Especial também podem se beneficiar do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Autores como Giroto, Poker e Omote (2012), Galvão Filho e Giroto (2014), Santarosa e Conforto (2015), Cordeiro e Fonseca (2020) destacam o potencial das TDIC como ferramentas de acesso. Quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, podem promover interatividade, flexibilidade, acesso aos conteúdos escolares, desenvolvimento de diferentes formas de comunicação e individualização do ensino.

Considerando as oportunidades oferecidas pela Tecnologia Assistiva e Digital para a educação, o desenvolvimento da autonomia e a realização de atividades cotidianas para os diversos públicos da Educação Especial, incluindo alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, este estudo teve como objetivo analisar os artigos publicados sobre Tecnologia Assistiva e Digital na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) ao longo dos últimos dez anos.

A escolha da RBEE como foco de análise se justifica pela sua relevância no cenário nacional da Educação Especial. Fundada em 1993 e mantida pela Associação Brasileira de Educação Especial (ABPÉE), a revista manteve sua classificação no estrato A1 de qualidade durante o último quadriênio (2017-2020), conforme avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Método

A revisão integrativa da literatura é uma abordagem de pesquisa cujo objetivo consiste em sintetizar, analisar e avaliar criticamente estudos anteriores sobre um tema específico. Esse método busca combinar diversos tipos de evidências, incluindo pesquisas quantitativas e qualitativas, a fim de proporcionar uma visão abrangente e detalhada do estado atual do conhecimento em determinada área. Durante esse processo, são identificadas lacunas na literatura, bem como inconsistências e convergências entre os estudos, o que contribui para o avanço teórico e orienta futuras pesquisas (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

A presente pesquisa centrou-se na análise de artigos publicados sobre o tema da Tecnologia Assistiva e Tecnologia Digital nos últimos dez anos na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE). Para coletar os dados, acessamos todos os volumes publicados pela referida revista no período de 2012-2023. Estabelecemos como critério de inclusão o artigo ser redigido em língua portuguesa e conter, no título, resumo ou palavra-chave, os termos “Tecnologia Assistiva” e “Tecnologia(s) Digital(is)”.

Após realizar o levantamento das produções, seguimos as seguintes etapas para organizar os dados: 1. Ordenamos alfabeticamente as produções obtidas por meio da mesma estratégia de busca em diferentes bases de dados; 2. Excluímos as produções duplicadas; 3. Verificamos a ocorrência de resultados falsos positivos; 4. Comparamos os resultados dos diferentes levantamentos realizados; 5. Selecionamos as produções que estavam diretamente relacionadas com a temática da presente pesquisa; 6. Elegemos, como variáveis de análise, os objetivos, métodos, resultados e conclusões apresentados nas produções selecionadas.

Resultados e discussões

A partir da estratégia de busca adotada, encontramos um total de 40 produções, 16 relacionadas com a temática da TA e 22 referentes à TDIC. Ao verificarmos as produções repetidas, quatro foram excluídas, resultando em 34 produções. Ao realizarmos uma análise prévia dessas produções, excluímos aquelas que se caracterizavam como revisão de literatura e que não abordaram diretamente recursos de TA e TDIC, como, por exemplo: transculturação de instrumentos, pesquisas que enfocaram concepções/percepções/conhecimento de professores sobre a temática, uso da tecnologia em programas de formação de professores e capacitação de cuidadores, e pesquisas que enfocaram cursos de Ensino à Distância.

Após a análise das produções que estavam diretamente relacionadas com a temática da presente pesquisa, excluímos 11 artigos, de modo que seis foram excluídos do levantamento sobre Tecnologia Digital e cinco do referente à Tecnologia Assistiva. Assim, obtivemos 23 produções acadêmicas para análise.

A seguir, apresentaremos a síntese das produções levantadas em ordem cronológica decrescente.

A pesquisa de López-Bouzas, Del Moral Pérez e Castañeda Fernández (2023) analisou o potencial de um Ambiente Gamificado Aumentado para estimular a Competência Comunicativa (CC) em pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) entre 3 e 17 anos de idade. Os resultados destacaram que a experiência gamificada com realidade aumentada estimula significativamente a CC nesses alunos. Além disso, evidenciou-se que a interação com recursos digitais e de realidade aumentada em um ambiente gamificado é uma ferramenta ideal para o desenvolvimento de habilidades.

Rodrigues e Gonçalves (2021) analisaram a eficácia do Programa Computadorizado de Alfabetização de abordagem Fonovisuoarticulatória em três estudantes com Deficiência Intelectual (DI), de 12 e 13 anos de idade, não alfabetizados, que frequentavam uma escola especial. Para tanto, o estudo adotou o delineamento de Linha de Base Múltipla. Os resultados indicaram que os participantes aumentaram as respostas corretas após a introdução da intervenção com o programa quando foram apresentadas as atividades das vogais e das consoantes, uma vez que estiveram todas as sessões de intervenção acima da linha de base.

O artigo de Borges e Mendes (2021) teve como objetivo caracterizar, a partir do ponto de vista de usuários com baixa visão, a usabilidade de recursos de acessibilidade de smartphones e/ou tablets. Participaram da pesquisa 28 pessoas com baixa visão, que foram entrevistadas de modo *on-line*. Os resultados indicaram que o uso de recursos de acessibilidade é essencial em smartphones e tablets, uma vez que possibilitam o uso independente dos dispositivos. As autoras evidenciaram a necessidade de os equipamentos eletrônicos serem desenvolvidos com base na perspectiva do Desenho Universal, de modo que as mais variadas necessidades possam ser contempladas para uma boa utilização dos dispositivos.

A pesquisa de Oliveira *et al.* (2021) relatou o desenvolvimento de um protótipo de jogo educacional digital para o ensino interdisciplinar de Ciências, Matemática e Educação Científica, bem como a execução da avaliação da acessibilidade com três pessoas com deficiência visual. Os resultados identificaram desafios com os recursos de áudios e as propostas de soluções e, também, com a importância de padronizar as descrições das telas, a proposição de botões para garantir a jogabilidade e a necessidade de fornecimento de *feedback* dado pelo jogo após o cumprimento da tarefa. Os autores ainda destacaram que o *design* deve ser proposto em parceria

colaborativa com diferentes públicos para garantir o Desenho Universal no desenvolvimento de jogos educacionais inclusivos.

A investigação de Alves, Hostins e Magagnin (2021) avaliou o processo de construção colaborativa de jogo digital por crianças com e sem deficiências em contexto de educação regular. Enquanto resultado, obteve-se um jogo digital de autoria e de idealização coletiva dos estudantes, na definição de personagens, cenários, mecânicas de jogos e narrativas. Assim, a referida proposta proporcionou o protagonismo das crianças no processo de criação, a aprendizagem de crianças com deficiência, a integração academia-escola e a viabilidade da aplicação do jogo em contextos de educação regular e inclusivos.

Lino *et al.* (2020) avaliaram o processo de implementação de recursos de TA para realização da atividade de alimentação junto a uma criança com paralisia cerebral. Participaram da pesquisa uma criança de cinco anos com paralisia cerebral distônica e sua mãe. Foram realizadas intervenções, com um delineamento de linha de base múltipla, com três atividades para independência na alimentação. Os dados de pesquisa indicaram que a intervenção domiciliar, no que se refere à utilização de TA, pode potencializar a autonomia e independência da criança com paralisia cerebral. As autoras destacaram que um acompanhamento periódico durante a realização das tarefas e manipulação dos dispositivos de TA pode se configurar como um aspecto relevante para nortear a seleção dos dispositivos mais adequados para a realidade do usuário.

Silva, Soares e Benitez (2020) criaram um ambiente digital denominado como *mTEA* para aplicação de programas de ensino por tentativas discretas, fundamentados na perspectiva comportamental, assim como avaliar o uso do *mTEA* na elaboração e à aplicação das atividades por duas profissionais com estudantes com TEA. Os resultados mostraram que o *mTEA* permitiu a criação de atividades específicas para a demanda curricular de cada estudante com TEA, de modo que os dados coletados são fundamentais para continuidade e aprimoramento do ambiente, visando à disseminação e ao uso por diferentes agentes educacionais.

A elaboração de conceitos em crianças com e sem deficiência em atividades de criação de jogos digitais foi objetivo de estudo de Alves e Hostins (2019). Os dados da pesquisa revelaram a apropriação das crianças sobre conceitos acerca de jogos digitais e seus componentes, a percepção do processo de criação de jogos, a complexidade inerente à construção de tecnologias e o

olhar crítico das crianças relativos aos jogos e seu uso. As diferenças intelectuais entre as crianças foram superadas por meio de abordagens que favoreceram suas diferentes competências, o que proporcionou a admiração entre os pares, o respeito mútuo e a inclusão escolar. Ramos e Garcia (2019) avaliaram as contribuições do uso dos jogos digitais como estratégia complementar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado a crianças identificadas pelas professoras como tendo dificuldades no desempenho do controle inibitório. Os resultados indicaram, de modo geral, melhora superior no grupo participante quando comparado ao controle que não participou das intervenções com os jogos digitais. Nas atividades lúdicas, revelaram maior assertividade, controle das ações e desempenho. Assim, evidencia-se que os jogos digitais podem ser recursos alternativos às intervenções que ocorrem no AEE para aprimorar as funções executivas e melhorar as condições para aprendizagem no contexto escolar.

A investigação de Borges e Mendes (2018) buscou identificar e caracterizar funcionalmente, a partir do ponto de vista de usuários com baixa visão, aplicativos de *smartphones* e/ou *tablets* que assumem função de dispositivos de TA. 28 pessoas com baixa visão participaram do estudo por meio de uma entrevista semiestruturada. Os participantes elencaram 50 aplicativos e nove recursos de acessibilidade utilizados em smartphones e tablets. Sobre a funcionalidade, os participantes destacaram os aplicativos que possibilitavam acesso a conteúdos textuais, impressos ou digitais, e outros para a execução de tarefas cotidianas, laborais, de estética, de orientação e mobilidade. Assim, os dados da pesquisa reforçaram a importância desses recursos para o enfrentamento de dificuldades diárias vivenciadas por pessoas com baixa visão, com destaques para os contextos escolares e laborais.

Codgno, Braccialli e Braccialli (2018) verificaram a influência do mobiliário na destreza manual da criança com paralisia cerebral durante uma atividade de traçado. Participaram do estudo seis estudantes com paralisia cerebral. Para fins de coleta de dados, os participantes foram posicionados em mobiliário adaptado e realizaram uma atividade que foi repetida 10 vezes em cada um dos seguintes mobiliários: 1) no mobiliário sem adequação inicial; 2) no mobiliário com adequação; e 3) novamente no mobiliário sem adequação final. Observou-se que todos os participantes demonstraram dificuldades na realização do traçado, porém a utilização do mobiliário adequado às necessidades do usuário influenciou nas variáveis pico de velocidade vertical

e tempo de execução da atividade, indicando a necessidade de disponibilizar mobiliários adaptados conforme as necessidades dos usuários.

A investigação de Petroni, Boueri e Lourenço (2018) avaliou a transição da prancha de CAA em papel para a prancha de comunicação no *tablet*, para uma jovem com paralisia cerebral. Foi adotado o delineamento de comparação entre as intervenções. Os resultados da pesquisa indicaram aplicabilidade para a utilização do tablet enquanto dispositivo de CAA para crianças com paralisia cerebral, de modo que outros dispositivos de TA podem ser associados para proporcionar maior autonomia e acessibilidade na utilização do dispositivo eletrônico.

Borges *et al.* (2017) analisaram a acessibilidade das atividades gráficas aplicadas às crianças com síndrome de Down nos atendimentos terapêuticos ocupacionais, que ocorreram em uma Brinquedoteca Terapêutica. Participaram do estudo 24 sujeitos, com idades entre 2 e 13 anos. Foram avaliadas 278 atividades a partir da criação de um protocolo. Os resultados indicaram que aspectos como apresentação visual do material, organização do conteúdo, nível de leitura e uso de elementos para transmitir informações estavam adequados. Enquanto pontos que precisam ser aprimorados, destacou-se: incluir a escrita com símbolos; utilização de imagens mais representativas; uso de elementos para indicar o local de registro da resposta e destacar as palavras-chave dos enunciados.

Fachinetti, Gonçalves e Lourenço (2017) implementaram e avaliaram um dispositivo de TA para um aluno com paralisia cerebral de forma colaborativa com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Para fins de construção do dispositivo de TA e coleta de dados, foi adotado o fluxograma de Manzini e Santos (2002). Apesar da utilização da TA não ser uma prática na SRM, os dados de pesquisa indicaram eficácia na implementação do uso de TA junto ao aluno com paralisia cerebral. Evidenciou-se a importância do acompanhamento de todo o processo, da confecção à avaliação, de modo que as estratégias adotadas pela professora exercem forte influência no sucesso ou não da implementação da TA.

O estudo de Carvalho e Manzini (2017) verificou a eficácia na aplicação de um programa de ensino de um grupo de palavras em Libras por meio de um *software* com tecnologia de realidade aumentada. Oito estudantes surdos entre 7 e 16 anos participaram da pesquisa, que foi subdividida em avaliação

inicial, cinco sessões de intervenção e avaliação final. Os resultados da pesquisa indicaram que o programa de ensino foi eficiente, porém uma programação diferente pode favorecer o ensino de Língua Portuguesa em leitura e escrita, sendo essa a maior dificuldade observada na população estudada. Destacou-se também que a utilização do software pode ampliar a elaboração de estratégias de ensino para estudantes público da Educação Especial.

Pedro e Chacon (2017) verificaram a qualidade das ações de estudantes nativos digitais sem e com precocidade e/ou comportamento superdotado em relação às TDIC. Foi possível observar que, embora as habilidades e competências digitais dos estudantes sejam semelhantes, os estudantes precoces e/ou com comportamento superdotado demonstravam mais qualidade nas ações, evidenciando uma utilização mais consciente e intencional dos recursos tecnológicos.

A pesquisa de Santarosa e Conforto (2015) investigou a relação entre estudantes com TEA e dispositivos móveis. Os dados permitiram analisar as fragilidades e as potencialidades da interação de três sujeitos de pesquisas, estudantes dos Anos Iniciais da Educação Básica em processo de alfabetização, por meio de recursos móveis. O comportamento refratário dos sujeitos de pesquisa em relação ao laptop educacional pode ser justificado pelos problemas de acessibilidade tecnológica associada ao dispositivo móvel, muitos deles potencializados pelas especificidades do TEA. Na interação com o *tablet*, foi possível constatar um manuseio amigável e intuitivo, pois a manipulação do objeto ocorre de forma direta e natural, com o toque do dedo. A arquitetura dessa tecnologia permite seu uso em diferentes lugares e posições, uma resposta positiva à hipervariabilidade e para qualificar estratégias de mediação pedagógica.

Lorenzo, Bracciali e Araújo (2015) avaliaram os resultados de intervenções com uso da Realidade Virtual perante as necessidades psicomotoras de uma criança com síndrome de Down. Após 20 sessões de intervenção, observou-se uma melhora nas habilidades de motricidade global, equilíbrio, esquema corporal e organização espacial, entretanto o desenvolvimento da motricidade fina e linguagem/organização temporal se mantiveram estáveis.

O estudo de Rodrigues, Campos e Almeida (2015) investigou o efeito do Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS) associado ao *Video Modeling* (VM) acerca do desenvolvimento das habilidades de comunicação de uma criança com síndrome de Down com necessidades complexas de comunicação. O estudo de delineamento experimental indicou que o

participante aprimorou o vocabulário, iniciações comunicativas, além de apresentar autonomia na utilização do sistema PECS para se comunicar com diferentes interlocutores.

Moreno e Valderrama (2015) pesquisaram sobre os impactos da aprendizagem baseada em jogos digitais em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade (TDAH). Os resultados obtidos demonstraram que os alunos com TDAH não só obtiveram o mesmo desempenho acadêmico que os demais alunos, como se também tiveram resultando ligeiramente superiores, evidenciando os impactos positivos deste recurso digital na escolarização de estudantes com TDAH, uma vez que promove mais participação e engajamento.

A avaliação da efetividade de uma prancha ortostática para o aluno com paralisia cerebral, por meio da opinião de profissionais da educação e da saúde, foi o objeto de estudo de Spiller e Bracciali (2014). Por meio de entrevistas semiestruturadas, quatro profissionais da área da Educação e da Saúde que atendiam estudantes com paralisia cerebral participaram do estudo. Os dados demonstraram que a prancha ortostática oportunizou benefícios para o estudante, de modo que favoreceu a atenção, comunicação, posicionamento e movimentação de cabeça. Enquanto aspectos negativos, os participantes indicaram que a prancha é de difícil manuseio e indicaram modificações a serem feitas.

A pesquisa de Oliveira, Assis e Garotti (2014) investigou o efeito de procedimentos informatizados de ensino de relações condicionais com figuras e palavras impressas sobre a leitura recombinativa generalizada, em quatro crianças com paralisia cerebral. Os achados dessa pesquisa experimental demonstraram evidências da formação de classes de equivalência em indivíduos com baixa funcionalidade. Acredita-se que a replicação sistemática desse procedimento de ensino com crianças que apresentam paralisia cerebral pode ocasionar implicações tanto para análise da eficácia desse procedimento quanto para a construção de conhecimentos que podem servir de subsídios no planejamento de métodos de ensino.

Por fim, o estudo conduzido por Pedro e Chacon (2013) teve por objetivo propor atividades específicas de informática para alunos com Deficiência Intelectual (DI), por meio de softwares educativos. Os resultados indicaram que, se os conteúdos trabalhados nas aulas de informática convergirem com as atividades propostas em sala de aula, os alunos com DI têm oportunidades de experienciar

atividades diferenciadas que lhes possibilitem o sucesso. Ainda, constatou-se que foram as estratégias de ensino que possibilitaram aos alunos participantes compreenderem e realizarem corretamente as atividades propostas.

Conclusão

Ao recuperarmos o objetivo que norteou o desenvolvimento deste estudo, analisar os artigos publicados sobre TA e TDIC na RBEE nos últimos dez anos, verificamos que, quanto ao público-alvo dos estudos, cinco produções enfocaram a paralisia cerebral, quatro a deficiência intelectual, três a deficiência visual, três o TEA, de modo que a deficiência auditiva e a superdotação foram o foco de apenas uma investigação cada. Além disso, alguns estudos investigaram o TDAH, deficiências em geral e o serviço de AEE.

Sobre os recursos digitais adotados e investigados nos estudos, identificamos uma prevalência do uso de jogos educacionais digitais (5), uso de dispositivos móveis (3), ambiente gamificado digital (2) e realidade aumentada (2).

De modo geral, os estudos indicaram: a necessidade dos dispositivos de TA serem desenvolvidos com base na perspectiva do Desenho Universal; a relevância de um acompanhamento periódico da implementação de dispositivos de TA, desde a seleção, confecção, caracterização do ambiente e implementação; a importância dos dispositivos de TA serem adaptados à necessidade do usuário, para que de fato seja possível minimizar possíveis barreiras na aprendizagem e na vida cotidiana; a riqueza de possibilidades quando dispositivos de TA são utilizados de modo associado com dispositivos de Tecnologia Digital; a necessidade de intencionalidade pedagógica, estratégias de ensino diferenciadas e mediação adequada para uma boa utilização dos recursos digitais e assistivos.

Sabemos que a produção científica nacional e internacional na área é vasta, de modo que outros estudos de revisão de literatura podem ser desenvolvidos para termos um panorama da produção científica da área e condições de delinear novos estudos que tragam contribuições para a criação, implementação e avaliação dos dispositivos de TA e TDIC nos mais variados contextos, reiterando as evidências acerca da multidisciplinaridade envolvida nas referidas áreas e no contexto educacional como foco.

Referências

- ALVES, A. G.; HOSTINS, R. C. L. Elaboração Conceitual por meio da Criação Colaborativa e Coletiva de Jogos Digitais na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 709-728, out., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/T93Xyy6FGF4CX7TqGLdxSQP/>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- ALVES, A. G.; HOSTINS, R. C. L.; MAGAGNIN, N. M. Autoria de Jogos Digitais por Crianças com e sem Deficiências na Sala de Aula Regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 25, p. 971-990, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/VqCSCFqR9yp78RQf8bhYr8S/>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- ALVES, A. C. J.; MATSUKURA, T. S. Percepção de alunos com paralisia cerebral sobre o uso de dispositivos de tecnologia assistiva na escola regular. **Revista Brasileira em Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 2, p. 287-304, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/TvBwrwxwrqbkf6jgsGQFMgjF/>. Acesso em: 15 dez. 2024.
- BRACCIALLI, L. M. P.; BRACCIALLI, A. C.; AUDI, M.; SCHERER, M. Tradução e adaptação cultural de instrumentos para avaliar a predisposição do uso de tecnologia assistiva que constitui o Modelo *Matching, Person & Technology*. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 189-204, abr., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/RrF5N7dW3Bwdb4sjbkRvnYb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2024.
- BORGES, A. L. E. *et al.* Análise de Atividades Gráficas para Crianças com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 23, n. 4, p. 577-594, out., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F97WSwDxQm85DSWX-3MJ3XDG/>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- BORGES, W. F.; MENDES, E. G. Recursos de Acessibilidade e o Uso dos Dispositivos Móveis como Tecnologia Assistiva por Pessoas com Baixa Visão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 23, n. 27, p. 813-828, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/C4GxYprjw5KMcTYB3nfcXSs/>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- BORGES, W. F.; MENDES, E. G. Usabilidade de Aplicativos de Tecnologia Assistiva por Pessoas com Baixa Visão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 483-500, out., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PqzBDQy876SLp3k-G4Jndgjz/>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- CARVALHO, D.; MANZINI, E. J. Aplicação de um Programa de Ensino de Palavras em Libras Utilizando Tecnologia de Realidade Aumentada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 215-232, abr., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/n48zDNF4bSqzs7xHwQQ774c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2024.
- CODGNO, F. T. O.; BRACCIALLI, A. C.; BRACCIALLI, L. M. P. Mudança na Destreza Manual do Aluno com Paralisia Cerebral Frente ao Mobiliário Escolar Adequado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 501-516, out., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/CXHmnmxCm5bKbPPYrnHMMYd-j/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

CORDEIRO, K. M.; FONSECA, M. J. S. Tecnologias digitais como metodologia de aprendizagem na educação especial. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.11, n.31, p. 388-412, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4440>. Acesso em: 18 dez. 2024.

FACHINETTI, T. A.; GONÇALVES, A. G.; LOURENÇO, G. F. Processo de Construção de Recurso de Tecnologia Assistiva para Aluno com Paralisia Cerebral em Sala de Recursos Multifuncionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 23, n. 4, p. 547-562, out., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qyz85FvMPNGz-JmXmkHZ8CKJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

GALVÃO FILHO, T. A.; GIROTO, C. R. M. As Tecnologias de Informação e Comunicação e suas interfaces com a educação especial no Brasil. In: MARTINS, S. E. S. O. *et al.* (org.). **Tecnologías de la información y comunicación – TIC – en la Educación Especial**. Alcalá de Henares: UAH, 2014. p. 123-148.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. Educação especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org.) **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. p. 11-24.

LINO, T. B.; MARTINEZ, L. B. A.; BOUERI, I. Z.; LOURENÇO, G. F. Efeitos do Uso de Recursos de Tecnologia Assistiva para Promover Independência em Atividades de Vida Diária para uma Criança com Paralisia Cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 35-50, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DRPd5k6kSFrVDsBKGYv6xG/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

LÓPEZ-BOUZAS, N.; PÉREZ, M. E. D. M.; FERNÁNDEZ, J. C. Estimulando la competencia comunicativa en alumnado con tea a partir de un Entorno Gamificado Aumentado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 29, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QBQtdrdrfT3w7J3P9L7Fy9m/abstract/?lang=es>. Acesso em: 18 dez. 2024.

LORENZO, S. M. de.; BRACCIALLI, L. M. P.; ARAÚJO, R. de C. T. Realidade Virtual como Intervenção na Síndrome de Down: uma Perspectiva de Ação na Interface Saúde e Educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 259-274, abr., 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000200259&script=sci_abstract. Acesso em: 18 dez. 2024.

MANZINI, E. J. Formação do professor para trabalhar com recursos de tecnologia assistiva: um estudo de caso em Mato Grosso. **Educação e Fronteiras On-Line**, Douros, v. 2, n. 5, p. 98-113, maio/ago., 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/2150>. Acesso em: 18 dez. 2024.

MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados**. 1. ed. Brasília: MEC, v.1, 2002.

MORENO, J.; VALDERRAMA, V. Aprendizaje Basado en Juegos Digitales en Niños con TDAH: un Estudio de Caso en la Enseñanza de Estadística para Estudiantes de Cuarto Grado en Colombia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 143-158, jan., 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382015000100143&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2024.

MURRAY, J.; SANDBERG, A. D.; SMITH, M. M.; DELIBERATO, D.; STADSKLEIV, K.; VON TETZCHNER, S. Communicating the unknown: descriptions of pictured scenes and events presented on video by children and adolescents using aided communication and their peers using natural speech. **Augmentative and Alternative Communication**, [S. l.], p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/8c8342df-daea-47c1-88d3-d38b3e5f96ff>. Acesso em: 18 dez. 2024.

OLIVEIRA, A. I. A.; ASSIS, G. J. A.; GAROTTI, M. F. Tecnologias no ensino de crianças com paralisia cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 85-102, jan., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HCVFhjPnDnL6C49QTmvFLkyS/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

OLIVEIRA, R. N. R. *et al.* Desenvolvimento e Avaliação da Usabilidade e Acessibilidade de um Protótipo de Jogo Educacional Digital para Pessoas com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 27, p. 847-864, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mHq5bmhnW9TFTSjV9KWsskx/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Competências Digitais e Superdotação: uma Análise Comparativa sobre a Utilização de Tecnologias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 23, n. 4, p. 517-530, out., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/CM5ZT8fGF9brqmtwrSJHMj/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Softwares educativos para alunos com Deficiência Intelectual: estratégias utilizadas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 195-210, abr., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JPSSsSm9ZXVPCbZbgWjm8bv/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

PETRONI, N. N.; BOUERI, I. Z.; LOURENÇO, G. F. Introdução ao uso do Tablet para Comunicação Alternativa por uma Jovem com Paralisia Cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 327-342, jul. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zMFQvQLVBqc7vRkT9LXc6Gk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

RAMOS, D. K.; GARCIA, F. A. Jogos Digitais e Aprimoramento do Controle Inibitório: um Estudo com Crianças do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 37-54, jan. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/YPhVPPQ5x9xWXv6BXJZ6MGz/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

RIGOLETTI, V. C.; DELIBERATO, D. Mediações pedagógicas com alunos com deficiência e necessidade complexa de comunicação: percepção dos professores. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. 13-35, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/37968>. Acesso em: 15 dez. 2024.

RODRIGUES, V.; CAMPOS, J. A. DE P. P.; ALMEIDA, M. A. Uso do PECS associado ao *video modeling* na criança com síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 379-392, out., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/6FWDXtNPfLv93PxNbXcV8db/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

RODRIGUES, V.; GONÇALVES, A. G. Programa Computadorizado e Alfabetização e Abordagem Fonovisuoarticulatória para Pessoas com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 27, p. e0232, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/SD6vNWfS6kzvww8QsJPTKQq/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com Transtornos de Espectro Autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 349-366, out., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MpWK8zLxmH36V65dv9ZWTZz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SILVA, M. D. D.; SOARES, A. C. B.; BENITEZ, P. Software *mTEA*: do Desenho Computacional à Aplicação por Profissionais com Estudantes com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 51-68, jan., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/r7KMxDdy9pwXZKW7Pj59PyK/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Revista Einstein**. [S. l.], v. 8, n. 1, p. 102-106. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SPILLER, M. G.; BRACCIALLI, L. M. P. Opinião de profissionais da educação e da saúde sobre o uso da prancha ortostática para o aluno com paralisia cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 265-282, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/kWxZNfy44gPkfsz9bs5gghN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

CAPÍTULO 9

Letramento emergente e alfabetização de crianças com necessidades complexas de comunicação e uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa

Munique Massaro
Joeliton Francisco Sousa de Paulo
Karine Vieira de Oliveira Torres
DOI: 10.52695/978-65-5456-127-3.9

Reflexões iniciais

Este capítulo tem como objeto o letramento emergente e a alfabetização de crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. Atualmente, a legislação vigente, na qual se insere a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e diversas outras leis e decretos, dá respaldo para a implementação de ações para o atendimento das especificidades das pessoas com deficiência, assegurando e promovendo, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, visando

à sua inclusão social e cidadania e garantindo sua aprendizagem nas escolas regulares em todos os níveis de ensino (Brasil, 2004, 2008, 2009, 2011, 2015).

Um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), na Agenda 2030, que o Brasil se compromete a desenvolver, é a educação de qualidade, assegurando a educação inclusiva e equitativa e promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. A meta do item 4.2 da ODS, por exemplo, é, até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário (ONU, 2015).

Assim, cabem aos sistemas de ensino garantirem o financiamento e a educação adequada para atingir essa meta. Entretanto, no ano de 2019, dados do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022, do Brasil, mostraram que apenas 37% das crianças de até 3 anos estavam em creches e 94,1% das crianças de 4 e 5 anos estavam em pré-escolas. Em relação aos alunos público da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação), em 2021, 93,5% desses alunos estavam matriculados em classes comuns, porém 44% desses não estavam matriculados no Atendimento Educacional Especializado. Além disso, acerca da meta 5 do Plano Nacional de Educação, que se referia à alfabetização de crianças no máximo até o final do 3º ano do Ensino Fundamental na proficiência em língua portuguesa, em 2019, 40% dos estudantes estavam na média da escala (5 e 6), outros 15% estavam nos níveis mais elevados (7 e 8), 11% nos níveis mais elementares (1 e 2) e 4,6% dos estudantes situaram-se abaixo do nível 1 (Brasil, 2014; Inep, 2022).

Ademais, cabe ressaltar que, em junho de 2023, os noticiários apresentaram os dados alarmantes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2022, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre a taxa de alfabetismo no Brasil. Lamentavelmente, a Paraíba, estado onde nos situamos, apresentou o terceiro maior índice de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais, atingindo 13,6% (Globo, 2023). Em 2019, a Pesquisa Nacional de Saúde mostrou que quase 70% das pessoas com deficiência no Brasil não concluíram o Ensino Fundamental, contra 30,9% daqueles sem deficiência (Globo, 2021).

Dessa forma, esses dados evidenciam que é imprescindível fomentar trabalhos visando o desenvolvimento das pessoas com deficiência, já que estas têm índices de escolaridade inferiores às médias da população sem deficiência, conforme as pesquisas nacionais apontam.

O desenvolvimento do letramento emergente de crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação pode ser um desafio na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois estas demandam o suporte da Comunicação Aumentativa e Alternativa e um ensino direcionado para o atendimento de suas necessidades específicas e individuais.

Compreende-se por necessidades complexas de comunicação, segundo Deliberato e Ferreira-Donatti (2021), transtornos severos de comunicação, que podem ocorrer na oralidade ou na escrita, bem como ter origem em diferentes causas, “cujas necessidades de apoio em comunicação sejam amplas e variadas e que demandam esforços estratégicos e/ou recursos diferenciados para se comunicar” (Deliberato; Ferreira-Donatti, 2021, p. 7). Em consequência, crianças, jovens e adultos com necessidades complexas de comunicação podem necessitar do uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa que é conceituada como:

[...] uma área de prática e pesquisa, clínica e educacional para crianças e adultos, que envolve um conjunto de ferramentas e estratégias utilizadas para resolver desafios cotidianos de comunicação de pessoas que apresentam algum tipo de comprometimento da linguagem oral, na produção de sentidos e na interação (ISAAC-Brasil, 2015).

Crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação podem usar, por exemplo, gestos, sinais manuais, expressões faciais, símbolos gráficos e, quando alfabetizadas, letras ou palavras para suplementar ou substituir a linguagem oral (Von Tetzchner; Martinsen, 2000). Assim, para essas crianças, ler e escrever não é simplesmente um objetivo educacional, mas um direito básico, que suporta uma comunicação precisa e uma condição para possibilitar a ação na sociedade (linguagem para ação).

O processo de alfabetização formal, no Brasil, ocorre na etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, mas, anteriormente a esse processo, as crianças na Educação Infantil já devem ser estimuladas para desenvolver o letramento emergente, ou seja, a atitude leitora e escritora.

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2017, p. 38).

Entretanto, pesquisas internacionais apontaram que indivíduos que usam Comunicação Aumentativa e Alternativa têm oportunidades reduzidas para aprender a ler e escrever e as barreiras para participar de tais oportunidades são aumentadas (Smith, 2005). Caron, Light e McNaughton (2021) evidenciaram que nenhuma criança ou jovem com Transtorno do Espectro Autista, de 9 a 18 anos, que participaram do seu estudo e exigiam apoio de comunicação muito substancial, conseguiam decodificar ou reconhecer pelo menos 50 palavras visuais; além disso, eles não tinham objetivos específicos de alfabetização (como, por exemplo, conhecimento do som das letras ou aprendizado de palavras visuais) incluídos em seus planos educacionais.

O letramento emergente refere-se a comportamentos de leitura e escrita que precedem a fase do desenvolvimento da alfabetização, compreendendo o período entre o nascimento da criança até o momento em que ela lê e escreve convencionalmente (Sulzby; Teale, 1991).

Snow *et al.* (1998 *apud* Smith, 2005) sugeriu que, no final da etapa da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças deveriam estar familiarizadas com elementos estruturais e de organização da escrita, com formas e formatos de livros e outros recursos escritos, ser capazes de reconhecer e escrever a maioria das letras do alfabeto, ter estabelecido

uma consciência fonológica básica e se sentir motivadas e interessadas a se verem como leitores e escritores de sucesso.

Na Educação Infantil, uma das maneiras para desenvolver o letramento emergente, inserir e usar símbolos gráficos de Comunicação Aumentativa e Alternativa e fomentar o desenvolvimento integral da criança é a utilização das atividades de conto e reconto de histórias. Contar histórias é uma prática pedagógica comum nas escolas, principalmente para crianças pequenas, pois essa prática já tem seu valor em si mesma. A contação ou a leitura de histórias possibilita que a criança tenha contato com as práticas culturais das sociedades; a exploração dos livros de literatura infantil, mediada pelo/a professor/a, possibilita “o desenvolvimento de qualidades humanas inerentes ao ato de ler, contribuindo para a constituição do futuro leitor” (Giroto; Souza; Davis, 2015, p. 280); ademais, a literatura infantil pode ser “um instrumento de inserção da criança na cultura escrita” (Silva; Arena, 2012, p. 2).

Além do conto e reconto de histórias, pesquisadores, tanto da área da Educação Infantil quanto da Comunicação Aumentativa e Alternativa, também sugerem que sejam trabalhadas outras atividades e estratégias, como a utilização de canções, dramatizações, atividades de artes visuais, atividades de escrita, etc., para se alcançar os objetivos pedagógicos planejados, para a aquisição de novos conteúdos e também para a ampliação do vocabulário (Massaro; Deliberato; Rodrigues, 2010).

Enfim, as instituições de Educação Infantil devem ofertar uma gama de oportunidades para todas as crianças aprenderem e se desenvolverem em suas máximas possibilidades, mesmo considerando que há fatores intrínsecos (necessidades físicas, sensoriais/perceptuais, linguísticas e cognitivas) e extrínsecos (ambiente doméstico) que devem ser considerados e podem influenciar o letramento emergente e a alfabetização de crianças usuárias de Comunicação Aumentativa e Alternativa.

Letramento emergente

Discutir sobre o letramento emergente na Educação Infantil é compreender que esse processo pode anteceder a alfabetização, apropriação do sistema convencional de escrita (ler e escrever). O letramento emergente considera que crianças letradas possuem controle de diversas habilidades nas diferentes práticas diárias, possibilitando estabelecer conexões no ato

de comunicação, informação, organização, compreensão, inspiração, entre outras (Ataide; Fonseca, 2020).

Ainda segundo Ataide e Fonseca (2020), o termo letramento emergente surgiu para:

[...] explicar a importância do conhecimento prévio de algumas singularidades da leitura e da escrita antes da introdução do processo formal de aprendizagem das letras. Crianças pequenas, entre dois e cinco anos de idade, já estão no caminho de se tornarem leitoras e escritoras, apesar de não terem domínio do código alfabético (Ataide; Fonseca, 2020, p. 11).

É possível, com base nos apontamentos de Ataide e Fonseca (2020), trazer em discussão o fato de que, na Educação Infantil, ocorre o processo inicial de estimulação e uso da linguagem oral, escrita ou sinalizada a partir de uma intencionalidade pedagógica. Diante disso, requerendo das instituições da creche e/ou da pré-escola a compreensão de que [...] “é possível introduzir práticas de letramento na Educação Infantil, antes do aprofundamento do processo de codificação e decodificação de letras” (Ataide; Fonseca, 2020, p. 13).

No que se refere aos aspectos inerentes à aprendizagem de crianças da Educação Infantil, vale destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) estabelece que essa etapa de ensino esteja fundamentada a partir de eixos estruturantes de práticas pedagógicas e competências gerais que ofereçam condições necessárias para que as crianças se desenvolvam em situações que as possibilitem exercer “[...] um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2017, p. 33).

No Brasil, o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica vem sendo compreendido através dos documentos normativos, como o início dos processos de ensino-aprendizagem formal. Para tanto, sendo a entrada em instituições da creche e/ou pré-escola, na maioria das vezes, “[...] a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (Brasil, 2017, p. 32).

Nessa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2017) estabelece que as instituições de Educação Infantil busquem desenvolver um processo de ensino-aprendizagem com base na concepção de que a criança pequena também é um ser que, além de observar, “[...] questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social [...]” (Brasil, 2017, p. 34). Para tanto, o desenvolvimento infantil não deve resultar em um processo “[...] natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas [...]” (Brasil, 2017, p. 34).

Com base nas normativas da BNCC (Brasil, 2017), fica evidente que a etapa da Educação Infantil deve estar pautada numa proposta de ensino-aprendizagem a partir de intencionalidades educativas, ou seja, evidenciando estratégias de ensino-aprendizagem que contribuam com o processo de letramento das crianças.

Pensando no desenvolvimento infantil, é pertinente também trazer à tona a seguinte reflexão: e as crianças com deficiência que apresentam necessidades complexas de comunicação, quais estratégias poderiam ser utilizadas para o desenvolvimento do letramento emergente?

A problemática apresentada faz emergir a necessidade de diálogos frente a uma abordagem ainda incipiente no Brasil. Embora a defesa pela inclusão de crianças público da Educação Especial seja amplamente acatada no país, ainda não é possível afirmar que todas as crianças estejam com esse direito garantido. Nesse sentido, destaca-se que a situação de crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação pode ser particularmente grave, tendo em vista existir diferenças em seus processos linguísticos, exigindo das instituições de Educação Infantil saberes e práticas inclusivas a fim de oferecer um processo de letramento a partir de uma perspectiva de equidade.

Do ponto de vista da inclusão escolar, são inúmeros os estudos desenvolvidos e quase todos revelam a necessidade de transpor obstáculos para efetivação da implementação das diretrizes da Educação Especial no Brasil, tais como direcionam os documentos oficiais. De acordo com Fragoso e Casal (2012):

Nos primeiros dez anos do século XXI quase todos os países do Mundo discutiram aspectos relacionados com a inclusão. Em Portugal e na Europa Ocidental, estes aspectos são inquestionáveis, residindo o problema

sobretudo na aplicação de um modelo educativo que garanta a inclusão (Fragoso; Casal, 2012, p. 528).

Embora tenham se ampliado os questionamentos frente à inclusão escolar, apresentada nas mais diferentes pesquisas brasileiras e internacionais, é possível identificar ainda um movimento dicotômico, ou seja, por um lado, tem-se as políticas garantindo que as crianças público da Educação Especial tenham direito de encontrar, no ambiente educacional, estratégias de ensino-aprendizagem adequadas às suas necessidades, porém nem todas têm igualdade de acesso aos estímulos necessários aos processos de letramento emergente, sobretudo quando se pensa em crianças da Educação Infantil com necessidades complexas de comunicação.

Para Brandão e Ferreira (2013), a inclusão escolar não deve levar em conta apenas a criança, pois as modificações no ambiente educacional, as estratégias de ensino-aprendizagem e, sobretudo, as concepções dos profissionais devem também ser levadas em consideração, tendo em vista que a inclusão escolar requer que todas as crianças tenham suas especificidades motoras, linguísticas, cognitivas, sensorio-perceptivas, sociais e emocionais respeitadas.

Em relação às diferenças linguísticas, entende-se que as propostas inclusivas têm reafirmado a ideia de que crianças com deficiência e com necessidades complexas de comunicação devem fazer uso de sistemas de comunicação, possibilitando um processo de letramento emergente inclusivo. Sobre a área da Comunicação Aumentativa e Alternativa, Deliberato (2005 *apud* Massaro; Deliberato, 2013) apontou que esses sistemas visam garantir acessibilidade comunicacional às pessoas que apresentam necessidades complexas de comunicação, a fim de melhorar suas habilidades de recepção, compreensão e expressões da linguagem.

Para Massaro e Deliberato (2013), a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil deve ser intencionalmente organizada com estratégias de ensino-aprendizagem que estabeleçam interações educativas significativas. Sendo assim, cabe aos profissionais atuantes com essas crianças refletirem a respeito de práticas pedagógicas, estratégias de ensino, equipamentos e recursos utilizados que atendam às necessidades de cada criança, visando garantir condições de acessibilidade adaptáveis às suas habilidades e especificidades comunicativas.

Por fim, acreditando que há necessidades de estudos e pesquisas que direcionem ações voltadas às estratégias de ensino-aprendizagem no contexto do letramento emergente na Educação Infantil em território brasileiro, o presente capítulo apresenta reflexões com vias a ampliar possíveis discussões inéditas nesse campo de investigação, tendo em vista a possibilidade da implementação de estratégias de ensino-aprendizagem para melhor equacionamento das problemáticas que emergem no contexto do letramento emergente de crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação matriculadas na Educação Infantil em território brasileiro, sobretudo no estado da Paraíba.

O processo de alfabetização

É do conhecimento de todos que o processo de alfabetização desempenha papel fundamental na vida de quem por ele passa, por isso, é de extrema importância que ele se dê de maneira eficaz e exitosa. Quando se pensa em alfabetização, logo associa-se à ideia de crianças em idade escolar que conseguem ler e escrever, uma associação que não está errada, mas que precisa do entendimento de que se trata de um processo complexo e contínuo.

A palavra alfabetização é muitas vezes usada de modo impreciso, resultando confusão pedagógica e didática, dificuldade de diálogo entre as pessoas envolvidas na educação, além de desconhecimento para os pais, que muitas vezes acreditam que seus filhos foram alfabetizados, quando, na verdade, mal sabem ler palavras (Brasil, 2019).

Partindo disso, é preciso compreender que a concepção de alfabetização já passou por muitas transformações ao longo do tempo e hoje, com base em estudos científicos e práticas educacionais, tem-se um novo olhar para esse importante processo na educação, o que torna impossível tratar de práticas escolares sem mencionar e entender o processo da alfabetização e todos os seus mecanismos.

A alfabetização no século XIX passou a ter uma característica fortemente marcada na sua prática em sala de aula envolvendo a padronização do ato de ler e escrever, isto porque se baseava na codificação e decodificação de textos ou palavras, integrada a métodos específicos, a exemplo do método sintético e analítico, que sistematizava o desenvolvimento da leitura e escrita (Albuquerque, 2007, p. 11).

Para Ferreira (2000), a alfabetização constitui-se no processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita num ambiente social, e essa ação contínua e prolongada não é um estado ao qual se chega, mas um decurso, cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e não termina ao finalizar os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas continua para a vida toda.

Em um sentido mais amplo, a Unesco descreve alfabetização como:

[...] conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação; em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas, a maioria mulheres, que não têm a oportunidade de aprender [...] a Alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida (Unesco, 1999, p. 23).

Considerando o cenário brasileiro, a alfabetização é apresentada no contexto das práticas letradas já vivenciadas pela criança na Educação Infantil, tornando-se o centro do trabalho docente nos Anos Iniciais, especificamente nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

As pesquisas desenvolvidas em torno da alfabetização têm impulsionado, nos últimos anos, a implantação de programas desenvolvidos pelas Secretarias de Educação a nível municipal e estadual, assim como por parte do Ministério da Educação, a fim de contribuir para um sistema educacional de qualidade e, em particular, para que se possa alcançar maiores e melhores índices de alfabetização na idade certa.

A BNCC, documento normativo que visa garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns em todo o país, tratando sobre a alfabetização, afirma que:

[...] nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos

fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2017, p. 85-86).

Outro documento normativo importante e bastante atual, que também trata da alfabetização do Brasil, é o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023), compromisso este que, por meio da conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, tem a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas (Brasil, 2023).

Nessa perspectiva, é possível compreender que, mesmo o processo de alfabetização tendo sido uma questão bem relevante e que muito já se tenha avançado, ainda é preciso refletir como tem sido as práticas de ensino nesse processo e se de fato elas têm contemplado todas as crianças, em especial aquelas público da Educação Especial.

Cada vez mais, alunos com deficiência estão sendo incluídos na escola. O Censo Escolar revela que, só no ano de 2023, foram realizadas 1.771.430 de matrículas de alunos público da Educação Especial, sendo a maior concentração no Ensino Fundamental, com 62,90% (1.114.230) das matrículas (Inep, 2023). Dados como esse só reforçam a necessidade de ampliar as ações que envolvam esses alunos, pois os desafios encontrados são inúmeros. Dessa forma, garantir a alfabetização de toda e qualquer criança é uma meta que precisa ser priorizada e alcançada.

Giroto e Castro (2011, p. 442) indagaram: como organizar uma escola inclusiva voltada à garantia de “[...] condições que oportunizem o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, não apenas dos alunos com deficiência, mas de todos os que frequentam o sistema educacional inclusivo?”. Quando se trata de inclusão dos alunos com deficiência, as manifestações e preocupação são constantes, principalmente no que se refere às dificuldades e aos limites que vivenciam no atendimento às necessidades e ao respeito às peculiaridades desses alunos.

Não se pode ter uma visão ingênua sobre esse cenário e é preciso entender o que de fato promove a inclusão no processo de alfabetização. Aqui em especial, daremos enfoque nas crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação, que, por sua vez, representam uma das barreiras encontradas nas práticas pedagógicas.

Faz-se necessário saber se o que é disponibilizado às crianças com essas necessidades nessa etapa de ensino, nas classes de alfabetização das escolas, assegura a elas condições para a apropriação da leitura e da escrita, ou se apenas estão matriculadas, cumprindo, assim, os requisitos legais, mas excluídas do processo de aprendizagem.

Nas escolas, é comum observar, por meio de experiências práticas, que alunos com necessidades complexas de comunicação poucas vezes assumem papel ativo na rotina, ou seja, pouco iniciam uma situação de interlocutor. E quando o assunto é incluir e alfabetizar esses alunos, os questionamentos sobre como e que método utilizar começam a surgir, exigindo bastante de toda equipe escolar.

Sabe-se que inclusão não é um processo fácil e rápido, exige estudo, pesquisa e um trabalho diferenciado. Frente a essa situação, é importante destacar que a reorganização da escola e da ação educativa é fundamental para instituir as relações que promovam aprendizagem e desenvolvimento das crianças dentro de um ambiente escolar. Por isso, a Comunicação Aumentativa e Alternativa surge como um caminho viável para que se possa atingir esse grupo específico de alunos.

A área da Comunicação Aumentativa e Alternativa ainda é pouco conhecida no ambiente escolar, ponto esse que evidencia a urgência em tratar desse tema na formação de professores. Ela é uma grande aliada no processo de aprendizagem de crianças e tem como principal objetivo capacitar as pessoas a expressarem seus pensamentos, desejos, necessidades e sentimentos, promovendo a interação social e melhorando a qualidade de vida. A existência da comunicação para a aquisição da leitura e escrita é indispensável, por isso, é preciso estabelecer uma via adequada para que ela aconteça e, conseqüentemente, para que os objetivos da alfabetização sejam alcançados. Vale lembrar que a Comunicação Aumentativa e Alternativa não deve ser reduzida à sua dimensão técnica, incorrendo-se no risco de superestimar os recursos tecnológicos em prejuízo das interações humanas (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2016, p. 54).

Nesse sentido, a alfabetização com o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa é um processo diversificado, heterogêneo, que requer a adaptação de métodos de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos com necessidades complexas de comunicação. Utilizando símbolos, dispositivos eletrônicos, atividades interativas e um enfoque integrado, os educadores podem proporcionar aos alunos uma base sólida para o desenvolvimento da leitura e escrita.

É essencial que todo o sistema educacional se sensibilize quanto à necessidade de estudar, entender, incluir, implementar estratégias e utilizar sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa, pois esse caminho pode desempenhar um papel visível no apoio ao desenvolvimento da alfabetização em indivíduos com necessidades complexas de comunicação e, assim, contribuir efetivamente para uma educação inclusiva e equitativa.

Reflexões finais

Este capítulo visou discutir a respeito da importância do letramento emergente e da alfabetização de crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação que estão, principalmente, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa nesses processos.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa no contexto escolar pode colaborar para o desenvolvimento da linguagem, para as interações sociais, para as trocas comunicativas durante o processo de ensino-aprendizagem, mas também pode atuar como apoio visual para garantir o acesso às atividades e às estratégias pedagógicas dentro da rotina proposta.

Compreende-se que todas as crianças têm o direito de ter a oportunidade de aprender a ler e a escrever e, para as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação, esse direito deve ser mais enfatizado, pois são com esses conhecimentos que elas poderão, de fato, desenvolver a capacidade de participar ao máximo e ter condições para agir no mundo por meio da linguagem.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C de. Conceituando alfabetização e letramento. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.). **Alfabetização e Letramento: Conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-22.

ATAIDE, C. C. L. L.; FONSECA, P. F. Letramento emergente: imersão infantil no mundo letrado. **Revista Linguagens & Letramentos**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 07-20, 2020. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1589/642>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, jan. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL, 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, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE; CEB, out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso: 07 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização – PNA**. Brasília: MEC; SEALF, 2019. 54 p.

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 19, n. 4 p. 487-502, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/RdYKyf485L-tXLGjN6n5yKtn/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CARON, J.; LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D. Effects of a Literacy Feature in an Augmentative and Alternative Communication App on Single-Word Reading of Individuals with Severe Autism Spectrum Disorders. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 18-34, 2021. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8297979/pdf/nihms-1698446.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

DELIBERATO, D.; FERREIRA-DONATI, G. C. **Perguntas e respostas frequentes sobre comunicação suplementar e alternativa para professores**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2021. Disponível em: <https://www.sbfa.org.br/campanha-comunicacao-suplementar-e-alternativa/pdf/faq2.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000

FRAGOSO, F. M.; CASAL, J. Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 527-546, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/8WPQGYRXJKCbFrgvXSnTnYS/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 441-452, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127403009.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de; DAVIS, C. L. Metodologia de ensino – educação literária e o ensino da leitura: a abordagem das estratégias de leitura na formação de professores e crianças. In: DAVID, C. M.; SILVA, H. M. G. da; RIBEIRO, R.; LEMES, S. de S. (org.). **Desafios Contemporâneos da Educação**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 277-308.

GLOBO. Quase 70% das pessoas com deficiência no Brasil não concluíram ensino fundamental, e apenas 5% terminaram a faculdade. **O Globo Brasil**, 26 ago. 2021 16h03. *Online*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/direitos-humanos/quase-70-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil-nao-concluiram-ensino-fundamental-apenas-5-terminaram-faculdade-25170593>. Acesso em: 25 jun. 2023.

GLOBO. Paraíba tem o terceiro maior índice de analfabetismo do Brasil, aponta estudo do IBGE. **G1 PB**, 07 jun. 2023, 17h59. *Online*. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2023/06/07/paraiba-tem-o-terceiro-maior-indice-de-analfabetismo-do-brasil-aponta-estudo-do-ibge.ghtml>. Acesso em: 17 jun. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. **Inep**, 14 mar. 2024, 14h34. *Online*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao#:~:text=Das%201.771.430%20matr%C3%ADculas%20na,1.114.230%20das%20matr%C3%ADculas>. Acesso em: 23 jul. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo Técnico**. Brasília, DF: Inep, 2023.

ISAAC-BRASIL. O que é a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)? **Isaac-Brasil**, 2015. Site: <https://www.isaacbrasil.org.br/>. Disponível em: <https://www.isaacbrasil.org.br/comunicaccedilatildeo-aumentativa-e-alternativa.html>. Acesso em: 16 jun. 2023.

MASSARO, M.; DELIBERATO, D.; RODRIGUES, V. Augmentative and alternative communication resources in song interpreting and storytelling activities for disabled students. *In: BIENNIAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION*, 14., 2010, **Proceedings** [...]. Barcelona: ISAAC, 2010.

MASSARO, M.; DELIBERATO, D. Uso de sistemas de comunicação suplementar e alternativos na Educação Infantil: Percepção dos professores. **Revista Educação Especial**. [S. l.], v. 26, n. 46, p. 331-350, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4821>. Acesso em: 22 jul. 2024.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178/pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: a agenda 2030** para o Desenvolvimento Sustentável. Organização das Nações Unidas, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, G. F. da; ARENA, D. B. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. **Álabe**, [S. l.], v. 6, n. 6, p. 1-14, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15645%2FAlabe.2012.6.2>. Acesso em: 06 jan. 2025.

SMITH, M. **Literacy and augmentative and alternative communication**. USA: Elsevier Academic Press, 2005.

SULZBY, E.; TEALE, W. Emergent Literacy. *In*: BARR, R.; KAMI, P. M.; MESENTHOL, P.; PEASON, P. D. (Eds.). **Handbook of reading research**. New York: Longman, 1991. p. 727-757.

UNESCO. **Conferência Internacional de EJA**. Alemanha, Hamburgo: Unesco, 1999.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. **Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

CAPÍTULO 10

Consultoria colaborativa: uma parceria entre universidade e a escola pública no apoio à gestão escolar na perspectiva inclusiva

Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro
Vera Lucia Messias Fialho Capellini
DOI: 10.52695/978-65-5456-127-3.10

Introdução

Este capítulo se refere a um relato de pesquisa concluída acerca da promoção da Educação Especial na perspectiva inclusiva em escolas regulares. Apresenta um recorte do trabalho de conclusão de doutorado (tese), intitulado: *Consultoria Colaborativa: possibilidades para uma gestão escolar na perspectiva inclusiva* (Cordeiro, 2024), que foi desenvolvido em duas escolas públicas, de Ensino Fundamental e Médio, do município de Bauru, estado de São Paulo.

A consultoria se deu como desdobramento de projetos anteriores, iniciados em 2016, que foram implementados buscando avaliar a qualidade da efetivação da Política Pública da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em escolas municipais e estaduais de municípios do interior de São Paulo, sendo o primeiro denominado “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos

alunos público-alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru” (macroprojeto) que foi idealizado pelo Ministério Público do local, em parceria com a Universidade Júlio Mesquita Filho, Unesp (campus Bauru), a Secretaria Municipal de Educação e a Diretoria de Ensino desse município, que representa a Secretaria Estadual de Educação (Seduc/SP) e teve a coordenação geral da Professora Doutora Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

Por meio deste projeto de pesquisa, foram levantados dados que permitiram fazer um grande diagnóstico de como estava sendo concretizado o direito à educação dos alunos elegíveis aos serviços da Educação Especial em 75 escolas regulares, localizadas na Comarca de Bauru/SP.

Como desdobramento, a Unesp, por meio da Faculdade de Ciências, campus Bauru, submeteu à Fapesp, em 2019, um novo projeto de pesquisa, o subprojeto denominado *Colaboração Universidade-Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas*, que, para sua implementação, planejou e implementou, em quatro escolas do município de Bauru, um conjunto de ações a fim de ampliar políticas, práticas e culturas inclusivas, entre os anos de 2019 a 2022.

A consultoria colaborativa aqui relatada se refere às ações desenvolvidas em duas dessas escolas públicas, que ofertam Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio, ambas localizadas no município de Bauru.

Para a escrita deste relato de pesquisa, foi utilizada a metodologia de pesquisa documental, com base no material produzido na referida tese de doutorado.

Como resultados, tem-se que a consultoria colaborativa demonstrou ser uma forma viável a fim de apoiar a gestão escolar na promoção e na entrega do direito à educação de qualidade e para todos, à medida que contribui para a gestão articular, de forma intencional e planejada, os agentes, os recursos e as ações que concretizam o direito à educação para todos.

Método

O relato de pesquisa é o estudo no qual se deve conter informações suficientes para esclarecer acerca da natureza do problema pesquisado e dos resultados produzidos, indicando os procedimentos adotados para coleta e análise dos dados, bem como deve informar a respeito das fontes compulsadas (Gil, 2019).

Neste relato de pesquisa, predomina-se o caráter documental por ter como fonte principal de dados o trabalho de conclusão de doutorado (tese) de Cordeiro (2024) e, de forma subsidiária, apresenta referencial teórico que embasa e defende a educação na perspectiva inclusiva, o importante papel da gestão escolar na promoção do direito à educação para todos e a consultoria colaborativa em parceria com a universidade pública como um meio possível para apoiar a concretização desse direito.

Os entornos e a implementação da consultoria colaborativa

Contextualizando a consultoria colaborativa

Desde 2015, a interdisciplinaridade de áreas diversas de conhecimento e de atuação (direito, educação, psicologia, pedagogia) tem sido trabalhada de forma colaborativa na modalidade pesquisa-ação, a fim de alcançar efetivamente o direito à educação inclusiva e de qualidade nas redes municipal e estadual de educação na comarca de Bauru/SP.

O principal objetivo do subprojeto de colaboração entre a universidade pública e as escolas regulares era implementar um programa de consultoria colaborativa entre a universidade (neste capítulo, a UNESP) e as escolas públicas da Educação Básica, voltada aos alunos elegíveis aos serviços da Educação Especial junto à escola regular pública. Foi aprovado pela Fapesp, pelo Processo nº 2019/05068-9 e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, da Faculdade de Ciências, campus de Bauru, sob o CAAE nº 21890919.2.0000.5398, número do Parecer 3.634.519, conforme Resolução nº 466/2012 (Conep, 2012).

O recorte do estudo aqui relatado, contemplou duas escolas estaduais, ambas localizadas na cidade de Bauru, que já haviam participado da primeira etapa diagnóstica do macroprojeto, e, portanto, já tinham participado do levantamento de informações que gerou seus relatórios individuais, confeccionados com base na análise documental, visitas in loco e na aplicação do instrumento de coleta *Index para Inclusão* (Booth; Aisncow, 2012). Esses relatórios foram entregues às duas unidades entre novembro e dezembro de 2020. Como desdobramento, essas escolas tiveram como tarefa elaborar e entregar seus Planos de Ação, com o estabelecimento de metas

e ações a fim de melhorar e/ou ampliar as condições de oferta da educação inclusiva que haviam sido identificadas nos relatórios individuais.

Assim, a consultoria colaborativa teve como eixo central, para o seu desenvolvimento, apoiar essas duas escolas participantes no mapeamento, no planejamento e na implementação de ações que procurassem melhorar as condições de oferta da educação inclusiva sobre as dimensões da política, da prática e da cultura em seus espaços escolares. De forma colaborativa e democrática, as agendas das ações foram firmadas, adaptadas e concretizadas entre a pesquisadora e a gestão escolar.¹

O papel da gestão escolar na promoção da educação inclusiva

O referencial teórico levantado acerca da gestão escolar revela que a concretização de ações inclusivas nasce do planejamento de políticas (programas), previamente estabelecidos com base documental (Queiroz; Guerreiro, 2019). A gestão, nessa perspectiva, preocupa-se com a formação complementar por meio de grupos de estudo (Gesser; Martins, 2019) e que a formação da equipe deve ocorrer em processos de contínua complementação (Lima, 2016).

Reforça ainda que o modelo de gestão escolar para atingir essa articulação é aquele que atua com características democráticas (Andrade, 2016); preocupa-se em identificar seu público e suas respectivas demandas (Carniel, 2018), desenvolvendo formato de trabalho próprio (Van *et al.*, 2016; Barow; Östlund, 2019) em que organiza serviços de apoio, infraestrutura e tecnologia (Mapepa; Magano, 2018). Ainda, no planejamento de ações, Farias (2017) demonstra como exemplo exitoso de que a formação deve contemplar novos modelos e deve aproveitar o espaço e o tempo de trabalho para a formação em serviço, que deve ser motivada e estruturada no próprio ambiente da escola.

1 As reuniões ocorreram no mês de fevereiro de 2022, nas sedes das duas escolas estaduais, com a participação da pesquisadora e representantes da Gestão e da Coordenação das Unidades, sendo estabelecido um prazo para que as escolas, de forma democrática, indicassem um cronograma e as respectivas temáticas a serem trabalhadas.

Organização e delineamento da pesquisa-ação:

A consultoria colaborativa se deu no formato de pesquisa-ação colaborativa, tendo em seu delineamento o método indutivo, pois objetivou afirmar que as contribuições geradas podem ser replicadas em outros contextos escolares. Contou com uma abordagem qualiquantitativa, considerando que trabalhou com dados em números e em descrições verbais que exigem procedimentos para interpretação, e que a análise dos dados considera o objeto da pesquisa construído socialmente (Gil, 2019).

Explica Thiollent (2011) que um trabalho é qualificado como pesquisa-ação quando há realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação e que o trabalho não deve ser trivial, mas que envolva uma problemática que mereça investigação para ser elaborada e conduzida, em que os participantes desempenham papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Ainda, Fonseca (2002) explica que a pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada.

Pela orientação metodológica da pesquisa-ação, ocorreu a participação dos usuários do sistema escolar e, nesta pesquisa, dos agentes escolares, na busca de soluções aos seus problemas, sendo que os objetivos teóricos da pesquisa foram constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações correntes e abertas aos diálogos com todos os participantes, na sua linguagem popular (Thiollent, 2011).

Quanto aos demais elementos que integraram a estrutura da consultoria, tem-se:

- a. O local para o desenvolvimento da pesquisa foi a sede das duas escolas participantes, ambas localizadas no município de Bauru/SP;
- b. Participantes: a amostra de participantes foi composta pelas comunidades escolares das duas escolas sorteadas para receberem as intervenções da consultoria colaborativa. Participaram todos os agentes da equipe escolar, bem como os estudantes e os pais dos alunos. Além da pesquisadora, participaram colaborando, neste trabalho, membros

do Grupo de Estudos *A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA, Superdotação/Altas Habilidades vinculado ao LaTeDip*.²

Procedimentos para coleta de dados

Os procedimentos de coleta de dados se deram pela aplicação de instrumentos durante a Consultoria nas duas unidades que foi realizada por meio de registros anotados em diário de campo, gravações e fotografias (coletados durante as visitas e formações na Unidade, sendo importante ressaltar que parte das formações foram realizadas de forma remota, via aplicativos de reunião on-line *Microsoft Teams* e *Google Meet*). A frequência desses eventos não foram uniformes nas duas unidades, tendo agenda específica para cada uma. Ainda foram utilizados como material de coleta documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o plano de ação elaborado por cada escola, além de outros documentos gerados pelas comunidades escolares durante o processo interventivo, como os relatórios das ações e metas realizadas pela escola, somando-se aos dados dos questionários e formulários que constituem os instrumentos de avaliação *Index para Inclusão*.

Insta considerar que as duas escolas escolhidas como amostra da pesquisa foram submetidas aos instrumentos de avaliação dos indicadores da inclusão na primeira etapa do macroprojeto e tiveram seus relatórios individuais entregues, elaboraram seus planos de ação e, a partir deles, as intervenções da etapa da pesquisa-ação foram desenvolvidas, gerando novos dados coletados.

Assim, considera-se que foi utilizado como material de coleta os dados gerados durante todo o período de vigência do macroprojeto, de 2016 a 2022,

2 O Laboratório de Tecnologia para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas teve as atividades iniciadas no ano de 2006 pelas Professoras Doutora Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Doutora Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues, visando o estudo e aprofundamento na área de Educação Especial e Inclusiva. O Laboratório tem espaço físico no campus Bauru, junto à Faculdade de Ciências, e sedia o Grupo de Estudos *A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA, Superdotação/Altas habilidades*, que é liderado pela Professora Doutora Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, tendo como membros docentes pesquisadores da área, discentes da graduação e da pós-graduação de diversos cursos ofertados pelas Faculdades que integram o campus de Bauru, sobretudo dos cursos ofertados pela Faculdade de Ciências, além de alunos pesquisadores egressos que mantêm vinculados ao grupo de estudos. Os membros do grupo de estudos integram a equipe do Macroprojeto durante todo o período da sua vigência.

sendo a coleta de forma mais intensa e direcionada durante o período da consultoria colaborativa.

Procedimentos utilizados para análise de dados

Os dados quantitativos coletados foram organizados em planilhas, por meio da ferramenta *Excel*, foram organizados em gráficos e tabelas e, para cruzamentos entre diferentes variáveis, foi utilizado o Programa SPSS 11.5.

Ainda, pela vasta base de dados em atas, relatórios e diários de campo, as análises textuais dos documentos foram realizadas com base na análise de conteúdo de Bardin (2016), permitindo categorizar os temas para uma melhor compreensão e discussão dos dados.

O desenvolvimento da consultoria colaborativa

A consultoria colaborativa pode ser um modelo de serviço de apoio ao processo de inclusão escolar e tem como base o trabalho colaborativo (Oliveira, 2018).

As ações foram organizadas em dois grandes pilares, o processo investigativo e o processo interventivo, ambos se retroalimentando no seu desenvolvimento.

Por se tratar de pesquisa social, do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar ações e dados de uma pesquisa social aplicada como essa em discussão, sem os excessos da postura convencional de outras modalidades que se utilizam da observação, processamento de dados, experimentação ou outros métodos (Thiollent, 2011).

A pesquisa-ação colaborativo-crítica requer o diálogo crítico e reflexivo entre pesquisa e ação, pressupondo que é possível conjugar a produção de conhecimento, sendo base para sustentar a pesquisa acadêmica e a promoção de novas linhas de ação, além de formas de pensar no cotidiano e no grupo participante (Jesus; Vieira; Rodrigues, 2018).

A Consultoria desenvolvida teve o suporte dos membros do grupo de pesquisa para elaboração das intervenções de temáticas de domínio de equipes multidisciplinares (considerando que a Educação Especial demanda profissionais de diversas áreas), sendo profissionais das áreas de pedagogia, do direito e

da psicologia integrantes do Grupo de Pesquisa *A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TA, Superdotação/Altas Habilidades*, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP – campus Bauru/SP, que atuaram no apoio à elaboração do conteúdo e na realização das intervenções.

Como líder da consultoria, a pesquisadora atuou na articulação de pessoas e recursos, primeiro para a investigação e levantamento de dados e, posteriormente, para organizar e implementar um processo interventivo, considerando o cunho interinstitucional e multidisciplinar da proposta dessa consultoria.

O Quadro 1 ilustra, de um modo geral, os procedimentos desenvolvidos durante a pesquisa e que compuseram as duas etapas que a direcionaram: a etapa investigativa e a etapa interventiva, ressaltando que cada Unidade Escolar pode optar pelo plano de trabalho e ações a serem desenvolvidas de forma customizada, visto que a pesquisa-ação colaborativa considera, de forma individualizada, os atores e as variáveis que integram o contexto pesquisado.

Quadro 1 – Consultoria Colaborativa, Etapas e Procedimentos (continua)

Etapla Investigativa	
Objetivo da pesquisadora:	Levantar dados sobre as condições das duas escolas participantes, perfil do corpo discente, do corpo docente, documentação, estrutura física, recursal, metodológica e sobre a cultura inclusiva.
Como foi desenvolvida pela pesquisadora:	Por meio da aplicação do questionário <i>Index para Inclusão</i> (Booth; Ainscow, 2012) e pelo estudo do Relatório Individual das Escolas, elaborado pela equipe do Macroprojeto entre os anos de 2017 e 2020.
	Por meio do estudo e análise dos documentos Projeto Político Pedagógico (PPP) (entregues no ano de 2017 e entre o ano de 2020/2021); Plano de Atendimento da Educação Especial (PAEE), Plano de Ação e Metas, Relatórios Semestrais de Realização do Plano de Ação e Metas entre os anos de 2020 a 2022.
	Por meio de instrumentos de coleta elaborados como formulário eletrônico para atualização de dados entre os anos de 2021 e 2022, respondidos pela Direção/Coordenação das Unidades Escolares (01 instrumento por semestre).
	Por meio de reuniões com a Direção e a Coordenação das duas escolas no ano de 2021 para levantamento de dados e estabelecimento das primeiras tratativas, de forma individualizada, para início da intervenção, registradas em atas e diários de bordo (02 reuniões por semestre).

Quadro 1 – Consultoria Colaborativa, Etapas e Procedimentos (continua)

	Por meio de <i>e-mails</i> e relatórios escritos gerados durante a consultoria colaborativa, com a solicitação e acompanhamento do Ministério Público. Por meio de reuniões, trocas de <i>e-mails</i> e relatórios com o Ministério Público, para feedbacks, alinhamentos e estabelecimento de ações futuras (02 reuniões por semestre).
Etapas Interventiva	
Objetivo da pesquisadora:	Propor e implementar consultoria colaborativa, com foco na formação docente e no apoio de demandas específicas das escolas acerca da educação especial na perspectiva inclusiva, promovendo-a em três dimensões: políticas, práticas e culturas inclusivas no contexto escolar.
Como foi desenvolvida pela pesquisadora:	Apoio com recurso tecnológico por meio de Campanhas em pontos do comércio da cidade para arrecadar equipamentos eletrônicos em condições de uso e doá-los para as duas escolas para disponibilizar aos alunos no período da pandemia. Foram disponibilizadas caixas e semanalmente as doações eram encaminhadas para as escolas se necessário ou os entregava na Sede do Grupo de Estudos, no campus da Unesp Bauru, durante o 2º Semestre de 2020.
	O Programa de Formação para a Equipe Escolar foi estabelecido em reunião presencial entre a pesquisadora e as Direções de ambas escolas, com cronograma, formato (presencial ou remoto) e temas estabelecidos por conveniência das escolas, com predominância para formações nos horários de ATPC, com duração entre uma e duas horas e meia, sendo registradas pela pesquisadora por fotos, gravações de trechos e diário de bordo. As formações eram conduzidas por profissionais e pesquisadores da área, vinculados ao LaTeDip, organizados em uma agenda em comum entre Escola e Profissional, intermediada pela pesquisadora.
	A viabilização de processo de avaliação multimodal de alunos indicados pela escola com dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, foi realizada por intermédio da pesquisadora que buscou profissionais ligados ao LaTeDip para desenvolverem processos de investigação na escola que pleiteou o serviço, sendo direcionadas duas psicólogas, membros do grupo, para atuarem nesta intervenção. Os processos iniciaram-se pela busca junto à PCNP (Professora Coordenadora de Núcleo Pedagógico) da Diretoria de Ensino de Bauru, dos procedimentos e documentos que embasam as avaliações dos alunos.
	Seguiu-se com a análise de relatórios pedagógicos gerados pelos professores e coordenadores da Escola Participante.

Quadro 1 – Consultoria Colaborativa, Etapas e Procedimentos (conclusão)

	Na sequência, a pesquisadora aplicou aos responsáveis dos estudantes indicados, o instrumento Anamnese para Coleta de Dados dos alunos e seus familiares, preenchido em entrevista semiestruturada. No próximo passo, com base na Anamnese e nos relatórios pedagógicos, as duas psicólogas aplicaram os testes da Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – Wisc-IV, 4ª edição; o Teste de Escala de Comportamento Adaptativo e a Escala de Níveis de Apoio – Supports Intensity Scale – AAIDD, para avaliar o Nível de Suporte dos respectivos alunos. Ao final, um relatório foi emitido com parecer elaborado pelas profissionais envolvidas no processo de avaliação e foi realizada devolutiva individual e pessoal para cada responsável dos alunos avaliados, bem como para a Escola. Todos os procedimentos ocorreram na Sede da Escola participante, sendo que apenas a Escola B solicitou as avaliações dos estudantes. Os reflexos e reflexões dos processos interventivos foram avaliados por meio das ações realizadas pelas escolas participantes durante e ao final do processo interventivo, valendo novamente destacar que, cada unidade escolar atuou de maneira específica para ajustar e implementar políticas, práticas e culturas que promovessem a inclusão em suas comunidades escolares. As evidências foram coletadas pela pesquisadora por meio: da observação e análise de planos e materiais utilizados a partir das formações, bem como dos relatórios e portfólios elaborados pelas escolas para prestar informações ao Ministério Público sobre o andamento do Projeto; da observação e análise dos ajustes na infraestrutura física, na instalação e na forma de atendimento dos serviços da educação especial em ambas escolas, por meio de visitas <i>in loco</i>, com registro em ata, de equipe interinstitucional liderada pelo Promotor de Justiça, da qual a pesquisadora fez parte, intermediou e organizou o cronograma de visitas; da observação e análise dos documentos reformulados como o Projeto Político Pedagógico, bem como do Plano de Atendimento Especializado destas Unidades e do ambiente e das relações sociais que caracterizam a cultura inclusiva, sendo estas registradas em diário de bordo e em fotos, pela pesquisadora, a cada formação realizada; dos relatórios emitidos para a Fapesp e para o Ministério Público a respeito do andamento do projeto e das ações implementadas.
--	--

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Resultados e discussão

A pandemia de Covid-19 obrigou a consultoria colaborativa a adotar intervenções remotas, impactando a comunicação e organização das escolas participantes. Os processos formativos iniciaram-se remotamente, com comunicação via *e-mail*, *WhatsApp* e telefone. Dentre as ações, as gestões escolares reconheceram a importância das formações para mudanças de concepções sobre deficiência e criação de estratégias pedagógicas inclusivas (Gesser; Martins, 2019), com participação da universidade que proporciona ações e atitudes para enfrentar desafios no contexto escolar (Franco; Pimenta, 2018).

As universidades públicas desempenham um papel crucial no redirecionamento das ações dos profissionais da educação, compartilhando vivências escolares e buscando respostas para questões locais e culturais (Mazon; Leite, 2013). As intervenções, nas duas escolas estaduais envolvidas, focaram em processos formativos em serviço, além de outras ações resultantes do contexto de mobilização gerado.

Além da necessidade de formação, a consultoria colaborativa evidenciou múltiplas necessidades para promover a educação inclusiva, como infraestrutura tecnológica, ajustes em políticas e procedimentos de Educação Especial. Ainda, uma das escolas solicitou apoio para viabilizar processos de avaliação de alunos e para concretizar a instalação de serviços de Educação Especial (com uma sala de recursos).

A consultoria permitiu identificar fragilidades e potenciais das escolas, além de ouvir as demandas das equipes escolares, implementando ações customizadas. Segundo Araujo Reis e Alves (2023), construir uma escola inclusiva requer articulação dos elementos integradores da escola, com concepções de edificação da integridade coletiva e inclusiva.

Na primeira escola, a consultoria aprimorou a gestão participativa, com construção coletiva da agenda de formação docente e acompanhamento integral da gestão escolar. Houve ajustes em documentos norteadores da educação inclusiva e em procedimentos pedagógicos, além da adaptação de conteúdos e de metodologias, e também a operacionalização da documentação dos alunos por meio da criação de um drive compartilhado. A sensibilização para a inclusão foi reforçada com a produção de um e-book sobre tecnologias assistivas por alunos e docentes.

Na segunda escola, a presença constante da equipe do projeto e a implementação de ações como a entrega de celulares e tablets, e a formação docente diversificada, contribuíram para a mobilização da comunidade escolar na promoção da educação inclusiva. As adequações na dimensão da política inclusiva atingiram múltiplos setores, partindo da readequação de documentos, passando pela estrutura física, chegando à formação docente.

Ainda nessa escola, durante as intervenções, ocorreu a instalação da sala de recursos, do serviço de itinerância e a chegada de profissionais de Educação Especial e do ensino colaborativo, que contribuíram significativamente para a efetivação do atendimento aos alunos com condições específicas de aprendizagem. A formação docente preparou os professores para acolher os estudantes conforme suas necessidades e a contínua abordagem do tema, ao longo de quase dois anos de intervenções, minimizou múltiplas barreiras que existiam na unidade escolar.

A consultoria colaborativa demonstrou ser eficaz ao promover processos inclusivos nas duas escolas, articulando pessoas e recursos de forma multidisciplinar e constante, liderada pela gestão escolar. Resultados satisfatórios foram alcançados na reorganização de processos administrativos, adequações documentais, comportamentais e de infraestrutura, permitindo acolhimento de alunos e efetivação de ensino inclusivo, confirmando o que Booth e Aisncow (2012) enfatizam em seus trabalhos: “a inclusão é uma iniciativa compartilhada e pequenas transformações podem levar a compromissos envolvendo toda a escola” (Booth; Aisncow, 2012, p. 13).

Considerações finais

Consciente de que todos os resultados relatados não foram fruto exclusivamente da consultoria colaborativa, evidências foram geradas no sentido de que a sensibilização e a mobilização de recursos, tempo e pessoas, movimentos esses provocados pelas intervenções, contribuíram para que as comunidades escolares das unidades participantes experienciassem o redesenho ou a criação de condições que favoreceram para que a educação inclusiva se concretizasse nessas escolas, além de lançar exemplos concretos e factíveis de como dar continuidade a esses processos iniciados ou fortalecidos com a pesquisa realizada.

Assim, este estudo evidenciou que ações e atitudes colaborativas, intermediadas pelos gestores escolares, têm forte potencial para a construção de uma escola efetivamente inclusiva, um ecossistema inclusivo, com ambiente, pessoas, currículo, metodologias e recursos que conectados, de forma intencional, ganham força para a promoção do direito à educação para todos, e que a formação continuada e em serviço, com o envolvimento de todos os agentes, pode ser a mola propulsora para que a instituição escolar acompanhe o movimento da educação inclusiva.

Na busca por responder às hipóteses inicialmente levantadas a respeito da consultoria colaborativa, tem-se como totalmente confirmadas as hipóteses de que o planejamento e a atuação da gestão e da equipe escolar, com ações e metas a curto, médio e longo prazo, contribuem para a ampliação da educação inclusiva, como também a confirmação de que a consultoria colaborativa é uma forma viável para apoiar a escola na identificação e na resolução de demandas relacionadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva, contribuindo para melhorar a qualidade da oferta desse atendimento e, por consequência, do direito à educação para todos.

Referências

- ANDRADE, B. O. **Conselho de escola e os processos de inclusão de alunos público-alvo da educação especial**. 2016 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3973288. Acesso em: 26 mai. 2020.
- ARAUJO REIS, A.; ALVES, R. Além dos professores especializados: a gestão escolar na Educação Inclusiva. **Devir Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e-673, 2023. DOI: 10.30905/rde.v7i1.673. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/673>. Acesso em: 6 set. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAROW, T ; ÖSTLUND, D. The system shows us how bad it feels: special educational needs assessment in North Rhine-Westphalia, Germany. **European Journal of Special Needs Education**, [S. l.], v. 34, issue 5, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2019.1603595>. Acesso em: 26 mai. 2020.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3. ed. rev. amp. 2012. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). **Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/publicacoes/legislacao/resolucao-cns-466-12>. Acesso em: 18 jul. 2024.

CARNIEL, F. Agenciar palavras, fabricar sujeitos: sentidos da educação inclusiva no Paraná. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 24, n. 50, p. 83-116, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832018000100083&lang=pt. Acesso em: 26 mai. 2020.

CORDEIRO, F. A. M. **Consultoria colaborativa**: possibilidades para uma gestão escolar na perspectiva inclusiva. 150 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2024.

FARIAS, E. R. S. **A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais no ensino regular**: vozes e significados. 2017. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino. Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5016026. Acesso em: 26 mai. 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). **Pesquisa em Educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. São Paulo: Edições Loyola, 2018. v. 4.

GESSER, M.; MARTINS, R.M. Contributions of a Teacher Training Program to Inclusive Education/Contribuicoes de um Programa de Formacao de Professores para a Educacao Inclusiva. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 29, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/paideia/article/view/157112>. Acesso em: 26 mai. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; RODRIGUES, C. H. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: a formação de professores e a educação na diferença. In: JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; RODRIGUES, C. H. (org.) **Pesquisa em educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. São Paulo: Edições Loyola, 2018, p. 67-86. V.4.

LATEDIP. **Laboratório de Tecnologias para o desenvolvimento e inclusão de pessoas**. Articula pessoas e recursos para a promoção de pesquisas voltadas para ampliar políticas, práticas e cultura inclusiva. Faculdade de Ciências, Unesp, Campus Bauru. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/latedip/apresentacao/historico/>. Acesso em: 03 jan. 2024.

LIMA, E. C. V. **Gestão escolar e política educacional de inclusão na rede de ensino municipal de Manaus: uma reflexão à luz da teoria crítica**. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal Do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4206132. Acesso em: 26 mai. 2020.

MAPEPA, P.; MAGANO, M. D. Support to address barriers to learning for learners who are deaf. **African Journal of Disability**, [S. l.], v. 7, 2018. Disponível em: <https://ajod.org/index.php/ajod/article/view/381>. Acesso em: 26 mai. 2020.

MAZON, C. C. X.; LEITE, L. P. O mal-estar docente em gestores escolares. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 2, p. 304-318, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672013000200011&lng=pt&Fnm=iso. Acesso em: 01 fev. 2024.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de Literatura: o conceito de gestão escolar. **Cad. Pesqui.**, [S. l.], v. 48, n. 16, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPyD>. Acesso em: 03 jan. 2024.

QUEIROZ, J. G. B. A.; GUERREIRO, E. M. B. R. Política educacional e pedagógica da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede de ensino público de Manaus. **Revista de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n.2, p. 233-248, abr./jun., 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000200233&lang=pt. Acesso em: 26 mai. 2020.

UNESP. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru. Faculdade de Ciências. **Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru**. Apoio Fapesp, Bauru/SP, 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 2011.

VAN, D. B. T.; GEIJSEL, F. P.; GARST, G. J. A.; TEM, D. G. T. M. Modelling inclusive special needs education: insights from Dutch Secondary School. **European Journal of Special Needs Education**, [S. l.], v. 31, Issue 2, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2016.1141509>. Acesso em: 26 mai. 2020.

CAPÍTULO 11

O Programa para Cultivo de Capacidades Superiores (Procucas) e a curricularização da extensão

Bárbara Amaral Martins

DOI: 10.52695/978-65-5456-127-3.11

Introdução

Este capítulo destina-se a relatar e analisar uma experiência de curricularização da extensão envolvendo o Programa para Cultivo de Capacidades Superiores (Procucas), um projeto de extensão voltado a estimular o desenvolvimento das potencialidades de estudantes da Educação Básica que apresentam precocidade e/ou indicadores de altas habilidades ou superdotação e ampliar a formação inicial de educadores e pesquisadores nessa temática. Sua execução envolve a identificação de estudantes que se destacam entre seus pares etários, o oferecimento de atividades de enriquecimento extra-curricular e orientações a pais ou responsáveis. Além disso, constitui-se como um campo de estudo teórico-prático para graduandos, pós-graduandos e egressos, como detalharemos adiante.

As pessoas com altas habilidades ou superdotação fazem parte do público da Educação Especial, tendo direito a uma educação cujo currículo, os

métodos e recursos educacionais estejam adequados às suas particularidades (Brasil, 1996), em conformidade com as demandas do pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Entretanto, sabe-se que a grande maioria permanece invisível em nossas escolas, sendo que tais estudantes são mais facilmente reconhecidos quando apresentam comportamentos que expressam agitação, normalmente desencadeados pelo tédio de uma educação inapropriada, mas que não raramente, são confundidos com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH¹ (Rondini; Martins; Incau, 2020) entre outros.

É sabido que o público com altas habilidades ou superdotação apresenta um perfil bastante heterogêneo, uma vez que podem demonstrar traços significativamente distintos. Compreende-se que o referido fenômeno deriva de uma combinação entre aspectos biológicos, pedagógicos, psicológicos e psicossociais (Prieto Sánchez; Ferrando, 2016). Logo, seu desenvolvimento está associado às condições ambientais disponíveis que são oferecidas, implicando na necessidade de que o contexto educacional (entre outros) seja rico em estímulos e desafios.

Por outro lado, nem sempre é simples identificar formalmente as altas habilidades ou superdotação de uma pessoa, em especial quando se trata de crianças, sobretudo as menores, pois há o risco de que uma prematuridade desenvolvimental (precocidade) seja interpretada como um fenômeno estável (superdotação), gerando frustrações futuras diante de sua não confirmação (Guenther, 2011; Martins, 2020a). Daí a importância de que os processos de identificação procurem ser os mais abrangentes possíveis, no intuito de minimizar as probabilidades de indicação de altas habilidades ou superdotação em pessoas que não as possuem (falso positivo), ou o inverso, isto é, a exclusão daquelas que as manifestam (falso negativo) (Pocinho, 2009; Nakano *et al.*, 2016).

Para Martins e Chacon (2023),

[...] a identificação das AH/SD não é concluída, imediatamente, com o resultado de testes ou a coleta de opiniões, mas consiste em um vasto processo, o qual envolve múltiplas fontes de informações, demanda acompanhamento e tem por finalidade, a resposta às necessidades educacionais do estudante (Martins; Chacon, 2023, p. 06).

1 Convém esclarecer que existe a possibilidade de coexistência de altas habilidades ou superdotação e outras condições, como o TDAH, etc.

Sob esse prisma, o Procucas visa promover a identificação de estudantes da Educação Básica com precocidade ou indicadores de altas habilidades ou superdotação, a fim de que sejam submetidos a atividades que possam enriquecer suas capacidades expressas e incentivar as que estão latentes, bem como estimular a criatividade, as habilidades socioemocionais, a garra (ou *grit*) e a resiliência. Além de sua importância por ser um dos anéis das altas habilidades ou superdotação (Renzulli, 2011), a criatividade é de grande relevância para a adaptação às rápidas mudanças sociais e enfrentamento das demandas que se apresentam constantemente. De acordo com Alencar e Fleith (2001), ela se caracteriza como um pensamento divergente que proporciona a capacidade de pensar respostas e soluções inovadoras. Conforme Nakano e Weschler (2007), todas as pessoas possuem criatividade, mas há variações de intensidade e quantidade.

A relevância da intervenção voltada para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais decorre de características frequentemente observadas em pessoas com altas habilidades ou superdotação que podem se configurar em vulnerabilidades psicológicas (Hernangómez Criado, 2020), como, por exemplo, intensidade emocional, baixa afiliação grupal, perfeccionismo, dissincronia e outras (Martins, 2020a). Nessa direção, a resiliência — entendida como a capacidade de obter êxito no desenvolvimento depois de ter enfrentado condições adversas de vida, logrando uma boa adaptação diante das circunstâncias que foram impostas (Becoña, 2006) — constitui-se como um fator de proteção frente aos obstáculos e dificuldades que possam vir a surgir, sejam no âmbito interpessoal, socioeconômico, psicológico ou outro. Por sua vez, a garra (ou *grit*) é um traço que se relaciona ao comprometimento com a tarefa, pois marca o trabalho de pessoas que se dedicam com afinco e paixão àquilo que fazem, de modo a diferenciarem-se das demais. Tamanho é o seu impacto sobre o desempenho que pessoas sem altas habilidades ou superdotação, mas que possuem a garra (ou *grit*) elevada como um diferencial, podem ser mais bem-sucedidas que aquelas que apresentam capacidades destacadas, porém, sem demonstrar entusiasmo em relação ao que fazem (Duckworth, 2016).

O Programa igualmente envolve os pais ou responsáveis, visto que os mitos a respeito das altas habilidades ou superdotação que são propagados socialmente também os afetam, dificultando o reconhecimento das capacidades dos/as filhos/as e o adequado estímulo parental.

Tendo por objetivo geral estimular o desenvolvimento das potencialidades de estudantes da Educação Básica que apresentam precocidade e/ou indicadores de altas habilidades ou superdotação e ampliar a formação inicial de educadores e pesquisadores nessa temática, o Procucas assume como objetivos específicos: identificar precocidade e/ou indicadores de altas habilidades ou superdotação em estudantes da Educação Básica; proporcionar atividades de enriquecimento extracurricular para estudantes com precocidade e/ou indicadores de altas habilidades ou superdotação; orientar pais e responsáveis sobre a precocidade e as altas habilidades ou superdotação, bem como sobre as maneiras de incentivar o desenvolvimento de capacidades elevadas; propiciar a construção de conhecimentos avançados a respeito das altas habilidades ou superdotação por parte de estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

O processo de identificação de estudantes com precocidade e/ou indicadores de altas habilidades ou superdotação para participação no Procucas teve início no ano de 2021 e envolveu escolas públicas de Ensino Fundamental I dos municípios de Corumbá e Ladário no estado de Mato Grosso do Sul. No ano de 2023, o processo identificatório foi reconduzido e passou a abranger as turmas pré-escolares da Educação Infantil. Os instrumentos utilizados são: Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – EIPIAHS e Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, versão Educação Infantil - EIPIAHS-EI, o Teste de Desempenho Escolar – TDE, provas de avaliação de criatividade e o teste psicológico R2 (Leite, 2015; Martins, 2020b; Oliveira, 2022; Oliveira; Rosa, 2000; Stein, 1994).

Curricularização da extensão

As universidades brasileiras atendem ao princípio constitucional da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão (Brasil, 1988), sendo esses fatores considerados seus três pilares fundamentais, responsáveis pela sustentação de seu relevante papel social.

Serrano *et al.* (2019) esclarecem que a normatização da extensão universitária ocorreu no início da década de 1930, momento em que militantes do movimento escolanovista ocuparam posições de destaque no governo. Foi a partir do Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931 (Brasil, 1931), que seus objetivos foram

definidos, direcionando-se para a transferência de conhecimentos produzidos no contexto universitário e sem conceber sua possibilidade de articulação com o Ensino. Assim,

[...] percebe-se que a prática extensionista institucionalizada nasceu no Brasil, sob uma perspectiva domesticadora, de controle e forma de abrandamento às necessidades sociais, culturais e educacionais da população que começa a pressionar pelo acesso à escola e à educação superior (Serrano *et al.*, 2019, p. 198).

O final da década de 1950 foi marcado pelas discussões acerca da Extensão enquanto missão social da universidade e, a partir de então, vislumbram-se novos modelos de ensino universitário, sob os quais há de se reconhecer a influência da experiência de Paulo Freire na alfabetização de adultos e do Movimento de Cultura Popular, na medida em que contribuíram para a promoção de mudanças no pensamento em relação ao ensino e à prática universitária. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024/1961, preservou a centralidade das ações extensionistas na realização de cursos e eventos (Serrano *et al.*, 2019). Os autores salientam que, na sequência, a conjuntura da Ditadura Militar inviabiliza qualquer prática de extensão universitária emancipatória, posto que ações dessa natureza eram interpretadas como ameaça ao regime. Já nos anos de 1980, as reflexões referentes à Extensão apontam-na como prática acadêmica e possibilidade para a produção de conhecimentos.

A criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex) ocorreu no ano de 1987 e trouxe a definição de Extensão enquanto um processo dialógico que envolve educação, ciência e cultura, não se desvincula do Ensino e da Pesquisa e se relaciona bilateralmente com a sociedade, num movimento de transformação tanto para essa quanto para a própria universidade (Serrano *et al.*, 2019; Silveira *et al.*, 2023).

O impacto na formação do estudante é uma das diretrizes da extensão universitária, junto à interação dialógica com a sociedade, a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e o impacto e transformação social. No que tange ao impacto na formação do estudante, vale destacar a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, cuja Meta 12.7 é “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão

universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014).

Nessa direção, a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, estabelece as Diretrizes para a Extensão e regimenta a referida Meta, de maneira a resolver que os Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação necessitam salientar o valor das atividades extensionistas, que devem contar com a participação de estudantes (e envolver diretamente a comunidade externa) para os quais disponibiliza-se o cômputo de créditos curriculares ou carga horária equivalente mediante critérios avaliativos (Brasil, 2018).

A proposta de curricularização das ações extensionistas atribuiu destaque à Extensão no âmbito universitário, e esta, por sua vez, é responsável por promover uma “interação entre a universidade e a sociedade, por meio de ações oriundas de projetos voltados para questões sociais, políticas, culturais, científicas, educativas e outras, visando transformações positivas” (Silveira *et al.*, 2023, p. 02). Percebe-se, assim, o quão abrangente pode ser a Extensão, algo que coaduna com sua flexibilidade em termos de tempos e formatos, de modo a poder efetivar-se pelo desenvolvimento de cursos, eventos, projetos, oficinas, programas etc.

Caminhos da investigação

O presente estudo caracteriza-se como qualitativo e sua natureza é descritiva. Foram participantes 16 estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia de uma universidade pública (dois do gênero masculino e 14 do gênero feminino) que participaram efetivamente do Procucas por um período de 17 horas, o qual estava contemplado pela disciplina Educação Especial (68h).

Ao final do semestre, e tendo cumprida a carga horária referente às atividades de extensão, os/as estudantes foram convidados a participar mediante a autorização de consulta às informações registradas no Relatório Final de Extensão, com vistas a identificar as contribuições da participação no Procucas para a formação inicial dos/as graduandos/as, futuros/as professores/as. Logo, realizamos um sorteio para definir os participantes entre 31 discentes que atendiam aos critérios de ter cursado a referida disciplina e ter entregue o Relatório Final de Extensão. Optamos por diferenciar os participantes adotando a letra P seguida de um número entre 1 e 16, a fim de preservar o anonimato de cada um.

As respostas foram sistematizadas em quadros e analisadas segundo os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Contribuições do Procucas à formação em Pedagogia

Inicialmente, relataremos a experiência dos/as acadêmicos/as do curso de Pedagogia com o Procucas. Durante o primeiro semestre de 2023, o Procucas contava com a participação de oito crianças com idades entre 2 e 9 anos, as quais experienciavam atividades de enriquecimento extracurricular quinzenalmente, aos sábados de manhã, período em que o primeiro semestre do curso de Pedagogia desenvolvia a disciplina Educação Especial. As atividades de enriquecimento junto às crianças eram conduzidas por uma equipe de oito voluntários/as, sendo quatro mestrandos/as e três egressos/as do Programa de Pós-Graduação em Educação, bem como uma egressa do curso de Pedagogia.

Enquanto as crianças passavam pelas atividades de enriquecimento, seus pais ou responsáveis dirigiam-se até a sala do 1º semestre do curso de Pedagogia, onde aconteciam trocas de experiências e estudos pertinentes ao Procucas. Além de compartilharem relatos sobre as características e preferências das crianças, os pais ou responsáveis expressavam situações conflitivas/desafiadoras envolvendo a vida escolar, o que desencadeava discussões em sala de aula sobre o papel da escola e da família no desenvolvimento das potencialidades superiores. Aos acadêmicos/as do curso de Pedagogia, coube realizar pesquisas em grupo acerca de cada uma das inteligências múltiplas descritas por Gardner (1995, 2000), autor que considera que a inteligência é um constructo que não pode ser reduzido a simples escore advindo de testes de Quociente de Inteligência (QI) e estabelece a existência de oito tipos, a saber: a *inteligência linguística* se refere à capacidade de uso das palavras, seja de maneira oral ou escrita; a *inteligência lógico-matemática* diz respeito à capacidade de manipular números, mensurar e raciocinar logicamente; a *inteligência espacial* envolve a percepção visoespacial e a capacidade de realizar transformações (reais ou imagéticas), a partir do que foi observado; a *inteligência corporal-cinestésica* está implicada no equilíbrio, na flexibilidade, na velocidade e na expressão corporal, isto é, na capacidade de controle e produção de movimentos; a *inteligência musical* está relacionada à capacidade de percepção e discriminação sonora, transformação e expressão musical; a *inteligência interpessoal* abrange a capacidade relacional, de modo a interpretar humores, preferências, intenções e sentimentos de outras pessoas; a

inteligência intrapessoal envolve o autoconhecimento, a compreensão de suas emoções e sentimentos e a autorregulação do comportamento; a *inteligência naturalista* se refere à capacidade de perceber o meio ambiente e distinguir, classificar e manipular seus elementos (Gardner, 1995, 2000).

Nessa direção, cada grupo ficou responsável por conhecer aprofundadamente uma dessas inteligências e buscar atividades adequadas para seu estímulo a fim de que, em data previamente agendada, pudessem apresentar conceitos, exemplos e desenvolver atividades estimulantes de determinada inteligência junto aos colegas de turma, pais ou responsáveis pelas crianças integrantes do Procucas. Na sequência, refletia-se sobre o nível de desenvolvimento da inteligência em estudo tanto entre as crianças quanto acadêmicos/as, pais ou responsáveis. Essa dinâmica tinha duração de 1h30, sendo que, em seguida, os pais ou responsáveis e as crianças eram dispensados e a equipe do Procucas se reunia com os/as acadêmicos/as do 1º semestre do curso de Pedagogia para relatar o trabalho desenvolvido e apresentar os materiais empregados/resultantes do enriquecimento. Igualmente, os/as acadêmicos/as narravam as atividades desenvolvidas e os aprendizados propiciados pela vivência.

Com relação às opiniões dos/as acadêmicos/as a respeito da experiência no projeto de extensão, suas escritas foram analisadas e originaram cinco categorias: (i) reflexões sobre educação para todos; (ii) compreensão de necessidades específicas; (iii) rompimento da invisibilidade; (iv) quebra de estereótipo; (v) aprendizagem técnica ou conceitual. O somatório da incidência de cada categoria é superior ao número de participantes porque foi possível identificar mais de uma delas em cada relato. As categorias serão apresentadas a seguir:

Reflexões sobre educação para todos

Foram sete os/as acadêmicos/as que fizeram referências a contribuições do Procucas no sentido de promover reflexões condizentes com a educação para todos os/as alunos/as, inclusive aqueles/as que são público da Educação Especial.

[...] as discussões em sala de aula foram produtivas e de grande contribuição para nós, futuros professores. Precisamos identificar as necessidades de cada aluno, elaborando planos de ação pedagógica, produção de materiais didáticos, onde os professores de ensino, juntamente, com a comunidade escolar, façam parte das ações e políticas para o desenvolvimento de projetos

que beneficiem e estruturem a educação de qualidade que abranja todas as necessidades dos alunos (P1, 2023).

[...] temos o privilégio de ter essa experiência logo no 1º semestre da nossa faculdade, já ter noção do que iremos enfrentar e como devemos trabalhar com os alunos que têm algum tipo de deficiência ou altas habilidades etc., sem exclusão de nenhum aluno; saber trabalhar esses temas e as atividades envolvendo todos. Através do Programa, me desenvolvi e aprendi que não devemos nos prender em uma só forma de ensinar os alunos, que nem todos sabem e entendem da mesma forma que o outro, fazer atividades em que os alunos interajam, igual os professores (do PROCUCAS) fazem; eles sempre procuram atividades que os alunos gostam. Esse Programa irá contribuir para minha formação e para minha especialização que pretendo fazer (P8, 2023).

Estou certa de que as aprendizagens e experiências adquiridas no âmbito desse projeto serão de grande importância para minha atuação profissional como pedagoga, especialmente na promoção da igualdade, da inclusão e do desenvolvimento pleno de todas as crianças (P15, 2023).

O programa me ensinou como é importante ter um olhar mais atento para os alunos. Precisamos ter a sensibilidade, a empatia para identificar as especificidades dos alunos e buscar ajudá-los de forma que não prejudique o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O estudo das inteligências múltiplas e os momentos com os pais, nos quais eles nos relataram sobre as características e as dificuldades que enfrentam diante da realidade das escolas me fez refletir sobre que tipo de profissional preciso ser, e cheguei a seguinte conclusão: quero trabalhar em uma escola em que a inclusão realmente aconteça, independente de suas dificuldades, quero me capacitar para contribuir com a formação dos meus alunos e procurar dialogar com o corpo docente para que unidos, consigamos vencer essa batalha, agregando a nossa profissão à luta pelos direitos das minorias [...] (P16, 2023).

A inclusão escolar envolve a oferta de oportunidades equitativas, o que rejeita a existência de um modelo único de ensino, visto que é essencial que

cada um receba aquilo que necessita, conforme suas peculiaridades, a fim de que a aprendizagem ocorra; para tanto, urge expandir a qualidade educacional e favorecer as condições laborais dos/as professores/as; também é imprescindível envolver as famílias e a sociedade; remover as barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação efetiva dos/as estudantes (Carvalho, 2016). Todas essas demandas perpassam pela conscientização acerca dos direitos educacionais de todos e a necessidade de educar na diversidade.

Compreensão de necessidades específicas

Igualmente, sete foram os/as acadêmicos/as a mencionar sobre aspectos relacionados às necessidades específicas das pessoas com altas habilidades ou superdotação, seja com enfoque nas possibilidades de trabalho pedagógico ou nas características comumente apresentadas por este público.

Ao visualizarmos os objetos, os materiais, utilizados a cada encontro com as crianças, que são de fácil adaptação para qualquer faixa etária a ser trabalhada, eu pude ter uma noção do que pode e do que não pode ser feito em cada caso (P6, 2023).

[...] eu acho que esse Programa foi essencial para a nossa turma, porque quando começarmos a fazer estágio ou até mesmo trabalhar em escolas, vamos encontrar crianças assim, que são diferentes das outras e que precisam de um pouco mais de atenção e precisamos saber como lidar com elas. Foi bom também porque os pais participaram com a gente, assim como nós estávamos aprendendo, eles também estavam, e achei também super essencial os professores que ficavam com as crianças falarem um pouco das atividades que eles praticavam [...]. Foi bastante essencial, gostei bastante das atividades que eles faziam, sempre tentando deixar as crianças mais confortáveis possíveis, falavam também um pouco da dificuldade das crianças em se abrirem (P9, 2023).

[...] como trabalhar com cada personalidade, porque são crianças com idades diferentes, com inteligência diferente, umas com mais facilidade para leitura, outras para desenhar, montar brinquedos, falar mais formalmente sem errar uma palavra difícil, como relatado pelos pais e avô. Aprender a estimular também é muito interessante, saber como conduzir cada aspecto

das inteligências, para o bom desenvolvimento. Identificando, assim, cada criança com suas habilidades, acredito que se pode estimular ainda mais suas capacidades e criatividade (P10, 2023).

Consegui com o Programa aprender sobre as características das altas habilidades, algumas delas são: facilidade em aprender, assimilação de conteúdo, agilidade para processar informações complexas (por isso, muitos se interessam por conversas de adultos), exploração de temas com profundidade (no caso da *Jéssica*,² no interesse por livros da irmã), criatividade, curiosidade, senso crítico aprimorado, capacidade para resolução de problemas, perfeccionismo (P16, 2023).

A preocupação dos/as acadêmicos/as com o modo de reconhecer e trabalhar educacionalmente com as necessidades específicas das crianças precoces com indicadores de altas habilidades ou superdotação é relevante na medida em que se trata de um alunado heterogêneo em termos de traços, habilidades e necessidades, o qual demanda Educação Especial, sobretudo pela importância do ambiente no desenvolvimento das potencialidades. Logo, sem os estímulos adequados, o potencial pode se perder de diferentes formas. Nessa direção, Miranda, Araújo e Almeida (2013) salientam os estímulos oferecidos na escola e na família, sem os quais surge o risco de desaparecimento do diferencial, pois há ausência de condições propícias.

Rompimento da invisibilidade

Quatro discentes deram respostas relacionadas ao rompimento da invisibilidade, que se inicia pela própria descoberta do fenômeno altas habilidades ou superdotação por parte dos/as futuros/as professores/as.

Quando se fala de educação especial, logo se pensa em alunos com alguma deficiência, intelectual ou física, porém, devemos considerar também os alunos com superdotação, que há muito tempo são negligenciados e ditos como soberbos, sabichões, entre outros termos pejorativos, além de muitas vezes, por ficarem entediados, acabam por se excluir, se limitar ou até fazer ba-

2 O nome da criança citada foi substituído para preservar sua identidade.

gunça. Então, com a presença do projeto PROCUCAS, foi possível entender que esses alunos existem e que não são casos isolados, talvez haja mais alunos superdotados que devido à falta de conhecimento, não sejam propriamente desenvolvidos (P3, 2023).

Gostei bastante do projeto, nunca tinha ouvido falar, foi a primeira vez e pude aprender um pouco mais sobre as crianças com altas habilidades e superdotação (P9, 2023).

É muito importante termos essa experiência para que no decorrer da nossa formação, tenhamos uma noção de como é e como funciona lidar com crianças com superdotação e altas habilidades. Eles são mais inteligentes do que imaginamos, assim como os pais disseram que cada dia ao lado deles, aprendem mais e mais. É claro que sabemos que é um desafio lidar com tudo isso, mas eu como discente que vivo essa experiência de ter contato com os pais aos sábados, posso garantir que é uma experiência incrível saber um pouco mais sobre cada criança, sobre as habilidades, sobre o que gostam e o que não gostam, descobrir o quanto são inteligentes e espertos, o quanto eles têm uma facilidade em desenhar, memorizar e aprender. Eu jamais imaginei que poderia viver tudo isso, têm sido sábados incríveis, de descobertas e aprendizados (P12, 2023).

Segundo Pinheiro (2020), a invisibilidade dos/as estudantes com altas habilidades ou superdotação nas escolas brasileiras é incontestável, contudo, observa-se que, ainda que não estabeleçam uma relação com a terminologia, professores/as tendem a notar as características de altas habilidades ou superdotação nos/as discentes, o que pode vir acompanhado por atenção diferenciada. Logo, potencializam-se as ações pedagógicas específicas a tal alunado quando os/as docentes dispõem dos conhecimentos pertinentes às características, necessidades e estratégias educacionais propícias ao desenvolvimento pleno das potencialidades e superação das dificuldades.

Quebra de estereótipo

Um dos relatos nos remete a refletir sobre as potencialidades da vivência na quebra de imagens estereotipadas.

Identifiquei, também, com a troca de informação dos pais sobre seus filhos que eu tinha a imagem de que o aluno superdotado era aquele que tem o comportamento mais calmo, e pude perceber que na maioria, as crianças do Programa são agitadas e muitos dos pais foram chamados à escola para conversar sobre o comportamento de seus filhos, mas pude concluir também, que a agitação dos alunos em sala era pela falta de estratégia da escola e o olhar do professor que não teve a sensibilidade de enxergar a necessidade da elaboração de afazeres que supram as necessidades daquele aluno (P16, 2023).

O relato de P16 evidencia a associação à imagem de “bom aluno”, algo bastante comum de ocorrer, mas que muito interfere na identificação dos/as estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação (Martins, 2022). A presente categoria relaciona-se com a anterior na medida em que a falta de conhecimentos favorece a circulação de imagens estereotipadas e acentua a invisibilidade das pessoas com altas habilidades ou superdotação, frequentemente prejudicadas por concepções sustentadas por mitos.

Aprendizagem técnica ou conceitual

Três acadêmicos/as destacaram aprendizagens referentes ao desenvolvimento de habilidades técnicas ou aquisição de conceitos.

Eu gostei muito do projeto, me envolvi super, quando tive dúvidas, perguntei, dialoguei com os pais. Como fiquei responsável por fazer o slide do meu grupo de apresentação, fiz um slide bem explicativo, procurei passar vídeos, para um bom entendimento. Procurei usar palavras não tão formais, e dizer de forma clara. Aprendi muito com eles, espero que eles também tenham aprendido com nosso projeto (P2, 2023).

[...] foram experiências incríveis e de aprendizagem sobre o tema principal “inteligências múltiplas” que, no geral, trouxe informações e aprendizagens necessárias para minha formação (P13, 2023).

Essa experiência me permitiu desenvolver habilidades de comunicação, empatia e trabalho em equipe, fundamentais para minha atuação como futura pedagoga. Além disso, o projeto PROCUCAS contribuiu para

o aprofundamento dos meus conhecimentos teóricos sobre altas habilidades e suas implicações na educação. Através das capacitações oferecidas pelo projeto, pude estudar e refletir sobre os principais conceitos, abordagens educacionais relacionadas a essa temática, ampliando meu repertório acadêmico e fortalecendo minha base teórica (P15, 2023).

Observa-se, pois, que a participação no projeto de extensão também proporcionou adquirir competências importantes para o exercício profissional e possibilitou ampliar o domínio de conteúdos conceituais abarcados pela área da Educação Especial.

Considerações finais

Este estudo propôs relatar e analisar uma experiência de curricularização de um projeto de extensão denominado Programa para Cultivo de Capacidades Superiores (Procucas) cujo foco são estudantes da Educação Básica que apresentam precocidade e/ou indicadores de altas habilidades ou superdotação. A partir da análise dos relatos de graduandos/as do 1º semestre do curso de Pedagogia de uma universidade pública, que participaram do Procucas, no contexto da disciplina Educação Especial, verificou-se que a ação de extensão tende a ser benéfica à formação dos/as futuros/as professores/as ao proporcionar-lhes reflexões teórico-práticas acerca da inclusão do público da Educação Especial e conhecimentos sobre o alunado com altas habilidades ou superdotação (características, necessidades e estratégias educacionais) capazes de romper imagens estereotipadas e prevenir a invisibilidade de estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação nas escolas. Ademais, a possibilidade de desenvolver habilidades técnicas e a aquisição de conteúdos conceituais também foram destacadas.

Cumprе ressaltar que o envolvimento de estudantes de graduação com projetos de extensão fortalece o cumprimento do papel social da Universidade e beneficia diretamente a comunidade externa.

Ainda que os resultados se apresentem promissores, não podemos deixar de mencionar o possível viés vinculado à existência de relação “professor-discente” entre a pesquisadora e os/as participantes, o que sugere a importância de novas investigações. Por fim, acrescenta-se que os/as acadêmicos/

as continuaram participando do Procucas no segundo semestre do curso, porém desenvolvendo atividades vinculadas à identificação de precocidade e indicadores de altas habilidades ou superdotação nas escolas, com vistas a possibilitar a inserção de outras crianças no Programa.

Referências

ALENCAR, Eunice M. L. S.; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados**: determinantes educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BECOÑA, Elisardo. Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. **Revista de Psicopatología y Psicología Clínica**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 125-146, 2006. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/4024>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 1931. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.005-2014?OpenDocument. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: CNE; CES, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cne-ces-2018#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCES%20n%C2%BA%207%2C%20de%2018%20de%20dezembro,Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20PNE%202014-2024%20e%20da%CC%81%20outras%20provid%C3%Aancias>. Acesso em: 06 abr. 2024.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 11. ed. (revista e atualizada). Porto Alegre: Mediação, 2016.

DUCKWORTH, Angela L. **Grit**: The power of passion and perseverance. New York: Scribner, 2016.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente**: a teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000

GUENTHER, Zenita C. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras: UFLA, 2011.

HERNANGÓMEZ CRIADO, Laura. Altas capacidades y trastornos alimentarios: ¿vulnerabilidad o protección?. **Revista de Psicoterapia**, [S. l.], v. 31, n. 115, p. 77-95, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7279511>. Acesso em: 11 nov. 2024.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **IAR – Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Edicon, 2015.

MARTINS, Bárbara Amaral. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação**: Reconhecendo e favorecendo a precocidade em sala de aula. Curitiba: CRV, 2020a.

MARTINS, Bárbara Amaral. Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (EIPIAHS): um instrumento em construção. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. 1-25, 2020b. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X53154>. Acesso em: 06 abr. 2024.

MARTINS, Bárbara Amaral. “Aluno bom aprende sozinho”: reflexões sobre estratégias educacionais para o desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. In: NAKANO, Tatiana de Cássia; ROCHA, Alberto; GARCIA PERALES, Ramón. (org.). **Altas habilidades/superdotação (AH/SD), talentos, criatividade e potencialidades**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2022. p. 255-271.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Identificação de estudantes precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação no Pantanal Sul Mato-Grossense. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, 1-20, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HtLXWpfpkspzyTTDpJSmKDFF/#>. Acesso em: 06 abr. 2024.

MIRANDA, Lúcia C.; ARAÚJO, Alexandra Maria D. C.; ALMEIDA, Leandro S. Identification of gifted students by teachers: reliability and validity of the cognitive abilities and learning scale. **Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia**, [S. l.], v. 03, n. 02, p. 14-18, 2013. Disponível em: <http://repositorium.sdm.uminho.pt/handle/1822/28191>. Acesso em: 13 dez. 2023.

NAKANO, Tatiana de Cássia; WECHSLER, Solange Muglia. Identificação e avaliação do talento criativo. In: FLEITH, Denise de Souza. (org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 87-98.

NAKANO, Tatiana C. *et al.* Evaluación multidimensional de la superdotación: criterios de validez de la Batería de Inteligencia y Creatividad para predecirlos talentos artísticos y académicos. **Anales de Psicología**, [S. l.], v. 32, p. 628-637, 2016. Disponível em: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.32.3.259391>. Acesso em: 20 out. 2024.

OLIVEIRA, Mariana P. Soares de. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação na Educação Infantil**: instrumentalização docente. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2022. Disponível em: <https://ppgecpn.ufms.br/mariana-patricia-soares-de-oliveira-alunos-precoces-com-indicadores-de-altas-habilidades-superdotacao-na-educacao-infantil-instrumentalizacao-docente/>. Acesso em: 02 mar. 2024.

OLIVEIRA, Rynaldo; ROSA, Helena R.; ALVES, Irai Cristina B. **R-2: Teste Não Verbal de Inteligência para crianças**. São Paulo: Vetor, 2000.

PINHEIRO, Leandro da Nobrega. A invisibilidade dos estudantes com características de altas habilidades/superdotação, na realidade educacional brasileira, com base em suas perspectivas. **Cadernos CERU**, [S. l.], série 2, v. 31, n. 2, dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/191630/176576>. Acesso em: 06 abr. 2024.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 01, p. 3-14, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MxGgfmVy9G-6tbLsdTY3JgFc/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

PRIETO SÁNCHEZ, Maria-Dolores; FERRANDO, Mercedes. New Horizons in the study of High Ability: Gifted and talented. **Anales de psicología**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 617-620, 2016. Disponível em: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282016000300001&lng=en&tlng=en. Acesso em: 18 mar. 2022.

RENZULLI, Joseph S. What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. **Kappan**, [S. l.], v. 29, n. 08, p. 81-88, mai. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>. Acesso em: 10 out. 2024.

RONDINI, Carina Alexandra; MARTINS, Bárbara Amaral; INCAU, Camila. A superdotação invisível e a patologização de comportamentos desviantes da norma. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 30, Set./Dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3652>. Acesso em: 16 out. 2024.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior *et al.* A Extensão Universitária Brasileira: olhares sobre sua história. **Saúde em Redes**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 193-206, 2019. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/08/1116410/2768-4827-1-pb.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2024.

SILVEIRA, Ivan Kuelkamp *et al.* A experiência vivida com a curricularização da extensão no âmbito do projeto Brinquedomática. **Caminho aberto – Revista de Extensão do IFSC**, [S. l.], v. 17, p. 01-22, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.35700/2359-0599.2023.17.3594>. Acesso em: 01 abr. 2024.

CAPÍTULO 12

Formação continuada de professores e professoras da Educação Básica e o direito à educação inclusiva do campo, das águas e das florestas

Waldma Maíra Menezes de Oliveira

Hellen do Socorro de Araújo Silva

Salomão Mufarrej Hage

DOI: 10.52695/978-65-5456-127-3.12

Introdução

A Educação Especial está garantida na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 como uma modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Lei nº 12.796, de 2013). Em 2021, por meio da Lei nº 14.191, é criado o capítulo V-A na LDB ao incluir a Educação Bilíngue de surdos e a reconhece como a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua.

Em que pese termos tido avanços históricos nas legislações e programas educacionais, tais como: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva

da Educação Inclusiva (2008), Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado, a Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica e na Educação Superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação, entre outras legislações nacionais e documentos internacionais que impulsionam a organização e mobilização nacional das pessoas com deficiência em prol da garantia de seus direitos; ainda se configura como alarmante o distanciamento entre a garantia do direito e a efetividade destes aos diversos sujeitos sociais, sejam da cidade ou do campo, das águas e das florestas, pois reconhecermos que estes povos foram negados historicamente e pouco são atendidos, ficando, muitas vezes, à margem e excluídos das políticas públicas, principalmente quando citamos a superação das barreiras arquitetônicas como elemento histórico de exclusão devido à intensa reivindicação da materialidade das políticas de acessibilidade na Educação Básica e na Educação Superior.

O direito das pessoas com deficiência, incluídas nas turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, universaliza-se como direito educacional e social e, com isso, tem-se a necessidade da instituição de formação inicial e continuada aos profissionais da Educação Básica e Superior. No entanto, essa formação “parece relegada a um segundo plano nas políticas públicas” (Carmo *et al.*, 2019, p. 15). Carmo *et al.* (2019,) reiteram, ainda, que:

[...] o processo de inclusão escolar no Brasil foi pensado de maneira fragmentada em que, em um primeiro momento, a preocupação foi apenas a inserção dos alunos com deficiência nas instituições de ensino, sem a observância de critérios mínimos de garantia de qualidade, como a preparação dos docentes que os receberiam (Carmo *et al.*, 2019, p. 15).

A formação de professores e professoras para atender as pessoas com deficiência em suas turmas tem sido cada vez mais adiada em sua materialidade. Apesar de no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 2014, indicar a implantação de salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o Atendimento Educacional Especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades

quilombolas, ainda está distante de se efetivar e universalizar a formação inicial e continuada como uma política pública.

Desde a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, criaram-se programas de formação continuada no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Ações Articuladas (PAR) para atender com formação dos professores e professoras da Educação Básica e Superior. Como exemplo, citamos a criação, nos anos 2000, do curso de Licenciatura em Educação Especial, sendo a maioria deles ofertados via Educação a Distância (EAD) pelas instituições privadas (Carmo *et al.*, 2019), bem como os cursos de formação continuada via Universidade Aberta do Brasil (UAB). Portanto, o atendimento ainda é irrisório diante da demanda de docentes que precisam ser formados nessa modalidade. Essa ausência e as lacunas das políticas públicas deixam margem para a expansão da formação de forma aligeirada por instituições privadas, principalmente pela modalidade da Educação a Distância.

A formação de professores e professoras do campo na interface com a Educação Especial Inclusiva traz a perspectiva de diálogo entre duas modalidades, ambas necessitam de uma melhor atenção por parte do Estado a fim de promover políticas de ações afirmativas que procurem atender professores/as e estudantes com auxílio permanência, e que se atentem para as condições de infraestrutura das escolas, a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o transporte escolar acessível, entre outros direitos que possam garantir de fato a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Básica e Superior.

De forma mais recente, citamos o edital do PARFOR Equidade, que visa formar professores em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de Educação Básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo, assim como Educação Especial Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos (Capes, 2023). Identificamos que esse programa apresenta várias modalidades visando reparar a negação histórica que os cursos de formação em geral não foram capazes de proporcionar em seus currículos acadêmicos, pois o atendimento aos povos contemplados nesse edital exige que se considere suas particularidades, especificidades e territorialidades, que estão muito além de uma disciplina ou de temáticas que os mencione de forma ampla, sem considerar de fato suas demandas e realidades.

Considerando essa contextualização, este capítulo tem como objetivo refletir sobre a formação continuada de professores e professoras do campo, das águas e das florestas na interface com a Educação Especial na perspectiva da inclusão, referenciando-se com a experiência formativa das turmas de Especialização em Educação Inclusiva no Campo ofertadas pela Universidade Federal do Pará, no *campus* do Tocantins-Cametá.

A metodologia de abordagem qualitativa e dialética compreende a realidade investigada em meio ao contexto em que a investigação foi efetivada, com a realização de análise bibliográfica, documental e o estudo da produção do conhecimento.

No estudo documental, priorizamos as legislações que fazem a interface entre Educação do Campo e Educação Especial e os principais documentos que referenciam a licenciatura em Educação do Campo e a especialização em Educação Inclusiva no Campo. Entre os documentos citados, incluem-se o Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Educação Inclusiva do Campo, o Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação do Campo (2017) e os relatórios de encerramento das duas turmas de Especialização (2018 e 2021).

A produção do conhecimento foi efetivada por meio do mapeamento dos artigos da primeira e segunda turma da Especialização em Educação Inclusiva no Campo (2018, 2021) que tratam sobre o campo da inclusão educacional. Para Romanowski e Ens (2006) o estado de conhecimento “aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (Romanowski; Ens, 2006, p. 40) e caracteriza-se por ser descritivo e analítico ao realizar um levantamento do que se conhece sobre determinada área. Todo material ancorou-se por meio da Análise de Conteúdos (Bardin, 2010) com a criação de categorias temáticas, que viabilizaram a organização deste capítulo.

Este texto está estruturado em três partes, além da introdução e das considerações finais. A primeira expressa a trajetória histórica do Movimento da Educação do Campo e sua interface com a Educação Inclusiva; a segunda refere-se à presença da Educação Especial Inclusiva na formação inicial e continuada de professores e professoras do campo, das águas e das florestas, protagonizada pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pelo campus da UFPA em Cametá; e a terceira consiste numa análise da experiência das duas turmas de Especialização em Educação Inclusiva no Campo, ofertada pela Faculdade de Educação do Campo, considerando a legislação educacional vigente,

os trabalhos de conclusão produzidos pelas/os estudantes das turmas de Especialização em Educação Inclusiva do Campo, construídos como síntese do percurso formativo, e as contribuições para o campo profissional no atendimento às pessoas com deficiência nas escolas do campo, das águas e das florestas.

Movimento da Educação do Campo e a Educação Inclusiva: agendas de luta dos povos do campo, das águas e das florestas

Os povos do campo, com as suas ações coletivas e movimentos sociais, sempre lutaram pela democratização da terra, tendo a Reforma Agrária como horizonte e como exigência para a melhoria das condições de produção da existência humana em uma sociedade permeada pelas relações de produção capitalistas. Suas conquistas, no início da década de 90, resultaram no aumento visível do número de assentamentos criados e famílias assentadas;¹ situação que motivou a criação do Movimento da Educação do Campo (MEdC) com a perspectiva de ampliar a luta pela terra e avançar nas conquistas pela reforma agrária, com a transformação das condições objetivas de vida nos territórios do campo, e a garantia dos direitos humanos e sociais aos povos tradicionais e camponeses.

A criação do MEdC vem suscitando críticas à educação que historicamente se ofertou aos povos do campo, modelo convencionalmente reconhecido como Educação Rural, que não atende as necessidades, os desejos e as demandas dos movimentos sociais representativos dos povos camponeses. Esse processo culminou na criação da Educação do Campo, enquanto referência conceitual e política que, diferentemente da Educação Rural, entende a educação como um direito que forma os seres humanos em sua totalidade social, articulada aos demais aspectos que constituem sua vida social: trabalho, saúde, cultura, lazer, mobilização política, etc.

A Educação do Campo surgiu com vinculação direta aos movimentos e organizações sociais e sindicais dos povos do campo — na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e

1 O Relatório Brasil de 2015 informa que, no período de 1995 até 2000, foram assentadas 395.211 famílias em 3.438 assentamentos em todo território brasileiro.

camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais —, em suas lutas pela democratização da terra e garantia do direito à educação nos territórios camponeses, buscando coletivamente a superação das desigualdades sociais e a afirmação da vida com dignidade de todos os seres, humanos e não humanos. É por isso que dizemos que, sem movimentos sociais, não há Educação do Campo, e é por meio dessa relação com os movimentos sociais que os princípios dessa modalidade foram sendo definidos, entre eles, destaca-se o respeito aos sujeitos do campo, com a valorização de suas diferenças sociais, culturais, ambientais, políticas, econômicas, de gênero, geracional, de raça e etnia, de territórios e territorialidades.

Também compreendemos que a afirmação da Educação do Campo, enquanto referência conceitual, política e educacional, contribui para melhor explicitação do que seja o Movimento da Educação do Campo. Caldart *et al.* (2012), no Dicionário da Educação do Campo,² nomeia-o da seguinte forma:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana(-Caldart *et al.*, 2012, p. 257).

Os desafios quanto ao fortalecimento da participação do Movimento da Educação do Campo na formulação e efetivação de políticas públicas em Educação do Campo, com autonomia em relação ao Estado e suas esferas de governo: federal estadual e municipal, resultaram, em 2010, na criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), que passou a assumir a coordenação das lutas e mobilizações pela Educação do Campo em todo o país.

2 O Dicionário da Educação do Campo pode ser acessado no seguinte endereço <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>.

O Fonec é um coletivo nacional formado pela articulação de movimentos sociais e sindicais populares do campo, universidades públicas, institutos de educação e entidades que atuam na Educação do Campo, organizadas em Frentes, Comitês e Fóruns Estaduais de Educação do Campo. Ele mobiliza seus integrantes para a garantia do direito à educação das populações do campo, em todos os níveis e modalidades; o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (<https://fonec.org/sobre/#quemsomos>).

Esses princípios do Fonec podem ser confirmados na Carta-Manifesto dos 20 anos da Educação do Campo e do Pronera, Seminários que ocorreram na Universidade de Brasília no período de 12 a 15 de junho de 2018 e que expressam a síntese da luta dos povos do campo, das águas e das florestas. Essa Carta apresenta um conjunto de compromissos de luta e construção da Educação do Campo e o Pronera como horizontes prospectivos desse Movimento Nacional. Entre os compromissos, citamos a reafirmação da interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial, garantindo ingresso, permanência, acessibilidade e inclusão das/os educandas/os com deficiência nas escolas do campo, das águas e das florestas (Carta-Manifesto 20 anos da Educação do Campo e do Pronera, 2018).

Mais especificamente durante a pandemia da Covid-19, o Fonec, preocupado com a sua auto-organização, em meio à imposição do distanciamento social como estratégia de reinvenção dos sujeitos sociais em meio à disseminação do vírus, o Fonec criou quatro frentes de trabalho e militância composto por movimentos sociais e instituições de Educação Básica e Superior com a perspectiva de subsidiar as ações político-pedagógicas desse fórum.

A Frente em Defesa das Escolas do Campo vem atuando diante das ameaças e denúncias para combater o fechamento de escolas do campo, das águas e das florestas, bem como para propor a abertura de novas escolas na perspectiva de fortalecer e garantir o direito de os sujeitos estudarem em suas comunidades. Para isso, procura criar uma rede articulada de controle social por meio do parlamento, Ministério Público e outros, a fim de avançar na elaboração de políticas e estratégias no enfrentamento do projeto de empresariamento nas escolas dos territórios rurais.

A Frente das Escolas do Campo é constituída por seis Grupos de Trabalho: 1) Combate ao Fechamento de Escolas do Campo; 2) Currículo e Educação do Campo; 3) Financiamento da Educação do Campo; 4) Pessoas com deficiência nas escolas do campo; 5) Educação de Jovens e Adultos no Campo; e 6) Educação infantil do Campo.

Com a criação do GT “Pessoas com deficiência nas escolas do campo”, o Movimento da Educação do Campo, de forma sistematizada, pauta, em suas reivindicações e propostas para o fortalecimento das Escolas do Campo, a educação das pessoas com deficiência nas escolas do campo, conforme podemos observar no trecho a seguir extraído do documento *Plataforma da Educação do Campo para o Governo Lula (2022)*, construído pelo Fonec, em diálogo com os fóruns e comitês estaduais de Educação do Campo, movimentos e organizações sociais e sindicais populares dos povos tradicionais e camponeses, instituições de ensino superior públicas e redes de ensino para a agenda política do governo Lula, como também para os governos estaduais e parlamentares eleitos, com a intencionalidade de afirmar as políticas públicas de Educação do Campo e dotá-las de plena potencialidade na garantia do direito à educação dos povos do campo e para o fortalecimento do Projeto Territorial Camponês, conforme podemos perceber no trecho da plataforma da Educação do Campo construída pelo Fonec.³

2.2. Afirmar a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e efetivá-la, em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, em todas as suas etapas: Infantil, Fundamental e Médio bem como nas suas modalidades da **educação das pessoas com deficiência** e na Educação de Jovens e Adultos no território camponês, considerando sua diversidade sociocultural e territorial, articulando as práticas educativas das escolas com o fortalecimento das comunidades e territórios do campo, e confrontando com a Reforma do Ensino Médio, a BNCC e a BNC-Formação, que se referenciam pela perspectiva gerencialista e urbano-cêntrica de educação (Fonec, 2022, p. 3-4, grifos nossos).

Importante esclarecer que a explicitação na Plataforma do Fonec é resultante das articulações que a Frente em defesa das Escolas do Campo vem efeti-

3 Disponível em: <https://fonec.org/plataforma-da-educacao-do-campo-para-o-governo-lula/>.

vando no âmbito do Fórum, subsidiadas pelas propostas apresentadas pelo GT “Pessoas com Deficiência na Escola do Campo”, que, de forma mais abrangente, vem demandando um posicionamento mais efetivo do Fonec quanto ao reconhecimento dos sujeitos da Educação Especial nas políticas de Educação do Campo. Em síntese, as principais demandas/propostas do GT são:

- Produção e divulgação de dados estatísticos sobre os estudantes do campo PAEE (Público-Alvo da Educação Especial) e as escolas que oferecem atendimento educacional especializado;
- Apoio à fomento de pesquisas e propostas pedagógicas para fortalecer a escolarização das pessoas com deficiências nas escolas públicas do campo;
- Aumento da frota de transporte adaptado e a manutenção dos mesmos;
- Adequar a oferta do AEE onde houver a formação em alternância;
- Apoio à fomento na produção de materiais educativos aos estudantes do campo PAEE (Fonec, 2022).

Essas questões levantadas pelo GT ainda se constituem numa pequena mostra das necessidades que as pessoas com deficiência que vivem no campo apresentam para terem seu direito à educação assegurado nas comunidades e territórios em que vivem, não carecendo se deslocar para as sedes dos municípios para receberem o atendimento educacional. Na sessão seguinte, dando continuidade às reflexões iniciadas aqui, vamos abordar a formação inicial e continuada de professores/as do campo, das águas e das florestas para atuar nos processos educativos com os estudantes da Educação Especial, focando a experiência da Faculdade de Educação do Campo da UFPA, no Baixo Tocantins.

Formação inicial e continuada de professores e professoras do campo, das águas e das florestas: o protagonismo da Licenciatura em Educação do Campo na interface com a Educação Especial Inclusiva

No movimento e na Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, as formações inicial e continuada vão ser compreendidas como um direito público concretizado na luta pelo reconhecimento

dos saberes socioculturais e na afirmação de práticas contra-hegemônicas materializadas nas escolas públicas.

Assim sendo, foi concebida uma nova graduação cujo viés epistemológico estivesse centrado nas lutas dos movimentos sociais, em sintonia com a realidade vivenciada pelos povos do campo. Com objetivo de superar as contradições econômicas, as disputas por modelos de sociedade e os déficits educacionais que se apresentam nessas correlações de forças e lutas recíprocas é que em 2004, na II Conferência Nacional de Educação do Campo, que o Movimento Nacional de Educação do Campo se organiza para garantir o direito à educação no território de vivência dos sujeitos, além de propor formações inicial e continuada que venham questionar a estrutura curricular com lógicas binárias, ainda sob as bases da concepção disciplinar de ensino, que pouco se vinculava aos modos de vida dos territórios camponeses.

Nesse sentido, pressionados por esses movimentos sociais e respaldada pela experiência de Licenciatura em Educação do Campo por áreas de conhecimento em andamento na UFMG, desde 2004, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) propôs às instituições públicas de Educação Superior a necessidade de expandir essa experiência formativa, cujas especificidades seriam de formar educadores(as) em atuação nas escolas do campo, assim como para atender jovens e adultos, lideranças e militantes dos movimentos sociais que constroem suas condições de existência por meio do trabalho no campo, nas águas e nas florestas.

A proposta de realizar uma formação por área do conhecimento ganhou força e legitimidade à medida que argumentos de origens diversas iam sendo colocados e debatidos (Antunes-Rocha, 2009). Considerando que “os dados indicavam a quase ausência de oferta das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio” (Antunes-Rocha, 2009, p. 41), os indicadores apontavam a necessidade de redesenhar uma proposta de formação inicial que pautasse a formação dos(as) educadores(as) nessas etapas de ensino a partir da formação e do currículo organizado por área de conhecimento para construir uma formação em sintonia com a teoria e com a prática vivida. Para isso,

[...] foi necessário pensar na proposta de um curso que formasse o educador da educação básica, aliando, nessa formação, os processos de docência e gestão, de pesquisa e de intervenção, competências fundamentais

para o educador do campo. Isso exigiu um repensar dos conteúdos, dos tempos, dos espaços, das propostas metodológicas dos cursos até então em vigor, sem desconsiderar o acúmulo existente em nossas universidades (Antunes-Rocha, 2009, p. 42).

Antunes-Rocha (2009) reafirma que o curso proposto para atender os povos do campo, das águas e das florestas exige a elaboração de um projeto político pedagógico diferenciado e específico, para que possa dar conta de formar o educador(a) para atuar nas escolas dos territórios camponeses, indígena e quilombola.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo tem a intenção de fazer brotar uma Escola do Campo, das águas e das florestas que se construa em sintonia com a história de vida, identidade e cultura de homens e mulheres que buscam afirmar suas condições de existência integradas na luta pelo território e por escola de qualidade que possa atender e garantir o direito das pessoas com deficiência e as particularidades que essas precisam, desde a acessibilidade até práticas de ensino e aprendizagem inclusivas, nos aspectos curriculares e pedagógicos.

A luta pelas políticas de Educação do Campo, das Águas e das Florestas estão associadas às reivindicações permanentes pela política de inclusão estabelecidas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 2014, nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do Campo de 2002, Resolução CNE/CEB nº 2/2008 e no Decreto 7.352 de 2010, além dos documentos que expressam a política internacional a partir da década de 1990, entre os quais destacamos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, ambas ilustram o quanto é importante garantir o direito de inclusão da Pessoa com Deficiência.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo do campus do Tocantins, em Cametá, nasce a partir do Edital de 2012 da SECADI, Ministério da Educação, sintonizado com a forte demanda dos movimentos sociais e sindicais que já dialogava com a UFPA acerca de uma proposta formativa diferenciada para atender os povos do campo, das águas e das florestas da Amazônia Tocantina.

O curso se afirmar a partir da chegada dos docentes via concurso público em 2014, e vai sendo regado por suas experiências formativas e pela criação de grupos de pesquisas, que fizeram florescer a Faculdade de Educação do

Campo, que celebrou 10 anos em 2023. Com a chegada dos discentes em 2014, 2015, 2016, 2018, 2020, 2024, após a seleção por meio do Processo Seletivo Especial, vão regando e expandido o ensino, a pesquisa e a extensão, construído um curso que se faz engajado e resistente frente às burocracias estabelecidas.

É nesse contexto que destacamos a criação dos grupos de pesquisa que buscam situar as áreas de conhecimentos implicadas na faculdade, são eles: Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina – Gepecart (2005), Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina – Gesat (2015), do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia e Economia Solidária - Gesol (2019).

O Gesat foi primordial para estabelecer a interface entre Educação do Campo e Educação Especial na perspectiva da inclusão, para assim garantir, no Projeto Pedagógico do Curso, a existência da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, ratificando a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a criação da disciplina de Educação Inclusiva e Direitos Humanos, além de proporcionar uma ampla articulação com o Movimento Surdo da Amazônia Tocantina.

No período de 2015 a 2023, o Gesat realizou 14 projetos extensionistas formando 413 profissionais, desenvolveu 11 projetos de pesquisa com financiamento e 79 pesquisas em parceria com orientados e orientandas de Graduação e Pós-graduação, sendo um quantitativo de 45 (quarenta e cinco) em nível de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e 24 (vinte e quatro) no que tange a monografias de Pós-graduação lato sensu. No contexto das pesquisas vinculadas ao Gesat, ilustramos que o objeto surdez e Educação Especial no Campo percorreu diversas veredas de investigação, a saber: educacional, cultural, identitária, religiosa, linguística e artística (Oliveira, 2023).

É na interface entre Educação do Campo e Educação Especial, e na trajetória formativa da Fecampo, que o curso de Especialização em Educação Inclusiva no Campo, nos anos de 2018 e 2021, vai se inscrever e afirmar a formação inicial e continuada como um direito de professores e professoras do campo, das águas e das florestas.

Especialização em Educação Inclusiva no Campo e os desafios da produção do conhecimento no contexto da formação continuada de professores e professoras da Educação Básica

A inclusão baseia-se no princípio de que todos os seres humanos têm direitos iguais (Unesco, 1948), envolve ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas (Brasil, 2008a) e abrange todas as minorias historicamente excluídas da sociedade, seja por questões de raça, sexo, religião, origem ou qualquer condição (Unesco, 1948).

A interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo está presente em vários documentos, como: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a) a Resolução nº 2/2008 (Brasil, 2008b).

No primeiro documento, no artigo 2º, as Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (Brasil, 2002).

No segundo documento legal,

[...] a interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Brasil, 2008a, p. 17).

Por fim, no terceiro:

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (Brasil, 2008b).

Assim, a Educação do Campo e a Educação Especial são hoje áreas que se tornam cada vez mais próximas, ambas lutam por direitos sociais, educacionais, identitários e linguísticos. Ao falar dessas duas minorias sociais — não em questão quantitativa, mas sim por questões políticas — necessita-se pensar a formação continuada do profissional que irá atender essa clientela, ou seja, pensar a formação dos graduandos da Licenciatura em Educação do Campo.

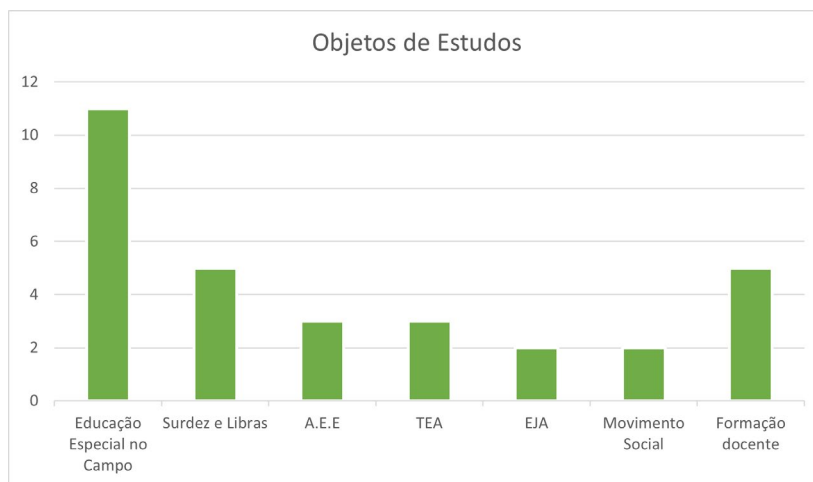
A formação docente na área da Educação Especial, considerando a especificidade e a interface da Educação do Campo e da Educação Especial, deve ser assumida como uma política pública comprometida em atender às demandas dos educandos com deficiência.⁴

Desse modo, neste tópico, realizou-se o mapeamento e análise através do estado do conhecimento, as produções e seus objetos de estudo, no eixo da Educação Especial no Campo, presente na I e II turma da Especialização em Educação Inclusiva no Campo da UFPA-Cametá.

Objetos de estudos na primeira turma da EIC

A primeira turma da especialização em Educação Inclusiva no Campo desenvolveu o quantitativo de 31 (trinta e um) artigos sendo, 18 (dezoito) individuais e 13 (treze) trabalhos produzidos em duplas. Em relação aos objetos de estudo dos artigos sobre a Educação Inclusiva no Campo, os mais recorrentes foram: Educação Especial no Campo (11); Surdez e Libras (05); Atendimento Educacional Especializado (03); Transtorno do Espectro Autista (03); Educação de Jovens e Adultos (02); Movimento Social (02) e Formação docente (05), conforme o gráfico a seguir:

4 Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 1).

Gráfico 1 – Objetos de estudos da 1ª turma da EIC

Fonte: Elaborado com base no relatório Oliveira (2019).

A respeito dos trabalhos no eixo da Educação Especial no Campo, pontua-se os seguintes fenômenos e objetos de estudos: elaboração de uma cartilha pedagógica sobre educação Especial no Campo (Silva, 2019a); investigação no Centro de Inclusão Educacional de Cametá-CIEC para a inclusão social de pessoas com deficiência (Guedes, 2019); análise das matrículas de alunos com deficiência em Cametá e Castanhal de 2013 a 2018 (Cruz; Moreira, 2019); processo de escolarização de educandos com deficiência na escola no campo (Viana, 2019); representações sociais de professores sobre o processo de educação inclusiva no campo (Silva; Soares, 2019); desafios na inclusão de alunos com deficiência na Escola do Campo (Santos, 2019; Viana, Rodrigues, 2019); acessibilidade nas escolas (Moraes, 2019); educação inclusiva no ensino de ciências (Oliveira, 2019); políticas de acesso na Educação Especial no Campo (Diniz, 2019) e tecnologia educacional como ferramenta de inclusão para aluno com deficiência (Machado, 2019).

Pontua-se que os trabalhos foram produzidos na abordagem qualitativa e as tipologias de pesquisas, as mais recorrentes foram: pesquisa de campo; estudo de caso; pesquisa documental e descritiva. Sobre o lócus de investigação, o mais recorrente foi a Escola do Campo. Os lócus que tiveram uma menção foram: Unidade de Educação Especializada; Sala de Recursos Multifuncionais; Centro de AEE; Instituto Especializado e Sala regular.

No eixo da Surdez e Libras, pontua-se a Surdez associada aos objetos de negritude (Siqueira, 2019); indígenas (Valente, 2019); gênero (Costa, 2019a), identidades surdas (Silva, 2019b) e no campo da Libras o percurso histórico da Língua de Sinais no Município de Cametá (Palheta, 2019). Destaca-se que esses trabalhos apresentam o foco teórico da interculturalidade crítica de Paulo Freire na categoria fundante da integralidade do ser.

De acordo com Oliveira (2023), a integralidade do ser surdo busca a condição de olhar o outro em uma perspectiva de diferença como alteridade, da unicidade presente na pluralidade do sujeito e da inteireza de ser, com intuito de não anular nenhum aspecto formativo do ser social. Ao contrário, conceitua a surdez no campo biossocial, filosófico e antropológico ao apresentá-la no campo da deficiência, da diferença linguística, do gênero, da raça, da classe, da religião, da etnia e de todos os marcadores sociais na sua interseção na formação da inteireza do ser.

Acerca do Atendimento Educacional Especializado, Monteiro e Epifane (2019) apresentam a prática educativa com os alunos com deficiência e denunciam a falta de estrutura da Escola do Campo para realização desse atendimento. Nesse contexto, Valente e Martins (2019) realizam um mapeamento do quantitativo de alunos com deficiência matriculados nas escolas municipais de Cametá, apresentam que o quantitativo mais significativo do público da Educação Especial está presente nas escolas do campo, entretanto apenas uma escola possui Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), enquanto as outras estão nas escolas da área urbana. Furtado e Cordeiro (2019) denunciam e problematizam o tipo de atendimento oferecido aos alunos com deficiência na Escola do Campo, como: um currículo urbanocêntrico, o transporte escolar e a falta de materiais adaptados na escola.

No que tange aos estudos sobre a pessoa com Transtorno do Espectro Autista, destacam-se os seguintes objetos de estudos: relação família e escola (Borges; Costa, 2019), saberes docentes na inclusão de alunos com TEA (Bastista; Melo, 2019) e práticas educativas de uma professora do AEE (Castilho; Bazilio, 2019). Pontua-se que os três foram pesquisas de campo de abordagem qualitativa e se aprofundaram no campo teórico sociointeracionista.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizaram-se duas pesquisas: a de Sena (2019), que tratou dos desafios na educação inclusiva de jovens e adultos com deficiência, principalmente em dois eixos: ausência de formação docen-

te e práticas educativas excludentes, e a segunda pesquisa foi de Neri (2019), que investigou a experiência formativa na EJA no município de Abaetetuba – Pará. Destaca-se que ambas as pesquisas tinham como público professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com deficiência em uma Escola do Campo dentro de uma comunidade quilombola, o que apresenta uma tripla diferença (educandos com deficiência da EJA em uma Escola do Campo dentro de um território quilombola) e interface de estudos.

Rabelo e Reis (2019) apresentam um campo teórico a respeito das categorias marxistas educação, emancipação e movimento social, afirmam a importância dessa tríade para efetivação de uma escola inclusiva no campo. Além disso, Farias e Pantoja (2019) retratam a importância da participação dos movimentos sociais na criação/efetivação de políticas públicas voltadas para a Educação Especial na perspectiva da Educação do Campo. Ambos os trabalhos apresentam a interface do movimento social com a efetivação das políticas públicas, assim, para os autores, há a necessidade das Escolas do Campo articularem-se aos movimentos sociais para garantir uma educação inclusiva, tendo como base o “paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (Brasil, 2008a, p. 5).

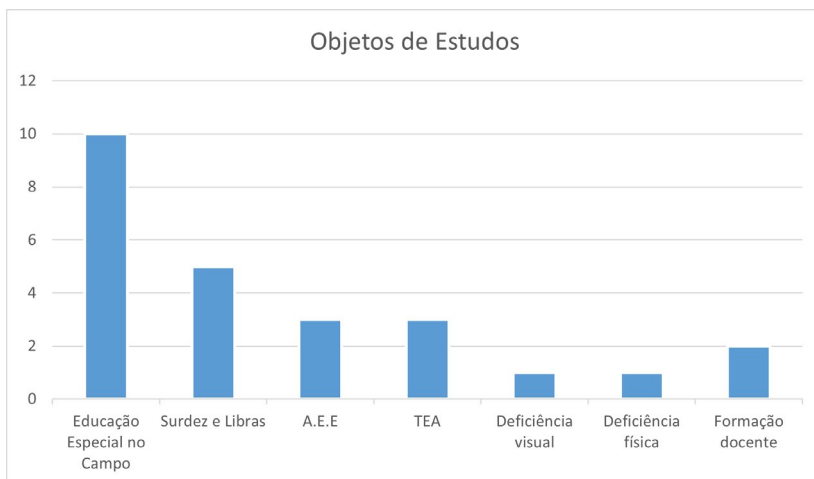
No que tange à formação docente, destacam-se os trabalhos na Educação Básica de Pantoja e Pó (2019), que analisaram a formação docente na área da Educação Especial em uma escola municipal de Cametá; Basílio (2019), que aproxima deste estudo ao investigar a formação docente dos professores de uma Escola do Campo que atendiam alunos com deficiência; e Costa (2019b), que realiza um mapeamento do perfil da identidade docente na Educação do Campo tendo a interface da Educação Especial neste território.

No Ensino Superior, destacam-se os trabalhos de Pinheiro (2019) e Souza e Furtado (2019), que realizam um estudo documental a respeito do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso da Educação do Campo da Universidade Federal do Pará – campus Cametá, no campo da Educação Especial. Os autores destacam que o curso de Licenciatura em Educação do Campo do campus Universitário do Tocantins/Cametá apresenta, no seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), a disciplina obrigatória Língua Brasileira de Sinais – Libras (60h) e a disciplina eletiva Educação Inclusiva e Direitos Humanos (45h) na formação inicial dos graduandos.

Objetos de estudos na segunda turma da EIC

A segunda turma da Especialização em Educação Inclusiva no Campo desenvolveu o quantitativo de 25 (vinte e cinco) artigos, sendo 14 (quatorze) individuais e 11 (onze) trabalhos produzidos em duplas. Em relação aos objetos de estudo dos artigos sobre a Educação Inclusiva no Campo, os mais recorrentes foram: Educação Especial no Campo (10); Surdez e Libras (05); Atendimento Educacional Especializado (03); Transtorno do Espectro Autista (03); Deficiência visual (01); Deficiência física (01) e Formação docente (02), conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Objetos de estudos da 2ª turma da EIC



Fonte: Elaborado com base no relatório Oliveira (2022).

No que tange aos trabalhos no eixo da Educação Especial no Campo, pontuam-se os seguintes fenômenos e objetos de estudos: inclusão nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Barros, 2022); a percepção dos educandos com deficiência e professores, sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino – Some (Corrêa; Silva, 2022); inclusão nas turmas multisseriadas (Pereira, 2022); a relação família e escola (Santos, 2022); a precarização no ensino e na infraestrutura das escolas do campo (Amaral, 2022); desafios na inclusão de pessoas com deficiência nas Escolas do Campo (Carmo; Rodrigues, 2022); evasão escolar dos alunos com deficiência nas Escolas do Campo (Costa, 2022); efetivação das políticas públicas para alunos com deficiência

nas Escolas Quilombolas de São Benedito (Souza; Silva, 2022); a importância do currículo na efetivação de uma educação inclusiva no campo (Furtado, 2022); cursinho popular e a inclusão de alunos com deficiência (Cohen, 2022).

Os estudos de Libras e Surdez produziram 05 (cinco) trabalhos, sendo: 03 (três) Surdez — Educação de Surdos — e 02 (dois) de Libras. No campo da Surdez, os objetos estavam centrados na inclusão de alunos surdos nas Escolas do Campo e a interface da negritude e surdez. Ribeiro (2022) retratou a importância do Atendimento Educacional Especializado de um professor surdo aos alunos surdos, o qual é representado como modelo linguístico e identitário. A autora retrata a importância do estudo de modos pessoal, por ser pessoa surda; acadêmico, por contribuir com estudos a respeito da importância deste profissional; e pedagógico para as práticas educativas no AEE para educandos surdos. Barbosa (2022) retrata os desafios na inclusão de educandos surdos na Escola do Campo, centralizando a barreira comunicacional como principal fator de exclusão dos alunos.

Silva e Dias (2022) realizaram um estado do conhecimento acerca da interface raça e surdez. Como resultado, encontraram o quantitativo de 08 (oito) dissertações sobre a temática, destacando três regiões territoriais, sendo a maior concentração na região Nordeste, duas na região Norte e duas na região Sul. Os descritores pesquisados remeteram a quatro tipos de aportes teóricos: estudos culturais, teoria da interseccionalidade, pós-colonial, representações sociais. Nas análises dos dados coletados, as autoras evidenciam a existência de um esboço da construção e autoafirmação por sujeitos com surdez de descendência afro-brasileira, de uma identidade surda-negra.

Costa Rodrigues (2022) e Rodrigues (2022) realizaram um estudo documental acerca das políticas linguísticas da Libras. Costa Rodrigues (2022) realizou uma produção em nível micro, avaliando a implementação dos cursos de Libras na Amazônia Tocantina pelo Forma-Pará, enquanto Rodrigues (2022) avaliou, em nível macro, os dispositivos legais no campo da Libras para implementação de uma Educação Bilíngue no Campo.

No que tange ao Atendimento Educacional Especializado, destacam-se dois trabalhos a respeito dos desafios e dificuldades de sua implementação nas escolas ribeirinhas (Silva; Santos, 2022) e nas Escolas do Campo (Costa; Pantoja, 2022) no município de Igarapé - Miri. Os trabalhos embasam-se nas políticas públicas na área da Educação Especial para falar da importância

desse serviço na garantia da acessibilidade e na promoção da inclusão aos alunos com deficiência.

Silva (2022a) fala sobre o AEE e a importância desse atendimento para alunos cegos no processo de aprendizagem do uso das tecnologias assistivas. O artigo apresenta uma interface com a inclusão de alunos com deficiência visual, entretanto o foco central de sua produção tange as práticas desenvolvidas no AEE para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo cego.

A respeito da temática TEA, destacam-se dois objetos de estudos: práticas educativas no ensino-aprendizagem de educandos com TEA, seja na produção de materiais adaptados para o ensino (Lobato; Tourão, 2022) ou no ato de brincar presente na Educação Infantil (Pereira; Gaia, 2022); e as políticas públicas na educação inclusiva de pessoas com TEA, mais especificamente no município de Salinópolis – Pará (Pereira; Damasceno, 2022)

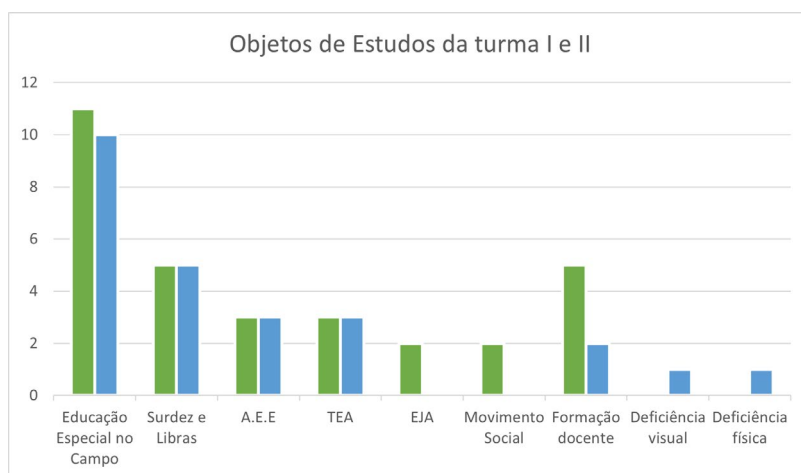
Na segunda turma da especialização, dois novos objetos de estudos foram produzidos: a inclusão nas Escolas do Campo de pessoas com deficiência visual (Rocha, 2022) e com deficiência física (Silva, 2022b). Faz-se necessário ilustrar que Rocha (2022), além de realizar pesquisas na área da educação de pessoas cegas nas Escolas do Campo, é também pessoa com deficiência, e sua pesquisa apresenta a relevância pessoal e acadêmica da produção. Elucida-se que os objetos de estudos na EJA e movimentos sociais não tiveram produções nessa edição do curso.

Na formação docente, Valente (2022) aborda a importância da formação de professores na área da Educação Especial no Campo nos preceitos de Paulo Freire, para tanto apresenta algumas categorias fundantes do seu pensamento que devem estar presentes na práxis educativa e na sua formação, como: amorosidade, dialogicidade e criticidade. Caldas (2022) retrata a importância docente na formação de educadores indígenas que poderão atender a demanda da Educação Especial. Para o autor, é necessário que se efetive uma educação inclusiva que respeite as individualidades, particularidades e os territórios dos sujeitos envolvidos.

A interface dos dados das Turmas I e II da Especialização em Educação Inclusiva no Campos

Destaca-se a produção de 56 (cinquenta e seis) artigos, sendo 31 (trinta e um) produzidos pelos 44 especialistas em EIC e 25 (vinte e cinco) artigos na segunda turma do curso, a qual oportunizou a formação de 36 especialistas, totalizando 80 especialistas. As pesquisas ilustraram 5 (cinco) objetos em comum nas duas turmas: Educação Especial no Campo, Surdez e Libras, AEE, TEA e formação docente. Destaca-se que Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os Movimentos Sociais de Pessoas com Deficiência foram temas estudados somente na primeira turma da especialização, e os temas Deficiência Física e Visual apareceram nos estudos apenas da segunda turma do curso, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Objetos de estudos da I e II turma



Fonte: Elaborado com base no relatório Oliveira (2019; 2022).

Nota-se, conforme o gráfico 3, que o tema da Educação Especial no Campo diminuiu de 11 (na primeira turma) para 10 (na segunda). Esses dados revelam a ênfase na pessoa com deficiência, ou seja, o tipo de deficiência e as práticas educativas necessárias para a promoção do ensino e aprendizagem desses alunos, conforme os trabalhos sobre a inclusão nas escolas do campo de pessoas com deficiência visual (Rocha, 2022) e da pessoa com deficiência física (Silva, 2022b).

A EJA não foi foco de investigação nas pesquisas da segunda turma, entretanto tiveram novas produções a respeito da inclusão de pessoas com deficiência no Soma e nas salas multisseriadas. Destaca-se que os movimentos sociais foram tratados e abordados como categorias emergentes no eixo da Educação Especial no Campo e na formação docente, conforme os estudos de Valente (2022) e Caldas (2022).

Os autores dessas produções são educadoras e educadores que vivenciam atividades nas escolas do campo, das águas, das florestas e em territórios quilombolas. Os objetos de estudo atravessam suas vivências e práxis educativas. A síntese dos 56 (cinquenta e seis) trabalhos dos 80 (oitenta) egressos da I e II turma da EIC são ilustrados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Objetos de Estudos no curso de Especialização em Educação Inclusiva no Campo (continua)

TEMAS	ANO	AUTORES	INDIV.	DUPLA
Educação Especial no Campo	2019	Silva(a); Guedes; Paz-Viana; Viana; Santos; Moraes; Oliveira; Diniz; Machado; Cruz e Moreira; Silva e Soares.	09	02
	2022	Barros; Pereira; Santos; Amaral; Costa, Cohen; Furtado; Corrêa e Silva; Carmo e Rodrigues; Souza e Silva.	07	03
Surdez e Libras	2019	Siqueira; Valente; Palheta; Costa (a); Silva (b).	05	-
	2022	Costa Rodrigues; Barbosa; Ribeiro; Rodrigues; Silva e Dias.	04	01
AEE	2019	Monteiro e Epifane; Furtado e Cordeiro; Valente e Martins.	-	03
	2022	Santos e Silva; Costa e Pantoja; Silva (a)	01	02
TEA	2019	Batista e Melo; Borges e Costa, Castilho e Bázilio.	-	03
	2022	Lobato e Tourão; Pereira e Gaia; Pereira e Damasceno	-	03
EJA	2019	Sena; Neri.	02	-
Movimento Social	2019	Farias e Pantoja; Rabelo e Reis.	-	02

Quadro 1 – Objetos de Estudos no curso de Especialização em Educação Inclusiva no Campo (conclusão)

Deficiência visual	2022	Rocha.	01	-
Deficiência física	2022	Silva(b)	01	-
Formação docente	2019	Pantoja e Pó; Souza e Furtado; Basilio; Costa (b); Pinheiro.	03	02
	2022	Valente; Caldas	02	-

Fonte: Elaboração própria com base nos relatórios da EIC 2019 e 2022.

Nota-se, conforme o quadro acima, que, na primeira turma, foram produzidos 31 artigos, sendo 13 trabalhos desenvolvidos em dupla e 18 artigos individuais. Na segunda turma, ocorreram 25 (vinte e cinco) pesquisas, sendo, 14 (quatorze) individuais e 11 (onze) trabalhos produzidos em duplas.

Outro dado importante descrito por Oliveira (2022) foi a presença de educandos com deficiência no curso de especialização, o que oportunizou a produção de pesquisas na área da Surdez e da Cegueira na dimensão acadêmica e pessoal, bem como a construção de uma cultura inclusiva na UFPA-Cametá.

A especialização possibilitou aos professores formação continuada para subsidiar sua prática docente com alunos com deficiência nas Escolas do Campo; ampliou os conhecimentos sobre a educação inclusiva, a partir da realidade Amazônica, com base no pensamento freireano; contribuiu com a (re)formulação das representações sociais de professores acerca da pessoa com deficiência no campo; propiciou uma oportunidade de capacitação e atualização para profissionais das escolas do campo; fomentou a pesquisa e desenvolvimento de artigos baseados em projetos de monografia voltados à inclusão educacional de pessoas com deficiência no campo (Oliveira, 2017).

Na primeira turma da especialização, inscreveram-se 402 pessoas para 50 vagas e, na segunda turma, houve a procura de 234 inscritos para o quantitativo de 50 vagas, o que demonstra uma significativa procura pela formação na área da Educação Especial no Campo. O curso formou 80 especialistas em Educação Especial no Campo e, com a finalização do curso, publicaram-se 02 (dois) e-books intitulados: *Educação inclusiva no campo: movimentos sociais, práticas*

*educativas e processos formativos*⁵ (2019) e *Educação Especial na Amazônia Paraense: práticas educativas, currículo e identidades outras*⁶ (2024).

Considerações finais

Este capítulo procurou discutir informações teórico-metodológicas que permitiram a reflexão e o aprofundamento sobre práticas inclusivas aos alunos com deficiência nas escolas do Campo, das águas e das florestas da Região Tocantina. Assim, a Especialização em Educação Inclusiva no Campo, analisada neste texto, atendeu a uma expressiva demanda da comunidade acadêmica e profissional da Educação Básica, que atuavam no atendimento aos alunos com deficiência, proporcionando assim a formação continuada desses professores, além de fomentar a pesquisa e o desenvolvimento de conhecimentos (Barros *et al.*, 2023).

O curso formou, na primeira turma, 44 (quarenta e quatro) e, na segunda, 36 (trinta e seis), totalizando 80 especialistas em Educação Especial no Campo. Qualificou-se profissionais para atenderem alunos com deficiência nas Escolas do Campo, bem como a circulação de trabalhos científicos na interface da Educação Especial e na Educação do Campo em eventos nacionais e internacionais.

Foram formados profissionais comprometidos com a inclusão, o diálogo e o respeito com a pluralidade cultural, linguística, econômica, educacional e social existente no campo Amazônico que entendem que a Educação Especial do Campo não é apenas uma formação acadêmica, mas é também um projeto de vida e de uma outra sociedade, firmada em raízes decoloniais, interculturais, dialógicas, dialéticas e de resistência (Barros *et al.*, 2023).

O estudo ilustrou que a experiência formativa da especialização em Educação Inclusiva no Campo atendeu a uma expressiva demanda da comunidade acadêmica e profissional da Amazônia Tocantina que atuava nas Escolas do Campo com alunos com deficiência, proporcionando a formação continuada de 80 professores, além de fomentar a pesquisa e o desenvolvimento de conhecimentos.

5 Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-inclusiva-no-campo-movimentos-sociais-praticas-educativas-e-processos-formativos/>. Acesso em: 31 jul. 2024.

6 Disponível em: <https://www.campuscameta.ufpa.br/>. Acesso em: 31 jul. 2024.

Referências

- AMARAL, J. R. **Educação Inclusiva no Campo: a precarização do ensino tendo em vista a difícil realidade das escolas na atualidade**. 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (org.). **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 39-56.
- BARBOSA, R.A. **Os limites da escolarização de alunos com deficiência auditiva em escola do campo no município de Tailândia, no Pará**. 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARROS, K. S. R. **A Educação Especial na perspectiva inclusiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola do campo de Mocajuba/PA**. 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.
- BARROS, O. F.; SILVA, H. do S. de A.; OLIVEIRA, W. M. M. de; SABOIA, T. C. *et al.* Fecampo – 10 anos de trajetória formativa. In: SILVA, H. do S. A.; OLIVEIRA, W. M. M. de; SABOIA, T. C. (org.). **Licenciatura em Educação do Campo UFPA Cametá: 10 anos de trajetórias formativas no baixo Tocantins**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 6-17.
- BASILIO, E. L. G **Os desafios da formação dos deficientes na diversidade, diante da inclusão nas escolas do campo**. 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.
- BATISTA, A. C.; MELO, M.F. **Saberes e práticas docentes para incluir alunos autistas em uma escola pública, Cametá – PA**. 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.
- BORGES, A. L. E.; COSTA, I.S.S. **A relação família-escola para incluir alunos autistas - na voz dos familiares**. 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará – UFPA, Cametá, 2019.
- BRASIL, **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002b. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: CNE; CEB, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 23 jun. 2024.

CALDART, R. S. *et al.* (org.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDAS, A. A. R. **Educação Indígena: análises sobre o currículo e a formação docente**. 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

CARMO, P. S. R.; RODRIGUES, M. R. **Desafios da inclusão de alunos com deficiência na E.M.E.I.F. Nossa Senhora do Carmo: reflexões a partir das diferenças**. 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

CASTILHO, M. N.; BAZILIO, T. B. B. **O atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com autismo em uma escola pública de São Sebastião da Boa Vista, ilha do Marajó-PA**. 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

COHEN, R. D. E. **Os cursinhos pré-vestibulares do município de Cametá-PA frente a educação inclusiva: o processo de acessibilidade dos educandos com deficiência**. 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

CORRÊA, N. O.; SILVA, R. P. **A percepção dos educandos com deficiência e professores, sobre a mudança do sistema de organização modular de ensino – SOME - para o ensino “regular,” em uma escola do campo, em Igarapé Mirí –Pará**. 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

COSTA, A. C. B. **Mulheres surdas mirienses e suas representações sociais: da invisibilidade ao protagonismo da mulher surda**. 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

COSTA, E. C. A. P; PANTOJA, R. **A reflexões sobre o atendimento educacional especializado e a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas do campo**. 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará – UFPA, Cametá, 2022.

COSTA, M. D. **Perfil identitário docente da educação do campo**. 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

COSTA, M. F. **Evasão escolar e práticas pedagógicas: uma análise na educação inclusiva do campo**. 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

CRUZ, C. S. E; MOREIRA, E. S. **Educação Especial no Campo: análise das matrículas de Cametá e Castanhal de 2013 a 2018.** 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

DINIZ, P.F. **A interface entre Educação do Campo e Educação Especial/Inclusiva nas políticas de acesso: que diálogos são construídos?** 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

FARIAS, K. S.; PANTOJA, J. B. P. **A participação dos movimentos sociais na criação/efetivação de políticas públicas voltadas para a educação especial na perspectiva da educação do campo.** 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Plenária da coordenação nacional.** Brasília-DF, 07 a 09 de novembro de 2022.

FURTADO, L. D. **Uma reflexão teórica acerca do currículo e sua relação com os saberes culturais.** 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

FURTADO, M. J. N; CORDEIRO, R. R. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas do campo no município de Cametá – PA.** 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

GUEDES, A.C.C. **As contribuições do centro de inclusão educacional de Cametá-CIEC para a inclusão social de pessoas com deficiência.** 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

HELDER, R. **Como fazer análise documental.** Porto: Universidade de Algarve, 2006.

LOBATO, J. A. G.; TOURÃO, M. G. P. **A importância dos materiais adaptados como recurso didático do professor para mediar a aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista (TEA).** 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

MACHADO, V. L. P. **A tecnologia educacional como ferramenta de inclusão para aluno com deficiência do ensino fundamental da EMEF vereador Aberlado Leão.** 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

MONTEIRO, N. M.; EPIFANE, S. G. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE): análise do processo de inclusão na escola municipal de ensino fundamental da vila de Janua-Coeli (Cametá/PA)**. 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

MORAES, M. L. **A acessibilidade e a inclusão nas escolas públicas do município de Cametá/PA: um despertar para a realidade**. 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

NERI, F.M. **Saberes e fazeres na EJA em uma escola quilombola do município de Abaetetuba**. 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

OLIVEIRA, A.C.S. **Educação Inclusiva nas pesquisas no ensino de ciências: uma análise a partir das produções científicas nos principais eventos nacionais**. 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

OLIVEIRA, W. M. M. **Narrativas de vida e pensamento decolonial: na construção da integralidade do Ser Surdo na Amazônia Tocantina**. 2023. 413 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

OLIVEIRA, W. M. M. **Relatório do Curso de Especialização em Educação Inclusiva no Campo da turma 1 2018-2019**. Faculdade de Educação do Campo – UFPA/Cametá, 2019.

OLIVEIRA, W. M. M. **Relatório do Curso de Especialização em Educação Inclusiva no Campo da turma 2 2021-2022**. Faculdade de Educação do Campo – UFPA/Cametá, 2022.

PALHETA, I. C. S. **Percurso histórico da Língua Brasileira de Sinais no município de Cametá-PA: o que as mãos têm a dizer?** 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

PANTOJA, B. D. M.; PÓ, J. B. **Educação inclusiva e formação de professores em uma escola pública do campo de Cametá**. 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará Cametá, 2019.

PEREIRA, A.S **A prática pedagógica dos professores de turmas multisseriadas com alunos com deficiência em Uruará-PA**. 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

PEREIRA, C. C. L.; DAMASCENO, S. S. **Políticas educacionais para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na escola do campo em Salinópolis-PA**. 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

PEREIRA, C. P. G.; GAIA, N. N. B. **A inclusão escolar: jogos e brincadeiras como alternativas de aprendizagens de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil**. 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

PINHEIRO, M. L. G. **A formação superior do educador do campo: Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEDOC UFPA-CAMETÁ/PA** (2013). 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

RABELO, E. V.; REIS, H. H. S. **A educação como fio condutor da emancipação: a liberdade em movimento e o movimento da liberdade**. 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

RIBEIRO, I. C. R. **O professor surdo no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com alunos surdos: um estudo de caso das práticas educativas**. 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

ROCHA, O. P. **A inclusão escolar de um aluno cego na Vila do Carmo - Cametá/PA**. 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

RODRIGUES, R. P. C. **Curso de Libras profissionalizante: a materialização das políticas linguísticas e formativas na Amazônia Tocantina**. 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

RODRIGUES, W. S. C. **Mapeamento bibliográfico das políticas públicas voltadas para educação de surdos**. 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogos e Educação**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SANTOS, M. J. **Os desafios da inclusão de estudantes com deficiência na escola do campo: reflexões a partir de estudo de caso no município de Mocajuba-PA**. 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

SANTOS, M.C. **A relação família e escola: reflexões na perspectiva da inclusão na E.E.E.F.M Cônego Batista Campos, Barcarena – PA.** 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

SENA, J. L. **Fios e desafios na educação inclusiva de jovens e adultos.** 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

SILVA, A. F.; SANTOS, E. M. **Por uma Educação Inclusiva no/do Campo: as dificuldades e a importância do Atendimento Educacional Especializado na Escola Sebastiana Pena Pantoja de Araújo, no rio São Lourenço, município de Igarapé-Miri/Pará.** 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

SILVA, A. G.; SOARES, V. C. **Educação Inclusiva na escola do campo: representações sociais de professores da EMEF Gaspar Viana em Oeiras do Pará.** 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

SILVA, A. P. S.; DIAS, A. K. C. **A interface da negritude e surdez em produções científicas no Brasil (2012 a 2022).** 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

SILVA, G. M. M. **Social networks: relações sociais no processo de constituição identitária de sujeitos surdos.** 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

SILVA, J. C. **Educação Inclusiva no Campo: o educador e os desafios da escola ri-beirinha para inclusão de educandos com deficiência física.** 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022b.

SILVA, J. C. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de ensino-aprendizagem de um educando com deficiência visual em uma escola pública de Tomé-Açu/PA.** 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022a.

SILVA, S. P. **Elaboração de uma cartilha pedagógica sobre educação especial no campo na Amazônia Tocantina.** 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

SIQUEIRA, R. F. **Entrelace entre identidade e diferença: um estudo intercultural da narrativa identitária de uma surda negra.** 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

SOUZA, A. S.; FURTADO, D. S. **Formação docente e Educação Especial: o que propõem o projeto pedagógico de curso (PPC) da LEDOC-UFPA-CAMETÁ**. 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

SOUZA, J. C.; SILVA, L. L. **Desafios das políticas públicas de inclusão: uma interface entre educação inclusiva e educação do campo na escola quilombola Gracinda Peres**. 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Unesco, 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 11 jul. 2024.

VALENTE, A. C. **A formação docente e a inclusão de educandos com deficiência na escola do campo: uma reflexão sobre as categorias fundantes de Paulo Freire**. 2022. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

VALENTE, A. J. G; MARTINS, E. C. **A negação do atendimento educacional especializado e suas implicações na inclusão escolar das pessoas com deficiência no distrito de torres, região ribeirinha do município de Cametá- Pará**. 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) — Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

VALENTE, T. C. D. **Interculturalidade e surdez: um estado da arte acerca da experiência surda indígena**. 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

VIANA, M. E. O.; RODRIGUES, M. N. L. **Desafios e motivações na inclusão educacional de estudantes com deficiência**. 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

VIANA, M. R. P. **A inclusão no campo: reflexões acerca da deficiência e o processo de escolarização**. 2019. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva no Campo) – Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

Sobre as autoras e autores

Adriana Alonso Pereira

Doutora e mestra em Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *campus* de Marília/SP, especialista em Educação Transformadora: Pedagogia, fundamentos e práticas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Tem experiência na área da Educação e desenvolve pesquisas com as seguintes temáticas: Educação Especial, educação inclusiva, atitudes sociais em relação à inclusão e concepções sobre as deficiências. Integrante do Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8525124471654590>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9310-659X>. E-mail: adriana.hds@gmail.com.

Adriana Garcia Gonçalves

Doutora e mestra em Educação. Pedagoga. Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas: Educação inclusiva, tecnologia educacional e formação profissional em diferentes contextos e membro do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais - Unesp, *campus* de Marília-SP. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3907378784787581>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5725-2001>. E-mail: adrigarcia@ufscar.br.

Aline de Novaes Conceição

Doutorado e mestrado em Educação pela FFC/UNESP-Marília/SP. Docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *campus* de Marília/SP, e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação-Educação Social (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* do Pantanal (CPan). Pedagoga. Tem experiência na área da Educação, atuando com ensino, pesquisa e extensão, articulados com os seguintes temas: educação inclusiva, Educação Infantil, Educação Integral e formação de professores. Integrante do Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6626684820553089>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6640-461X>. E-mail: alinenovaesc@gmail.com.

Ana Paula Dias Pazzaglini Roldi

Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora do Instituto Federal Fluminense (IFF). Bolsista Capes. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9143423914280882>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2278-4873>. E-mail: ana.roldi@iff.edu.br.

Andréia Jaqueline Devalle Rech

Doutora e mestra em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Especialista em Educação Especial. Licenciada em Educação Especial e Pedagogia. Atua como Professora do Departamento de Educação Especial da UFSM, desenvolvendo projetos de pesquisa e extensão na área de altas habilidades/superdotação e na relação entre família e escola, com foco no público da Educação Especial. Credenciada no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - PPPG/UFSM e no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFSM. É Vice-líder do Grupo de Pesquisa Interação e Inclusão Social – GPESP e Pesquisadora do Laboratório de Políticas e Práticas em altas habilidades/superdotação – LaPEAHS. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1466299485673901>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9763-5552>.

Andressa Santos Rebelo

Realizou estágio pós-doutoral em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em políticas de Educação Especial e indicadores educacionais. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Inclusão (GEEIN/UFMS) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (Gepei/UFMS). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4949150813114673>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1873-5622>. E-mail: andressarbl@gmail.com.

Bárbara Amaral Martins

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* de Marília, com período sanduíche na Universidade do Minho - Portugal. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* do Pantanal, credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), membro do Grupo de Pesquisa Educação e Cidadania e integrante da Red Internacional de Investigación, Intervención y Evaluación en Altas Capacidades Intelectuales (Reineva). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2509415362736762>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4278-1661>. E-mail: barbara.martins@ufms.br.

Caroline Carvalho da Costa Lima Landim

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pós-graduada em Direito Empresarial pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e em Direito Militar pela Universidade Cândido Mendes. Graduada em Direito pela Faculdades Integradas Vianna Junior. Técnico-administrativa em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atuou como coordenadora jurídica em projetos de parcerias público/privado. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Inclusão (GEEIN/UFMS). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5246917812924323>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7326-9279>. E-mail: caroline_lima@ufms.br.

Cristiane da Costa Carvalho

Doutoranda em Educação e mestra em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). Procuradora do Estado de Mato Grosso do Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1717784913195342>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7559-9842>. E-mail: criscarvalho@hotmail.com.

Décio Nascimento Guimarães

Doutor e mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Pesquisador com deficiência FAPERJ (Programa de Apoio ao Pesquisador com deficiência em ICTs do Estado do Rio de Janeiro, Processo SEI-260003/008250/2025) (2025-2027). Coordenador/líder do Observatório de Educação e Participação de Pessoas com Deficiência na Rede Federal do Estado do Rio de Janeiro. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Docente permanente e coordenador adjunto do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET/IFF). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem (PGCL/UENF). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5894160496434294>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1496-5407>. E-mail: decio.guimaraes@iff.edu.br.

Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem da Faculdade de Ciências da Unesp/Campus Bauru (2020-2024). Mestra em Direito Constitucional pelo Centro Universitário de Bauru - ITE (2018). Advogada. É membro do Grupo de Pesquisas *A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento*. É Coordenadora Pedagógica e Docente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS), Unidade Bauru. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0675911823894944>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7307-5666>. E-mail: fabiana.menegazzo@unesp.br.

Gabriela Schneider

Possui doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná e graduação em Pedagogia pela mesma universidade. Professora do Departamento de Planejamento e Administração e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. É uma das coordenadoras do Laboratório de Dados Educacionais. Editora adjunta do Jornal de Políticas Educacionais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, atuando nos temas: condições de qualidade, infraestrutura escolar, indicadores educacionais e financiamento da educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7221139835915668>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6346-2849>. E-mail: gabrielaschneider@ufpr.br.

Gerusa Ferreira Lourenço

Pós-doutora em Design, doutora e mestra em Educação Especial. Terapeuta Ocupacional. Docente do Departamento de Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos. Membro do grupo de pesquisa GP-FOREESP/CNPq. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1474728505225459>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7550-4858>. E-mail: gerusa@ufscar.br.

Hellen do Socorro de Araújo Silva

Doutora em Educação. Professora Adjunta III do Instituto de Ciência da Educação, da Universidade Federal do Pará. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, na Linha Políticas e Sociedades no Campus Universitário do Tocantins em Cametá. É vice-líder do Grupo de Estudos em Educação do Campo, Agroecologia e Economia Solidária (Gesol) e Pesquisadora do Grupo de Estudos e pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz). Integra o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) e o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4932105074922888>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5443-2373>. E-mail: hellen.ufpa@gmail.com.

Joeliton Francisco Sousa de Paulo

Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Professor atuante em Sala de Recursos Multifuncionais no estado de Pernambuco. Pedagogo com habilitação em Educação Especial pela Universidade Federal da Paraíba. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (Gepe/UFPB) certificado pelo CNPq. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5224080505498840>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-8471-4249>. E-mail: joellygnton@hotmail.com.

Kamila Lockmann

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Associada II do Instituto de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande. Editora Chefe da Revista Brasileira de Educação Especial – RBEE e membro da Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Coordenadora do GT 13 – Educação Fundamental da ANPED Nacional. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/Exclusão (GEIX/CNPq) e pesquisadora integrante da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (Riiate) e da Red de Investigación en Educación y Pensamiento Contemporáneo (Riepeco). Pesquisadora Produtividade em Pesquisa do CNPq – Categoria 2. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9797494669583165>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1993-8088>. E-mail: kamila.furg@gmail.com.

Karine Vieira de Oliveira Torres

Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Docência do Ensino Superior e em Educação Especial com Ênfase em Transtornos Globais do Desenvolvimento. Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental Anos Iniciais no Estado da Paraíba. Pedagoga. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9632068814664944>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-9539-549X>. E-mail: vieirakarine11@gmail.com.

Ketilin Mayra Pedro

Doutora e mestra em Educação. Pedagoga. Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos. Atua como professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - campus Bauru. Vice-líder do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação - GIEPAHS e do Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0991868156805558>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1893-5002>. E-mail: ketilin.pedro@ufscar.br

Munique Massaro

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Marília. Professora Adjunta do Departamento de Habilitações Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Pedagoga com habilitação em deficiência física. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (Gepe/UFPB) certificado pelo CNPq. Atua na área da Comunicação Aumentativa e Alternativa no contexto escolar. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8011027851554959>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0294-0501>. E-mail: munique@ce.ufpb.br.

Rejane Ramos Klein

Pós-Doutoramento no Programa de Pós-Graduação da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Doutora e mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora do Departamento Interdisciplinar no Campus Litoral Norte na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua em Cursos de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza e Pedagogia. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão (GEIX/CNPq). Integra a Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologia em Educação (Riiate) e a Rede Educação Especial do Campo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7794555709395113>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7136-466X>. E-mail: rrklein1@gmail.com.

Sabrina Trica Rocha

Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialização em Estatísticas e Avaliação Educacional pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Possui graduação em Ciências Sociais com título de bacharel e licenciatura pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisadora-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Trabalha desde 2014 na Coordenação-Geral do Censo Escolar da Educação Básica, atuando, dentre outras atribuições, na coleta de dados da Educação Especial. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3110149064688735>. E-mail: Sabrina.Rocha@inep.gov.br.

Salomão Mufarrej Hage

Doutorado em Educação: Currículo pela PUC-SP e Doutorado Sanduíche na Universidade de Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos. Professor Titular da UFPA com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-ICED) e no Programa de Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA), em Bragança. Bolsista produtividade do CNPq, coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, das Águas e das Florestas na Amazônia, a Frente em defesa das Escolas do Campo do Fonec e o Fórum Paraense de Educação do Campo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1723722364556016>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2859-1346>. E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br.

Tatiane Negrini

Doutora em Educação pela UFSM, na linha de Educação Especial. Mestra em Educação/UFSM. Especialista em Gestão Educacional e em Educação Especial: Altas Habilidades/Superdotação/UFSM. Graduada em Educação Especial - Deficientes da Audiocomunicação/UFSM. Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq - Educação Especial: Interação e Inclusão social - GPESP. Professora e orientadora no Programa de Políticas Públicas e Gestão Educacional - PPPG/UFSM e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFSM. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6375749355117140>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6394-5365>.

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Pós-Doutora e Livre Docência pela Universidade de Alcalá-Espanha (2014). Doutora (2004) e Mestra (2001) em Educação Especial pela UFSCAR. Professora Pesquisadora Produtividade (CNPQ). Professora Titular do Depto de Educação, do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do Programa de Mestrado. Professora em Docência para a Educação Básica, da FC/Unesp-Bauru. Diretora da Faculdade de Ciências - FC/Unesp-Bauru (2021-2025). Líder do GP: *A inclusão da PcD, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento*. Membro do Grupo de Pesquisa *Diversidad, Discapacidad e Inclusión Social y Educativa-Diversity, Disability and Social and Educational Inclusion* da Universidad de Alcalá-Espanha. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9928758732344366>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9184-8319>. Email: vera.capellini@unesp.br.

Waldma Maíra Menezes de Oliveira

Pós-doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará (Uepa). Doutora e mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará (Uepa) e graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Uepa. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) e coordenadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (Gesat), da Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Inclusiva no Campo e da Divisão de Inclusão Educacional – DIE da Universidade Federal do Pará campus Cametá. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9969566482712444>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8747-5185>. E-mail: waldma@ufpa.br.

Washington Cesar Shoiti Nozu

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). Professor Adjunto da UFGD. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4755838697434676>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>. E-mail: WashingtonNozu@ufgd.edu.br.

Índice remissivo

A

Alfabetização 46, 81, 95, 127, 133,
140, 144, 151, 152, 153, 154,
155, 159, 160, 161, 162, 163,
187, 209

Altas habilidades 54, 78, 91, 101, 114,
152, 173, 175, 183, 184, 185,
186, 191, 192, 193, 194, 195,
196, 197, 200, 201

Altas habilidades/superdotação 21,
23, 26, 34, 69, 71, 106, 107, 112,
124, 138, 186

Atendimento educacional especiali-
zado 15, 16, 18, 19, 22, 23, 24,
25, 26, 28, 29, 34, 68, 69, 78,
80, 96, 100, 109, 119, 142, 152,
201, 202, 208, 212, 213, 215,
217, 218

B

Brincar 122, 123, 124, 125, 126, 127,
128, 129, 130, 132, 133, 134,
219

C

Comunicação aumentativa e alternati-
va 153, 154, 155, 158, 162, 163

Concepções de professores 126, 132

Consultoria colaborativa 168, 169,
170, 171, 172, 174, 176, 178,
179, 180

Curricularização da extensão 183

D

Decreto nº 10.502/2020 35, 39, 40,
41, 42, 47, 51, 52, 55

E

Educação do campo 37, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 216, 223

Educação especial 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 64, 66, 68, 69, 70, 72, 78, 89, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 107, 111, 116, 117, 118, 124, 138, 139, 144, 151, 152, 157, 158, 161, 168, 169, 170, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 183, 188, 189, 190, 193, 196, 200, 201, 202, 203, 206, 208, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223

Educação inclusiva 15, 19, 20, 22, 23, 24, 28, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 46, 47, 53, 56, 60, 67, 68, 72, 73, 78, 100, 151, 152, 163, 170, 171, 178, 179, 180, 201, 202, 203, 204, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 222, 223

Educação infantil 27, 107, 108, 109, 110, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 186, 201, 207, 219

Escola pública 100, 169

Estatísticas 88, 90

F

Formação de professores 117, 139, 162, 201, 202, 212, 219

I

IBGE 88, 89, 90, 91, 92, 94, 152

Identificação educacional 111

Inclusão escolar 16, 21, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 48, 51, 55, 56, 132, 142, 157, 158, 174, 191, 201

Indicadores 86, 87, 89, 100, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 125, 173, 183, 185, 186, 193, 195, 196, 197, 209

Inteligências múltiplas 109, 116, 189, 191, 195

L

Letramento emergente 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 163

M

Massaro 155, 158

P

Pesquisa-ação 170, 172, 173, 174, 175

Pessoas com deficiência 16, 21, 26, 38, 39, 40, 49, 51, 53, 54, 55, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70,

71, 72, 73, 74, 78, 80, 81, 82, 83,
84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93,
95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102,
131, 132, 140, 151, 152, 153,
201, 202, 204, 207, 208, 210,
214, 217, 219, 220, 221, 222

PNAD 89, 90, 91, 100, 101

Políticas de Educação Especial 15,
16, 19, 30, 40, 54, 55, 61

Políticas educacionais 62, 66, 69, 74,
89, 95, 97, 100

R

Recursos pedagógicos 73, 78, 79, 80

Revisão de literatura 139, 146

S

Síndrome de Down 51, 53, 124, 125,
126, 130, 131, 132, 133, 143,
144

Superdotação 54, 78, 91, 101, 107,
109, 110, 113, 114, 118, 146,
152, 173, 175, 183, 184, 185,
186, 192, 193, 194, 195, 196,
197, 200, 201

T

Tecnologia assistiva 56, 69, 78, 79,
137, 138, 139

Tecnologia Digital 139, 146

Trabalho colaborativo 25, 28, 29, 174

U

Universidade 37, 38, 54, 67, 68, 169,
170, 175, 178, 186, 187, 188,
196, 202, 203, 206, 216

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total
desta obra sem a expressa autorização da editora.

Este volume oferece uma análise abrangente e multifacetada sobre políticas e práticas educacionais inclusivas, abordando desafios estruturais e soluções inovadoras para a promoção da equidade na educação. A obra convida o leitor a refletir sobre a produção de ações em perspectivas colaborativas entre as modalidades e níveis de ensino, que podem beneficiar todos os alunos, sobretudo o público da Educação Especial que está nas escolas de Educação Básica. Destaca-se a importância de articular políticas, práticas, tecnologias e formação docente para a construção de uma educação inclusiva e equitativa. Ao integrar teoria e prática, os capítulos fornecem uma base sólida para o avanço das discussões sobre inclusão, reconhecendo as diversidades e os desafios inerentes ao sistema educacional brasileiro.

Alexandra Ayach Anache

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



encontrografia



encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia