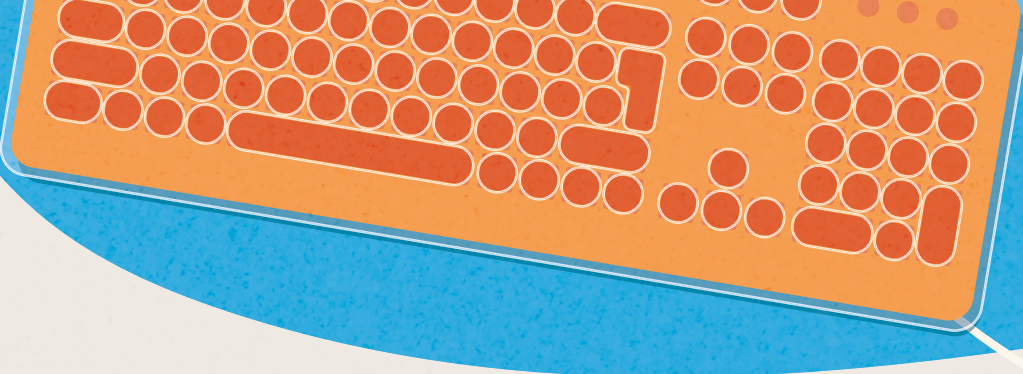


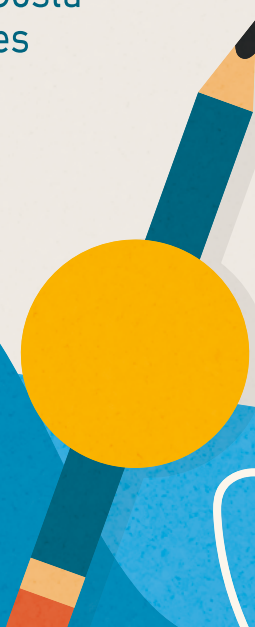


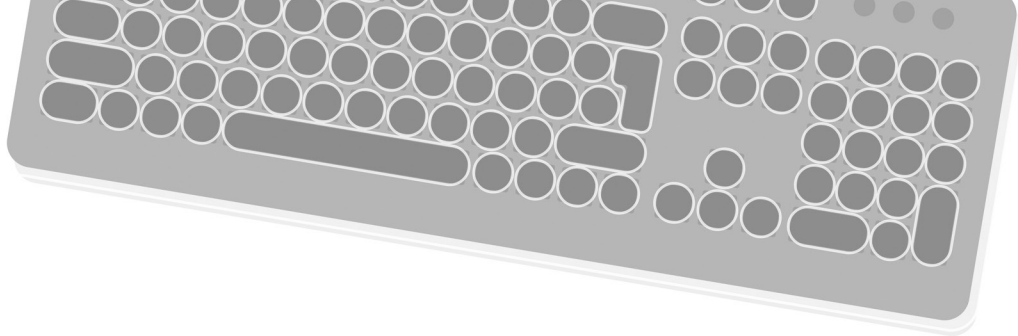
Tecnologias Assistivas e Desenho Universal para Aprendizagem

**Estratégias Formativas para
o AEE na Escola Inclusiva**

Vanderlei Balbino da Costa
Suze Gomes Fernandes
Henrique Lima Assis
ORGANIZADORES

encontro**grafia**



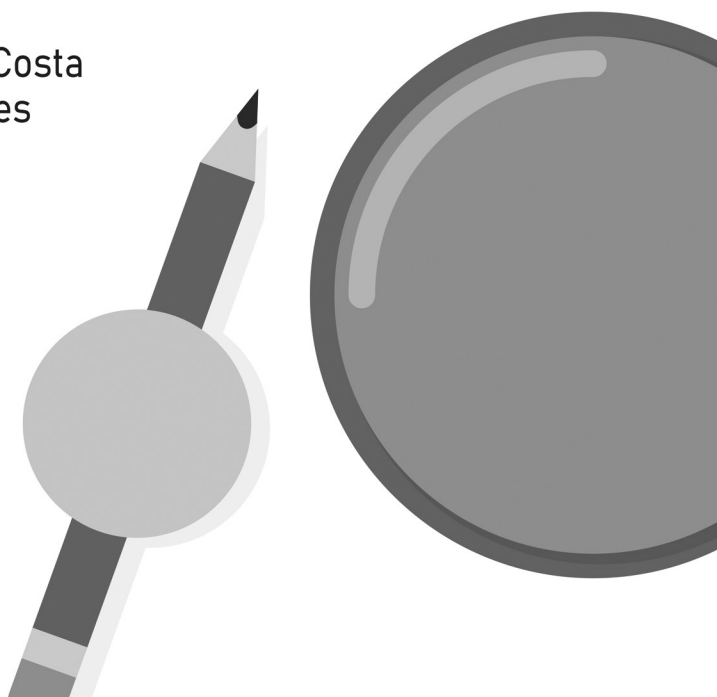


Tecnologias Assistivas e Desenho Universal para Aprendizagem

**Estratégias Formativas para
o AEE na Escola Inclusiva**

Vanderlei Balbino da Costa
Suze Gomes Fernandes
Henrique Lima Assis
ORGANIZADORES

encontro**grafia**



Copyright © 2026 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

DESIGN

Diagramação: Carolina Caldas

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO

Paula Vigneron

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

Tecnologias assistivas e desenho universal para
aprendizagem [livro eletrônico] : estratégias
formativas para o AEE na escola inclusiva /
Vanderlei Balbino da Costa, Suze Gomes
Fernandes, Henrique Lima Assis. -- 1. ed. --
Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia
Editora, 2026.
PDF

Vários autores.
Bibliografia
ISBN 978-65-5456-161-7

1. Atendimento Educacional Especializado (AEE)
2. Desenho Universal 3. Educação - Finalidades e
objetivos 4. Educação inclusiva 5. Práticas
educacionais 6. Tecnologia Assistiva (TA) I. Costa,
Vanderlei Balbino da. II. Fernandes, Suze Gomes.
III. Assis, Henrique Lima.

26-335359.0

CDD-371.904334

Índices para catálogo sistemático:

1. Tecnologia assistiva : Educação especial e
inclusiva 371.904334

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

DOI: 10.52695/978-65-5456-161-7

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. Décio Nascimento Guimarães –IFF (BRASIL)

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 – IFRS (BRASIL)

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

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

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

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

Prof.^a Dr.^a Patricia 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*.

AGRADECIMENTOS

O ensino colaborativo, a cooperação entre professores e as parcerias institucionais são ações que possibilitam a realização de uma educação que, na perspectiva freiriana, precisa ser libertadora, humana e humanizante.

O apoio pedagógico aos professores e o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas são ações inclusivas que precisam compor o cotidiano da escola.

A obra intitulada *Tecnologias Assistivas e Desenho Universal para Aprendizagem: Estratégias Formativas para o AEE na Escola Inclusiva*, fruto da realização do curso de formação continuada para professores por meio do projeto “O Atendimento Educacional Especializado para estudantes público da Educação Especial e a Ação Colaborativa entre professores do Ensino Comum e do Ensino Especial”, expressa nossos agradecimentos a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que os frutos colhidos durante a realização do curso pudessem se tornar realidade.

Expressamos nossos agradecimentos aos 12 professores que, com muita maestria, compartilharam seus conhecimentos para que esse curso, bem como esta produção, fosse publicado e seguramente lido por centenas de simpatizantes da inclusão escolar e da valorização das diferenças no *espaçotempo* da escola.

Queremos agradecer aos 250 professores da Educação Básica, de diversos estados do país, que participaram do curso de formação continuada, com carga horária de 180 horas, durante o ano de 2025.

Estendemos nossos agradecimentos ao Ministério da Educação, por meio da SECADI, via projeto RENAFOR, em especial ao profissional Rafael Sanchez, pelo apoio incondicional, bem como pela parceria institucional realizada nos últimos dois anos.

Queremos agradecer à Universidade Federal de Jataí, à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte e à Faculdade de Educação pela parceria implementada ao longo da realização desse curso de formação. Seguramente, sem esses apoios, o feito não teria acontecido com essa qualidade.

Expressamos nossos sinceros agradecimentos à equipe de tutores, composta por Átila Brito, Érica Yamauchi, Jiuliana Ferreira, Naiara Brito e Suze Gomes, que, de forma qualitativa, não mediram esforços para que o curso alcançasse tamanha dimensão, sendo transmitido via *YouTube* em todo o território brasileiro.

Estendemos também nossos agradecimentos à equipe de professores, aqui representada por Henrique Lima Assis, Valquiria Coelho Pina e Vanderlei Balbino Costa, que conduziu o curso de formação continuada ao longo do ano de 2025, cuja conclusão se deu em 28 de novembro.

Em síntese, expressamos nossos agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram para que a produção desta obra se concretizasse ao final da realização do curso. Seguramente, sem essas parcerias, tamanho feito não teria sido possível.

A equipe que coordenou esse curso, cujo produto final culminou na produção desta obra, convida-os a ler e apreciar este manuscrito, composto pelas mais variadas temáticas, essencialmente necessárias à construção de uma escola inclusiva.

A equipe do curso expressa gratidão a todas as pessoas e incentiva-os a ler esta produção.

Sumário

PREFÁCIO.....	10
----------------------	-----------

APRESENTAÇÃO	13
---------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

A formação continuada para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado	17
---	----

*Henrique Lima Assis, Nayara Alves Silva Mendes Vilela de Sousa Brito,
Suze Gomes Fernandes, Vanderlei Balbino da Costa*

CAPÍTULO 2

Formação docente para escuta sensível do estudante com deficiência intelectual	29
--	----

Vanessa Helena Santana Dalla Déa, Vicente Paulo Batista Dalla Déa

CAPÍTULO 3

Atendimento Educacional Especializado no contexto brasileiro: políticas públicas, desafios e perspectivas inclusivas	44
--	----

Renata Silva Cruz

CAPÍTULO 4

A importância do Atendimento Educacional Especializado na inclusão escolar de estudantes com TEA.....	57
---	----

Jiuliana Ferreira Florentino, Osvaldo Neves Júnior

CAPÍTULO 5

Entre o ler e o calcular: desdobramento do AEE para o aluno surdo ...	72
---	----

*Adriano Aparecido da Silva, Calixto Júnior de Souza,
Flomar Ambrosina Oliveira Chagas*

CAPÍTULO 6

Permanência estudantil e acompanhamento acadêmico: evidências a partir de um estudo de caso na Universidade Federal de Jataí	81
--	----

Matheus Ferreira e Silva, Érica Yamauchi Torres, Cecília de Castro Bolina

CAPÍTULO 7

Tecnologia Assistiva: recursos, práticas e mediações para a construção de uma escola inclusiva..... 98

Cícera Aparecida Lima Malheiro

CAPÍTULO 8

Tecnologia Assistiva e impressão 3D no ensino de geografia para estudantes com Transtorno do Espectro Autista 114

Eliene Guimarães Moreira, Ketney Tonetti dos Santos,

Douglas Christian Ferrari de Melo, Gabriela Roncatt Ferreira de Souza

CAPÍTULO 9

Da Educação Especial segregada à educação na perspectiva inclusiva: percursos históricos, legislações e desafios à escola anticapacitista no Brasil133

Diovana Ferreira de Oliveira Thiago

CAPÍTULO 10

Contexto histórico das pessoas com deficiência: reflexões de professores e gestores escolares no âmbito do programa RENAFOR/MEC149

Danúsia Cardoso Lago

CAPÍTULO 11

Reflexão prática para a construção de escolas inclusivas 160

Keisyani da Silva Santos

CAPÍTULO 12

Formação inicial de professores para a escola inclusiva: narrativas de docentes em um município do sudoeste Goiano..... 171

Jodely Borges de Lima, Eliane Assis Gouvea, Ruth Ferreira de Avelar Oliveira, Valdineia Pereira de Oliveira, Vanderlei Balbino da Costa

CAPÍTULO 13

A importância da saúde e da educação na promoção de uma cultura de paz nas escolas..... 180

Carolina Esteves Teixeira, Queila Soares Santana, Regiane de Jesus Pereira

SOBRE OS AUTORES..... 185

PREFÁCIO

Quando o professor Vanderlei Balbino da Costa, meu colega do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Jataí (UFJ), convidou-me para prefaciar este livro, fiquei surpresa e, ao mesmo tempo, bastante preocupada. Na minha percepção, o ato de prefaciar uma obra é algo extremamente delicado, pois constitui as primeiras linhas com as quais o leitor ou a leitora terão contato. No caso de prefaciar este livro, fruto do projeto *O Atendimento Educacional Especializado para Estudantes Público da Educação Especial e a Ação Colaborativa entre Professores do Ensino Comum e do Ensino Especial*, coordenado pelo professor Vanderlei, a responsabilidade é ainda maior. Isso porque não se trata apenas de anunciar o que o leitor ou a leitora encontrarão nas páginas seguintes, mas de reconhecer um trabalho coletivo, comprometido com as diferenças que atravessam o cotidiano das escolas, ou, pelo menos, deveriam atravessá-lo.

Este trabalho é grandioso por estar ligado ao RENAFOR, um dos projetos de formação continuada promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), o qual tem como objetivo qualificar professores que atuam com os alunos com deficiência, público da Educação Especial.

Além disso, sob a coordenação do professor Vanderlei, o projeto é exemplo de resultado de um movimento de formação continuada que, no Brasil, faz-se urgente e indispensável, comprometido com a inclusão, com a formação de professores e com uma escola pública acolhedora que fomenta a crítica e a transformação. Prefaciar esta obra é, portanto, reconhecer que ela

representa um coletivo que luta para garantir às pessoas com deficiência o direito pleno à educação.

O projeto que originou estes capítulos reuniu centenas de professores, cada qual trazendo consigo suas experiências, dores, descobertas e responsabilidades. Foi nesse encontro entre teoria e prática, entre sala de aula e políticas inclusivas, que emergiram reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), as tecnologias assistivas e, sobretudo, sobre o papel do professor como mediador de processos de humanização.

Os textos aqui reunidos revelam quanto esse percurso é amplo e o quanto sofre modificações. Cito aqui alguns desses textos. No capítulo *Da Educação Especial Segregada à Educação na Perspectiva Inclusiva*, de Diovana Ferreira de Oliveira Thiago, que apresenta percursos e tensões históricas que marcam as práticas educativas voltadas às pessoas com deficiência no Brasil, bem como *legislações e desafios à escola anticapacitista* no nosso país e o *papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço de acessibilidade e emancipação*.

Já o trabalho sobre *Contexto Histórico das Pessoas com Deficiência: Reflexões de Professores e Gestores*, de Danúsia Cardoso Lago, recupera vozes, trajetórias e percepções que nos ajudam a compreender permanências e rupturas nos modos de conceber a deficiência no cotidiano escolar. Em *Tecnologia Assistiva: Recursos, Práticas e Mediações*, Cícera Aparecida Lima Malheiro discute ferramentas que ampliam as possibilidades de participação e autoria dos estudantes, enquanto Renata Silva Cruz, em *Atendimento Educacional Especializado no Contexto Brasileiro*, tensiona as políticas públicas que estruturam, e, por vezes, limitam, o AEE com o propósito de fortalecer o debate acerca da concretização das políticas inclusivas no contexto educacional brasileiro.

O capítulo elaborado por Sônia Simioni, *Para Além dos Desafios da Educação Pública: DUA e Acesso de Qualidade ao Currículo*, convida-nos a pensar a escola sob lentes mais acessíveis e democráticas com a implementação do Desenho Universal da Aprendizagem. Por fim, Carolina Esteves e suas coautoras, Queila Soares Santana e Regina de Jesus Pereira, em A

Importância da Saúde e da Educação na Promoção de uma Cultura de Paz nas Escolas, percebem a escola como espaço de cuidado, diálogo e proteção da vida em que a saúde e a educação são essenciais para um ambiente que promova o bem-estar e favoreça o aprendizado, segundo as autoras.

Dessa maneira, cada professora, ao seu modo, mostra que a educação inclusiva não é um conjunto de técnicas, mas um compromisso político com a diversidade humana. Mostra também que a formação continuada, especialmente quando articulada com iniciativas, como é o caso desse projeto, é caminho necessário para que professores e professoras compreendam a complexidade do AEE e possam atuar de forma colaborativa, crítica e sensível.

À guisa de conclusão deste prefácio, deixo aqui o reconhecimento de que esta obra é a prova de que, quando políticas públicas encontram universidades comprometidas e professores dispostos ao diálogo e à reflexão, como é o caso dos professores e das professoras que fizeram parte deste projeto, surgem ações formativas capazes de transformar não apenas práticas pedagógicas, mas também vidas.

Desse modo, convido, então, cada leitor e leitora a percorrer estas páginas com atenção, deixando-se mobilizar pelas ideias, experiências e inquietações que delas emergirem. Que este livro siga inspirando novos projetos, provocando debates e fortalecendo a esperança de uma educação verdadeiramente inclusiva, plural e humanizadora.

Professora Viviane Barros Maciel

Universidade Federal de Jataí

APRESENTAÇÃO

A formação continuada de professores é, talvez, uma das mais importantes ações que o poder público precisa priorizar, pois está na qualificação desses profissionais o desenvolvimento de uma educação voltada aos mais diversos seguimentos da sociedade civil organizada.

Em seu segundo ano consecutivo, a Universidade Federal de Jataí, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte, em parceria com a Faculdade de Educação e fomentada pela SECADI/MEE, realizou o curso de formação continuada para professores da Educação Básica de diversos estados do país.

O curso, intitulado “O Atendimento Educacional Especializado para estudantes público da Educação Especial e a Ação Colaborativa entre professores do Ensino Comum e do Ensino Especial”, teve, entre outros, o objetivo de proporcionar ações colaborativas de qualificação para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando ampliar e melhorar esse relevante serviço para estudantes público da Educação Especial, assegurando-lhes acesso à educação de qualidade, equidade no aprendizado e a promoção de seu desenvolvimento integral, tanto no aspecto acadêmico quanto social.

Buscou-se: capacitar professores por meio de propostas de formação continuada e ações colaborativas com as equipes nas escolas, envolvendo professores que atuam prioritariamente no AEE, bem como professores do ensino comum, de modo a construir uma equipe cooperativa no espaço-tempo da escola; e promover ações com professores do AEE, professores do ensino comum e famílias, visando à promoção de redes colaborativas.

Com a duração de 180 horas-aulas, o curso foi ofertado, de forma híbrida, para aproximadamente 250 professores de vários estados do Brasil.

Ao considerar a temática do Atendimento Educacional Especializado (AEE) abordada pelo curso de formação continuada, procuramos, nas diversas universidades brasileiras, professores com qualificação na área da Educação Especial, uma vez que esses profissionais são habilitados para atuar com o AEE em todos os níveis de ensino.

Na esteira dessa produção, abordamos temáticas como a História da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, considerando que era necessário pontuar alguns percursos trilhados para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação no *espaçotempo* da escola.

Outra temática também enfatizada pelo curso de formação foi a Educação Especial ao longo do século XX, com enfoque nas instituições criadas para esse fim. Pontuamos que foi só a partir de 1950, no século passado, que o Brasil passou a dedicar esforços políticos para que a escolarização das pessoas com deficiência pudesse acontecer nas escolas comuns.

Ao planejar o curso, preocupamo-nos com temas que enfatizassem a deficiência em seus vários modelos: o médico e o social. Enquanto o curso ia sendo ministrado, fomos percebendo que havia, entre os professores cursistas, uma certa dúvida em caracterizar a deficiência em seus modelos. Ao longo dessas 180 horas-aula, vimos que há diferentes modelos para ofertar nas escolas o Atendimento Educacional Especializado. No decorrer desse, constatamos que havia muitas expectativas dos professores para conhecer esses diferentes aspectos.

No decorrer do curso, tivemos também um módulo sobre o papel das tecnologias assistivas no processo de escolarização dos estudantes com deficiência atendidos na sala de recurso multifuncional. Esse módulo serviu ainda para dar suporte pedagógico aos professores que atuam no AEE nas escolas da Educação Básica. Ao considerar que a oferta do curso foi sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica voltado às escolas de Goiás, o professor ministrante procurou discutir as políticas inclusivas que vêm sendo implementadas nessa modalidade de ensino, ou

seja, no AEE das escolas públicas, nas quais há presença de estudantes com deficiência matriculados.

Outro aspecto relevante discutido no decorrer do curso foi o AEE implementado no projeto político-pedagógico da Secretaria de Estado de Educação de Goiás. Pontuamos que essa ação serviu muito para que outros professores, de outros estados do país, pudessem conhecer e trocar experiências sobre a proposta do AEE que Goiás oferta aos estudantes.

Pensamos ser necessário pontuar, nesta apresentação, que uma das temáticas abordada no curso foi o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Ressaltamos que esse tema ainda é pouco conhecido junto a uma parcela considerável dos professores que atuam no AEE. Constatamos, ao elaborar esta apresentação, que o DUA ainda é pouco explorado nas escolas da Educação Básica, seja pelo desconhecimento, seja pela falta de formação continuada dos professores. Ressaltamos o quanto é de maior importância investir na formação continuada dos professores que atuam lá no solo da escola, onde registra-se a presença dos estudantes com deficiência.

Ao elaborar esses excertos de textos, não fizemos na forma convencional de uma apresentação, uma vez que priorizamos informar aos nossos leitores, desde o início da obra, o que o manuscrito abordou em relação às diversas temáticas do e no Atendimento Educacional Especializado. Desse modo, elencamos vários temas que foram ministrados pelos professores e professoras durante as 180 horas ofertadas no curso.

Onze professores e professoras ministraram o curso durante as 180 horas. O resultado foi a publicação dos capítulos desta obra, que será disponibilizada aos leitores simpatizantes da Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva. Temos uma certeza: não há Educação de qualidade em todos os níveis de ensino sem investimento nas formações iniciais e continuadas dos professores que vão atuar no solo da escola.

Ao concluirmos esta apresentação, queremos expressar nossos agradecimentos à equipe da SECADI/MEC, que, em nenhum momento, mediu esforços para nos ajudar quanto às dúvidas, indagações e suporte junto às instâncias da instituição que a representa.

Expressamos ainda nossa gratidão aos tutores que, com muita maestria, atuaram com dedicação para que o curso acontecesse com muita qualidade. Expressamos também nossos agradecimentos aos cursistas de vários estados do país que, com muita dedicação, participaram dessa formação que ora chega ao final, tendo como produto esta obra que será lida por muitos olhos que veem na inclusão escolar a possibilidade de construir uma sociedade mais humanizadora.

Finalmente, mas não menos importante, a equipe que organizou este manuscrito, composta por Vanderlei Balbino, Suze Gomes e Valquiria Coelho, estende as mãos aos professores ministrantes desse curso que, em coro, conclamam: leia esta obra, pois nela, seguramente, estão borradas as mais significantes contribuições sobre as temáticas aqui descritas que, com certeza, vão contribuir muito para a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas em todos os níveis.

Não concluímos aqui; isso não é possível. Expressamos nossos agradecimentos.

Vanderlei, Suze e Henrique.

CAPÍTULO 1

A formação continuada para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado

Henrique Lima Assis

Nayara Alves Silva Mendes Vilela de Sousa Brito

Suze Gomes Fernandes

Vanderlei Balbino da Costa

DOI: 10.52695/978-65-5456-161-7.1

A proposta de formação continuada para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) justifica-se pela necessidade de uma implementação eficaz, que exige estruturas que vão além da simples inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) em salas de aula comuns. O AEE oferece suporte pedagógico adicional e adaptado aos estudantes com necessidades educacionais específicas, abrangendo uma ampla variedade de condições, incluindo a deficiência física, sensorial, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação. Em especial, nas escolas públicas do Estado de Goiás, destaca-se a importância da formação continuada para professores atuantes nesse contexto, considerando que a inclusão escolar é um direito garantido pela legislação brasileira.

Frequentemente, devido à diversidade de condições educacionais específicas, os estudantes com NEE enfrentam obstáculos que limitam sua plena participação nas atividades escolares. Esses desafios são, em geral,

de ordem física, cognitiva, sensorial ou emocional, e, em muitas situações, as escolas não estão preparadas para lidar com tais demandas sem reformas, adaptações estruturais e planejamentos pedagógicos específicos, além da capacitação docente.

Na perspectiva atual, o conjunto de legislações aprovado a partir de 2008 proporcionou novas perspectivas para a efetivação de uma educação inclusiva, fundamentada nos princípios da cidadania. Com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a educação inclusiva passou a presenciar mudanças sérias em todos os níveis e modalidades de ensino, desafiando a sociedade civil a refletir sobre as pessoas com deficiência, permitindo-as como sujeitos de direitos que devem ser vistos, atendidos e valorizados como cidadãos.

Destaca-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPE), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto Legislativo nº 186, de 2008, com *status* de Emenda Constitucional, regulamentada pelo Decreto nº 6.949/2009. Também se destaca a importância da Constituição Federal de 1988, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que garante o direito de todas as pessoas à educação, incluindo aquelas com deficiência, recomendando, preferencialmente, o atendimento desses estudantes na rede comum de ensino.

Antes desse marco legislativo, o conceito de educação inclusiva ganhou força principalmente a partir dos movimentos pelos direitos humanos no final do século XX, culminando nos tratados como a Declaração de Jomtien (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), ambas defendendo o direito de todas as crianças a uma educação em ambiente inclusivo.

Esses avanços representam a superação de concepções e práticas antigas, nas quais as pessoas com deficiência eram marginalizadas, vistas como seres sobrenaturais ou como portadoras de doenças, frequentemente submetidas à exclusão, a tratamentos inadequados e à estigmatização. Com o tempo, houve uma transição da visão baseada no modelo médico para o modelo social da deficiência, de modo que, atualmente, compreende-se que a deficiência não caracteriza doença, mas, sim, uma condição entre tantas outras presentes na diversidade humana. Diniz (2007) e Maíke

Olivar (1992) defendem que esse avanço possibilitou a compreensão da pessoa com deficiência enquanto sujeita a direitos e não mais como objeto da medicina ou do assistencialismo.

A legislação contemporânea e os estudos acadêmicos, como os de Mendes (2006), evidenciam que, em países com mais experiência em práticas inclusivas, o Ensino Colaborativo (EC) tem se mostrado uma importante ferramenta para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas em escolas comuns, possibilitando a atuação conjunta dos professores.

Nesse contexto, reforça-se a importância do trabalho colaborativo entre professores do AEE e da sala comum, conforme argumentado por Arguelles, Hughes e Schumm (2000). O Ensino Colaborativo beneficia todos os envolvidos: os estudantes têm suas necessidades atendidas, ampliando o exercício pleno da cidadania; os professores renovam o entusiasmo, promovendo uma educação inventiva e sensível marcada pela troca de saberes, multiplicação de experiências e construção coletiva de significados.

Portanto, para garantir um ambiente verdadeiramente inclusivo, é fundamental estabelecer um regime de colaboração entre os diversos agentes educacionais. Para isso, é imprescindível investir na formação de professores, na oferta de materiais didáticos acessíveis, na adaptação dos espaços físicos e, ainda, na implementação de políticas institucionais direcionadas à inclusão.

A inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) em turmas comuns exige, das escolas e dos professores, uma mudança de mentalidade. É necessário que, de forma consciente e comprometida, promovam adaptações curriculares, elaborem recursos didáticos acessíveis e desenvolvam estratégias pedagógicas inovadoras que viabilizem o acesso de todos os estudantes ao conhecimento.

A efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) colaborativo depende, prioritariamente, da construção de redes em que professores do ensino comum e do atendimento especializado trabalhem em parceria. Tais redes devem ser orientadas pelo uso de tecnologias assistivas e pelo engajamento de equipes multidisciplinares, capazes de atender

às demandas dos diferentes perfis de estudantes de forma contextualizada e inclusiva.

Ainda assim, há o entendimento de que o AEE deve ser oferecido no contraturno das aulas, garantindo não apenas a entrada dos estudantes com deficiência ou transtornos na escola, mas, sobretudo, sua permanência e evolução, prevenindo situações de exclusão e evasão escolar.

Evidências recentes mostram que estudantes que recebem AEE apresentaram melhorias significativas tanto no desempenho acadêmico quanto nas interações sociais. Por outro lado, a ausência do atendimento especializado pode agravar as dificuldades de aprendizagem, aumentar sentimentos de exclusão e afetar aspectos do bem-estar emocional. Diante disso, o AEE contribui ao propiciar disciplinas alinhadas às necessidades dos estudantes, promovendo um processo de aprendizagem mais inclusivo e equitativo.

O impacto da educação inclusiva reverbera com certeza, pois, além de garantir o direito fundamental à escolarização de todos, contribui para uma sociedade mais justa. Políticas públicas, como as promovidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), com destaque para o RENAFOR, oferecem formações continuadas para que docentes possam se qualificar ainda mais no atendimento ao público da Educação Especial.

Para este projeto de formação continuada, foi realizado um levantamento das demandas das instituições escolares locais, em parceria com órgãos como IBGE,¹ IMB,² CRE de Jataí, SME e entidades sociais, como o Grupo de Autismo de Jataí. Os dados apontam que, na região, o sistema público de ensino compreende diversas unidades escolares atendendo milhares de estudantes, dos quais expressivo contingente é composto por estudantes com deficiência.

1. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Escolar e Dados Educacionais**. Brasília, DF: IBGE, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: set. 2025.

2. INSTITUTO MAURO BORGES (IMB). **Dados Educacionais e Estatísticos do Estado de Goiás**. Goiânia: IMB, [s.d.]. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/52-goias>. Acesso em: nov. 2025.

Assim, o projeto “Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Necessidades Educacionais Específicas e a Ação Colaborativa entre professores do Ensino Comum e Especial” priorizou capacitar docentes em temas como legislação, políticas de inclusão e estruturação pedagógica, buscando eliminar barreiras sistêmicas e práticas excludentes. O foco esteve na reflexão sobre as práticas educativas e na construção coletiva de estratégias concretas para aplicação em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O respectivo curso foi realizado pela Universidade Federal de Jataí, Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte, sob a coordenação geral do professor Vanderlei Balbino da Costa, em parceria com o Ministério da Educação, via ação desenvolvida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, vinculada à Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Precisamos ressaltar que o curso “O Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Necessidades Educacionais Específicas e a Ação Colaborativa entre professores do Ensino Comum e do Ensino Especial” foi elaborado com previsão de 180 horas de duração, divididas em doze unidades, para 250 professores que atuam em salas de recursos, salas multifuncionais e no Atendimento Educacional Especializado no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio das escolas da Educação Básica sediadas no Estado de Goiás.

Com a intenção de alcançar mais participação dos professores, produzimos divulgação, nas redes sociais, que ultrapassou o estado de Goiás, atingindo diversos estados, sendo eles: Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Paraíba, Pará, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Sergipe, São Paulo e Tocantins.

O objetivo geral desse curso de formação continuada foi proporcionar ações colaborativas de qualificação para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, ampliando e aprimorando o serviço oferecido à Educação Especial. Busca-se garantir aos estudantes o acesso à educação de qualidade, promovendo equidade no aprendizado e o desenvolvimento integral, tanto no âmbito acadêmico quanto social.

Como objetivos específicos, ressaltamos: capacitar professores por meio de ações formativas colaborativas, envolvendo tanto profissionais da AEE quanto do ensino comum, para que se construa uma equipe cooperativa que atenda, de forma integrada, os estudantes com necessidades educacionais específicas, promovendo redes colaborativas entre escola e família; elaborar, a partir da formação continuada, materiais práticos como o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e um livro, nas versões *e-book* e impresso, com ações pedagógicas adaptadas, facilitando o trabalho de professores com estudantes com deficiência, neurodivergentes ou com outras necessidades específicas, a ser disponibilizado às escolas parceiras do curso.

A ementa do curso propôs discutir conceitos, criação e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado nas escolas da Educação Básica, bem como: aspectos teóricos e metodológicos do Atendimento Educacional Especializado; legislação educacional que rege o Atendimento Educacional na sala de recurso multifuncional na Educação Básica; implementação, execução e consolidação do Atendimento Educacional Especializado nos espaços formativos sediados nas escolas e pontos positivos do Atendimento Educacional Especializado voltados à inclusão dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas.

A metodologia adotada foi composta por uma série de etapas interconectadas, desde a identificação inicial das necessidades educacionais dos estudantes até o monitoramento contínuo dos resultados obtidos. Cada etapa foi desenvolvida com a intenção de garantir que o AEE oferecido estivesse alinhado com as especificidades de cada estudante, promovendo, dessa maneira, seu desenvolvimento integral.

Enriqueceu o projeto a realização do “3º Encontro Nacional de professores com deficiência no Ensino Superior”, que permitiu que fossem desenvolvidas habilidades práticas para aplicação imediata em sala de aula multifuncional, na qual o AEE acontece.

O projeto foi realizado em 44 encontros semanais, com duração de 4 horas cada, de forma virtual, mediante atividades síncronas de transmissão *online* e com a utilização de plataformas virtuais — *Google Meet*, *Google*

Classroom e *YouTube*³ — para flexibilizar e assegurar as participações. O curso teve, aproximadamente, 7 meses de duração, desenvolvidos em onze unidades temáticas:

- Unidade I: A História da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: da Segregação à Inclusão, Uma Longa Caminhada. Essa unidade apresenta um panorama histórico da Educação Especial, percorrendo os períodos da Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, abordando a construção de novos conceitos sobre doenças e deficiências. A unidade foi ministrada pela professora doutora Danusia Cardoso Lago, adjunta da Universidade Federal da Bahia (UFBA).
- Unidade II: Especificidades dos Estudantes e os Modelos Médico e Social da Deficiência. A segunda unidade aprofundou a compreensão sobre a conceituação das deficiências, sua manifestação em diferentes períodos históricos e os processos de segregação, exclusão e marginalização das pessoas com deficiência, bem como a institucionalização da deficiência. A unidade contou com a participação da professora Dra. Vanessa Helena Santana Dalla Déa, docente da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás, juntamente com o professor Vicente Dalla Déa, mestre em Ensino na Educação Básica pela UFG e pesquisador do PRAMIGO.
- Unidade III: A Educação Especial no Brasil no Século XX. Essa unidade abordou a criação das primeiras instituições especiais, incluindo a Associação Pestalozzi (RS, 1926), Padre Chico (SP, 1928), Dorina Nowill para Cegos (SP, 1949) e APAE (RJ, 1954), bem como o percurso das legislações que regem a Educação Especial no Brasil, de 1950 a 2020. A unidade foi ministrada pela professora Mestre Diovana Ferreira de Oliveira Thiago, docente do curso de História da Universidade Federal de Jataí (UFJ).
- Unidade IV: Os diferentes Modelos do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A quarta unidade abordou a função e o pa-

3. Nessa plataforma, a transmissão ocorreu por meio do canal Vanderlei Balbino, disponível em: <https://www.youtube.com/@vanderleibalbino>.

pel do Atendimento Educacional Especializado nas escolas da Educação Básica em Goiás, destacando a promoção da inclusão dos diferentes no espaço-tempo escolar e a atuação colaborativa entre professores do ensino comum e do ensino especial. A unidade foi ministrada pelo professor doutor Josivan Raiol.

- Unidade V: O papel das Tecnologias Assistivas nos Processos Inclusivos. Nessa unidade, foram exploradas as tecnologias assistivas e suas contribuições para a promoção da inclusão no Atendimento Educacional Especializado, incluindo leitores de tela, aplicativos para surdos, comunicação alternativa e recursos de alfabetização acessíveis. A unidade foi ministrada pela professora doutora Cícera Malheiro, docente no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei) e vice-líder do grupo de pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API/Unesp).

- Unidade VI: As Políticas Públicas Inclusivas Implementadas no Atendimento Educacional Especializado nas Escolas. Essa unidade focalizou os encontros formativos com professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais, a identificação dos serviços de AEE nas escolas, as dificuldades de implementação e execução do Atendimento Educacional Especializado, adaptação curricular, elaboração do Plano de Ensino Individual (PEI) e práticas de ensino colaborativo e consultoria colaborativa. A unidade contou com a participação da professora doutora Renata Cruz, professora do Ensino Fundamental.

- Unidade VII: Educação Especial e as Múltiplas Possibilidades de AEE. A unidade VII abordou o papel do Atendimento Educacional Especializado no projeto político-pedagógico das escolas em Goiás, discutindo a constatação de escolas inclusivas ou integrativas e a matrícula de estudantes nos espaços do AEE ou nas escolas comuns. A unidade foi ministrada pela professora mestra Cristina de Araújo Ramos Reis, pessoa com baixa visão, doutoranda no programa de Difusão do Conhecimento da UFBA e autora de obras sobre baixa visão e docência inclusiva.

- Unidade VIII: Encontros Plurais, Diálogos Percebidos, Discursos (con)sentido sobre o AEE. Essa unidade explorou o discurso da in-

clusão escolar das diferenças em Goiás e a possibilidade de construção de uma escola plural na Educação Básica, analisando práticas colaborativas, instrumentos pedagógicos e experiências formativas. A unidade foi ministrada pela professora mestra Jacira Gomes, efetiva da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

- Unidade IX: A Implementação do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) nos Espaços Formativos no AEE. A unidade IX abordou o papel do AEE no processo de aprendizagem, utilizando o DUA e a formação dos professores para aplicá-lo nas salas de recursos multifuncionais. A unidade foi ministrada por Josivan Raiol, cujo trabalho se deu em dois módulos desse curso.

- Unidade X: Culturas Inclusivas nas Escolas Públicas de Goiás: Representações Sociais de Professores que atuam no AEE. Nessa unidade, foram discutidas a produção de materiais pedagógicos pelos professores nas salas de recursos multifuncionais e o significado do AEE para os docentes. A unidade foi ministrada pela professora doutora Soraia Romano, coordenadora pedagógica do Centro de Educação para Surdos do Colégio Rio Branco.

- Unidade XI: Culturas Inclusivas nas Escolas Públicas. A última unidade abordou a apresentação de materiais pedagógicos elaborados pelos professores, reflexões sobre o AEE e a constituição de uma escola comunitária envolvendo direção, docentes, coordenação pedagógica, funcionários, pais e estudantes. A unidade foi ministrada pela professora doutora Keisyani da Silva Santos.

O curso foi encerrado com uma aula magna ministrada pelo professor doutor Vanderlei Balbino da Costa, docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Jataí (UFJ).

Durante a aula de encerramento, o professor Vanderlei integrou todo o conhecimento desenvolvido ao longo das onze unidades do curso, abordando políticas de inclusão escolar, práticas de Educação Especial, formação docente e projetos de acessibilidade. A apresentação consolidou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como instrumento de trans-

formação social e educacional, evidenciando seu papel estratégico na promoção de uma educação inclusiva e equitativa

O curso de Formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi composto por uma equipe profissional formada por docentes e colaboradores de diferentes instituições. Integraram a equipe os professores da Universidade Federal de Jataí (UFJ): doutor Vanderlei Balbino da Costa, doutora Valquíria Coelho Pina Paulino e doutor Henrique Lima Assis. Participou também a professora mestra Nayara Alves Silva Mendes Vilela de Sousa Brito, docente do Ensino Fundamental no município de Três Lagoas. A equipe incluiu ainda a professora Suze Gomes Fernandes e o professor Átila Brito de Oliveira, ambos participantes como professores colaboradores, além da professora mestra Jiuliana Ferreira Florentino, docente da rede estadual de Goiás.

Essa equipe de profissionais desempenhou um papel fundamental no acompanhamento contínuo das demandas de cada módulo, participando de inserção de conteúdos nas plataformas digitais, divulgação de aulas e cronogramas, atendimento individualizado aos cursistas, realização de chamadas diárias, tratativas de questões específicas e suporte a demandas emergentes, garantindo excelência na oferta pedagógica e técnica do curso.

O trabalho conjunto da coordenação, membros responsáveis e tutores garantiu a articulação entre teoria, prática e gestão pedagógica, promovendo um curso de AEE dinâmico, colaborativo e centrado nas necessidades dos cursistas, consolidando a formação de professores para a Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado nas escolas da Educação Básica.

Considerando que vivemos na era da informatização, realidade presente nas redes de ensino, é essencial destacar que o uso de tecnologias assistivas representa um elemento fundamental como ferramenta e recurso tecnológico na facilitação da aprendizagem de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Exemplos incluem *softwares* educativos adaptados, ampliadores de tela, leitores de texto e dispositivos de comunicação alternativos, especialmente quando utilizados em salas onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado.

Em um cenário educacional no qual as tecnologias permeiam todos os espaços e tempos das escolas, torna-se fundamental estimular técnicas de ensino que promovam o processo de escolarização dos estudantes, favorecendo a participação ativa de todos os envolvidos, especialmente dos usuários do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dessa forma, destaca-se a importância de explorar habilidades e potencialidades, fomentar a aprendizagem cooperativa e estimular o ensino colaborativo em que professores do Ensino Comum e do Ensino Especial atuam conjuntamente, apropriando-se da prática da bidocência, conforme descrito por Brito, Carvalho, Nascimento e Bezerra (2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidente que o curso se estruturou com base em princípios fundamentais de inclusão e valorização da diversidade educacional, adotando práticas inovadoras e flexíveis para atender às necessidades dos estudantes com NEE. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), aliado ao uso de tecnologias assistivas e à atuação colaborativa entre professores do Ensino Comum e do Ensino Especial, consolida-se como eixo central para a superação das barreiras no processo de escolarização, promovendo uma educação equitativa e participativa.

Uma abordagem curricular integrada, articulada à capacitação docente para aplicação de estratégias pedagógicas adaptadas, favorece ambientes de aprendizagem mais inclusivos, preparados para acolher as potencialidades individuais de cada estudante. Adicionalmente, o incentivo à bidocência e ao ensino colaborativo amplia o diálogo interdisciplinar, estimulando o desenvolvimento de competências essenciais à prática educacional contemporânea.

Em síntese, o curso reafirma seu compromisso acadêmico de formar educadores preparados para promover a inclusão, reconhecendo a importância de tecnologias assistivas e práticas pedagógicas colaborativas no cotidiano escolar. Esse processo potencializa não apenas a aprendizagem dos estudantes com NEE, mas também contribui para o avanço de uma

educação democrática, inovadora e de qualidade, pautada na pluralidade e no respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

ARGUELLES, M. E.; HUGHES, C. A.; SCHUMM, J. S. Co-teaching: A different approach to inclusion. **Principal**, [S. l.], v. 79, n. 4, p. 48-51, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234689787_Co-Teaching_A_Different_Approach_to_Inclusion. Acesso em: nov. 2025.

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

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/19394.htm. Acesso em: nov. 2025.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em nov. 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: no. 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, Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: nov. 2025.

BRITO, M. R.; CARVALHO, R. S.; NASCIMENTO, F. S.; BEZERRA, D. J. **A docência compartilhada como estratégia de inclusão escolar**: possibilidades e desafios. Anais do Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MENDES, E. G. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

OLIVAR, M. **Deficiência e sociedade**: novos paradigmas de compreensão. São Paulo: Cortez, 1992.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

CAPÍTULO 2

Formação docente para escuta sensível do estudante com deficiência intelectual

Vanessa Helena Santana Dalla Déa

Vicente Paulo Batista Dalla Déa

DOI: 10.52695/978-65-5456-161-7.2

INTRODUÇÃO

A luta pela igualdade, acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência é iniciada na década de 70, com o fortalecimento de outros grupos sociais que tinham seus direitos negados. Na década de 80, a luta e a aquisição dos direitos reforçam-se, resultando na integração das pessoas com deficiência nas escolas, no entanto em salas separadas, e a maioria em escolas especiais. Até hoje, muitos ainda continuam frequentando instituições especializadas ou não têm acesso à escola.

Apenas na década de 90, com a Declaração de Salamanca e outros documentos, inicia-se o movimento de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas. A partir desse momento, muitas leis e diretrizes são estabelecidas, proporcionando direitos das pessoas com deficiência na educação, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Lei nº 13.146/15, entre outras (Bandeira; Rocha; Dalla Déa, 2020).

Os números de estudantes com deficiência matriculados em ensino, escola e classes comuns aumentaram de 1998 para 2006, de 43.923 para 325.316 alunos incluídos, o que resultou em um aumento de 640%. Ape-

sar de menos significativo, o aumento desses estudantes na Educação Especial também evoluiu: de 337.326 matrículas, em 1998, para 700.624, em 2006, com crescimento de 107% (Brasil, 2008).

No entanto, a partir de 2016, vivenciamos mudanças, cortes orçamentais e novas diretrizes com sentido contrário à inclusão na educação comum. Em 30 de setembro de 2020, foi promulgado o Decreto nº 10.502/20, o qual foi questionado e repudiado por dezenas de entidades de defesa das pessoas com deficiência, considerando-o um retrocesso no processo de inclusão escolar. Em dezembro de 2020, esse decreto foi suspenso em medida. A suspensão seguiu mantida até o momento.

Em 20 de outubro de 2025, foi instituído o Decreto nº 12.686, que apresenta a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Inclusiva. Seu primeiro artigo diz que essa política tem como finalidade “garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2025, cap. I, art. 1).

Como é ainda muito recente, não sabemos o quanto essa política irá avançar em quantidade e qualidade de inclusão de pessoas com deficiência. Ela apresenta algumas questões importantes, como a previsão de uma formação mínima para o professor do atendimento educacional especializado, com formação preferencial específica para a Educação Especial inclusiva e carga horária de, no mínimo, oitenta horas, o que ainda não existia na política anterior. Mas vem sendo questionada quanto à participação das pessoas com deficiência em sua escrita e sobre a falta de clareza no papel das instituições especializadas (Brasil, 2025).

De qualquer forma, podemos verificar que a inclusão das pessoas com deficiência na educação comum tem vivenciado progressos e retrocessos. Quando se trata da inclusão da pessoa com deficiência intelectual, a falta de acessibilidade e a dificuldade relatada por professores são ainda maiores.

Muitos docentes têm tido dificuldades na alfabetização de pessoas com deficiência intelectual, algumas vezes por falta de formação docente (Pletsch; Glat, 2012).

Um dos lemas das pessoas com deficiência que buscam protagonismo e respeito à sua participação na sociedade é o “Nada sobre nós sem nós”. As pessoas com deficiência e suas famílias vêm buscando protagonismo na luta por políticas públicas para educação de qualidade e inclusiva. Com a escuta sensível, o estudante com deficiência intelectual participa do processo de identificação de suas necessidades, limitações e eficiências.

Este capítulo visa apresentar uma discussão sobre a necessidade da formação docente para escuta sensível do estudante com deficiência intelectual. Em um primeiro momento, iremos abordar a formação docente para inclusão e, posteriormente, apresentar alguns pontos sobre as pessoas com deficiência intelectual para, só então, refletir sobre a escuta sensível.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO

A diversidade sempre esteve presente nas salas de aula. Desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, essa nunca foi um espaço homogêneo. No entanto, durante muito tempo, foi tratada como se fosse. Não fomos preparados para planejar aulas que sejam mais inclusivas, acessíveis e que abracem as diferentes formas de aprendizado; aprendemos a ensinar segundo a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos (Neto; Dalla Déa, 2020).

De acordo com Dalla Déa e Rocha (2018), com as novas demandas da Educação Especial na perspectiva inclusiva, é importante levar em consideração uma educação que atenda todos os estudantes. Assim, “a formação dos professores surge como um ponto que necessita de questionamentos, debates e aprofundamentos” (Dalla Déa; Rocha; 2018, p. 9).

A maioria dos estudantes dos cursos de pedagogia e licenciaturas, ou seja, nossos futuros educadores, relatam que não se sentem preparados para receber e lidar com crianças com deficiência. Portanto, “a formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão” (Oliveira *et al.*, 2012, p. 315).

A inclusão e permanência do aluno com deficiência é um direito e uma obrigação das instituições de ensino, garantida por diversas leis e dire-

trizes. Mudar a realidade de exclusão não é uma opção. As instituições e professores devem atender todos os alunos com suas especificidades e suas necessidades.

No âmbito das políticas públicas educacionais, documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) e o documento intitulado Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada, instituída pela Portaria MEC nº 1.403/2003, orientam e abordam a formação continuada para professores. Segundo Santos (2011), foi na década de 90 que o Ministério da Educação e Cultura (MEC), juntamente com instâncias de ensino estadual e municipal, implementaram, no Brasil, programas de formação continuada para os profissionais da Educação Básica.

Em relação aos documentos referidos, como a LDB e o PNE, que possuem caráter mandatório, Santos (2011, p. 10) destaca que, mesmo sendo baseados em princípios e objetivos que oferecem a formação continuada para intensificar e assegurar a qualidade de ensino, contribuíram “para proliferação de diferentes ações e programas de formação continuada, que, não raramente, cumpriram a tarefa de simplesmente certificar os professores e/ou preencher lacunas de uma formação inicial considerada insuficiente”.

Ainda de acordo com Santos (2011), o documento de caráter orientador de formação continuada instituído pelo MEC traz avanços, pois associa a discussão entre a escola e a universidade e articula o processo de formação continuada com a visão crítico-reflexivo sobre a própria prática. No entanto, as discussões “estão imbuídas de contradições e ambiguidades que, às vezes, denotam práticas que se pautam por ações pontuais, as quais submetem a formação continuada a uma lógica ‘mercantil’ e técnico-instrumental” (Santos, 2011, p. 10).

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.

Os professores precisam estar preparados, pois são eles os protagonistas para a transformação da escola na perspectiva de uma abertura independente às diferenças e de um ensino de qualidade.

Outro documento que prevê saberes e competências necessários para a formação continuada, articulados com a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, é o curso de formação de professores para a educação inclusiva/ integradora, vigente no Brasil desde 1998. Nele, são apontadas sete práticas que os professores devem aprender e construir com o curso de formação. São elas:

[...] mecanismos funcionais de cognição das pessoas com deficiência; consciência das suas próprias condições, conhecimentos pedagógicos e metacognitivos; desenvolvimento da capacidade de auto-regular e de tomar consciência das etapas do processo de ensino-aprendizagem; coerência entre sua maneira de ser e ensinar, entre teoria e prática; capacidade de ministrar aulas sobre um mesmo conteúdo curricular a alunos que têm níveis diferentes de compreensão e de desempenho acadêmico; respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno; utilização flexível dos instrumentos de avaliação de desempenho escolar, adequando-os às necessidades dos alunos (Goffredo, 1999, p. 69).

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante, de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. Pimentel (2012) ressalta que a inexistência dessa formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola comum, sem que ele esteja devidamente incluído no processo de aprendizagem. Estar matriculado e obter frequência satisfatória em classe do ensino regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

Segundo Dalla Déa e Dalla Déa (2020), são muitos os estudos que demonstram que o professor não se sente preparado e relata que não teve formação suficiente para atender os estudantes com deficiência. Encontram-se despreparados tanto no quesito teórico, estando esse relacionado ao saber sobre a deficiência e aprendizagem desse aluno, quanto na práti-

ca pedagógica, sem saber quais atitudes metodológicas podem estimular o aprendizado desses estudantes.

Muitas vezes, os cursos de formação docente ainda oferecem conhecimentos centrados na deficiência, Gomes Filho *et al.* (2024, p. 03) relatam que:

A reflexão crítica sobre a prática docente, junto à valorização da diversidade humana, são aspectos cruciais a serem incorporados na formação dos professores, que não deve se limitar a aspectos instrumentais, mas promover uma visão ampla sobre o papel do professor na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Para que a educação seja inclusiva, a diversidade de aprendizagem deve ser respeitada com adequação de conteúdos, diversificação de tempo de aprendizado, apresentação de diferentes informações sensoriais, entre outras práticas pedagógicas. Para isso, é necessário que o professor tenha autonomia.

A falta de autonomia docente, provocada por uma qualificação profissional insuficiente para desenvolver um bom trabalho pedagógico junto a esses estudantes, reflete o modelo de educação que se constituiu no Brasil e que reproduz o discurso da cultura dominante, aquela que, não respeitando a individualidade e a história de cada um, deixa de lado as considerações e experiências vividas pelo estudante. Todo esse contexto acaba por refletir significativamente na autonomia desse docente.

Freire (1987, 1996, 1999) aborda como conceito de autonomia algumas definições similares: a possibilidade de agir por si, de poder escolher e expor ideias; de agir com responsabilidade. Ou seja, ele entendia que o conceito de autonomia podia ser compreendido como um processo resultante do desenvolvimento do sujeito, que se relaciona ao fato de ele se tornar capaz de resolver questões por si mesmo, de tomar decisões sempre de maneira consciente e pronto para assumir mais responsabilidade e arcar com as consequências de seus atos.

Devido a esses fatores apontados por Freire (1987, 1996, 1999), a formação continuada se faz importante para a constituição da autonomia docen-

te, pois permite que ele se desenvolva enquanto profissional, assumindo, assim, sua responsabilidade para com o ensino de todos os estudantes.

A formação contribui, proporcionando, assim, uma base teórica e prática para que esse docente possa desenvolver um processo de ensino de forma autônoma e confiante. Em uma perspectiva mediadora, permite que os professores propiciem aos estudantes com deficiência não somente o acesso a escola, mas principalmente ao aprendizado, constituindo, assim, de fato, a inclusão destes.

A autonomia docente se constitui a partir da formação, que, ao promover saberes teóricos e práticos sobre necessidades desses estudantes e como se dá o processo de ensino e aprendizagem, quebra estereótipos e rompe barreiras atitudinais que impedem a prática da educação inclusiva.

É imprescindível uma reorganização das propostas de formação continuada de professores. A finalidade deve ser voltada para a consciência da realidade em que estão e vão atuar (Goffredo, 1999). Assim como os estudantes, os professores não aprendem no vazio. Uma proposta interessante de formação docente pode ser uma reflexão de suas práticas docentes.

Um fator importante nessa proposta de formação é que ela seja organizada dentro das próprias escolas, envolvendo diferentes profissionais, pensamentos e sugestões, partindo da apresentação, discussão e reflexão sobre as práticas docentes presentes nos cotidianos dos próprios professores envolvidos. Esse processo reflexivo possibilita ao docente a escolha de qual é o melhor caminho para se obter o sucesso no desafio inclusivo dos estudantes com deficiência na escola, conhecendo e respeitando as diferenças e as necessidades específicas para favorecer o ensino-aprendizagem de todos de forma igualitária, inclusive no sistema avaliativo (Dalla Déa; Rocha, 2018).

Muitas vezes, a formação docente para a inclusão de estudantes com deficiência acontece sem a presença e a participação dos próprios estudantes com deficiência. Algumas dessas formações incluem práticas, como simular a deficiência com vendas e passeios em cadeiras de rodas. Essas práticas podem até proporcionar uma vivência sensorial e motora diferente, mas não dão conta de apresentar a realidade da pessoa com deficiência.

Neto e Dalla Déa (2020) apresentam um curso de formação docente para a educação inclusiva de alunos com deficiência intelectual, que foi oferecido para professores das redes públicas e privadas de ensino, estendendo-se também aos discentes de graduação do curso de pedagogia. Esse curso teve como intuito construir saberes relativos à educação inclusiva de estudantes com deficiência intelectual. Além de apresentar conteúdos, conceitos e possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas, os professores vivenciavam intervenções com 20 estudantes com deficiência intelectual e discutiam, juntamente com os professores do curso, as possibilidades de melhorar suas intervenções.

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Mas quem é o estudante com deficiência? Anteriormente, a pessoa com deficiência era conceituada apenas por apresentar um impedimento significativo específico. Hoje, com base na Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, o Estatuto da Pessoa com Deficiência considera pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, 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, cap. I, art. 2).

A Convenção Internacional e o Estatuto brasileiro trazem mudanças na concepção que a sociedade tem sobre a pessoa com deficiência, pois alteram o conceito anteriormente utilizado, que era “deficiente” ou “portador de deficiência”. O termo deficiente generaliza a deficiência e traz uma concepção incorreta das eficiências dessas pessoas, aumentando, assim, o capacitismo. O termo portador também não é coerente, pois quem porta carrega alguma coisa e quem carrega alguma coisa pode, a qualquer momento, deixar de carregar ou portar. A pessoa com deficiência tem uma deficiência e não a carrega.

Outro grande avanço dessa mudança de concepção é o fato de tirar o foco do impedimento e colocá-lo nas barreiras. Uma pessoa tem mais ou menos deficiência de acordo com a quantidade de barreiras que enfrenta. Por exemplo: em um espaço com escadas, a deficiência de uma pessoa cadeirante se torna muito mais evidente.

Essa nova concepção nos traz uma nova responsabilidade: nossos estudantes terão mais ou menos deficiência dependendo da quantidade de barreiras pedagógicas e curriculares que proporcionarmos. Para minimizá-las, precisamos conhecer melhor as necessidades e capacidades do estudante.

Para Dalla Déa e Duarte (2009), a inclusão de crianças com deficiência intelectual no sistema de ensino regular representa um desafio para os educadores e para a escola. No contexto da educação inclusiva, a deficiência intelectual ganha um destaque, pois muitos docentes apresentam resistência e vários estereótipos ao seu respeito, não acreditando na possibilidade de aprendizagem delas.

A escolarização de estudantes com deficiência intelectual coloca em teste a qualidade do ensino na educação brasileira, pois esses têm uma maneira muito própria de construir o conhecimento, que, muitas vezes, não obedece ao ritmo preconizado pela escola comum. As outras deficiências não abalam tanto a escola, pois não colocam em dúvida o cerne da educação: a aprendizagem. O estudante com deficiência intelectual obriga a escola a olhar, a avaliar e a repensar a forma como ensina e escancara a necessidade de mudanças nas práticas docentes.

Vygotsky (1997) afirma que a deficiência intelectual não é fator determinante na aprendizagem do estudante com essa condição, mas, sim, a interação com seu meio e a mediação que é feita por meio do trabalho docente. Salienta ainda que a intervenção pedagógica com a utilização de meios diversificados é uma possibilidade de alcançar o aprendizado desse estudante. Nesse contexto, o autor aponta que esses recursos permitem ao estudante criar outras maneiras de aprendizado e, assim, sentir-se inserido no cenário da sala de aula.

A partir dos apontamentos de Vygotsky (1998), podemos perceber como o professor exerce um importante papel na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual; e, ainda por essa vertente, verificamos como a formação docente pode ser indispensável no processo de qualificação desse professor mediador para lhe proporcionar autonomia, para que ele

possa lidar com o processo de aprendizagem do estudante de forma significativa e mediadora.

ESCUA SENSÍVEL

Muitas vezes, as pessoas acreditam que, para atender os estudantes com deficiência intelectual nas escolas, temos que ter *expertises* nas deficiências. No entanto, na maioria das vezes, precisamos, na verdade, esquecer todos os preconceitos negativos que trazemos sobre as pessoas com deficiência e, depois, “ouvir” (Bandeira; Rocha; Dalla Déa, 2020).

Segundo o Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025), todo atendimento educacional deve ser iniciado com um estudo de caso. Ninguém melhor do que o próprio estudante com deficiência para direcionar nossa prática pedagógica. Para isso, o artigo 11 diz que o estudo de caso se constitui na identificação inicial das demandas individuais e barreiras, na análise das barreiras e do contexto escolar, na identificação das potencialidades e das demandas de apoio ao estudante e na definição de estratégias e recursos de acessibilidade para eliminação de barreiras.

No entanto, o novo decreto e a maioria das formações docentes não deixam claro onde buscar essas informações, e, muitas vezes, o planejamento de redução de barreiras e a ampliação da acessibilidade e de práticas pedagógicas são realizados a partir dos laudos médicos.

Defendemos a escuta sensível como fundamental para o estudo de caso e para a avaliação da eficiência das práticas pedagógicas, pois ela pode trazer informações fundamentais sobre real condição, deficiência, eficiência e aprendizado do estudante.

Bandeira, Rocha e Dalla Déa (2020) defendem que não existe nada mais importante do que perguntar para o próprio estudante: “Como você aprende?”. Essa ação funciona melhor do que qualquer receita dada por qualquer especialista de alguma necessidade educacional específica ou em qualquer formação docente. Alguns estudantes com deficiência, principalmente com deficiência intelectual, poderão não “dizer” com palavras como aprendem. Com isso, será necessário que o professor utilize a “escuta sensível”.

Carvalho (2021, p. 10), ao iniciar seu livro sobre escuta sensível como forma de protagonismo na educação, escreve sobre a dança, comparando-a com o “aprender e viver”, e diz que os dois requerem “movimento e sincronia em seus atos” e pedem disciplina em suas ações; no entanto, trazem “a leveza, a autenticidade e o encanto em sua ação”. Essa citação está em um capítulo inicial, que ela intitulou de *Acolhimento*.

O acolhimento, a escuta sensível e a prática pedagógica devem caminhar lado a lado, desde a chegada do estudante com deficiência até a sua inserção nos processos de aprendizagens de complexidade maior. Na escuta sensível, o estudante com deficiência participa como protagonista para que possamos chegar às melhores estratégias de acessibilidade e adaptações, para que aconteçam a inclusão, a permanência e a aprendizagem.

Segundo Larossa (2002), nós, professores, precisamos ser induzidos a diminuir o excesso de informação, de opinião, de falta de tempo e de trabalhos que nos distanciam das experiências, como a proporcionada pela escuta sensível. Ouvir sentindo o outro é o cerne da aprendizagem, em um movimento de parar e aprender com a alteridade, de ir mais devagar para que consigamos ser sujeitos de experiência, abertos às vivências e às necessidades do outro.

Para isso, faz-se necessária a interrupção:

[...] interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes (...) cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larossa, 2002, p. 24).

Os processos educacionais costumam incentivar a velocidade da aprendizagem, a individualização da atenção, o egocentrismo, o egoísmo e o individualismo em prol da “avaliação da eficiência”. Para “ouvir” os estudantes com e sem deficiência, o professor precisa se desconectar do processo de ensino-aprendizagem acelerado, sem sentido e vago, e, em todo esse

processo, a escuta sensível pode ser o centro. Saber escutar o outro é uma forma de resistência necessária para acolher a diversidade e favorecer um conhecimento mais humano e acolhedor.

Faour (2009) relata que escutar é um grande desafio. Um desafio que devemos fazer diariamente. Porque escutar, por mais que associemos ao outro, é um ato ligado a nós mesmos. A escuta só acontece se partir de cada pessoa; precisa-se querer escutar e construir uma atitude e mecanismos que nos permitam parar e ouvir o outro.

No processo da escuta sensível, há uma troca mútua entre quem fala e quem escuta. A escuta não é passiva; ela é dialógica. “À medida que se escuta as necessidades do outro, há uma aproximação deste, um conhecimento, e, ao conhecermos o outro, aprendemos a nos conhecer também” (Carvalho, 2017, p. 55).

A escuta sensível permite conhecer com mais intensidade e qualidade nossos estudantes; “[...] conhecer as várias faces de uma pessoa: seu lado forte, seu momento frágil, sua dor, sua alegria, sua coragem, seu medo; a escuta nos permite a aproximação” (Cerqueira; Souza, 2011, p. 17).

Por meio da escuta, para que aconteça a aproximação, é preciso se “[...] colocar à disposição do outro em um processo de acolhimento (...) sair de si mesmo para pré-ocupar com o outro” (Carvalho, 2017, p. 53–54). A sensibilidade é fundamental para que a “pré-ocupação” aconteça. Os sentidos precisam estar atentos para que os professores possam ser levados a vivenciar as sutilezas do outro em uma prática humanizadora, com movimentos solidários e coletivos, em ambientes que propiciem a disponibilidade por meio de um singelo, porém transformador, movimento de escutar, permitindo-se vivenciar a sensação prazerosa do acolhimento (Carvalho, 2017).

A escuta sensível nos mostra que cada ser é único. Mesmo que haja dois estudantes exatamente com o mesmo diagnóstico, cada um aprenderá de uma forma diferente. Assim, faz-se necessário “compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno”. Possibilita que o estudante com deficiência seja “[...] pensado em todas as suas necessidades específicas.

Ele precisa ser visto, escutado, sentido, para que dessa forma fique mais próximo a sua compreensão” (Cerqueira; Souza, 2011, p. 26).

A escuta sensível nos mostra que cada ser é único. Mesmo que haja dois estudantes exatamente com o mesmo diagnóstico, cada um aprenderá de uma forma diferente. Assim, faz-se necessário:

[...] compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno”. Possibilita que o estudante com deficiência seja “[...] pensado em todas as suas necessidades específicas. Ele precisa ser visto, escutado, sentido, para que dessa forma fique mais próximo a sua compreensão (Cerqueira; Souza, 2011, p. 26).

Precisamos, como professores, supor menos e escutar mais:

Escutar é mais que ouvir. É mais do que estar parada em frente a alguém, dividindo o mesmo metro quadrado. Escuta-se por todas as células do corpo. Escuta-se com as mãos, com os olhos, com a respiração, escuta-se, inclusive, com os ouvidos. Uma postura escuta, um gesto escuta, a boca escuta. Há que se deixar apagar e se concentrar no outro [...] Saber escutar é o que nos dá humanidade (Faour, 2009, p. 123).

A escuta sensível leva a sério o lema do movimento das pessoas com deficiência “Nada sobre nós sem nós”, com protagonismo das pessoas com deficiência sendo escutadas e participando de sua própria educação.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Ana; ROCHA, Cleomar; DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana. **Se inclui:** formação docente para inclusão e acessibilidade. Goiânia: Cegraf UFG, 2020.

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/19394.htm. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.403, de 9 de junho de 2003.** Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1403-2003_184392.html. Acesso em: 27 dez. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seca-di/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2025.

BRASIL. MEC. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 abr. 2023.

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: nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2025. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 27 dez. 2025.

CARVALHO, M. O. G. de. **Escuta sensível: protagonismo na educação.** 2017. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2017.

CARVALHO, M. O. G. de. **Escuta sensível: protagonismo na educação.** Jundiá: Paco, 2021.

CERQUEIRA, T. C. S.; SOUZA, E. M. Escuta sensível: o que é? In: CERQUEIRA, T. C. S. (org.). **(Con)Textos em escuta sensível.** Brasília: Thesaurus, 2011.

DALLA DÉA, V. P. B.; DALLA DÉA, V. H. S. **Guia de inclusão na educação física na escola comum.** Goiânia: Cegraf UFG, 2020.

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; DUARTE, Edison (orgs.). **Síndrome de Down: informações, caminhos e histórias de amor.** São Paulo: Phorte, 2009.

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; ROCHA, Cleomar. **Formação de professores por meio de tecnologias: O MOOC como estratégia na inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.** Goiânia: CIAR/UFG, 2018. Disponível em <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/invencoes/livros/7/capitulos/c05.html>. Acesso em: 27 dez. 2025.

FAOUR, C. **A arte de escutar: histórias que revelam a beleza de ouvir e ser ouvido.** Rio de Janeiro: Agir, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (org.). **Como fazer professores para uma escola inclusiva?** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

GOMES FILHO, T. A.; FIGUEIREDO, J. C. A. de; SANTOS, A. M. dos; SANTOS, A. de O.; LACERDA, F. M.; ZUKUNELLI, A.; STEFANELLO, R. M. M. P.; OLIVEIRA, D. F.; BELMINO, W. G.; WAGNER, A. F.; GONÇALVES, G. H. Formação docente e as contribuições para a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 3, p. 1-16, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n3-142>. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3302/2404>. Acesso em 27/12/2025.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em <https://ecoarte.info/notas-sobre-a-experiencia-e-o-saber-de-experiencia-jorge-larrosa-bondia/>. Acesso em: 27 dez 2025.

NETO, Aline Martins; DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana. **Cultura Digidown**: formação de professores para inclusão de estudantes com Síndrome de Down. Goiânia: Cegraf UFG, 2020.

OLIVEIRA, Elisângela de Souza; MEYRECLER, Talita Pepes da Silva; PADILHA, Aglair de Oliveira; BOMFIM, Raphaela da Silva. Inclusão social: Professores preparados ou não? Laboratório de Estudos Contemporâneos. **POLÊMICA**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, abr./jun. 2012. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3103/2224>. Acesso em: 27 dez. 2025.

PIMENTEL, Susana Couto. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva**: Mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis: Vozes, 2012.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847>. Acesso em: 27 dez. 2025.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas de formação continuada para os professores da educação básica**. Pernambuco: IFPE, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escolhidas**: Fundamentos de defectologia. Tomo V. Madrid; Portugal: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 3

Atendimento Educacional Especializado no contexto brasileiro: políticas públicas, desafios e perspectivas inclusivas

Renata Silva Cruz

DOI: 10.52695/978-65-5456-161-7.3

INTRODUÇÃO

A trajetória da Educação Especial no Brasil revela uma evolução significativa, marcada pela trajetória de importantes abordagens para a consolidação de uma proposta inclusiva. Esse percurso tem sido sustentado por uma potente estrutura, mormente legalizada por políticas públicas que, desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), reafirmam o direito de todos os estudantes à escolarização nas classes comuns do ensino regular.

Desde então, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) emerge, constituindo modalidade pedagógica fundamental, de caráter complementar ou suplementar à formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Seu principal objetivo é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade adequados para eliminar barreiras e promover a participação plena e a aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar. De acordo com a legislação vigente, o AEE difere do reforço escolar por ser um serviço educacional obrigatório, ofertado pelos sistemas de ensino, preferencialmente nas escolas regulares, em espaços específicos como as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Este capítulo, elaborado com base no módulo VI do curso de *Atendimento Educacional Especializado para estudantes com necessidades educacionais específicas e ação colaborativa entre professores do ensino comum e do ensino especial*, aborda como tema central o Atendimento Educacional Especializado no contexto brasileiro: políticas públicas, desafios e perspectivas inclusivas. A proposta é contribuir com a discussão sobre a efetivação das diretrizes inclusivas no cenário educacional nacional.

Mesmo considerando os avanços legais e normativos, a implementação das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil enfrenta inúmeros desafios. A experiência docente e as pesquisas evidenciam que, embora o tema esteja em pauta há décadas, persistem dificuldades na construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Muitos professores se sentem inseguros diante da diversidade de alunos em sala, principalmente por causa de uma formação inicial que não rompeu completamente com modelos tradicionais de ensino, o que favorece a manutenção de práticas excludentes. Além disso, a efetivação do AEE depende de uma articulação eficiente entre os entes federativos – União, estados e municípios – e de investimentos contínuos em infraestrutura, formação de profissionais e oferta de recursos adequados.

Diante desse panorama, propõe-se analisar a implementação das políticas públicas inclusivas no AEE em escolas brasileiras, abordar seus fundamentos legais, os profissionais envolvidos, as barreiras enfrentadas e as estratégias promissoras que têm sido desenvolvidas. A partir de exemplos extraídos de diferentes realidades regionais, especialmente dos estados de Minas Gerais e Goiás, busca-se oferecer uma visão abrangente sobre os avanços e as lacunas ainda presentes na implementação do AEE. Ao trazer experiências concretas desses contextos, contribui-se para ampliar a compreensão sobre os desafios e as possibilidades da educação inclusiva no Brasil. Desse modo, reafirma-se o compromisso com a construção de uma escola que valorize as diferenças como parte essencial do processo educativo, promovendo a participação plena de todos os estudantes.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): CONCEITOS, MARCOS LEGAIS E PRINCÍPIOS ORIENTADORES

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE é definido por sua finalidade essencial de oferecer:

Serviço de apoio pedagógico especializado que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008, p. 1).

Essa concepção é fundamental por estabelecer o AEE na condição de modalidade educacional transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sem representar substituição ao ensino comum. Ao contrário, trata-se de um serviço de caráter complementar ou suplementar, com a finalidade de garantir o acesso ao currículo, a participação ativa e a aprendizagem significativa dos estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial.

Importante destacar que o AEE não se confunde com ações voltadas à recuperação de conteúdos. Franco, Magalhães e Oliveira (2020) afirmam que, embora a educação inclusiva esteja em debate há décadas, ainda há desafios na implementação de práticas verdadeiramente inclusivas. Um deles é justamente a compreensão equivocada do AEE, que não se resume à repetição de conteúdos curriculares, mas, sim, à promoção de habilidades e estratégias que favoreçam a participação do estudante no ensino regular. Entre seus objetivos centrais, o AEE busca:

- Promover o acesso e a permanência dos estudantes nas classes comuns;
- Eliminar barreiras à aprendizagem e à participação;
- Desenvolver e adaptar recursos didáticos e pedagógicos acessíveis;
- Assegurar a continuidade dos estudos;
- Garantir a transversalidade das ações pedagógicas.

As SRMs configuram-se como espaços prioritários para a oferta do AEE. São ambientes dinâmicos e acessíveis, equipados com mobiliários, materiais e tecnologias adaptadas. Nelas, o professor do AEE realiza atendimentos individualizados ou em pequenos grupos, organizados com base nas necessidades específicas de cada estudante.

A efetividade do atendimento está diretamente relacionada à articulação entre o professor do AEE e o professor regente da sala comum. Essa parceria é indispensável para garantir que as estratégias de inclusão permeiem todo o processo de ensino-aprendizagem, indo além do espaço da SRM.

MARCOS LEGAIS E PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO AEE NO CONTEXTO BRASILEIRO

A institucionalização do AEE no Brasil está respaldada por importantes documentos legais que expressam o compromisso com a construção de um sistema educacional inclusivo. A Constituição Federal de 1988 já assegura, em seu artigo 206, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), dos artigos 58 a 60, define a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino.

O marco central foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que estabeleceu a matrícula de todos os alunos na escola comum e a oferta do AEE no contraturno, em substituição ao modelo segregador das classes especiais. Posteriormente, o Decreto nº 7.611/2011 regulamentou a organização e o financiamento do AEE. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 definiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforçou o direito à educação inclusiva e à oferta de serviços de apoio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda que não voltada exclusivamente para a Educação Especial, estabelece direitos de aprendiza-

gem e desenvolvimento para todos os estudantes, o que exige das redes de ensino a promoção da acessibilidade curricular, papel em que o AEE é fundamental.

Apesar desse conjunto normativo abrangente, a implementação do AEE no país enfrenta desigualdades regionais. A oferta de serviços e a qualidade do atendimento variam significativamente entre os estados e municípios. Essas disparidades exigem atenção às especificidades locais, sem que se percam de vista os princípios que norteiam o AEE: equidade, participação, flexibilidade, eliminação de barreiras e valorização das diferenças como elemento enriquecedor do processo educativo (Mantoan, 2003).

A transição de um modelo integrador para um paradigma verdadeiramente inclusivo exige mais do que presença física na escola; demanda uma transformação profunda na cultura escolar, nas práticas pedagógicas e na concepção de ensino que oriente o trabalho docente.

A REDE DE APOIO NO AEE: PROFISSIONAIS, FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO

No centro dessa rede de apoio, está o professor especializado do AEE, a quem compete identificar as necessidades educacionais específicas dos estudantes, elaborar, acompanhar e revisar o Plano de Ensino Individualizado (PEI) ou o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e também organizar os atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

As atribuições desse profissional vão além do conhecimento técnico sobre deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Ele deve ser capaz de planejar e aplicar estratégias pedagógicas diferenciadas, promover adaptações curriculares, elaborar recursos de acessibilidade e articular ações com os demais profissionais da escola. Nesse cenário, a adaptação curricular assume papel central como ferramenta de inclusão, sendo concebida de forma individualizada para atender às especificidades do processo de aprendizagem de cada estudante.

A SRM constitui o espaço privilegiado para a oferta do AEE. Trata-se de um ambiente equipado com mobiliários, materiais didáticos e tecnológicos adaptados, onde os atendimentos ocorrem de forma individual ou em pe-

quenos grupos. A organização dos atendimentos deve considerar necessidades específicas de cada estudante, sendo orientada pelos objetivos definidos no PEI ou PDI. A frequência, a duração e o número de estudantes atendidos devem ser planejados com flexibilidade, em consonância com os princípios da individualização e da eficácia do processo educativo.

No entanto, a atuação do professor do AEE não deve se restringir aos limites da SRM. A parceria com o professor regente da sala comum é essencial para promover a inclusão em seu sentido pleno. Como destacam Braun e Marin (2017), práticas pedagógicas inclusivas requerem a construção de uma nova cultura escolar, que transcenda a simples existência de um “atendimento educacional especializado”. A colaboração se manifesta no planejamento conjunto, na troca de informações, na adaptação de materiais e metodologias e na construção de estratégias compartilhadas que favoreçam a participação do estudante no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, o professor do AEE desempenha também o papel de consultor pedagógico, colaborando ativamente para a superação de barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas no ambiente escolar.

OUTROS PROFISSIONAIS E RECURSOS DE APOIO À INCLUSÃO NO CENÁRIO NACIONAL

Além do professor do AEE, outras figuras profissionais são fundamentais para a efetivação da inclusão. Normativas estaduais, como a Resolução SEE-MG nº 4.256/2020, exemplificam essa diversidade de apoios, reconhecendo funções especializadas indispensáveis à plena participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Dentre esses profissionais, destacam-se:

- **Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA):** Atua junto a estudantes com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), oferece suporte em comunicação alternativa/aumentativa e no uso de tecnologias assistivas.
- **Tradutor e Intérprete de Libras (TILS):** Essencial para a mediação da comunicação entre usuários de Língua Brasileira de Sinais e da

Língua Portuguesa, contribuindo para o acesso às atividades escolares. Em Minas Gerais, a regulamentação prevê um intérprete para até 15 estudantes surdos na mesma turma.

- **Guia-Intérprete (GI):** Responsável por intermediar a comunicação de estudantes surdocegos, viabilizando o acesso aos conteúdos e à circulação autônoma nos ambientes escolares. Em muitos sistemas, há previsão de um profissional para cada estudante surdocego.

Embora a presença desses profissionais seja prevista em políticas públicas, sua implementação ainda enfrenta entraves. Em diversas regiões, há escassez de recursos humanos qualificados, o que compromete a oferta adequada dos serviços. Muitos municípios não desenvolvem políticas locais de inclusão de forma satisfatória, e o investimento público em formação continuada tem sido insuficiente, conforme apontam Franco, Ribeiro e Almeida (2019). Com isso, o professor do AEE, muitas vezes, assume, isoladamente, a responsabilidade por buscar sua formação, resultando em processos formativos fragmentados, desiguais e pouco sistematizados.

DESAFIOS E DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DO AEE NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Apesar dos avanços normativos e das diretrizes que orientam AEE no Brasil, sua implementação nas escolas públicas enfrenta diversos desafios. A transição de um modelo integrador, baseado apenas na presença do estudante com deficiência na escola comum, para um paradigma inclusivo que promova sua participação efetiva requer mudanças profundas nas estruturas, práticas pedagógicas e mentalidades educacionais.

BARREIRAS ESTRUTURAIS, DE RECURSOS E DE ACESSO

Entre os obstáculos mais evidentes, estão as barreiras físicas e a insuficiência de recursos materiais. Muitas escolas ainda carecem de infraestrutura adequada para atender à diversidade de estudantes com equidade. Isso inclui a ausência de acessibilidade arquitetônica, como rampas, banheiros adaptados e sinalização tátil, bem como a escassez de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) devidamente equipadas.

No estado de Goiás, por exemplo, iniciativas como os Centros Florescer¹ e os Núcleos Especializados² representam avanços importantes, mas não estão amplamente distribuídas ou acessíveis a todos os municípios, o que limita o alcance da política inclusiva.

Além disso, a oferta de materiais didáticos e tecnológicos adaptados é, muitas vezes, insuficiente. A produção e a distribuição desses recursos nem sempre acompanham a diversidade de necessidades educacionais presentes nas escolas. Essa realidade exige dos professores do AEE criatividade, tempo e esforço redobrado para adaptar materiais de forma artesanal. A manutenção e a atualização dos equipamentos disponíveis também representam um desafio logístico e financeiro para os sistemas de ensino.

Outro ponto crítico refere-se aos recursos humanos. A carência de professores do AEE, intérpretes de Libras, guias-intérpretes, profissionais de apoio e especialistas em tecnologias assistivas compromete a efetividade do serviço. Embora existam diretrizes nacionais e estaduais para garantir esses profissionais, sua presença nas escolas ainda é desigual. Além disso, a rotatividade e a falta de formação continuada dificultam a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

Franco, Ribeiro e Almeida (2019) destacam que, em muitos contextos, a responsabilidade pela formação recai unicamente sobre o próprio professor, o que resulta em processos solitários e desarticulados com as políticas públicas. Essa lacuna compromete, além da qualidade do atendimento, a segurança dos docentes diante da diversidade.

1. O Centro de Atendimento Educacional Florescer foi instituído com o objetivo de coordenar ações especializadas voltadas à inclusão de estudantes da Educação Especial na rede estadual de ensino (Goiás, 2024).

2. São unidades educacionais para a oferta de formação continuada aos profissionais da educação, a produção e a adequação de recursos didático-pedagógicos, a pesquisa e a produção científica, a observação, a experimentação e a aplicação de práticas pedagógicas especializadas nas salas de aula comuns e nas salas de recursos multifuncionais da rede estadual de ensino de Goiás e, consequentemente, a garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem a todos os estudantes, especialmente aos que compõem o público da Educação Especial (Goiás, 2024).

ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL E LACUNAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A efetivação do AEE demanda uma ação intersetorial que envolva não apenas a escola, mas também as áreas de saúde, assistência social e demais políticas públicas. No entanto, a fragmentação entre esses setores ainda é uma realidade. A falta de comunicação e de planejamento conjunto entre diferentes esferas do poder público impede uma abordagem integral das necessidades dos estudantes e de suas famílias.

Além disso, a formação continuada dos profissionais da educação apresenta falhas importantes. Conforme aponta Franco (2019), a formação inicial de professores, em geral, não contempla, de forma aprofundada, a temática da educação inclusiva, tampouco rompe com modelos pedagógicos excludentes. A ausência de políticas robustas e sistemáticas de formação continuada faz com que a prática pedagógica cotidiana não reflita os princípios da inclusão.

Essa realidade exige o investimento em programas permanentes, articulados com as necessidades reais das escolas e voltados à qualificação dos profissionais envolvidos no AEE, desde o professor da sala comum até os especialistas.

A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA VERDADEIRAMENTE INCLUSIVA

O maior desafio, contudo, reside na construção de uma escola que vá além da matrícula dos estudantes com deficiência, assumindo, de fato, o compromisso com sua aprendizagem, desenvolvimento e participação. Como defende Mantoan (2003), a inclusão escolar requer uma mudança de paradigma, com transformações profundas na cultura institucional e nas práticas pedagógicas.

Franco, Magalhães e Oliveira (2020) reiteram que, embora o discurso da inclusão esteja presente há décadas, ainda há muitas barreiras a serem superadas, sobretudo na implementação de práticas pedagógicas que, de fato, acolham a diversidade.

A superação dessa limitação exige que a inclusão permeie todo o ambiente escolar e não se restrinja à sala de recursos ou a atendimentos isolados. Braun e Marin (2017), ao tratarem do ensino colaborativo, afirmam que a inclusão requer uma nova organização escolar, na qual a articulação entre professores, coordenação, direção e demais profissionais se configure como um projeto coletivo.

Ainda convivemos, em muitas redes, com abordagens integracionistas que apenas inserem o estudante no ambiente escolar sem garantir sua participação plena. A construção de um modelo inclusivo implica a superação dessa dicotomia, o que só será possível com o envolvimento de toda a comunidade escolar — docentes, gestores, famílias e estudantes — na construção de práticas pedagógicas inovadoras, acolhedoras e transformadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto, elaborado a partir do módulo VI do curso de *Atendimento Educacional Especializado para estudantes com necessidades educacionais específicas e ação colaborativa entre professores do ensino comum e do ensino especial*, teve como objetivo analisar a implementação das políticas públicas inclusivas no contexto do AEE nas escolas brasileiras. Partindo da fundamentação legal que garante o direito à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, procurou-se evidenciar os avanços conquistados, os desafios persistentes e as possibilidades de aprimoramento.

O Brasil dispõe de um arcabouço normativo consistente — como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 7.611/2011, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) — que sustenta juridicamente a oferta do AEE como um serviço complementar e essencial à efetivação da educação inclusiva.

Contudo, a transposição dessas diretrizes para a realidade das escolas públicas revela um cenário permeado por desafios. Entre os principais entraves identificados, estão: a insuficiência de infraestrutura adequada, a escassez de materiais didáticos acessíveis, a ausência ou distribuição de-

sigual de profissionais especializados e as fragilidades na articulação inter-setorial. Soma-se a isso a carência de políticas sistemáticas de formação continuada, o que gera insegurança nos professores e dificulta a adoção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Apesar desse panorama, o capítulo também destacou estratégias promissoras que vêm sendo desenvolvidas em diferentes contextos regionais. A elaboração e o acompanhamento do Plano de Ensino Individualizado (PEI), a adaptação curricular e o ensino colaborativo, como proposto por Braun e Marin (2017), demonstram o potencial de uma abordagem mais integrada e corresponsável que ultrapasse os limites da Sala de Recursos Multifuncionais e promova uma cultura escolar inclusiva em todos os espaços da escola.

A consolidação do AEE como instrumento efetivo da política educacional inclusiva requer o fortalecimento das iniciativas já existentes, com ampliação dos investimentos públicos em infraestrutura, tecnologias assistivas e formação de professores. É fundamental garantir que todas as redes de ensino possam contar com profissionais preparados e comprometidos, capazes de construir práticas educativas que acolham, respeitem e valorizem a diversidade.

Do mesmo modo, é imprescindível articular ações entre os setores da educação, saúde e assistência social, assegurando uma atenção integral aos estudantes e suas famílias. A inclusão escolar não pode ser responsabilidade exclusiva da escola: ela exige o engajamento coletivo e políticas públicas que sustentem a construção de uma sociedade mais justa.

Por fim, a edificação de uma escola verdadeiramente inclusiva só será possível com a mobilização de toda a comunidade escolar — gestores, professores, técnicos, famílias e estudantes — em torno do compromisso ético e político com o direito de todos à aprendizagem. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um componente estratégico, com potencial para transformar o cotidiano escolar e fortalecer a construção de um sistema educacional que reconhece a diferença não como obstáculo, mas como potência para o ensino e para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

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: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/se-cadi/politicaseducacaoespecial.pdf>. Acesso em: nov. 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 jul. 2025.

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: 10 jul. 2025.

BRASIL. **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: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2295-resolucao-c-ne-ceb-04-2009-pdf&category_slug=educacao-especial&Itemid=30192. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 308-329, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>. Acesso em: nov. 2025.

FRANCO, Marco Antonio Melo; MAGALHÃES, Priscilla de Almeida Fontana; OLIVEIRA, Glau-
cia Cristina Moreira de. Atendimento Educacional Especializado: Revisando as Práticas. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 59-82, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/32905>. Acesso em: nov. 2025.

FRANCO, Marco Antonio Melo; RIBEIRO, Cristiane Dias; ALMEIDA, Fabiana Nascimento de. Atendimento Educacional Especializado: O que pensam professores sobre sua atuação e formação. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 119-138, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/38697>. Acesso em: nov. 2025.

GOIÁS. **Lei nº 22.526, de 5 de janeiro de 2024**. Institui o Centro de Atendimento Educacional Florescer e altera as Leis nº 21.792/2023, nº 20.115/2018, nº 20.917/2020 e nº 15.255/2005. Goiânia, GO: Diário Oficial do Estado, 2024. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/106749. Acesso em: 29 jul. 2025.

GOIÁS. **Diretrizes Operacionais Unidades Escolares 2025**. Goiânia: Seduc-GO, 2025.

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

MINAS GERAIS. **SEE nº 4.256, de 10 de janeiro de 2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: Diário Oficial do Estado, 2020. Disponível em: https://www.diaadia-naescola.com.br/wp-content/uploads/2021/09/Res.-no-4256-20_-EDC-ESPECIAL-Public.10-01-20.pdf. Acesso em: nov. 2025.

CAPÍTULO 4

A importância do Atendimento Educacional Especializado na inclusão escolar de estudantes com TEA

Jiuliana Ferreira Florentino

Osvaldo Neves Júnior

DOI: 10.52695/978-65-5456-161-7.4

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, especialmente após conferências internacionais promovidas pela ONU, UNESCO e Banco Mundial, o debate sobre inclusão escolar ganhou centralidade nas políticas públicas. A partir desses movimentos, a educação passou a ser concebida como um direito humano fundamental, cuja garantia deve ocorrer sem qualquer forma de discriminação (UNESCO, 1994). No Brasil, documentos estruturantes, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), reafirmaram o compromisso com a escolarização de estudantes em condição de deficiência em contextos comuns de ensino.

Diante desse avanço normativo e da ampliação do entendimento sobre o direito à educação inclusiva, torna-se necessário considerar que a efetivação dessas garantias depende do reconhecimento das particularidades presentes entre os diferentes grupos de estudantes público-alvo da Educação Especial. Entre esses grupos, destacamos estudantes com Transtor-

no do Espectro Autista (TEA), cuja inclusão demanda não apenas o acesso físico à escola comum, mas a oferta de práticas pedagógicas alinhadas às suas especificidades.

Assim, a consolidação das políticas inclusivas internacionais e nacionais cria o contexto do qual emergem discussões mais aprofundadas sobre o autismo no ambiente escolar, ressaltando a importância de compreender suas características para assegurar que o direito à educação seja exercido de maneira plena e equitativa. “Um mundo repleto de responsabilidade e surpresas pode ser desafiante e confuso para o autista, por isso ele sente segurança em sua rotina” (Fontoura, 2017, p. 40).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2018), caracteriza-se por dificuldades persistentes na comunicação e interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento. Tais características repercutem no processo educacional, exigindo estratégias específicas para favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante. Conforme Assis e Soares (2024, p. 11):

A sala de recursos multifuncionais (SRM) exerce um papel bastante relevante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com TEA, pois esse espaço contribui para que esse processo aconteça provendo condições para o acesso, participação e aprendizagem no ensino regular.

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui uma política essencial para garantir condições reais de aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão reforça que esse atendimento deve complementar, e não substituir, o ensino comum, assegurando recursos, acessibilidade e tecnologias assistivas (Brasil, 2015). Em sua pesquisa, Mozetti (2022, p. 89) assinala que:

A articulação entre os profissionais da Educação Especial e os professores da classe comum, bem como a existência de Sala de Recursos Multifuncionais e de professor de apoio pedagógico, são apontadas como fatores determinantes para o desenvolvimento da aprendizagem da criança com TEA.

Tais estudos reiteram a relevância da Sala de Recursos Multifuncionais como espaço essencial de apoio pedagógico especializado, favorecendo, simultaneamente, o desenvolvimento global do estudante e o aprimoramento das práticas docentes na sala de aula comum.

Assim, compreende-se que a inclusão efetiva depende não apenas do acesso à escola comum, mas da oferta de condições pedagógicas que respeitem a singularidade do estudante autista. O AEE, nesse sentido, articula-se como política estruturante, garantindo aprendizagem, autonomia e participação plena no contexto educacional.

Diante desse contexto, emerge a necessidade de investigar: de que maneira o Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribui para o desenvolvimento escolar, social e comportamental de estudantes com TEA e quais desafios docentes persistem na articulação entre sala regular e Sala de Recursos Multifuncionais?

Considerando as questões que emergem do processo de inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), este estudo tem como objetivo geral analisar a contribuição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o desenvolvimento escolar, social e comportamental desses estudantes, bem como para o aprimoramento das práticas docentes na sala de aula comum.

Especificamente, busca-se: (a) compreender as concepções teóricas sobre educação inclusiva e seu impacto no atendimento a estudantes com TEA; (b) identificar avanços e desafios relatados pela literatura quanto à articulação entre sala regular e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM); (c) examinar as estratégias pedagógicas adotadas no AEE e seus efeitos sobre a aprendizagem, autonomia e comportamento adaptativo; e (d) discutir limites, necessidades formativas e percepções docentes relacionadas à inclusão de estudantes autistas. A definição desses objetivos permite orientar a construção analítica do estudo, garantindo aprofundamento teórico e coerência metodológica no tratamento do tema.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de natureza descritiva e enfoque qualitativo. Segundo Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado,

constituído principalmente de livros e artigos científicos”, permitindo ao pesquisador aprofundar o entendimento sobre determinado fenômeno a partir do acúmulo de conhecimento já produzido. Trata-se de uma investigação de caráter descritivo e qualitativo, abordagem que, segundo Minayo (2014), é apropriada para estudos que investigam fenômenos em profundidade, considerando sua complexidade e contexto sociocultural. Lüdke e André (1986) complementam que essa perspectiva prioriza a compreensão dos processos e não apenas dos resultados, característica essencial ao estudo da inclusão escolar.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA: PERCURSO HISTÓRICO

A representação social das pessoas em condição de deficiência passou por diversas transformações ao longo da história, variando de concepções excludentes a perspectivas humanizadas. Durante séculos, pessoas com deficiência foram segregadas e associadas a estigmas negativos. A trajetória histórica das pessoas com deficiência revela um percurso marcado por exclusão e estigmatização. Na Antiguidade, como descreve Pessotti (1984), muitos indivíduos com alguma anomalia eram eliminados ou abandonados em razão de concepções relacionadas ao sobrenatural e à pureza física.

Com o advento do Cristianismo, emergiu uma nova perspectiva, caritativa, e as pessoas em condição de deficiência passaram a ser acolhidas em conventos e instituições religiosas; contudo, “tais práticas não significavam inclusão, mas proteção segregada do convívio social” (Pessotti, 1984, p. 29). Essa mesma compreensão é reforçada por Januzzi (2004, p. 21) ao afirmar que a “assistência cristã tinha caráter essencialmente assistencialista”. Foucault (1972, p. 67) complementa ao destacar que, entre a Idade Média e a Modernidade, indivíduos considerados “anormais” eram isolados em hospitais gerais ou instituições religiosas, reforçando práticas de controle social e afastamento.

No Brasil, o movimento em defesa dos direitos das pessoas em condição de deficiência ganhou visibilidade a partir de 1960, impulsionado pelos debates internacionais sobre direitos humanos. O objetivo era garantir convivência social e participação plena, incluindo o acesso à educação.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco importante ao estabelecer igualdade de direitos e rejeitar qualquer forma de discriminação. O artigo 3º reforça que é dever do Estado promover o bem de todos, “sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, art. 3, inc. IV).

Outros marcos internacionais também orientaram o avanço da Educação Escolar Inclusiva, como a Conferência de Jomtien (1990), que instituiu a Educação para Todos, e a Declaração de Salamanca (1994), a qual defendeu políticas públicas que garantissem acesso à educação a todas as crianças, especialmente àquelas com deficiência.

No Brasil, a LDB nº 9.394/1996 consolidou o direito de estudantes em condição de deficiência de frequentarem a rede comum de ensino. Posteriormente, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) e o Decreto nº 6.571/2008 instituíram o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar e fundamental para garantir autonomia e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

É importante destacar que o AEE transformou o cenário inclusivo brasileiro ao reconhecer que estudantes com TEA necessitam de apoio sistemático e de recursos pedagógicos diferenciados. A Resolução nº 2/2001 estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, reforçando a inclusão da diversidade e fortalecendo a universalização do acesso, ao passo que a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) reforça que o AEE deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais, com o propósito de eliminar barreiras e promover o acesso ao currículo. “Na perspectiva Freireana, é relevante assinalar que em uma escola que projete, selecione e planeje uma educação libertadora, humana e humanizante, adaptar o currículo significa respeitar no interior do ensino comum as pessoas com deficiência” (Costa; Denari, 2014, p. 3).

As salas de recursos multifuncionais e o AEE desempenham papel determinante na escolarização de todos os estudantes que dela participam, inclusive os estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tais espaços auxiliam no desenvolvimento cognitivo, comunicativo e social desses estudantes por meio de metodologias estruturadas,

materiais adaptados e uso de tecnologias assistivas. Além disso, pesquisas mostram que estudantes com TEA que participam regularmente do AEE apresentam avanços no comportamento adaptativo, na autorregulação e na capacidade de compreender rotinas escolares. “A Sala de Recursos Multifuncionais, aliada a professores qualificados e estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão, representa melhoria na qualidade da educação” (Assis; Soares, 2024, p. 14).

Todas essas políticas culminaram no fortalecimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva, reafirmando que as escolas comuns devem atender todos os estudantes, promover a reorganização curricular e que o AEE é parte essencial do processo.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento amplamente estudado por áreas como Psicologia, Psiquiatria, Educação e Neurologia. Seu impacto alcança diretamente o processo educativo, uma vez que estudantes com TEA frequentam as escolas e requerem práticas pedagógicas específicas.

O termo foi inicialmente descrito por Leo Kanner, em 1943, ao estudar um grupo de onze crianças que apresentavam isolamento social, dificuldades de interação e forte apego à rotina (Souza; Ruela, 2022). Kanner descreveu o quadro como “distúrbio autístico do contato afetivo”, destacando prejuízos comunicativos e sociais.

Na década de 1970, Lorna Wing ampliou a compreensão do autismo ao caracterizar três áreas de comprometimento: comunicação, interação social e comportamento ou imaginação, o que ficou conhecido como Tríade de Wing. Esses comprometimentos se manifestam por meio de dificuldades na linguagem, padrões repetitivos de comportamento e interesses restritos, além de alterações na forma de compreender interações sociais. (Souza; Ruela, 2022).

A escolarização de estudantes com TEA apresenta desafios específicos, tanto para docentes quanto para instituições de ensino, pois requer adap-

tações curriculares, metodologias diferenciadas e planejamento adequado ao perfil do estudante.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel central na promoção do desenvolvimento integral de estudantes com TEA. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) reforça que o AEE deve ser ofertado com recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras e ampliem autonomia e participação. Assis e Soares (2024) enfatizam que, embora a sala de aula seja estruturada como um espaço de construção coletiva do conhecimento, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) cumpre uma função complementar essencial dentro da proposta inclusiva ao favorecer a autonomia dos estudantes e disponibilizar atendimentos e recursos pedagógicos alinhados às particularidades de cada um.

Assim, o AEE não é um serviço opcional, mas uma garantia de direito e um alicerce fundamental para o desenvolvimento pleno do estudante autista, complementando e potencializando o trabalho pedagógico da sala de aula comum.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS (CID-10 E CID-11) E AS NOVAS NOMENCLATURAS

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), apresenta critérios diagnósticos para transtornos mentais e neurodesenvolvimentais, incluindo o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora amplamente utilizado, o DSM é alvo de críticas por não considerar, de forma consistente, fatores históricos, sociais e subjetivos dos indivíduos (Caponi, 2014). “O DSM funciona como um dispositivo de segurança que reduz todos os nossos sofrimentos à lógica da intervenção biomédica, à lógica da prevenção e da detecção de riscos...” (Caponi, 2014, p. 759). Ainda assim, permanece como referência internacional para pesquisas e práticas clínicas.

Na CID-10, elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o autismo estava inserido no grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (F84), incluindo categorias como:

Autismo infantil (F84.0)

Autismo atípico (F84.1)

Síndrome de Rett (F84.2)

Outro transtorno desintegrativo da infância (F84.3)

Síndrome de Asperger (F84.5)

“Outros transtornos globais do desenvolvimento” (F84.8)

“Transtornos globais não especificados” (F84.9)

Com a publicação da CID-11, ocorreram mudanças significativas. O TEA passou a ser uma categoria única, identificada pelo código 6A02, subdividido em níveis diferenciados de suporte: leve, moderado e severo (Brasil, 2018).

Essa mudança buscou agrupar, em um único espectro, condições antes classificadas separadamente, como Asperger e Rett, ressaltando a heterogeneidade das manifestações clínicas.

A atualização diagnóstica trazida pela CID-11 tem impacto direto nas práticas educacionais e no planejamento pedagógico. Ao compreender que o TEA abrange diferentes níveis de suporte, a escola passa a ter subsídios mais claros para organizar intervenções personalizadas no AEE. Conhecer o diagnóstico não significa reduzir o estudante a um laudo, mas possibilitar estratégias pedagógicas ajustadas às suas necessidades.

Nesse sentido, o AEE atua como espaço de tradução pedagógica do diagnóstico clínico. Enquanto a CID e o DSM organizam critérios de avaliação médica, o AEE transforma tais informações em ações educacionais concretas, como: organização do ambiente físico e rotinas estruturadas; uso de pistas visuais e materiais adaptados/flexibilizados; implementação de tecnologias assistivas; definição de objetivos pedagógicos individualizados (PEI); articulação com a sala comum e com a família. Assis e Soares (2024, p. 10) enfatizam que:

Sendo diverso o público-alvo do AEE, os professores desempenham um importante papel no desenvolvimento dos estudantes por meio do monitoramento do seu progresso, ajuste das estratégias de ensino, identificação das necessidades específicas buscando os centros de interesses e necessidades, garantindo que o ensino seja relevante e eficaz.

Assim, a CID-11, ao reunir todas as manifestações sob o termo TEA, facilita o trabalho interdisciplinar e fortalece a construção de práticas pedagógicas coerentes, baseadas em evidências científicas e alinhadas às necessidades individuais de cada estudante.

PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Ao considerar os limites, potencialidades e especificidades dos estudantes com TEA, torna-se fundamental que as escolas desenvolvam práticas pedagógicas alinhadas às necessidades desses estudantes. A aprendizagem não deve ser analisada com base em modelos tradicionais ou padronizados. É necessário compreender que estudantes autistas apresentam formas diferenciadas de interação social, comunicação e processamento cognitivo. “A escola não pode trabalhar apenas com aquilo que é cogitado pelo laudo médico, mas devem ser consideradas todas as potencialidades da criança. Considerar apenas a socialização dos(as) estudantes não faz da escola uma escola inclusiva” (Mozetti, 2022, p. 75).

Ao elaborarem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), as escolas devem assegurar práticas pedagógicas dialógicas, interativas e interdisciplinares. Isso implica reconhecer as habilidades singulares de cada estudante e planejar estratégias que favoreçam a aprendizagem significativa.

Nesse processo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha papel essencial na formação docente e na construção de práticas inclusivas. “A inclusão de alunos com TEA é assegurada por legislação e o AEE, em consonância com a SRM, mostra-se como estratégia indispensável para o desenvolvimento social e cognitivo desses estudantes” (Cunha, 2024, p. 10).

Estudos como os de Weizenmann *et al.* (2020) reforçam que as adequações curriculares promovidas pelos professores, quando realizadas com suporte especializado, potencializam a participação e a aprendizagem de estudantes com TEA. Esses estudos demonstram que práticas pedagógicas sensíveis às especificidades de estudantes com TEA são essenciais para uma inclusão efetiva.

O AEE possibilita aos professores compreenderem as necessidades educacionais específicas dos estudantes com TEA, fornecendo suporte técnico-pedagógico para adequações/flexibilizações curriculares, organização da rotina e elaboração de recursos didáticos adaptados. Assim, “é importante ter uma sala de recursos inovadora, que incentive os alunos autistas a participarem de atividades e que agregue valor ao seu processo de ensino aprendizagem” (Guerreiro *et al.*, 2024, p. 10).

Dessa forma, as escolas devem preparar-se para receber estudantes com necessidades educacionais especiais e ofertar condições adequadas para seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Isso inclui a formação continuada dos profissionais, acessibilidade arquitetônica, metodológica e comunicacional, bem como apoio às famílias.

Assis e Soares (2024, p. 11) afirmam que “o AEE, portanto, auxilia o professor a romper com concepções reducionistas e a construir uma prática pedagógica baseada no reconhecimento das potencialidades dos estudantes”.

No entanto, ainda há desafios. Ponce e Abrão (2019), em sua pesquisa, por exemplo, identificaram que muitos docentes relataram despreparo pedagógico e dificuldades estruturais, como salas cheias e falta de apoio especializado. As autoras ressaltam que essas lacunas dificultam a implementação de práticas inclusivas de qualidade. “Apesar do empenho docente, sem recursos adequados ou estrutura de apoio, a inclusão permanece como ideal difícil de concretizar na prática cotidiana” (Ponce; Abrão, 2019, p. 355).

Nessa perspectiva, o AEE deve ser compreendido como espaço de formação e diálogo, em que professores podem compartilhar dúvidas, desenvolver planejamentos colaborativos e compreender estratégias específicas para estudantes com TEA.

De acordo com Mezotti (2022, p. 60), “o ensino para as crianças com TEA deve conter a elaboração de planejamento antecipado, flexibilização curricular e de atividades, o uso de elementos lúdicos e a utilização de pistas visuais e materiais concreto”.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribui para que a escola supere práticas pedagógicas fragmentadas ao estruturar ações ar-

ticuladas e intencionalmente planejadas. Nesse contexto, o Plano Educacional Individualizado (PEI) configura-se como um instrumento essencial, uma vez que orienta intervenções pedagógicas personalizadas e coerentes com as necessidades específicas de cada estudante. Assim, destaca-se que o AEE potencializa a prática pedagógica docente, funcionando como suporte contínuo para a elaboração de adaptações curriculares, seleção de metodologias diferenciadas e organização de estratégias comportamentais estruturadas, elementos essenciais para a aprendizagem de estudantes autistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um processo complexo, que ultrapassa a dimensão normativa e exige ações pedagógicas articuladas, sensíveis às especificidades desse público. A revisão bibliográfica demonstrou que, embora o Brasil disponha de um marco legal robusto — composto pela Constituição Federal de 1988, LDB/1996, Decreto nº 6.949/2009, Lei Brasileira de Inclusão (2015) e demais dispositivos —, a efetivação do direito à educação inclusiva depende de condições pedagógicas que garantam acesso, participação e aprendizagem significativa.

Os estudos analisados convergem ao afirmar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), desempenha papel estruturante no desenvolvimento dos estudantes autistas. O AEE constitui um espaço de mediação pedagógica que possibilita a organização de rotinas estruturadas, o uso de recursos diferenciados, a elaboração de estratégias individualizadas e o fortalecimento do vínculo entre professores, estudantes e famílias.

Dessa forma, o AEE não se configura como um serviço substitutivo, mas como complemento indispensável ao ensino comum, favorecendo autonomia, autorregulação, comunicação funcional e comportamento adaptativo, conforme apontam Mozetti (2022), Assis e Soares (2024) e Cunha (2024).

A literatura também revelou que as percepções docentes influenciam diretamente na execução das práticas inclusivas. Embora muitos professo-

res reconheçam a importância da inclusão, ainda se observam desafios relacionados à formação continuada, à falta de recursos, ao desconhecimento das especificidades do TEA e à fragilidade das articulações entre sala comum e AEE. Pesquisas como as de Ponce e Abrão (2019) e Weizenmann *et al.* (2020) evidenciam que sentimentos de insegurança, sobrecarga e ausência de apoio institucional podem comprometer a implementação das políticas inclusivas, tornando-as distantes da realidade cotidiana.

Nesse sentido, reforça-se que a inclusão escolar de estudantes autistas não se limita ao acesso físico à escola, mas requer condições que possibilitem sua permanência, participação ativa e desenvolvimento integral. Para isso, torna-se imprescindível a atuação colaborativa entre professores do ensino comum, profissionais do AEE, equipe gestora e famílias, assegurando um processo formativo contínuo e interdisciplinar. A escola deve compreender que o diagnóstico não determina o potencial do estudante, mas orienta práticas pedagógicas que respeitam sua singularidade.

Nesse conjunto de ações, destaca-se a relevância do Plano Educacional Individualizado (PEI), instrumento que organiza, de forma sistematizada, os objetivos pedagógicos, as estratégias de ensino, as adaptações curriculares e os recursos necessários ao processo de aprendizagem de estudantes com TEA, sendo ferramenta indispensável para consolidar práticas inclusivas fundamentadas, individualizadas e pedagogicamente consistentes.

Portanto, a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva demanda investimento em formação docente, fortalecimento das Salas de Recursos Multifuncionais, ampliação do diálogo entre os diferentes atores escolares e efetivação das garantias legais já estabelecidas. O AEE, aliado a práticas pedagógicas fundamentadas e ao reconhecimento das especificidades dos estudantes com TEA, constitui o alicerce para a construção de ambientes educacionais equitativos, que promovam aprendizagem, autonomia e participação plena. Dessa forma, reafirma-se que a inclusão de estudantes autistas na escola comum não é apenas um direito legal, mas um compromisso ético, social e pedagógico que deve orientar a ação educativa em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** – DSM-5. 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013. Disponível em: <https://membros.analisisspsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2025.

ASSIS, Cláudia Cristina Oliveira de; SOARES, Sâmia Magaly Lima de M. **A sala de recursos multifuncionais (SRM) e suas contribuições no apoio da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2024. 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Atendimento Educacional Especializado) — Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/45d4e42c-742d-4efe-86f1-ad6b8c588733/content>. Acesso em: 26 nov. 2025.

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/19394.htm. Acesso em: 04 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 25 nov. 2025

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 12 fev. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 05 mar. 2021.

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: 05 mar. 2021.

CAPONI, Sandra. O DSM-V como dispositivo de segurança. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 741–763, 2014. DOI: 10.1590/S0103-73312014000300005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/3JKXPsyDFSZqcMx4dcT94y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2025

COSTA, V. B. da; DENARI, F. E. Concepção docente sobre adequação curricular na educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 1, p. 27–34, 2014. DOI: 10.21723/riaee.v9i1.6854. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6854>. Acesso em: 30 nov. 2025.

CUNHA, Ana Beatriz do Nascimento. **Experiências de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio da política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola pública de Oeiras – PI**. 2024. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade Estadual do Piauí, Oeiras, 2024. Disponível em: <https://sistemas2.uespi.br/bitstream/tede/1439/7/Artigo%20Completo.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.

FONTOURA, Joana Newlands. **Mediação pedagógica de aluno com transtorno do espectro autista: desafios na inclusão**. 2017. 56 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERREIRO, Jaqueline Braulino Neves Gouveia; SILVA, Mabiane Rodrigues Oliveira da; SOBRÉ, Mariza Sueli de Oliveira; ARANTES, Sheila Ferreira da. Atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva: uma revisão de literatura. **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 1–17, 24 jun. 2024. ISSN 2594–4444. DOI: <https://doi.org/10.71136/ree.v8i1.642>. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/642>. Acesso em: 20 nov. 2025

JANUZZI, Gilberta S. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOZETTI, Fernanda Cristina de Souza. **A educação inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas municipais**. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) — Universidade Estadual Paulista, Franca, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/98d68b7e-dc09-4e57-bd81-3f6e17a4dd37>. Acesso em: 27 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-11: Classificação Internacional de Doenças**. Genebra: OMS, 2018.

OMOTE, Sadao. **Deficiência e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1990.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PONCE, Joice Otávio; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 342–357, 2019. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v24i2p342-357. Disponível em: <https://revistas.usp.br/estic/article/view/155742>. Acesso em: 18 nov. 2025.

SOUZA, Antônia Gonçalves de; RUELA, Guilherme de Andrade. O autismo infantil e a inclusão social na educação: revisão histórica e sistêmica atual. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 19, 2022. ISSN 1984-6290. Qualis B1 (Quadriênio 2017-2020 – CAPES). DOI: 10-18264/REP. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/19/o-autismo-infantil-e-a-inclusao-social-na-educacao-revisao-historica-e-sistemica-atual>. Acesso em: 06 ago. 2024

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca: UNESCO, 1994.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, p. 1-8, 2020. DOI: 10.1590/2175-35392020217841. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2025

CAPÍTULO 5

Entre o ler e o calcular: desdobramento do AEE para o aluno surdo

Adriano Aparecido da Silva

Calixto Júnior de Souza

Flomar Ambrosina Oliveira Chagas

DOI: 10.52695/978-65-5456-161-7.5

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo discutir o processo de ensino-aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o aluno surdo, relacionado à leitura, à tradução e à interpretação de textos matemáticos. A metodologia seguida foi a pesquisa qualitativa, do tipo descritiva. Além disso, realizamos um levantamento bibliográfico para a construção do estado da arte, com o objetivo de ampliar nossas reflexões sobre os estudos que tratam da educação de surdos.

O problema é compreender quais as principais dificuldades na prática de ensino dos professores do AEE relacionada ao aluno surdo, visto que esse atendimento acontece em três momentos distintos: AEE para o ensino na Libras, AEE para o ensino da Libras e o AEE para o ensino da Língua Portuguesa, (Silva; Lima; Damázio, 2007).

Portanto, de forma específica, buscamos conceituar o AEE na educação de surdos com base na literatura nacional; elencar os métodos e/ou práticas de ensino utilizadas com os alunos surdos no AEE para a leitura, a tradução e a interpretação de textos matemáticos; conhecer e analisar as

práticas de ensino dos professores do AEE dos Anos Finais do Ensino Fundamental utilizadas com os alunos surdos.

Aceitar o desafio do aprimoramento do AEE significa construir uma educação baseada na igualdade e na liberdade, em que não só os alunos surdos, mas todos os sujeitos tenham seus direitos respeitados. Porém, nosso foco foi minimizar problemas consistentes das experiências de alunos surdos em escolas regulares. Ressalta-se a nomenclatura escola regular e não escola inclusiva, visto que a escola regular, pública, é apresentada como uma escola para todos (Brasil, 2010) e deve incorporar os princípios da inclusão escolar.

Entende-se que estudar esse assunto propicia reflexões para possíveis considerações na educação de surdos. Elas ocorreram, historicamente, com vários impasses educacionais que acabaram por determinar as ações educativas adotadas no seu percurso, fundamentadas em três abordagens: o oralismo, a comunicação total e a abordagem por meio do bilinguismo. Adota-se aqui a abordagem bilíngue como proposta por Quadros e Schmiedt (2006), necessária para atender à educação de surdos.

O contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas, sim, tornar possível a coexistência dessas línguas, reconhecendo-as de fato, atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia a dia da pessoa surda que se está formando (Quadros; Schmiedt, 2006).

O surdo é o ator, é o sujeito da sua história; ele precisa se empoderar, dar opinião e participar das decisões pedagógicas para marcar a presença da Libras, o discurso surdo, o *status* e a defesa de uma educação de surdos de qualidade. Sou o pesquisador, ouvinte; tenho o desafio de não (re)produzir discursos ouvintistas sobre o povo surdo. Entendem-se, por ouvintistas, as representações dos ouvintes sobre os surdos, nas quais os ouvintes estão em posição superior (Skliar, 2006). E povo surdo refere-se às pessoas surdas que estão ligadas por uma origem, por experiências visuais, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços (Strobel, 2018). A comunidade surda não é só de pessoas surdas; tem também de pessoas ouvintes, tais como fami-

liares, intérpretes, professores, amigos e outros que coadunam interesses comuns (Strobel, 2018).

Apesar de participar da comunidade surda, ser proficiente na Libras, pesquisar sobre os artefatos culturais do povo surdo e, aos poucos, conhecer mais sobre o ser surdo, isso não significa que sou surdo. Porém, permite-me caminhar e questionar as práticas pedagógicas que perpassam pela educação de surdos na perspectiva da educação para todos, permeada pela política da educação inclusiva.

A PROPOSTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNO SURDO

Neste primeiro momento, elencam-se as orientações acerca do AEE para aluno surdo na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), conforme as diretrizes e as ações oferecidas pelo MEC na publicação da obra *Atendimento educacional especializado: pessoas com surdez* (Silva; Lima; Damázio, 2007). Segundo as autoras, o atendimento para o aluno surdo deve acontecer em três momentos distintos: para o ensino na Libras, para o ensino da Libras e para o ensino da Língua Portuguesa (Silva; Lima; Damázio, 2007).

Entende-se o AEE para o ensino na Libras como o momento em que o professor pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo. Inclui o ensino em que diversos conteúdos curriculares são explorados na sua língua materna. O AEE para o ensino da Libras configura-se como uma forma de ampliar a aquisição linguística da L1 a partir do diagnóstico do estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra na Libras. Ambos os atendimentos devem acontecer, de preferência, por professor surdo, em todos os dias da semana, no contraturno escolar do aluno (Silva; Lima; Damázio, 2007).

Com isso, o AEE para o ensino da Língua Portuguesa, que também ocorre no contraturno escolar e diariamente, visa “desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas” (Silva; Lima; Damázio, 2007, p. 38). As autoras sugerem que seja o professor da área da Língua Portuguesa e que conheça metodologias de ensino da L2.

Fernandes (2018) nos apresenta quais são os profissionais bilíngues que devem estar envolvidos na educação de surdos e suas formações específicas, conforme diretrizes do Decreto nº 5.626/2005. São eles: o professor da Libras para ensinar a L1 ao surdo — se esse ensino for na Educação Infantil, deve ter formação em Pedagogia bilíngue; nas outras etapas da Educação Básica e Superior, o profissional precisa de ser graduado em Letras – Libras e, de preferência, ser professor surdo; e o professor bilíngue, responsável pelo ensino da L2. É fundamental que tenha formação em Letras – Língua Portuguesa, pós-graduação na área e/ou certificação de proficiência na Libras.

O terceiro e último é o Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (Tilsp), com formação superior em Tradução e Interpretação – habilitação em Libras e em Língua Portuguesa ou curso superior com certificado de proficiência na tradução e na interpretação da Libras e da Língua Portuguesa, emitido pelo exame nacional para certificação de proficiência no ensino e no uso da Libras/Língua Portuguesa (Prolibras). Para a autora, “esses profissionais são imprescindíveis para a implementação de propostas de educação bilíngue para surdos e atuam no contexto da educação inclusiva e/ou escolas de surdos, em conjunto com os demais profissionais da educação” (Fernandes, 2018, p. 36).

As análises das autoras Cardoso e Thoma (2013) e Garcia (2013) contribuem com reflexões que permitem perceber a necessidade de compreensão da realidade do especialista que trabalha na SRM, pois a superficialidade na sua formação é a marca da proposta do AEE (Garcia, 2013), uma vez que nem sempre essa formação alcança os professores, causando o risco de práticas inadequadas e a não aprendizagem de alunos surdos (Cardoso; Thoma, 2013).

Observa-se que o conhecimento tácito prevalece nas instruções acerca do ensino de alunos surdos no AEE, ficando a entender que restam ao professor “atitudes empíricas de erros e acertos” (Muniz, 2017, p. 121) na organização do seu trabalho.

Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 20) escrevem que “no momento do AEE para o ensino da língua portuguesa escrita, o professor não utiliza a

Libras, a qual não é indicada como intermediária nesse aprendizado”, contrariando os estudos surdos, pois esses estudos enfatizam que a L1 do Surdo deve estar presente em todo processo educacional (Sperb, 2012, 2016).

O trabalho de Silva, Lima e Damázio (2007, p. 52) traz discussões e possibilidades de problematizações, pois, também ao se referir ao Tilsp, constata-se que o “tradutor/intérprete poderá atuar na sala comum, mas sempre evitando interferir na construção da Língua Portuguesa, como segunda língua dos alunos com surdez”. Considerando que o Tilsp, geralmente, é o único profissional na escola que conhece as especificidades linguística e cultural do surdo (Borges; Nogueira, 2018) e que, talvez, possa contribuir com estratégias para a aquisição da L2, não compreendemos por que Silva, Lima e Damázio (2007) sugerem a ausência desse especialista. Por outro lado, sabemos que a “inclusão não se dá apenas na presença do intérprete da Libras” (Sperb, 2012, p. 73).

Nota-se também que há práticas equivocadas no AEE, de certa forma infantilizadas, com o aluno surdo, pois os materiais pedagógicos bilíngues distribuídos para a implantação da SRM são destinados para surdos menores, e a falta de ressignificação da prática pedagógica para trabalhar com os alunos infantiliza o atendimento, o que nos parece “insistir na representação social e patológica do discurso da deficiência (Muniz, 2017, p. 127).

Percebemos, na análise dos fascículos distribuídos pela SEESP/MEC para a formação dos docentes do AEE, o seguinte argumento: “as pessoas com surdez não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo [...]”, (Alvez; Ferreira; Damázio, 2010, p. 8), uma expressão que reduz a subjetividade do ser surdo, contrariando a perspectiva bilíngue que aceita a Libras e os costumes da comunidade surda. A citação no fascículo não condiz com o que é proposto no relatório sobre a política linguística de educação bilíngue, pois, “se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhes é de direito e acabam por abandonar a escola” (Brasil, 2014, p. 14).

Desse modo, para falar do atendimento desenvolvido no AEE com alunos surdos, foi necessário refletir sobre a formação e as atribuições do professor que trabalha na SRM, que, por sinal, são várias. Portanto, embora o aluno tenha o direito de ser atendido na sua língua — Libras —, devido à limitação

de conhecimento que alguns professores têm sobre as especificidades da educação de surdos, há uma inadequação metodológica na prática docente, acarretando prejuízo no desenvolvimento cognitivo do surdo.

Como forma de ampliar nossa discussão e na tentativa de efetuar os recortes necessários que contemplem os interesses da pesquisa, procuramos por estudos que investigassem o momento de ensino da L2 no AEE e os aspectos da educação de surdos, sabendo que a língua de sinais é primordial em todo processo educativo das pessoas surdas, como é apresentado por Fernandes (2003, 2018) e Sperb (2012).

Assim, pretendemos estabelecer relações possíveis entre o ensino da L2 e o ensino da Matemática na educação de surdos no espaço da SRM. Conforme Leffa (2001, p. 337), “o conhecimento não é apenas o armazenamento de fatos, mas também a reflexão de como esses fatos podem ser obtidos, avaliados e atualizados. Isso é formação”. Dessa forma, nosso foco parte para o terceiro momento no AEE. Detalhamos esse atendimento no próximo texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU UMA PAUSA PARA O CAFÉ COM LIBRAS

A educação para todos, apesar de se basear em pressupostos do bilíngüismo, tem sido alvo de preocupações, visto que não apresenta mudanças que garantem a presença de profissionais qualificados para atender às necessidades linguísticas e metodológicas dos alunos surdos, conforme pesquisas Dorziat, Araújo e Soares (2017), Coutinho (2015) e Lima (2015).

Acredita-se que há outros fatores necessários para a formação docente, como oportunizar às professoras momentos de se formar com outros profissionais que atuam no AEE para aluno surdo, com interesses comuns, para contribuir com a formação contínua dessa profissional. Não existem fórmulas prontas, mas, na oportunidade de expor suas práticas, o professor também se forma (Lima, 2015).

Dessa forma, partimos de experiências dos conhecimentos produzidas em escolas bilíngües para surdos, referentes ao ensino da L2 e da Mate-

mática, para constituirmos uma teia de saberes que nos auxiliaram na sistematização do curso, bem como na construção do plano de ensino pelas professoras que atuam na SRM.

Com isso, pensando em uma educação de qualidade para alunos surdos, surgiu um trabalho crítico e transformador para possibilitar o reconhecimento da pessoa surda na sua diferença, quando a diferença “é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante” (Skliar, 2010, p. 6).

Diante do exposto, entendemos que a proposta do AEE para aluno não atende à perspectiva bilíngue, pois a centralidade está na língua portuguesa. Não se trata de culpabilizar o profissional ali presente, mas de mostrar a visão simplista que esse atendimento representa para a equipe escolar.

Por fim, consideramos pertinente novas pesquisas que problematizem o AEE para aluno surdo e que vão além dos três momentos didáticos-pedagógicos preconizados por Silva, Lima e Damázio (2007). Entendemos que a proposta do AEE não é a solução para a abordagem bilíngue, pois, apesar dos avanços dos marcos legais, entre os anos 2001 e 2015, ainda há muitas discussões sobre o que é produzido nas práticas docentes em relação à educação para todos. Esses entraves acontecem, principalmente, pela formação precária do docente, que fragiliza o atendimento para alunos surdos.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <https://share.google/Ry2RbyMqTHOMk2rtx>. Acesso em: 7 jan. 2026.

BRASIL. **Lei n. 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: 7 jan. 2026.

CARDOSO, Ana Cláudia Ramos; THOMA, Adriana da Silva. A produção do professor do atendimento educacional especializado para alunos surdos. **Textura**, Canoas, v. 01, p. 03-16, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/108046/000947908.pdf;sequence=1>. Acesso em: 20 nov. 2025.

COUTINHO, Maria Dolores Martins da Cunha. **A constituição de saberes num contexto de educação bilíngue para surdos em aulas de matemática numa perspectiva de letramento**. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remigio de; SOARES, Filipe Paulino. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? In: DORZIAT, Ana (org.). **Estudos surdos: diferentes olhares**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 5-60.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. 2003. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/193718/FERNANDES%20Sueli%20de%20Fatima%202003%20%28tese%29%20UFPR%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 nov. 2025.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Língua brasileira de sinais**. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 18, p. 101-119, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 333-355. Disponível em: <https://www.scielo.br/delta/a/bR7pckcQQkjFxDtN9bxH5K/?lang=pt>. Acesso: 09 set. 2018.

LIMA, Camila Machado de. **Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

MUNIZ, Valéria Campos. Discursos sobre ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos. **Revista Arqueiro**, [S. l.], v. 1, p. 118 - 131, 2017. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1077>. Acesso 10 jan. 2019.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

SILVA, Alessandra da; LIMA, Cristiane Vieira de Paiva; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Deficiência Auditiva**. São Paulo: MEC; SEESP, 2007. (Série: Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez).

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 5-6.

SPERB, Carolina Comerlato. **O ensino da língua portuguesa no atendimento educacional especializado (aee) para surdos**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/49812>. Acesso em: 20 nov. 2025.

STROBEL, Karen. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

CAPÍTULO 6

Permanência estudantil e acompanhamento acadêmico: evidências a partir de um estudo de caso na Universidade Federal de Jataí

Matheus Ferreira e Silva

Érica Yamauchi Torres

Cecília de Castro Bolina

DOI: 10.52695/978-65-5456-161-7.6

INTRODUÇÃO

As políticas públicas servem de ferramenta para implementar mudanças progressivas na sociedade. A educação é uma prerrogativa dos cidadãos brasileiros definida constitucionalmente como: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, cap. III, art. 205).

Antagônico a esse direito, a literatura indica que “as políticas públicas foram instituídas no Brasil em seu caráter tardio no que se refere ao direito à educação” (Marjassi; Arzani, 2021, p. 1).

No fim dos anos 90, que marcam as políticas públicas para a Educação Superior, apresentou-se um cenário complexo e diverso com a expansão desordenada de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) públicas e

privadas (Canal; Figueiredo, 2021). Esse período também ficou conhecido como o movimento da metamorfose das universidades públicas devido à expansão tanto das IFES quanto do número de matrículas ofertadas.

Destaca-se que a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) oferece auxílios diversos aos estudantes em condições de vulnerabilidades socioeconômicas. No entanto, a PNAES foi sancionada a Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024 (Brasil, 2024). A transformação de decreto para lei visou fortalecer a manutenção dessa política pública. Portanto, o Decreto nº 7.234 ainda não foi revogado, permanecendo em vigor devido às questões orçamentárias (Brasil, 2010a). A lei disponibiliza recursos proporcionais ao número de estudantes bolsistas por universidade, além de ampliar a política para estudantes com renda *per capita* familiar de até um salário-mínimo, de modo a contribuir com a garantia da permanência e a diminuição da evasão.

No ano de 2023, a assistência estudantil da Universidade Federal de Jataí ofereceu bolsas de alimentação, creche, incentivo pedagógico, inclusão digital, moradia, transporte, auxílio para participação em eventos e auxílio eventual. E contemplou, com subsídios nas refeições do restaurante universitário, estudantes das 25 graduações e 10 programas de pós-graduação. Assim, procura-se compreender como é planejada e executada a atividade de Acolhimento Para Atenção Pedagógica (APAP), como é originalmente reconhecida na IES investigada. Mas, neste estudo, optou-se pela terminologia acompanhamento pedagógico.

O presente estudo objetiva expor uma experiência de um acompanhamento acadêmico semestral realizado com estudantes público-alvo da assistência estudantil, os quais recebem bolsas financiadas pela Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Universidade Federal de Jataí, localizada no interior de Goiás, na Região Centro-Oeste. As etapas da pesquisa foram: a) levantamento bibliográfico, no qual fundamentaram-se as análises; b) coleta de dados da atividade na página oficial da instituição investigada; c) entrevista presencial; d) tratamento dos dados, ou seja, uma análise minuciosa com a interpretação dos resultados segundo a literatura abordada.

A presente pesquisa possui natureza aplicada e configura-se como um estudo de caso em uma busca quanti-qualitativa. A pesquisa está siste-

matizada, além desta introdução e das considerações finais, em demais quatro seções: 1) Permanência e acesso ao Ensino Superior; 2) Evasão escolar; 3) Acompanhamento acadêmico de uma IFES; 4) Dados; 4.1) Relato das convocações das entrevistas.

ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Canal e Figueiredo (2021) afirmam que a expansão no número de vagas nos cursos de graduação abriu caminho para mais acessibilidade ao Ensino Superior. No entanto, essa mudança trouxe consigo implicações e desafios concernentes ao progresso e à conclusão dos estudantes nos referidos cursos. Não basta aumentar o número de vagas, mas há ainda a necessidade de ajustes e de avaliação das políticas públicas vigentes.

As pessoas oriundas das camadas sociais com menor renda são afetadas por uma consequência somatória, resultante do atraso e da evasão escolar. Esse processo se inicia no Ensino Fundamental e intensifica-se nos percentuais de acesso ao Ensino Superior (Andrade, 2012).

Segundo Macedo e Soares (2020), as políticas relacionadas ao ingresso e à permanência no Ensino Superior envolvem as cotas integradas a uma abordagem de assistência estudantil, respaldada por duas legislações aprovadas nos anos de 2010 e 2012, respectivamente. A primeira delas é o Decreto nº 7.234/10 (Brasil, 2010a), que se trata do conjunto de regras que regulamentava o Programa da Política Nacional de Assistência Estudantis (PNAES) no âmbito das IFES.

A Lei nº 12.711/12, reconhecida também como a lei de cotas (Brasil, 2012), assegura a reserva de vagas por meio do sistema de cotas para o acesso ao Ensino Superior em Instituições Federais de Educação Superior. Esse benefício é direcionado aos estudantes provenientes de escolas públicas no Ensino Médio, àqueles cujas famílias possuem renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, além dos indivíduos autodeclarados como pretos, pardos e indígenas.

Cabe destacar a existência de estudos científicos que demonstram a necessidade de um acompanhamento individualizado para identificar insatisfações de discentes, possivelmente geradas pela disfunção do diálogo entre professor e aluno, como afirmam Palomino, Cruz e Durães (2020).

O Decreto nº 7.416 (Brasil, 2010b) trata da concessão de bolsas para desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária. Em seu escopo, evidencia-se a necessidade de avaliar o desempenho acadêmico dos discentes como critério de concessão de bolsas de extensão e permanência. Destaca-se o trecho “manter os indicadores satisfatórios de desempenho acadêmico definidos pela instituição” (Brasil, 2010b, art. 13, inc. II). Isso corrobora a consideração de aspectos pedagógicos para a integralização curricular e a formação dos discentes, fato que é necessário para diminuir a evasão escolar e a ociosidade de vagas.

EVASÃO ESCOLAR

Violin (2012) relata que a evasão escolar é uma disfunção que abrange todas as etapas da educação, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, e não se limita apenas às instituições públicas. No entanto, a saída de alunos afeta de forma mais severa o setor público, uma vez que toda a infraestrutura preparada para os acomodar, incluindo instalações físicas, financiamento e pessoal, permanece subutilizada. Isso resulta na subutilização de espaços de ensino devido à ausência dos alunos, o que, por sua vez, leva à ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e infraestrutura física. Como consequência, as oportunidades de reduzir as disparidades sociais são significativamente limitadas, uma vez que a educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento e crescimento pessoal.

Matta, Lebrão e Heleno (2017) identificaram que a evasão discente no Ensino Superior é um problema que afeta IFES públicas e privadas no mundo todo. Porém, nas públicas, os recursos investidos não apresentam o retorno devido, enquanto, nas privadas, ocasiona a redução nas receitas.

Essa problemática no Ensino Superior está associada ao abandono da vaga que o discente conquistou ao ingressar na universidade por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e/ou vestibular. Estudos vêm buscando informações e dados para subsidiar estratégias para minimizar os efeitos danosos causados pelo fenômeno, tanto para os estudantes como para as instituições. Dentre esses, destacam-se, para os discentes, a dificuldade para ingressar no mercado de trabalho, o prejuízo no desenvol-

vimento cognitivo e socioemocional e, para as instituições, as perdas de renda e a reputação afetada (Cunha; Morosini, 2013).

Muitos são os motivos ou fatores que podem levar os estudantes ao processo de evasão. Gilioli (2016) sistematizou algumas das causas mais comuns do fenômeno. Os fatores apontados por ele são: desempenho acadêmico insatisfatório; problemas pessoais ou de saúde ou familiares ou de relacionamentos; insatisfação com o sistema de ensino; insatisfação com o curso escolhido; falta de suporte e/ou orientação acadêmica; falta de perspectivas de emprego ou carreira escolhida; distância geográfica; necessidade de trabalhar para se sustentar e fatores financeiros.

Apesar de não focar em aspectos pedagógicos e de acompanhamento acadêmico, a PNAES, enquanto decreto e a partir do momento em que se tornou política, corrobora a diminuição da evasão escolar, pois abrange questões financeiras de bolsas estudantis. Dentre os estudos que relatam tal fato, vale ressaltar a pesquisa realizada por Lima (2017), que afirma que a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) nas instituições de Ensino Profissional e Tecnológico (EPT), no contexto do processo de expansão, apoiou e fortaleceu as diretrizes mencionadas. Isso ocorreu ao possibilitar, por meio da mesma ação, a permanência dos estudantes de origem mais desfavorecida, reforçando a concepção da educação como um instrumento de inclusão social.

Além disso, ao fazê-lo, tanto o programa quanto a política criaram as condições necessárias para que esses estudantes alcançassem a qualificação profissional exigida, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do país. Portanto, a relevância do programa e da política é clara no contexto da promoção da inclusão social e do avanço econômico.

ACOMPANHAMENTO ACADÊMICO DE UMA IFES

Nesta seção, será relatado como ocorreu o processo de acompanhamento acadêmico de uma universidade no Centro-Oeste brasileiro, a Universidade Federal de Jataí. Na sequência, foram analisados os dados referentes a esse processo, de forma quanti-qualitativa e, em seguida, as considerações finais do artigo.

Na instituição lócus do presente estudo, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) é o órgão responsável pela administração do recurso PNAES. Após a publicação de editais, os estudantes concorrem, mediante avaliação socioeconômica, às bolsas alimentação, moradia, incentivo pedagógico, inclusão digital, auxílio creche, auxílio eventual e auxílio eventos. Além das bolsas mencionadas, são fornecidos subsídios em refeições no Restaurante Universitário (RU) para discentes em vulnerabilidade socioeconômica, matriculados em cursos de graduação com *status* ativo.

Seguindo os preceitos legais já mencionados, a PRAE realizou o acompanhamento acadêmico apenas com discentes que recebem bolsas da PNAES. O objetivo desse processo de acompanhamento acadêmico é identificar os discentes com desempenho acadêmico insuficiente e convocá-los para entrevistas com a equipe técnica.

A atividade das entrevistas foi uma das etapas do acompanhamento pedagógico, podendo ser realizada por pedagogos(as), psicopedagogos(as), psicólogos(as) e assistentes sociais. O objetivo da entrevista é identificar as causas do desempenho acadêmico insuficiente. De forma individual, foram realizadas escutas de acolhimento. Posteriormente, realizaram-se ainda a orientação para os estudos e a organização da rotina acadêmica, além de encaminhamentos para outros profissionais. Esse processo visou contribuir com o desempenho acadêmico, evitando processos de evasão escolar e de mais reprovações.

Para que ocorressem as entrevistas mencionadas no processo de acompanhamento acadêmico, primeiramente, a equipe administrativa realizou a identificação do desempenho acadêmico. Com esse propósito, utilizou-se a metodologia do cálculo do coeficiente numérico, conforme estabelecido em resolução interna. O modelo matemático (quadro 1) utilizado pela instituição em que esta pesquisa foi realizada é idêntico ao introduzido na Universidade Federal de Goiás, uma das duzentas e oitenta e três IES da Região Centro-Oeste do Brasil (Instituto Semesp, 2023). Após essa análise, foi pedida para as entrevistas, mediante a publicação de uma circular, a lista dos discentes com o coeficiente insuficiente.

Quadro 1 — O modelo matemático

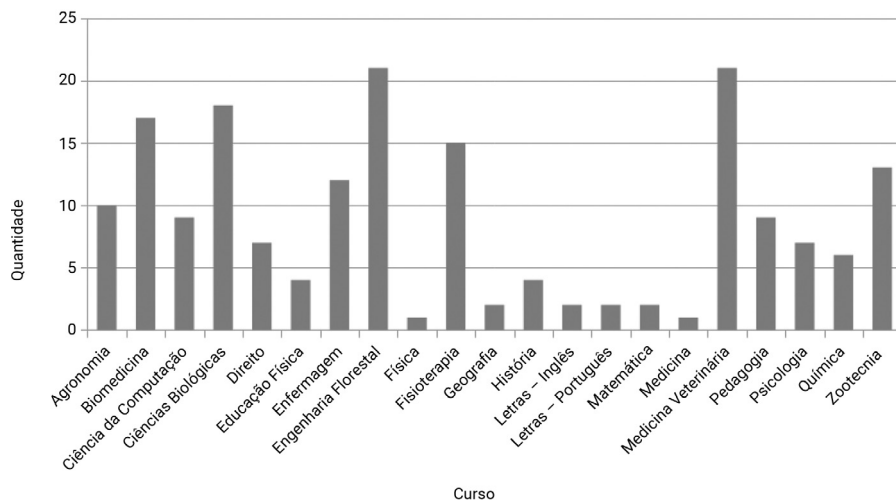
Equação (1)
coeficiente numérico = $P - 100 \frac{m}{n}$
"P" é o percentual integralizado que consta no Extrato Acadêmico.
"m" é o número de semestres cursados pelo discente.
"n" é o número máximo de semestres para integralização curricular previsto no PPC.

Fonte: Universidade Federal de Goiás (2017).

A equação utilizada resulta no percentual integralizado no currículo dos discentes bolsistas PNAES dessa IFES. Para que o estudante conclua o curso, é necessário que seja atingida a integralização de 100%. O segundo termo da equação é a divisão de " m/n ", que traz uma proporção de integralização do curso, devendo ser o suficiente para que o discente não ultrapasse o período máximo de integralização curricular (exclusão). Caso o desempenho do aluno seja inferior ao necessário para não ocorrer sua exclusão, o cálculo retornará a um coeficiente negativo. Além desse critério, se o coeficiente for negativo por 2 semestres consecutivos, o discente deverá ser convocado para a entrevista.

DADOS DAS CONVOCAÇÕES DAS ENTREVISTAS

O acompanhamento acadêmico nessa IES foi iniciado em 2018, com a identificação e convocação de discentes bolsistas com desempenho acadêmico insuficiente. Esse processo foi realizado mediante a publicação de uma circular e seguiu a metodologia descrita na resolução interna da IES pesquisada.

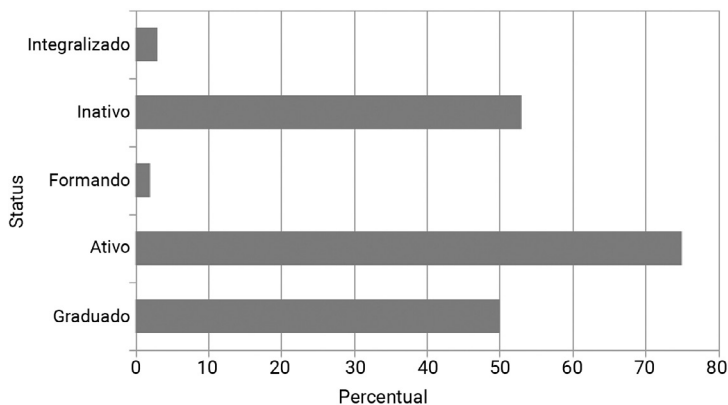
Figura 1 – Distribuição dos cursos dos discentes já convocados

Fonte: Os autores (2023).

A figura 1 mostra que o curso de Engenharia Florestal possui as maiores quantidades de discentes já convocados, combinado ao curso de Medicina Veterinária. Fica como sugestão, para estudos futuros, entender os motivos que estão ocasionando mais dificuldade para os discentes bolsistas PNAES nesses cursos.

Dentre os discentes já convocados, no momento em que o estudo foi realizado, verificou-se que alguns ainda continuavam estudando na instituição e que outros não possuíam mais vínculo com a universidade, ora porque concluíram o curso, ora porque desistiram. A figura 2 demonstra os *status* desses discentes convocados.

Figura 2 — *Status* dos discentes convocados

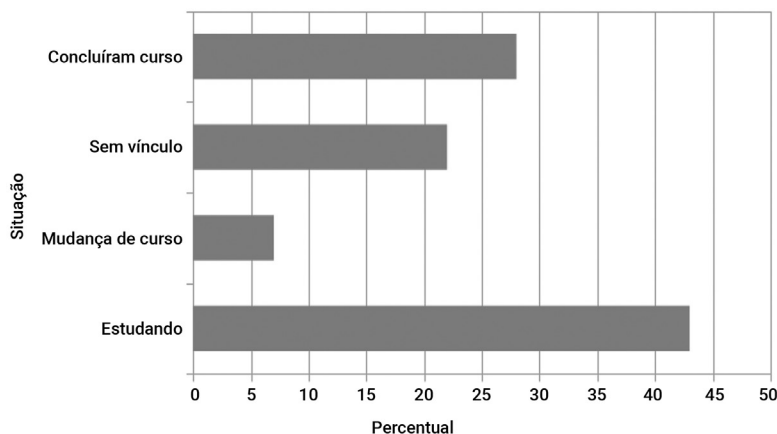


Fonte: Os autores (2023).

A figura 2 exibe os *status* brutos dos discentes no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Contudo, para entender o que representa no sentido da evasão escolar, faz-se necessário avaliá-los em um estudo mais específico.

O *status* inativo no sistema pode ocorrer devido à desistência do curso, à exclusão por baixo desempenho ou à não renovação vínculo com a universidade. Tudo isso caracteriza o processo de evasão, pois o discente perde o vínculo com a instituição. Dentre os inativos, estão também aqueles que realizaram troca de curso, ficando a matrícula antiga inativa. Nesse último caso, não há perda de vínculo, pois a pessoa continua estudando.

Os discentes graduados e integralizados concluíram o curso, por isso estão formados. Os discentes com *status* formando e ativo continuam estudando; o primeiro *status* refere-se àqueles que estão no último semestre, próximo à conclusão. Nesse sentido, a figura 3 demonstra corretamente os dados dos discentes ou ex-discentes em relação à conclusão do curso ou perda de vínculo (evasão).

Figura 3 — Conclusão de curso ou perda de vínculo

Fonte: Os autores (2023).

A figura demonstra que, entre as pessoas que não estão mais estudando, são mais expressivos os que concluíram o curso do que pessoas que desistiram e perderam vínculo com a instituição. O total de egressos corresponde a 53 pessoas; já os que estão sem vínculo correspondem a 41 pessoas. Dessa forma, dentre as pessoas que não estão mais estudando, aqueles que concluíram o curso representam uma porcentagem de 56,38%.

Sobre a relação entre as políticas de permanência estudantil e a possibilidade de sucesso nos percursos acadêmicos, estudos demonstram que:

A permanência material, expressa em bolsas e outros auxílios financeiros, é uma medida importante, porém, insuficiente para garantir a trajetória bem-sucedida de muitos estudantes. Crescentemente temos observado que ações como apoio acadêmico ganham importância crescente na permanência estudantil, e tem recebido cada vez atenção das IFES (Heringer, 2018, p. 15).

FEEDBACK DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

Para sinalizar um parâmetro de periodicidade, foram elencados os dados referentes ao ano de 2023. Dessa forma, o acompanhamento pedagógico

com os discentes que apresentaram desempenho acadêmico insatisfatório foi realizado por uma profissional técnica pedagoga, que atuava na PRAE e, em 2025, passou a integrar o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI).

Para tanto, por meio de um relato, essa profissional evidenciou seu entendimento acerca dessa ação. Assim, exibiu o planejamento das entrevistas; segundo ela, essa é a primeira etapa do processo. O fluxo para o planejamento do acompanhamento pedagógico com os bolsistas é constituído de: a) recebimento de dados em abril/2023; b) diálogo com a equipe e a gestão para confirmação do *status* acadêmico em abril/2023; c) finalização do roteiro das entrevistas em abril/2023; d) reagendamentos em maio/2023; e) recebimento dos formulários em maio/2023; f) publicação da circular em maio/2023; g) elaboração e envio dos formulários das entrevistas em maio/2023; h) período das entrevistas em maio/2023; i) sistematização dos dados e replanejamento em junho/2023; j) publicação dos dados em junho/2023.

A pedagoga especificou a necessidade de se estabelecer um cronograma condizente com o calendário acadêmico e com suas outras atribuições, sendo que o recebimento dos dados e a publicação da circular dependem de outras repartições do órgão.

Em seguida, elencaram-se alguns elementos derivados das entrevistas. Destacou-se o vínculo afetivo construído com os(as) estudantes, levando-se em consideração os aspectos biopsicossociais, o que gerou mais comprometimento com a busca por melhorias visíveis no desempenho acadêmico.

Também houve discentes que descreveram problemas pessoais, os quais agravaram o desempenho. Existiram situações pontuais em que os alunos não estavam atualmente com o desempenho acadêmico ruim. Nesses casos, percebeu-se que, no início do curso, obtiveram um percentual significativo de reprovações, mas que foram superadas.

O segundo ponto abordado foram os aspectos positivos e/ou negativos da atividade. Ela destacou positivamente o fato de que esse processo não visa apenas à cobrança do(a) aluno(a), mas, sim, à demonstração de que a universidade pode auxiliá-los para a conclusão do curso por meio de orientação pedagógica, de modo a contribuir com a aprendizagem. Além

disso, elencou-se um trabalho colaborativo por meio de encaminhamentos para outros serviços como o psicológico e o nutricional ofertados no próprio órgão.

Como ponto negativo, a profissional relatou sobre a inflexibilidade da equação 1 utilizada. Ela criticou que esse cálculo não deveria se restringir a toda a jornada acadêmica, mas, sim, concentrar-se exclusivamente nos dois últimos semestres, pois eles relatam melhor a realidade atual dos discentes.

Na sequência do relato, ela destacou a necessidade de aperfeiçoar a estrutura do formulário, o qual antecede as entrevistas, mas que resulta em dados relevantes. Considerou que as entrevistas são positivas para: 1) entender os fatores que afetam negativamente o desempenho acadêmico; 2) colaborar com a implementação de políticas estudantis mais efetivas; e 3) evidenciar como a dinâmica do curso está impactando o desempenho acadêmico.

Para finalizar esse diálogo, a profissional afirmou ter notado a melhora no desempenho acadêmico dos discentes entrevistados. Ela julga isso possa ser fruto de algumas ações pedagógicas propostas pela PRAE: 1) escuta psicoafetiva; 2) levantamento de habilidades e dificuldades; 3) orientação sobre métodos de estudos; 4) implementação da rotina de estudos; 5) oferecimento de oficinas periódicas, por exemplo: “Como apresentar trabalhos orais”. Teve a percepção de baixa autoestima dos discentes, em comparação aos demais colegas de turma, em relação ao recebimento das bolsas assistenciais e/ou por ingressarem mediante cota.

Com base nas respostas da profissional, evidenciaram-se aspectos positivos das entrevistas realizadas com os discentes convocados, tanto para melhorar a autoestima quanto para dar os encaminhamentos aos profissionais necessários. Destaca-se também o auxílio para traçar planos de estudos mais eficientes. Por fim, as entrevistas podem impactar muito nas políticas estudantis da universidade, pois é uma forma de entender o que está motivando negativamente o desempenho acadêmico e quais políticas estudantis podem ser aplicadas.

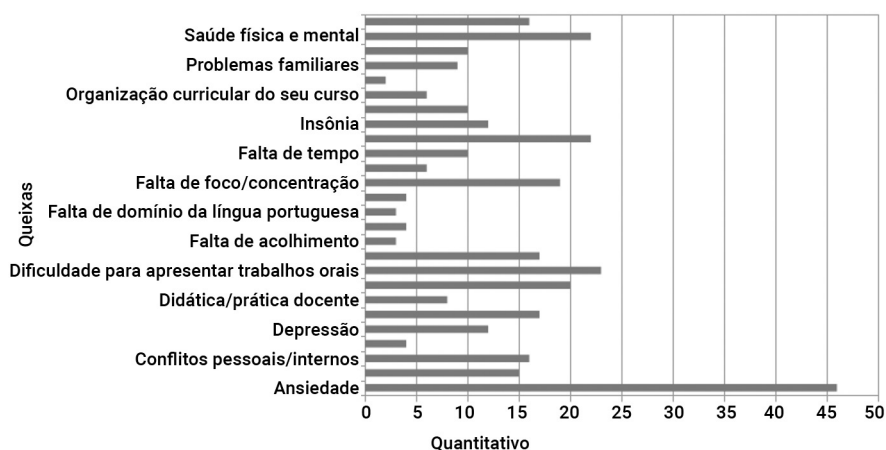
As figuras 4 e 5 demonstram dados coletados nos formulários respondidos pelos discentes no ano de 2023. Vislumbra-se ser útil para o planejamento das políticas estudantis da instituição. A figura 4 indica que

os 5 aspectos que mais afetam o desempenho acadêmico dos discentes bolsistas PNAES são: ansiedade, fatores financeiros, saúde física e mental, dificuldades de aprendizagem e apresentação de trabalhos orais. Esses dados já provocaram algumas ações da PRAE com esses estudantes, como orientação de práticas corporais oferecidas gratuitamente pelo curso de Educação Física, atividades culturais e recreativas, atendimentos psicopedagógicos e o encaminhamento para os serviços de nutrição e psicologia dessa IFES.

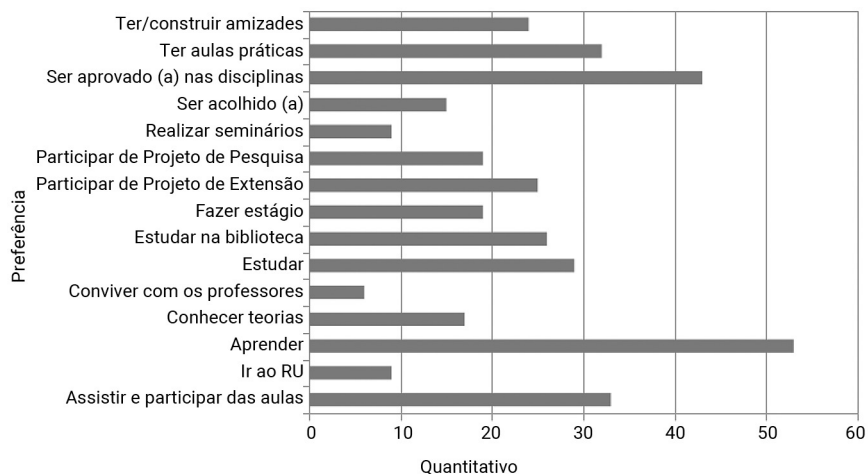
Um fato preocupante acerca da saúde mental são as tentativas de suicídio e os suicídios ocorridos nos últimos anos. Além disso, acredita-se ser necessária a apresentação desses dados a outros órgãos, como a reitoria da instituição e as coordenações dos cursos, para buscar mecanismos de amenização desses problemas.

A figura 5 atesta que os estudantes sentem satisfação pela atividade-fim dessa IFES, que é a educação. Constata-se esse dado a partir do resultado do que lhes é mais prazeroso, ou seja, aprender, ser aprovado nas disciplinas e ter aulas práticas.

Figura 4 — Fatores que impactam o desempenho acadêmico



Fonte: Dados do acompanhamento acadêmico (2023).

Figura 5 — O que você considera mais prazeroso na instituição

Fonte: Dados do acompanhamento acadêmico (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu aspectos das políticas públicas estudantis para permanência e combate à evasão escolar na IES, campos da pesquisa. Os resultados indicaram que o acompanhamento acadêmico é uma ação crucial para melhorar a permanência dos estudantes bolsistas, devendo ser visto como uma prática complementar às políticas da PNAES. A finalidade desta pesquisa foi apresentar uma experiência de acompanhamento acadêmico com estudantes bolsistas. Para contribuir com a discussão, apresentaram-se dados da Pró-reitoria que administra o recurso que financia os benefícios diretos e indiretos, as bolsas e o subsídio de alimentação do Restaurante Universitário, advindos da PNAES (Brasil, 2024).

Os dados apontaram fortes evidências de que o processo de acompanhamento pedagógico acadêmico contribui favoravelmente para as políticas de permanência estudantil, devendo ser uma ação complementar à PNAES.

O estudo de caso indicou que o processo de acompanhamento acadêmico dos bolsistas da instituição tem pontos profícuos e outros a serem

aperfeiçoados. No que se refere aos valores quantitativos, dos estudantes que já passaram por esse processo, percebeu-se que a maioria deles concluiu o curso, 56,38%. Sugere-se, dessa forma, que esse processo continue sendo estudado e melhorado para diminuir a quantidade de evasão.

Já o aspecto qualitativo deste estudo foi realizado por meio do diálogo com pedagoga, responsável pelo acompanhamento acadêmico da Pró-Reitoria em questão. Ficou evidente, em seu relato, que as entrevistas realizadas proporcionaram auxílio na jornada acadêmica ao(à) discente e, em casos específicos, encaminhamentos para outros profissionais. Expôs-se também a orientação sobre planos de estudos alinhados à individualidade e às especificações de cada curso.

A profissional apontou, como sugestão, que pesquisas ou mesmo os órgãos responsáveis refletissem sobre o aperfeiçoamento da equação 1 (coeficiente numérico = $P-100 \text{ m/n}$). Ela acredita ser mais viável que o cálculo considerasse um peso maior: os dois últimos semestres cursados pelos estudantes. Para exemplificar, disse que alguns discentes convocados para a atividade de acompanhamento não estavam com desempenho acadêmico ruim no momento das entrevistas. Isso gerou até mesmo frustração pelo não reconhecimento do bom desenvolvimento.

Este estudo apresentou a limitação contextual pelos únicos lócus de uma universidade do interior do país. Portanto, preconiza-se que estudos futuros similares sejam realizados em outras universidades para contribuir com a discussão de evasão escolar, permanência estudantil e políticas públicas para permanência estudantil e combate à evasão.

Finalmente, destaca-se que o processo de acompanhar os discentes com desempenho acadêmico abaixo do índice esperado é um método relevante para contribuir com a jornada acadêmica do estudante e com a diminuição da evasão. Além disso, a quantificação dos dados em gráficos e tabelas pode auxiliar os gestores da instituição no processo de tomada de decisão e alocação de recursos.

Com base neste artigo, evidenciou-se que o processo de acompanhamento acadêmico complementa as ações da PNAES (Brasil, 2024) acerca da democratização do Ensino Superior, focando não só acesso, mas na

permanência, na aprendizagem, na participação e na conclusão principalmente dos estudantes vulneráveis socioeconomicamente. Quiçá, resultando em menores índices do problema da evasão escolar e dos desperdícios de recursos financeiros advindos de tal fato.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cibele Yahn. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, v. 6, p. 18–27, 2012. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1310762>. Acesso em: 07 dez. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 07 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.416, de 30 de dezembro de 2010**. Regulamenta os arts. 10 e 12 da Lei nº 12.155 de dezembro de 2009 que tratam da concessão de bolsas para desenvolvimento de ensino e extensão universitária. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7416.htm. Acesso em: 07 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 27 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14914.htm. Acesso em: 07 dez. 2025.

CANAL, Cláudia Patrocínio Pedroza; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Permanência na educação superior pública: experiência de Política de Acompanhamento do Desempenho Acadêmico de estudantes. **Revista Docência do Ensino Superior**, [S. l.], v. 11, p. 1–20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24242>. Acesso em 20 mar. 2024.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro; MOROSINI, Marília Costa. Evasão na educação superior: uma temática em discussão. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n. 14, p. 82–89, 2013. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8775/2/Evasao_na_educacao_superior_uma_tematica_em_discussao.pdf. Acesso em 12 fev. 2023.

GILLIOLI, Renato de Sousa Porto. **Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil**: expansão da rede, SISU e desafios. Brasília, DF: Edições Câmara, 2016. (Série Estudos e Notas Técnicas, v. 49). Disponível em: https://nupe.blumenau.ufsc.br/files/2017/05/evasao_institui%C3%A7%C3%B5es.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/20308>. Acesso em 18 mar. 2024.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 13. ed. São Paulo: Semesp, 2023.

LIMA, Gleyce Figueiredo. **Educação Pública e Combate à Pobreza**: a política de assistência estudantil no IFRJ/Campus São Gonçalo (2008-2015). 2017. 228 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) — Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MACEDO, Geórgia Dantas; SOARES, Swamy de Paula Lima. Avaliação da eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil para permanência de cotistas na Universidade Federal da Paraíba. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S. l.], v. 25, p. 439-457, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/9C6KSdbH6qgbj4WdSp3LMJn/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MARJASSI, Celia; ARZANI, José Henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, [S. l.], v. 21, n. 15, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MATTA, Cristiane Maria Barra da; LEBRÃO, Susana Marraccini Giampietri; HELENO, Maria Geralda Viana. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. **Psicologia Escolar e educacional**, [S. l.], v. 21, p. 583-591, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/mJjMjYN5QLBpBKVLmNLnfdp/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

PALOMINO, Thaís Juliana; CRUZ, Eliana Marques Ribeiro; DURÃES, Rubens Roberto de Palmas. Acompanhamento pedagógico para estudantes de graduação: possibilidades e desafios. In: DIAS, C. E. S. B. et al. (orgs.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução CONSUNI nº 44/2017**. Institui a Política de Assistência Social Estudantil da Universidade Federal de Goiás e dá outras providências sistemas. Goiânia: UFG 2017.

VIOLIN, Lilian Aparecida Berwanger. **Evasão escolar na educação superior**: percepções de discentes. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) — Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

CAPÍTULO 7

Tecnologia Assistiva: recursos, práticas e mediações para a construção de uma escola inclusiva

Cícera Aparecida Lima Malheiro

DOI: 10.52695/978-65-5456-161-7.7

INTRODUÇÃO

A Tecnologia Assistiva (TA) ocupa uma posição importante no debate contemporâneo sobre educação inclusiva, justamente porque conecta as possibilidades técnicas e metodológicas à exigência legal e contribui na garantia da igualdade de oportunidades educacionais para todas as pessoas. A TA se apresenta mais do que um complemento ou adaptação pontual, configurando-se como parte constitutiva de uma concepção de educação que assume a diversidade como princípio, recoloca a autonomia do estudante no centro e desafia a manutenção de barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas.

A Pesquisa Nacional de Inovação em Tecnologia Assistiva III (Garcia *et al.*, 2017), apresenta um panorama abrangente da TA no Brasil, evidenciando avanços em inovação, políticas públicas e inclusão social. O estudo, baseado nos anos de 2011 a 2013, identificou e analisou instituições e projetos inovadores na área, revelando que a TA se consolidou tanto como setor tecnológico, quanto como campo de conhecimento acadêmico e profissional, envolvendo ensino, extensão e reabilitação. Nesse estudo, evidenciou-se que esse crescimento está diretamente relacionado à formação de

recursos humanos especializados e à integração da TA nas políticas públicas de educação, ciência e tecnologia.

O relatório enfatiza a relevância da parceria entre universidades e empresas e da criação de cursos e programas de formação em TA, considerados essenciais para consolidar a presença da TA em escolas e na formação docente. Essa aproximação entre educação e inovação é apontada como estratégica para ampliar o acesso a produtos e serviços assistivos, fortalecendo a autonomia, a aprendizagem e a inclusão escolar de estudantes com deficiência (Garcia *et al.*, 2017).

Quanto aos princípios do direito à educação, da equidade e da participação social das pessoas com deficiência, contamos com a legislação que tem força no ordenamento nacional. A Lei nº 13.146/2015 estabelece que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015, cap. II, art. 4). Mais especificamente, no que toca à educação, o artigo 27 estabelece que:

[...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivo em todos os níveis e modalidades e o aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, cap. IV, art. 27).

De acordo com a referida lei, compete ao poder público “as melhorias dos sistemas educacionais visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015, cap. IV, inc. II).

Esses dispositivos deixam claro que o direito à educação para a pessoa com deficiência não pode ser interpretado como meramente formal, com matrícula garantida, mas exige que a escola (e o sistema educacional como um todo) desenvolva efetivamente essas condições. Nesse sentido, a TA se configura como instrumento imprescindível que a lei exige disponibilizar para eliminar barreiras e viabilizar a inclusão real.

Diante disso, este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos conceituais, classificações, barreiras e práticas associadas à TA no contexto educacional, destacando sua relação com as tecnologias digitais e sua mediação nos processos de ensino e aprendizagem inclusivos.

Para tanto, este texto foi organizado em uma progressão lógico-didática que vai do conceito à prática. Em “Fundamentos Conceituais”, apresentamos a consolidação histórica e normativa da Tecnologia Assistiva no Brasil. Na sequência, “Classificação” aprofunda a organização dos recursos a partir de dois referenciais complementares. A terceira parte, “Barreiras à Inclusão e à Implementação”, mobiliza definições legais e destaca a identificação de obstáculos técnicos, humanos e contextuais, orientando intervenções sistêmicas. A quarta, “Integração com Tecnologias Digitais”, discute o papel das tecnologias digitais e sua integração com a TA, enfatizando adaptações de baixo custo e *softwares* de acessibilidade. Por fim, “Prática e Mediação Pedagógica” traduz os fundamentos em ações escolares concretas, ressaltando a centralidade do professor e da formação continuada para a efetivação da inclusão no cotidiano escolar.

FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA TA

O conceito de TA tem sua consolidação no Brasil a partir de um processo histórico que envolve avanços conceituais e normativos voltados à promoção da autonomia e da inclusão de pessoas com deficiência. A primeira definição oficial surge com o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR). O CAT (2007) define TA como uma área do conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços com o objetivo de promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando à autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Essa formulação marcou um importante avanço por ampliar o conceito para além dos dispositivos tecnológicos, incluindo dimensões pedagógicas, metodológicas e sociais.

Seguindo essa perspectiva, Bersch (2008) aprofunda o entendimento de que a TA compreende o conjunto de recursos e serviços destinados a

proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, tendo como objetivo central promover a independência, a qualidade de vida e a inclusão social. Assim, sua função vai além da compensação de limitações físicas ou sensoriais, abrangendo o fortalecimento da participação social, da comunicação e do exercício da cidadania.

Com o avanço das políticas públicas voltadas à inclusão, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) consolida e atualiza o conceito, reconhecendo a Tecnologia Assistiva (também denominada ajuda técnica) como o conjunto de produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015). Essa definição, incorporada à legislação, reforça o caráter interdisciplinar e social da TA, estabelecendo sua importância tanto como suporte técnico quanto como direito fundamental para a plena participação na sociedade.

Com base nesse conceito, é possível identificar diversas manifestações da Tecnologia Assistiva aplicada ao contexto educacional, com foco específico no atendimento de estudantes com deficiência visual.

A atuação pedagógica permite evidenciar as diferentes categorias previstas na legislação, demonstrando como elas contribuem de forma integrada para favorecer o acesso ao currículo, a participação ativa nas atividades escolares e o desenvolvimento da autonomia.

Entre os equipamentos, destaca-se a máquina de escrever em Braille, que permite a escrita autônoma de pessoas cegas. Trata-se de um recurso fundamental para a realização de atividades escolares, acadêmicas ou profissionais, assegurando a produção textual de forma independente.

Na categoria dos dispositivos, podem ser incluídas ferramentas tecnológicas e digitais que atuam como mediadoras no processo de aprendizagem e comunicação. O *notebook* com leitor de tela e a linha Braille constituem exemplos de dispositivos assistivos que proporcionam o acesso à leitura, à escrita e à navegação digital para estudantes com deficiência visual.

Os recursos de Tecnologia Assistiva são amplamente utilizados para garantir o acesso à aprendizagem e podem ser classificados em dois grandes grupos: os de baixa e os de alta tecnologia. Os recursos de baixa tecnologia incluem materiais de fácil confecção, como os produzidos em EVA para o ensino do sistema Braille. Esses materiais podem assumir a forma de alfabetos táteis, placas sensoriais ou jogos de associação, frequentemente desenvolvidos pelos próprios professores. Já os recursos de alta tecnologia envolvem soluções digitais com acessibilidade incorporada, como jogos eletrônicos com audiodescrição e comandos adaptados que permitem uma navegação autônoma. Os LEGO Braille *Bricks* representam um recurso didático de baixa a média tecnologia, capaz de promover a alfabetização tátil de maneira lúdica e inclusiva.

Os serviços de Tecnologia Assistiva referem-se a ações especializadas oferecidas por profissionais capacitados, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento das habilidades funcionais das pessoas com deficiência. Observa-se, nesse contexto, a atuação de uma professora no ensino do sistema Braille a estudantes, em um ambiente de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse serviço é essencial para promover a acessibilidade pedagógica, complementando o ensino regular com estratégias adaptadas às especificidades de cada aluno. Além do Braille, esse atendimento pode incluir, por exemplo, o ensino do Soroban, a orientação sobre o uso de tecnologias assistivas e a articulação com os professores da sala comum.

As metodologias de Tecnologia Assistiva envolvem estratégias pedagógicas e formas de organização do ensino que consideram as características sensoriais e funcionais dos estudantes com deficiência. No caso da deficiência visual, essas metodologias compreendem práticas como o ensino sistematizado do Braille com apoio de jogos e materiais táteis, o uso de abordagens multissensoriais nas diferentes áreas do conhecimento e a organização de ambientes de aprendizagem acessíveis, com o uso de recursos auditivos, mapas táteis, contrastes visuais e descrições verbais. Tais metodologias são geralmente conduzidas no AEE, mas devem ser articuladas com o trabalho desenvolvido na sala de aula comum. Elas são fundamentais para assegurar que a Tecnologia Assistiva vá além dos dispositivos

físicos, abrangendo também os modos como se ensina e se aprende de forma acessível e significativa.

A amplitude desse conceito é evidenciada nas contribuições de Galvão Filho (2009), que explica que os recursos de TA abrangem desde artefatos simples até sistemas complexos. Assim, uma colher adaptada, uma bengala ou um lápis com empunhadura mais grossa são tão representativos da TA quanto sofisticados sistemas computadorizados, todos com a finalidade de proporcionar mais independência e autonomia à pessoa com deficiência. Essa visão amplia a compreensão da TA como um campo que integra o baixo custo e a alta tecnologia, conforme as necessidades de cada usuário e contexto.

A evolução conceitual da TA no Brasil revela uma trajetória que vai do reconhecimento técnico-científico à sua incorporação como direito social, vinculando-a à perspectiva da inclusão e da cidadania ativa. Desse modo, o conceito de TA consolidou-se como um instrumento essencial para a ampliação da autonomia, da funcionalidade e da participação plena das pessoas com deficiência na sociedade contemporânea.

CLASSIFICAÇÃO DA TA

A classificação da TA ajuda na organização dos recursos de acordo com seus objetivos funcionais, buscando orientar tanto a prescrição e uso pelos profissionais quanto a formação de usuários e equipes interdisciplinares. Diversas classificações foram instituídas com finalidades distintas, mas, neste texto, destacamos a classificação *Horizontal European Activities in Rehabilitation Technology* (HEART), considerada uma das mais completas por integrar aspectos técnicos, humanos e sociais e que se trata de uma perspectiva essencial para a educação inclusiva no contexto escolar.

Segundo Galvão Filho (2009), as classificações mais tradicionais, como a da norma ISO 9999, são estritamente orientadas a produtos e, por isso, limitadas. Para o autor, essa orientação técnica tende a invisibilizar os fatores humanos, contextuais e sociais que interferem diretamente na eficácia e na apropriação dos recursos assistivos pelos usuários. Diante dessa lacuna, o autor explica que o modelo HEART, amplia a análise para além do

equipamento ou dispositivo e inclui as dimensões pessoais e sociais que determinam o sucesso de sua utilização.

O modelo HEART estrutura-se em três grandes componentes inter-relacionados. O primeiro são os componentes técnicos, que correspondem aos dispositivos e ferramentas propriamente ditos (recursos voltados à comunicação, mobilidade, manipulação, orientação e controle do ambiente, entre outros). Trata-se do domínio mais visível da TA, no qual se situam os artefatos que permitem ao usuário realizar atividades antes inacessíveis. O segundo componente abrange os aspectos humanos, considerando o impacto da deficiência no sujeito, sua aceitação pessoal da ajuda técnica, o processo de escolha e adaptação, bem como o suporte e o acompanhamento necessários.

Nessa dimensão, reconhece-se que a eficácia de uma tecnologia não depende apenas de sua qualidade técnica, mas do modo como o usuário a incorpora em sua vida cotidiana. Por fim, os componentes socioeconômicos referimos ao contexto institucional, político e econômico em que a tecnologia é disponibilizada, incluindo fatores como acessibilidade, financiamento, legislação, desenho universal, normalização e políticas públicas. Assim, o modelo HEART evidencia que uma política de TA eficaz deve integrar aspectos técnicos, humanos e contextuais, garantindo o uso sustentável e significativo das tecnologias no cotidiano das pessoas (Galvão Filho, 2009).

Essa abordagem integrada aproxima-se das demandas do campo da educação inclusiva, especialmente nas escolas, onde a TA não pode ser reduzida a um artefato técnico isolado. Seu sucesso depende de uma mediação pedagógica, da aceitação pelo estudante, da formação dos professores e das condições institucionais que viabilizem seu uso. No contexto educacional, aplicar a perspectiva HEART significa compreender que a TA atua na intersecção entre tecnologia, pedagogia e inclusão, apoiando o processo de ensino e aprendizagem e promovendo a participação plena dos estudantes com deficiência nas atividades escolares.

Complementarmente, Bersch (2008) apresenta uma classificação funcional da TA que contribui de forma didática para a compreensão de suas diversas aplicações. Ela organiza os recursos e serviços em categorias ba-

seadas nas suas funções práticas, o que favorece tanto o uso pedagógico quanto a prescrição e a pesquisa interdisciplinar. Entre as principais categorias destacadas, estão: (1) auxílios para a vida diária e prática, como utensílios adaptados e barras de apoio; (2) recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), como pranchas simbólicas, vocalizadores e *softwares* de comunicação; (3) recursos de acessibilidade ao computador, como teclados modificados, *mouses* especiais e leitores de tela; (4) sistemas de controle de ambiente que permitem o comando de equipamentos domésticos; e (5) projetos de acessibilidade arquitetônica que eliminam barreiras físicas.

A autora também inclui categorias voltadas às órteses e próteses, adequação postural, mobilidade, recursos para deficiência visual e auditiva, adaptações veiculares e recursos de segurança pessoal, destacando a amplitude de soluções que promovem autonomia, comunicação e participação social.

A articulação entre o modelo HEART e a classificação funcional de Bersch (2008) oferece uma visão abrangente da TA como campo interdisciplinar. Enquanto o HEART enfatiza a interação entre o indivíduo, a tecnologia e o contexto social, a categorização de Bersch detalha os tipos de recursos disponíveis e suas finalidades práticas. No contexto da educação inclusiva, essa integração é fundamental: compreender os componentes técnicos, humanos e socioeconômicos (HEART) orienta a implementação das categorias funcionais (Bersch) na escola, de modo que as tecnologias sejam realmente significativas, acessíveis e eficazes no processo educativo.

Assim, compreender as classificações da TA é essencial para que profissionais da educação, saúde e tecnologia planejem intervenções mais contextualizadas e humanizadas capazes de favorecer a aprendizagem, a autonomia e a inclusão de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e ampliando as possibilidades de participação plena na vida escolar e social.

BARREIRAS À INCLUSÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DA TA

As barreiras vivenciadas pelas pessoas com deficiência ainda constituem um dos principais desafios para a efetivação da educação inclusiva

e para a implementação adequada da TA no contexto escolar. Apesar dos avanços legais e conceituais conquistados nas últimas décadas, persistem entraves de natureza física, comunicacional, pedagógica e atitudinal que comprometem o direito à aprendizagem, à autonomia e à participação plena dessas pessoas. Segundo Galvão Filho (2011), ainda são fortíssimas as sequelas da invisibilidade histórica das pessoas com deficiência, expressas em desconhecimento, preconceitos e barreiras que influenciam profundamente o processo de inclusão escolar e a apropriação da TA necessária para tal. Essas barreiras não se limitam à ausência de recursos, mas se manifestam também nas atitudes e na falta de preparo das instituições e dos profissionais para reconhecer e valorizar as diferenças como parte constitutiva da diversidade humana.

A Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) representa um marco fundamental ao reconhecer e classificar formalmente as barreiras que impedem o exercício pleno da cidadania. De acordo com seu artigo 3º, inciso IV, são consideradas barreiras todos os tipos de entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que possam limitar ou impedir a participação social da pessoa, comprometendo o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão e à circulação com segurança, entre outros aspectos.

Essa definição é de extrema relevância, pois transforma em responsabilidade legal e ética a identificação e a eliminação de barreiras nos espaços escolares, obrigando o Estado e as instituições a adotarem medidas concretas de acessibilidade. Ao reconhecer a existência de barreiras diversas (físicas, comunicacionais, tecnológicas e atitudinais), a referida lei reforça a necessidade de ações integradas que envolvam políticas públicas, formação docente e uso efetivo de TA.

Entretanto, o simples reconhecimento legal não garante a superação das barreiras. É necessário compreender como elas se manifestam e se inter-relacionam no contexto educacional, o que exige instrumentos de análise mais amplos e articulados. Nesse sentido, o modelo HEART (apresentado anteriormente) oferece uma contribuição essencial ao propor uma estrutura de referência interdisciplinar para avaliar e implementar a TA. Essa abordagem holística permite compreender que a eficácia da TA não

depende apenas da qualidade do recurso, mas também de sua adequação ao usuário e ao contexto em que será utilizada.

Quando as barreiras são analisadas à luz dessa estrutura, torna-se possível identificar, com mais precisão, quais obstáculos são de ordem técnica, como *softwares* incompatíveis ou falta de acessibilidade digital; quais são humanos, como a resistência ao uso de determinado recurso ou a falta de formação docente; e quais são contextuais, como ausência de políticas de financiamento, infraestrutura inadequada ou falta de apoio institucional. Essa visão sistêmica orienta ações de intervenção mais eficazes e sustentáveis, pois permite planejar a implementação da TA tanto como fornecimento de equipamentos quanto como processo de mediação pedagógica, adaptação e acompanhamento contínuo. Assim, o modelo HEART fortalece o compromisso com uma educação inclusiva baseada na funcionalidade, na participação e na autonomia em sintonia com a legislação.

Nesse contexto, a TA assume papel estratégico na superação das exclusões e barreiras escolares, funcionando como ligação entre as potencialidades dos estudantes e as exigências do ambiente educacional. Quando implementada de forma planejada e contextualizada, a TA amplia as possibilidades de comunicação, interação, aprendizagem e expressão dos estudantes com deficiência, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e equitativas. Entretanto, para que isso ocorra, é imprescindível que as instituições de ensino adotem políticas de formação continuada de professores, desenvolvam planos de acessibilidade e criem ambientes de aprendizagem inclusivos onde a tecnologia seja vista não como um fim em si mesma, mas como um meio de garantir o direito à educação para todos.

Compreender as barreiras à luz da legislação brasileira de inclusão e do modelo HEART permite reconhecer que a efetiva implementação da TA no contexto educativo depende de ações integradas e multidimensionais. Mais do que eliminar obstáculos físicos, trata-se de reconfigurar as práticas escolares, promovendo uma cultura de acessibilidade, equidade e respeito à diversidade. Assim, a TA consolida-se como uma ferramenta essencial para transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclu-

sivo em que todas as pessoas (com ou sem deficiência) possam aprender, participar e se desenvolver plenamente.

INTEGRAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA DIGITAL E TA

A relação entre tecnologia digital e TA constitui um dos eixos mais relevantes para a construção de ambientes educacionais inclusivos capazes de promover a autonomia, a comunicação e a aprendizagem significativa de todos os estudantes. O Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil, 2011) destaca que o computador, quando adequadamente adaptado às necessidades de alunos com deficiência, torna-se uma ferramenta de mediação pedagógica fundamental, rompendo barreiras comunicacionais, motoras e cognitivas. O uso do computador como recurso assistivo não substitui o papel do professor, mas amplia suas possibilidades metodológicas, permitindo a criação de práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e centradas no protagonismo do aluno. Assim, as tecnologias digitais, integradas à TA, configuram-se como instrumentos de inclusão e equidade, promovendo uma educação que valoriza a diversidade e reconhece diferentes modos de aprender.

Nesse contexto, o ITS Brasil (2011) ressalta que a inserção das tecnologias digitais na educação transformou profundamente os paradigmas de ensino e aprendizagem, demandando novas políticas públicas voltadas à formação docente e à infraestrutura tecnológica das escolas. A incorporação desses recursos não se limita à introdução de equipamentos, mas exige uma mudança cultural e pedagógica que reconheça as tecnologias como mediadoras da aprendizagem e garantidoras do direito à acessibilidade. Isso significa que o uso do computador, da *internet* e de *softwares* educacionais precisa ser pensado sob a perspectiva da educação inclusiva, na qual a tecnologia digital atua como ponte entre o estudante e o conhecimento, favorecendo o desenvolvimento das habilidades cognitivas, comunicacionais e sociais.

O ITS Brasil (2011) apresenta exemplos práticos de como as tecnologias digitais podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas de cada estudante. São mencionadas soluções de baixo custo, como o re-

posicionamento de teclados, o uso de *mouses* adaptados e pulseiras de peso, que auxiliam no controle motor e proporcionam maior conforto ao usuário. Além disso, destacam-se os *softwares* de acessibilidade, como simuladores de teclado e *mouse*, sintetizadores de voz e recursos nativos de sistemas operacionais, como o *Windows*, que permitem personalizar a interação conforme as limitações motoras ou sensoriais do estudante. Essas adaptações demonstram que a TA não se restringe a equipamentos especializados, mas inclui também a criatividade pedagógica e o uso inteligente das ferramentas digitais disponíveis no cotidiano escolar.

Ao refletir sobre essa integração, Galvão Filho (2012) amplia a compreensão da TA no contexto da era digital. Para o autor, as tecnologias digitais modificaram definitivamente as formas de ensinar e aprender, tornando-se mediadoras centrais do processo educativo. Ele explica que a TA, quando articulada às tecnologias digitais, atua como instrumento de empoderamento, possibilitando a equiparação de oportunidades e a atividade autônoma da pessoa com deficiência. Essa perspectiva reforça que a tecnologia deve ser compreendida tanto como suporte técnico quanto como instrumento de emancipação humana capaz de transformar as relações entre pessoas, conhecimento e sociedade. Nesse sentido, o uso da TA mediada por tecnologias digitais promove uma inclusão ampliada que vai além da acessibilidade física e alcança as dimensões cognitivas, comunicacionais e sociais da aprendizagem.

Assim, a integração entre tecnologia digital e TA representa uma dimensão estratégica da educação inclusiva. Mas, para isso, a tecnologia precisa ser utilizada de forma planejada, com intencionalidade pedagógica para ampliar o acesso ao conhecimento, favorecer a participação ativa dos estudantes com deficiência e fortalecer a autonomia docente para inovar em suas práticas pedagógicas. No entanto, para que essa integração se consolide, é indispensável o investimento contínuo em formação de professores, infraestrutura acessível e políticas educacionais comprometidas. Dessa forma, a tecnologia deixa de ser um mero recurso e passa a ser parte constitutiva de um ecossistema educacional inclusivo, no qual todas as pessoas têm condições de aprender, comunicar-se e desenvolver-se plenamente.

PRÁTICA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM USO DA TA

A construção de práticas inclusivas no contexto escolar demanda muito mais do que a presença física de estudantes com deficiência nas salas de aula: exige um replanejamento pedagógico, institucional e humano capaz de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos. Nesse cenário, a TA emerge como um instrumento de mediação pedagógica e de transformação social, ampliando as possibilidades de comunicação, autonomia e desenvolvimento. Contudo, como observa Galvão Filho (2011), ainda são frequentes as demandas dos profissionais da educação por melhor formação, suporte técnico e acompanhamento especializado na implementação de soluções de TA. Essa constatação revela um desafio estrutural: as escolas necessitam de políticas e ações que unam formação docente continuada, apoio técnico acessível e integração entre equipes pedagógicas e especialistas para que a TA seja efetivamente incorporada ao cotidiano escolar.

Nesse sentido, o Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil, 2011) propõe uma reflexão ampla e aplicada sobre o papel das escolas na construção de práticas inclusivas mediadas pela TA e enfatiza que o protagonismo do professor é central nesse processo. É ele quem transforma o potencial técnico da tecnologia em uma experiência pedagógica viva e contextualizada, fazendo com que cada recurso ganhe sentido no processo de ensinar e aprender. Dessa forma, a efetividade da TA depende tanto de sua disponibilidade quanto da criatividade, sensibilidade e intencionalidade pedagógica de quem a utiliza.

Entre os eixos destacados pelo ITS Brasil (2011), a estimulação sensorial ocupa lugar de destaque como elemento essencial para o desenvolvimento perceptivo e cognitivo de estudantes com diferentes tipos de deficiência. Essa prática propõe o uso de materiais táteis, sonoros, luminosos e olfativos que incentivam a exploração ativa do ambiente e ampliam as formas de interação e expressão. Trata-se de uma abordagem coerente com os princípios da educação inclusiva, que reconhece o corpo e os sentidos como vias legítimas de aprendizagem.

O ITS Brasil (2011) recomenda ainda o uso de recursos pedagógicos adaptados, como letras ampliadas, pranchas de comunicação, materiais em Braille, jogos de encaixe e objetos de apoio para escrita e leitura, reforçando que tais adaptações não representam privilégios, mas garantias de equidade e acesso ao conhecimento. Essas práticas possibilitam que todos os alunos, independentemente de suas condições sensoriais ou motoras, participem de forma ativa e significativa das atividades escolares.

Entretanto, o ITS Brasil (2011) ressalta que a tecnologia por si só não é inclusiva; ela depende da mediação do professor, cuja formação deve permitir o uso crítico e criativo desses recursos. Assim, o docente atua como tradutor entre o potencial técnico da ferramenta e o contexto de aprendizagem do aluno, transformando a tecnologia em oportunidade de expressão, descoberta e construção de sentido.

O ITS Brasil (2011) destaca a importância das atividades de vida diária (AVD) como parte integrante das práticas inclusivas mediadas pela TA. A escola, enquanto espaço formativo, deve oferecer oportunidades para que os estudantes desenvolvam autonomia em tarefas cotidianas, como alimentar-se, vestir-se, higienizar-se e locomover-se, utilizando utensílios e mobiliário adaptados. Essa dimensão da vida prática, frequentemente negligenciada nas políticas educacionais, é essencial para a formação integral e para a construção da independência e da autoestima dos alunos. Ao incorporar essas práticas a seu projeto pedagógico, a escola forma cidadãos mais autônomos, participativos e conscientes de seus direitos.

A integração entre práticas inclusivas, TA e ação docente reflexiva transforma a escola em um espaço de convivência, aprendizagem e emancipação. Como demonstram Galvão Filho (2011) e o Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil, 2011), a TA, quando planejada e utilizada de forma contextualizada, deixa de ser apenas um suporte técnico e passa a ser um instrumento de cidadania capaz de articular o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Promover práticas inclusivas mediadas pela TA significa, portanto, reconhecer a diversidade como valor pedagógico, garantindo a cada estudante as condições necessárias para aprender, comunicar-se e participar da vida escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão apresentada neste capítulo demonstra que a TA é um elemento indispensável na consolidação de uma educação inclusiva, pois articula conhecimentos técnicos, pedagógicos e sociais voltados à promoção da autonomia, da comunicação e da participação de todos os estudantes. Quando compreendida como parte constitutiva do processo educativo, a TA deixa de ser um recurso pontual e passa a integrar o planejamento pedagógico, contribuindo para a eliminação de barreiras e para a construção de práticas escolares mais justas e equitativas. Sua aplicação demanda um olhar sensível e colaborativo entre professores, gestores e equipes de apoio, garantindo que cada tecnologia seja utilizada de forma contextualizada e significativa, de acordo com as necessidades e potencialidades de cada aluno.

Nesse sentido, a presença da TA no cotidiano escolar representa mais do que uma estratégia de adaptação. É uma expressão concreta do compromisso com o direito à aprendizagem e com a valorização da diversidade. Ao ampliar as possibilidades de participação e interação, a Tecnologia Assistiva fortalece o papel social da escola como espaço de convivência, reconhecimento e inclusão. Implementar seu uso planejado e reflexivo significa investir em uma educação que acolhe todas as formas de ser e aprender, reafirmando o princípio de que uma escola inclusiva é aquela que se transforma continuamente para garantir oportunidades reais de desenvolvimento a todos os seus estudantes.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Tecnologia Assistiva**: definindo o conceito. Porto Alegre: CEDI, 2008.

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

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS. **Ata da 7ª Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas** – CAT. Brasília: SEDH, 2007.

GARCIA, Jesus Carlos Delgado *et al.* **Pesquisa Nacional de Inovação em Tecnologia Assistiva III (PNITA III)**: principais resultados, análise e recomendações para as políticas públicas. São Paulo: ITS BRASIL, 2017.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? *In*: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (orgs.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1. ed. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 207-235.

GALVÃO FILHO, T. Favorecendo práticas pedagógicas inclusivas por meio da Tecnologia Assistiva. *In*: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. (orgs.). **Compartilhando experiências**: ampliando a comunicação alternativa. Marília: ABPEE, p. 71-82, 2011.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva em ambiente computacional e telemático para a autonomia de estudantes com deficiência**. Brasília: MEC; SEESP, 2012.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL (ITS Brasil). **Tecnologia Assistiva nas Escolas**. Recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência. São Paulo: ITS Brasil, 2011.

CAPÍTULO 8

Tecnologia Assistiva e impressão 3D no ensino de geografia para estudantes com Transtorno do Espectro Autista

Eliene Guimarães Moreira

Ketney Tonetti dos Santos

Douglas Christian Ferrari de Melo

Gabriela Roncatt Ferreira de Souza

DOI: 10.52695/978-65-5456-161-7.8

INTRODUÇÃO

A consolidação das políticas brasileiras de Educação Especial na perspectiva inclusiva tem impulsionado transformações significativas na garantia da Educação à luz dos Direitos Humanos. O arcabouço legal, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e o recente Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reforça a obrigatoriedade de eliminar barreiras e garantir participação plena e equitativa de todos os estudantes. Esses marcos normativos não apenas ampliam a compreensão de inclusão, mas também contribuem para a efetividade do currículo e para que as práticas pedagógicas sejam reorganizadas para assegurar acessibilidade em todas as áreas do conhecimento.

No ensino de Geografia acessibilizada, essas determinações adquirem relevância significativa, uma vez que a aprendizagem espacial envolve leitura de mapas, interpretação de formas, análise de escalas e manejo de

representações frequentemente abstratas. Quando restritos ao plano bidimensional, esses conteúdos podem gerar barreiras pedagógicas significativas, sobretudo para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, que se beneficiam de previsibilidade, estruturação visual e materialidade concreta para construir conceitos e sustentar a atenção (Silva; Silva, 2023). Dessa forma, o diálogo entre os marcos legais e as especificidades da aprendizagem geográfica evidencia a necessidade de utilizar recursos acessíveis, como materiais tridimensionais, mapas táteis e objetos manipuláveis, como parte integrante de uma prática efetivamente inclusiva.

Pesquisas recentes no campo da Geografia da Deficiência, na vertente do ensino da Geografia acessibilizada e da Tecnologia Assistiva, evidenciam que modelos tridimensionais, mapas táteis e materiais manipuláveis ampliam significativamente o acesso ao conteúdo cartográfico, favorecendo a construção de relações espaciais e a permanência na atividade (Garcia, 2022; Sena; Carmo, 2018). Nesse contexto, tecnologias de fabricação digital, como impressoras 3D e máquinas de corte, tornam-se recursos pedagógicos acessíveis para transformar a materialidade do currículo.

A prática analisada neste capítulo apresenta o ensino das regiões brasileiras no 3º ano do Ensino Fundamental, utilizando impressão 3D, máquina de corte, maquete ampliada e objetos manipuláveis, incluindo o uso pedagógico de um carrinho, hiperfoco de um estudante com Transtorno do Espectro Autista. O estudo demonstra que a integração entre Tecnologia Assistiva, mediação docente e materiais tridimensionais contribui para um ensino de Geografia mais acessível, concreto e inclusivo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

EDUCAÇÃO ESPECIAL E ACESSIBILIDADE COMO DIREITO

A Educação Especial no Brasil reconhece o direito à aprendizagem, que deve ser garantido em igualdade de acesso e condições, sem discriminação. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) afirma que:

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, art. 2).

A LBI também determina que a educação seja assegurada em sistema inclusivo, com oferta de recursos, acessibilidade, adaptações razoáveis e Atendimento Educacional Especializado, sendo assegurado à pessoa com deficiência:

[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades [...]; aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015, art. 28, inc. I-II).

No marco legal mais recente, o Decreto nº 12.686/2025 institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e consolida a obrigatoriedade de garantir recursos, serviços e estratégias educacionais adequadas. O documento afirma:

São princípios da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva: a garantia de igualdade de oportunidades e condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes que são o público da educação especial (Brasil, 2025, art. 2, inc. II).

Esses marcos normativos endossam a perspectiva do conceito biopsicossocial da deficiência em detrimento ao modelo médico, cujo foco é nas limitações individuais; logo, a exclusão não decorre da deficiência, mas das barreiras que a instituição produz ou mantém, principalmente a atitudinal. Ao se referir ao ensino de Geografia, não disponibilizar a acessibilidade dos recursos pedagógicos de mapas planos e representações abstratas pode configurar obstáculos no desenvolvimento da aprendizagem do pensamento espacial. Assim, materiais tridimensionais, mapas táteis, maquetes e objetos manipuláveis deixam de ser recursos complementares e passam a constituir elementos estruturantes da acessibilidade pedagógica.

Nesse sentido, o Decreto nº 12.686/2025 reforça que a acessibilidade pedagógica não depende apenas da disponibilidade de recursos, mas da

sua integração intencional, planejada e fomentada no contexto escolar. Ao regulamentar a obrigatoriedade de decisões pedagógicas fundamentadas para o uso de tecnologias de apoio, o documento estabelece que a escola deve legitimar esses instrumentos como parte do processo educativo e não como elementos periféricos. Essa diretriz aparece de forma explícita no artigo 28, que determina:

§ 4º A instituição de ensino deverá prover parecer pedagógico que autorize a utilização de dispositivos digitais portáteis como instrumento de tecnologia assistiva no processo de aprendizagem, comunicação ou socialização aos estudantes que são o público da educação especial (Brasil, 2025, art. 28, §4º).

A inserção e a utilização desses tipos de recursos acessíveis, sejam digitais, táteis ou tridimensionais, devem estar articuladas a decisões pedagógicas que assegurem seu uso como mediadores efetivos da aprendizagem, fortalecendo a materialidade como dimensão central da acessibilidade curricular no ensino de Geografia, assegurando os pressupostos da Geografia da Deficiência. Ao reconhecer que o acesso ao conhecimento depende da forma como os instrumentos pedagógicos são incorporados às práticas escolares, o decreto reforça que a acessibilidade é uma responsabilidade institucional e não apenas uma acessibilização pontual.

Sob essa perspectiva, o ensino da Geografia acessibilizada exige reorganizar o trabalho pedagógico, rever culturas institucionais e assegurar apoios que promovam participação efetiva, como, por exemplo, o uso de cartografias sociais, construídas na coletividade no contexto escolar. A complexidade dos conteúdos espaciais, como escala, contorno, limites, localização e distribuição territorial, torna a aprendizagem sensível à forma como os conceitos são apresentados. Quando restritas à dimensão bidimensional, essas representações tendem a se tornar inacessíveis para parte dos estudantes, sobretudo na infância, fase em que o raciocínio espacial ainda está em formação.

Para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, essas barreiras se intensificam diante da ausência de previsibilidade, organização visual e materialidade. A acessibilidade pedagógica, nesse sentido, demanda práticas que diversifiquem linguagens, ampliem vias perceptivas e permitam que o

território seja explorado concretamente por meio do Desenho Universal da Aprendizagem; logo, todos os estudantes são beneficiados. Assim, garantir o direito à aprendizagem em Geografia envolve criar condições para que o território seja vivido, vivenciado, explorado, manipulado e reconstruído pelos estudantes.

A Educação Inclusiva se efetiva quando há cotrabalho entre o professor de Geografia e de Educação Especial na oferta de múltiplos modos de acesso ao conteúdo e assegura que todos, independentemente de suas especificidades sensoriais, cognitivas ou comunicacionais, possam participar, interagir e produzir conhecimento sobre o espaço geográfico. Dessa forma, a acessibilidade torna-se elemento estruturante do currículo, consolidando a Geografia como campo favorável para práticas pedagógicas inclusivas.

GEOGRAFIA DA DEFICIÊNCIA E BARREIRAS CURRICULARES

A Geografia da Deficiência constitui um campo teórico que articula os conceitos geográficos aos Estudos da Deficiência em prol das pessoas com deficiência, que contribui na compreensão e análise socioespacial, proporcionando ainda o currículo e os materiais didáticos acessíveis, que eliminam as barreiras à participação dos estudantes. Ancorada no modelo social da deficiência, essa perspectiva desloca o foco das limitações individuais para as condições socioterritoriais e simbólicas que moldam a aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) reforça essa compreensão ao definir barreiras como:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015, art. 3, inc. IV).

Essa definição evidencia que a exclusão não decorre da deficiência em si, mas das formas como a escola organiza seus espaços, metodologias, linguagens e suportes. No ensino de Geografia, tais barreiras tornam-se ainda mais evidentes quando o currículo se apoia exclusivamente em representações bidimensionais e abstrações cartográficas que exigem operações

cognitivas complexas ainda em desenvolvimento. Para estudantes dos anos iniciais e, especialmente, para aqueles com Transtorno do Espectro Autista, a ausência de recursos táteis, manipuláveis e previsíveis intensifica desafios relacionados à compreensão espacial, à organização sensorial e ao processamento visual.

Os estudos da Geografia da Deficiência têm reforçado que a acessibilidade pedagógica no ensino de Geografia depende da oferta de múltiplas linguagens e da materialidade dos objetos didáticos. Sena e Carmo (2018, p. 109) defendem que:

A utilização de recursos gráficos táteis possibilita a superação de barreiras informacionais, contribuindo para a integração da pessoa com deficiência na escola, no trabalho e na vida diária, além de se transformar em um recurso didático passível de ser utilizado em todas as salas de aula e com todos os estudantes.

As autoras supracitadas evidenciam que o acesso ao conhecimento geográfico depende da materialidade dos objetos didáticos, e não apenas da exposição oral ou visual. Estudos recentes convergem na mesma direção ao demonstrar que modelos tridimensionais, mapas em relevo, peças destacáveis, maquetes e objetos manipuláveis não são acessórios didáticos, mas elementos estruturantes da acessibilidade curricular. Nesse sentido, a ausência desses recursos não se configura como uma limitação opcional, mas como uma barreira curricular, pois impede que determinados estudantes acessem o conteúdo em condições equitativas.

A Geografia da Deficiência contribui na promoção do currículo geográfico de uma lógica centrada no plano abstrato para uma concepção que reconhece a diversidade de percepções e modos de significar o território. Ao valorizar a materialidade, a exploração tátil e a tridimensionalidade, esse campo teórico reforça que a aprendizagem espacial é construída por meio da experiência e da interação e que o direito à educação só se efetiva quando todos os estudantes encontram caminhos acessíveis para participar, compreender e produzir conhecimento sobre o espaço.

MEDIAÇÃO, INSTRUMENTOS CULTURAIS E TECNOLOGIA ASSISTIVA NA APRENDIZAGEM COM MATERIAIS TRIDIMENSIONAIS

A teoria histórico-cultural de Vigotski fornece um fundamento essencial para compreender o papel dos instrumentos culturais na aprendizagem. Para o autor, os instrumentos, sejam materiais, simbólicos ou tecnológicos, não apenas ampliam a ação, mas transformam qualitativamente o funcionamento psicológico, reorganizando as formas de perceber, pensar e agir. Ele afirma:

[...] as funções psíquicas superiores são construídas inicialmente como formas exteriores de comportamento e se apoiam em um signo externo, que de forma alguma é aleatório, mas, ao contrário, é determinado pela natureza psicológica da função superior, que [...] constitui um modo social de comportamento aplicado a si mesmo (Vigotski, 2024, p. 1046).

Essa formulação evidencia que o desenvolvimento do pensamento se inicia na materialidade do mundo e nas interações sociais para, depois, ser internalizado. Isso permite compreender por que materiais tridimensionais, como mapas táteis, peças encaixáveis e maquetes produzidas por impressão 3D, atuam como instrumentos culturais potentes no ensino de Geografia. Ao manipular, encaixar e explorar fisicamente objetos espaciais, as crianças constroem relações geográficas por meio da ação concreta, do tato e da percepção multissensorial em um movimento coerente com a lógica vigotskiana de mediação externa-interna.

A literatura brasileira sobre Tecnologia Assistiva aprofunda esse entendimento ao destacar que esses recursos, quando orientados por intencionalidade pedagógica, ampliam caminhos de participação e aprendizagem. Bersch (2017, p. 12) define que a tecnologia é considerada assistiva quando:

[...] é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam seu acesso às informações; quando favorece sua participação ativa e autônoma nas atividades pedagógicas; e quando possibilita a manipulação de objetos de estudo, permitindo aprendizagens que não ocorreriam sem o recurso (Bersch, 2017, p. 12).

No contexto escolar analisado, os materiais tridimensionais acionaram exatamente essa função ao serem organizados por meio do cotrabalho do professor regente, da professora da Educação Especial e da professora da sala *maker*, com a disponibilização de ambientes estruturados, previsíveis e sensorialmente ajustados para o estudante com Transtorno do Espectro Autista. A materialidade ofereceu estabilidade perceptiva, pistas visuais, suporte tátil e orientação espacial, elementos essenciais para sustentar a atenção, favorecer a permanência na atividade e estimular interações sociais.

Estudos como Silva e Silva (2023) e Garcia (2022) corroboram esse efeito ao demonstrar que a tridimensionalidade reduz níveis de abstração, apoia a organização sensorial e possibilita que estudantes compreendam formas, contornos e limites territoriais por meio da manipulação direta. Assim, mapas 3D, maquetes e objetos manipuláveis assumem lugar de destaque não como complementos, mas como instrumentos que organizam o pensamento espacial e ampliam as vias de significação.

À luz da perspectiva vigotskiana, da Geografia da Deficiência e dos princípios da Tecnologia Assistiva, a transformação da materialidade do currículo, especialmente no ensino de Geografia, amplia a participação de todos os estudantes, garantindo o direito ao conhecimento. Portanto, recursos tridimensionais, articulados a práticas de mediação intencional, revelam-se essenciais para garantir acessibilidade cognitiva, sensorial e simbólica, constituindo condições equitativas para a aprendizagem espacial e consolidando práticas pedagógicas inclusivas.

Para Guimarães (2018), a tecnologia aplicada à Educação é uma ferramenta que abrange a concepção de aprendizagem interativa e colaborativa na qual tanto o professor quanto o estudante são protagonistas do processo.

METODOLOGIA E CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A práxis pedagógica adotou abordagem qualitativa, considerando sua adequação para analisar práticas educativas complexas e situadas, especialmente aquelas que envolvem interações, mediações e processos de

participação. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa se orienta pela compreensão dos significados que os sujeitos atribuem às experiências vividas. A autora afirma:

A pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2014, p. 22).

Essa perspectiva foi fundamental para compreender como estudantes dos anos iniciais, incluindo um estudante com Transtorno do Espectro Autista, construíram aprendizagens geográficas acessibilidades por meio de Tecnologia Assistiva e a utilização de recursos tridimensionais.

A referida atividade prática foi planejada de forma colaborativa entre o professor regente, a professora da Educação Especial e a professora da sala *maker*. Dessa maneira, o trabalho colaborativo requer uma nova compreensão sobre a função dos professores de Educação Especial, direcionando sua atuação para o apoio dentro da sala comum em vez de práticas que resultem na retirada dos estudantes desse ambiente, conforme pontuam Vilaronga e Mendes (2014).

A organização conjunta do trabalho docente é uma condição essencial para a efetivação de práticas inclusivas, pois permite integrar diferentes conhecimentos pedagógicos, garantir adequações necessárias e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes no processo educativo. Nesse planejamento, foram definidos os objetivos da intervenção, as acessibilizações específicas, as estratégias de mediação e os procedimentos para o uso das tecnologias digitais na construção do recurso, assegurando que os aspectos tridimensionais funcionassem como instrumentos pedagógicos e não apenas tecnológicos.

Os dados empíricos foram produzidos por meio de observação participante, diário de campo, registros fotográficos e videográficos, acompanhando as interações tanto na sala regular quanto na sala *maker*. A observação foi conduzida como processo contínuo e sistemático, o que se alinha ao entendimento de Minayo (2014) de que observar uma prática no

momento em que ocorre permite captar nuances e dimensões subjetivas do fenômeno observado. Como afirma a autora:

A observação direta permite captar o fenômeno no momento em que ele acontece, aprendendo comportamentos, expressões e relações que escapam a outras técnicas. Ela possibilita maior profundidade na compreensão do processo social em curso (Minayo, 2014, p. 70).

Para análise dos dados, utilizou-se o método de Análise de Conteúdo sistematizado por Bardin (2016). O procedimento foi desenvolvido em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento/interpretação. Bardin (2016, p. 47) explica esse processo, afirmando que:

A análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens.

Essa estrutura metodológica permitiu identificar núcleos de sentido relacionados à participação dos estudantes, às formas de mediação docente e ao impacto dos materiais tridimensionais enquanto recursos de Tecnologia Assistiva.

A prática pedagógica ocorreu ao longo de três encontros articulados. No primeiro, realizado na sala regular, os estudantes exploraram mapas e imagens das regiões do Brasil, demonstrando mais engajamento quando relacionaram o conteúdo ao cotidiano e ao espaço social. O estudante com Transtorno do Espectro Autista apresentou melhor responsividade diante de estímulos estruturados, visuais e com a partição de toda forma.

Imagem 1 — Quebra-cabeça Brasil



Fonte: Moreira (2024).

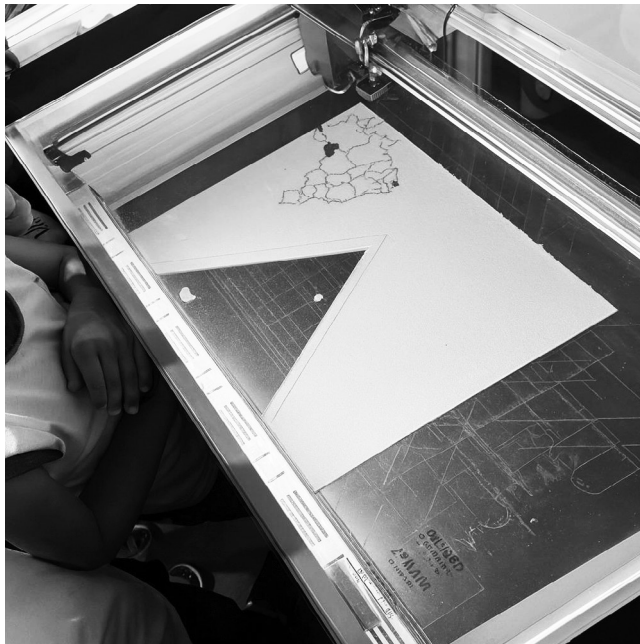
Imagem 2 — Impressora 3D produzindo um carro



Fonte: Moreira (2024).

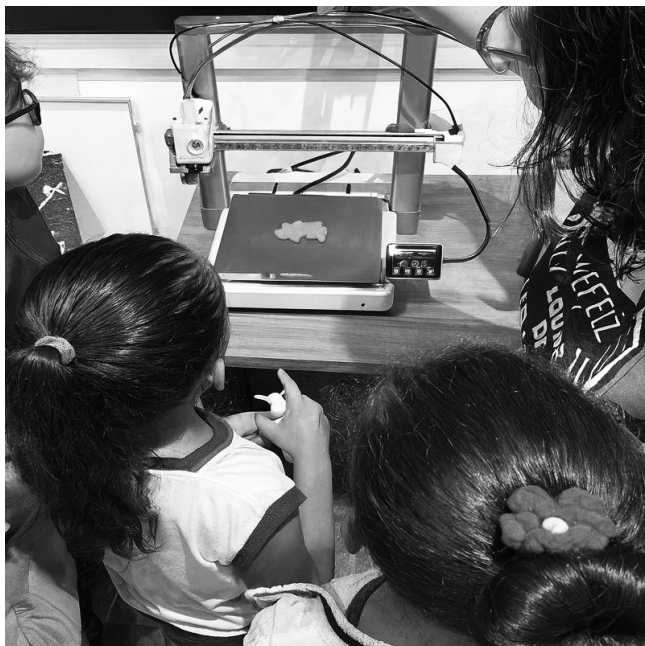
No segundo encontro, na sala *maker*, os estudantes conheceram o funcionamento da impressora 3D e da máquina de corte utilizadas para produzir o mapa tridimensional e o quebra-cabeça dos estados brasileiros. A vivência aproximou os estudantes dos processos de produção de recursos por meio do uso de tecnologias digitais, reforçando o caráter pedagógico desses objetos. Nesse momento, observou-se que o estudante com Transtorno do Espectro Autista ampliou o tempo de concentração, envolvimento e participação na atividade proposta ao associar movimento mecânico da impressora ao seu hiperfoco (carrinhos). Portanto, para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, atividades planejadas a partir do hiperfoco podem potencializar o envolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Imagem 3 — Modelo para impressão 3D



Fonte: Moreira (2024).

Imagem 4 — Impressão 3D do mapa do Brasil



Fonte: Moreira (2024).

No terceiro encontro, procedeu-se à montagem de uma maquete ampliada do mapa do Brasil, disposta no piso para fins de observação e interação pedagógica, permitindo exploração tátil, visual e corporal do território. Além disso, os estudantes montaram os quebra-cabeças tridimensionais dos estados e regiões, comparando formatos, ajustando limites e identificando relações espaciais por meio da manipulação direta das peças. A atividade se configurou como recurso de Tecnologia Assistiva ao ampliar as vias perceptivas de acesso ao conteúdo, integrando experiências sensoriais que favoreceram a compreensão espacial.

Imagem 5 — Brincando na maquete Centro do país



Fonte: Moreira (2024).

Imagem 6 — Brincando com carrinho em torno da maquete



Fonte: Moreira (2024).

A proposta está alinhada à definição de Galvão Filho (2009), para quem a Tecnologia Assistiva compreende recursos e serviços destinados a ampliar habilidades funcionais e promover participação, autonomia e acesso ao currículo. No contexto analisado, os modelos tridimensionais possibilitaram que os estudantes explorassem as relações territoriais de forma ativa e significativa.

Essa abordagem também dialoga com Vigotski (2024), que enfatiza que o papel da mediação pedagógica não é reduzir dificuldades, mas criar desafios que favoreçam o desenvolvimento e a construção autônoma do conhecimento. Assim, ao manipularem peças, testarem hipóteses, ajustarem contornos e reconstruírem trajetos, todos os estudantes, independente das especificidades apresentadas, tornaram-se sujeitos ativos na aprendizagem geográfica, exercitando comparação, análise e reorganização conceitual.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta investigação evidenciam que a utilização da impressão 3D como Tecnologia Assistiva no ensino de Geografia produziu ganhos significativos na aprendizagem, no engajamento e nas interações sociais de todos os estudantes. Evidenciamos que o contato com os recursos pedagógicos de acessibilidades tridimensionais gerou entusiasmo, curiosidade e participação ativa, pois a tridimensionalidade viabilizou a materialidade dos conceitos geográficos frequentemente abstratos nos anos iniciais, preconizados pela Geografia da Deficiência. Endossamos que o ato de estudantes manipularem formas, contornos, limites e volumes permitiu que eles literalmente “tocassem o território”, transformando representações socioespaciais em experiências concretas de exploração do território brasileiro.

A montagem do quebra-cabeça tridimensional destacou-se como um momento significativo de aprendizagem. Constatamos que a atividade integrou percepção visual, coordenação motora e raciocínio espacial, permitindo que os estudantes comparassem proporções, identificassem diferenças morfológicas entre as regiões e discutissem relações espaciais de maneira concreta e colaborativa.

Dentre os estudantes com Transtorno do Espectro Autista, os resultados e impactos na aprendizagem foram ainda mais evidentes, pois a tridimensionalidade, ao oferecer previsibilidade, estabilidade visual e pistas táteis, funcionou simultaneamente como suporte cognitivo e regulador sensorial, ampliando o envolvimento e interesse na atividade, assim como a compreensão das relações espaciais e a segurança na execução das atividades.

O caso do estudante cujo hiperfoco eram carrinhos tornou-se um exemplo expressivo de mediação afetivo-cognitiva. Ao integrar intencionalmente o carrinho à atividade geográfica, a professora da Educação Especial transformou um interesse restrito em instrumento cultural de aprendizagem. O estudante percorreu trajetos no mapa, identificou capitais, relacionou regiões e interagiu espontaneamente com colegas. Essa experiência ilustra a afirmação de Vigotski (2024) de que a aprendizagem adequadamente organizada põe em movimento processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis, pois articulou motivação, engajamento e construção de significados geográficos.

A dimensão social da atividade também se mostrou central. Durante a montagem da maquete do mapa ampliado no chão, emergiram explicações entre pares, diálogos espontâneos, colaboração e ajuda mútua. Essas interações evidenciaram que a aprendizagem geográfica se fortalece quando o ambiente pedagógico favorece trocas, permitindo que os estudantes construam significados coletivamente, compartilhem estratégias e ampliem sua compreensão do espaço por meio da interação com os colegas.

A mediação docente integrada entre professor regente, professora da Educação Especial e professora da sala *maker* foi essencial para assegurar que os materiais tridimensionais funcionassem como instrumentos pedagógicos e não como adereços tecnológicos. A organização das etapas, a modulação dos estímulos, a estruturação do ambiente, as instruções claras e os apoios sensoriais favoreceram a participação efetiva de todos os estudantes, principalmente do estudante com Transtorno do Espectro Autista.

Na prática observada, esse potencial se concretizou nos resultados que reiteraram o potencial da Tecnologia Assistiva como promotora de acessibilidade curricular. Quando as crianças exploraram o mapa tridimensional,

encaixaram as peças das regiões e circularam pela maquete ampliada. Os materiais ampliaram as formas de representação do território e diversificaram as vias perceptivas de acesso ao conteúdo, contribuindo para a redução de barreiras cognitivas, sensoriais e simbólicas presentes no ensino geográfico tradicional.

Por fim, a vivência na sala *maker* impactou positivamente na compreensão das crianças sobre processos tecnológicos. Ao perceberem que o mapa havia sido “fabricado” naquele espaço, construíram conexões entre tecnologia, ciência e conhecimento geográfico, reforçando a escola como território de produção cultural e não apenas de transmissão de conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática analisada demonstrou que a impressão 3D, quando utilizada como Tecnologia Assistiva e articulada a uma mediação docente intencional, contribui de forma significativa para tornar o ensino de Geografia mais acessível e concreto. Os materiais tridimensionais possibilitaram que conceitos espaciais tradicionalmente abstratos fossem explorados de maneira tátil e visual, reduzindo barreiras pedagógicas e favorecendo a participação de todos os estudantes.

Para o estudante com Transtorno do Espectro Autista, a tridimensionalidade, associada ao uso pedagógico do carrinho como mediador, ampliou o engajamento, favoreceu a permanência na atividade e fortaleceu interações sociais, mostrando que interesses específicos podem funcionar como instrumentos culturais de aprendizagem.

Os resultados confirmam que a acessibilidade curricular não é um complemento, mas estruturante das práticas pedagógicas inclusivas. Evidenciam ainda que tecnologias de fabricação digital, quando empregadas com intencionalidade e fundamentação teórica, podem ampliar linguagens, diversificar mediações e fortalecer uma educação comprometida com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: nov. 2025.

BERSCH, Rita. **Tecnologia Assistiva**: definições e orientações para a prática. Porto Alegre: Assistiva, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: nov. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/se-cadi/MRE_PoliticasEducaoEspecial.pdf. Acesso em: nov. 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://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: dez. 2025.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva**: apropriação, demanda e perspectivas. 2009. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10563>. Acesso em: dez. 2025.

GARCIA, Jeisson Klein. **Tecnologia assistiva no ensino da geografia**: a complementação da adaptação em relevo com mapas impressos em 3D. 2022. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva) — Fundação Escola de Governo, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/downloads/biblioteca-virtual/educacao-especial/tecnologias-assistivas>. Acesso em: nov. 2025.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. 4, p. 1036-1055, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46456>. Acesso em: nov. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2022. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: nov. 2025.

MOREIRA, Eliene Guimarães. **Práticas educativas inclusivas de ensino-aprendizagem por meio de Tecnologia Assistiva no contexto escolar**. 2024. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

SENA, Carla Cristina R. Gimenes de; CARMO, Waldirene Ribeiro do. Cartografia tátil: o papel das tecnologias na educação inclusiva. **Boletim Paulista de Geografia**, [S. l.], v. 99, p. 102-123, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1470>. Acesso em: 29 nov. 2025.

SILVA, Silvana de Sousa; SILVA, Elane do Socorro Oliveira da. Ensino de Geografia e trans-torno do espectro autista: proposição de material 3D. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 6, n. 3, p. 115–131, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2023.256876>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/256876>. Acesso em: 28 nov. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **O essencial de Vigotski**. Organização de Robert W. Rieber e David K. Robinson; tradução de Priscila Nascimento Marques e Caesar Souza. Petrópolis: Vozes, 2024.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. 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, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: dez. 2025.

CAPÍTULO 9

Da Educação Especial segregada à educação na perspectiva inclusiva: percursos históricos, legislações e desafios à escola anticapacitista no Brasil

Diovana Ferreira de Oliveira Thiago

DOI: 10.52695/978-65-5456-161-7.9

INTRODUÇÃO

A trajetória da Educação Especial no Brasil é marcada por tensões, disputas e ressignificações em torno da deficiência, da diferença e dos direitos educacionais. Compreender esse percurso é condição fundamental para analisar criticamente as concepções e as práticas que sustentam a escola brasileira contemporânea, especialmente diante dos desafios colocados pela educação na perspectiva inclusiva. Inserido nesse contexto, o presente artigo integra as reflexões formativas do curso *O atendimento educacional especializado para estudantes com necessidades educacionais específicas e a ação colaborativa entre professores do ensino comum e do ensino especial*, realizado na Universidade Federal de Jataí, no primeiro semestre de 2025, no âmbito do programa RENAFOR/2025, contemplando o Módulo III – *A Educação Especial no Brasil no Século XX*, e tem como objetivo analisar os marcos históricos, políticos e conceituais da Educação Especial, destacando suas instituições fundadoras, a trajetória legislativa (1950–2020) e as transformações entre os modelos de integração e inclusão à luz de uma leitura anticapacitista.

Historicamente, a Educação Especial no Brasil foi concebida sob forte influência do modelo médico e assistencial, centrado na correção da anormalidade e na busca da normalização dos corpos e mentes desviantes. As instituições especializadas criadas no século XX — como a Associação Pestalozzi (RS, 1926), o Instituto Padre Chico (SP, 1928), a Fundação Dorina Nowill (SP, 1949), a APAE (RJ, 1954) e, mais tarde, a AMA (SP, 1980) — consolidaram uma lógica segregacionista, pautada na crença de que o aluno com deficiência necessitava de espaços apartados para sua educação. Essa estrutura institucional, ao mesmo tempo que representou o início de uma atenção sistemática às pessoas com deficiência, também reforçou o ideal de normalização e exclusão (Jannuzzi, 2012; Diniz, 2007).

Como observa Diniz (2007), a deficiência não é um atributo individual, mas uma construção social e política produzida pelas barreiras impostas aos corpos que fogem à norma. Nessa direção, os Estudos da Deficiência, os Estudos da Deficiência na Educação e o Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil (Lanna Júnior, 2010; Correa, 2020) têm contribuído para deslocar o olhar do déficit individual para o campo dos direitos humanos, da cidadania, da diversidade e da ética anticapacitista. Essa virada teórica e política tensiona as práticas escolares e os discursos pedagógicos, que, por décadas, sustentaram-se sobre a ideia de “inclusão condicionada” — ou seja, a presença do aluno com deficiência somente se adaptado à escola, e não a escola considerando a diferença.

O percurso legislativo da Educação Especial reflete esse movimento histórico de transição entre paradigmas. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Educação Especial passou a ser reconhecida como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da Educação Básica, consolidando o princípio do direito à educação para todos. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforçou o compromisso com o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, reconhecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço de acessibilidade e apoio pedagógico, que foi regulamentado pelo Decreto nº 7.611/2011.

Esse avanço tem base em normativas internacionais das quais o Brasil é signatário — a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com *status* constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reafirma a educação inclusiva como um direito inalienável e incondicional.

Contudo, as políticas públicas e as legislações, embora avancem no plano normativo, convivem com práticas pedagógicas e culturais ainda marcadas pelo capacitismo — forma de discriminação que hierarquiza corpos e inteligências, associando valor social à funcionalidade e à produtividade (Gesser; Böck; Lopes, 2020; Thiago, 2025). As escolas, mesmo sob o discurso da inclusão, frequentemente reproduzem lógicas integracionistas, nas quais o aluno com deficiência é convidado a adaptar-se ao currículo, à metodologia e à temporalidade do ensino comum, sem que se transformem as estruturas excludentes que o afastam do direito de aprender (Böck; Beche; Silva, 2024).

Arnaiz-Sanchez (2005) analisa como o conceito de diversidade evoluiu no campo da educação inclusiva. Inicialmente vinculado à Educação Especial e à atenção a alunos com deficiência, o termo foi se ampliando até representar uma proposta de educação de qualidade para todos, reconhecendo e valorizando as diferenças humanas. A autora discute as origens e fundamentos da inclusão e reflete sobre o sentido mais amplo da educação inclusiva, que busca transformar a escola em um espaço que acolha a diversidade como princípio central do processo educativo:

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência). Trata-se de estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de seu alunado e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social (Arnaiz-Sanchez, 2005, p. 11).

Connor e Valle (2024) afirmam que repensar a deficiência na educação implica deslocar o foco das limitações individuais para a análise das

relações de poder que definem o que é considerado “normal” e “anormal” na escola. Nessa direção, a perspectiva inclusiva e anticapacitista propõe compreender a diferença como potência pedagógica e não como obstáculo. A educação inclusiva, portanto, exige mais do que acesso físico ou matrícula: requer uma revisão crítica dos currículos, das práticas avaliativas e dos sentidos atribuídos ao aprender e ensinar.

Assim, ao revisitar os marcos institucionais e legais da Educação Especial no século XX e início do XXI, este artigo busca evidenciar as continuidades e as rupturas que atravessam as políticas educacionais e as práticas escolares no Brasil. Pretende-se, sobretudo, contribuir para o debate sobre a efetivação da escola anticapacitista — um espaço de pertencimento, justiça e emancipação em que a diferença não seja tolerada, mas reconhecida como princípio ético e político da educação.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL ATÉ OS ANOS 1960: INSTITUIÇÕES E A LÓGICA DA NORMALIZAÇÃO

A constituição da Educação Especial no Brasil, até meados dos anos 1960, está profundamente vinculada à consolidação de uma racionalidade moderna que hierarquiza corpos e saberes, definindo padrões de normalidade e desvio. Sob a influência do positivismo, do higienismo e do discurso médico-psicológico, a deficiência foi concebida como anomalia a ser corrigida, o que justificou a criação de instituições especializadas e a formação de um campo técnico-científico voltado ao tratamento, à reabilitação e à tutela das pessoas com deficiência (Jannuzzi, 2012).

As primeiras experiências de escolarização das pessoas com deficiência no Brasil emergem no interior de projetos filantrópicos e religiosos do final do século XIX, com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) — atual Instituto Benjamin Constant — e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857) — hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Essas instituições, criadas no contexto do Império e fortemente marcadas por ideais civilizatórios, foram orientadas por práticas de segregação e controle, que visavam preparar o indivíduo “deficiente” para a convivência social mediante o ajustamento aos padrões vigentes de comportamento e produtividade.

A partir da primeira metade do século XX, especialmente nas décadas de 1930 e 1940, observa-se a expansão de escolas e fundações dedicadas à Educação Especial, como a Associação Pestalozzi (1926), o Instituto Padre Chico (1928) e, mais tarde, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1954). Tais instituições consolidaram o modelo segregado de ensino, alicerçado na crença de que o atendimento às pessoas com deficiência exigia espaços, currículos e metodologias próprias, apartados do ensino comum. Embora tenham representado avanços no reconhecimento do direito à educação para esse público, reforçaram também a noção de incapacidade e a dependência do olhar médico, perpetuando uma cultura de tutela e caridade.

A centralidade do paradigma médico reforçou a ideia de que a deficiência era um problema individual a ser diagnosticado e tratado. Nessa perspectiva, a escola especial funcionava como espaço de contenção do “anormal”, sustentando o ideal de uma sociedade homogênea e produtiva. Diniz (2007) argumenta que esse modelo de pensamento traduz o que Foucault (1979) denominou como *biopoder*: o exercício de controle sobre os corpos a partir da normatização do que é considerado saudável, útil e aceitável. Ao mesmo tempo, Bourdieu (1992) ajuda a compreender como a escola se constituiu como um dos principais aparelhos de reprodução simbólica desse poder, naturalizando desigualdades e legitimando hierarquias sob o discurso da meritocracia e da “aptidão”.

Nesse cenário, o campo educacional dialogou fortemente com as teorias psicológicas e psicométricas que emergiram no início do século XX. A difusão dos testes de inteligência e das práticas de classificação escolar contribuiu para o fortalecimento de uma lógica meritocrática e excludente. Como aponta Taylor (2017, p. 22), “a deficiência é, ao mesmo tempo, uma realidade vivida e um arcabouço ideológico que fornece contornos a significados frágeis de capacidade”. A deficiência, portanto, foi produzida como uma identidade social negativa — o “outro” da normalidade e autonomia —, legitimando práticas de exclusão e controle.

No Brasil, a Educação Especial, até os anos 1960, esteve fortemente vinculada a políticas assistenciais e filantrópicas, com reduzida intervenção do Estado. O atendimento era predominantemente realizado por instituições

privadas ou confessionais, com apoio de médicos, psicólogos e pedagogos especializados. O Estado, quando presente, atuava de modo subsidiário, delegando às entidades civis a responsabilidade pela escolarização das pessoas com deficiência. Essa configuração institucional reforçou o caráter caritativo e tutelar do campo, dificultando a construção de uma política pública de direito.

De acordo com Diniz (2007), o modelo de reabilitação e correção que marcou esse período traduz uma concepção medicalizadora e individualizante da deficiência, que se opõe frontalmente à leitura sociopolítica defendida pelos Estudos da Deficiência e, mais recentemente, aos Estudos da Deficiência na Educação. Ao patologizar a diferença, a Educação Especial brasileira dos anos 1950 e 1960 consolidou a ideia de que o corpo deficiente deveria ser adaptado à sociedade, e não o contrário. Essa concepção orientou também a formação docente que privilegiava o treinamento de habilidades compensatórias e o uso de técnicas de normalização em detrimento de uma pedagogia da diversidade.

A partir de uma leitura anticapacitista, pode-se afirmar que as instituições especiais, ao mesmo tempo que garantiram visibilidade às pessoas com deficiência, também produziram o “sujeito anormal” como categoria pedagógica e social. As práticas de separação e de tutela, legitimadas pelo discurso científico, constituíram uma forma de violência simbólica (Bourdieu, 1992) que retirou dessas pessoas o direito à diferença e à participação plena na vida escolar e comunitária.

Assim, até o início da década de 1960, a Educação Especial no Brasil consolidou-se como um campo marcado pela lógica da normalização, em que o acesso à escola estava condicionado à capacidade de adaptação do aluno com deficiência. Esse cenário seria tensionado nas décadas seguintes pela ação dos movimentos sociais e pelo avanço dos direitos humanos, que impulsionaram novas compreensões sobre deficiência, cidadania e inclusão.

O MOVIMENTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO (1970-2000)

A partir da década de 1970, o Brasil presencia um movimento de inflexão no modo de compreender a deficiência e o lugar das pessoas com deficiência na sociedade. Esse período coincide com a emergência de novos sujeitos políticos que, no contexto de resistência à ditadura militar, reivindicam a democratização da vida pública e a ampliação dos direitos sociais. Inserido nesse cenário de lutas, o movimento político das pessoas com deficiência se organiza nacionalmente, deslocando o discurso da caridade e da tutela para a defesa da cidadania, da autonomia e da participação social (Lanna Júnior, 2010).

Conforme analisa Lanna Júnior (2010), as associações de pessoas com deficiência, inicialmente ligadas a entidades filantrópicas, passam a se articular politicamente a partir do final dos anos 1970, inspiradas por movimentos internacionais de direitos civis. Essa reorganização significou uma ruptura simbólica e política: as pessoas com deficiência assumiram a condição de sujeitos de direitos, não mais de objetos de intervenção médica ou assistencial. Ao reivindicar “nada sobre nós sem nós”, o movimento repositou o debate público, tensionando as fronteiras entre deficiência, cidadania e democracia.

Durante a década de 1980, a redemocratização do país e o processo constituinte abriram espaço para que as reivindicações desse movimento fossem incorporadas às políticas públicas. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, estabelece como dever do Estado “atendimento educacional especializado aos *portadores de deficiência*, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, cap. III, art. 208, inc. III). Embora o texto ainda carregue a linguagem da época — marcada pelo termo “*portador de deficiência*” e pela lógica da integração —, representa um marco no reconhecimento da educação como direito inalienável, vinculando a deficiência à agenda da igualdade e da justiça social.

Nesse contexto, a Educação Especial passa a integrar as políticas educacionais de modo mais sistemático. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirma o direito das pessoas com

deficiência à educação e, ao mesmo tempo, reconhece a necessidade de garantir “serviços de apoio especializado” no processo de escolarização (Brasil, 1996). Esse dispositivo expressa a coexistência de dois paradigmas: o modelo integracionista, centrado na adaptação do sujeito ao espaço escolar, e o modelo inclusivo, que começa a emergir sob a influência dos debates internacionais sobre os direitos humanos e da educação para todos.

As Conferências Mundiais de Educação para Todos e os documentos da ONU e da UNESCO exerceram forte influência sobre o pensamento educacional brasileiro nos anos 1990. O Marco de Declaração de Salamanca (1994), especialmente, consolidou a noção de que a escola deve se transformar para acolher a diversidade humana, substituindo a ideia de “aluno especial” pela de “educação para todos”. Esse deslocamento semântico e político representou uma virada epistemológica: a deficiência deixou de ser compreendida apenas como um déficit individual, passando a ser reconhecida como produto das barreiras impostas pela organização social, escolar e cultural.

A década de 1990 também foi marcada pela ampliação de programas governamentais voltados à inclusão e à acessibilidade. O Decreto nº 3.298/1999 regulamentou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e instituiu o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), consolidando a participação social na formulação de políticas públicas. Ainda que o decreto mantivesse a terminologia integracionista, ele criou condições institucionais para o diálogo entre Estado e sociedade civil, preparando o terreno para as mudanças que viriam na década seguinte.

As transformações no campo da Educação Especial durante esse período foram, portanto, contraditórias. De um lado, consolidou-se o reconhecimento formal da deficiência como questão de direitos humanos e educacionais; de outro, persistiram práticas escolares excludentes, currículos rígidos e a manutenção de classes e escolas especiais. Esse paradoxo revela que as políticas inclusivas não se constroem apenas por meio de marcos legais, mas, sobretudo, por disputas simbólicas e epistemológicas que envolvem concepções de sujeito, de educação e de diferença.

Como apontam Böck e Nuernberg (2018), as concepções de deficiência que orientam o trabalho pedagógico determinam as práticas de inclusão ou de exclusão no cotidiano escolar. Quando a deficiência é lida a partir de uma matriz biomédica, as práticas educativas tendem a buscar compensações e normalizações. Quando, porém, ela é compreendida como construção social e política, abre-se espaço para uma pedagogia emancipatória e crítica. Essa tensão é o que define o campo da Educação Especial na virada para o século XXI.

O final dos anos 1990 marca também o início de um diálogo mais intenso entre os Estudos da Deficiência e o campo educacional brasileiro, ampliando o debate teórico e político. Connor e Valle (2024) destacam que, ao se aproximar dos Estudos da Deficiência, a educação passa a ser desafiada a repensar suas bases epistemológicas e suas práticas cotidianas, questionando as formas sutis de exclusão produzidas pelo capacitismo. Tal movimento culmina, nos anos 2000, na formulação de políticas públicas voltadas explicitamente à inclusão, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que reposiciona a deficiência como expressão da diversidade humana e reafirma o direito de todos à convivência e à aprendizagem no espaço comum.

Em síntese, o período entre 1970 e 2000 representa a transição de uma educação especial integracionista, centrada na adaptação do aluno, para uma educação inclusiva, orientada pela transformação da escola e pela superação das barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas. Esse deslocamento, impulsionado pela luta política das pessoas com deficiência e pelo avanço dos direitos humanos, redefiniu os fundamentos da política educacional brasileira e abriu caminho para o debate contemporâneo sobre a escola anticapacitista.

DA INCLUSÃO AO ANTICAPACITISMO: DESAFIOS À ESCOLA PÚBLICA E À FORMAÇÃO DOCENTE

O início do século XXI consolidou um novo marco político e conceitual para a educação brasileira: o da educação na perspectiva inclusiva. Esse movimento resultou tanto das pressões históricas dos movimentos sociais das pessoas com deficiência quanto da incorporação, pelo Estado brasilei-

ro, de compromissos internacionais voltados aos direitos humanos e à justiça social. O ponto de inflexão se dá com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que propõe uma reorganização do sistema educacional em torno do princípio da acessibilidade e da convivência entre todos os estudantes, com e sem deficiência, no mesmo espaço escolar.

A política de 2008 afirma que a Educação Especial “é uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino” (Brasil, 2008, p. 13) e que seu objetivo é garantir o atendimento educacional especializado (AEE) como serviço de apoio e não substitutivo à escolarização. Essa concepção desloca o foco da deficiência individual para as barreiras que limitam a participação e a aprendizagem, evidenciando que o desafio da inclusão não é a adaptação do aluno, mas a transformação da escola. Nessa direção, a política reconhece a necessidade de práticas pedagógicas diversificadas, recursos de acessibilidade e formação docente contínua para a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos.

Entretanto, o avanço das normativas não se traduziu automaticamente em mudanças estruturais. As pesquisas no campo da educação e dos estudos da deficiência na Educação (Böck; Nuernberg, 2018; Gesser; Böck; Lopes, 2020) apontam que, mesmo com políticas de inclusão em vigor, o capacitismo — entendido como o sistema de opressão que hierarquiza corpos e mentes a partir de uma norma de funcionalidade — permanece estruturando práticas pedagógicas, discursos e relações escolares. Essa permanência revela que a inclusão formal, muitas vezes, convive com a exclusão simbólica e cotidiana.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, representa um divisor de águas nesse debate. Ao introduzir no ordenamento jurídico brasileiro o modelo social da deficiência, o documento reconhece que as deficiências “resultam da interação entre pessoas com impedimentos e barreiras que obstruem sua participação plena e efetiva na sociedade” (Brasil, 2009 p. 14). Essa mudança conceitual tem implicações profundas para a educação: desloca a ênfase das limitações individuais para as condições sociais e institucionais que produzem a exclusão. Corrêa (2020) observa que, ao ter

status constitucional, a Convenção impõe ao Estado brasileiro a obrigação de reformular políticas públicas de modo coerente com esse paradigma.

Nesse percurso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) aprofunda os princípios da Convenção e reafirma a educação inclusiva como direito incondicional. A LBI define, no artigo 27, que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade em igualdade de condições” (Brasil, 2015, cap. IV, art. 27). E, no artigo 28, a implementação acompanhamento e avaliação de “projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência” (Brasil, 2015, cap. IV, art. 28, inc. III).

Essa diretriz foi aprimorada recentemente pelo Decreto nº 12.686/2025 e mantida no Decreto substitutivo nº 12.773/2025, salientando que o AEE é um serviço de acessibilidade à escola comum e reafirmando o compromisso com uma escola para todos ao, apesar das disputas, instituir a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. A lei amplia o conceito de acessibilidade, incorporando dimensões físicas, comunicacionais, atitudinais, tecnológicas e pedagógicas — um passo decisivo para consolidar a noção de acesso ampliado à vida escolar e social.

Contudo, como problematiza Diniz (2007), a consolidação de uma perspectiva inclusiva requer mais do que políticas; exige uma mudança ética e epistêmica na forma como se compreende o humano, o corpo e a diferença. A deficiência, sob essa ótica, não é uma tragédia individual nem um obstáculo à aprendizagem, mas uma experiência que desestabiliza as fronteiras entre normalidade e anormalidade — fronteiras historicamente produzidas pela própria escola moderna. Essa crítica converge com o pensamento de Taylor (2017) e de Mello, Aydos e Schuch (2022), que propõem “aleijar as antropologias” e deslocar o olhar sobre o corpo deficiente do campo da falta para o campo da potência.

A partir dos Estudos da Deficiência na Educação e do anticapacitismo, emerge uma nova forma de pensar a inclusão numa perspectiva político-relacional: não como adequação, mas como emancipação. Gesser, Böck e

Lopes (2020) destacam que uma educação anticapacitista implica reconhecer as múltiplas opressões que atravessam os corpos — de gênero, raça, classe, sexualidade e deficiência — e compreender que o capacitismo não é apenas uma discriminação, mas um regime de normalização social. Assim, combater o capacitismo na escola significa interrogar os fundamentos do próprio projeto educacional moderno e as práticas que naturalizam a exclusão sob a aparência da meritocracia e da neutralidade pedagógica.

No campo da formação docente, os desafios são igualmente complexos. Pesquisas recentes (Dutra, 2025; Costa; Angelucci; Rosa, 2022) demonstram que ainda há uma distância significativa entre as diretrizes inclusivas e as condições reais de trabalho dos professores. As fragilidades na formação inicial e continuada, a sobrecarga emocional e a ausência de políticas de cuidado comprometem a implementação, o fortalecimento e a efetividade do serviço de AEE e das práticas inclusivas. Lopes, Ferreira e Gesser (2022) defendem que repensar a formação docente sob a ética do cuidado e da interdependência é um caminho para fortalecer uma educação anticapacitista que reconheça a vulnerabilidade como dimensão constitutiva da condição humana.

Por outro lado, a escola pública, espaço privilegiado de encontro e diversidade, constitui também um território de disputa simbólica e política. É nela que se testam os limites da inclusão e se materializam as contradições entre discurso e prática. Como argumentam Böck, Beche e Silva (2024), a permanência de concepções medicalizantes e de práticas segregacionistas no cotidiano escolar evidencia que a transição da integração para a inclusão ainda não se completou e que a consolidação de uma escola anticapacitista depende de processos formativos, institucionais e éticos contínuos.

Assim, o deslocamento da educação inclusiva para a educação anticapacitista implica mais do que a atualização de políticas ou a adoção de terminologias; exige uma revolução epistemológica e pedagógica. Trata-se de reconfigurar o papel da escola como espaço de produção de justiça social, de aprendizagem compartilhada e de convivência com a diferença — não como exceção, mas como princípio. Essa perspectiva recoloca a Educação Especial na centralidade do projeto democrático e humanizador

da educação brasileira, desafiando-nos a construir práticas que afirmem a pluralidade dos modos de ser, aprender e existir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA ESCOLA PÚBLICA ANTICAPACITISTA

O percurso histórico da Educação Especial no Brasil revela um campo em permanente tensão entre avanços legais e resistências culturais. Das primeiras instituições filantrópicas e segregadas do início do século XX à consolidação de políticas inclusivas no século XXI, as transformações nesse campo expressam disputas sobre o sentido da deficiência, da normalidade e da própria educação. Se, no passado, o discurso da caridade e da tutela justificava a separação de corpos e mentes considerados “anormais”, as legislações e os movimentos sociais contemporâneos afirmam a diferença como dimensão constitutiva da experiência humana.

As conquistas normativas — como a Constituição de 1988, a LDB de 1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007/2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) — constituem um marco civilizatório. Elas reposicionam a deficiência no campo dos direitos humanos e obrigam o Estado a garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos os estudantes. No entanto, a efetivação desses direitos segue atravessada por desigualdades estruturais e pelo capacitismo que, de forma persistente, naturaliza hierarquias entre corpos e modos de aprender.

A análise das práticas escolares demonstra que, embora o discurso da inclusão tenha se institucionalizado, o paradigma da normalidade ainda opera como medida de valor e sucesso escolar. A escola inclusiva permanece, muitas vezes, como ideal normativo, enquanto o cotidiano docente enfrenta barreiras materiais, formativas e simbólicas que dificultam sua concretização. Nesse sentido, a passagem da inclusão ao anticapacitismo propõe uma virada ética e política: não basta incluir; é preciso transformar a escola e a sociedade para que a diferença não seja tolerada, mas reconhecida como potência e direito.

O anticapacitismo, entendido como crítica radical às estruturas que produzem exclusão e inferiorização das pessoas com deficiência, desafia a educação a repensar suas bases epistemológicas e práticas pedagógicas. Ele desloca o foco da adaptação do indivíduo para a transformação das relações de poder e dos dispositivos de normalização presentes no currículo, na avaliação, nas interações e na própria arquitetura da escola. Uma escola anticapacitista, portanto, é aquela que reconhece a interdependência como condição da vida comum e a vulnerabilidade como experiência compartilhada, não como deficiência a ser superada.

Nesse horizonte, a formação docente assume papel estratégico. É no cotidiano da formação que se constroem (ou se rompem) as concepções de deficiência e diferença. (Des)Formar professores na perspectiva anticapacitista significa fomentar o pensamento crítico, a ética do cuidado, o compromisso com a justiça social e a capacidade de criar pedagogias que acolham as singularidades. Significa também fortalecer o trabalho coletivo, o diálogo interdisciplinar e a escuta das pessoas com deficiência como protagonistas das práticas educativas.

Por fim, pensar a Educação Especial nessa perspectiva é compreender que a luta por acessibilidade, dignidade e reconhecimento ultrapassa os muros da escola. Trata-se de uma luta por democracia substantiva, que envolve políticas públicas, transformações culturais e compromisso ético. O desafio posto à educação brasileira é o de consolidar um projeto de escola emancipadora, plural e anticapacitista, capaz de afirmar que todas as vidas têm valor e que todos os corpos podem e devem habitar o mesmo espaço de aprendizagem e convivência.

REFERÊNCIAS

ARNAIZ-SANCHEZ, Pilar. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão** – Revista de Educação Especial, São Paulo, v. 1, n. 37, p. 1–56, 2005. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-37.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; NUERNBERG, Adriano Henrique. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA – DOCÊNCIA NA SOCIEDADE MULTITELAS, 7., 2018, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Prefeitura Municipal, 2018.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; BECHE, Rose Clér Estivalet; SILVA, Solange Cristina da. Os sentidos atribuídos à deficiência por profissionais da educação básica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/index>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

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://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbnl. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 12 out. 2025.

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

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 8 ago. 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 08 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm. Acesso em 28 dez. 2025.

CONNOR, David J.; VALLE, Jan. Estudos da deficiência na educação: passado, presente e futuro? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.49, p. 1-30, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Z9DLZVHw4shbySXG77tFqLk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 out. 2025.

COSTA, Laureane Marília de Lima; ANGELUCCI, Carla Bianca; ROSA, Mariana Lúcia Agnese Costa e. Confluências entre deficiência e infância: um ensaio sobre opressões e políticas de cuidado. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. esp., p. 508-525, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/362201082_Confluencias_entre_deficiencia_e_infancia_um_ensaio_sobre_opressoes_e_politicas_de_cuidado. Acesso em: 05 out, 2025.

CORREIA, Luís Fernando Nigro. **A convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência no ordenamento jurídico brasileiro**. 2020. 280 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUTRA, Claudia Pereira (org.). **Educação em pauta 2024**: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Brasília, DF: OEI, 2025.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (orgs.). **Estudos da deficiência**: antipacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

LOPES, Paula Helena; FERREIRA, Simone de Mamann; GESSER, Marivete. Gênero e cuidado: um olhar emancipatório para o campo da educação inclusiva. In: SILVA, Solange Cristina da; BECHE, Rose Clér Estivalente; COSTA, Laureane Marília de Lima (orgs.). **Estudos da deficiência na educação**: antipacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado. Florianópolis: UDESC, 2022.

MACHADO, Rosângela; FELIPE, Ana Paula; PEREIRA, Maurício Fernandes. **Educação inclusiva**: fatos, fotos e fundamentos. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

MELLO, Anahí Guedes de; AYDOS, Valéria; SCHUCH, Patrice. Aleijar as antropologias a partir das mediações da deficiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 28, n. 64, p. 7–29, 2022.

TAYLOR, Sunaura. What is disability? In: TAYLOR, Sunaura. **Beasts of burden**: animal and disability liberation. New York: New Press, 2017. p. 21–34.

THIAGO, Diovana Ferreira de Oliveira. **Por uma Educação Anticapacitista**. Jataí: Clube de Autores, 2025.

VALLE, Jan; CONNOR, David. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em 20 out. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em 20 out. 2025.

CAPÍTULO 10

Contexto histórico das pessoas com deficiência: reflexões de professores e gestores escolares no âmbito do programa RENAFOR/MEC

Danúsia Cardoso Lago

DOI: 10.52695/978-65-5456-161-7.10

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma reflexão crítica sobre o percurso histórico vivenciado pelas pessoas com deficiência, enfatizando os avanços e contradições que permeiam o processo de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade e na educação contemporânea. Trazer esse debate para os cursos de formação de professores é de suma importância para entendermos as práticas excludentes ainda praticadas nas escolas “inclusivas”, pois, mesmo com os avanços das explicações ou teorias sobre a deficiência, ainda existe uma relação entre o que se pensa ser a deficiência e como se age em relação a ela por conta de todo contexto histórico excludente vivenciado por essas pessoas.

Ao longo dos últimos séculos, as concepções sociais e educacionais acerca da deficiência evoluíram de um paradigma excludente e místico para uma visão voltada aos direitos humanos, à cidadania e à inclusão. Essa trajetória revela um processo histórico complexo no qual o olhar sobre o sujeito com deficiência foi sendo construído socialmente, conforme o con-

texto político, científico e cultural de cada época (Mazzotta, 2005; Mendes, 2006; Lago, 2010).

Até o século XVIII, não existiam políticas ou ações voltadas à educação das pessoas com deficiência. As concepções dominantes eram marcadas pelo misticismo, pela religiosidade e pela superstição. Pessoas com deficiências físicas, sensoriais ou cognitivas eram vistas como amaldiçoadas, punidas ou possuídas por forças malignas. O desconhecimento científico e o temor do “diferente” reforçavam práticas de exclusão e abandono (Mazzotta, 2005; Jannuzzi, 2006; Lago, 2010).

Mazzotta (2005, p. 16) observa que “a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por serem diferentes, fossem marginalizadas e ignoradas”. Essa marginalização refletia uma lógica social que associava o valor humano à produtividade e à normalidade, excluindo aqueles que não se encaixavam nesses padrões. Assim, as pessoas com deficiência eram afastadas do convívio social, confinadas em instituições religiosas, asilos e hospitais psiquiátricos (Mendes, 2006).

Segundo Mendes (2006, p. 387), “a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para o tratamento dos considerados desviantes”. Essa prática, amparada em discursos médicos e religiosos, constituiu uma das primeiras formas sistematizadas de segregação. O que se chamava de “cuidado” era, na realidade, uma estratégia de controle e invisibilização da diferença.

A partir do século XIX, iniciam-se, na Europa, os primeiros movimentos organizados de atendimento educacional às pessoas com deficiência. Esse processo, ainda restrito, tinha como foco a “normalização” do sujeito — um esforço para adaptar o indivíduo aos padrões sociais vigentes. A educação de surdos e cegos foi pioneira, marcada por métodos específicos e pela criação das primeiras escolas especiais. (Mazzotta, 2005; Jannuzzi, 2006).

Nos Estados Unidos, o debate se ampliou com a promulgação da *Public Law 94-142* (1975), marco jurídico que garantiu o direito à educação pública para todas as crianças com deficiência. Esse movimento influenciou diretamente as políticas educacionais em outros países e inspirou a criação de

modelos integrativos por meio dos quais o aluno com deficiência poderia frequentar parcialmente a escola regular.

Embora esses avanços representassem uma ruptura com o isolamento institucional, ainda predominava o paradigma da integração, no qual o estudante com deficiência era responsável por adaptar-se ao ambiente escolar e não o contrário. Esse modelo, portanto, não rompia integralmente com as bases excludentes da Educação Especial tradicional (Karagiannis; Stainback; Stainback, 1999).

A virada conceitual ocorre a partir da década de 1990, com o movimento internacional pela Educação para Todos (Jomtien, 1990) e, posteriormente, com a Declaração de Salamanca (1994), que consolidou o princípio da escola inclusiva. A inclusão passou a ser entendida como um direito humano e uma condição essencial para a construção de sociedades democráticas (UNESCO, 1994; Freitas, 2008).

Contudo, como observa Kassar (2004, p. 24), “as políticas inclusivas nem sempre refletem um compromisso real com as pessoas com deficiência, prevalecendo muitas vezes o interesse quantitativo e político”. Essa crítica, de acordo com Lago e Tartuci (2020), permanece atual: ainda há uma distância entre o discurso da inclusão e as condições concretas de sua efetivação, especialmente quanto à formação docente, à acessibilidade e à valorização da diversidade no currículo.

No Brasil, o debate em torno da inclusão ganhou força especialmente a partir da década de 1980, impulsionado por movimentos sociais e marcos legais nacionais e internacionais. Entretanto, a consolidação de políticas inclusivas ainda convive com práticas segregadoras e com a dificuldade estrutural das escolas de atender à diversidade humana de forma plena (Glat; Ferreira, 2004; Mendes, 2006).

Essas discussões foram incorporadas às políticas públicas educacionais, culminando na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Ambas asseguram o direito de todos à educação e o atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, 1996).

A consolidação da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil deu-se por meio de um conjunto de marcos normativos. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 definiu a Educação Especial como modalidade transversal e complementar à educação comum. Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) marcou um avanço significativo ao determinar que o atendimento especializado deveria complementar, e não substituir, a escolarização do aluno com deficiência (Brasil, 2008; Freitas, 2008).

Entretanto, o Decreto nº 10.502/2020, que redefiniu as diretrizes dessa política, reacendeu o debate sobre possíveis retrocessos. Ao propor o fortalecimento de instituições especializadas, o decreto foi criticado por pesquisadores e entidades sociais por representar uma ameaça ao princípio da inclusão plena. Essa disputa evidencia o caráter político e ideológico que permeia a educação inclusiva no país (Brasil, 2020; Rocha; Mendes; Lacerda, 2021).

A consolidação da inclusão escolar enfrenta desafios estruturais e culturais. Apesar dos avanços normativos, ainda é visível a insuficiência de recursos, a carência de formação continuada de professores e a permanência de práticas excludentes disfarçadas de inclusão. Em muitos casos, a presença física do aluno com deficiência na escola não se traduz em aprendizagem efetiva ou participação plena (Lago; Tartuci, 2020; Rocha; Mendes; Lacerda, 2021).

A crítica contemporânea aponta que a inclusão exige mais do que adequações físicas ou curriculares; requer uma mudança paradigmática na compreensão do que é “educar na diversidade”. Isso implica em transformar a escola em um espaço verdadeiramente plural, no qual as diferenças não sejam toleradas, mas reconhecidas como constitutivas do processo educativo (Freitas, 2008; Lago; Tartuci, 2020; Rocha; Mendes; Lacerda, 2021).

O desafio, portanto, não é apenas integrar o estudante com deficiência, mas reconfigurar a própria estrutura social e escolar para que todos possam participar de modo equitativo. Essa perspectiva exige compromisso político, ético e pedagógico, além de uma postura crítica frente às tentativas de retorno a modelos segregadores.

Diante do exposto, o presente artigo tem por objetivo analisar criticamente o contexto histórico da pessoa com deficiência no âmbito do Curso de Formação Continuada em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva para Gestores de Escolas, integrante da oferta nacional da Rede RENAFOR/MEC durante o ano 2025, oferecido pela Universidade Federal de Jataí – Goiás. Este capítulo apresenta uma reflexão crítica acerca do percurso histórico da pessoa com deficiência, tomando como referência as discussões realizadas durante o módulo introdutório, Unidade I do curso denominado A História da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: da Segregação a Inclusão: alguns percursos. Participaram desse módulo mais de 120 profissionais da educação, entre gestores e professores de diferentes regiões do país.

CONTEXTO HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES

A proposta formativa buscou ampliar a compreensão dos participantes sobre como os paradigmas sociais e educacionais construídos ao longo da história condicionaram as práticas e representações relacionadas às pessoas com deficiência, influenciando diretamente os modelos de organização escolar e de atuação docente na atualidade.

Visando ampliar e sistematizar essas discussões, foi solicitada aos cursistas a construção de mapas conceituais — inicialmente, individuais e, posteriormente, sistematizados em uma síntese coletiva —, evidenciando a capacidade dos cursistas de identificar a evolução histórica da compreensão sobre a deficiência, marcando a transição de práticas de exclusão e assistencialismo para o reconhecimento de direitos e a defesa da inclusão como fundamento ético e político da educação contemporânea.

Durante as discussões, ficou evidente que refletir sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva é trazer o percurso histórico das pessoas com deficiência enquanto estratégia de ampliação do reconhecimento dos direitos dessas pessoas à inclusão escolar. Esse percurso foi/é marcado por rupturas, resistências e reconstruções de sentido ao longo dos séculos até os dias atuais.

Ao concluirmos esse percurso formativo acerca da trajetória histórica das pessoas com deficiência e dos marcos constitutivos da educação inclusiva, torna-se imprescindível direcionar o olhar para além da dimensão teórica e normativa. A compreensão histórica somente adquire sentido pleno quando articulada às práticas pedagógicas e aos modos de organização da escola contemporânea. Assim, convidamos os cursistas a realizarem uma reflexão aprofundada que permitiu estabelecer relações entre os avanços sociais e legais conquistados e os desafios que ainda se apresentam no cotidiano educacional.

Nesse sentido, após a exposição da aula teórica com os temas apresentados aqui na introdução, foram apresentadas aos cursistas questões reflexivas com a finalidade estimular a análise crítica e a autoavaliação, contribuindo para que cada cursista identificasse os avanços, tensionamentos e as possibilidades de aprimoramento em sua atuação profissional. As questões que conduziram as discussões foram:

- ✓ ***De que maneira traços do passado ainda se manifestam em nossa escola?***
- ✓ ***Estamos efetivamente promovendo inclusão ou apenas reproduzindo práticas de integração?***
- ✓ ***Quais barreiras — pedagógicas, atitudinais, procedimentais ou estruturais — ainda precisam ser superadas para assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva?***

Para tanto, foi solicitada aos cursistas — professores e gestores —, como parte das discussões sobre o percurso histórico da Educação Especial na perspectiva inclusiva, a elaboração de um mapa conceitual sobre o contexto histórico da pessoa com deficiência. Essa atividade buscou fomentar a reflexão sobre os diferentes paradigmas que marcaram essa trajetória, desde períodos de exclusão e segregação até o reconhecimento dos direitos humanos e a consolidação de políticas inclusivas contemporâneas.

O mapa conceitual foi escolhido como estratégia metodológica por possibilitar a organização visual de conceitos, relações e marcos históricos, permitindo aos participantes construir uma síntese estruturada dos conhecimentos discutidos. Essa ferramenta também favorece a compreensão

dos processos evolutivos, evidenciando rupturas e permanências ao longo do tempo, bem como os desafios persistentes na promoção da inclusão escolar e social. Assim, além de promover o protagonismo intelectual dos cursistas, a atividade estimulou o desenvolvimento de uma postura investigativa, crítica e reflexiva.

Durante o processo, os participantes foram incentivados a dialogar com legislações, documentos orientadores, referências bibliográficas e suas próprias vivências no campo educacional. A intenção foi ampliar o olhar para além de uma narrativa linear e histórica, incorporando também dimensões éticas, culturais e pedagógicas que atravessam a construção da inclusão. Dessa forma, a atividade contribuiu para consolidar aprendizagens significativas, fortalecendo a compreensão do papel da escola e dos profissionais da educação na efetivação de práticas inclusivas e no respeito à diversidade humana.

Após a produção individual, os mapas conceituais foram socializados e analisados coletivamente, possibilitando a construção de um mapa síntese do grupo. Esse movimento colaborativo permitiu identificar elementos comuns, ampliar perspectivas e consolidar uma visão integrada sobre o contexto histórico da pessoa com deficiência. A elaboração do mapa coletivo reforçou a importância da aprendizagem compartilhada e da reflexão conjunta, fundamentais para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e fundamentadas na compreensão crítica da história e dos direitos das pessoas com deficiência, conforme a imagem 1 a seguir.

Todos os cursistas tiveram acesso ao mapa coletivo que foi construído a partir dos mapas individuais. As discussões sobre o percurso histórico da pessoa com deficiência foram retomadas com a exposição do mapa coletivo a seguir. Os cursistas foram incentivados a apresentar esse mapa em suas reuniões escolares e a mostrar aos demais colegas a importância de conhecer esse contexto para mudarmos nossas ações.

Imagem 1 – Mapa Coletivo sobre o percurso histórico das pessoas com deficiência

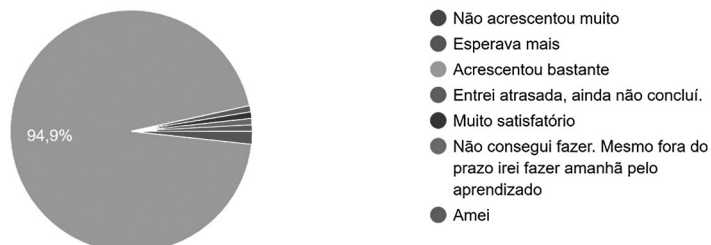


Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos mapas individuais.

Ao final, realizamos uma avaliação sobre a atividade de construção do mapa conceitual, que revelou uma participação expressiva e muito positiva por parte dos cursistas. Das 118 respostas recebidas, 112 participantes destacaram que a proposta acrescentou bastante ao processo formativo, evidenciando que o exercício contribuiu significativamente para a compreensão do contexto histórico das pessoas com deficiência; 1 participante avaliou a atividade como muito satisfatória e 1 que amou a experiência, reforçando o potencial didático e reflexivo da metodologia; 2 cursistas apontaram que esperavam mais da proposta, o que demonstra que a metodologia deve ser ampliada; também houve 1 participante que não conseguiu realizar a atividade dentro do tempo previsto, mas que manifestou intenção de fazê-la posteriormente devido ao valor percebido no aprendizado, indicando engajamento e reconhecimento da relevância da tarefa e 1 participante não conseguiu concluir. A figura a seguir sintetiza essa avaliação.

Imagem 2 – Mapa conceitual

Os mapas conceituais
118 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

De modo geral, os resultados apontaram que a construção do mapa conceitual foi uma estratégia eficiente para promover reflexão, síntese e integração do conhecimento, fortalecendo o processo formativo e estimulando a participação ativa dos cursistas, mesmo em cursos na modalidade *online*. Além disso, a elaboração do mapa conceitual demonstrou ser um instrumento eficaz para aprofundar o entendimento sobre o processo histórico que marcou a trajetória das pessoas com deficiência, desde práticas de exclusão e institucionalização até a consolidação de políticas inclusivas e do direito à educação para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do mapa conceitual coletivo produzido pelos cursistas evidenciou a compreensão progressiva acerca das transformações históricas no tratamento social e educacional das pessoas com deficiência, desde práticas de exclusão e assistencialismo até os avanços contemporâneos fundamentados no modelo social e nas políticas de inclusão. Observou-se que os participantes identificaram com clareza a ruptura entre os paradigmas de integração e inclusão, reconhecendo o papel das legislações e dos movimentos sociais na garantia de direitos.

A trajetória histórica da pessoa com deficiência apresentada no mapa elaborado pelos cursistas revela um processo de lutas, conquistas e resis-

tências, desde os primórdios, marcado pela exclusão total, passando pela institucionalização à contemporaneidade pautada na busca pela inclusão e equidade. Tanto no mapa quanto durante as discussões, evidenciou-se que a história demonstra que o avanço legal nem sempre se converte em prática social. A verdadeira inclusão depende de um compromisso coletivo que ultrapasse os limites da legislação, incorporando uma ética da alteridade, da escuta e do respeito. Assim, refletir criticamente sobre o contexto histórico da deficiência é também repensar os caminhos da educação brasileira rumo a uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Além disso, o exercício permitiu aos cursistas refletirem sobre permanências históricas que ainda atravessam o cotidiano escolar, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas e de gestão alinhadas aos princípios da educação inclusiva. O mapa coletivo também poderá ser instrumento e estratégia de formação em reuniões pedagógicas e formações escolares, promovendo a reflexão e o compartilhamento desse conhecimento com os demais professores.

REFERÊNCIAS

BORGES, L.; NOGUEIRA, M. **Educação inclusiva e políticas públicas no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988.

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.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001.

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

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020.

FREITAS, S. N. (org.). **Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos**. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. **A educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2006.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KASSAR, M. C. M. Educação especial e inclusão escolar: tensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 1, p. 1-16, 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 jan. de 2025

LAGO, Danúcia Cardoso. **Reflexos da Política Nacional de Inclusão Escolar no município-pólo de Vitória da Conquista/Bahia**. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3057/2943.pdf?sequence=1&isAllowed=>. Acesso em: 08 jun. 2023.

LAGO, D. C.; TARTUCI, D. A consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada de professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 983-999, mai. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13512>. Acesso em: 26 jan. 2025.

MARTINS, L. A. **Educação especial e inclusão escolar**. São Paulo: Autêntica, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. **A educação inclusiva no Brasil: direito à diversidade**. São Paulo: Edusp, 2006.

ONU. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2021.

ROCHA, L. R. M. da; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585>. Acesso em 20 Jan. 2025

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Relatório global de monitoramento da educação 2023 – Inclusão e equidade**. Paris: UNESCO, 2023.

CAPÍTULO 11

Reflexão prática para a construção de escolas inclusivas

Keisyani da Silva Santos

DOI: 10.52695/978-65-5456-161-7.11

Neste capítulo, fazemos um convite de reflexão sobre os desafios da escola contemporânea e as práticas que visam ao enfrentamento e à superação das barreiras existentes para a construção de escolas inclusivas, abordando as especificidades relacionadas à escolarização dos estudantes público da Educação Especial. As práticas abordadas referem-se a práticas que subsidiam e fomentam a análise e construção da cultura escolar inclusiva e possibilidades para a produção de recursos pedagógicos acessíveis, que compõe um dos objetivos do atendimento educacional especializado, mas pela ótica da colaboração.

O DESAFIO DA HETEROGENEIDADE NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

As escolas brasileiras na atualidade enfrentam diversos desafios que coexistem no cotidiano e impactam diretamente na qualidade do ensino ofertado a todos os estudantes. Nas últimas décadas, observamos importantes avanços normativos que visam à universalização da educação para todos e todas, sem discriminação de qualquer natureza (Brasil, 1988, 1996).

Esse processo de democratização do acesso à educação ocorre em um contexto de desigualdades sociais e econômicas, heterogeneidade cultural e diversidade humana. Tradicionalmente, a escola foi pensada e organiza-

da para atender a um grupo homogêneo, favorecido social e economicamente, fortemente marcado pela lógica da meritocracia e valorização da cultura dominante, reproduzindo, assim, desigualdades estruturantes da nossa sociedade.

Desde o final do século XX, o sistema escolar vem ampliando o acesso à população geral, porém mantém concepções e práticas pedagógicas que restringem a participação e a aprendizagem de estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados e/ou excluídos pela sociedade e pela escola (Januzzi, 2004; Gil, 2022). Conforme Philippi (2024) discute, a escola ampliou o público atendido, mas raramente reconhecia a diversidade e as especificidades dos sujeitos, pois mantinha currículo, métodos, estratégias, recursos e avaliações que desconsideravam a diversidade, diferenças e desigualdades, buscando a homogeneização dos estudantes.

No tocante aos estudantes público da Educação Especial, há ainda mais uma camada que compõe as barreiras de discriminação e marginalização em contexto escolar. Conforme argumentam Mendes *et al.* (2024), os profissionais da educação seguem buscando justificativas e respostas individualizadas às demandas vivenciadas na escola. Ainda buscam incluir o estudante com deficiência, mas não repensam a organização e cultura institucional excludente.

Garantir o acesso a todas as pessoas é essencial, porém precisamos investir na garantia de participação e aprendizagem de todos, sobretudo dos que historicamente foram marginalizados e/ou excluídos. Isto é, investir na construção da cultura inclusiva nas escolas, que reconheça e valorize a diversidade de seus estudantes, comprometida socialmente com o enfrentamento e a redução das desigualdades reproduzidas nas escolas.

Assim, destacamos a construção de uma cultura inclusiva como eixo estruturante para a consolidação de sistemas educacionais inclusivos, conforme estabelece a Declaração de Jomtien (Unesco, 1990) e a de Salamanca (Unesco, 1994), das quais o Brasil é signatário. Embora muitas vezes associada estritamente à presença de estudantes público da Educação Especial,¹

1. Público constituído por pessoas com: deficiência (intelectual, física, visual, auditiva, múltipla e surdocegueira), transtorno do espectro autista e altas habilidade ou superdotação.

ao tratar de cultura inclusiva, referimo-nos à constituição de sistemas educacionais que reconhecem a singularidade humana como princípio, favorecendo interações, pertencimento e processos formativos que valorizem a diversidade humana, compreendendo-a como potência para aprendizagem, e não mais com limitadora, contribuindo, assim, para a melhoria na qualidade da educação de todos.

Refletir sobre cultura inclusiva é um convite para repensarmos a organização das nossas escolas sob diferentes perspectivas: da constituição dos espaços, da proposta político-pedagógica, do currículo escolar, de métodos, estratégias, recursos didáticos pedagógicos e avaliações, sem ignorar as condições materiais e objetivas nas quais as escolas estão inseridas.

ANÁLISE E FOMENTO À CULTURA INCLUSIVA NAS ESCOLAS

Conforme discutido, as práticas ancoradas em concepções que desconsideram a diversidade dos estudantes tornam a escola marginalizadora e excludente. É um consenso a necessidade de romper com essas práticas para que a educação seja inclusiva. Porém, há o desafio de como implementar novas práticas, de mapear propostas cientificamente validadas que contribuam para a construção de uma cultura inclusiva.

Com o objetivo de fomentar o desenvolvimento de escolas inclusivas, Booth e Ainscow desenvolveram um instrumento para apoiar as escolas na autorreflexão e no desenvolvimento de uma cultura inclusiva, promovendo a participação e aprendizagem de todos os estudantes. Desenvolvido no final da década de 1998, atualmente, o *index* está na quarta versão, publicada, em 2015, em inglês e em fase de tradução para o português Brasil. Em nosso idioma, temos validado a terceira versão do documento publicada em 2006 (Santos, 2014). Destacam-se as contribuições de estudos e pesquisas utilizando o *index* produzidos pelo Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, liderado pela professora Monica Pereira dos Santos. Mendes *et al.* (2024, p. 4) definem:

O Índice para a Inclusão é um instrumento de análise do contexto educacional operacionalizado por um conjunto de indicadores que subsidiam a autorrevisão co-

letiva de todos os aspectos de uma escola, sejam as atividades no pátio, as práticas desenvolvidas nas salas de professores e nas salas de aula, sejam aquelas que perpassam as comunidades e o entorno da escola e o (re)planejamento do contexto escolar, amparado em valores, políticas e práticas inclusivas.

O *Index for Inclusion*, ou, Índice para Inclusão, consiste em uma guia prático que orienta as escolas no processo de avaliação e análise do contexto atual, coletivamente, para identificação das barreiras existentes para a promoção de uma educação inclusiva a partir de três dimensões: a) “criando culturas inclusivas”; b) “produzindo políticas inclusivas”; e c) “produzindo práticas inclusivas”.

O *index* propõe a avaliação como ponto de partida. Com base nos resultados obtidos, fragilidades e potencialidades, a equipe escolar tem subsídios para elaborar um plano de ação, visando ao aprimoramento das práticas, e avançar na construção coletiva de uma educação inclusiva. Em síntese, o instrumento permite a reflexão sobre três questões centrais: 1) “o que fazemos?”; 2) “onde desejamos chegar?”; 3) “o que precisamos fazer para chegar aonde desejamos?”.

A utilização do *index* consiste em uma importante estratégia inicial para auxiliar as escolas a refletirem sobre as condições atuais e o desenvolvimento de um plano de ação para promoção de uma educação inclusiva, com ambientes e práticas que favoreçam a participação, aprendizagem e desenvolvimento de todos. Booth e Ainscow (2016) apontam que a construção de uma cultura inclusiva pautada na utilização do índice é estratégia essencial para promoção da equidade devido à capacidade de orientar as escolas no processo de avaliação e planejamento das ações, visando ao enfrentamento e à eliminação das diferentes barreiras que se colocam no cotidiano escolar.

A colaboração é um princípio-chave para a implementação do índice, pois todo o processo deve ser realizado coletivamente, envolvendo os diferentes atores que compõem a comunidade escolar: gestores, professores, equipe de apoio, estudantes e famílias. Nesse processo que visa à transformação da cultura escolar, todos têm a possibilidade de refletir e contribuir

a partir de suas perspectivas, além de compartilhar a responsabilidade pela construção e de uma escola inclusiva.

Conforme argumentado por Damiani (2008), o termo colaboração envolve, necessariamente, planejamento e execução das tarefas em conjunto, relações paritárias, objetivos comuns, compartilhamento das decisões e responsabilidades. Logo, o termo difere-se de cooperação, que pressupõe execução das tarefas em conjunto, relações hierárquicas, objetivos individuais; há um responsável e o(s) outro(s) ajuda(m). Uma cultura escolar colaborativa são valores norteadores do trabalho da equipe: compartilhar, compromisso, coletividade e solidariedade, rompendo com o individualismo, competitividade e egoísmo estabelecidos nas relações e práticas. Todos os profissionais que atuam na escola, por meio da colaboração, comprometem-se com a escolarização de todos os estudantes e, juntos, buscam soluções para os problemas identificados. Assim, a inclusão escolar deixa de ser responsabilidade do professor de Educação Especial, passando a ser compartilhada por toda comunidade escolar.

Utilizando o índice como instrumento de avaliação e reflexão da realidade e pautados no princípio da colaboração, Mendes *et al.* (2024) conduziram um estudo com o objetivo de desenvolver um Plano de Fomento à Cultura Colaborativa e Inclusiva (PLAFOCE), baseado no índice para a inclusão, para uma escola pública municipal de Ensino Fundamental situada no interior do estado de São Paulo. Participaram do estudo professores de ensino comum e da Educação Especial, coordenadores pedagógicos, gestores, fonoaudióloga escolar e psicóloga escolar da rede municipal de ensino. O plano, elaborado colaborativamente, foi organizado a partir das três dimensões do índice (culturas colaborativas, políticas inclusivas e práticas inclusivas); e, para cada dimensão, há dois indicadores. A cada indicador, metas e estratégias de implementação foram elaboradas. Como produto, o PLAFOCE gerou 18 metas e 108 estratégias a serem implementadas ao longo do ano letivo.

Para além das contribuições do plano elaborado, Mendes *et al.* (2024) evidenciam a importância dos processos de construção coletiva, do movimento de reflexão e de mobilização da comunidade para atuar no enfrentamento das desigualdades e barreiras que impedem a efetivação de uma

escola inclusiva. Os resultados apresentados corroboram a relevância do índice para avaliar o contexto de cada escola e buscar caminhos viáveis de desenvolvimento e superação dos desafios mapeados. Santos (2014) argumentam sobre o uso devido e coerente do índice como um instrumento de avaliação para o fomento de ações planejadas com vistas ao desenvolvimento de sistemas inclusivos, ressaltando que a utilização da avaliação com fins classificatórios de escolas mais ou menos inclusivas não corresponde às concepções que fundamentam a proposta.

Silva (2020) elaborou, implementou e avaliou um programa de formação em serviço com o foco no desenvolvimento da colaboração. Participaram do estudo 19 profissionais da educação, entre eles: professores de ensino comum e de Educação Especial, cuidadores, gestores. Em síntese, os principais resultados evidenciam impactos: na formação, desenvolvimento e qualificação profissional dos participantes; mais engajamento dos profissionais participantes frente às demandas e suportes necessários para a escolarização dos estudantes público da Educação Especial; manifestação coletiva do desejo pela construção de uma cultura colaborativa na escola e comprometimento coletivo com o tema.

Nos dois estudos apresentados sobre o fomento à cultura inclusiva e colaborativa em escolas públicas brasileiras, temos como tônica a formação em serviço dos profissionais da educação, constituída por meio de base teórica dos temas abordados e acompanhamento para articulação dos conhecimentos à prática cotidiana. Essas práticas demandam formação continuada e recursos institucionais para sustentabilidade.

A construção e a consolidação dessas culturas requerem investimento público de curto, médio e longo prazo, visando à formação de qualidade dos profissionais que atuam na Educação Básica, subsidiando práticas inclusivas efetivas e cientificamente validadas. Vemos também a importância de os conhecimentos científicos produzidos pelas universidades serem socializados e chegarem de forma acessível aos professores que atuam nas escolas de Educação Básica. A participação das universidades públicas na formação docente assegura rigor acadêmico, pesquisa aplicada e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

COLABORAÇÃO COMO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL PARA DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS

A construção de culturas inclusivas, como vimos, perpassa pelo campo da prática pedagógica. O desenvolvimento de práticas inclusivas, logo acessíveis a todos os estudantes, é fundamental para uma educação de qualidade. Frente a tantas demandas existentes, como implementar tais práticas? Seria possível que apenas o professor da Educação Especial na escola seja responsável por eliminar barreiras existentes e implementar práticas acessíveis? Seguindo os princípios que orientam essa reflexão, sustentamos que também é por meio da colaboração que conseguiremos práticas pedagógicas acessíveis.

Os serviços de apoio especializados à escolarização dos estudantes público da Educação Especial precisam estar pautados nos princípios da colaboração, conforme descritos por Damiani (2008). Isso consiste em um desafio, pois, historicamente, temos, em sua maioria, nas escolas brasileiras, um Atendimento Educacional Especializado (AEE) de tamanho único, reduzido às práticas realizadas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que pouco ou sequer dialogam com as práticas de sala comum e, consequentemente, com os desafios enfrentados pelos estudantes e professores de ensino comum.

Visando ao rompimento com esse modelo, os serviços de apoio pautados na colaboração entre os profissionais da educação ampliam as possibilidades e impactam na qualidade da educação para todos os estudantes, fomentando uma cultura inclusiva. Temos, na literatura, a indicação das propostas de ensino colaborativo, ou coensino, e consultoria colaborativa como viáveis e promissoras para compor e expandir o conceito de AEE, que extrapola os limites das SRM e adentra às classes comuns, dando suporte aos professores de ensino comum e aos estudantes público da Educação Especial em classe comum.

Por meio das propostas de coensino e consultoria colaborativa, profissionais do ensino comum e especializados na escolarização e atendimento aos estudantes público da Educação Especial atuam em prol da eliminação de barreiras e resolução de problemas referentes às aprendizagens do gru-

po. Entre as soluções que esses profissionais podem estar se dedicando a pensar, está a produção de materiais e recursos pedagógicos acessíveis.

A produção de materiais pedagógicos acessíveis representa um pilar essencial na construção de práticas inclusivas nas escolas, superando abordagens tradicionais que destinavam recursos adaptados exclusivamente aos estudantes em função da condição de deficiência presente. E, historicamente, cabia ao professor de Educação Especial a responsabilidade de planejar, produzir, utilizar e zelar pelos materiais adaptados da escola.

Em vez disso, atualmente, consideramos adequado que o professor de Educação Especial, em colaboração com os demais professores, adote perspectivas universalistas, oferecendo múltiplas formas de acesso ao conteúdo para toda a turma, com exploração de diversos materiais que valorizam estilos e perfis de aprendizagem diferenciados. Nessa perspectiva, a produção colaborativa envolve toda a comunidade escolar:

- i) Os professores compartilham ideias, planejam, produzem, implementam e avaliam os recursos pedagógicos acessíveis necessários. Para isso, devem possuir clareza dos conteúdos e dos objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos, considerando as potencialidades e as preferências de aprendizagem dos estudantes para que o material produzido promova os resultados esperados, fomentando a participação de todo o grupo;
- ii) Os profissionais de apoio e estagiários que auxiliam, que atuam junto à turma também podem ser convidados a contribuir com o processo, com ideias e confecção dos materiais;
- iii) Os estudantes podem contribuir ativamente no desenvolvimento de recursos e jogos acessíveis por meio do desenvolvimento de projetos; além do material produzido, nessa perspectiva, todos os estudantes serão desafiados a pensar na importância da acessibilidade para educação inclusiva;
- iv) A gestão desempenha um papel fundamental nesse processo, pois cabe a ela fomentar as práticas anteriores, valorizar o trabalho em desenvolvimento, bem como fornecer tempo, condições de trabalho adequadas e os materiais necessários.

Esse modelo de atuação promove uma nova configuração pedagógica que fortalece o compromisso coletivo e a corresponsabilização de toda a comunidade escolar, elementos essenciais para a construção de ambientes escolares acolhedores e inclusivos nos quais a acessibilidade é vista como promotora do aprendizado, considerando a diversidade que constitui o grupo. O trabalho pautado na colaboração permite ainda que os recursos pedagógicos acessíveis adquiridos ou produzidos sejam adequadamente incorporados à prática docente, ampliando as possibilidades de acesso ao currículo e de participação ativa dos estudantes, consolidando práticas pedagógicas inclusivas de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade inerente à construção de escolas inclusivas, esta reflexão delineou propostas práticas viáveis para fomentar culturas escolares colaborativas e inclusivas. Utilizando o Índice para Inclusão como instrumento diagnóstico das estruturas escolares em relação à educação inclusiva, enfatizamos a elaboração coletiva de planos de ação que orientem a prática pedagógica de forma integrada e contextualizada.

Ao ampliar o conceito de Atendimento Educacional Especializado para além das Salas de Recursos Multifuncionais, por meio de serviços de apoio especializados ancorados na colaboração interdisciplinar, os profissionais da educação ganham capacidade para oferecer suportes pedagógicos adequados à escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns.

Nas últimas décadas, investimentos sistemáticos em sistemas educacionais inclusivos têm buscado responder às demandas sociais e à diversidade estudantil, rompendo com práticas tradicionais marginalizadoras que, historicamente, desconsideram e desvalorizam grupos sociais minorizados. Essa trajetória reforça a necessidade de práticas reflexivas e colaborativas, como coensino e consultoria colaborativa, para consolidar a equidade e a participação plena de todos os estudantes, transformando a escola e suas práticas.

A construção de escolas inclusivas efetivas demanda o compromisso contínuo e coletivo de todos os atores envolvidos no processo educati-

vo a partir de reflexões práticas fundamentadas em diagnósticos e ações colaborativas. Ao integrar práticas pedagógicas diversificadas, atendimento especializado ampliado e protagonismo dos estudantes, as instituições educacionais se transformam em espaços de equidade, respeito à diversidade e desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 jan. 2026.

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: 6 jan. 2026.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 210–230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2026.

GIL, N. L. Exclusão na escola brasileira: características históricas da escolarização em uma sociedade desigual (1930–1971). **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 46, p. 133–161, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6558>. Acesso em: 6 jan. 2026.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 200

MENDES, E. G. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. 1 ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2023.

MENDES, E. G.; COSTA, J. D. V. da; SILVA, M. A. B. da; PEDROSO, C. C. A. Fomento à cultura escolar colaborativa e inclusiva em uma escola municipal paulista. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 19, p. 1–17, 2024. DOI: 10.5212/PraxEduc.v19.22938.084. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22938>. Acesso em: 6 jan. 2026.

PHILIPPI, Carolina Cechella. Escola pra que(m)? – exclusão e segregação na escola brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S. l.], v. 24, p. 1–6, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/c76WcTqpXQfGX5B8Z3fKfCs/?lang=pt>. Acesso em: nov. 2026.

SANTOS, M. P., SANTIAGO, M. C., MELO, S. C. Formação de professores para o atendimento educacional especializado: políticas e práticas instituintes de inclusão. **RevistAleph**, [S. l.], v. 23, n. 21, p. 103–119. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/24638443/FORMA%C3%87%C3%83O_DE_PROFESSORES_PARA_O_ATENDIMENTO_EDUCACIONAL_ESPECIALIZADO_POL%C3%8DTICAS_E_PR%C3%8ITICAS_INSTITUINTES_DE_INCLUS%C3%83O. Acesso em: 6 jan. 2026.

SANTOS, M. P. O index para a inclusão como instrumento de pesquisa: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 593-602, out./dez. 2014. Disponível em: <http://scielo.br/j/rbee/a/ZkDRjq3dfBYdNnSgws9rnzD/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2026.

SILVA, M. do C. L. da. **Culturas colaborativas e inclusão escolar**: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola. 2020. 282 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) — Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: encontro Mundial de Educação para Todos (Jomtien). Bangkok: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e a linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

CAPÍTULO 12

Formação inicial de professores para a escola inclusiva: narrativas de docentes em um município do sudoeste Goiano

Jodely Borges de Lima

Eliane Assis Gouvea

Ruth Ferreira de Avelar Oliveira

Valdineia Pereira de Oliveira

Vanderlei Balbino da Costa

DOI: 10.52695/978-65-5456-161-7.12

PALAVRAS INICIAIS

Historicamente, sentimos a necessidade de pontuar que, no Brasil, a inclusão escolar tem se manifestado por meio de políticas e ações que buscam romper com uma longa tradição de exclusão — não só de pessoas com deficiência, mas também de estudantes de diferentes raças, etnias, origens, gêneros, religiões e contextos sociais. Embora os documentos legais estabeleçam que a educação é um direito universal, a escola nem sempre foi acessível a todos. Inicialmente, as escolas foram projetadas para atender a uma parcela limitada da população, utilizando critérios sociais, econômicos e culturais específicos, considerando que negros, indígenas, quilombolas, pardos, migrantes, refugiados das guerras e pessoas com deficiência não tinham acesso à escola.

Na esteira dessas relações, pontuamos que a luta pela democratização do ensino e pela inclusão de grupos historicamente excluídos é um

movimento relativamente recente. O avanço do paradigma da Educação Inclusiva não ocorre isoladamente no Brasil, mas se conecta a movimentos globais em defesa dos direitos humanos e da diversidade. Documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), a Declaração Mundial de Educação Para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), consolidaram o entendimento de que a escola deve ser aberta a todos, sem discriminação de qualquer natureza. Esses marcos internacionais inspiraram e pressionaram os países, inclusive o Brasil, a reorganizarem suas políticas educacionais e a ampliar o conceito de inclusão para além da deficiência, reconhecendo a pluralidade de sujeitos historicamente excluídos do acesso à e da permanência na educação escolar.

No contexto nacional, a Constituição Federal de 1988, em seus diversos artigos, estabeleceu a educação como direito de todos, com igualdade de condições de acesso e permanência, sendo referência para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, e para legislações posteriores que tratam da promoção da equidade e do respeito à diversidade em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil com *status* de emenda constitucional (Decreto nº 6.949/2009), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforçam o compromisso com a construção de sistemas educacionais inclusivos

Os objetivos que propusemos nessa investigação, ora em andamento, foram: analisar se a formação inicial ofertada nos cursos de Licenciatura para docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi adequada para capacitá-los para atuar na escola inclusiva; identificar as principais lacunas na formação inicial dos professores em relação à inclusão escolar; averiguar junto aos professores quais são os limites e desafios encontrados na sua formação inicial para atuar com as diferenças no espaçotempo da escola; avaliar em que medida as políticas de formação inicial vêm contribuindo para a formação dos professores do Ensino Fundamental I no contexto das escolas inclusivas.

Frente ao cenário que se desenha, o problema de pesquisa que ruleou essa investigação foi: a formação inicial ofertada nos cursos de Licenciatura aos docentes do Ensino Fundamental I foi adequada para que eles pudessem atuar, de forma eficaz, na promoção da inclusão escolar em contextos da inclusão, diversidade e equidade?

Ao considerar que essa investigação é de cunho qualitativo, pontuamos que, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Isso posto, afirmamos que, em investigações qualitativas, a preocupação não é quantificar dados, mas, sim, qualificar discursos dos sujeitos entrevistados.

A revisão bibliográfica, de cunho qualitativo, faz parte dessa pesquisa, priorizando a compreensão aprofundada dos sentidos, das vivências e dos desafios associados à formação inicial para a escola Inclusiva. “Praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica” (Gil, 2017, p. 34). O estudo bibliográfico é importante para trazer reflexões de autores e pesquisadores da área e permite a abrangência em todo território, tanto nacional quanto internacional. Conforme Gil (2017, p. 34):

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Desse modo, durante esta pesquisa, será realizada uma revisão teórica para dar suporte às reflexões com leituras de artigos, dissertações, tese, livros e fontes da Rede Mundial de Computadores (*internet*). Assim, é possível construir uma reflexão pertinente, compreendendo como pesquisadores já definem e entendem a formação inicial do docente, e levantar as reflexões existentes referentes à formação do professor para atuar na escola inclusiva. Será feito um estudo alinhado da pesquisa bibliográfica com a pesquisa documental. Gil (2017, p. 45) desenvolve essa ideia, afirmando que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

No âmbito da abordagem qualitativa, Creswell (2014, p. 52) ressalta que “a ideia-chave por trás da pesquisa qualitativa é aprender sobre o problema ou a questão com os participantes e adotar as melhores práticas para obter tais informações”.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa com ênfase na entrevista narrativa, na qual serão entrevistados 12 professores que atuam na rede pública de educação de um município sediado no sudoeste Goiano. Cumpre-nos ressaltar que foram tomados todos os cuidados em relação ao comitê de ética. Pontuamos que, em se tratando da técnica de coletas de dados, opta-se pela pesquisa narrativa, pois valoriza a voz individual e o contexto biográfico dos sujeitos, aprofundando a compreensão dos sentidos subjetivos que atravessam o cotidiano escolar. À luz de Azevedo e Borrego (2022):

A maneira como o entrevistador interage com o participante na entrevista, criando uma relação que consequentemente levará os participantes a responderem e relatarem as suas experiências; e (ii) as condições em que a entrevista acontece incluindo-se o local, a hora do dia, e o grau de formalidade estabelecida (Clandinin; Connelly, 2015, p. 153 *apud* Azevedo; Borrego, 2022, p. 36).

Nessa mesma direção, Meihy e Holanda (2015, p. 49) acrescentam:

As narrativas tornam-se o núcleo central das atenções, pois delas decorrem as razões e os dilemas embutidos nas justificações. Esse é o espaço para se formular pressupostos que vão se adensando na medida em que o cruzamento de ideias e opiniões deixa de ser individual e abraça o coletivo.

São diversos os autores que conceitualizam a pesquisa narrativa no processo de coletas de dados, evidenciando, assim, o interesse por incluir esse procedimento na metodologia da pesquisa. Para o referencial teórico, destacam-se autores como Mantoan (2003), Saviani (2009) e Nóvoa (2009), entre outros, e documentos legais que fazem parte da legislação brasileira.

PERCEPÇÃO DE ALGUNS RESULTADOS

À luz dos referenciais utilizados para a realização desta pesquisa, percebemos, ao realizar os estudos ainda de forma parcial, que a formação inicial é importante e indispensável para o progresso do trabalho dos professores no contexto da escola inclusiva. Nesse sentido, precisamos pontuar que as escolas comuns em uma perspectiva inclusiva passam por um processo de reformulação de suas políticas educacionais e não podem recusar o processo de inclusão diante da legislação. Corroborando com Mantoan (2003, p. 33), “não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar”. O papel da escola se torna fundamental na inclusão. Frente ao exposto, Mantoan (2003, p. 31) acrescenta:

Infelizmente, não estamos caminhando decisivamente na direção da inclusão, seja por falta de políticas públicas de educação apontadas para estes novos rumos, seja por outros motivos menos abrangentes, mas relevantes, como pressões corporativas, ignorância dos pais, acomodação dos professores.

Isso nos leva a refletir que a inclusão escolar engloba uma série de questões relativamente necessárias e urgentes a serem discutidas no espaço-tempo da escola em todos os níveis, graus e modalidade.

O objeto de estudo elencado para esta produção, denominado formação inicial de docentes para a escola inclusiva, ainda exige uma ampla discussão sobre as iniciativas previstas em lei para a sua efetiva concretude. O objetivo desta pesquisa de responder se a formação inicial oferecida nos cursos de Licenciatura para docentes dos professores foi adequada para capacitá-los a atuar na educação inclusiva ainda possui

suas lacunas. Alguns aspectos na legislação para a formação dos professores retrocederam. À luz de Saviani (2009, p. 153), o quadro atual da formação inicial dos professores:

[...] representa um retrocesso em relação ao período inaugurado em 1946 com a Lei Orgânica do Ensino Normal. Com efeito, como se indicou, essa legislação previa que os institutos de educação, além do ensino normal, ministrariam cursos de especialização para formar, entre outros, professores de Educação Especial.

Em seus escritos, Saviani (2009, p. 153) ainda argumenta que “é preciso rever os documentos oficiais para a educação especial, para que haja um espaço específico para cuidar da formação do professor no contexto inclusivo”.

À luz da legislação que rege a formação inicial e permanente dos docentes, precisamos pontuar que é urgente a necessidade de ajustar essa concepção de ensino em que os professores não tiveram sua formação baseada no novo modelo de escola inclusiva. Isso posto, Mantoan (2003, p. 34) considera que:

[...] superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino.

Na esteira dessas relações, propomos que o poder público, nos diversos níveis, faça investimento na formação inicial e permanente dos professores que vão atuar na escola inclusiva, em especial porque estão nela diferentes sujeitos: negros, indígenas, quilombolas, migrantes, refugiados das guerras e pessoas com deficiência há tempo alijadas de direitos. O exposto nos faz reflexionar: é preciso que tenhamos pleno conhecimento da legislação que rege a escola inclusiva para que todas as crianças se sintam verdadeiramente incluídas no processo de aprendizagem. Diante dessa assertiva, apoiamo-nos em Nóvoa (2009, p. 64-65) ao acentuar que “a aprendizagem

é o primeiro passo para a cidadania e que é da nossa responsabilidade concebermos modos e percursos que assegurem o sucesso de todos os alunos, cada um à sua medida". Daí, decorre a veemente necessidade de que cada um de nós possamos investir na escola inclusiva, por ser ela o espaçotempo voltado à inclusão das diferenças.

PALAVRAS NÃO CONCLUSIVAS

Esta investigação, ora em andamento, teve como questão norteadora: a formação inicial ofertada nos cursos de Licenciatura aos docentes do Ensino Fundamental I foi adequada para que eles pudessem atuar de forma eficaz na promoção da inclusão escolar em contextos de diversidade? Isso posto, o objetivo principal foi analisar se a formação inicial dos professores foi adequada para capacitá-los para atuar na escola inclusiva.

Por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, até aqui garimpada, foi possível compreender que ainda existem lacunas no processo da formação inicial e permanente para atuar com e na escola inclusiva. Alguns avanços são consideráveis como as políticas públicas voltadas para a inclusão no Brasil, vistas como determinantes e valorosas para dialogarem com o processo da escolarização dos sujeitos com deficiência no âmbito da educação brasileira. Frente a essa afirmação, apoiamo-nos nos escritos de Mantoan (2013, p. 30) ao afirmar:

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

Nossas expectativas bem como nossas esperanças são de que os conceitos apresentados neste trabalho tenham representado uma condição necessária para debater a formação inicial dos professores no contexto escolar da escola inclusiva em um município sediado no sudoeste Goiano.

Ao terminar este capítulo, claro, ainda em construção, as autoras e autor esperam que o sistema educacional possa, com muita veemência investir na formação inicial e, por assim dizer, permanente dos docentes; que, ao ofertar formação, possa fazê-lo visando atender às especificidades dos estudantes com deficiência que estão matriculados na Educação Básica, obviamente, buscando um lugar ao sol. Sol que precisa brilhar para todas as pessoas, independentemente se essas são ou estão em situação de deficiência, transtornos ou altas habilidades/superdotação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Adriana Barroso de; BORREGO, Cristhiane Lopes. Educação inclusiva no ensino superior: narrativas de experiências formadoras. In: AZEVEDO, Adriana Barroso; BORREGO, Cristhiane Lopes; VILELA, Elaine Gomes (orgs.). **Coleção Pesquisa Narrativa: Inclusão**. v. 2. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2022. p. 31-51. *E-book*.

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: nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, 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: nov. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: nov. 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: dez. 2025.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017. *E-book*.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral**: Como Fazer, Como Pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: dez. 2025.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3m-TBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: nov. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: dez. 2025.

UNESCO. **Sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: dez. 2025.

CAPÍTULO 13

A importância da saúde e da educação na promoção de uma cultura de paz nas escolas

Carolina Esteves Teixeira

Queila Soares Santana

Regiane de Jesus Pereira

DOI: 10.52695/978-65-5456-161-7.13

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um espaço privilegiado para a formação integral de estudantes de todas as idades, sendo essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Nesse contexto, a promoção de uma cultura de paz nas escolas tem se tornado uma necessidade urgente diante do aumento de conflitos, casos de violência e problemas de saúde mental entre estudantes. A saúde e a educação, coparticipantes de forma integrada, são pilares fundamentais na criação de ambientes que favoreçam o bem-estar e o aprendizado.

Nesse sentido, o arcabouço legal brasileiro desempenha um papel essencial na construção de escolas seguras e acolhedoras. A Lei nº 13.431/2017 (Lei da Escuta) estabelece diretrizes para a escuta especializada de estudantes vítimas ou testemunhas de violência, assegurando proteção e acolhimento. Já a Lei nº 13.185/2015, conhecida como Lei do *Bullying*, institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, abordando a prevenção e

o enfrentamento de práticas de *bullying*, que comprometem a saúde mental e o desempenho acadêmico dos estudantes.

Segundo Galtung (2003), a cultura de paz envolve a prevenção da violência estrutural e simbólica por meio da educação para valores como diálogo, respeito e inclusão. A partir dessa perspectiva, as práticas educativas e ações externas para a saúde mental são estratégias essenciais para fortalecer a cultura de paz. Abramovay (2005) também destaca que é fundamental combinar políticas públicas, práticas pedagógicas e ações institucionais para enfrentar a violência escolar e criar um ambiente de diálogo e empatia.

Diante desse cenário, os relatos de experiências, a seguir, objetivam elucidar como a articulação entre saúde, educação e políticas públicas, especialmente as previstas na Lei da Escuta e na Lei do *Bullying*, contribuíram para a promoção de uma cultura de paz no ambiente escolar.

A reflexão também busca explorar a importância da saúde e da educação na promoção de uma cultura de paz, analisando estratégias que integram bem-estar, proteção e aprendizado, com destaque para a aplicação das legislações que resguardam os direitos dos estudantes.

À luz das referências citadas, relacionamos os casos de três estudantes que acompanhamos, que, de acordo com nossas observações e com orientações de especialistas, são estudantes que estão no foco da educação voltada para a cultura de paz, porque vivenciaram situações de conflitos que os afetaram tanto socialmente, quanto na aprendizagem.

1º caso: Estudante do 5º ano, E. Mul. José Antônio do Couto

Há dois anos, recebemos, no 4º ano do Ensino Fundamental, um estudante com dores no olhar e na alma. Veio também com apontamentos de deficiência intelectual, mas aparentemente com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), não confirmados por diagnósticos devido à falta de acompanhamento especializado. Havia perdido a mãe e tinha sempre sombras de constrangimento, de revolta; era isolado e arredio.

Por estar fora da série/idade, ser o maior da turma e ter nítida dificuldade de aprendizagem, não se abria, não brincava, não tirava as dúvidas,

sempre agressivo ao tratar o próximo. Surgiram, para ele, algumas oportunidades de acompanhamento psicológico e as relações interpessoais passaram a fluir melhor.

Já no 5º ano, vivendo as transições pertinentes da adolescência, passou a ser acompanhado por uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Observamos muita resistência, por parte do estudante, para participar do AEE, porque ele se sentia inferiorizado em relação aos demais estudantes quanto à sua necessidade. Além disso, seus colegas de turma faziam piadinhas desnecessárias quanto ao seu comportamento, o que causava muito constrangimento e reatividade à violência física e verbal.

Mesmo depois de muita conversa e conscientização sobre o trabalho no AEE, isso ainda doía de um jeito diferente: não se sentia aprovado ou acolhido entre os demais. Na tentativa de solucionar essa situação, recorremos à área da saúde para intensificar as terapias e, na escola, envolvemos os demais estudantes em atividades de conscientização.

O resultado foi notório, ao final do 5º ano, pois as agressões verbais diminuíram, o estudante reestruturou sua autoestima e a vontade de melhorar seu comportamento, primeiramente, para si e, depois, na relação com a comunidade escolar. Isso denota que precisamos compreender e combater qualquer tipo de violência, seja ela física, verbal ou emocional. A reflexão sobre esse caso possibilitou compreender que se faz necessário perceber as entrelinhas dos sentimentos e da individualidade do ser, bem como, com empatia, conscientizar os nossos estudantes sobre as dores do outro para não sentir e não causar mais dores. Esse caso coloca em evidência a delicadeza do trabalho contínuo e diário que é educar para a vida.

2º caso: Estudante do 4º ano, E. Mul. Leopoldo N. de Oliveira

O estudante viveu um luto muito prolongado pela morte de várias pessoas na família em um curto espaço de tempo, o que o tornou psicologicamente mais vulnerável. Além disso, queixava-se de sofrer *bullying* no ambiente escolar, decorrente de sua carência afetiva e prolixidade ao socializar com a turma suas dificuldades e histórias de vida. De acordo com relatos do estudante, enfrentava situações de perseguição e violência física no horário de brincadeiras, no recreio. Por vezes, queixava-se de vontade

de não frequentar a escola para não vivenciar o *bullying*. O estudante passou a receber acompanhamento psicológico e, na escola, recebeu orientações que resultaram em melhoria da convivência escolar.

3º caso: Estudante do 4º ano, E. Mul. Leopoldo N. de Oliveira

O estudante apresentou um laudo recente de TDAH, Dislexia e Transtorno das Habilidades Escolares Mistas, diagnosticado por um neuropediatra que apontou orientações didáticas para o desenvolvimento nas habilidades escolares de acordo com a Sociedade Brasileira de TDAH. As principais orientações seguiram no sentido de que os profissionais que acompanharem o estudante não devem utilizar de julgamento de valores negativos, rotulação e estigmatização relativas aos seus transtornos, além de intermediar as relações entre os demais estudantes, combatendo o *bullying* entre eles. Os professores devem banir, do vocabulário, frases como “Você não terá futuro se continuar assim”, elogiar publicamente e corrigir erros no privado. Esse caso mostrou a importância de um diagnóstico com informações detalhadas, direcionando os professores a reverem valores de comunicação não violenta, visando a uma convivência harmoniosa entre os estudantes e entre professores e estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos depreender que os três estudantes têm em comum a necessidade da afirmação afetiva amparada pelos colegas, familiares e escola. É imprescindível, portanto, que a escola compreenda a situação específica de cada estudante para proporcionar um ambiente que favoreça a saúde emocional e o desenvolvimento social.

Nesse sentido, ressaltamos que a Formação Continuada de Professores e Gestores 2024 promovida pela RENAFOR/UFJ, que ora concluímos, alcançou diversos profissionais da educação localizados em diferentes cidades e estados do Brasil; promoveu uma formação equitativa e colaborativa, mediando alcançar a melhoria na qualidade da educação; dirimiu as dificuldades de compreensão sobre o modo como acontece a aprendizagem de estudantes com deficiência; e possibilitou novas perspectivas de combate ao *bullying*. Concluindo, o curso forneceu subsídios para

galgarmos os primeiros passos na direção de rever a prática em sala de aula, utilizando os conceitos, os métodos e os recursos apreendidos durante os módulos estudados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Maria Garcia. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003.

ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf>. Acesso em: nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em: out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: out. 2025.

GALTUNG, Johan. **Paz por meios pacíficos**: paz e conflito, desenvolvimento e civilização. Oslo: Instituto Internacional de Pesquisa da Paz, 2003.

SOBRE OS AUTORES

A obra intitulada *Tecnologias Assistivas e Desenho Universal para Aprendizagem: Estratégias Formativas para o AEE na Escola Inclusiva* é uma produção tecida por várias mãos, que se originou do projeto de formação continuada denominado “O Atendimento Educacional Especializado para Estudantes Público da Educação Especial e a Ação Colaborativa Entre Professores do Ensino Comum e do Ensino Especial”.

Da tessitura desta produção, participaram profissionais das mais diversas áreas de formação, considerando que se reuniram, em torno desse manuscrito, professores e professoras que têm, em seus holofotes, olhares voltados para a temática da inclusão escolar das diferenças, presentes hoje no *espaçotempo* da escola.

Com formação em ciências humanas e sociais, aqui representadas pelas licenciaturas História, Pedagogia, Letras-Inglês, Letras-Português, Artes Visuais, Educação Física, esse coletivo de profissionais se debruçou para produzir uma obra que pudesse demonstrar a potência que tem o Atendimento Educacional Especializado nas escolas da Educação Básica espalhadas Brasil afora.

Os autores e autoras destes capítulos borraram, nesta produção, temáticas como: A formação continuada para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado; A importância da Saúde e da Educação na promoção de uma cultura de paz nas escolas; Tecnologias Assistivas: recursos, práticas e mediações; Contextos históricos das pessoas com deficiência; Da Educação Especial Segregada à Educação na Perspectiva

Inclusiva; O Atendimento Educacional Especializado no contexto brasileiro; dentre outras temáticas.

Átila Brito, Suze Gomes, Nayara Brito, Jiuliana Ferreira, Osvaldo Neves, Carolina Esteves, Cícera Maleiros, Danúsia Lago, Diovana Thiago, Keisyani Santos, Henrique Lima, Queila Santana, Regiane Pereira, Renata Cruz, Jodely Borges, Eliane Assis, Ruth Ferreira, Valdinea Pereira, Eliane Guimarães, Ketney Tonetti, Douglas Christian, Gabriela Roncatt, Adriano Aparecido, Calixto Júnior, Flomar Ambrosina, Vanessa Helena, Vicente Dalla Dea, Matheus Ferreira, Érica Yamauchi, Cecília Bolina e Vanderlei Balbino, com muita maestria, teceram, nesta produção, suas percepções sobre a importância que o Atendimento Educacional Especializado representa para a construção de uma escola inclusiva para todas as pessoas, estejam elas ou não em situação de deficiência.

Os autores e autoras desta obra convidam todos os simpatizantes da inclusão escolar das pessoas com deficiência, que representam as diferenças e que se inserem no contexto da diversidade a lerem esta obra, pois estão aqui tessituras projetadas, planejadas e realizadas com muito empenho profissional.

Nossa gratidão.

Narrando a obra: falando com os autores

A obra intitulada *Tecnologias Assistivas e Desenho Universal para Aprendizagem: Estratégias Formativas para o AEE na Escola Inclusiva*, ora disponibilizada aos leitores, foi tecida por muitas mãos.

Fruto do curso de formação continuada, o manuscrito apresenta-se como um importante recurso acadêmico que contribui para a construção das identidades no *espaçotempo* da escola. Escrita por 30 autores, com 13 capítulos, a tessitura abarca temáticas que se voltam para a inclusão escolar dos estudantes com NEE nos variados níveis de ensino.

Ao narrar este manuscrito, expressamos nossa satisfação por trazer, para os leitores, diálogos e convicções de que incluir é possível. Precisamos construir uma escola que seja capaz de produzir identidades, respeitar diferenças e reconhecer as deficiências.

Nós, autores e autoras, conclamamos: leia, comente e divulgue esta obra àqueles que simpatizam com a inclusão.



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia