



encontrografia

Andressa Santos Rebelo  
ORGANIZADORA

# EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

políticas e práticas na  
educação inclusiva

Livro da Linha de Pesquisa Educação  
e Diversidade do PPGEduc/UFGD

VOLUME II



Andressa Santos Rebelo  
ORGANIZADORA

# EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

políticas e práticas na  
educação inclusiva

Livro da Linha de Pesquisa Educação  
e Diversidade do PPGEduc/UFGD

**VOLUME II**

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: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Magnific.com

**REVISÃO**

Revisado pelos autores

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

Rebello, Andressa Santos

Educação e diversidade : políticas e práticas na educação inclusiva : livro da linha de pesquisa educação e diversidade do PPGEdu/UFGD : volume II / Andressa Santos Rebello. -- 1. ed. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2026.

ISBN 978-65-5456-183-9

1. Diversidade 2. Educação inclusiva - Brasil  
3. Práticas educacionais I. Título.

26-358475.0

CDD-379.26

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação inclusiva : Políticas e práticas 379.26

Livia Dias Vaz - Bibliotecária - CRB-8/9638

DOI: 10.52695/978-65-5456-183-9

**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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – IFRS (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

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



# Sumário

Apresentação. . . . .10

## **1. Produção científica em Educação Especial: contribuições das pesquisas**

**CAPÍTULO 1. Trajetórias e tendências da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: síntese da produção científica nacional. . . . .14**

Izabella Carolyne Macedo Marques Melo  
Edilson Rebelo dos Santos  
Morgana de Fátima Agostini Martins

**CAPÍTULO 2. Escolarização de Estudantes Público da Educação Especial na Educação do Campo: revisão de teses e dissertações. . . . . 30**

Maria Elena Aquino Dutra  
Washington Cesar Shoiti Nozu

**CAPÍTULO 3. Usabilidade em aplicativos para o ensino de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo. . . . . 46**

Felipe José Carbone  
Nátalli Macedo Rodrigues Falleiros  
Morgana de Fátima Agostini Martins

## **2. Práticas em Educação Especial no contexto da inclusão escolar**

**CAPÍTULO 4. A Contação de Histórias na Formação Docente: Contribuições para a Inclusão Escolar. . . . .62**

Jeane Morlas Silva  
Aline Maira da Silva

**CAPÍTULO 5. Inclusão escolar nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: a perspectiva de familiares de estudantes com deficiência intelectual . . . . .76**

Francisco Roberto da Silva de Carvalho  
Aline Maira da Silva

**3. Políticas de Educação Especial e inclusão: acessibilidade, intersetorialidade, indicadores e interfaces**

**CAPÍTULO 6. Direito à Educação da Pessoa com Deficiência: remoção de barreiras e promoção de acessibilidade . . . . .94**

Leandro Basta  
Michel Leonardo Alves  
Washington Cesar Shoiti Nozu

**CAPÍTULO 7. O trabalho intersetorial no programa BPC na escola: desafios e potencialidades. . . . .109**

Gerusa Diedrich Mumbach  
Andressa Santos Rebelo

**CAPÍTULO 8. Indicadores de monitoramento da Meta 4 do Plano Nacional de Educação 2014-2024: limites e desafios a partir de estudos do Inep. . . . .123**

Ralf Hermes Siebiger  
Washington Cesar Shoiti Nozu

**CAPÍTULO 9. Esporte, Acessibilidade e Inclusão: Interfaces entre Políticas Públicas e Práticas Sociais . . . . .140**

Suzana Marssaro Santos Sakaue  
Reinaldo dos Santos

**4. Ações afirmativas e diversidade: direito à uma educação inclusiva**

**CAPÍTULO 10. Línguas, identidades e culturas na escola: o ensino de estudantes indígenas surdos em MS. . . . .154**

Andressa Muniz da Silva Mamende  
Camila Carollo Trento  
Luciana Lopes Coelho

<b>CAPÍTULO 11. Movimento negro, ações afirmativas e democratização da universidade: da luta pelo acesso à presença negra no Ensino Superior . . . . .</b>	<b>174</b>
Angelita da Cruz Espínola Reinaldo dos Santos	
<b>Currículo dos autores . . . . .</b>	<b>189</b>
<b>Índice remissivo . . . . .</b>	<b>197</b>

# Apresentação

A obra intitulada “Educação e diversidade: políticas e práticas na educação inclusiva – Volume II” traz produções de docentes e acadêmicos vinculadas à linha de pesquisa Educação e Diversidade do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD), organizadas em quatro eixos: 1. Produção científica em Educação Especial: contribuições das pesquisas; 2. Práticas em Educação Especial no contexto da inclusão escolar; 3. Políticas de Educação Especial e inclusão: acessibilidade, intersectorialidade, indicadores e interfaces; 4. Ações afirmativas e diversidade: direito à uma educação inclusiva.

No primeiro eixo temos o capítulo intitulado “Trajetórias e tendências da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: síntese da produção científica nacional”, produzido por Izabella Carolyne Macedo Marques Melo, Edilson Rebelo dos Santos e Morgana de Fátima Agostini Martins. O capítulo analisa a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior brasileira, com base na produção científica posterior à Lei Brasileira de Inclusão, examinando, por revisão integrativa, como as pesquisas abordam acesso e permanência entre 2016 e 2025.

O capítulo “Escolarização de Estudantes Público da Educação Especial na Educação do Campo: revisão de teses e dissertações”, de autoria de

Maria Elena Aquino Dutra e Washington Cesar Shoiti Nozu, objetiva revisar teses e dissertações que tenham como foco a escolarização de estudantes público da Educação Especial no contexto da Educação do Campo.

O capítulo “Usabilidade em aplicativos para o ensino de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo”, cujos autores são Felipe José Carbone, Nátalli Macedo Rodrigues Falleiros e Morgana de Fátima Agostini Martins, discute a usabilidade de aplicativos para o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), visando identificar requisitos e recomendações que garantam a qualidade dessas ferramentas no ensino.

No segundo eixo, temos o texto “A Contação de Histórias na Formação Docente: Contribuições para a Inclusão Escolar”, de autoria de Jeane Morlas Silva e Aline Maira da Silva. O capítulo tem por objetivo analisar a contação de histórias como estratégia pedagógica no contexto da inclusão escolar, com foco na formação docente. Buscou-se compreender de que maneira essa prática tem sido abordada nos cursos de formação de professores e sua contribuição para a escolarização de estudantes público da Educação Especial.

Também compõe esse eixo o texto “Inclusão escolar nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: a perspectiva de familiares de estudantes com deficiência intelectual”, de autoria de Francisco Roberto da Silva de Carvalho e Aline Maira da Silva. O capítulo analisa a inclusão nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a partir da perspectiva das famílias de estudantes com deficiência intelectual.

No eixo 3 tem-se o capítulo “Direito à Educação da Pessoa com Deficiência: remoção de barreiras e promoção de acessibilidade” de Leandro Basta, Michel Leonardo Alves e Washington Cesar Shoiti Nozu. O capítulo objetiva analisar o direito à educação da pessoa com deficiência a partir da premissa que propõe a remoção de barreiras e a promoção da acessibilidade no contexto escolar.

Nesse mesmo eixo temos o texto “O trabalho intersetorial no programa BPC na escola: desafios e potencialidades”, de Gerusa Diedrich Mumbach e Andressa Santos Rebelo. O capítulo tem por objetivo analisar o trabalho intersetorial no âmbito do Programa BPC na Escola, buscando

compreender seus fundamentos normativos e as condições concretas de sua materialização nos territórios.

Na sequência temos o capítulo “Indicadores de monitoramento da Meta 4 do Plano Nacional de Educação 2014–2024: limites e desafios a partir de estudos do Inep”, de Ralf Hermes Siebiger e Washington Cesar Shoiti Nozu. O objetivo deste texto consiste em apresentar os principais limites e desafios relacionados ao monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação 2014–2024, de maneira geral, e da Meta 4, em específico, tomando-se como referência estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no período de 2018 a 2024.

Ainda no eixo 3, apresenta-se o texto “Esporte, Acessibilidade e Inclusão: Interfaces entre Políticas Públicas e Práticas Sociais”, de Suzana Marssaro Santos Sakaue e Reinaldo dos Santos. O texto tem por objetivo analisar a acessibilidade e as possibilidades de participação de pessoas com deficiência física no esporte, considerando as políticas públicas e as normas técnicas sob uma perspectiva inclusiva.

O quarto e último eixo é composto pelo capítulo intitulado “Línguas, identidades e culturas na escola: o ensino de estudantes indígenas surdos em MS”, de Andressa Muniz da Silva Mamende, Camila Carollo Trento e Luciana Lopes Coelho. As autoras discutem, a partir das suas experiências com a pesquisa e a atuação na área da educação, o ensino escolar de estudantes indígenas surdos em comunidades indígenas do Mato Grosso do Sul. Problematicam os conhecimentos prévios constituídos e produzidos pelas crianças no seu contexto sociocultural e o papel da escola na promoção das aprendizagens, que envolvem a articulação de diferentes línguas e modalidades e as identidades étnicas e culturais presentes nos territórios indígenas.

Finalizando o eixo 4 e a obra, foi apresentado o texto “Movimento negro, ações afirmativas e democratização da universidade: da luta pelo acesso à presença negra no Ensino Superior”, de Angelita da Cruz Espínola e Reinaldo dos Santos. O capítulo discute a relevância histórica do Movimento Negro na conquista de políticas de ações afirmativas na

Educação Superior brasileira. Busca-se evidenciar como as mobilizações políticas e intelectuais desse movimento contribuíram para a formulação de políticas públicas destinadas à democratização da Educação Superior, especialmente por meio da implementação de ações afirmativas voltadas à população negra nesse nível de ensino.

Convido o leitor a conhecer os resultados dessas pesquisas, fruto do trabalho profícuo de docentes e estudantes de um programa de pós-graduação da região Centro-Oeste. Ao discutir os temas Educação e Diversidade, articulam suas investigações aos problemas prementes que emergem no processo de inclusão escolar na educação básica, que no Brasil, tem-se alinhado majoritariamente aos princípios da educação inclusiva.

Dourados, outono de 2026.

**Andressa Santos Rebelo**  
Professora do PPGEduc/UFGD  
Linha de pesquisa Educação e Diversidade

## CAPÍTULO 1.

# Trajетórias e tendências da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: síntese da produção científica nacional

Izabella Carolyne Macedo Marques Melo

Edilson Rebelo dos Santos

Morgana de Fátima Agostini Martins

DOI: 10.52695/978-65-5456-183-9.1

## Introdução

A inclusão, compreendida como movimento educacional, social e político, fundamenta-se no reconhecimento da diversidade humana e na garantia do direito à participação plena em todos os espaços sociais. No âmbito universitário, esse princípio exige que as instituições assumam não apenas o compromisso com o ingresso de estudantes com deficiência, mas também com a criação de condições pedagógicas, estruturais e atitudinais que assegurem trajetórias formativas de qualidade. A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, em 2015, representou um marco nesse processo ao reafirmar o dever do Estado e das instituições de ensino em garantir acessibilidade e equidade, redefinindo paradigmas e impulsionando novas demandas para a gestão acadêmica e para a produção científica na área.

Apesar dos avanços normativos e do crescimento gradual das matrículas de estudantes com deficiência, os dados recentes da Educação Superior indicam que esse público ainda representa parcela reduzida do total de matriculados. Tal cenário revela que a ampliação do acesso não foi acompanhada, de forma homogênea, por transformações estruturais e culturais capazes de sustentar processos inclusivos consolidados. Persistem desafios relacionados à infraestrutura, à oferta de recursos pedagógicos acessíveis, à formação docente e à superação de barreiras atitudinais, evidenciando que a democratização do Educação Superior demanda ações integradas e permanentes.

Considerando que esta pesquisa busca contribuir com a comunidade científica na área da Educação Especial, com foco nos processos de inclusão no contexto universitário, este estudo tem por objetivo realizar uma revisão integrativa da literatura, examinando as produções acadêmicas sobre estudantes com deficiência na Educação Superior compreendidas entre os anos de 2016 e 2025. A delimitação temporal justifica-se pela promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, marco legal que redefiniu as bases das políticas inclusivas no país, cujos desdobramentos na produção científica nacional buscamos identificar e analisar a partir do ano subsequente à sua vigência.

## **Método**

Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma revisão integrativa. Conforme destacado por Mendes, Silveira e Galvão (2008), a revisão integrativa busca sistematizar e condensar o conhecimento disponível sobre um tema específico, realizando uma síntese organizada dos achados provenientes de diferentes pesquisas. Desse modo, permite ao pesquisador identificar tendências, lacunas e contribuir para a formulação de novas questões científicas. A estrutura deste estudo reflete tais princípios, uma vez que os resultados e as discussões são sustentados pela comparação e integração dos dados extraídos dos artigos selecionados.

A busca inicial foi conduzida em duas bases de dados: o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Portal de Periódicos da CAPES. Foram

utilizados os descritores “Educação Superior” OR “Ensino Superior” AND “Inclusão”, associados por operadores booleanos.

Para garantir a precisão e a qualidade dos dados recuperados, foram aplicados filtros específicos nas ferramentas de busca de cada plataforma. Em ambas as bases, os critérios incluíram o idioma português e a restrição ao tipo de recurso “artigo”. No Portal de Periódicos da CAPES, o refinamento incluiu ainda os filtros de “acesso aberto”, “produção nacional” e trabalhos “revisados por pares”. Já na base SciELO, a busca foi delimitada à coleção “Brasil”.

Após a aplicação desses filtros, o levantamento inicial resultou em um total de 1.341 trabalhos acadêmicos, sendo 98 na SciELO e 1.147 no Portal de Periódicos da CAPES. Para o refinamento qualitativo da amostra, realizou-se uma análise preliminar dos títulos, reduzindo o quantitativo para 17 trabalhos provenientes da SciELO e 88 do Portal de Periódicos da CAPES. Foi identificada uma sobreposição de 17 documentos da CAPES que já constavam na amostra da SciELO.

Em seguida, procedeu-se à leitura dos resumos, a fim de realizar uma seleção mais criteriosa com base nos objetivos desta pesquisa, resultando em 8 artigos exclusivos da SciELO e 17 artigos exclusivos do Portal de Periódicos da CAPES. O conjunto final de artigos únicos selecionados para o estudo foi composto por 25 trabalhos, resultantes da soma das duas bases, descontadas as duplicidades identificadas.

Com o intuito de assegurar que o referencial teórico e a discussão se fundamentassem em análises práticas e dados empíricos relevantes ao tema, foram aplicados critérios de inclusão e exclusão ao conjunto de documentos. Como critérios de inclusão, definiu-se que os trabalhos deveriam: abordar ações ou políticas de inclusão na Educação Superior; apresentar análises práticas, evidências empíricas ou relatos de experiência; e tratar do acesso e da permanência de estudantes com deficiência. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados ensaios teóricos e estudos que abordavam a inclusão com foco primário em gênero, etnia ou questões socioeconômicas, sem relação direta com a deficiência.

## Resultados e Discussão

Com vistas a atender aos objetivos delineados na pesquisa, apresenta-se o Quadro 1, no qual estão sistematizadas as produções selecionadas na revisão integrativa, evidenciando informações como autoria, ano de publicação, título e objetivos dos estudos. Essa organização permite visualizar de forma panorâmica o conjunto das investigações analisadas, favorecendo a compreensão do percurso científico da temática no período delimitado.

**Quadro 1** – Trabalhos selecionados para compor a revisão de literatura (continua)

<b>Autor/Ano</b>	<b>Título</b>
Calheiros; Fumes, 2016	A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL
Ribeiro; Gomes, 2017	Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no Ensino Superior
Cerqueira; Moreira, 2018	O “ACESSAbilidade” um recurso para inclusão e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior
Botelho; Oliveira, 2019	Desafios da inclusão no Ensino Superior: narrativas de uma universitária com Síndrome de Down
Garcia, Bacarin; Leonardo, 2018	Acessibilidade e permanência na Educação Superior: percepção de estudantes com deficiência
Oliveira; Pimentel, 2019	Inclusão na Educação Superior: apontamentos sobre a afiliação de universitários com deficiência
Oliveira; Siems–Marcondes, 2019	Ensino Superior na perspectiva da pessoa com deficiência, condições de acesso, permanência e sucesso
Cantorani <i>et al.</i> , 2020	A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409
Costa; Pieczkowski, 2020	Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior na perspectiva da gestão universitária
Guedes, 2020	Luta por Dignidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência no Ensino Público Superior: uma Experiência de Construção de Acessibilidades na perspectiva da Gestão Inclusiva no Nordeste Brasileiro
Lima; Cabral, 2020	Gestão democrática na Educação Superior para a diferenciação e acessibilidade curricular

**Quadro 1** – Trabalhos selecionados para  
compor a revisão de literatura (conclusão)

Rosa; Santos, 2020	Inclusão no Ensino Superior: os desafios de acolher para transpor barreiras
Rosa <i>et al.</i> , 2020	Inclusão no Ensino Superior e o uso de Tecnologias Assistivas: uma avaliação com base nas percepções de discentes de licenciatura
Santos <i>et al.</i> , 2020	A Inclusão da Pessoa com Autismo no Ensino Superior
Diniz; Silva, 2021	Perspectivas de estudantes com deficiências sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul
Guimarães <i>et al.</i> , 2021	Trajetórias de alunos com deficiência e as políticas de educação
Martins <i>et al.</i> , 2021	Serviços para estudantes com deficiência nas Universidades: dificuldades e desafios
Muzi; Medeiros, 2021	Políticas públicas governamentais federais de acessibilidade na Educação Superior: O Programa Incluir
Silva <i>et al.</i> , 2021	Processos de resiliência em estudantes universitários com deficiência
Silva, 2021	A Lei de Cotas no Ensino Superior sob a Luz do Institucionalismo: processo decisório de uma universidade mineira
Batista, Vivas; Nunes, 2022	Inclusão no Ensino Superior: ações do Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico de uma instituição de ensino
Buiatti; Nunes, 2022	Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU): política de inclusão no ensino superior
Vieira; Zanon, 2023	Políticas públicas para inclusão no Ensino Superior: relato de uma experiência com uma estudante transexual e com Transtorno do Espectro Autista
Rocha, 2025	A permanência de estudantes surdos e com deficiência auditiva em cursos de graduação e pós-graduação: disputas e lutas em torno das singularidades
Silva <i>et al.</i> , 2025	Inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no Ensino Superior: o caso da Universidade do Estado de Minas Gerais

Fonte: Elaborado para esse estudo, 2026.

A leitura integral e analítica dos 25 artigos selecionados permitiu traçar um panorama consistente sobre como a produção científica brasileira tem debatido a inclusão na Educação Superior na última década, revelando um deslocamento significativo no foco das investigações. Nota-se que a preocupação acadêmica e social, outrora voltada prioritariamente à garantia do ingresso, volta-se agora com maior intensidade para a complexidade da permanência qualificada, entendendo que a luta pelo acesso foi apenas o primeiro passo, sendo imperativo discutir as condições objetivas e subjetivas que permitem ao estudante aprender, desenvolver-se e concluir sua formação com êxito.

Diante da complexidade dessa realidade, os estudos foram agrupados em três eixos temáticos principais com o objetivo de organizar a discussão de forma lógica e didática. É importante destacar que essa divisão obedece a um critério metodológico de análise, pois, na prática cotidiana das instituições, esses temas são interdependentes e se entrelaçam, de modo que um mesmo trabalho pode contribuir para a reflexão em mais de um eixo, refletindo a natureza transversal da inclusão.

### **a) Políticas públicas e ações afirmativas**

Neste eixo temático, cinco investigações se debruçam sobre o arcabouço legal e as iniciativas governamentais de acesso, revelando as nuances e contradições entre o texto da lei e a sua materialização no cotidiano universitário. Cantorani *et al.* (2020), ao analisarem o cenário de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) no sul do Brasil, expõem um descompasso crítico: a imposição da Lei nº 13.409/2016 não veio acompanhada das condições estruturais necessárias para sua execução. A pesquisa destaca, por meio da escuta de gestores, que embora a legislação seja reconhecida como um avanço social indispensável, o repasse de responsabilidades do governo federal para as instituições — sem o devido aporte orçamentário — gera improvisos que comprometem a efetividade da inclusão, exemplificado pela carência de especialistas para o suporte a estudantes com autismo ou surdez.

Em uma perspectiva longitudinal, Muzi e Medeiros (2021) avaliaram o impacto do Programa Incluir na Universidade Federal Fluminense (UFF),

demonstrando que, apesar de sua relevância para mitigar desigualdades históricas e fomentar uma cultura inicial de acessibilidade, o alcance da política ainda enfrenta barreiras de comunicação e infraestrutura. O estudo, que abrangeu uma amostra expressiva da comunidade acadêmica, apontou que a existência do programa era desconhecida por uma parcela significativa dos entrevistados, e a percepção sobre a acessibilidade na instituição permaneceu majoritariamente crítica, sugerindo que os investimentos pontuais via editais não foram suficientes para sanar déficits estruturais de longa data.

No âmbito da gestão estratégica, Silva (2021) lançou luz sobre os bastidores do processo decisório na UFMG durante a implementação da Lei de Cotas. A autora observa que a adequação institucional exigiu reorganizações profundas, mas que o processo de institucionalização da inclusão permanece em constante movimento. O estudo evidencia que a universidade enfrenta o desafio contínuo de interpretar e atender às complexidades do contexto social dos cotistas, buscando ultrapassar o mero cumprimento burocrático da reserva de vagas para alcançar uma inclusão substantiva.

Complementando a discussão sobre as cotas, Buiatti e Nunes (2022) oferecem um diagnóstico contundente a partir da experiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). As pesquisadoras identificaram um fenômeno paradoxal: simultaneamente ao aumento de matrículas, há uma subutilização das vagas reservadas para pessoas com deficiência oriundas de escolas públicas. Paralelamente, o estudo revela uma distorção na política vigente, que acaba por excluir candidatos com deficiência provenientes da rede privada, criando uma demanda represada que a legislação atual não contempla, evidenciando lacunas na abrangência da ação afirmativa.

Por fim, a dimensão subjetiva dessas políticas é explorada por Guimarães, Borges e Van Petten (2021), que analisaram as trajetórias de estudantes cotistas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). As narrativas recolhidas demonstram que a Lei de Cotas transcendeu o aspecto administrativo do acesso, atuando como um catalisador para a afirmação identitária e o empoderamento desses sujeitos. Ao ingressarem na Educação

Superior, esses estudantes ressignificaram suas experiências de barreiras e preconceitos vivenciados na educação básica, percebendo que suas condições não eram impeditivas para o avanço acadêmico, validando a política pública como um instrumento de transformação pessoal e social.

A análise transversal desses estudos permite inferir que a legislação brasileira, embora robusta em direitos, avançou em um ritmo mais acelerado do que a capacidade de resposta institucional das universidades. Nota-se um padrão onde políticas indutoras, como a Lei de Cotas e o Programa Incluir, funcionam como dispositivos de força que obrigam a abertura da universidade, mas a ausência de financiamento perene e de um planejamento pedagógico sistêmico gera um “vácuo” entre a matrícula e a sala de aula.

O cenário que se desenha é o de uma inclusão que, muitas vezes, se sustenta mais no esforço de comissões locais e na resiliência individual dos estudantes do que em uma estrutura consolidada. Assim, a garantia da vaga configura-se apenas como o marco inicial de uma disputa diária contra a invisibilidade orçamentária e as barreiras estruturais que ainda persistem.

## **b) Barreiras e condições para a permanência e o sucesso**

Neste eixo temático, a análise de sete investigações revela que, uma vez transposta a porta de entrada da universidade, o estudante com deficiência adentra um terreno de disputas diárias pela sua permanência. Garcia, Bacarin e Leonardo (2018), ao ouvirem estudantes de uma instituição pública no Paraná, identificaram que a universidade, embora cumpra requisitos legais burocráticos, falha na “microacessibilidade” cotidiana. Os alunos relatam calçadas esburacadas, falta de piso tátil e a ausência crônica de materiais adaptados, o que transforma o ato de estudar em uma corrida de obstáculos físicos e pedagógicos.

Esse cenário é corroborado por Calheiros e Fumes (2016), que, ao mergulharem na realidade de cursos de Educação Física em Maceió, expuseram uma inclusão condicionada ao esforço hercúleo do próprio aluno. A pesquisa narra situações em que professores se recusavam a adaptar

avaliações práticas para teóricas, obrigando o estudante a depender da solidariedade informal de colegas para não reprovar. Tal situação evidencia uma fragilidade institucional marcante, onde o direito à aprendizagem acaba virando um favor.

A dimensão das relações interpessoais mostrou-se ainda mais crítica do que as barreiras arquitetônicas. Diniz e Silva (2021) desvelam as barreiras atitudinais que operam no silêncio das salas de aula. Nos grupos focais realizados em Mato Grosso do Sul, os estudantes relataram a dor de serem os últimos escolhidos para trabalhos em grupo ou de terem sua capacidade intelectual subestimada por docentes que os enxergam apenas pelo viés do déficit.

Complementarmente, Ribeiro e Gomes (2017) classificam essas atitudes em categorias perversas, como a “superproteção”, que infantiliza o acadêmico ou a “exaltação do modelo”, que transforma o aluno em herói, desobrigando a instituição de oferecer suporte, já que ele “supera tudo”. Um exemplo marcante trazido por Diniz e Silva (2021) é o relato de banheiros adaptados trancados ou usados como depósito, simbolizando o lugar secundário que esse corpo ocupa na prioridade institucional.

Aprofundando-se na subjetividade desses sujeitos, Oliveira e Pimentel (2019) trazem o conceito de “afiliação” para explicar que esses estudantes enfrentam um desafio triplo: aprender o conteúdo, entender as regras da universidade e, ainda, gerenciar o estigma. O estudo mostra que alguns alunos chegam a ocultar a deficiência, quando não visível, para evitar o rótulo de “incapaz”, vivendo uma tensão constante entre pertencer e ser estigmatizado.

Por outro lado, Silva *et al.* (2021) e Oliveira e Siems-Marcondes (2019) destacam que, apesar desse ambiente hostil, a universidade também atua como um espaço potente de construção de resiliência. Ao entrevistarem estudantes que persistem, os autores notaram que a experiência acadêmica possibilitou uma ressignificação da autoimagem: eles deixam de se ver como vítimas e passam a se enxergar como sujeitos de direitos, muitas vezes engajando-se politicamente para transformar a própria instituição.

Esses estudos trazem um cenário preocupante de privatização da permanência. A responsabilidade pelo sucesso acadêmico, que deveria ser garantida por políticas institucionais robustas (intérpretes, materiais adaptados, formação docente), é sistematicamente transferida para o indivíduo. O que se observa não é uma inclusão plena, mas uma integração forçada, onde o estudante precisa se “superar” diariamente para caber em uma estrutura que não foi desenhada para ele.

### **c) Formação docente e o uso de tecnologias assistivas**

Neste último eixo, quatro estudos se dedicam a investigar a interdependência entre a qualificação do professor, o uso de tecnologias e a eficácia da inclusão. Rosa *et al.* (2020), ao implementarem uma intervenção com licenciados focada no uso do áudio-texto, constataram um paradoxo formativo: embora a ferramenta tenha se mostrado eficaz para ampliar a acessibilidade de estudantes com deficiência visual, os futuros docentes revelaram uma profunda insegurança pedagógica. Os participantes indicaram que a lacuna não reside na tecnologia em si, mas na ausência de uma base conceitual durante a graduação que lhes ensine a incorporar esses recursos ao planejamento didático, transformando a tecnologia em um acessório desconectado da prática.

Em uma abordagem voltada para a comunicação, Cerqueira e Moreira (2018) analisaram o impacto da ferramenta digital “ACESSAbilidade”. A investigação demonstrou que ambientes virtuais podem funcionar como zonas de conforto e expressão para estudantes que, no ambiente físico da sala de aula, sentem-se silenciados ou constrangidos em expor suas dúvidas e demandas. O estudo conclui que a verdadeira acessibilidade na Educação Superior transcende a eliminação de barreiras arquitetônicas, exigindo a criação de canais comunicacionais que devolvam ao estudante com deficiência o protagonismo e a voz ativa em sua própria trajetória acadêmica.

A dimensão da gestão pedagógica é explorada por Lima e Cabral (2020), que argumentam que a diferenciação curricular depende intrinsecamente de uma postura democrática da gestão. Ao acompanharem as tensões vividas por um aluno com deficiência física, os autores observaram que

a rigidez normativa e a falta de diálogo entre os departamentos geravam sofrimento psíquico e insegurança acadêmica. A pesquisa evidencia que a inclusão só se torna factível quando ocorre uma articulação intencional entre gestores e docentes para flexibilizar tempos e métodos, provando que recursos materiais são inócuos se não houver uma decisão política de acolher a diversidade.

Por fim, Rosa e Santos (2020) apresentam um estudo de caso sobre uma estudante com deficiência intelectual, destacando a indissociabilidade entre os aspectos afetivos e cognitivos. A pesquisa narra como a transição de uma metodologia individualista para uma abordagem colaborativa, fundamentada em Vigotski, permitiu que a acadêmica superasse estigmas de incapacidade. Os autores verificaram que o obstáculo não residia na condição intelectual da aluna, mas na rigidez das práticas anteriores; ao modificar a postura docente para um viés de mediação, a deficiência deixou de ser o centro, abrindo espaço para o desenvolvimento de potencialidades.

A interlocução entre esses estudos permite concluir que a tecnologia assistiva, por mais sofisticada que seja, é incapaz de substituir a mediação docente. Observa-se que recursos tecnológicos permanecem como objetos inertes se o professor não possuir o repertório pedagógico necessário para integrá-los organicamente ao currículo. O nó crítico identificado não é a escassez de equipamentos, mas a fragilidade dos saberes docentes para mobilizá-los em prol da aprendizagem.

Portanto, a inclusão na Educação Superior demanda um investimento robusto no capital humano. É imperativo capacitar o docente para que ele deixe de enxergar a tecnologia e o estudante com deficiência como elementos alheios à aula e passe a compreendê-los como partes constitutivas do processo educativo. A inovação real não está na máquina, mas na habilidade do professor em reinventar sua prática para assegurar o direito de todos aprenderem.

## **Considerações finais**

A análise dos estudos selecionados evidencia que, embora tenha ocorrido ampliação significativa do acesso por meio de políticas públicas,

consolidou-se um cenário de inclusão incompleta. O ingresso foi fortalecido por dispositivos legais que romperam barreiras históricas, porém a permanência e o sucesso acadêmico ainda enfrentam limitações estruturais, financeiras e pedagógicas. A ausência de planejamento sistêmico e de investimento contínuo compromete a efetividade das ações, revelando que o avanço quantitativo não foi acompanhado, na mesma proporção, por transformações qualitativas no interior das instituições.

Portanto, podemos inferir que as fragilidades institucionais extrapolam a dimensão da infraestrutura, manifestando-se sobretudo nas barreiras atitudinais e culturais presentes no cotidiano universitário. A inclusão, em muitos contextos, restringe-se à presença física do estudante, sem que haja efetiva participação nos processos formativos. Evidenciou-se que a permanência frequentemente depende de redes informais de apoio e da resiliência individual, o que revela uma transferência indevida de responsabilidade para o próprio estudante. Além disso, as análises apontam que soluções padronizadas não contemplam as especificidades das diferentes deficiências, tornando necessária a adoção de estratégias pedagógicas flexíveis, formação docente consistente e modelos de gestão transversal que envolvam toda a comunidade acadêmica.

Conclui-se que o panorama identificado caracteriza um momento de inclusão marginal na Educação Superior, no qual o direito ao acesso foi ampliado, mas o direito à aprendizagem e à conclusão do curso ainda carece de consolidação plena. A revisão integrativa permitiu sistematizar evidências, identificar lacunas e indicar a urgência de políticas institucionais mais articuladas, que superem a lógica meramente normativa e avancem para uma cultura universitária verdadeiramente inclusiva. O desafio que se impõe não é apenas manter estudantes com deficiência dentro da universidade, mas garantir que estejam efetivamente integrados aos processos cognitivos, sociais e formativos que definem a experiência acadêmica.

## Referências

BATISTA, R. C. G.; VIVAS, E. S.; NUNES, T. S. Inclusão no ensino superior: ações do Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico de uma instituição de ensino. **Revista de Gestão e Secretariado (GeSec)**, São Paulo, SP, v. 13, n. 1, p. 170195, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7769/gesec.v13i1.1251>. Acesso em: 14 nov. 2025.

BOTELHO, D. H. O.; OLIVEIRA, V. M. Desafios da inclusão no ensino superior: narrativas de uma universitária com Síndrome de Down. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 4, n. Especial, p. 156170, 2019.

BRASIL. Decreto-Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711). Acesso em: 9 out. 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](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146). Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008.

BUIATTI, V. P.; NUNES, L. G. A. Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU): política de inclusão no ensino superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 1, p. 325345, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n1a2022-6>. Acesso em: 14 nov. 2025.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 523539, jul. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200011>. Acesso em: 14 nov. 2025.

CANTORANI, J. R. H. *et al.* A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei nº 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 25, e250016, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250016>. Acesso em: 14 nov. 2025.

CERQUEIRA, M. R. R.; MOREIRA, J. C. C. O “Acessibilidade”: um recurso para inclusão e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, SP, v. 15, n. esp. 2, p. 406412, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5747/ch.2018.v15.nesp2.001129>. Acesso em: 14 nov. 2025.

COSTA, J. M.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior na perspectiva da gestão universitária. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e208179, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469820>. Acesso em: 14 nov. 2025.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na Educação Superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 22, n. esp., p. 3340, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>. Acesso em: 14 nov. 2025.

GUEDES, L. C. Luta por Dignidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência no Ensino Público Superior: uma experiência de construção de acessibilidades na perspectiva da gestão inclusiva no nordeste brasileiro. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, ano 54, p. 122, 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_54\\_5](https://doi.org/10.14195/1647-8614_54_5). Acesso em: 14 nov. 2025.

GUIMARÃES, M. C. A.; BORGES, A. A. P.; VAN PETTEN, A. M. V. N. Trajetórias de alunos com deficiência e as políticas de Educação Inclusiva: da educação básica ao ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0059, p. 935952, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0059>. Acesso em: 14 nov. 2025.

INEP. **Censo da Educação Superior 2024**. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 29 dez. 2025.

LIMA, A. H.; CABRAL, L. S. A. Gestão democrática na Educação Superior para a diferenciação e acessibilidade curricular. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 2, p. 11041117, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14336>. Acesso em: 14 nov. 2025.

MARTINS, M. H. V.; MELO, F. R. L. V.; MARTINS, C. Serviços para estudantes com deficiência nas universidades: dificuldades e desafios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e27022, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469827022>. Acesso em: 14 nov. 2025.

MUZI, T. G.; MEDEIROS, J. Políticas públicas governamentais federais de acessibilidade na Educação Superior: O Programa Incluir e seus reflexos em instituição do Estado do Rio de Janeiro. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, MS, v. 12, n. 36, p. 710731, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5504>. Acesso em: 14 nov. 2025.

OLIVEIRA, D. S.; SIEMSMARCONDES, M. E. R. Ensino superior na perspectiva da pessoa com deficiência: condições de acesso, permanência e sucesso. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 342359, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2019.44858>. Acesso em: 14 nov. 2025.

OLIVEIRA, G. K. A. P.; PIMENTEL, S. C. Inclusão na Educação Superior: apontamentos sobre a afiliação de universitários com deficiência. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, e019017, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653637>. Acesso em: 14 nov. 2025.

RIBEIRO, D. M.; GOMES, A. M. Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 1331, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxis.v13i24.927>. Acesso em: 14 nov. 2025.

ROCHA, L. R. M. A permanência de estudantes surdos e com deficiência auditiva em cursos de graduação e pósgraduação: disputas e lutas em torno das singularidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300079, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782025300079>. Acesso em: 14 nov. 2025.

ROSA, C. M. *et al.* Inclusão no ensino superior e o uso de tecnologias assistivas: uma avaliação com base nas percepções de discentes de licenciatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 122, 2020.

ROSA, J. E.; SANTOS, M. D. Inclusão no ensino superior: os desafios de acolher para transpor barreiras. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, MS, v. 13, n. 33, p. 120, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/10783>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SANTOS, W. F. *et al.* A inclusão da pessoa com autismo no ensino superior. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 5166, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/33786/23606>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SILVA, D. F. M. *et al.* Inclusão de estudantes público alvo da educação especial no ensino superior: o caso da Universidade do Estado de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e282815, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282815>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SILVA, F. C. **A Lei de Cotas no Ensino Superior sob a Luz do Institucionalismo**: processo decisório de uma universidade mineira. 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de PósGraduação em Administração, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

VIEIRA, B. B.; ZANON, R. B. Políticas públicas para inclusão no ensino superior: relato de uma experiência com uma estudante transexual e com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 12831999, set./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v-12n3a2023-70013>. Acesso em: 14 nov. 2025.

## CAPÍTULO 2.

# Escolarização de Estudantes Público da Educação Especial na Educação do Campo: revisão de teses e dissertações

Maria Elena Aquino Dutra  
Washington Cesar Shoiti Nozu  
DOI: 10.52695/978-65-5456-183-9.2

## Introdução

Nos últimos anos, as interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo passaram a adentrar o cenário político e acadêmico brasileiro (Nozu, 2021; 2024).

As interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo compreendem os trânsitos de camponeses<sup>1</sup> com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação<sup>2</sup> por espaços e tempos educativos que constituem estas duas modalidades de educação escolar (Nozu, 2017). Nesses movimentos, “não há a fixação de um único espaço, um único tempo e um único sujeito essencializado das interfaces;

---

1 Os diversos povos do campo constituem o público da Educação do Campo.

2 As pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação constituem o público da Educação Especial.

*entre as faces da Educação Especial e da Educação do Campo, temos sujeitos, espaços e tempos múltiplos*” (Nozu, 2025, p. 75, grifos do autor). Logo, as interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo são sempre plurais (Anjos, 2021).

Essas interfaces constituem “um constructo discursivo atual, fruto da imbricação do ideal de universalização do direito à educação e da ênfase pedagógica dada às especificidades e necessidades dos sujeitos em processo de escolarização” (Nozu, 2017, p. 16). Por escolarização, entende-se o processo complexo e sistematizado de ensino e de aprendizagem, em ambiente coletivo e institucional, que compreende a organização do trabalho pedagógico, o acesso ao currículo, a participação nas atividades, a permanência e a aprendizagem dos estudantes no percurso formativo-educacional (Ribeiro, 2026).

As interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo emergem, portanto, de articulações entre os princípios da igualdade e da diferença para a construção de caminhos que garantam a escolarização de camponeses com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação. Para tanto, urge construir ações político-pedagógicas que atendam, simultaneamente, as necessidades educacionais específicas e as diferenças socioculturais dos estudantes (Nozu, 2017; 2024).

Nesse contexto, com o intuito de uma aproximação ao conhecimento produzido nas interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo, o presente capítulo objetiva revisar teses de Doutorado e dissertações de Mestrado que tenham como foco a escolarização de estudantes público da Educação Especial (PEE) no contexto da Educação do Campo.

## **Metodologia**

A revisão de teses e dissertações fornece dados relevantes que auxiliam na familiarização com a temática investigada, assim como na elaboração da problemática e no cotejamento de resultados de uma pesquisa.

Neste trabalho, a base eleita para a coleta de dados foi o Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (Capes)<sup>3</sup>. O acesso e a busca foram realizados entre os meses de abril e maio de 2025. O recorte temporal estabelecido foi o período correspondente ao ano de 2008, considerado marco da política de inclusão, até 2025, ano concluído mais recente.

Os descritores adotados para o levantamento das dissertações e teses foram: “Educação Especial” e “Educação do Campo” combinados por meio do operador *booleano* AND, compondo a chave: (“Educação Especial” AND “Educação do Campo”). Com a realização do levantamento inicial, foi obtido um total bruto de 82 produções, sendo 57 dissertações de Mestrado Acadêmico, 12 dissertações de Mestrado Profissional e 13 Teses de Doutorado.

Em seguida, foi realizada a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, com o objetivo de refinar as pesquisas encontradas. Para essa etapa, foram definidos os seguintes critérios de inclusão: abordar as interfaces Educação Especial e Educação do Campo; ter como foco o processo de escolarização de estudantes PEE (gestão da escola, organização do trabalho pedagógico, práticas pedagógicas); obedecer ao recorte temporal 2008-2025; e se tratar de pesquisas empíricas realizadas em escolas do campo. Os critérios de exclusão definidos foram: pesquisas com foco nas interfaces da Educação Especial e da Educação Escolar Indígena, da Educação Escolar Quilombola e da Educação Ribeirinha, dentre outras modalidades de educação escolar de povos tradicionais; investigações com ênfase na Educação de Jovens e Adultos; as de cunho documental e bibliográfico; e as realizadas tendo como foco os atendimentos em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Com base nos critérios de seleção, das 82 produções, após a primeira triagem, restaram 29 produções. Esses 29 trabalhos foram submetidos a uma triagem mais criteriosa, com leitura da introdução, resultados e considerações finais. Assim, ao final, foram selecionadas 16 produções, a saber: Nozu (2017), Silva (2017), Lozano (2019), Anjos (2018), Santos (2018), Polidoro (2019), Viçosi (2020), Lopes (2022), Siqueira (2022), Anastácio

---

3 Link de acesso à base de dados: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>.

(2023), Pereira (2023), Romeiro (2023), Suassuna (2023), Silva (2024), Meira (2024) e Soares (2024).

## Resultados

As produções selecionadas desenvolveram investigações em contextos de nove estados brasileiros: Amapá (Anjos, 2018); Espírito Santo (Polidoro, 2019; Viçosi, 2020; Pereira, 2023; Silva, 2024); Mato Grosso do Sul (Anastácio, 2023; Nozu, 2017; Romeiro, 2023; Soares, 2024); Pará (Silva, 2017); Paraíba (Suassuna, 2023); Paraná (Lopes, 2022; Meira, 2024); Rio de Janeiro (Siqueira, 2022); Roraima (Santos, 2018); e São Paulo (Lozano, 2019). Assim, há pesquisas nas cinco macrorregiões brasileiras (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul). O maior número das pesquisas concentra-se nos estados do Espírito Santo e de Mato Grosso do Sul, com quatro trabalhos em cada unidade federativa.

Das 16 produções, duas são classificadas como teses (Nozu, 2017; Lozano, 2019) e 14 como dissertações (Silva, 2017; Anjos, 2018; Santos, 2018; Polidoro, 2019; Viçosi, 2020; Lopes, 2022; Siqueira, 2022; Anastácio, 2023; Pereira, 2023; Romeiro, 2023; Suassuna, 2023; Silva, 2024; Meira, 2024; Soares, 2024).

O Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, apresenta o maior número de trabalhos defendidos (quatro), com destaque para a orientação do Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno. Na sequência, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados oportunizou a defesa de três pesquisas.

A partir da síntese e organização dos dados referentes aos resultados das pesquisas levantadas, a análise foi estruturada em seis eixos, a saber: identificação, avaliação e encaminhamento dos estudantes PEE em escolas do campo; atendimentos de Educação Especial em escolas do campo; desafios para a gestão da inclusão de estudantes PEE em escolas do campo; planejamento pedagógico; ato pedagógico; e avaliação da aprendizagem.

## **Identificação, Avaliação e Encaminhamento dos Estudantes PEE em Escolas do Campo**

Os estudos apontam que a identificação inicial dos estudantes PEE ocorre, majoritariamente, no interior da sala de aula comum, a partir do olhar e da percepção dos professores frente ao chamado “estranhamento” em relação à aprendizagem, ao comportamento ou ao desenvolvimento dos estudantes (Nozu, 2017; Silva, 2017; Anjos, 2018; Polidoro, 2019; Pereira, 2023; Silva, 2024). Ancorado, portanto, na observação cotidiana e nas práticas pedagógicas, sem a presença sistemática de equipes multiprofissionais ou de protocolos institucionalizados.

Embora algumas pesquisas sinalizem para situações em que a identificação está articulada a avaliações pedagógicas e ao diálogo entre professor de classe comum, professor de AEE, coordenação pedagógica e familiares (Polidoro, 2019; Pereira, 2023), o conjunto das produções revela que esse movimento ainda ocorre de forma pontual e desigual, tendo em vista as condições estruturais e institucionais historicamente precarizadas nas escolas do campo.

Observa-se um cenário marcado por ambiguidades entre o discurso pedagógico e a prática institucional, pois, de um lado, há pesquisas que defendem e descrevem a avaliação pedagógica para a identificação e o encaminhamento dos estudantes PEE (Polidoro, 2019; Anjos, 2018). De outro lado, evidencia-se que, na prática, o laudo médico permanece como elemento central e legitimador do acesso aos serviços de Educação Especial, sobretudo para fins de contratação de profissionais de apoio e oferta do AEE (Anastácio, 2023; Romeiro, 2023; Nozu, 2017; Lozano, 2019; Silva, 2024).

De todo modo, dado o silenciamento das políticas sociais no contexto do campo, tanto a avaliação pedagógica especializada quanto a avaliação clínica não alcançam, via de regra, os estudantes camponeses, que permanecem sem a identificação de suas necessidades educacionais específicas e/ou da condição de deficiência. Considerando essa realidade, em alguns casos, os estudantes são classificados como “em avaliação”, por longos períodos, e encaminhados a atendimentos de Educação Especial (Nozu, 2017).

O encaminhamento dos estudantes encontra-se fortemente centralizado no AEE nas SRM, quando existentes. Em algumas realidades investigadas, o AEE ocorre no mesmo turno da escolarização (Nozu, 2017; Siqueira, 2022; Anastácio, 2023), em razão das dificuldades de retorno dos estudantes em outro turno devido a distância territorial, ausência e /ou precariedade do transporte escolar (Nozu, 2017; Silva, 2024).

Além disso, é recorrente o encaminhamento de estudantes para o AEE fora da escola do campo, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) ou em SRM de escolas da zona urbana, reforçando assim, processos de deslocamento territorial e simbólico, afastando o estudante de seu contexto sociocultural e dificultando a articulação pedagógica com a escola de origem (Anastácio, 2023; Suassuna, 2023).

Evidencia-se, portanto, que os processos de identificação, avaliação e encaminhamento são atravessados por fragilidades na articulação intersetorial e intrainstitucional. Há dificuldades recorrentes de diálogo entre professores da classe comum, professores de AEE, gestores escolares, secretarias de educação e demais políticas públicas, como saúde e assistência social (Romeiro, 2023; Nozu, 2017; Santos, 2018; Soares, 2024).

No contexto da pandemia da covid-19, as fragilidades foram intensificadas. Esse cenário revelou que a gestão da identificação e do encaminhamento, no campo, opera frequentemente em regime de improvisação, condicionado por desigualdades estruturais (Soares, 2024).

## **Atendimentos de Educação Especial em Escolas do Campo**

As pesquisas analisadas revelam que os atendimentos de Educação Especial nas escolas do campo encontram-se frequentemente precarizados, marcados pela tensão entre o modelo normativo previsto nas políticas públicas e as condições concretas de funcionamento das escolas do campo.

O AEE se constitui como o principal dispositivo de atendimento, assumindo centralidade na organização da inclusão escolar. Contudo, essa centralidade não implica uniformidade de oferta nem fidelidade ao modelo legal. Em diferentes contextos, o AEE ocorre fora dos parâmetros

normativos, especialmente no que se refere à oferta no contraturno e à articulação pedagógica com a sala de aula comum (Nozu, 2017; Anastácio, 2023; Soares, 2024; Siqueira, 2022; Silva, 2024).

A ausência ou a precariedade das SRM é um elemento recorrente nas pesquisas, sendo apontada como uma das principais limitações estruturais para a efetivação do AEE, nas escolas do campo (Romeiro, 2023; Santos, 2018; Suassuna, 2023; Soares, 2024; Silva, 2024). Em muitas realidades, as escolas não dispõem desse espaço ou contam com salas improvisadas, com recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade insuficientes.

Diante da inexistência de SRM ou da inviabilidade do contraturno — sobretudo em função da distância territorial e da precariedade do transporte escolar — o AEE passa a ser ofertado no mesmo turno da escolarização (Nozu, 2017; Siqueira, 2022; Anastácio, 2023). Essa configuração revela uma compreensão do AEE como “acompanhamento de reforço que não favorece as necessidades individuais e as singularidades específicas para as devidas adaptações metodológicas, curriculares e pedagógicas” (Anjos, 2019, p. 86).

Outro aspecto identificado nas pesquisas é a presença de profissionais de apoio e atendentes de Educação Especial atuando diretamente na sala de aula comum (Anastácio, 2023; Romeiro, 2023). Em diversos contextos, esses profissionais assumem funções que transitam entre o apoio pedagógico, o cuidado e a mediação das atividades escolares, muitas vezes sem formação específica e com vínculos precários de trabalho (Lopes, 2022; Romeiro, 2023; Anastácio, 2023; Pereira, 2023).

Soares (2024) destaca que, no contexto da pandemia da covid-19 os atendimentos de Educação Especial nas escolas do campo passaram por um processo de reconfiguração emergencial, assumindo formatos como atividades impressas adaptadas, jogos pedagógicos confeccionados pelos professores, atendimentos domiciliares pontuais e orientações às famílias. Nesse período, o AEE assumiu um caráter predominantemente assistencial e de manutenção do vínculo, mais do que de acompanhamento pedagógico.

## **Desafios para a Gestão da Inclusão de Estudantes PEE em Escolas do Campo**

A partir dos estudos analisados, observou-se que os desafios para a gestão da inclusão dos estudantes PEE nas escolas do campo não se restringem a questões operacionais ou pedagógicas pontuais, mas se configuram como desafios estruturais, políticos e históricos, diretamente relacionados à forma como as políticas públicas de Educação Especial e Educação do Campo são implementadas no âmbito dos sistemas de ensino.

As pesquisas indicam que a gestão da inclusão no campo opera em um cenário marcado pela fragilidade das políticas públicas específicas, em que tanto a Educação Especial quanto a Educação do Campo ocupam lugares historicamente periféricos nas agendas governamentais (Nozu, 2017; Santos, 2018; Pereira, 2023; Romeiro, 2023; Soares, 2024). Essa condição produz um duplo processo de invisibilização: dos sujeitos do campo e, de forma ainda mais acentuada, dos estudantes PEE que vivem nesses territórios (Nozu, 2017).

Um dos desafios centrais evidenciados nas pesquisas refere-se à insuficiência de infraestrutura física, pedagógica e tecnológica para a efetivação da inclusão de estudantes PEE em escolas do campo. A ausência ou precariedade de SRM, a falta de conectividade com a internet, a escassez de materiais pedagógicos acessíveis (Silva, 2017; Suassuna, 2023; Silva, 2024) e as limitações do transporte escolar comprometem diretamente o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes PEE (Santos, 2018; Suassuna, 2023; Soares, 2024). Tais condições impõem à gestão escolar a necessidade de constantes improvisações, deslocando o foco do planejamento pedagógico para a administração da escassez (Silva, 2017).

As pesquisas também convergem ao apontar a falta de profissionais especializados e de formação continuada como um dos principais entraves à gestão da inclusão em escolas do campo. A escassez de professores de Educação Especial, a atuação itinerante em múltiplas escolas e a presença de profissionais de apoio sem formação específica revelam processos de precarização do trabalho docente e de fragilização da política de inclusão (Nozu, 2017; Romeiro, 2023; Anastácio, 2023; Pereira, 2023;

Meira, 2024). Nesse contexto, a gestão enfrenta o desafio de organizar o AEE sem dispor de quadros técnicos suficientes, em contextos escolares com estrutura física e material precária.

Os estudos revelam dificuldades de diálogo entre professores da sala comum, professores do AEE, equipes gestoras e secretarias de educação, o que compromete o planejamento coletivo, o acompanhamento dos estudantes e a construção de práticas pedagógicas contextualizadas (Anjos, 2018; Nozu, 2017; Polidoro, 2019; Romeiro, 2023; Suassuna, 2023; Soares, 2024). Além disso, os Projetos Político-Pedagógicos das escolas do campo, em muitos casos, não incorporam as especificidades da Educação do Campo e da Educação Especial (Nozu, 2017; Anjos, 2018; Romeiro, 2023; Anastácio, 2023, Santos, 2018; Siqueira, 2024).

A dependência do laudo médico para o acesso a serviços e recursos da Educação Especial também emerge como um desafio relevante para a gestão da inclusão em escolas do campo. As pesquisas indicam que, embora a legislação não condicione o AEE à apresentação de diagnóstico clínico, na prática, o laudo permanece como elemento central para a contratação de profissionais, a liberação de recursos e a organização do atendimento (Romeiro, 2023; Nozu, 2017; Lozano, 2019). Essa lógica medicalizante, além de reforçar desigualdades territoriais, desloca a responsabilidade da escola e do sistema educacional para as famílias, que muitas vezes enfrentam dificuldades de acesso aos serviços de saúde (Nozu, 2017; Romeiro, 2023).

A resistência docente à inclusão e à própria proposta da Educação do Campo também são apontadas como desafios para a gestão escolar (Silva, 2024). Nozu (2017), Lozano (2019) e Pereira (2023) evidenciam que concepções urbanocêntricas de ensino, aliadas à falta de formação específica ou de conhecimento das necessidades específicas dos estudantes (Silva, 2017; Lopes, 2022; Silva, 2024; Meira, 2024), bem como ampliação de equipamento tecnológicos e comunicação alternativa (Viçosi, 2020; Suassuna, 2023).

Os desafios da gestão da inclusão foram intensificados durante a pandemia da covid-19. A falta de acesso à internet, a logística complexa

para a entrega de materiais impressos, a necessidade de busca ativa e de atendimentos domiciliares e a sobrecarga das equipes gestoras evidenciaram que a inclusão escolar no campo depende, em grande medida, de esforços individuais e de estratégias emergenciais (Soares, 2024).

## **Planejamento Pedagógico**

Embora a maioria das pesquisas analisadas não tenha como foco o planejamento pedagógico de forma explícita, elas evidenciam sua importância no contexto estudado. Nozu (2017) enfatiza a necessidade de considerar a realidade local, reconhecendo a singularidade cultural, social e econômica das comunidades e articulando Educação Especial e Educação do Campo de forma a respeitar a diversidade e as especificidades dos estudantes.

Além disso, observa-se um descompasso entre o que é anunciado no Projeto Político-Pedagógico e a realidade efetiva da escola, uma vez que o planejamento se orienta por referências urbanas, mostrando-se pouco sensível às especificidades socioculturais do campo, como problematizam Nozu (2017), Santos (2018), Lozano (2019) e Polidoro (2019).

A pesquisa de Anastácio (2023) identifica que o planejamento pedagógico aparece fortemente vinculado ao Projeto Político-Pedagógico, mas ocorre de maneira fragmentada e reativa, organizado conforme as demandas imediatas do estudante e frequentemente adaptado pelo profissional de apoio. Assim, o planejamento assume mais uma função documental e organizacional do que como uma prática coletiva orientadora do ensino e da aprendizagem, distanciando-se das concepções defendidas por Anjos (2018), Pereira (2023), Suassuna (2023) e Soares (2024), que ressaltam a centralidade do planejamento coletivo, contextualizado e articulado ao processo pedagógico.

Para Suassuna (2023), o planejamento deve ser coerente com as abordagens didáticas, pedagógicas, considerando os condicionantes socioculturais, pedagógicos e políticos. Sua pesquisa menciona que o planejamento é elaborado mensalmente, considerando as singularidades e a realidade dos estudantes, assim como algumas ações são adaptadas para atender

as especificidades dos estudantes PEE, havendo em alguns momentos a participação da equipe escolar.

O planejamento coletivo não ocorre na maioria dos contextos pesquisados (Nozu, 2017; Anastácio, 2023), devido à ausência de auxílio ou orientação (Silva, 2017), embora haja estudos que mencionam a busca pela construção de um planejamento coletivo e individual entre a equipe pedagógica e os docentes no decorrer do ano letivo (Silva, 2024).

## **Ato Pedagógico**

O ato pedagógico, compreendido como mediação intencional entre professor e estudante, está comprometido com os conteúdos curriculares a serem abordados e apreendidos (Luckesi, 2023).

Nesse sentido, Polidoro (2019) reforça que o ato pedagógico funciona como um mediador da inclusão ao levar em conta as características culturais e ambientais da comunidade. Para Pereira (2023), o ato pedagógico envolve um planejamento diferenciado, uso de recursos didáticos variados e atenção à diversidade de ritmos de aprendizagem, o uso de um currículo acessível e que aborde os temas voltados a realidade campesina.

Complementando, Suassuna (2023) destaca que a mediação da aprendizagem precisa ser permeada por práticas pedagógicas que considerem as habilidades, limitações e a realidade cultural dos estudantes, indo para além da realidade da sala de aula. As práticas pedagógicas desenvolvidas são, em sua maioria, adaptadas aos estudantes PEE e muitos materiais e recursos pedagógicos utilizados são elaborados pelos próprios docentes (Lopes, 2022).

Nesse sentido, Anjos (2018) analisa como professores adaptam conteúdos e estratégias de ensino para atender aos estudantes PEE, evidenciando, ainda, os desafios práticos e estruturais que condicionam o planejamento e a execução do ato pedagógico. De maneira semelhante, Santos (2018) demonstra que as ações em sala de aula refletem a intencionalidade da mediação do conhecimento, ao mesmo tempo em que aponta limitações institucionais, formação docente insuficiente e

materiais didáticos inadequados ao contexto do campo como fatores que influenciam o ato pedagógico.

A pesquisa de Silva (2024) destaca que uma parcela de educadores busca planejar e exercitar práticas pedagógicas alicerçadas no princípio da inclusão e da garantia de aprendizagem de todos os estudantes. Em contraposição, Anjos (2018) reforça que a concretização de práticas pedagógicas, que favoreçam a inclusão dos estudantes PEE, se limita muitas vezes ao trabalho individualizado, sem considerar o envolvimento coletivo com a turma.

Nesse sentido, Meira (2024) destaca o uso de diferentes materiais e estratégias pedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes PEE. Também problematiza a desvalorização da cultura e das tradições dos povos do campo nas práticas pedagógicas e sociais.

## **Avaliação da Aprendizagem**

Importante ressaltar que planejamento e avaliação são processos interdependentes e necessários para a concretização do processo de escolarização dos estudantes.

Nozu (2017) destaca a importância de considerar, nos processos avaliativos, a realidade local, reconhecendo a diversidade cultural, social e econômica das comunidades, articulando Educação Especial e Educação do Campo.

Por sua vez, Anjos (2018) reforça a necessidade de um planejamento articulado e de uma avaliação processual considerando as necessidades individuais dos estudantes, embora reconheça desafios como a falta de formação docente e recursos pedagógicos adequados. De forma semelhante, Suassuna (2023) defende que a avaliação seja contínua e adaptável, respeitando o progresso individual e as especificidades dos estudantes com TEA.

Enquanto isso, Pereira (2023) salienta que as avaliações dos estudantes PEE, precisam ser elaboradas conforme as necessidades dos estudantes, podendo demandar ampliação do tempo para sua realização devido ao uso

da Libras ou do Braille. Por fim, Suassuna (2023) destaca que a avaliação da aprendizagem norteia os passos para novos planejamentos e novas flexibilizações curriculares.

## **Considerações Finais**

Diante da revisão de teses e dissertações, constatou-se que as pesquisas apresentam importantes contribuições para um fenômeno contemporâneo e complexo: as interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo – cuja emergência decorre da luta pela universalização do direito à educação e pelo atendimento às especificidades dos estudantes no processo de escolarização (Nozu, 2017).

As produções analisadas, de modo geral, aprofundam a análise das condições concretas de inclusão em escolas do campo, revelando tensões entre as normas e as práticas escolares, bem como desigualdades estruturais que atravessam, na proposta de inclusão escolar, a efetivação da Educação Especial em contextos do campo.

Nos eixos de identificação, avaliação e encaminhamento, observa-se que o reconhecimento dos estudantes PEE ocorre, sobretudo, pela percepção do professor de sala de aula comum. Ainda, há ausência/precariedade na oferta de avaliação pedagógica especializada e de avaliação clínica para identificação das necessidades educacionais específicas e da condição de deficiência de estudantes camponeses.

Os atendimentos de Educação Especial configuram-se de forma precarizada, com ausência ou improvisação de SRM, oferta do AEE no mesmo turno da escolarização e presença de profissionais de apoio e de atendentes de Educação Especial, nem sempre qualificados. Na gestão, destacam-se desafios estruturais, como infraestrutura insuficiente, escassez de profissionais especializados e fragilidades na organização de ações coletivas e planejadas para a inclusão nas escolas do campo.

Quanto ao planejamento, ao ato pedagógico e à avaliação da aprendizagem, as pesquisas defendem práticas flexíveis e contextualizadas à realidade sociocultural do campo. Entretanto, evidenciam que: o planejamento

tende a ser fragmentado; o ato pedagógico, marcado por improvisação e individualização, com ausência de recursos e materiais didáticos e de acessibilidade, nem sempre assegura participação efetiva dos estudantes no contexto de sala de aula; e a avaliação da aprendizagem deve considerar as necessidades e as realidades dos estudantes.

Além disso, os estudos examinados suscitam importantes indagações, entre as quais se destaca a forma como se configura o processo de escolarização dos estudantes PEE, especialmente em áreas com importante atuação dos movimentos sociais de luta pela terra e pela busca de uma educação que respeite as características e a cultura dos povos do campo. Eis um relevante desafio a ser enfrentado pelas produções científicas vindouras.

## Referências

ANASTÁCIO, Juliana Rodrigues. **Políticas de educação especial na rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS: inclusão em escolas do campo**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2023.

ANJOS, Christiano Felix. **Cartografando as interfaces educação especial e educação do campo: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes credíveis**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, 2021.

ANJOS, Taiana Furtado dos. **Educação especial no campo: desafios à escolarização na Escola Agrícola Padre João Piamarta– Macapá/AP**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, 2018.

LOPES, Marili Moreira. **Práticas inclusivas na educação do campo: desafios e perspectivas da formação docente**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Curitiba, PR, 2022.

LOZANO, Daniele. **A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2019.

MEIRA, Regiane Freitas Pereira de. **O multiletramento como estratégia de ensino na inclusão dos estudantes com deficiência intelectual e autismo das escolas do campo**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, PR, 2024.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. Construção das interfaces educação especial e educação do campo: análise da produção acadêmica. *In*: FERNANDES, Ana Paula Cunha Santos (org.). **Educação especial do campo: trilhas, perspectivas e renovação**. Belém, PA: EDUEPA, 2021. p. 27–4.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação especial e educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. Educação especial na educação do campo, indígena e quilombola: quais são as diretrizes políticas brasileiras? **Revista Momento – diálogos em educação**, Rio Grande, v. 33, n. 2, p. 56–80, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v33i2.16842>.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. Entradas e saídas de uma rede discursiva: um modo de fazer pesquisa nas interfaces da educação especial e da educação do campo. *In*: SIEMS, Maria Edith Romano; MAGALHÃES, Edna Paula M. (orgs.). **Pesquisa em educação: desafios teórico-metodológicos à construção do conhecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 59–78.

PEREIRA, Juliano Bicker. **Educação especial na educação do campo: diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas em salas multisseriadas**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, 2023.

POLIDORO, Gislaíne Soares Velloso. **Educação especial no campo: um estudo de caso em Colatina/ES**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC), São Mateus, ES, 2019.

RIBEIRO, Eduardo Adão. **Inclusão de estudantes com deficiência em escolas brasileiras: tensões entre direito, política e indicadores educacionais**. 2026. 152 f. Relatório de Defesa de Tese (Doutorado em Direitos, Instituições e Negócios) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2026.

ROMEIRO, Roseane Arce. **Gestão da educação especial no campo: atuações no município de Bela Vista/MS**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2023.

SANTOS, Edineide Rodrigues dos. **A escolarização do público-alvo da educação especial nas escolas estaduais da educação do campo no município de Boa Vista/RR**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Instituto Federal de Roraima (IFRR), Boa Vista, RR, 2018.

SILVA, Leandro Ferreira da. **Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia-PA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, 2017.

SILVA, Gildete Rosa da. **A política de educação especial e suas interfaces em área de assentamento do município de Pinheiros – MST/ES**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), São Mateus, ES, 2024.

SIQUEIRA, Veronica Castilho de Almeida. **Políticas públicas de inclusão em educação: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Mangaratiba-RJ**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, 2022.

SOARES, Ozéias de Lima. **Educação especial do campo em tempos de COVID-19**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal, Corumbá, MS, 2024.

SUASSUNA, Daniela Santos. **Percepção de professores sobre práticas pedagógicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação do campo da Paraíba**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, 2023.

VIÇOSI, Paulo Willian Brunelli. **Políticas públicas de educação inclusiva: desafios na escolarização de estudantes público-alvo da educação especial na educação do campo no município de Conceição da Barra – ES**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, 2020.

## CAPÍTULO 3.

# Usabilidade em aplicativos para o ensino de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo

Felipe José Carbone  
Nátalli Macedo Rodrigues Falleiros  
Morgana de Fátima Agostini Martins  
DOI: 10.52695/978-65-5456-183-9.3

## Introdução

Com o avanço tecnológico, temos presenciado um crescimento significativo no número de aplicativos, cada um com suas características e tecnologias específicas, desenvolvidos para atender a uma variedade de contextos. Isso tem levado as pessoas, agora chamadas de usuários, a se especializarem cada vez mais. Nesse contexto, pais, professores e outros profissionais que trabalham com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) estão em busca de novos conhecimentos. Eles estão explorando aplicativos como Tecnologia Assistiva (TA) para ajudar no desenvolvimento de habilidades dessas crianças. Essa busca constante por especialização visa melhorar a qualidade de vida dessas crianças, procurando aplicativos de qualidade que proporcionem boas experiências e funcionalidades que estejam alinhadas com seus projetos de vida e educação.

Um aplicativo é um produto virtual que, como qualquer outro produto, pode ser medido, comparado e avaliado em termos de suas dimensões técnicas. Essas dimensões incluem o conjunto de funcionalidades, informações e recursos multimídia, ou hipermídia, que compõem o aplicativo. Assim, é possível avaliar a usabilidade de um aplicativo por meio de um conjunto de critérios definidos por métricas, que medem as dimensões técnicas do aplicativo. Essas métricas podem incluir a medição do tempo necessário para concluir uma tarefa, a quantidade de cliques necessários, a facilidade de encontrar informações na tela e a percepção de satisfação e utilidade (Sauro, 2015, p. 10).

A avaliação de aplicativos deve contemplar suas características de uso e experiência, sendo a usabilidade um dos requisitos determinantes nesse processo. Segundo a ABNT ISO 9241, a usabilidade é a medida pela qual objetivos específicos são alcançados com eficácia, eficiência e satisfação (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2011, p. 3). Neste contexto, a avaliação permite identificar problemas como dificuldades de navegação e interfaces pouco intuitivas, viabilizando a otimização da experiência do usuário. Em última análise, a aplicação da usabilidade visa qualificar as interações estabelecidas entre usuários e sistemas (Cybis; Betiol; Faust, 2010).

Este trabalho visa auxiliar a avaliação da qualidade de aplicativos voltados ao ensino de pessoas com TEA. Para tanto, conduziu-se uma pesquisa bibliográfica exploratória a fim de identificar os critérios de usabilidade aplicados a esse público. A revisão buscou descrever a literatura disponível, sintetizando conceitos, estudos de caso, listas de verificação e guias de orientação que fundamentem a compreensão técnica sobre o tema.

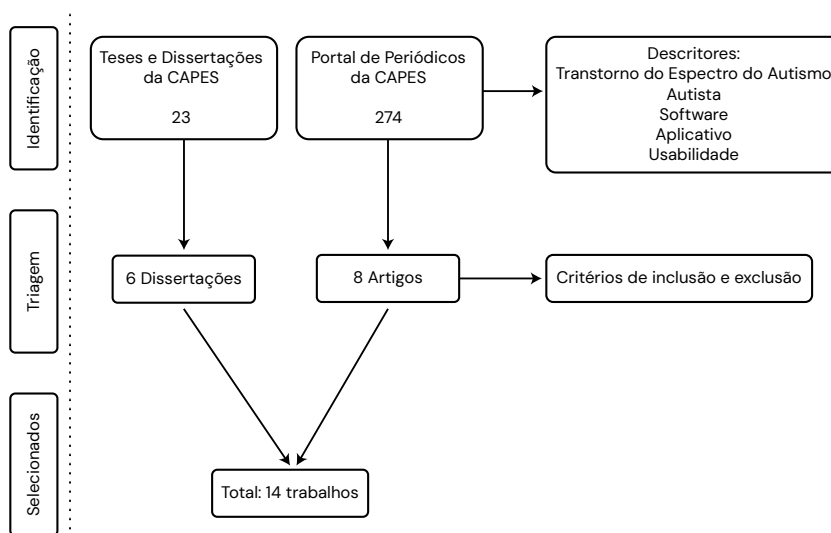
## **Método**

A pesquisa bibliográfica exploratória foi realizada em português e inglês no Portal de Periódicos CAPES e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sendo selecionados os trabalhos com autorização de divulgação, de acesso gratuito, disponíveis na íntegra que abordaram o tema da pesquisa e forneceram dados para ajudar no levantamento e entendimento

sobre a usabilidade em aplicativos para pessoas com TEA. Os descritores utilizados foram “autista”, “software”, “aplicativo”, “usabilidade”, e “transtorno do espectro do autismo”, assim como seus equivalentes em inglês “autistic”; “software”; “application”; “usability”; e “autism spectrum disorder”. A combinação dos descritores resultou na seguinte busca: (Transtorno do Espectro do Autismo OR Autista) AND (Software OR Aplicativo) AND Usabilidade, e seu equivalente em inglês: (Autism Spectrum Disorder OR Autistic) AND (Software OR Application) AND Usability.

As buscas foram realizadas em junho de 2023, e a primeira etapa foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES utilizando os descritores de busca apenas em português. Foram encontrados 23 trabalhos e destes, selecionados apenas seis, todos são dissertações, nenhuma tese foi selecionada. A segunda etapa foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando os descritores em português e inglês. Foram selecionados oito artigos, sendo quatro em português e quatro em inglês, de um total de 274 artigos encontrados. A Figura 1 demonstra o processo de seleção destes trabalhos.

**Figura 1** - Processo de seleção dos trabalhos



Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2026.

Os critérios de inclusão foram: I) trabalhos que realizaram um levantamento ou análise de critérios de usabilidade em aplicativos destinados ao TEA; II) trabalhos que possam ser elencados e classificados para o desenvolvimento de guias ou listas de verificações; III) trabalhos que oferecem recomendações pautadas em uma fundamentação teórica sobre a usabilidade e abordam o TEA e suas características como tema para desenvolvimento das ferramentas. Os critérios de exclusão foram: I) trabalhos que não divulgaram suas ferramentas ou bases teóricas para verificação; II) trabalhos que não abordam a temática do estudo; III) trabalhos repetidos; IV) trabalhos sem a divulgação autorizada. Para seleção dos trabalhos, foi realizada a leitura do título, resumo e palavras-chaves com objetivo de encontrar os descritores. Nos trabalhos selecionados em relação aos descritores, foi realizada a leitura integral do texto na busca por informações relevantes sobre o tema pesquisado.

## Resultados

Por meio do levantamento realizado no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, foi possível observar que existem poucos trabalhos que abordam a usabilidade de aplicativos para pessoas com TEA, e todos os trabalhos selecionados são dissertações de mestrado. As seis dissertações selecionadas abordam a usabilidade em seus conceitos ou heurísticas, divulgando resultados de uma compilação da literatura ou pesquisas de campo realizadas com indivíduos com TEA. No Quadro 1, são apresentadas as seis dissertações selecionadas.

**Quadro 1** – Levantamento no Portal de Teses e Dissertações da CAPES (continua)

Autor / Ano	Título	Área
Avila (2011)	Comunicação Aumentativa e Alternativa para o Desenvolvimento da Oralidade de Pessoas com Autismo	Educação
Alves (2016)	GUAIAMA: Guia de Usabilidade e Acessibilidade para Interface de Aplicações Móveis para Autistas	Engenharia de Software

**Quadro 1** – Levantamento no Portal de Teses  
e Dissertações da CAPES (conclusão)

Britto (2016)	GAIA: Uma Proposta de Guia de Recomendações de Acessibilidade Web com Foco em Aspectos do Autismo	Ciência da Computação
López (2016)	Recomendações para Desenvolvimento de Interfaces para Aplicações em Tablet com Ênfase em Crianças com Autismo	Informática
Azevedo (2019)	Análise Ergonômica e de Usabilidade de Plataformas para Comunicação de Pessoas com Limitação de Fala	Design
Moreira (2021)	Diretrizes de projeto e avaliação de usabilidade de um ambiente de tecnologia assistiva destinado a pessoas com transtorno do espectro autista	Sistemas de Informação

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2026.

A dissertação de Britto (2016), utilizou como método uma pesquisa bibliográfica exploratória, um questionário para desenvolvedores web sobre deficiências cognitivas e entrevistas com familiares de crianças com TEA. As bases de dados para o levantamento foram ACM, Scielo, Google Scholar, IEEE e PubMed. O levantamento procurou modelos de interação, soluções e estudos de caso na aplicação de tecnologias para crianças com TEA. Com isso, foram selecionados 17 trabalhos, entre eles, dez trabalhos científicos, três softwares educacionais, três conjuntos de recomendações de acessibilidade de interfaces para pessoas com TEA, e por fim o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Por meio destes trabalhos, foram extraídas 107 recomendações que foram categorizadas em dez categorias de recomendações. Como resultado, foi elaborado e descrito o GAIA, um guia com 28 recomendações pertencentes às dez categorias apresentadas.

Na dissertação de Alves (2016), foi proposto o GUAÍAMA que compreende 18 recomendações para ajudar no desenvolvimento de aplicações móveis para o público TEA. O objetivo do GUAÍAMA é servir como guia para o desenvolvimento de aplicativos móveis para pessoas com TEA, oferecendo

recomendações de usabilidade para desenvolvedores. O método utilizado foi o de pesquisa bibliográfica exploratória para o levantamento de recomendações, aplicação de questionários com profissionais da tecnologia da informação, entrevistas com profissionais da saúde e da tecnologia da informação, e por fim avaliação de três aplicativos seguindo o guia proposto. As bases de dados utilizadas no levantamento foram IEEE, ScienceDirect e ACM, além das recomendações propostas pelo GAIA (Britto, 2016).

A dissertação de López (2016) teve como objetivo o desenvolvimento de um jogo eletrônico para tablet destinado a crianças com TEA entre quatro e oito anos. Para o método, foi utilizado o estudo de caso, envolvendo a seleção dos participantes, definição do tema, desenvolvimento do jogo, realização de testes e por fim a análise dos resultados. Dessa forma, cinco crianças com TEA foram selecionadas para testar o jogo, que envolvia o desenvolvimento de habilidades de vocabulário e matemática. Com o desenvolvimento do jogo e a observação das crianças com TEA, o autor relata que foi possível elaborar algumas recomendações para contribuir no projeto de interfaces para este público.

Na dissertação de Azevedo (2019), foi realizada uma análise quanto à ergonomia e usabilidade de três aplicativos com objetivo de descobrir qual a forma mais adequada de se apresentar um conteúdo educacional em smartphones para pessoas com limitação de fala, incluindo pessoas com TEA. Em relação ao método, a pesquisa foi dividida em duas fases, a primeira teórico-analítica com objetivo de identificar métodos, técnicas e ferramentas para a avaliação da usabilidade, e a segunda em estudo de campo, com a aplicação de questionários e entrevistas. Por meio da avaliação de usabilidade realizada, a autora aponta pontos como a necessidade de uma fala mais personalizada e menos robotizada nos aplicativos, a necessidade de simplificação em tarefas voltadas ao vocabulário, uma melhor disposição dos tamanhos das imagens e sua localização na interface, além da necessidade de múltiplos níveis de dificuldade para manter o engajamento.

A dissertação de Moreira (2021) teve como objetivo a elaboração de diretrizes de design por meio da avaliação de usabilidade de um jogo eletrônico para a alfabetização e atividades básicas da vida diária de crianças

com TEA. Como método, foi realizada uma inspeção do aplicativo selecionado por meio das heurísticas de usabilidade propostas por Khowaja e Salim (2015), e aplicação de questionários a uma psicóloga e aos responsáveis por 15 crianças com TEA que foram observadas durante o uso da aplicação. O aplicativo escolhido se chama ACA e consiste em um aplicativo gamificado para a alfabetização de crianças com TEA baseado no sistema de comunicação alternativa PECS (Picture Exchange Communication System). Por meio das observações com as crianças com TEA e a avaliação de usabilidade no aplicativo ACA, foram elaboradas quatro diretrizes de design, que serviram para levantar insumos como sugestões de mudanças e novas funcionalidades ao aplicativo utilizado.

Na dissertação de Avila (2011) foi desenvolvido um sistema de comunicação alternativa para crianças com TEA, e então verificada a sua usabilidade por meio de inspeção realizada pela própria autora. Para isso, o método utilizado foi o de estudo de caso envolvendo a construção do sistema de comunicação alternativa, onde foi desenvolvido um protótipo envolvendo três etapas: projeto e desenvolvimento do sistema, a elaboração de estratégias para o desenvolvimento da comunicação de um indivíduo com TEA, e por fim a verificação da usabilidade.

Em relação aos oito artigos levantados, em sua totalidade, oferecem recomendações de usabilidade para o desenvolvimento de aplicativos para indivíduos com TEA, conforme exposto no Quadro 2. Essas recomendações foram levantadas por meio de: I) pesquisa bibliográfica (Khowaja; Salim, 2015; Lucian; Stumpf, 2019; Magaton; Bim, 2019; Aguiar *et al.*, 2020); II) desenvolvimento e aplicação de alguma ferramenta específica (Dautehnahn; Powell; Nehaniv, 2010; Pavlov, 2014); ou III) avaliação de softwares aplicativos existentes nas lojas virtuais de aplicativos (Avila; Passerino; Tarouco, 2013; Branco *et al.*, 2021). A maioria dos artigos possui a fundamentação seguindo os critérios de usabilidade propostos por Jakob Nielsen, e três artigos (Aguiar *et al.*, 2020; Lucian; Stumpf, 2019; Magaton; Bim, 2019) utilizaram e se fundamentaram por meio da dissertação de Britto (2016), que desenvolveu o GAIA.

**Quadro 2** - Levantamento no Portal de Periódicos da CAPES

<b>Autor / Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Local de publicação</b>
Dautenhahn, Powell e Nehaniv (2010)	Guidelines for researchers and practitioners designing software and software trials for children with autism	Journal of Assistive Technologies - <a href="http://dx.doi.org/10.5042/jat.2010.0043">http://dx.doi.org/10.5042/jat.2010.0043</a>
Avila, Passerino e Tarouco (2013)	Usabilidade em tecnologia assistiva: estudo de caso num sistema de comunicação alternativa para crianças com autismo	Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - <a href="https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/204003">https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/204003</a>
Pavlov (2014)	User Interface for People with Autism Spectrum Disorders	Journal of Software Engineering and Applications - <a href="http://dx.doi.org/10.4236/jsea.2014.72014">http://dx.doi.org/10.4236/jsea.2014.72014</a>
Khowaja e Salim (2015)	Heuristics to Evaluate Interactive Systems for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD)	PLoS ONE - Doi:10.1371/journal.pone.0132187
Lucian e Stumpf (2019)	Análise de aplicativos destinados ao aprendizado de crianças com transtorno do espectro autista	Design E Tecnologia - ( <a href="https://doi.org/10.23972/det2019iss19pp43-65">https://doi.org/10.23972/det2019iss19pp43-65</a> )
Magaton e Bim (2019)	Recomendações para o Desenvolvimento de Softwares Voltados para Crianças com Transtorno do Espectro Autista	Revista Brasileira de Informática na Educação - DOI: 10.5753/RBIE.2019.27.02.112
Branco <i>et al.</i> (2021)	Como o uso de aplicativos móveis educacionais impacta o cotidiano de crianças autistas? Uma avaliação por meio de diários de usuário	Revista Brasileira de Informática na Educação - DOI: 10.5753/RBIE.2021.29.0.1107
Aguiar <i>et al.</i> (2020)	AutismGuide: a usability guidelines to design software solutions for users with autism spectrum disorder	Behaviour & Information Technology - DOI: 10.1080/0144929X.2020.1856927

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2026.

As recomendações, destacadas nos oito artigos selecionados, foram categorizadas e descritas envolvendo seus contextos de aplicação de maneiras diferentes. Por exemplo, no trabalho de Dautenhahn, Powell e Nehaniv (2010), não foi realizada uma categorização das 20 recomendações, mas todas elas foram descritas e contextualizadas de acordo com a aplicação e as experiências dos pesquisadores envolvidos. Essa experiência envolveu a aplicação de um software chamado TouchStory para promover o aprendizado de estruturas narrativas em 36 crianças com TEA, e os autores relataram suas descobertas e constatações em forma de recomendações. Já o trabalho de Aguiar *et al.* (2020) envolveu uma estrutura metodológica mais sistemática, realizando um levantamento que resultou em 69 recomendações organizadas em 11 categorias.

No trabalho de Khowaja e Salim (2015), foi realizado um levantamento de diretrizes e recomendações para a avaliação de softwares para pessoas com TEA, com base em artigos, dissertações, livros e ensaios técnicos (as bases de dados utilizadas não foram divulgadas). As diretrizes encontradas foram agrupadas e relacionadas às heurísticas de Nielsen (1993). Além disso, o novo conjunto de diretrizes proposto no artigo foi submetido à análise por profissionais com experiência em avaliação heurística e no trabalho com crianças com TEA. Após o agrupamento e análise pelos profissionais, foram propostas 15 heurísticas, que estão sendo adotadas por diversos autores da área, consolidando-se como uma pesquisa de referência.

No estudo de Pavlov (2014), foi desenvolvido um software leitor de livros para pessoas com TEA, baseado em recomendações e critérios do World Wide Web Consortium (W3C) e da Web Accessibility Initiative (WAI), resultando em quatro categorias de recomendações. A primeira categoria é a apresentação, que envolve aspectos como cor, contraste, fonte e simplicidade das figuras. A segunda é a navegação e carregamento de página, destacando o uso de menus simples e páginas com carregamento rápido. A terceira é a interação, que trata de uma tela com poucos elementos e o uso de botões grandes e simples. Por fim, a quarta categoria é a personalização, permitindo a adaptação de aspectos do sistema, como temas e textos.

Os artigos analisados demonstram que as heurísticas de Nielsen (1993) fundamentam a maioria dos trabalhos e servem como metodologia de avaliação, a exemplo das análises feitas por Lucian e Stumpf (2019) e no sistema SCALA (Sistema de Comunicação Alternativa para o Letramento de Pessoas com Autismo) realizado por Avila, Passerino e Tarouco (2013). Além disso, muitos trabalhos realizaram uma avaliação de usabilidade por meio de aplicativos ou protótipos de aplicativos existentes. Por exemplo, Lucian e Stumpf (2019), Branco *et al.* (2021) e Magaton e Bim (2019) utilizaram aplicativos selecionados na loja de aplicativos virtuais Google Play. De maneira geral, os artigos trouxeram recomendações de usabilidade, fundamentadas nos princípios da Usabilidade, para aplicativos voltados ao TEA, enfatizando a importância de interfaces claras, personalizáveis, com feedbacks claros e adaptadas às necessidades específicas de cada criança com TEA.

A análise dos estudos selecionados permitiu compreender as práticas atuais de avaliação de aplicativos voltados ao TEA, estabelecendo uma fundamentação teórica sólida para a extração de diretrizes. Nesse cenário, destacam-se como referenciais confiáveis os trabalhos de Britto (2016), Aguiar *et al.* (2020), Khowaja e Salim (2015) e Alves (2016), que oferecem recomendações de usabilidade especializadas e validadas para este contexto.

Entretanto, observa-se uma lacuna pedagógica relevante: embora esses guias sejam tecnicamente rigorosos, eles são direcionados majoritariamente a desenvolvedores de software. A predominância de linguagem técnica e a exigência de conhecimentos prévios em usabilidade evidenciam a ausência de um referencial teórico acessível a professores, dificultando que esses profissionais utilizem tais diretrizes na seleção ou avaliação de recursos educacionais para seus alunos.

## **Recomendações de usabilidade**

Com relação às recomendações extraídas dos trabalhos selecionados, é possível observar um agrupamento lógico das suas funções e objetivos para aplicativos destinados ao público TEA. Muitos dos trabalhos utilizaram categorizações e terminologias idênticas ou similares, pois utilizaram

as mesmas fontes para pesquisa. Alguns trabalhos utilizaram nomes diferentes, mas com funções ou objetivos muito similares. Portanto, vamos agrupar e descrever algumas das características que tiveram maior incidência e relevância nos trabalhos levantados.

**Cores e fontes adequadas:** indivíduos com TEA podem ser sensíveis a cores e fontes muito vistosas. Além disso, as cores e fontes devem se diferenciar dos elementos de fundo para não gerar confusão e ocasionar erros durante a utilização. Cores e fontes adequadas foram citadas nos trabalhos de Britto (2016), Branco *et al.* (2021), Aguiar *et al.* (2020), Khowaja e Salim (2015) e Pavlov (2014).

**Interface simples:** informações complexas podem ser difíceis de serem entendidas, uma interface deve ser minimalista quanto aos seus elementos multimídia, simples de entender, evitando confusão, perda de interesse ou mesmo algum estresse sensorial por um indivíduo com TEA. Interface simples é citada nos trabalhos de Britto (2016), Alves (2016), López (2016), Magaton e Bim (2019), Aguiar *et al.* (2020), Khowaja e Salim (2015) e Pavlov (2014).

**Feedback:** o feedback tem como objetivo informar o usuário do sistema sobre qualquer ação ou função executada, dessa forma o feedback deve ser claro para que o indivíduo com TEA entenda o que ele está executando e se a atividade ou funcionalidade está sendo executada de maneira correta. Feedback é citada nos trabalhos de Britto (2016), Alves (2016), López (2016), Magaton e Bim (2019), Aguiar *et al.* (2020), Dautehnahn, Powell e Nehaniv (2010) e Khowaja e Salim (2015).

**Acessibilidade nos conteúdos e funcionalidades:** as funcionalidades e conteúdos de um aplicativo devem ser fáceis de encontrar e navegar, bastante visíveis para evitar que um indivíduo com TEA fique perdido e sem atenção. A acessibilidade quanto ao conteúdo e funcionalidades de um aplicativo são citadas nos trabalhos de Britto (2016), Alves (2016), Magaton e Bim (2019), Branco *et al.* (2021) e Khowaja e Salim (2015).

**Personalização:** a personalização (também conhecida como customização) é um recurso importante para que o aplicativo possa ser adequado às

necessidades sensoriais do indivíduo com TEA, como o ajuste ou modificação de imagens, sons, navegação ou funcionalidades. A personalização é citada nos trabalhos de Britto (2016), Alves (2016), López (2016), Magaton e Bim (2019), Aguiar *et al.* (2020), Dautenhahn, Powell e Nehaniv (2010), Khowaja e Salim (2015) e Pavlov (2014).

**Flexibilização do conteúdo:** além dos elementos visuais e funcionais de um aplicativo, os conteúdos oferecidos nas atividades também devem possuir um nível de customização. Indivíduos com TEA precisam ser engajados para continuar na utilização do aplicativo, e um conteúdo não apropriado quanto ao seu nível de dificuldade, preferências pessoais ou mesmo de compatibilidade quanto a atividade a ser disponibilizada pelo professor, pode acarretar no abandono ou desinteresse pelo aplicativo. A flexibilização de conteúdo é citada nos trabalhos de Alves (2016), Branco *et al.* (2021), Aguiar *et al.* (2020), Dautenhahn, Powell e Nehaniv (2010) e Khowaja e Salim (2015).

**Níveis de dificuldade:** é importante que um aplicativo com funcionalidades e atividades relacionadas ao desempenho de um indivíduo com TEA seja projetado para compreender o seu nível de habilidade. Atividades muito difíceis podem desencorajar, enquanto que atividades muito fáceis podem gerar desinteresse. A dificuldade deve ser flexível e adaptável em relação ao nível de habilidade do indivíduo com TEA. O nível de dificuldade é citado nos trabalhos de López (2016), Moreira (2021), Magaton e Bim (2019), Branco *et al.* (2021) e Dautenhahn, Powell e Nehaniv (2010).

**Recursos condizentes com a realidade:** a linguagem visual e textual, além de simples, deve ser condizente com a realidade da pessoa, evitando jargões, metáforas, abreviações ou símbolos que possam confundir o indivíduo com TEA. Esses recursos condizentes com a realidade são citados nos trabalhos de Britto (2016), Alves (2016), López (2016), Magaton e Bim (2019), Aguiar *et al.* (2020) e Khowaja e Salim (2015).

**Navegação simplificada:** a navegação é um critério importante pois possibilita que o indivíduo com TEA tenha controle e orientação para não se perder utilizando o aplicativo. Para uma navegação eficiente, um aplicativo precisa de uma organização quanto aos seus conteúdos e funcio-

nalidades estruturados de maneira que seja simples e previsível encontrar os elementos mais importantes durante a interação. A navegação simplificada é citada nos trabalhos de Britto (2016), Alves (2016), Aguiar *et al.* (2020) e Pavlov (2014).

Consistência e familiaridade: os elementos de interface e os conteúdos das atividades devem ser consistentes e familiares em todo o aplicativo, isso ajuda ao indivíduo com TEA quanto a previsibilidade e reduz a confusão na utilização. Consistência e familiaridade são citadas nos trabalhos de Britto (2016), Alves (2016), Aguiar *et al.* (2020) e Dautenhahn, Powell e Nehaniv (2010).

Suporte no controle da motricidade: alguns indivíduos com TEA podem ter alguma dificuldade relativa à motricidade que pode dificultar a utilização de um aplicativo pelo computador ou dispositivo móvel. Portanto, um aplicativo deve ser projetado com a possibilidade de ajustes nos botões, na sensibilidade ou uma facilidade de integração com tecnologias assistivas externas. O suporte no controle da motricidade é citado nos trabalhos de Britto (2016), Alves (2016), Aguiar *et al.* (2020), Dautenhahn, Powell e Nehaniv (2010) e Khowaja e Salim (2015).

Elementos multimídia apropriados: a multimídia é constituída por elementos diversos, como som, imagem, vídeo, animação ou qualquer combinação desses elementos. Os elementos de multimídia são utilizados para que um aplicativo seja atraente e mantenha o engajamento de indivíduos com TEA, entretanto, devem ser apropriados, ou seja, projetados com simplicidade, de fácil customização e consistentes com o aplicativo para não gerar sobrecarga ou estresse sensorial. Os elementos de multimídia são citados nos trabalhos de Britto (2016), Alves (2016), López (2016), Magaton e Bim (2019), Branco *et al.* (2021) e Aguiar *et al.* (2020).

## **Considerações Finais**

Este estudo reforça a usabilidade como critério determinante na avaliação de aplicativos para pessoas com TEA, destacando sua capacidade de medir a eficácia, a eficiência e a satisfação do usuário. A análise bibliográfica permitiu consolidar um embasamento teórico robusto, evidenciando

que a aplicação das heurísticas de Jakob Nielsen, aliada a diretrizes contemporâneas como o DUA, é essencial para garantir a acessibilidade e o engajamento. Tais elementos são fundamentais para que as funcionalidades das aplicações promovam, de fato, a autonomia e a independência desse público.

Os resultados obtidos fornecem um referencial para a sistematização de requisitos de usabilidade, superando a carência de métodos consolidados na área. Espera-se que com esta especificação de diretrizes de usabilidade, inspirado em modelos de referência como o GAIA (Britto, 2016), ofereça maior clareza técnica e pedagógica no desenvolvimento de novas ferramentas. O objetivo final é instrumentalizar não apenas desenvolvedores, mas também professores no contexto escolar, permitindo uma escolha mais criteriosa e qualificada de tecnologias assistivas que potencializem o ensino para alunos com autismo.

## Referências

AGUIAR, Y. P. C. *et al.* AutismGuide: a usability guidelines to design software solutions for users with autism spectrum disorder. **Behaviour & Information Technology**, [S. l.], v. 41, n. 6, p. 1132–1150, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.1856927>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ALVES, G. M. S. **GUAIAMA: Guia de Usabilidade e Acessibilidade para Interface de Aplicações Móveis para Autistas**. Orientador: Walter Franklin Marques Correia. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Engenharia de Software) – Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife, Recife, 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR ISO 9241: Ergonomia da interação humano-sistema**. Rio de Janeiro, 2011.

AVILA, B. G. **Comunicação Aumentativa e Alternativa para o Desenvolvimento da Oralidade de Pessoas com Autismo**. Orientador: Liliana Maria Passerino. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

AVILA, B. G.; PASSERINO, L. M.; TAROUÇO, L. M. R. Usabilidade em tecnologia assistiva: estudo de caso num sistema de comunicação alternativa para crianças com autismo. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 115–129, jun./dez. 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/204003>. Acesso em: 20 jun. 2023.

AZEVEDO, C. T. V. de. **Análise Ergonômica e de Usabilidade de Plataformas para Comunicação de Pessoas com Limitação de Fala**. Orientador: Marcelo Márcio Soares. 2019. Dissertação (Mestrado em Design) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

BRANCO, K. da S. C. *et al.* Como o uso de aplicativos móveis educacionais impacta o cotidiano de crianças autistas? Uma avaliação por meio de diários de usuário. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S. l.], v. 29, p. 1107–1136, ago. 2021. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/journals/index.php/rbie/article/view/2907>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRITTO, T. C. P. GAIA: **Uma Proposta de Guia de Recomendações de Acessibilidade Web com Foco em Aspectos do Autismo**. Orientador: Ednaldo Brigante Pizzolato. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2016.

CYBIS, W.; BETIOL, A. H.; FAUST, R. **Ergonomia e Usabilidade: Conhecimentos, Métodos e Aplicações**. São Paulo: Novatec, 2010.

DAUTENHAHN, M. D. K.; POWELL, S. D.; NEHANIV, C. L. Guidelines for researchers and practitioners designing software and software trials for children with autism. **Journal of Assistive Technologies**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 38–48, mar. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5042/jat.2010.0043>. Acesso em: 20 jun. 2023.

KHOWAJA, K.; SALIM, S. S. Heuristics to Evaluate Interactive Systems for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). **PLoS ONE**, [S. l.], v. 10, n. 7, p. 1–27, jul. 2015. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0132187>. Acesso em: 20 jun. 2023.

LÓPEZ, M. A. C. **Recomendações para Desenvolvimento de Interfaces para Aplicações em Tablet com Ênfase em Crianças com Autismo**. Orientador: Simone Bacellar Leal Ferreira. 2016. Dissertação (Mestrado em Informática) – Centro de Ciências Exatas e Tecnologias, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016.

LUCIAN, B.; STUMPF, A. Análise de aplicativos destinados ao aprendizado de crianças com transtorno do Espectro Autista. **Revista Design & Tecnologia**, Porto Alegre, v. 09, n. 19, p. 43–65, dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23972/det2019iss19pp43-65>. Acesso em: 13 abr. 2023.

MAGATON, H. C.; BIM, S. A. Recomendações para o Desenvolvimento de Softwares Voltados para Crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 112-139, mai. 2019. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v27n02112139/6049>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MOREIRA, L. S. dos S. **Diretrizes de projeto e avaliação de usabilidade de um ambiente de tecnologia assistiva destinado a pessoas com transtorno do espectro autista**. Orientador: Marcelo Morandini. 2021. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Informação) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo – São Paulo, 2021.

NIELSEN, J. **Usability engineering**. San Francisco: Morgan Kauffman, 1993.

PAVLOV, N. User Interface for People with Autism Spectrum Disorders. **Journal of Software Engineering and Applications**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 128-134, jan./fev. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4236/jsea.2014.72014>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SAURO, J. SUPR-Q: A Comprehensive Measure of the Quality of the Website User Experience. **Journal of Usability Studies**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 68-86, 2015. Disponível em: [https://uxpajournal.org/wp-content/uploads/sites/7/pdf/JUS\\_Sauro\\_Feb2015.pdf](https://uxpajournal.org/wp-content/uploads/sites/7/pdf/JUS_Sauro_Feb2015.pdf). Acesso em: 05 mar. 2026.

## CAPÍTULO 4.

# A Contação de Histórias na Formação Docente: Contribuições para a Inclusão Escolar

Jeane Morlas Silva

Aline Maira da Silva

DOI: 10.52695/978-65-5456-183-9.4

## Introdução

Com o avanço do movimento pela inclusão escolar, as práticas de exclusão direcionadas aos estudantes com deficiência passou a ser cada vez mais questionada, dando lugar a novas perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Essas mudanças passaram a defender, sobretudo, a garantia de uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas especificidades (Romano; Zerbato; Mendes; Mendes, 2006).

Nesse contexto, destaca-se a busca pela acessibilização curricular. Em vista disso, estratégias individualizadas, como adequações curriculares por exemplo, devem ser adotadas apenas quando as abordagens universais não forem suficientes para garantir o acesso ao currículo comum (Mendes, 2023).

Nessa direção, com vistas a fortalecer a proposta de inclusão escolar, é fundamental que as temáticas da diversidade e da diferença estejam presentes nos processos de formação docente, não apenas na formação

inicial, mas também na formação continuada, em cursos de pós-graduação e nas ações promovidas pelas redes e secretarias de educação, inclusive na modalidade a distância (Vilaronga; Mendes, 2017).

Nesse contexto, a literatura tem apontado caminhos para o enfrentamento dos desafios presentes em salas heterogêneas e torna-se fundamental refletir sobre a formação docente à luz das abordagens universais, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o ensino colaborativo e o ensino diferenciado, as quais, alinhadas às políticas de inclusão, deslocam o foco da deficiência para a transformação dos ambientes educacionais (Mendes, 2023).

Nesse cenário, tais abordagens mostram-se especialmente significativas na prática da contação de histórias, ao favorecerem a utilização de estratégias de flexibilização, diferenciação e múltiplas formas de participação. Conforme evidenciado pelo estudo desenvolvido por Zerbato (2018), formações colaborativas embasadas nos princípios do DUA podem ampliar o engajamento dos estudantes, inclusive daqueles que fazem parte do público da Educação Especial.

Nessa perspectiva, a prática de contação de histórias configura-se como uma relevante estratégia pedagógica no contexto educacional, sendo considerada uma mídia privilegiada para a abordagem de diferentes temáticas. Por meio das narrativas, os estudantes ampliam sua compreensão de mundo, pois, ao escutarem histórias, não apenas imaginam universos simbólicos, mas também têm a oportunidade de refletir, sentir e vivenciar, de forma mediada, distintas realidades. Nesse sentido, a contação de histórias favorece o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e de uma visão mais ampla e humanizada do mundo (Dohme, 2008).

De acordo com Busatto (2008), a contação de histórias configura-se como uma prática pedagógica de grande relevância, por possibilitar a abordagem integrada de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para a formação psicológica, intelectual e social dos estudantes. Além disso, segundo a autora, a prática favorece a construção de valores éticos e o desenvolvimento de atitudes mais sensíveis e empáticas,

contribuindo para a promoção de relações mais respeitosas e inclusivas no ambiente escolar.

Entretanto, para que a contação de histórias seja efetivamente utilizada como estratégia pedagógica, é fundamental que os professores estejam preparados para incorporá-la de forma intencional em sua prática. Nesse sentido, o estudo de Pacheco (2009), realizado junto aos estudantes de graduação, evidenciou que, ao vivenciarem a contação de histórias articulada a fundamentos teórico-científicos, especialmente por meio de oficinas desenvolvidas no âmbito da formação inicial, os participantes passaram a reconhecer seu potencial pedagógico e a utilizá-la de maneira mais intencional, enriquecendo sua ação didática.

Tal processo contribuiu para uma mudança positiva, na concepção dos futuros professores, acerca da relevância dessa prática no contexto educacional. Assim, reforça-se a importância de articular teoria e prática na formação docente, possibilitando ao professor compreender e explorar o potencial da contação de histórias como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem (Pacheco, 2009).

Nesse sentido, reforça-se a necessidade de processos formativos que articulem teoria e prática, preparando os futuros docentes para utilizar a contação de histórias como uma estratégia pedagógica acessível, capaz de promover a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Frente ao exposto, diante da escassez de estudos que analisem a prática da contação de histórias considerando a participação de estudantes público da Educação Especial no contexto da escola regular, evidencia-se a necessidade de pesquisas que aprofundem a compreensão sobre o potencial dessa estratégia no contexto da classe comum. Apesar de sua relevância reconhecida na formação e na prática pedagógica, ainda são limitadas as investigações que discutem, de forma sistematizada, sua contribuição para a promoção da inclusão escolar, o que reforça a importância de estudos que articulem essa prática às demandas contemporâneas da educação.

Em vista disso, desenvolveu-se um estudo para analisar a prática da contação de histórias como estratégia pedagógica voltada à potencialização do processo de inclusão escolar. A partir dessa proposta, estabeleceu-se como questão norteadora: quais são os desafios e as possibilidades da contação de histórias no processo de inclusão escolar? Em consonância com essa problemática, o objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar as contribuições dessa prática para a escolarização de estudantes com deficiência matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), a partir da perspectiva das professoras.

O presente capítulo integra a dissertação de mestrado intitulada A contação de histórias como estratégia para promover a inclusão escolar (Silva, 2025), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. O objetivo é evidenciar como a contação de histórias tem sido contemplada nos cursos de formação docente, bem como analisar de que maneira essa prática é abordada ao longo do processo formativo e suas contribuições para a escolarização de estudantes público da Educação Especial.

## **Método**

Foi desenvolvido um estudo descritivo de abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada em cinco escolas municipais de um município do interior de Mato Grosso do Sul. Considerando que a investigação envolveu a coleta de dados com seres humanos, foram adotados os procedimentos éticos necessários, incluindo a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFGD. A pesquisa foi aprovada sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 78969224.9.0000.5160.

Participaram do estudo 21 professoras. Por questões éticas, as escolas foram identificadas pelas letras A, B, C, D e E, e as participantes receberam códigos compostos pela letra "P", seguida de numeração sequencial de 1 a 21. As professoras atuavam em turmas nas quais estavam matriculados estudantes com diferentes especificidades, tais como deficiência auditiva, física, intelectual, visual e Transtorno do Espectro Autista.

Como procedimento de coleta de dados, utilizou-se a técnica de entrevista semiestruturada. Após o aceite da gestão escolar e das participantes, a coleta foi realizada conforme a disponibilidade de cada professora. Com exceção de uma participante (P19), residente na área rural, todas as entrevistas ocorreram nas dependências das respectivas escolas, em espaços indicados pela gestão. A entrevista com a P19 foi realizada na casa de um familiar, em razão da distância entre sua residência e a área urbana do município onde o estudo foi desenvolvido.

Os dados obtidos nas entrevistas foram analisados por meio da análise temática. De acordo com Souza (2019, p. 53), essa técnica se destaca por sua praticidade e ampla aplicabilidade, podendo ser utilizada em diferentes tipos de pesquisas qualitativas, beneficiando tanto pesquisadores iniciantes quanto experientes. Para Dias e Mishima (2023), a análise temática visa compreender fenômenos não quantificáveis por meio da organização dos dados em instrumentos analíticos que permitem o registro das interpretações.

Os resultados da pesquisa foram organizados em seis eixos temáticos, que reúnem as perspectivas das professoras participantes. Neste capítulo, serão apresentados os resultados referentes ao primeiro eixo, intitulado “A contação de histórias na formação de professores”, com o objetivo de compreender como essa prática tem sido abordada ao longo dos processos formativos e de que maneira contribui para a atuação docente no contexto da inclusão escolar.

## **Resultados/Discussões**

De maneira geral, com exceção de duas participantes, todas as professoras relataram ter tido contato com a prática de contação de histórias durante a formação.

As docentes avaliaram a estratégia como uma ferramenta fundamental para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, ressaltando a importância do contato com essa prática tanto na formação inicial quanto na continuada.

A partir dos resultados, foi possível evidenciar que a experiência com narrativas, desenvolvida desde a graduação em colaboração com professores mais experientes, contribuiu para o aprimoramento de habilidades pedagógicas, especialmente aquelas relacionadas com a oratória e com a atuação, permitindo maior confiança ao se apresentar oralmente diante de um público.

Foi muito bom! Na graduação, tive uma professora maravilhosa que despertou em mim o interesse pela contação de histórias, mesmo na simplicidade e sem usar muitos recursos. O que marcou para sempre foi o jeito dela contar, com entonação, aquela que dá vida para a história. Isso foi fantástico (P14).

A fala da P14 revelou a força inspiradora que a prática da contação de histórias pode exercer no contexto formativo. O destaque dado à simplicidade, aliada ao uso da entonação, evidenciou que a eficácia dessa técnica não está necessariamente relacionada ao uso de recursos, mas sim à habilidade do contador em dar vida à narrativa. Essa habilidade reforça o poder de conectar os estudantes por meio de uma contação envolvente, capaz de despertar o interesse e a imaginação dos ouvintes.

Além disso, o relato das participantes apontou para a importância do papel do professor na formação dos futuros docentes. Essa inspiração pode ser compreendida como um despertar na formação, pois estimula o protagonismo do educador na criação de experiências significativas que deixam marcas em seus estudantes.

Essa experiência dialoga com o estudo desenvolvido por Pacheco (2009), que teve como objetivo analisar as contribuições de uma disciplina do curso de licenciatura em Língua Portuguesa. A disciplina foi oferecida em uma instituição de Educação Superior e incluiu o desenvolvimento de uma oficina dedicada à arte de contar histórias.

A pesquisa evidenciou transformações significativas nas concepções iniciais dos graduandos, que, em sua maioria, não possuíam conhecimento técnico sobre a prática narrativa. Inicialmente, esses estudantes não reconheciam a relevância da contação de histórias como ferramenta pedagógica.

Contudo, a oficina proporcionou um espaço de aprendizagem que destacou o potencial da prática como elemento integrador entre teoria e prática, contribuindo para enriquecer a práxis pedagógica e fortalecer o papel do contador de histórias no processo educacional.

Em contraposição, duas professoras (P12 e P15) relataram que, durante a graduação, não se sentiam confortáveis com os exercícios práticos propostos envolvendo a prática da contação de histórias, conforme ilustra os recortes de fala a seguir:

Para mim, foi muito difícil, porque não sou muito boa em dramatização (risos). Contar histórias sempre foi complicado, principalmente falar na frente das pessoas (P12).

Não sou muito habilidosa nessa área. Então não foi, assim, aquela coisa. Como disse, não tenho muito jeito para isso (P15).

O relato das professoras P12 e P15 evidenciou dificuldades vivenciadas durante a formação inicial. Ambas destacaram sentimento de insegurança, especialmente relacionados à dramatização e à exposição em público, o que tornou a experiência pouco agradável.

Conforme Coelho (1986), a contação de histórias, embora envolva certa predisposição, não se limita a um talento inato, podendo ser desenvolvida por meio de técnicas e práticas adequadas. Nesse sentido, a autora afirma que se trata de uma arte que pode ser “desenvolvida e cultivada”, desde que haja interesse e valorização dessa prática.

Além disso, sob a perspectiva das inteligências múltiplas proposta por Gardner (1995), compreende-se que as habilidades podem ser aprimoradas quando há estímulo, técnica e motivação. No entanto, os relatos das professoras indicam que, na formação inicial, esses elementos não foram suficientemente abordados, o que contribuiu para a insegurança e a falta de identificação com a prática.

Corroborando essa análise, Tahan (1964) destaca que o contador de histórias pode desenvolver diversas qualidades, como dominar o auditório,

narrar com naturalidade e emocionar-se com a própria narrativa. Tais competências exigem não apenas conhecimento teórico, mas, sobretudo, vivência prática, treino e desenvolvimento progressivo — aspectos que parecem ter sido frágeis na experiência formativa das participantes.

Dessa forma, observa-se que a dificuldade relatada pelas professoras não está necessariamente relacionada às limitações das docentes, mas sim à insuficiência de oportunidades voltadas para o desenvolvimento dessas habilidades de maneira acolhedora e gradual. Isso reforça a necessidade de incluir no currículo da formação inicial práticas como a contação de histórias, de forma a aliar a reflexão sobre a importância da prática e as estratégias para a sua implementação com experiências significativas, capazes de desenvolver nos futuros docentes o sentimento de segurança e domínio da prática.

As formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação do município em que o estudo foi desenvolvido foram mencionadas pelas professoras P4, P7, P16, P19 e P21.

No Alfaletando, a formadora sempre incentivava apresentações. Lembro de uma professora que se vestiu de Chapeuzinho Vermelho. Toda essa bagagem da contação de história é vivenciada no dia a dia (P19).

Achei interessante e aprendi bastante em um curso oferecido na SEMED, no Alfaletando (P21).

As falas das professoras evidenciaram que iniciativas voltadas à contação de histórias contribuiu para o aprimoramento das práticas pedagógicas, favorecendo a realização de atividades mais lúdicas, dinâmicas e atrativas. O Programa Alfaletando foi promovido pela Secretaria de Educação do município no qual o estudo foi desenvolvido. Teve como público professores do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de ofertar formação no tema alfabetização e letramento. O relato da professora que se vestiu de Chapeuzinho Vermelho durante uma atividade ilustra como o uso de personagens e dramatizações pode potencializar o envolvimento dos estudantes, criando experiências significativas no processo de ensino e aprendizagem.

Esses achados dialogam com Pacheco (2009), ao evidenciar que a vivência de práticas formativas relacionadas à contação de histórias amplia a flexibilidade pedagógica dos professores e favorece a incorporação dessa estratégia em sua atuação docente.

Além disso, os resultados também se articulam com a perspectiva de Sisto (2015). Elementos como entonação, ritmo e expressão corporal são fundamentais para enriquecer a narrativa e estabelecer uma conexão mais profunda com o público. Assim, os resultados da pesquisa reforçam que o uso intencional e qualificado da contação de histórias, aliado à formação docente, potencializa seu papel como estratégia pedagógica.

A fala das professoras P1 e P7 destacou uma lacuna significativa na formação inicial de professores no que diz respeito à prática da contação de histórias no formato de Educação a Distância (EaD). Os relatos evidenciaram que a ausência de práticas presenciais limitou o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a docência, como a contação de histórias, o que só foi compensado posteriormente, durante a formação continuada ou a prática em sala de aula.

Não tive essa experiência durante a formação inicial, pois fiz a faculdade online, sem contato com a prática. Só na formação continuada tive esse contato. Aprendi já lecionando mesmo (P1).

Esse cenário levanta questões importantes sobre a estrutura e os objetivos dos cursos de licenciatura oferecidos no formato EaD. Embora o ensino a distância tenha o potencial de ampliar o acesso à Educação Superior, é fundamental que contemple atividades práticas e interativas, de modo a enriquecer a formação dos futuros professores.

Por outro lado, a experiência relatada pelas professoras também reforçou a importância das formações continuadas para suprir lacunas deixadas pela formação inicial. Esses momentos de capacitação oferecem aos educadores a oportunidade de adquirir conhecimentos práticos e aprimorar suas metodologias de ensino, como observado no caso da contação de histórias.

Outra lacuna significativa identificada refere-se à formação continuada, especialmente no que diz respeito à prática da contação de histórias voltada para estudantes com deficiência. Embora a maioria das participantes tenha relatado ter cursado especialização na área, apenas uma professora (P11) mencionou que esse tema foi abordado em sua formação.

Essa constatação revela uma distância entre as demandas da sala de aula contemporânea e os conteúdos oferecidos nos cursos de especialização e formação continuada. Ademais, apesar de doze participantes terem cursado especialização em Educação Especial, nenhuma delas mencionou que, ao longo da formação, a contação de histórias foi abordada como uma estratégia pedagógica potencialmente favorecedora do processo de inclusão escolar.

Nesse contexto, destaca-se a importância de uma formação docente embasada em abordagens universais, como o DUA, o ensino colaborativo e o ensino diferenciado. Alinhadas às políticas de inclusão, essas abordagens deslocam o foco da deficiência para a transformação dos ambientes educacionais, promovendo práticas mais flexíveis e favorecendo a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes (Mendes, 2023).

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o ensino colaborativo ocorre quando o professor da sala comum e o professor da Educação Especial compartilham saberes e responsabilidades com o objetivo de promover a inclusão escolar. A literatura científica internacional, oriunda de países com maior experiência em práticas inclusivas, tem apontado o trabalho colaborativo como uma estratégia em ascensão para o desenvolvimento profissional dos educadores frente aos desafios do contexto escolar, especialmente no processo de ensino e aprendizagem em salas heterogêneas (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Nesse cenário, essa perspectiva mostra-se especialmente relevante na prática da contação de histórias, uma vez que o professor da Educação Especial pode contribuir com estratégias de flexibilização e diferenciação pedagógica, favorecendo o envolvimento e a participação de todos os estudantes, especialmente aqueles público da Educação Especial.

Corroborando essa perspectiva, estudos brasileiros, como a pesquisa de Zerbato (2018), vêm reforçando a importância da formação docente voltada às abordagens universais na prática pedagógica. A autora destaca que, ao desenvolver uma formação colaborativa, uma das participantes demonstrava, inicialmente, certo receio em modificar sua prática na atividade de contação de histórias, acreditando que o uso de diferentes recursos poderia dispersar os estudantes. No entanto, ao se permitir experimentar novas abordagens, após participar da formação colaborativa, a professora surpreendeu-se ao perceber um maior engajamento da turma, especialmente no que se refere à participação do estudante com deficiência.

Nesse contexto, Zerbato evidenciou a abordagem do DUA como um importante aliado na construção de estratégias acessíveis, capazes de atender às necessidades específicas dos estudantes, ao mesmo tempo em que favorecem o envolvimento da maioria da turma e potencializam as oportunidades de aprendizagem.

Diante disso, evidencia-se a importância de formações docentes que incorporem abordagens universais, como, por exemplo, a formação nos princípios do DUA, de modo a subsidiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. Tal perspectiva mostra-se especialmente relevante no que se refere à contação de histórias, fortalecendo sua utilização como estratégia didática no contexto da classe comum.

Durante a formação docente, torna-se necessário explorar diferentes caminhos para contemplar as especificidades dos estudantes público da Educação Especial por meio da contação de histórias, especialmente nas disciplinas de estágio, que possibilitam de forma privilegiada a articulação entre teoria e prática. Os relatos evidenciaram que a contação de histórias desempenha um papel fundamental na formação dos professores; contudo, é imprescindível que os docentes sejam devidamente formados para integrar essa prática ao processo de ensino e aprendizagem, garantindo sua efetividade e favorecendo a participação de todos os estudantes.

## Considerações finais

Diante dos resultados obtidos, evidenciou-se que o aprimoramento das habilidades narrativas e o domínio de técnicas específicas constituem elementos fundamentais para a exploração das potencialidades da contação de histórias no contexto educacional. Os resultados apontaram a relevância dessa prática na formação docente, ao contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favorecem a compreensão dos conteúdos de forma lúdica e sensível, indicando a necessidade de diversificar os caminhos para a atuação docente.

Além disso, destacou-se a partir dos dados, a importância de que professores da Educação Superior incorporem a contação de histórias em suas práticas formativas, utilizando-a como estratégia didática em suas disciplinas, de modo a possibilitar que os futuros professores vivenciem essa prática e reconheçam seu potencial pedagógico, favorecendo sua aplicação no contexto da educação básica.

De modo geral, o estudo revelou a necessidade de que os processos formativos explorem diferentes possibilidades pedagógicas, técnicas e recursos relacionados à prática da contação de histórias, de modo a contemplar as especificidades dos estudantes público da Educação Especial. Nessa direção, reafirma-se a importância de uma formação docente que contemple o desenvolvimento de conhecimentos, competências e estratégias voltadas à atuação com a diversidade no âmbito da classe comum, possibilitando a construção de práticas pedagógicas que promovam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Destaca-se, ainda, a relevância das abordagens universais como elementos essenciais a serem incorporados aos processos formativos. Nesse sentido, a articulação entre o professor da sala comum e o professor da Educação Especial, por meio do ensino colaborativo, com o compartilhamento de experiências, estratégias e responsabilidades, mostra-se fundamental para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse sentido, evidencia-se que a formação docente, quando orientada por essas perspectivas, não apenas amplia o repertório de estratégias

pedagógicas dos professores, mas também fortalece a contação de histórias como uma prática didática inclusiva. Ao integrar princípios universais e o trabalho colaborativo, o professor passa a utilizar essa prática de forma mais estratégica, promovendo múltiplas formas de acesso, participação e expressão, contribuindo diretamente para a aprendizagem no contexto da classe comum.

Por fim, considerando que a contação de histórias mobiliza o lúdico, desperta o interesse dos estudantes e amplia as formas de apresentação dos conteúdos, essa estratégia se consolida como um importante recurso para a construção de uma educação mais equitativa e comprometida com a inclusão escolar.

Dessa forma, conclui-se que investir em uma formação docente que articule teoria, prática e princípios inclusivos não é apenas uma necessidade, mas uma condição essencial para a transformação das práticas pedagógicas. Ao reconhecer a contação de histórias como um instrumento pedagógico eficaz, aliado às abordagens universais e colaborativas, abre-se caminho para intervenções que, de fato, envolvem, ensinam, respeitam as diferenças e promovem o sucesso na aprendizagem de todos os estudantes.

## Referências

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. 8. ed. São Paulo, SP: Ática, 1998.

DIAS, Ernandes Gonçalves; MISHIMA, Silvana Martins. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 402-411, 2023.

DOHME, Vânia D' Angelo. **Comunicação e Encantamento**: As histórias de fadas como mídia entre a realidade do mundo adulto e a realidade fantástica da criança. 2008. Tese (Doutorado em comunicação e semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 11, n. 33, p. 387–559, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. Ensino colaborativo com apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves *et al.* (org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campo dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2023.

PACHECO, Danielle de Fátima Lourinho. **A formação de professores–contadores de histórias, como proposta para o letramento e desenvolvimento de oralidade, leitura, cognição e afetividade**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2009.

ROMANO, Soraia; ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para Aprendizagem: uma proposta...múltiplos caminhos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campo dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2023.

SILVA, Jeane Morlas. **A contação de histórias como estratégia para promover a inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2025.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Aletria 2015.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, [s. l.], v. 71, n. 2, p. 51–67, 2019.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Conquista, 1964.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

## CAPÍTULO 5.

# **Inclusão escolar nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: a perspectiva de familiares de estudantes com deficiência intelectual**

Francisco Roberto da Silva de Carvalho

Aline Maira da Silva

DOI: 10.52695/978-65-5456-183-9.5

## **Introdução**

A inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial tem se consolidado como um dos principais desafios da educação brasileira contemporânea, especialmente no contexto da ampliação do acesso à escolarização promovida por políticas públicas.

A inclusão escolar, no contexto da Educação Especial, tem sido progressivamente compreendida como um processo que ultrapassa a garantia formal de acesso à escola, envolvendo dimensões mais amplas como permanência, participação e aprendizagem. Tal compreensão desloca o foco de uma perspectiva integracionista — centrada na adaptação do estudante — para uma abordagem inclusiva, que implica a transformação dos sistemas educacionais para atender à diversidade humana.

Nesse sentido, a inclusão não se restringe à matrícula do estudante público da Educação Especial na escola regular, mas exige a construção de

condições concretas que assegurem sua participação ativa nas práticas pedagógicas e nos processos sociais que constituem o ambiente escolar. Isso implica reconhecer que a exclusão pode se manifestar de forma sutil, mesmo em contextos nos quais a matrícula já foi garantida, por meio de práticas pedagógicas inadequadas, baixas expectativas em relação ao desempenho dos estudantes ou ausência de estratégias de apoio.

O processo de inclusão escolar depende diretamente da eliminação de barreiras que limitam ou impedem o desenvolvimento dos estudantes. Essas barreiras podem ser classificadas como físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. No campo pedagógico, por exemplo, destacam-se currículos rígidos, metodologias homogêneas e avaliações padronizadas que desconsideram as especificidades dos estudantes com deficiência. Por sua vez, no plano atitudinal, preconceitos, estigmas e concepções reducionistas sobre deficiência ainda influenciam as práticas educativas, contribuindo para processos de exclusão simbólica.

Além disso, a organização institucional das escolas desempenha papel central na consolidação de práticas inclusivas. A ausência de planejamento coletivo, a fragmentação das ações pedagógicas e a insuficiência de políticas de formação continuada para professores são fatores que dificultam a construção de ambientes inclusivos. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), muitas vezes é implementado de forma desarticulada do ensino comum, o que limita seu potencial de contribuição para a inclusão.

Outro aspecto relevante diz respeito à concepção de deficiência que orienta as práticas escolares. A perspectiva médico-clínica, historicamente dominante, tende a focalizar as limitações individuais dos estudantes, deslocando a responsabilidade pela aprendizagem para o sujeito. Em contraposição, a abordagem social da deficiência enfatiza que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes decorrem, em grande medida, das barreiras impostas pelo ambiente. Assim, a inclusão escolar passa a ser compreendida como um compromisso coletivo, que envolve a reorganização das práticas pedagógicas, das relações sociais e das estruturas institucionais.

Nessa direção, a literatura aponta que a construção de sistemas educacionais inclusivos requer não apenas mudanças técnicas, mas também transformações culturais e políticas. Isso implica reconhecer a diversidade como valor, promover a equidade no acesso às oportunidades educacionais e garantir condições para que todos os estudantes possam desenvolver plenamente suas potencialidades.

Portanto, a inclusão escolar deve ser entendida como um processo contínuo e multifacetado, que demanda o enfrentamento de desigualdades históricas e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Essa compreensão é fundamental para analisar, de forma crítica, as experiências de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino e contextos. No presente capítulo, será realizado o recorte para a escolarização dos estudantes com deficiência nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, especialmente quando consideradas as interações entre família e escola, que se configuram como elementos centrais na efetivação da inclusão.

No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a implementação de políticas de cotas tem contribuído para o ingresso desse público nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, ampliando oportunidades educacionais historicamente restritas. No entanto, conforme aponta Mendes (2017), o aumento das matrículas não garante, por si só, a efetivação da inclusão escolar, uma vez que persistem desafios relacionados à permanência, à participação e à aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo que exige transformações nas práticas pedagógicas, na organização institucional e nas concepções que orientam o trabalho educativo. Mendes (2017) destaca que, apesar dos avanços normativos, ainda há fragilidades na implementação de políticas inclusivas, especialmente no que se refere à oferta de apoios pedagógicos e à formação de professores. De modo complementar, estudos mais recentes evidenciam que a permanência de estudantes com deficiência na Educação Básica depende da construção de ambientes educacionais acessíveis e responsivos à

diversidade, o que implica superar práticas homogêneas e excludentes (Pletsch; Glat, 2012).

No contexto específico do Ensino Médio Integrado, esses desafios tornam-se ainda mais complexos, considerando as exigências acadêmicas e a articulação entre formação geral e técnica, que exige a integração simultânea de currículo, práticas laboratoriais e certificações profissionais. O Decreto 5.154/2004, que regulamenta a Educação Profissional e Tecnológica, e os documentos orientadores dos Institutos Federais defendem essa integração formativa como eixo institucional, valorizando a diversidade por meio de apoios pedagógicos, tecnológicos e organizacionais (Brasil, 2004; Pacheco, 2015). Assim, a escolarização de estudantes com deficiência em níveis mais avançados da Educação Básica evidencia as limitações estruturais das instituições, especialmente quando ausente a articulação entre o ensino regular e o AEE.

Dentre os fatores que influenciam a efetivação da inclusão escolar, destaca-se a relação entre família e escola, reconhecida como elemento central na construção de trajetórias educacionais mais inclusivas. A literatura contemporânea evidencia que a participação familiar no processo educacional contribui significativamente para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes, na medida em que fortalece vínculos, amplia expectativas e favorece a construção de estratégias compartilhadas de acompanhamento escolar (Dessen; Polonia, 2007; Pletsch; Glat, 2012). Nesse sentido, a inclusão escolar não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva da escola, mas como um processo relacional, que envolve múltiplos contextos e atores.

A comunicação entre família e escola constitui um dos principais eixos dessa relação. Estudos com familiares de alunos com deficiência intelectual matriculados no ensino fundamental revelam que o diálogo efetivo entre escola e responsáveis promove comportamentos colaborativos, como troca contínua de informações e acompanhamento conjunto do desenvolvimento escolar (Souza, 2016). A autora afirma que essa parceria se manifesta especialmente na articulação entre professoras da sala comum e professoras que atuam nas salas de recursos multifuncionais (SRM). Tal

articulação favorece a construção de práticas pedagógicas mais responsivas à diversidade, especialmente no caso de estudantes com deficiência intelectual, cujos processos de aprendizagem frequentemente demandam mediações mais sistemáticas e individualizadas. Por outro lado, a fragilidade ou ausência dessa comunicação tende a produzir descontinuidades nos processos educativos, dificultando a construção de estratégias coerentes entre os diferentes contextos de desenvolvimento.

Além da comunicação, a corresponsabilidade entre família e escola emerge como um princípio estruturante da inclusão escolar. Isso implica reconhecer que ambas as instâncias desempenham papéis complementares na trajetória escolar dos estudantes. Enquanto a escola organiza os processos formais de ensino e aprendizagem, a família atua como suporte afetivo, mediadora de experiências e agente de incentivo, contribuindo para a continuidade dos processos educativos para além do espaço escolar. Conforme destacam Pletsch e Glat (2012), o envolvimento familiar tende a impactar positivamente o desempenho escolar e a permanência dos estudantes, especialmente quando associado a expectativas elevadas e ao acompanhamento sistemático das atividades.

Outro aspecto relevante diz respeito ao reconhecimento das famílias como sujeitos ativos no processo educacional. Superando uma perspectiva tradicional, na qual a família ocupa um papel passivo, restrito ao recebimento de orientações, a literatura recente enfatiza a importância de sua participação ativa e colaborativa em espaços de decisão, planejamento pedagógico e avaliação das práticas escolares. A valorização dos saberes familiares, das experiências acumuladas e das estratégias construídas no cotidiano doméstico amplia as possibilidades de intervenção pedagógica, fortalece o vínculo entre família e escola e promove a aprendizagem, autonomia e qualidade de vida dos estudantes com deficiência. Essa articulação colaborativa contribui para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva, superando impactos negativos da ausência familiar no processo de escolarização (Farias; Cavalcante, 2024).

Entretanto, essa relação não se estabelece de forma isenta de tensões. Estudos apontam que desigualdades sociais, limitações institucionais, ausência de formação docente específica e concepções divergentes sobre

deficiência podem dificultar o diálogo e a construção de parcerias efetivas, especialmente em contextos de vulnerabilidade econômica onde as escolas frequentemente carregam sozinhas a responsabilidade pelo processo de aprendizagem. Nesses cenários, a responsabilidade pela inclusão tende a ser deslocada para as famílias, que assumem o papel de mediadoras e reivindicadoras de direitos diante da falta de diálogo efetivo, evidenciando fragilidades na atuação institucional como a mera inserção sem garantia de aprendizagem. Assim, a consolidação de uma relação colaborativa entre família e escola exige investimento contínuo em políticas, formação e práticas que promovam o diálogo, a confiança mútua e o compromisso compartilhado com a inclusão (Souza, 2025).

Pesquisas recentes apontam que a participação familiar contribui significativamente para o desenvolvimento e a permanência escolar, sobretudo quando há comunicação efetiva e corresponsabilidade entre os contextos (Dessen; Polonia, 2007). No caso de estudantes com deficiência intelectual, essa relação torna-se ainda mais relevante, considerando a necessidade de acompanhamento contínuo e de mediações pedagógicas mais sistemáticas.

A perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano, formulada por Urie Bronfenbrenner, constitui um referencial teórico fundamental para a compreensão dos processos de desenvolvimento em contextos educacionais inclusivos. Esta abordagem rompe com modelos centrados exclusivamente no indivíduo, ao enfatizar que o desenvolvimento humano resulta da interação dinâmica e contínua entre características pessoais e múltiplos contextos ambientais, organizados ao longo do tempo.

A perspectiva Bioecológica é estruturada a partir do modelo PPCT — Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. Dentre esses elementos, os **processos proximais** assumem centralidade, sendo definidos como interações regulares, progressivamente mais complexas, que o indivíduo estabelece com pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato. Tais processos são considerados o principal motor do desenvolvimento, pois é por meio deles que as potencialidades individuais se atualizam ou, em contextos desfavoráveis, são restringidas (Bronfenbrenner, 2011).

No âmbito da educação inclusiva, os processos proximais se manifestam, por exemplo, nas interações entre estudantes e professores, nas relações com os pares e nas práticas pedagógicas cotidianas. A qualidade, a frequência e a estabilidade dessas interações influenciam diretamente as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente para estudantes com deficiência intelectual, que frequentemente dependem de mediações mais intencionais e sistemáticas.

Bronfenbrenner (2011) afirma que o componente **Pessoa** se refere às características individuais que influenciam a forma como o sujeito participa dos processos proximais, incluindo disposições, recursos e demandas. No caso de estudantes público da Educação Especial, essas características não devem ser compreendidas como limitações isoladas, mas em relação às condições contextuais que podem potencializar ou inibir sua participação.

O **Contexto**, por sua vez, é organizado em sistemas inter-relacionados. O **microssistema** corresponde aos ambientes de interação direta, como a família e a escola. Por sua vez, o **mesossistema** diz respeito às inter-relações entre esses ambientes, sendo particularmente relevante para a análise da inclusão escolar (Bronfenbrenner, 2011). A articulação entre família e escola constitui um espaço privilegiado de construção de sentidos. Essa dinâmica mesossistêmica ganha concretude em estudos que analisam falas de familiares, evidenciando como a presença paterna nas reuniões escolares e o uso de aplicativos de comunicação (como WhatsApp) entre professoras do AEE e responsáveis configuram processos proximais que sustentam a escolarização (Souza, 2016). Tais interações regulares potencializam o desenvolvimento ao articular os microssistemas familiar e escolar de forma complementar (Farias; Cavalcante, 2024).

Quando há comunicação, colaboração e compartilhamento de responsabilidades entre família e escola, os processos proximais tendem a se fortalecer, favorecendo o desenvolvimento. Por outro lado, a ausência de diálogo, a fragmentação das ações e a descontinuidade das práticas podem comprometer a estabilidade desses processos, gerando impactos negativos na aprendizagem e na permanência escolar.

Dessa forma, à luz da Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano, a qualidade da relação entre família e escola influencia diretamente a estabilidade e a eficácia dos processos proximais que sustentam o desenvolvimento dos estudantes (Bronfenbrenner, 2011). Quando fortalecida, essa articulação potencializa a aprendizagem, a participação e a permanência escolar; quando fragilizada, pode comprometer a continuidade dos processos educativos, especialmente no caso de estudantes com deficiência intelectual. Portanto, investir na construção de relações mais colaborativas entre família e escola constitui condição fundamental para a efetivação de práticas educacionais inclusivas.

Além disso, o modelo bioecológico incorpora o elemento **Tempo**, que abrange tanto a dimensão micro (interações ao longo do cotidiano) quanto a macro (trajetórias de vida e mudanças históricas). No contexto da inclusão escolar, esse aspecto permite compreender como experiências acumuladas ao longo da escolarização, como vivências de exclusão ou apoio consistente, influenciam o desenvolvimento e as expectativas futuras dos estudantes e de suas famílias (Bronfenbrenner, 2011).

A partir dessa perspectiva, a inclusão escolar pode ser compreendida como um fenômeno ecológico, que não se reduz às práticas pedagógicas isoladas, mas envolve a articulação entre diferentes sistemas e a construção de processos proximais consistentes ao longo do tempo. Nesse sentido, a relação família-escola, enquanto expressão do mesossistema, assume papel central na sustentação das trajetórias escolares, especialmente no caso de estudantes com deficiência intelectual.

Assim, a análise das experiências e percepções familiares torna-se fundamental para compreender como se configuram esses processos no cotidiano escolar, permitindo identificar tanto os fatores que favorecem quanto aqueles que limitam a efetivação da inclusão.

Dessa forma, destaca-se a importância de compreender a inclusão escolar a partir da perspectiva das famílias, uma vez que os familiares acompanham de forma contínua o percurso educacional dos estudantes, atuando como mediadores, apoiadores e, frequentemente, como agentes de reivindicação de direitos. Suas experiências permitem identificar tanto os

avanços quanto as limitações das práticas institucionais, contribuindo para uma análise mais abrangente do processo de inclusão (Pletsch; Glat, 2012).

Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo analisar a inclusão escolar nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a partir da perspectiva de familiares de estudantes com deficiência intelectual, destacando suas experiências, percepções e expectativas. Ao privilegiar a voz das famílias, busca-se contribuir para o aprofundamento das discussões sobre inclusão escolar, evidenciando a importância das interações entre família e escola na construção de processos educacionais equitativos e inclusivos.

## **Método**

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, orientada pela compreensão dos significados atribuídos pelos participantes às suas experiências no contexto da inclusão escolar. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela possibilidade de explorar, de forma aprofundada, as percepções, vivências e interpretações dos familiares de estudantes público da Educação Especial, considerando a complexidade do fenômeno investigado.

Participaram do estudo familiares de estudantes com deficiência intelectual matriculados no Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado na região Nordeste. Ao todo, foram consideradas as falas de sete participantes, identificados como F1, F2, F3, F4, F5, F6 e F7, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das informações. Os participantes foram selecionados com base no vínculo direto com os estudantes e na disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, que possibilitaram a condução de um diálogo flexível, orientado por um roteiro previamente elaborado, contemplando aspectos relacionados à trajetória escolar dos estudantes, ao processo de ingresso no Ensino Médio Integrado, às experiências de permanência, à relação entre família e escola e às expectativas em relação ao futuro. As entrevistas foram realizadas em ambiente que assegurasse conforto e privacidade aos participantes, sendo posteriormente registradas e transcritas para fins de análise.

A análise dos dados foi desenvolvida com base na análise temática, que consistiu em um processo sistemático de leitura, organização e interpretação do material empírico. Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante das transcrições, seguida da identificação de unidades de sentido e da construção de categorias analíticas: ingresso no Ensino Médio Integrado; permanência e apoios institucionais; relação entre família e escola e o papel do familiar no processo educativo; expectativas em relação ao futuro.

Por fim, destaca-se que a pesquisa respeitou os princípios éticos que regem estudos com seres humanos, assegurando o sigilo das informações, o uso exclusivo dos dados para fins acadêmicos e o respeito à integridade dos participantes. A pesquisa foi aprovada com o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE: 77849523.6.0000.5160. Após aprovação do CEP/UGFD, foram feitos os contatos com os familiares.

## **Resultados/Discussões**

Os resultados serão apresentados seguindo os quatro eixos temáticos analisados.

### **Ingresso no Ensino Médio Integrado**

Os resultados indicam que o ingresso dos estudantes com deficiência intelectual no Ensino Médio Integrado ocorreu, majoritariamente, por meio da política de cotas, evidenciando o papel das ações afirmativas na democratização do acesso à educação. Destaca-se nas falas dos familiares que esse processo é fortemente mediado pela atuação ativa da família, como expresso no seguinte recorte de fala: “fui atrás do laudo para que ele pudesse se enquadrar como pessoa com deficiência intelectual” (F2).

Esse movimento evidencia que, embora o acesso seja garantido legalmente, sua efetivação ainda depende da capacidade das famílias de mobilizar recursos e conhecimentos. Conforme Mendes (2017), a inclusão escolar no Brasil ainda se caracteriza por tensões entre avanços normativos e limitações práticas, exigindo frequentemente a atuação direta das famílias para a garantia de direitos.

Sob a perspectiva bioecológica, esse cenário pode ser compreendido como uma articulação entre sistemas, em que a família atua como mediadora entre o estudante e o contexto institucional mais amplo (Bronfenbrenner, 2011). A necessidade de obtenção de laudos, por exemplo, evidencia a influência de estruturas do exossistema e do macrosistema, que condicionam o acesso por meio de critérios burocráticos e normativos. Conforme destaca Dessen e Polonia (2007), condições materiais e organizacionais do contexto familiar e escolar impactam significativamente a trajetória educacional dos estudantes.

#### Permanência e apoios institucionais

No que se refere à permanência, os relatos indicam a presença de apoios institucionais, como parte do AEE, porém com limitações em sua efetivação. Como ilustração, uma das participantes indicou que “a professora do AEE não acompanhava em sala” (F6), evidenciando a fragmentação entre o AEE e o ensino comum, o que compromete a construção de práticas inclusivas.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto n. 12.686 (Brasil, 2025), o AEE deve atuar de forma complementar/suplementar e articulada ao ensino regular. No entanto, como apontam Baptista (2011) e Garcia (2013), na prática, esse serviço frequentemente se organizava de maneira paralela, reduzindo seu potencial de promover a inclusão escolar.

Além disso, segundo os familiares participantes da pesquisa, há resistência dos estudantes ao atendimento educacional ofertado de forma separada, fora da classe comum, o que revela a importância do pertencimento ao grupo. Essa leitura dialoga com a compreensão de que a permanência e a evasão na educação profissional técnica constituem fenômenos multicausais, resultantes da interação entre fatores individuais, institucionais e socioculturais, não podendo ser reduzidos à responsabilidade exclusiva do estudante (Silva; Brasileiro Filho; Fernandes, 2024). Tais barreiras atitudinais e de socialização, como a insegurança diante do espaço ampliado do campus, reforçam a necessidade de práticas inclusivas que promovam o sentimento de pertencimento e a inserção plena na comunidade escolar.

Além disso, o receio de que o estudante sofra preconceito também foi mencionado pelos familiares, conforme evidencia o seguinte recorte de fala: “ele ficava com receio dos colegas caçoar dele” (F7). Tal fato evidencia a persistência de barreiras atitudinais no ambiente escolar. Sob a ótica bioecológica, tais experiências impactam negativamente os processos proximais, comprometendo a qualidade das interações e, conseqüentemente, as oportunidades de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011).

Relação entre família e escola e o papel do familiar no processo educativo

A relação entre família e escola apresenta-se como um elemento central para a compreensão da inclusão, configurando-se como um espaço de articulação fundamental no desenvolvimento dos estudantes. Os resultados indicam que, embora exista diálogo, este nem sempre resulta em ações efetivas. Essa fragilidade na relação entre família e escola também foi observada em estudo que analisou as concepções docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Entre os resultados, identificou-se que o contato familiar se restringia frequentemente a reuniões bimestrais, limitando a construção de parcerias mais amplas (Garcia; Reis; Capellini, 2021). Tal limitação compromete os processos proximais que sustentam a permanência escolar, conforme evidenciam falas de familiares sobre a necessidade de “cobrar” institucionalmente os apoios previstos (Souza, 2016).

Esses resultados revelam fragilidades na construção de uma parceria efetiva, evidenciando que a comunicação, por si só, não garante a parceria entre os atores envolvidos. Conforme destacam Dessen e Polonia (2007), a qualidade da relação entre família e escola depende da existência de diálogo contínuo, confiança mútua e compartilhamento de responsabilidades, elementos que nem sempre se concretizam no cotidiano escolar.

Por outro lado, os relatos evidenciam o papel ativo da família na sustentação da trajetória escolar, no que diz respeito ao apoio emocional e ao incentivo constante, conforme evidenciam as falas a seguir: “eu vou estar aqui para acompanhar ele em todos os sonhos dele” (F1); “acreditar no potencial dela” (F6). Tais falas demonstram a construção de expectativas

positivas, que é essencial para o desenvolvimento, especialmente no caso de estudantes com deficiência, especialmente quando mediado por interações afetivas e contínuas no âmbito familiar (Souza, 2025).

Além disso, o acompanhamento direto das atividades escolares evidencia a participação ativa da família no processo educativo. A fala, “tem atividade para entregar, tu já fizeste?” (F2) exemplifica o acompanhamento realizado. Essa atuação pode ser compreendida, à luz da perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner (2011), como parte dos processos proximais, caracterizados por interações regulares e significativas que promovem o desenvolvimento. Assim, a família atua como um elemento estruturante do microsistema, contribuindo para a continuidade e a estabilidade das experiências educativas.

#### Expectativas em relação ao futuro

As expectativas familiares em relação ao futuro dos estudantes indicam uma ampliação das possibilidades educacionais, especialmente no que se refere ao acesso à Educação Superior. Falas como “ele vai fazer faculdade de administração” (F4) revelam a construção de projetos de vida mais amplos, o que reflete mudanças nas concepções sociais sobre a deficiência e no reconhecimento das potencialidades desses sujeitos.

Segundo Glat e Pletsch (2012), a inclusão escolar contribui para a elevação das expectativas em relação ao desenvolvimento das pessoas com deficiência, favorecendo trajetórias educacionais mais longas e diversificadas. Esse movimento também está associado à ampliação do acesso à educação básica e superior, embora ainda marcado por desigualdades.

Entretanto, as preocupações com o mercado de trabalho, expressas em “é difícil para conseguir um emprego” (F7), evidenciam que a inclusão ainda não se efetiva plenamente no âmbito social. Estudos sobre juventude e educação profissional indicam que a inserção em instituições federais tende a elevar as aspirações educacionais e fortalecer projetos de vida ancorados na continuidade dos estudos (Guimarães, 2022). No entanto, esse otimismo educacional contrasta com as persistentes barreiras no mercado de trabalho, revelando uma tensão característica dos processos inclusivos contemporâneos.

A coexistência de expectativas positivas e inseguranças revela uma tensão característica dos processos inclusivos contemporâneos: ao mesmo tempo em que se ampliam as oportunidades educacionais, persistem barreiras estruturais como limitações institucionais, falta de infraestrutura (salas superlotadas, ausência de acessibilidade e transporte adaptado) e formação docente insuficiente que limitam a plena participação social. Estudos evidenciam essa dualidade em contextos reais, nos quais políticas federais avançam no processo de inclusão, mas redes locais enfrentam dificuldades práticas que comprometem o desenvolvimento efetivo dos estudantes com deficiência. Dessa forma, torna-se fundamental articular políticas educacionais e sociais, e parcerias com saúde e assistência social, garantindo a continuidade dos processos de inclusão para além da escola por meio de redes de apoio colaborativas (Plestch, 2014).

Sob a perspectiva Bioecológica, essa transição para o mundo do trabalho pode ser compreendida como um momento crítico do desenvolvimento, no qual a articulação entre diferentes sistemas, escola, família e sociedade, torna-se fundamental para a construção de trajetórias mais inclusivas (Bronfenbrenner, 2011).

## **Considerações Finais**

O presente estudo teve como objetivo analisar a inclusão escolar nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a partir da perspectiva de familiares de estudantes com deficiência intelectual, evidenciando suas experiências, percepções e expectativas. A partir da análise dos resultados, foi possível compreender que, embora haja avanços significativos no acesso à educação, especialmente por meio das políticas de reserva de vagas, a inclusão escolar ainda se configura como um processo em construção, marcado por tensões entre garantias legais e práticas institucionais.

Os resultados indicam que a trajetória escolar desses estudantes, anterior ao ingresso no Ensino Médio Integrado, foi frequentemente marcada por experiências de exclusão, fragilidades nos processos de identificação das necessidades educacionais e ausência de apoios pedagógicos consistentes. Esse histórico impacta diretamente a forma como os estudantes e suas famílias vivenciam o processo de escolarização, evidenciando a importância

de considerar a dimensão temporal, conforme proposto pela Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

No contexto do Ensino Médio Integrado, observa-se que o ingresso representa uma ampliação de oportunidades, porém não elimina barreiras estruturais e institucionais que continuam a interferir na permanência e no desenvolvimento dos estudantes. A organização dos apoios educacionais que fazem parte do AEE, ainda se apresenta de forma fragmentada, o que limita a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, a persistência de barreiras atitudinais evidencia que a inclusão não se efetiva apenas por meio de dispositivos formais, mas exige mudanças culturais no ambiente escolar.

A análise também evidenciou a centralidade da família como elemento de sustentação da trajetória escolar. Os familiares atuam de forma ativa na mediação do acesso, no acompanhamento das atividades e no apoio emocional, configurando-se como agentes fundamentais na manutenção dos processos educativos. Sob a ótica Bioecológica, essa atuação fortalece os processos proximais no microsistema familiar e contribui para a continuidade das interações que sustentam o desenvolvimento dos estudantes.

Entretanto, a relação entre família e escola, embora reconhecida como essencial, ainda apresenta fragilidades. As falas dos participantes revelam a necessidade de maior diálogo, parceria e responsividade institucional, indicando que o mesossistema família-escola nem sempre se estrutura de forma colaborativa. Essa desarticulação compromete a estabilidade dos processos proximais e, conseqüentemente, a efetivação da inclusão escolar.

No que se refere às expectativas futuras, os resultados apontam para um movimento de ampliação de horizontes, especialmente em relação ao acesso à Educação Superior. Contudo, essas expectativas são acompanhadas por inseguranças quanto à inserção no mercado de trabalho, evidenciando que as barreiras à inclusão extrapolam o espaço escolar e se manifestam no âmbito social mais amplo.

Diante desse cenário, conclui-se que a inclusão escolar nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio deve ser compreendida como um fenômeno ecológico, que depende da articulação entre diferentes sistemas e

da construção de processos proximais consistentes ao longo do tempo. A efetivação da inclusão exige não apenas a ampliação do acesso, mas a reorganização das práticas pedagógicas, o fortalecimento dos apoios institucionais e a construção de relações mais colaborativas entre família e escola.

A centralidade da família como mediadora da inclusão escolar também é corroborada por revisões sistemáticas recentes, que identificam quatro eixos temáticos recorrentes nas relações família-escola no contexto da Educação Especial: comunicação, corresponsabilidade, empoderamento familiar e formação docente (Souza, 2025). Esses achados reforçam a necessidade de políticas que fortaleçam o mesossistema família-escola, especialmente nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, onde as exigências acadêmicas amplificam a relevância dessa articulação.

Por fim, destaca-se a necessidade de investimentos em formação docente, planejamento institucional e políticas públicas que promovam a continuidade dos processos de inclusão para além da escola, especialmente no que se refere à inserção no mundo do trabalho. Como limitação do estudo, ressalta-se o número reduzido de participantes e o recorte específico da pesquisa, indicando a importância de novos estudos que ampliem a análise para diferentes contextos e atores. Ainda assim, os resultados contribuem para o aprofundamento das discussões sobre inclusão escolar, ao evidenciar a centralidade das famílias e das interações no processo educativo de estudantes com deficiência intelectual.

## Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto. **A inclusão escolar e o atendimento educacional especializado**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, e dão outras providências. Brasília, 2004.

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. Diário Oficial da União, Brasília, 21 out. 2025.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 17, n. 36, p. 21–32, jan. 2007.

FARIAS, Rozeli de; Cavalcante, Tícia Cassiany Ferro. Família e escola: ponte importante no processo de escolarização de uma criança com deficiência intelectual. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, 2024.

GARCIA, Luciana Marolla; REIS, Verônica Lima dos; CAPELLINI, Vera Lúcia Mes-sias Fialho. A relação família e escola no processo de ensino e aprendizagem: concepções de professores de alunos com deficiência intelectual. **Cadernos da Fucamp**, Nova Lima, v. 20, n. 45, p. 62–79, 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2013.

GUIMARÃES, Iza Manuella Aires Cotrim. **Desigualdades sociais, evasão e permanência no ensino médio integrado**: uma análise sob a perspectiva do processo pedagógico. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva no Brasil e seus desafios. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 721–738, 2017.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. 67 p. ISBN 978-85-8333-146-9.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 1, p. 7–26, 2014.

SILVA, Samoel Rodrigues da; BRASILEIRO FILHO, Samuel; FERNANDES, Natal Lâ-nia Roque. Evasão e permanência no ensino técnico ofertado na Rede Federal: análise dos estudos da Pós-graduação stricto sensu brasileira. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 3, n. 24, p. e13205, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.13205.

SOUZA, Anye de Picoli. **Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2016.

SOUZA, Sirleine Brandão de. A relação família–escola e a Educação Especial: alguns apontamentos. **Educar em Revista**, v. 41, p. e96110, 2025.

## CAPÍTULO 6.

# **Direito à Educação da Pessoa com Deficiência: remoção de barreiras e promoção de acessibilidade**

Leandro Basta  
Michel Leonardo Alves  
Washington Cesar Shoiti Nozu  
DOI: 10.52695/978-65-5456-183-9.6

## **Introdução**

A educação compreende um processo social de formação e emancipação humana (Nozu, 2023). Assim, é por meio do “processo educativo que constituímos a nossa condição humana, com a apropriação e transmissão de saberes, costumes, valores, usos, conhecimentos e práticas que se dão nas relações sociais com outros seres humanos” (Nozu; Icasatti; Bruno, 2017, p. 23).

Portanto, a educação constitui um direito fundamental, garantido na Constituição Federal Brasileira de 1988, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento da pessoa humana, a qualificação profissional e o exercício da cidadania (Brasil, 1988).

Considerando a universalidade dos direitos fundamentais, todas as pessoas são detentoras do direito à educação, inclusive as pessoas com deficiência – compreendidas como aquelas com “impedimentos de longo

prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2009).

Nessa direção, a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que ingressou no ordenamento jurídico brasileiro com *status* de norma constitucional, prevê um “sistema educacional inclusivo”, “sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” e com garantia de “apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral” (Brasil, 2009).

Diante do imperativo ético, político e jurídico que evoca a construção de um sistema educacional inclusivo, o presente capítulo objetiva analisar o direito à educação da pessoa com deficiência a partir da premissa que propõe a remoção de barreiras e a promoção da acessibilidade no contexto escolar.

Parte-se do pressuposto de que a inclusão escolar do estudante com deficiência não se efetiva sem a eliminação das barreiras diversas que impedem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem. Para tanto, é preciso promover a acessibilidade em suas múltiplas dimensões.

A construção deste estudo pauta-se em uma metodologia qualitativa, com uso de fontes escritas documentais – documentos político-normativos brasileiros – e bibliográficas – literatura especializada sobre a temática.

O capítulo está estruturado em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção destaca a trajetória de luta pelo direito à educação da pessoa com deficiência, o protagonismo dos movimentos sociais, a mudança conceitual sobre a deficiência e a emergência da proposta da educação inclusiva.

A segunda seção apresenta a dimensão material desse direito, aprofundando dialeticamente os conceitos de barreiras e de acessibilidade. A análise busca demonstrar como a acessibilidade configura-se não apenas como uma obrigação legal, mas como a premissa essencial para a materialização da inclusão escolar.

Busca-se, assim, evidenciar que o direito à educação da pessoa com deficiência, na perspectiva da educação inclusiva, é potencializado, qualitativamente, quando são removidas as barreiras e promovidas as acessibilidades estruturais, materiais, humanas e didático-pedagógicas (Nozu; Icasatti; Bruno, 2017).

## **Luta pelo Direito à Educação da Pessoa com Deficiência**

A construção do direito à educação da pessoa com deficiência não pode ser compreendida como resultado de uma evolução linear das instituições jurídicas, como uma concessão do Estado, tampouco como algo adquirido e efetivado concretamente no mundo real tão logo esteja prevista em alguma norma jurídica.

Conforme a Teoria Crítica dos Direitos Humanos, os direitos não emergem espontaneamente do ordenamento jurídico, mas são produzidos a partir de processos históricos de luta social, nos quais grupos historicamente marginalizados disputam reconhecimento, dignidade e acesso aos bens necessários à vida digna (Herrera Flores, 2008; 2009).

Nesse sentido, a trajetória de afirmação do direito à educação inclusiva está intrinsecamente vinculada às mobilizações políticas protagonizadas pelas próprias pessoas com deficiência e por movimentos sociais que passaram a questionar os modelos segregacionistas, que historicamente marcaram a própria pessoa com deficiência e sua escolarização.

A partir da segunda metade do século XX, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, diferentes organizações e coletivos de pessoas com deficiência passaram a denunciar a exclusão sistemática a que estavam submetidas nas esferas educacional, laboral e política (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

Essas mobilizações contribuíram para a formação do chamado modelo social da deficiência, que desloca a interpretação da deficiência do campo exclusivamente biomédico para o campo das relações sociais e das estruturas institucionais. Esse movimento teórico e político rompe com a ideia de que a deficiência seria apenas consequência natural de impedimentos corporais, e afirma que as experiências de desigualdade vivenciadas por essas pessoas são produzidas majoritariamente por

ambientes sociais repletos de barreiras que limitam a sua participação plena na vida social (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

Compreendida sob a perspectiva do modelo social, a deficiência – ao focalizar as barreiras ambientais e sociais – passa a ser uma questão de direitos humanos, de justiça social e de políticas públicas (Bampi; Guilhem; Alves, 2010). Nessa perspectiva, a desigualdade experimentada pelas pessoas com deficiência não decorre apenas de impedimentos corporais, mas da interação entre esses impedimentos e as barreiras que restringem a sua participação (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

O modelo social, defendido pelos movimentos das pessoas com deficiência, tem provocado importantes mudanças nas últimas décadas (Lanna Junior, 2010), dentre elas a exigência de que os sistemas de ensino transformem suas estruturas materiais e imateriais, de modo a garantir a escolarização de estudantes com deficiência.

No Brasil, até a década de 1980, a legislação apresentava uma visão restrita quanto às possibilidades de educabilidade das pessoas com deficiência (Kassar, 2022). Com a Constituição Federal de 1988, cujo processo de elaboração contou com a participação de movimentos políticos de pessoas com deficiência (Lanna Junior, 2010), o direito à educação da pessoa com deficiência foi garantido sob a égide da universalização. Nesse processo, o direcionamento pela escolarização de estudantes com deficiência na rede regular de ensino passou a disputar sentidos político-jurídicos com as ações tradicionais de atendimento educacional em ambientes exclusivos (classes e escolas especiais).

A proposta de uma educação inclusiva, embora disseminada internacionalmente desde a década de 1990 (principalmente com a publicação da Declaração de Salamanca, em 1994), passou a produzir efeitos político-normativos expressivos no Brasil somente a partir de 2003,<sup>4</sup> com a criação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

---

4 Rebelo e Kassar (2017) e Mendes (2023) estabelecem o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade criado em 2003, como o marco da política de inclusão escolar dos estudantes com deficiência no Brasil.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) afirmou, de maneira mais contundente, a educação inclusiva como diretriz estruturante do sistema educacional para garantia do acesso, da participação e da aprendizagem do estudante com deficiência (Brasil, 2008). Para tanto, orientou os sistemas de ensino à matrícula dos estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, bem como à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complemento/suplemento e não substituto da escolarização. O documento orientador enfatizou, ainda, a necessidade de eliminação de barreiras à participação e aprendizagem desses estudantes, para construção de ambientes escolares acessíveis e inclusivos.

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) representou um marco relevante na consolidação normativa do paradigma inclusivo no ordenamento jurídico brasileiro. No campo educacional, a legislação reforçou a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e estabeleceu deveres aos sistemas de ensino no sentido de garantir condições de acessibilidade, adaptações razoáveis e oferta de recursos de apoio necessários à plena participação dos estudantes com deficiência no processo de escolarização (Brasil, 2015).

Por sua vez, o Decreto n.º 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmou princípios já disseminados no ordenamento jurídico brasileiro, como a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, a matrícula de estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, a oferta do AEE como apoio, complemento e/ou suplemento à escolarização e a necessidade de eliminar barreiras que dificultem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes no ambiente escolar (Brasil, 2025). Ao mesmo tempo, o decreto também prevê mecanismos de articulação com instituições especializadas e a possibilidade de realização do AEE em centros específicos em situações excepcionais, o que suscita debates sobre os limites entre apoio especializado e a manutenção de práticas historicamente segregacionistas.

A construção de um sistema educacional inclusivo exige articulações político-pedagógicas entre os princípios da igualdade e da diferença (Nozu, 2025). Assim, são necessários entrelaçamentos de ações universalistas e específicas para garantir, simultaneamente, “o acesso à educação comum (de comunhão e de comunidade) e o atendimento às especificidades dos estudantes no processo de escolarização (quer das necessidades educacionais específicas, quer das diferenças socioculturais)” (Nozu, 2025, p. 114).

Para tanto, evocam-se os movimentos de lutas sociais das pessoas com deficiência e de seus aliados para a concretização do direito à educação escolar. Isso porque, as lutas são a força motriz para a obtenção, efetivação, manutenção e ampliação do direito à educação das pessoas com deficiência (Nozu, 2015).

### **Remover Barreiras e Promover Acessibilidade: premissa para a inclusão escolar**

A transição de um paradigma educacional segregacionista para um inclusivo exige mais do que reordenação jurídico-político-burocrática; demanda uma profunda ruptura cultural na forma como a escola compreende e se relaciona com a diferença constitutiva dos estudantes.

Historicamente, a instituição escolar, sob a lógica elitista, capacitista e homogeneizadora, tem justificado a exclusão de pessoas com deficiência a partir das características orgânicas. Entretanto, a proposição teórica do modelo social da deficiência promove rachaduras nessa justificativa. Isso porque, no modelo social, a deficiência deixa de ser concebida somente a partir de elementos intrínsecos ao indivíduo, como uma tragédia privada.

Como assevera Diniz (2012), a deficiência resulta de intersecção excludente entre os impedimentos corporais, físicos ou sensoriais de um indivíduo e um ambiente social intrinsecamente hostil e inacessível. Transpondo essa premissa para o sistema educacional, compreende-se que as limitações do estudante com deficiência não decorrem tão-somente de sua condição orgânica, mas da estrutura escolar edificada por meio de barreiras físicas e simbólicas.

Nessa perspectiva, deve ocorrer uma mudança analítica, descentralizando a limitação orgânica do estudante e focalizando os obstáculos arquitetônicos, materiais, metodológicos ou atitudinais presentes na escola.

A LBI trouxe contribuições significativas para a remoção de barreiras, classificadas 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, classificadas em:

- a. barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b. barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c. barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d. barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e. barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f. barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015).

Ao explicitar juridicamente a noção de barreiras, a LBI (Brasil, 2015) fortalece a compreensão de que a efetivação do direito à educação das

pessoas com deficiência exige a eliminação de obstáculos materiais e imateriais, frequentemente sobrepostos.

As barreiras urbanísticas e arquitetônicas, geralmente, são as mais visíveis e, historicamente, as primeiras a serem tensionadas pelas políticas públicas. No contexto escolar, elas se configuram pela inadequação dos espaços físicos nas vias de circulação e na estrutura das instituições de ensino, como a ausência de rampas, pisos táteis, vãos livres, corrimãos e banheiros acessíveis. Do mesmo modo, as barreiras nos transportes escolares impedem ou limitam o deslocamento, com segurança, de estudantes com deficiência e mobilidade reduzida.

A transposição dos obstáculos físicos, contudo, é insuficiente se o estudante não participar das atividades em sala de aula e das ações na escola, de um modo geral. Assim, é preciso remover as barreiras nas comunicações e na informação. Isso porque a privação de códigos e linguagens, como a Língua Brasileira de Sinais, a audiodescrição, o sistema Braille ou a Comunicação Alternativa Ampliada (CAA), não apenas afeta a participação e a comunicação do estudante, mas o exclui do processo de significação do mundo.

Ainda, a ausência de recursos e materiais acessíveis que contribuam para a funcionalidade, a independência e a participação dos estudantes com deficiência na escola, configura uma barreira a ser removida.

Em face dessas exigências, o governo federal, desde meados dos anos 2000, tem financiado um conjunto de ações para a inclusão e a acessibilidade escolar: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Escola Acessível, Programa Transporte Escolar Acessível e o Programa Livro Acessível (Nozu, 2013). O conhecimento técnico dos gestores dos sistemas de ensino e das escolas é fundamental para acionar os recursos e os programas relacionados à inclusão e à acessibilidade escolar (Nozu; Souza, 2020).

Por fim, a LBI chama a atenção para as barreiras atitudinais (Brasil, 2015). As barreiras atitudinais se expressam por meio do preconceito e da discriminação, que, quando direcionados à pessoa com deficiência, recebem

pelo nome de capacitismo. Trata-se de um preconceito estrutural que hierarquiza vidas e subestima a capacidade da pessoa com deficiência (Mello, 2016). É o capacitismo que sustenta, naturaliza e legitima, perversamente, todas as outras barreiras.

Na escola, o capacitismo se faz presente tanto no plano físico – na morosidade de transformações arquitetônicas – quanto no plano simbólico – nas baixas expectativas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

No trabalho docente, encontram-se as barreiras didático-pedagógicas ou metodológicas. Embora a LBI (Brasil, 2015) não utilize essa nomenclatura em seu rol exemplificativo, está intrinsecamente contida na definição geral de barreiras e em diretrizes educacionais em prol da inclusão escolar. Essas barreiras materializam-se em currículos pouco flexíveis, metodologias de ensino homogeneizadoras, práticas uniformes e sistemas de avaliação padronizados que ignoram a diversidade dos percursos de aprendizagem (Zerbato; Mendes, 2018).

A manutenção das barreiras didático-pedagógicas é a afirmação de que todos devem aprender da mesma forma, no mesmo tempo e com os mesmos recursos. Para problematizar essas barreiras, Zerbato e Mendes (2018) propõem o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), com a flexibilização do planejamento pedagógico, exigindo que o professor ofereça múltiplos meios de representação do conteúdo, de engajamento e de expressão/ação do conhecimento.

Em contraposição à lógica das barreiras, a acessibilidade consolida-se no ordenamento jurídico como o pré-requisito para o exercício de direitos fundamentais (Carvalho, 2022). A LBI define acessibilidade como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona

urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

A acessibilidade configura-se como diretriz fundamental para a inclusão da pessoa com deficiência. Tanto é que o termo “acessibilidade” aparece 73 vezes na LBI, número superior à incidência da própria expressão “inclusão” – com 22 repetições (Brasil, 2015). Isso porque a promoção da acessibilidade é uma forma necessária para se garantir a inclusão social e escolar da pessoa com deficiência.

Para tanto, a LBI destaca: o desenho universal, a tecnologia assistiva ou a ajuda técnica e a adaptação razoável. De modo amplo, o desenho universal prevê a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico” (Brasil, 2015).

Com atenção às especificidades das pessoas com deficiência, a LBI prevê a tecnologia assistiva ou a ajuda técnica e a adaptação razoável:

III – tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).

[...]

VI – adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (Brasil, 2015).

Pedagogicamente, isso se traduz na orientação de que o professor, ao planejar sua aula, não o faça tomando como referência um estudante

ideal inexistente, mas considerando a pluralidade de sua turma. Contudo, quando o desenho universal for insuficiente para transpor uma barreira específica, é possível acionar medidas equitativas para garantir a escolarização do estudante com deficiência.

Conclui-se que remover barreiras e promover acessibilidade são ações indissociáveis e dialéticas para a inclusão escolar do estudante com deficiência. Uma escola que tolera e nega a existência de barreiras físicas, operacionais ou simbólicas, sob qualquer justificativa orçamentária ou metodológica, é uma escola que viola o direito fundamental à educação do estudante com deficiência. A promoção da acessibilidade em todas as suas dimensões é o movimento político-pedagógico que garante que a instituição de ensino se consolide como vetor da justiça social e cidadania para o estudante com deficiência.

## **Conclusão**

O direito à educação da pessoa com deficiência não pode ser interpretado como resultado de uma evolução jurídica linear ou como simples concessão normativa do Estado. A partir da perspectiva da Teoria Crítica dos Direitos Humanos (Herrera Flores, 2008; 2009) e do modelo social da deficiência (Diniz; Barbosa; Santos, 2009; Diniz, 2012), a consolidação desse direito decorre de processos históricos de luta social protagonizados pelos próprios movimentos de pessoas com deficiência, que passaram a tensionar as práticas segregacionistas que estruturaram a educação ao longo do século XX.

No plano normativo, observa-se um movimento gradual de transformação na forma como o ordenamento jurídico brasileiro passou a tratar a escolarização desse público. Com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009), a consolidação legislativa promovida pela LBI (Brasil, 2015) e as políticas públicas educacionais, evidencia-se a afirmação de um sistema educacional inclusivo. Ainda que esse percurso seja marcado por tensões e ambiguidades, os marcos político-normativos indicam um deslocamento da responsabilidade pela inclusão, que deixa de recair exclusivamente sobre o indivíduo e passa a ser atribuída às estruturas sociais e institucionais.

Nesse contexto, a análise da categoria jurídica e educacional das barreiras revela-se central para a compreensão da inclusão escolar. Ao reconhecer que a exclusão educacional decorre das limitações impostas por ambientes físicos, comunicacionais, metodológicos e atitudinais inadequados, o ordenamento jurídico brasileiro sinaliza que a efetivação do direito à educação da pessoa com deficiência exige a transformação das próprias instituições escolares. A inclusão, portanto, não se esgota na matrícula em classes comuns, mas pressupõe a reorganização das práticas pedagógicas, dos espaços escolares e das formas de interação no ambiente educativo.

Dessa forma, remover barreiras e promover acessibilidade configuram-se como premissas indispensáveis para a materialização do direito à educação da pessoa com deficiência. A acessibilidade, compreendida em suas múltiplas dimensões, deixa de ser interpretada como uma medida excepcional e passa a constituir condição estruturante para a participação plena e equitativa de todos os estudantes no processo educacional. Em última instância, a construção de ambientes educacionais acessíveis representa não apenas a implementação de previsões legais, mas a afirmação de um projeto educacional comprometido com a diversidade humana e com a efetivação dos direitos fundamentais.

## Referências

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana Enfermagem**, v. 18, n. 4, p. 1-9, jul-ago, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 17 mar. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 17 mar. 2026.

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: Presidência da República, 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm). Acesso em: 17 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 17 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2026.

CARVALHO, Cristiane da Costa. **Direito à acessibilidade de estudantes com deficiência em escolas públicas**: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/11/sur11-port-debora-diniz-livia-barbosa-e-wederson-rufino-dos-santos.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2026

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

HERRERA FLORES, Joaquín. A reinvenção dos direitos humanos. **Constituição e Democracia**, n. 23, Sindijus, UnB, Brasília, p. 12-13, jun. 2008.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. O que tem de especial a educação especial? *In*: ORLANDO, Rosimeire Maria; BENGTON, Clarissa (org.). **(Des)mitos da educação especial**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. p. 13-25.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria dos Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2010.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265–3276, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em: 12 mar. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A trajetória da pesquisa sobre formação de professores/as para inclusão escolar: a descoberta das abordagens universalistas. In: MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. p. 20–39.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. A luta pelo direito das pessoas com deficiência. **Direitos Humanos e Cidadania**, Paranaíba, v. 3, n. 1, p. 46–63, jan./jun. 2015.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. Carta ao esperarçar: por uma educação inclusiva e específica nas escolas do campo, das águas e das florestas. In: CAPPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho (org.). **Cartas para o novo governo sobre educação especial na perspectiva inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 49–54.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21–34, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076>. Acesso em: 12 abr. 2026.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS**: uma análise das práticas discursivas e não discursivas. 2013. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. “Professor, o que é indivíduo?” – por outros modos de pensar/fazer a educação especial em escolas dos campos, das águas e das florestas. In: PEDRO, Ketilin Mayra; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. (org.). **Recalculando a rota**: temas emergentes em Educação Especial. São Carlos: Pedro & João, 2025, p. 103–123.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SOUZA, Kellcia Rezende. Gestão da inclusão escolar: desafios políticos e pedagógicos. In: REAL, Giselle Cristina Martins; SANTOS JÚNIOR, José da Silva (org.). **Diálogos universidade-escola**: contribuições para a prática de gestão escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 291–310.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 56-66, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079>. Acesso em: 12 abr. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, p. 147-155, abr-jun, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 7 mar. 2025.

## CAPÍTULO 7.

# O trabalho intersetorial no programa BPC na escola: desafios e potencialidades

Gerusa Diedrich Mumbach  
Andressa Santos Rebelo  
DOI: 10.52695/978-65-5456-183-9.7

## Introdução

O debate sobre o trabalho intersetorial no âmbito do Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola deve ser compreendido a partir das contradições que marcam a própria organização das políticas sociais no capitalismo. Embora o programa proponha a articulação entre assistência social, educação, saúde e direitos humanos como estratégia para enfrentar as barreiras que atingem estudantes beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC), sua implementação ocorre em um Estado estruturado de forma fragmentada e orientado por uma lógica administrativa que nem sempre prioriza a garantia integral de direitos. Assim, o trabalho intersetorial expressa, ao mesmo tempo, uma possibilidade concreta de ampliação da proteção social e os limites impostos por condições históricas, institucionais e materiais que tencionam sua efetivação.

Nesse sentido, a intersectorialidade expressa uma tentativa de responder a demandas que são produzidas na totalidade das relações sociais e

que não se explicam por recortes administrativos, ou seja, o ser social<sup>5</sup> não pode ser fragmentado. As barreiras vivenciadas por crianças e adolescentes beneficiários do BPC, sejam elas pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais ou atitudinais, estão vinculadas às condições materiais de vida de suas famílias, às desigualdades estruturais e às formas como o Estado organiza suas respostas por meio de políticas públicas.

Entretanto, ao se desenvolver em uma estrutura marcada por divisões setoriais, por escassez de recursos e pela sobrecarga dos trabalhadores, o trabalho intersetorial acaba que enfrentando dificuldades para sua materialização. Muitas vezes, a articulação entre as políticas ocorre de maneira pontual, condicionada a exigências normativas ou ao cumprimento de metas, sem que se consolide como prática permanente. Assim, a análise do programa exige reconhecer que suas potencialidades estão diretamente relacionadas à capacidade de enfrentar essas determinações estruturais, ampliando a cooperação entre setores e fortalecendo a dimensão pública da proteção social.

Nesse contexto, a intersetorialidade corre o risco de ser reduzida à fluxos formais de encaminhamento, preenchimento de sistemas e produção de dados, esvaziando-se de seu conteúdo político e de sua dimensão articuladora. O trabalho intersetorial, que deveria pressupor planejamento coletivo, análise crítica das demandas e construção compartilhada de estratégias, passa a ser condicionado por prazos, metas institucionais e exigências burocráticas. Com isso, reforça-se a fragmentação que se pretendia superar, pois cada setor tende a responder a partir de suas próprias atribuições formais e limites administrativos.

Para a superação deste cenário a política pública deve reconhecer que as demandas sociais não se apresentam de maneira fragmentada, mas atravessam diferentes dimensões da vida dos sujeitos, exigindo respostas igualmente articuladas. Como afirma Bonalume, a intersetorialidade implica:

---

5 A apreensão da totalidade do ser social exige compreendê-lo como síntese de múltiplas determinações, produzidas no interior das relações sociais historicamente constituídas (Marx, 1818-1883).

[...] articular os vários campos sociais de um território no trato das demandas a serem atendidas na sua globalidade. Esse desafio implica a compreensão das necessidades socioculturais dos envolvidos nas ações políticas (familiares, escolares, de trabalho, esporte, lazer, cultura etc.) e de como cada ação governamental pode atuar sobre elas. A integração das ações caracteriza-se pela definição de finalidades compartilhadas, estruturadas de forma interdependente e complementar (Bolanume, p. 10, 2011).

Esta autora aponta que a intersetorialidade ultrapassa a simples cooperação entre setores administrativos, exigindo a articulação efetiva das políticas públicas. Essa compreensão exige que as ações governamentais sejam planejadas a partir do conhecimento das condições socioculturais concretas dos sujeitos envolvidos, considerando suas formas de inserção social e estruturais que incidem sobre suas trajetórias. Não se trata apenas de somar serviços, mas de construir respostas que dialoguem entre si e que incidam sobre as diferentes expressões das desigualdades.

Partindo dessa problemática, este capítulo tem como objetivo analisar o trabalho intersetorial no âmbito do Programa BPC na Escola, buscando compreender seus fundamentos normativos e as condições concretas de sua materialização nos territórios. Ancorada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, entendemos a intersetorialidade como prática social atravessada por contradições estruturais e disputas em torno do papel do Estado na proteção social. Ao problematizar os limites e as possibilidades dessa articulação, pretendemos contribuir para o debate acerca da efetivação de políticas públicas que reconheçam os sujeitos em sua totalidade histórica, superando abordagens fragmentadas e burocratizadas.

## **O Programa BPC na Escola: fundamentos e objetivos**

O Programa BPC na Escola tem como finalidade garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes com deficiência, até

18 anos, que sejam beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC), por meio da articulação entre diferentes áreas governamentais. Sua implementação envolve a atuação conjunta do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS), do Ministério da Educação (MEC), do Ministério da Saúde (MS) e da Secretaria de Direitos Humanos, mobilizando responsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A centralidade da intersetorialidade, portanto, constitui elemento estruturante da proposta.

O Benefício de Prestação Continuada, previsto na Lei nº 8.742/1993 (Brasil, 1993), assegura um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção. Contudo, o acesso à renda não garante, por si só, a inclusão educacional e social dos beneficiários. É nesse ponto que o Programa BPC na Escola se insere, buscando enfrentar as barreiras que dificultam a escolarização, por meio da identificação de estudantes fora da escola ou em risco de evasão e do levantamento dos obstáculos que comprometem sua permanência.

Entre seus principais instrumentos estão o cruzamento de dados administrativos, a aplicação de questionários às famílias e a constituição de Grupos Gestores Intersetoriais nos âmbitos federal, estadual e municipal. Esses espaços são responsáveis pelo planejamento, acompanhamento e monitoramento das ações, reforçando a centralidade da intersetorialidade na condução do programa.

Segundo o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, em dezembro de 2022, cerca de 2,8 milhões de pessoas com deficiência são beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), das quais aproximadamente 534 mil se encontram na faixa etária de 0 a 18 anos.<sup>6</sup>

---

6 Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacao/pdf-arq/Relatorio\\_de\\_Gestao\\_MEC\\_2018\\_\\_\\_versao\\_final\\_\\_\\_15maio2019.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/Relatorio_de_Gestao_MEC_2018___versao_final___15maio2019.pdf). Acesso: 03 mar. 2026.

Segundo dados mais recentes,<sup>7</sup> o Benefício de Prestação Continuada (BPC) atendia, em março de 2024, aproximadamente 5,84 milhões de brasileiros, dos quais cerca de 3,22 milhões eram pessoas com deficiência, reafirmando a relevância desse benefício para a garantia mínima de renda a esse grupo social em situação de vulnerabilidade. O aumento expressivo de pessoas com deficiência do ano de 2022 para o ano de 2024 resultou em 0,42%, o que significam um aumento de 420.000 pessoas. Os números revelam não apenas a ampliação do alcance do benefício, mas também o necessário olhar por parte das políticas públicas para este público que demanda a proteção de renda assegurada pelo BPC.

Informações divulgadas pelo próprio governo federal<sup>8</sup> indicam um crescimento contínuo desse universo de beneficiários, ultrapassando 6 milhões em 2024, abrangendo tanto idosos quanto pessoas com deficiência de baixa renda. Esses números demonstram a amplitude do alcance do BPC no Brasil e reforçam a importância de se compreender como as políticas que o atravessam, especialmente quando articuladas em programas como o Programa BPC na Escola, efetivamente dialogam com as necessidades de seus públicos prioritários, em um contexto de alterações normativas e operacionais que afetam tanto a gestão quanto a manutenção do benefício.

O programa foi construído e regulamentado pelo seguinte aparato normativo: Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007, institui o Programa BPC na Escola; Portaria Interministerial nº 1, de 12 de março de 2008, estabelece os procedimentos e aprova os instrumentos para a adesão ao Programa; Portaria Interministerial nº 1.205, de 08 de setembro de 2011, estabelece novos procedimentos de adesão ao Programa; Portaria Interministerial nº 1.066, de 28 de agosto de 2012, redefine as competências do Grupo Gestor Interministerial do Programa; Portaria nº 160, de 25 de

---

7 Disponível em: <https://globalallianceagainsthungerandpoverty.org/pt-br/country-example/brazil-continuous-cash-benefit-bpc/>. Acesso: 03 mar. 2026.

8 Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/acompanhe-a-secom/noticias/2024/07/governo-federal-atualiza-regras-do-beneficio-de-prestacao-continuada-bpc>. Acesso: 03 mar. 2026.

julho de 2012, estabelece critérios e procedimentos relativos à transferência de recursos financeiros aos municípios e ao Distrito Federal.

Ainda dentre as ações de monitoramento, no percurso de adesão foram sendo disponibilizadas diretrizes para nortear a implementação como a Instrução Operacional nº 01, de 28 de novembro de 2012, a qual estabelece instruções para utilização dos recursos financeiros e notas técnicas.

As documentações do Programa mencionam nas suas propostas para além do conceito central: intersectorialidade, legislações que subsidiam e pactuam com a proteção social integral dos sujeitos e o público do programa aqui analisado. Dentre as legislações podemos citar: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado; Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Desse modo, os fundamentos e objetivos do Programa BPC na Escola não podem ser compreendidos de forma isolada. A proposta de identificar desafios e potencialidades expressa a tentativa de articular, no plano operacional, princípios já consolidados legalmente, o que exige analisar criticamente como tais fundamentos se traduzem nas práticas intersectoriais desenvolvidas.

## **Intersetorialidade nas políticas públicas**

A intersectorialidade tem sido amplamente debatida no campo das políticas públicas como uma estratégia para enfrentar problemas sociais complexos, que não podem ser resolvidos de forma fragmentada por políticas setoriais isoladas, ou seja, é um modelo de gestão de políticas públicas em que “responsabilidades, metas e recursos são compartilhados, compatibi-

lizando uma relação de respeito à autonomia de cada setor, mas também de interdependência” (Abreu, 2009, p. 26).

Autores como Pereira (2014) e Monnerat e Souza (2011) destacam que a intersetorialidade pressupõe articulação institucional, compartilhamento de responsabilidades, construção de objetivos comuns e superação de práticas burocráticas e hierarquizadas. No entanto, alertam que sua efetivação enfrenta obstáculos estruturais, como a fragmentação do Estado, a lógica gerencial e a insuficiência de recursos humanos e materiais.

Nessa perspectiva, a intersetorialidade não se resume à simples cooperação pontual entre setores, mas implica na construção de um trabalho articulado entre diferentes políticas públicas e instituições, com definição clara de responsabilidades. É o desafio de superar práticas isoladas, burocratizadas e verticalizadas com a finalidade da não fragmentação no atendimento aos sujeitos de direitos, pois, os compreendemos, como seres com inúmeras individualidades que constituem uma totalidade.

Segundo Yamamoto (2015) para a compreensão desse “todo” social, exige reconhecê-lo como parte de uma sociabilidade marcada por relações estruturais de dominação e exploração, nas quais as desigualdades não se apresentam como fenômenos isolados, mas como expressões de uma organização histórica da vida social.

É nesse cenário que a intersetorialidade se afirma como princípio estratégico para a efetivação das políticas públicas, ao propor a articulação entre diferentes áreas do Estado como resposta às múltiplas dimensões da exclusão. No entanto, segundo Hostins e Mantovani, (2025), ainda há desafios significativos, como ausência de diretrizes claras, descontinuidade de ações e escassez de recursos.

Essa proposta encontra limites concretos na própria estrutura do Estado, marcada pela segmentação administrativa das políticas, pela predominância de uma lógica gerencial centrada em resultados imediatos, bem como pela carência de recursos humanos e de infraestrutura adequada. Esses fatores dificultam a consolidação de ações integradas e comprometem a materialização efetiva da intersetorialidade no cotidiano das políticas sociais.

Tal cenário revela um limite mais profundo: a dificuldade das políticas públicas em apreender o ser social em sua totalidade histórica. Quando a intervenção estatal se mantém fragmentada, setorizada e orientada por metas administrativas, tende a reduzir os sujeitos a recortes funcionais: o estudante da educação em número de matrículas, apoio educacional, merenda escolar; o beneficiário da assistência social, pensado e ainda “encaixado” na proteção social básica ou proteção social especial; e por fim, no recorte aqui delimitado, usuário da saúde, acessando terapias, medicações por meio de um sistema que os transforma em números e os descaracteriza como seres humanos e subjetivos, desconsiderando que suas necessidades são produzidas nas múltiplas determinações da vida social.

Essa compartimentalização não apenas enfraquece a intersectorialidade, mas também expressa uma concepção restrita de sujeito, dissociada das condições materiais de existência, das relações de classe, das mediações institucionais e das contradições que conformam sua trajetória. Assim, considerando as reflexões de lamamoto (2015), ao invés de reconhecer o ser social em sua completude, historicidade e inserção nas estruturas sociais, as práticas institucionais acabam por reproduzir leituras individualizantes e tecnicistas, que obscurecem as determinações estruturais das desigualdades e limitam a potência transformadora das políticas públicas.

Se a intersectorialidade é um modelo de gestão que processa a relação recíproca entre vários setores, há a necessidade de refletir sobre como ocorre na execução das políticas públicas esse fazer coletivo. Inojosa (1998) corrobora essa ideia quando aponta que a potencialidade da ação intersectorial está na efetividade de ações realizadas de forma coordenada e na sinergia entre distintos setores. Monnerat e Souza (2010) ressaltam que existem muitas limitações e escassas informações no que se refere à sua aplicação no tocante à gestão das políticas públicas.

Considerando o público do Programa BPC na Escola, pode-se afirmar que no campo da educação inclusiva, a intersectorialidade se apresenta como condição fundamental para a garantia de direitos, uma vez que as demandas das crianças e adolescentes com deficiência extrapolam o

espaço escolar, envolvendo questões de saúde, assistência social, mobilidade, renda e apoio familiar.

Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social, nas Orientações Técnicas Programa BPC na Escola – Caderno 1 (Brasil, 2018), a análise do trabalho intersetorial no Programa BPC na Escola evidencia uma série de desafios para a materialização da proposta do programa. Entre eles, destacam-se a descontinuidade das ações, a fragilidade dos Grupos Gestores Intersetoriais, a rotatividade de profissionais e a predominância de práticas setoriais.

Observa-se que, em muitos municípios, o programa é assumido prioritariamente pela política de assistência social, já que esta é responsável por realizar o acompanhamento dos beneficiários do BPC e de suas famílias, garantindo-lhes o acesso às ofertas de serviços e coordenando os grupos gestores nos diferentes níveis de governo (Cavalcanti, p. 65, 2021).

Além disso, a página oficial do programa<sup>9</sup> informa que as equipes dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) realizam o acompanhamento das famílias e registram as ações no sistema do programa, evidenciando o protagonismo dessa política na execução local. A participação da educação e da saúde, por vezes, ocorre de forma pontual, sem integração sistemática no planejamento e na execução das ações, o que fragiliza a materialização da intersectorialidade prevista na política.

Essa fragilidade torna-se ainda mais evidente quando se analisam os fatores associados ao afastamento escolar dos beneficiários, como identificado por Costa; Moreira (2021, p. 68) ao analisarem a implementação do programa no município de Coari (AM), onde destacam que “quanto às situações que contribuíram para o beneficiário ter deixado a escola, a principal barreira foi a iniciativa própria dos pais ou familiares de retirar o(a) beneficiário(a) da escola. Isso se deve também pela falta de transporte adequado para PCD no município de Coari” (Costa; Moreira, p. 68, 2021).

---

9 Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/suas/servicos-e-programas/bpc-na-escola>. Acesso: 03 mar. 2026.

A situação descrita pelas autoras evidencia que o afastamento escolar de beneficiários do Programa BPC na Escola não pode ser compreendido apenas como uma decisão individual das famílias, mas deve ser analisado à luz das condições concretas que estruturam o acesso à educação. Quando pais ou responsáveis optam por retirar a criança ou adolescente da escola em razão da ausência de transporte adequado ou de outras barreiras estruturais, revela-se a persistência de obstáculos que limitam a efetivação do direito à educação inclusiva e ainda a não efetivação da intersectorialidade prevista.

Por outro lado, o Programa apresenta importantes potencialidades. O mapeamento das barreiras à escolarização possibilita uma leitura ampliada da realidade das famílias, favorecendo intervenções mais qualificadas. Tal procedimento desloca a análise da deficiência como atributo individual para uma compreensão relacional, alinhada ao paradigma social da deficiência e às diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Ao identificar barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e institucionais, o programa cria condições para que o planejamento das ações intersectoriais seja orientado por evidências empíricas e não por pressupostos generalizantes.

Além disso, o levantamento das informações fortalece a capacidade diagnóstica do poder público, subsidiando a formulação de estratégias integradas entre educação, assistência social e saúde. Conforme argumenta Inojosa (2001), a intersectorialidade ganha efetividade quando há compartilhamento de informações e definição de objetivos comuns, o que reduz a fragmentação e amplia a racionalidade coletiva na gestão das políticas sociais. Nesse sentido, o instrumento de identificação de barreiras pode operar como dispositivo articulador entre setores, favorecendo os fluxos institucionais.

## **Algumas considerações**

O trabalho intersectorial no âmbito do Programa BPC na Escola se constituiu como um campo atravessado por contradições estruturais próprias da organização das políticas sociais no Estado brasileiro. Ao mesmo tempo em

que o programa representa um avanço normativo e institucional ao propor a articulação entre assistência social, educação, saúde e direitos humanos, sua materialização encontra limites concretos na fragmentação administrativa, na lógica técnico-gerencial e na insuficiência de condições objetivas para o trabalho integrado nos territórios, já que as políticas sociais passam a ser organizadas por uma lógica de gestão orientada por eficiência, metas e racionalização administrativa, o que tende a fragmentar as ações e limitar abordagens integradas. (Souza, 2016, Costa e Moreira, 2021; Behring e Boschetti, 2011).

Estudos que analisam a implementação do programa evidenciam que, embora a intersetorialidade seja prevista como princípio organizador das ações, sua efetivação enfrenta dificuldades relacionadas à coordenação entre políticas públicas, à institucionalização dos grupos gestores e à capacidade operacional dos municípios (Souza, 2016). A articulação entre os setores frequentemente ocorre de forma pontual ou descontinuada, reproduzindo a histórica setorialização das políticas sociais e limitando a construção de estratégias integradas de enfrentamento das barreiras à escolarização das pessoas com deficiência, segundo Costa e Moreira (2021). Nesse sentido, a intersetorialidade tende a se afirmar mais como diretriz normativa do que como prática consolidada no cotidiano da gestão e da execução das políticas públicas.

Do ponto de vista normativo, observa-se que o programa está sustentado por um robusto arcabouço legal, articulado à Lei Orgânica da Assistência Social (1993), às diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) reafirmando a centralidade da garantia de direitos e da proteção social integral. Entretanto, a existência de normas e portarias interministeriais não assegura, por si só, a consolidação de práticas intersetoriais permanentes. Assim, entendemos que a intersetorialidade tende a oscilar entre a intenção formal e a prática efetiva, sendo frequentemente reduzida a fluxos burocráticos, preenchimento de sistemas e cumprimento de metas.

A partir dos desafios identificados, quanto a continuidade das ações entre os Grupos Gestores, Souza (2016) aponta a necessidade do estabelecimento de fluxos e rotinas entre os Grupos Interministerial, Estaduais e Locais,

de forma que seja exercida, pela esfera federal, uma efetiva coordenação do Programa. E quanto à rotatividade de profissionais e prevalência de práticas setoriais (Behring e Boschetti, 2011), revelam que a intersetorialidade exige mais do que cooperação pontual. Exige planejamento compartilhado, definição clara de responsabilidades, construção de objetivos comuns e reconhecimento das demandas sociais como expressão de múltiplas determinações históricas. Quando esses elementos não se consolidam, o programa corre o risco de reproduzir a própria fragmentação que busca superar.

Sob a perspectiva do materialismo histórico, compreende-se que a intersetorialidade não é apenas uma técnica de gestão, mas uma prática social situada, condicionada por disputas em torno do papel do Estado e da efetivação dos direitos sociais. Sua consolidação depende da ampliação do financiamento público, da valorização dos trabalhadores que atuam nas políticas sociais e da construção de uma cultura institucional comprometida com a integralidade da proteção social.

Conclui-se, portanto, que o trabalho intersetorial no Programa BPC na Escola expressa simultaneamente limites e possibilidades. Sua efetividade está diretamente relacionada à capacidade de enfrentar as determinações estruturais que fragmentam a ação estatal e de fortalecer mecanismos de articulação que reconheçam os sujeitos em sua totalidade histórica. O desafio posto não é apenas aprimorar procedimentos administrativos, mas reafirmar a intersetorialidade como estratégia política de garantia de direitos, orientada pela integralidade, pela equidade e pela defesa do caráter público da proteção social.

## Referências

ABREU, C. C. **A intersetorialidade no processo de construção da política de saúde brasileira**. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

AGRÁRIO, Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Programa BPC na Escola: Acompanhamento dos Beneficiários**. Brasília, DF: 2016. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/cadernos/BPCnaEscola\\_1011.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/cadernos/BPCnaEscola_1011.pdf).

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2011.

BONALUME, C. R. O paradigma da intersetorialidade nas políticas públicas de esporte e lazer. **Licere**. Belo Horizonte, v.14, n.1, mar/2011.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca; SEVEGNANI, Palmira. Uma revisão teórica para a prática da intersetorialidade nas políticas públicas no Brasil. **Educação comparada e política educacional: estudos e reflexões**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p. 125-144. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-517-9.p125-144>.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Programa BPC na Escola**. Brasília, 2007.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Catálogo de Experiência Municipais do Programa BPC na Escola. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2010. 52 p.; ISBN: 978-85-60700-39-4

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 dez. 1993. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8742.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm). Acesso em: 07 de março de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Ministério da Educação – Exercício 2018**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacao/pdf-arq/Relatorio\\_de\\_Gestao\\_MEC\\_2018\\_\\_\\_versao\\_final\\_\\_15maio2019.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/Relatorio_de_Gestao_MEC_2018___versao_final__15maio2019.pdf). Acesso em: 07 de março de 2026.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Ministério da Educação. Ministério da Saúde. Secretaria de Direitos Humanos. **Orientações técnicas: Programa BPC na Escola – Caderno 1**. Brasília: Governo Federal, 2018. Disponível em: <https://bpcnaescola.mds.gov.br>. Acesso em: 03 de março de 2026.

BONALUME, C. R. O paradigma da intersetorialidade nas políticas públicas de esporte e lazer. **Licere**. Belo Horizonte, v.14, n.1, mar/2011.

COLETÂNEA BPC NA ESCOLA. 1ª edição – Janeiro de 2023 1. Assistência Social, Brasil. 2. Política Social, Brasil. 3. Pessoa com Deficiência, Brasil. 4. BPC na Escola Esplanada dos Ministérios. Bloco A CEP 70.054-906 Brasília/DF.

COSTA, Cristiane Andrade da; MOREIRA, Raimunda Nildes Pinheiro. Benefício de Prestação Continuada: uma análise da implantação do Programa BPC na Escola no município de Coari, no interior do Amazonas. In: CAVALCANTI, Soraya Araujo Uchoa (org.). **O caráter sociopolítico e interventivo do serviço social 2**. Ponta Grossa: Atena, 2021 p. 60-69. DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.0112115036>

FALER, Camília Susana. Intersetorialidade: a construção histórica do conceito e a interface com as políticas sociais públicas. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Porto Alegre, 2015.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. Marilda Villela Iamamoto. 9.ed.– São Paulo, 2015.

INOJOSA, R. M. Sinergia em serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. **Cadernos Fundap**, n. 22, 2001, p. 102–110.

LINHARES HOSTINS, Regina Célia; FANTON MANTOVANI, Adriana Cristina. Intersetorialidade e direito à educação da pessoa com deficiência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 82, 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.91245. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/91245>. Acesso em: 4 out. 2025.

MARX, Karl, 1818–1883. A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner. Karl Marx, Friedrich Engels; tradução de Milton Camargo Mota. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. (Coleção Vozes de Bolso).

MONNERAT, G. L.; SOUZA, R. G. Intersetorialidade e políticas sociais: um desafio à gestão pública. **Revista Serviço Social & Sociedade**, n. 106, 2011.

NOGUEIRA, M. A. A dimensão política da descentralização participativa. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 11, n. 03, jul./set., 1997.

PEREIRA, P. A. P. **Política social**: temas e questões. São Paulo: Cortez, 2014.

PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº– 18, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Cria o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC/LOAS, com prioridade para aquelas na faixa etária de zero a dezoito anos.

SOUZA, Maria Valdênia Santos de. **Pessoas com deficiência na escola**: uma análise do Programa BPC na Escola. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública, 2016. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2510/1/Maria%20Vald%C3%AAnia.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2026.

## CAPÍTULO 8.

# Indicadores de monitoramento da Meta 4 do Plano Nacional de Educação 2014-2024: limites e desafios a partir de estudos do Inep

Ralf Hermes Siebiger  
Washington Cesar Shoiti Nozu  
DOI: 10.52695/978-65-5456-183-9.8

## Introdução

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como público estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento<sup>10</sup> (TGD) e altas habilidades ou superdotação (AH/SD) (Brasil, 1996).

Historicamente, no Brasil, a Educação Especial configura-se como uma arena de embates entre diferentes grupos (pessoas com deficiência, familiares, partidos políticos, acadêmicos, movimentos sociais, associações, dentre outros) que disputam a priorização política pelo financiamento público, pelo lócus de sua realização, pela definição dos serviços ofertados, pelas formas de atendimentos e pelos professores/profissionais envolvidos.

---

10 A legislação mais recente denomina esse grupo como estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) (Brasil, 2025).

Essas disputas atravessam e constituem as políticas públicas da área, dentre elas, os planos decenais de educação, foco do presente texto. Atualmente, observa-se o encerramento<sup>11</sup> da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, instituído pela Lei 13.005/2014 (Brasil, 2014a), composto por um conjunto de 14 artigos, complementados, em seu anexo, por 20 metas e 254 estratégias para a educação nacional (Brasil, 2014b).

Nesse contexto, avaliar, ao final da vigência do PNE, o sucesso ou o fracasso de uma empreitada que tem como objetivo produzir alterações significativas na educação nacional em um prazo de 10 anos, “requer o seu monitoramento contínuo, de modo que seja possível informar as políticas públicas que podem garantir o êxito das suas metas ou reorientar as ações em curso” (Moraes; Albuquerque; Santos, 2019, p. 7).

Cabe ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>12</sup> (Inep) a incumbência de elaborar e publicar relatórios de monitoramento do plano, notas técnicas, bem como estudos com o objetivo de aferir a evolução no cumprimento das metas, subsidiando a gestão e consecução das políticas públicas em curso. Ao Inep também compete a elaboração e a publicação de indicadores educacionais, tarefa decorrente da própria estrutura da Lei 13.005/2014 (Moraes; Albuquerque; Santos, 2019).

Em relação à produção de estudos, uma fonte que é pouco referenciada nas pesquisas sobre indicadores são os próprios *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, do Inep. Esses cadernos, publicados anualmente desde 2018, são constituídos de estudos elaborados pelos próprios pesquisadores–tecnologistas da Diretoria de Estudos Educacionais (Dired/Inep), cumprindo sua função precípua de “[...] produzir e disseminar informações, diagnósticos, estudos e pesquisas para subsidiar a formulação, o monitoramento e a avaliação de políticas e programas em Educação” (Bof; Moraes; Basso, 2024, p. 5). Esses textos constituem

---

11 Por meio da Lei 14.934, de 25 de julho de 2024, prorrogou-se a vigência do PNE 2014–2024 até 31 de dezembro de 2025.

12 O Inep é o órgão oficial responsável por definir metodologias, instrumentos e indicadores de acompanhamento, monitoramento e avaliação da educação nacional.

leituras dos desafios relacionados ao PNE e dos respectivos processos de monitoramento e avaliação, a partir do olhar de pesquisadores que atuam diretamente com a produção, análise e disseminação de dados estatísticos, bem como com o planejamento e supervisão de pesquisas e avaliações educacionais em todos os níveis de ensino.<sup>13</sup>

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo apresentar uma síntese dos principais limites e desafios evidenciados pelo Inep no que tange à elaboração dos indicadores de monitoramento da Meta 4, relacionada à Educação Especial, qual seja:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014a).

Para tanto, procedeu-se com uma pesquisa bibliográfica, do tipo revisão narrativa. Conforme Valle, Amaral e Ferreira (2025, p. 7), a “revisão narrativa tem como objetivo descrever ou discutir o estado atual do tema investigado, caracterizando-se como uma revisão não sistemática”. A opção pela revisão narrativa justifica-se pelo fato de “[...] o pesquisador pode[r] utilizar uma abordagem mais subjetiva para a análise dos estudos, selecionando aqueles que parecem mais relevantes e interessantes para a sua pesquisa e apresentando uma síntese narrativa dos resultados” (*Ibid.*, p. 7).

Na sequência, apresentar-se-ão os indicadores para a Meta 4 do PNE e as questões relacionadas à sua elaboração.

---

13 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/composicao/diretoria-de-estudos-educacionais>. Acesso em: 21 out. 2025.

## Indicadores para a Meta 4 do PNE

Afinal, o que são indicadores? Conforme Jannuzzi (2024), indicadores sociais são medidas quantitativas, com significado substantivo, utilizados para traduzir conceitos abstratos, de interesse teórico ou para formulação de políticas. São ferramentas essenciais para o planejamento, monitoramento e avaliação de políticas públicas no Brasil, constituindo-se em um instrumento operacional para o monitoramento da realidade social.

Os indicadores devem visar as distintas fases do processo de implementação dos programas e os objetivos a que destinam, os quais devem apontar, indicar, aproximar e traduzir, em termos operacionais, as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente. Ao se definir um indicador, é necessário dispor de bases de dados confiáveis e atualizadas periodicamente para que se mensure e se apresente sua evolução ao longo do tempo, bem como seu recorte temporal e sua abrangência territorial (Jannuzzi, 2024).

No âmbito do PNE, o anexo da Lei 13.005/2014 apresenta metas e estratégias que, em grande parte, possuem objetivos quantificáveis, subsidiando a proposição de indicadores que possibilitem sua averiguação periódica. A construção desses indicadores se iniciou ainda antes da aprovação do plano, “com a finalidade de encontrar os melhores caminhos metodológicos para o seu monitoramento” (Moraes; Albuquerque; Santos, 2019, p. 8). Para tanto, em 2015, o Inep definiu, em documentos técnicos<sup>14</sup> (Inep 2015a; 2015b), dois indicadores para a Meta 4:

- a. Indicador 4A – Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola, em relação à população total com deficiência nessa faixa etária, e;
- b. Indicador 4B – Percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Educação

---

14 Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024: linha de base (Inep, 2015a) e Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024: linha de base. Meta 4: ficha técnica (Inep, 2015b).

Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e AH/SD, em relação ao total geral de matrículas destes estudantes.

De acordo com o Inep, o indicador 4A:

[..] considera os dados da população de 4 a 17 anos que não consegue de modo algum ou tem grande dificuldade em pelo menos um dos seguintes aspectos: enxergar, ouvir, caminhar, subir degraus, e/ou possui alguma deficiência mental/intelectual permanente que limite as suas atividades habituais [informando] apenas se essa população tem acesso ou não à educação [...] (Inep, 2015b, p. 1).

Especificamente em relação ao indicador 4A, a própria nota técnica referente à Meta 4 alerta sobre as limitações em relação ao cálculo deste indicador:

Uma vez que não há, na Pnad, realizada anualmente, informações sobre a população com deficiência, os cálculos desse indicador precisaram ser feitos com base no Censo Demográfico, limitando as informações às coletas decenais. Além da limitação relativa ao acompanhamento da série histórica, ressalta-se também a questão dos diferentes conceitos adotados pelo Censo Demográfico e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pelo PNE e pelo Censo da Educação Básica. Enquanto o Censo Demográfico identifica pessoas que não conseguem de modo algum ou têm diferentes graus de dificuldade permanente para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus ou ainda possuem alguma deficiência mental/intelectual permanente que limite as suas atividades habituais, a LDB, o PNE e o Censo da Educação Básica identificam as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Inep, 2015b, p. 1).

Por sua vez, o indicador 4B se refere à quantidade de matrículas em classes comuns do ensino regular ou EJA em relação ao total de matrículas de alunos com deficiência, TGD e AH/SD.

Com relação às fontes de informações, o primeiro indicador utiliza os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e, o segundo, os dados do Censo da Educação Básica (Inep). Sobre esse aspecto, o próprio Inep aponta que ambos os indicadores estabelecidos não captam os demais fatores relacionados à qualidade da oferta de ensino, como o atendimento educacional especializado (AEE) e o uso de salas de recursos multifuncionais – SRM (Inep, 2015b), assim como também não captam fatores relacionados a classes, escolas e demais serviços especializados, sejam públicos ou conveniados, como dispõe o *caput* da Meta 4. Demais aspectos mais amplos, como “sistema educacional inclusivo”, também carecem de elementos mais concretos para aferir seu alcance, dado seu caráter mais subjetivo.

Para atender à questão da falta de dados sobre o AEE, em 2020, por ocasião da publicação do relatório de monitoramento referente ao 3º ciclo de avaliação do plano, incluiu-se um terceiro indicador com a finalidade de mensurar o acesso do estudante Público da Educação Especial (PEE) ao AEE ou, em outras palavras, mensurar a proporção de estudantes PEE que recebem algum tipo de AEE (Souza; Senkevics; Rodrigues, 2024), qual seja:

Indicador 4C: percentual de matrículas na Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD ou AH/SD que recebem AEE.

Estes são os três indicadores vigentes para monitoramento da Meta 4 do PNE. Em relação à produção de estudos e análises desses indicadores, dentre a série de *Cadernos* publicados pelo Inep, destacam-se três estudos, sendo um relacionado aos limites para o monitoramento do PNE de uma maneira geral, e outros dois relacionados ao monitoramento da Meta 4, em específico.

Com bases nos três estudos, serão apresentados, nas duas seções seguintes, respectivamente, os limites e os desafios em relação: a) ao monitoramento amplo do PNE, e; b) ao monitoramento específico da Meta 4 do PNE.

## **Limites e Desafios em Relação ao Monitoramento Amplo do PNE**

O estudo de Moraes, Albuquerque e Santos (2019), publicado por ocasião dos 5 anos de vigência do PNE 2014-2024, aponta seis fatores que limitam um monitoramento eficiente do PNE.

1. Ausência ou insuficiência de bases de dados disponíveis para o monitoramento das metas

Ao se definir objetivos dentro o planejamento educacional, deve-se ter em conta os meios disponíveis para o seu acompanhamento. Nesse sentido, a Lei 13.005/2014 definiu, em seu Art. 4, que “o poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) à 17 (dezesete) anos com deficiência” (Brasil, 2014a).

Contudo, a depender dos objetivos contidos nas metas, as bases de dados disponíveis não possibilitam o monitoramento com a periodicidade adequada à tomada de decisão. Isso ocorre com o monitoramento de objetivos que dependem, por exemplo, de dados do Censo Demográfico do IBGE, que é publicado a cada 10 anos – o que compromete o desenvolvimento da própria política pública (Moraes; Albuquerque; Santos, 2019).

2. Insuficiência dos diagnósticos prévios para a definição das metas

A definição de metas e objetivos intrínsecos deparou-se, em determinados casos, com a ausência de diagnósticos prévios acerca das situações existentes para as quais estava sendo realizado o planejamento, o que contribuiu para a definição de objetivos subestimados e, outros superestimados. Conforme os autores, os processos subsequentes de monitoramento têm apontado que a ausência de diagnósticos prévios e de evidências mais consistentes abrem espaço para a definição de objetivos muitas vezes inalcançáveis, ou mesmo, de objetivos já realizados (Moraes; Albuquerque; Santos, 2019).

### 3. Existência de metas e estratégias sem objetivos facilmente quantificáveis

Ao passo que há metas definidas de forma clara e com objetivos quantificáveis, há também metas que se caracterizam como princípios gerais ou como diretrizes para a definição de políticas públicas, mas que não apresentam objetivos quantificáveis.<sup>15</sup> Essa situação impede um monitoramento mais eficaz do cumprimento dessas metas, considerando a ausência de medidas disponíveis ou mesmo de bases de dados sobre elas (Moraes; Albuquerque; Santos, 2019).

### 4. Dificuldade de monitoramento da evolução municipal e estadual das metas

Duas questões se relacionam a esse aspecto. Primeira, que, ao depender do Censo Demográfico para se obter dados mais acurados sobre a população, os municípios encontram dificuldades em realizar um monitoramento mais eficaz, considerando que o censo é realizado somente a cada 10 anos. Segunda, que, para estados e municípios, o PNE, em alguns casos, é somente uma diretriz. De acordo com os autores, alguns entes federados apenas replicaram metas e estratégias do PNE em seus respectivos planos estaduais e municipais, assumindo objetivos dos quais, por vezes, fogem ao seu escopo de ação. Ou seja, é necessário que as ações a serem planejadas considerem a efetiva realidade local e os desafios próprios de cada contexto, tendo-se em vista os recursos disponíveis (Moraes; Albuquerque; Santos, 2019).

### 5. Riscos de incompreensão de realidades quando observadas de maneira agregada

Considerando que o cenário educacional brasileiro é caracterizado por diferenças e desigualdades em diversos níveis e aspectos, o alcance de

---

15 Nota explicativa: a ausência de “objetivos quantificáveis” significa dizer que a meta/estratégia não estabeleceu um percentual ou um número quantitativo a ser alcançado, como, por exemplo “garantir sistema educacional inclusivo”, constante do *caput* da Meta 4, e “construção do sistema educacional inclusivo”, constante da estratégia 4.19.

objetivos, averiguados de modo agregado em nível nacional, muitas vezes oculta a dispersão e a assimetria dos contextos. Para tanto, é necessário um monitoramento que proceda a uma abrangente desagregação dos dados, de modo que se compreenda melhor as assimetrias que perfazem o cumprimento das metas (Moraes; Albuquerque; Santos, 2019).

#### 6. Poucas definições quanto a objetivos intermediários

Embora haja metas que possuam objetivos intermediários, a grande maioria dos objetivos do PNE tem como prazo para seu cumprimento o ano de 2024, e esse prazo deve ser considerado de modo que, no processo de monitoramento e avaliação do plano, seja possível reelaborar políticas, reverter tendências e ajustar rumos ainda durante sua vigência (Moraes; Albuquerque; Santos, 2019).

Essas questões impactam diretamente no efetivo processo de elaboração, bem como, de monitoramento e avaliação do PNE, uma vez que essas limitações, ou insuficiências, se referem a falhas no processo de construção e definição das metas e estratégias, ou seja, no próprio processo de elaboração da política.

## **Limites e Desafios em Relação ao Monitoramento Específico da Meta 4 do PNE**

A Meta 4 possui dois objetivos principais: a) universalizar o acesso à Educação Básica, e; b) universalizar o AEE, ambos preferencialmente na rede regular de ensino, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e AH/SD. Em relação ao alcance da Meta 4, a partir dos estudos publicados nos *Cadernos*, podem ser evidenciadas, dentre outros aspectos, três principais limites e desafios, apresentados a seguir.

#### 1. Bases de dados que limitam/impedem o monitoramento periódico

O acesso (matrícula) dos estudantes PEE em salas comuns pode ser monitorado anualmente por meio de dados do Censo Escolar/Inep. Contudo, a universalização do acesso à Educação Básica depende de dados do Censo Demográfico/IBGE, que é decenal. Ou seja, para o indicador 4B, é possível a realização do monitoramento anual, porém, para o indicador

4A, houve somente um cálculo inicial realizado com os dados do Censo Demográfico de 2010, sem atualização posterior (Moraes; Albuquerque; Santos, 2019; Souza; Senkevics; Rodrigues, 2024).

Essa situação se apresenta nos próprios relatórios de monitoramento e avaliação dos planos, publicados a cada dois anos: os dados referentes ao indicador 4A são, em todas as edições dos relatórios, os mesmos.

## 2. Conceitos e terminologias dissonantes para caracterizar a pessoa com deficiência

Sobre esse aspecto, a pesquisa de Moraes, Simões e Becker (2018, p. 16) alerta que a “[...] diversidade de conceitos no âmbito da deficiência não só influencia a forma de interação social, mas também impacta diretamente a formulação das políticas públicas”. Para os autores, a terminologia advinda da esfera jurídica implica diretamente na possibilidade de ampliação ou mesmo de redução do público de determinada política, considerando a definição conceitual adotada, o que pode ocasionar “[...] a falta de assistência, seja pela inclusão desnecessária de indivíduos, seja pela exclusão equivocada daqueles que demandam serviços ou benefícios” (*Ibid.*, p. 16).

Por sua vez, o estudo de Souza, Senkevics e Rodrigues (2024, p. 164) também é assertivo nesse ponto, ao mencionar que:

A diferença na maneira de definir e coletar dados relativos à deficiência nos instrumentos do Censo Demográfico do IBGE e no Censo Escolar do Inep representou um desafio a ser enfrentado: para o primeiro, a concepção das pessoas com deficiência contempla pessoas com deficiência intelectual e dificuldade ou incapacidade de enxergar, ouvir, caminhar e subir degraus, e não oferece informações sobre pessoas com TGD e AH/SD; para o segundo, estudantes com deficiência são aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade

em igualdade de condições com as demais pessoas. O IBGE, em vez de perguntar qual a deficiência da pessoa, questiona se ela tem dificuldades para enxergar, ouvir, realizar alguma tarefa etc., e é por isso que não há dados sobre TGD ou AH.

Conforme os autores, as informações levantadas e difundidas sobre o percentual de alunos PEE que frequenta as escolas no país pode não refletir a realidade. Para tanto, Moraes, Simões e Becker (2018) reforçam a necessidade de se garantir uma maior homogeneidade semântica e uma maior coerência terminológica em relação aos dados sobre pessoas com deficiência, de modo que haja uma maior integração dos sistemas de informação e bases de dados. Essa diversificação de termos limita o monitoramento/avaliação das políticas e a realização de pesquisas que promovam o conhecimento sobre o PEE e o grau de efetivação de seus direitos. Consequentemente, a falta de monitoramento da situação e dos resultados educacionais do PEE pode vir a ocasionar a falta de atendimento de suas demandas, ou seja, o não acesso a seus direitos sociais.

### 3. Acesso e caracterização do AEE

Em relação ao indicador 4B, sua limitação reside no fato de mensurar somente a universalização em classes comuns, sem abranger o acesso ao AEE. Para tanto, conforme mencionado anteriormente, em 2020 incluiu-se um terceiro indicador (4C), com a finalidade de mensurar a proporção de estudantes PEE que recebem algum tipo de AEE.

Sobre o indicador 4C, Souza, Senkevics e Rodrigues (2024) observam que ele pressupõe que todo estudante matriculado em classes especiais ou em escolas exclusivas receba, automaticamente, o AEE, para fins de contabilização do acesso. Porém, nem sempre é o que ocorre efetivamente.

Nesse sentido, a pesquisa de Moraes, Simões e Becker, publicada em 2018 – portanto, anteriormente à criação do novo indicador, já apontava que, embora seja possível averiguar se a escola possui SRM, faltam indicadores que identifiquem o local efetivo de oferta do AEE, bem como se esse atendimento aos estudantes PEE contempla suas necessidades específicas, considerando que as abordagens e os recursos são diferentes para cada

situação. Essa identificação e caracterização permitiria, por exemplo, avaliar a própria política de SRM. No entanto, o indicador 4C limita-se a contabilizar o acesso ao AEE, interpretando que a matrícula em classes especiais e em escolas exclusivas represente o próprio AEE.

## **Breves Discussões e Apontamentos**

As seções anteriores apresentaram questões relacionadas à elaboração dos indicadores da Meta 4 do PNE, ao monitoramento amplo do PNE e específico da Meta 4, tomando-se por base estritamente os estudos produzidos no âmbito do Inep e publicados nos *Cadernos*. Na presente seção serão realizadas breves discussões e apontamentos sobre os desafios sobre o tema, a partir da literatura da área.

Inicialmente, vale retomar dois desafios apontados por Moraes, Albuquerque e Santos (2019): a) o monitoramento de metas e estratégias do PNE requer, necessariamente, a definição de objetivos quantificáveis, bem como sistemas de coletas de informações consistentes, e; b) os indicadores de acompanhamento das metas do PNE constituem sínteses de realidades complexas. É em relação a esses dois apontamentos que se fazem algumas considerações com base na literatura.

Em relação ao primeiro desafio, Rebelo e Kassar (2018) observam que, mesmo que o Brasil já disponha de um conjunto significativo de dados, evidenciam-se problemas metodológicos em relação ao processo e ao modo como são coligidos. As autoras reforçam que a “[...] historicidade de um indicador é a propriedade de se dispor de séries históricas extensas e comparáveis, de modo a cotejar o valor presente com situações do passado, inferir tendências, e avaliar o efeito de políticas sociais” (*Ibid.*, p. 285).

As autoras também mencionam problemas relacionados a erros nos registros realizados pelas escolas, tais como associar diversas condições (dificuldade de aprendizagem, diabetes, entre outras) como sendo deficiência, o que altera o resultado do Censo Escolar e caracteriza, equivocadamente, esse estudante como PEE. Além disso, ao analisar as séries históricas, evidenciam que em alguns anos são listadas determinadas categorias de deficiência e, em outros anos, essas categorias simplesmente

“desaparecem”, prejudicando a elaboração de relatórios de monitoramento. Outro aspecto apontado é que, considerando o registro de dupla matrícula para estudantes PEE, o quantitativo de matrículas não irá designar, necessariamente, o número de alunos nas escolas; dessa forma, não se sabe ao certo como têm se dado o avanço na escolarização desse aluno no país (Rebelo; Kassar, 2018).

As autoras apontam ainda incongruências entre os dados do Censo Escolar, produzido pelo Inep, e o Censo Demográfico, elaborado pelo IBGE (Rebelo; Kassar, 2018). Nesse sentido, Nozu (2025), ao abordar a política de inclusão de estudantes PEE em escolas do campo, das águas e das florestas, irá apontar que, ao passo que se registrou, entre 2008 e 2020, um aumento significativo (193%) de matrículas desses estudantes em classes comuns nessas escolas, conforme os dados do Censo Escolar (Inep), ao se cotejar esses dados com os resultados Censo Demográfico (IBGE), suspeita-se que grande parte de crianças e adolescentes que são PEE não está efetivamente matriculada nas escolas.

Sobre essa questão, Gomes (2022), ao se referir ao relatório do 1º ciclo de monitoramento do PNE, publicado em 2016, esclarece que este documento, já mencionava a falta de dados sobre a população com deficiência bem como a existência de diferentes terminologias utilizadas no Censo Demográfico e no Censo da Educação Básica. Ou seja, é uma limitação detectada desde o início da vigência do PNE e que já poderia ter sido sanada.

Vale ressaltar que, em relação às estratégias da Meta 4, definiu-se a necessidade de “fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar” (4.9), bem como, “promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil do público da Educação Especial” (4.15) (Brasil, 2014a). Contudo, a questão que se coloca, é: se não há sequer informações e indicadores a respeito das realidades educacionais, como é possível elaborar diagnósticos e como será possível subsidiar o planejamento de políticas públicas?

Na sequência, sobre o segundo desafio, Rebelo e Kassar (2018, p. 292–293) esclarecem que “[...] pelo fato de a educação ser uma área de intervenção das políticas públicas e versar sobre a realidade social de grande parte da população, entende-se que todo indicador educacional seja um indicador social, pois leva à avaliação de suas condições de vida”.

Sobre esse aspecto, retomando-se os estudos analisados, é interessante observar que não há um consenso em relação à percepção sobre a política em curso. Em relação ao AEE, por exemplo, evidencia-se que a pesquisa publicada em 2018 (Moraes, Simões; Becker, 2018) apresentava uma tendência que considerava a SRM como o local indicado para que o estudante PEE recebesse o AEE. Contudo, no texto de 2024 (Souza; Senkevics; Rodrigues, 2024), se observa a menção ao AEE enquanto um elemento indispensável à inclusão, sem apresentar uma compreensão de que esse atendimento deva se restringir à SRM. Esses movimentos indicam, possivelmente, uma certa independência e autonomia dos pesquisadores do Inep em relação às análises realizadas sobre o PNE, o que é considerado um aspecto positivo.

Em suma, os estudos do Inep citados nesta discussão evidenciam uma preocupação com as limitações das bases de dados, notadamente quanto à regularidade na produção e divulgação dos dados censitários, bem como, à variedade de terminologias adotadas pelas distintas bases, situações que comprometem um monitoramento eficiente das metas do PNE. Portanto, seria imprescindível uma maior equivalência entre essas bases de dados em relação às informações levantadas, às terminologias empregadas e à regularidade na geração dos dados, com vistas a subsidiar efetivamente o planejamento, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas em suas diferentes dimensões.

Finaliza-se essa discussão com a observação de Rebelo e Kassar (2018), de que a pesquisa em educação ainda tem se utilizado pouco de dados quantitativos, sendo estratégica (e necessária) a apropriação de estatísticas públicas pela comunidade acadêmica, movimento que na educação é indispensável. É somente por meio da conjugação de elementos empíricos, apropriação e rigor metodológicos, e perspectivas teóricas

que subsidiem a explicação dos fenômenos que se produzirá estudos que efetivamente contribuam para adensar a discussão.

## Considerações Finais

Enquanto considerações finais, apresentam-se duas questões pontuais.

Primeiramente, é pertinente assinalar que essa discussão se limitou aos estudos publicados nos *Cadernos* do Inep, para os quais se realizou um recorte em relação aos textos que especificamente se debruçaram sobre as proposições do PNE voltadas à Educação Especial. Considerando que os *Cadernos* são uma publicação periódica que está em seu décimo volume, é possível que, em outros estudos, tenham sido abordadas, ainda que tangencialmente, questões relacionadas a indicadores e ao monitoramento dessas proposições. Contudo, dado o limite do presente trabalho, buscou-se considerar um estudo que compreendeu os desafios referentes ao monitoramento do PNE de uma maneira geral, e as pesquisas que abordaram exclusivamente a Meta 4.

Por conseguinte, reitera-se a importância de se pesquisar indicadores educacionais no processo de elaboração, monitoramento e avaliação de políticas públicas. O indicador, por si só, é apenas um instrumento. Contudo, a sua ausência impossibilita qualquer planejamento de políticas públicas que sejam minimamente coerentes com as realidades sociais para as quais serão definidas. Defende-se, portanto, a necessidade de adensamento da pesquisa e da discussão sobre o tema, de modo a proporcionar subsídios para o planejamento de políticas públicas que visem garantir direito(s) à educação para as pessoas com deficiência, TGD e AH/SD.

## Referências

BOF, A. M.; MORAES, G. H.; BASSO, F. V. (orgs.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**: contribuições ao novo plano nacional de educação III – redução das desigualdades. Brasília: INEP, 2024, p. 159-182. (Coleção Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais; vol. 10).

BRASIL. **Decreto 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: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014b.

GOMES, Vera Lucia. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e a Meta 4**: oferta educativa e atendimento educacional especializado aos estudantes da Educação Especial (2014–2018). Tese (Doutorado em Educação), 2022, 244 f. – Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande, 2022.

INEP. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024**: linha de base. Brasília: INEP, 2015a.

INEP. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024**: linha de base. Meta 4: ficha técnica. Brasília: INEP, 2015b.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fonte de dados e aplicações. Campinas: Alínea; PUC/Campinas, 2024.

MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M.; SANTOS: 5 anos do Plano Nacional de Educação: o que aprendemos? *In*: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M., OLIVEIRA, A. S. (orgs.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**: 5 anos de Plano Nacional de Educação. Brasília: INEP, 2019, p. 7–16. (Coleção Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais; vol. 2).

MORAES, L.; SIMÕES, A. A., BECKER, K. L. A educação especial no Brasil: caminhos do Plano Nacional de Educação. *In*: BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S. (orgs.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**. Brasília: INEP, 2018, p. 213–240. (Coleção Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais; vol. 1).

NOZU, W. C. S. “Professor, o que é indivíduo?”: por outros modos de pensar/fazer a educação especial em escolas dos campos, das águas e das florestas. *In*: PEDRO, K. M.; CONCEIÇÃO, A. N.; SILVA E SOUZA, M. M. G. **Recalculando a rota**: temas emergentes em Educação Especial. São Carlos: Pedro & João editores, 2025.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974–2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276–307, 2018.

SOUZA, C. E.; SENKEVICS, A. S.; RODRIGUES, C. G. A trajetória educacional como estratégia para monitorar o direito à educação dos estudantes do público-alvo da educação especial. *In*: BOF, A. M.; MORAES, G. H.; BASSO, F. V. (orgs.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: contribuições ao novo plano nacional de educação III – redução das desigualdades**. Brasília: INEP, 2024, p. 159–182. (Coleção Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais; vol. 10).

VALLE, P. R. D.; AMARAL, E. K.; FERREIRA, J. L. As diferenças entre as pesquisas do tipo estado da arte e estado do conhecimento em educação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, p. e14274, 2025.

## CAPÍTULO 9.

# Esporte, Acessibilidade e Inclusão: Interfaces entre Políticas Públicas e Práticas Sociais

Suzana Marssaro Santos Sakaue

Reinaldo dos Santos

DOI: 10.52695/978-65-5456-183-9.9

## Introdução

O esporte, é reconhecido como uma ferramenta de inclusão social e promoção da saúde, ainda apresenta inúmeros desafios para as pessoas com deficiência. Barreiras arquitetônicas, falta de equipamentos adaptados, escassez de profissionais qualificados e preconceitos persistentes limitam a participação plena desses indivíduos em atividades esportivas, seja no contexto recreativo, educacional ou alto rendimento.

Apesar desses obstáculos, observa-se um avanço significativo nas políticas públicas, na criação de programas de incentivo e no aumento da visibilidade de atletas com deficiência, especialmente por meio de eventos como os jogos Paralímpicos. As perspectivas para o futuro apontam para a necessidade de ampliar o acesso, fortalecer a formação de profissionais e investir em infraestrutura e tecnologia assistivas, garantindo que o esporte seja, de fato um espaço de qualidade e oportunidade para todos.

A acessibilidade no esporte é fundamental para garantir que as pessoas com deficiência tenham as mesmas oportunidades de participação,

desenvolvimento e sucesso em atividades físicas e competitivas. Neste sentido, a legislação brasileira desempenha papel essencial. A Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), Constituição Brasileira Federal de 1988 prevê, em seu artigo 5º, o Plano Viver Sem Limite (BRASIL,2011), do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), da Lei 8.213/91. Assim a acessibilidade no esporte não é apenas uma questão de direito, mas um passo essencial para uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

O presente estudo tem como objetivo analisar a acessibilidade e as possibilidades de participação de pessoas com deficiência física no esporte, considerando as políticas públicas e as normas técnicas sob uma perspectiva inclusiva. Para tanto, foram discutidos caminhos que favoreçam a prática esportiva em suas diferentes categorias, de modo a contemplar a construção da acessibilidade no esporte e promover o desenvolvimento da autoestima, da autoexpressão e da autoconfiança, contribuindo, assim, para melhoria da qualidade de vida e para o bem-estar dessas pessoas.

## **Desenvolvimento**

Considerando os dados da OMS sobre a influência da prática esportiva regular em populações de centros urbanos, Pereira (2019) afirma que é possível reverter o número de pessoas acometidas por doenças em geral por meio de ações que estimulem hábitos saudáveis. Seria fundamental que se propagassem locais e eventos que tenham relação direta com o aperfeiçoamento das cidades para atendimento dessa demanda, invocando particular atenção às políticas de saúde pública destinadas ao esporte e lazer.

De acordo com esse autor, as políticas de saúde e a atividade de lazer voltadas ao esporte podem elevar o nível de desenvolvimento físico de todas as pessoas, contudo, como mecanismo de intervenção nos processos de reabilitação e inclusão social de PD, seja na escola, seja no espaço público, seja no seu cotidiano nas diversas atividades executadas em sociedade é de grande potencial.

De acordo com o Guia de Atividade Física para a População Brasileira, atividade física é um hábito que envolve os movimentos voluntários do corpo, com gasto de energia acima do nível de repouso; promove comunicação com o ambiente, podendo ocorrer no tempo livre, no deslocamento, no trabalho ou estudo e nas tarefas domésticas (Brasil, 2021).

Nas tarefas em domicílio pode estar relacionada ao cuidado do lar e da família cuidar das plantas, cortar a grama, fazer compras, dar banho na criança, no idoso, na pessoa que requer cuidados ou no animal de estimação, varrer, esfregar ou lavar, entre outras (Brasil, 2021).

No final da década de 1950 começou a surgir a preocupação, na educação física, com atividades para pessoas com deficiência. O início da prática do desporto no Brasil aconteceu pelas iniciativas de Robson Sampaio de Almeida e Sérgio Serafim Del Grande, após terem se tornado deficientes físicos por causa de acidentes, quando foram procurar os serviços de reabilitação nos Estados Unidos. O Brasil decidiu sobre a participação de pessoas nessas condições na Paraolimpíada, em 1975. De lá para cá, há muitas associações que compõem o Comitê Paraolímpico Brasileiro com objetivo de incentivar o esporte para pessoas com deficiência e organizar o desporto em nível de competições regionais, nacionais e internacionais (Grubano, 2014).

Segundo Araújo (1997), nos anos de 1970 surgiu um movimento na área da educação física denominado “Esporte para Todos”. A atividade física e desportiva para a pessoa com deficiência aumentou muito desde os anos de 1980, e o Brasil tem sido representado nas grandes competições.

Pereira (2019) ressalta que a intervenção estatal no esporte se iniciou formalmente através do Decreto 3.199/41, que estabelecia diretrizes e bases para disciplinar o esporte nacional. Essa intervenção conservadora, se estruturava em um formato piramidal, ou seja, a sua base e o seu centro só se justificavam a fim de cumprir o objetivo do ápice da pirâmide, no caso: o esporte de alto rendimento.

Oliveira e Sarraf (2017) sustentam que, apesar dos benefícios normativos trazidos pelo texto da Lei Brasileira de Inclusão, no que se refere ao estímulo às práticas esportivas por PCD, esse estatuto não vem sendo

capaz de ampliar a visão e a preocupação das ações da política pública de esporte para a pessoa com deficiência nas três manifestações que o esporte abarca. Essa condição constantemente permite uma supervalorização do esporte competitivo, ou seja, o esporte de rendimento, que é concebido para representação nacional nos grandes eventos esportivos (como os jogos Pan-americanos, os jogos de inverno, a Copa do Mundo, os jogos Olímpicos, entre outros). “O foco neles se dá em detrimento do esporte recreativo e educacional, que é concebido no espaço público, nas áreas de comunitárias de lazer, nas escolas, nos ginásios poliesportivos etc.” (Pereira, 2019, p. 71).

Desde a Constituição Federal de 1988 o esporte passou a ser parte de programas de Estado, colocado em um mesmo estágio de importância que outras esferas sociais, como o trabalho, a saúde ou a moradia. Sendo assim, passa a se fortalecer nas políticas públicas de esporte, que visa oferecer elementos para melhorar participação social e política. Desse modo, as políticas públicas de acessibilidade não devem ser elaboradas com vistas ao esporte tão somente, mas no sentido de possibilitar que os programas estatais transformem as condições e o estilo de vida das pessoas (Almeida; Gutierrez, 2013).

A Política Nacional do Esporte, aprovada em 14 de junho de 2005, pela Resolução n. 05 do Conselho Nacional do Esporte, reafirma o princípio constitucional que estabelece a prática do esporte e do lazer como práticas que devem ser fomentadas pelo Estado e um direito a ser garantido ao cidadão brasileiro (Brasil, 2005). Esse documento defende o esporte em três pontos: educacional, participativo e de alto rendimento, sendo que o esporte educacional também está de acordo com a Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), que engloba a pessoa com deficiência à rede regular de ensino, e, conseqüentemente, à educação física escolar.

A Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência inclui a parceria com o Ministério do Esporte para estabelecer o acompanhamento de programas esportivos e de atividades físicas com base no conceito de qualidade de vida para as pessoas com deficiência e a utilização

dessas medidas para a manutenção dos ganhos funcionais obtidos por programas de reabilitação (Brasil, 2009).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no Art. 30 – Participação da vida cultural e em recreação, lazer e esporte –, defende a participação das pessoas com deficiência em todos os níveis de atividades esportivas, desde a participação aos locais de eventos esportivos, recreativos e turísticos, como também o acesso das pessoas com deficiência aos edifícios onde são prestados esses serviços (Brasil, 2009).

No sentido de encadear as iniciativas das diferentes políticas conforme imposto pela Convenção, apresentou-se o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites – instituído pelo Decreto nº 7.612 de novembro de 2011, “com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência” (Brasil, 2011).

Após a Segunda Guerra Mundial, o quadro internacional do esporte converteu-se em todas as suas formas; desse modo, tornou-se difícil garantir uma interpretação correta de agrupamento de fatos históricos. O esporte ganhou uma nova forma – o ensino de suas práticas para uma educação do Movimento (Almeida; Gutierrez, 2013).

Almeida *et al.* (2013) ressaltam a ideia de que, no esporte, as alterações da segunda metade do século XX, pós-guerra, foram intensas, pois o número de praticantes e modalidades aumentou muito. Além disso, o esporte era visto apenas na perspectiva do rendimento; após a Carta Internacional de Educação Física e Esporte da UNESCO, em 1978, a prática esportiva passou a ser entendida como “direito de todas as pessoas”. A ideia de uma prática esportiva trouxe a possibilidade de democratização e separação do esporte e atleta profissional.

A política pública de esporte, como qualquer outro setor, deve ter um comportamento crítico e conectado, compartilhando objetivos e recursos, além ter como bases fundamentais o incentivo à expansão espontânea e o desenvolvimento da sensibilidade e do autoconhecimento dos participantes. É nesse viés que se procurou apontar a importância da pesquisa

a respeito da esfera pública e sua contribuição para pensar o esporte e suas políticas (Almeida; Gutierrez, 2013).

O esporte é apresentado como um direito constitucionalmente estabelecido, porém, a população carece de locais com profissionais para dirigir e ensinar as práticas esportivas. Desta forma, a necessidade de difusão do esporte e de seus valores através de políticas públicas esportivas (Silva, 2014).

Silva (2016) afirma que a acessibilidade requer especificidade das modalidades esportivas, com o objetivo de lhes oferecer os benefícios produzidos pelo esporte: o desenvolvimento de uma autoimagem positiva, a utilização de aptidões ainda não conhecidas, a autorrealização, a melhoria da saúde, uma garantia maior e a interação social e cultural. Existem várias modalidades, competitivas ou não, a que os deficientes podem se dedicar. Os Jogos Paraolímpicos são uma expressão internacional importante na valorização do esporte com acessibilidade, influencia ao desenvolvimento da prática esportiva pelos deficientes deve romper duas barreiras: a falta de conhecimento e o preconceito.

Vargas (2011) menciona que o esporte com acessibilidade é uma das mais capazes formas de estímulo à prática da autoestima, autoexpressão e autoconfiança, pois apresenta uma das portas de entrada na comunidade e, ainda, contribui para o processo de reabilitação. Além de ser considerada uma das ferramentas mais eficientes no apoio às pessoas com deficiência, visto corroborar para que elas possam traçar objetivos e ser reconhecidas pela sociedade como capazes. É importante frisar que os praticantes do esporte adaptado, em sua grande maioria, não são pessoas que têm como foco o esporte de alto rendimento, mas, sim, o interesse na melhoria da qualidade de vida e no bem-estar, objetivando uma melhor participação social.

A tecnologia assistiva visa a estratégias e práticas que propiciem, às pessoas com mobilidade reduzida, autonomia e independência. Cada espaço em locais públicos deve garantir manobra e deslocamento, desde a faixa de pedestre, até o banheiro, todo os espaços adaptados a todo tipo de deficiência.

As normas, preveem placa luminosa para se ter uma locomoção própria, piso nas laterais com aviso de circulação, piso caracterizado por textura e cor contrastantes em relação ao piso adjacente destinado a constituir alerta, ou linha-guia, a rampa com declividade igual ou superior a 5%, as reformas realizadas são modificadas em suas características estruturais e funcionais.

Cada vez mais observa-se a prática de atividades desportivas por pessoas com deficiência; a busca de qualidade de vida, nos últimos anos, fez com que uma grande quantidade de pessoas com deficiência seja adepta dessa prática, procurando estimular suas potencialidades e possibilidades, em prol de seu bem-estar físico e psicológico (Cardoso; Palma; Zanella, 2011).

Os autores destacam a formação profissional para atuação com pessoas com deficiência, que ainda parece de incremento na qualidade; melhorias e concretizações em prol da inclusão, falta de oportunidades de prática desportiva. Percebe-se que indivíduos com deficiência ainda encontram muitas dificuldades e se deparam com falta de apoio, acessibilidade e preconceito para começar e se manter realizando uma modalidade desportiva adaptada.

Veja-se, a seguir, como ocorre cada modalidade de esporte e suas regras para deficientes físicos, de acordo com Costa e Souza (2004).

Na natação, as competições são realizadas nas categorias masculina e feminina, por equipe ou individual, e incorporam-se os quatro estilos oficiais: peito, costas, livre e borboleta. As distâncias vão de 50 a 1.500 metros, com a participação de atletas com deficiência física e visual, divididos em dois grupos: os portadores de deficiência visual e os de deficiência física. As regras são as mesmas da Federação Internacional de Natação Amadora, com adaptações, especialmente com relação às largadas, viradas e chegadas. Aos nadadores cegos permite-se receber aviso do treinador quando estão se aproximando das bordas (Costa; Souza, 2004, p. 32).

O futebol, na modalidade paraolímpica, caracteriza-se por ser o futebol de sete. É um esporte destinado a paralisados cerebrais, na categoria

masculina. Joga-se em dois tempos de 25 minutos, em campo de 75 metros por 55 metros, gramado. Cada equipe tem sete jogadores. Seguem-se as regras da Federação Internacional de Futebol Associado (Fifa), com certas alterações, como não haver impedimento (Costa; Souza, 2004, p. 33).

O ciclismo é praticado por atletas paralisados cerebrais, deficientes visuais e amputados, nas categorias masculina e feminina, individual ou por equipe. As regras são as do ciclismo convencional, com pequenas alterações relativas à segurança e à classificação dos atletas por deficiência, além das adaptações nos equipamentos. Usam-se bicicletas e triciclos, no caso de paralisados cerebrais, segundo o grau de lesão. O atleta cego compete com bicicleta dupla, com um guia. As provas são de estrada, contra-relógio e velódromo (Costa; Souza, 2004, p. 34).

Na contemporaneidade com a participação crescente do deficiente em atividades esportivas, foram criadas entidades de deficiências afins. Atualmente as associações que compõem o Comitê Paraolímpico Brasileiro são: Associação Brasileira de Desportos para Cegos (ABDC), Associação Brasileira de Desporto para Amputados (ABDA), Associação Brasileira de Desporto em Cadeiras de Rodas (Abradecar), Associação Nacional de Desporto para Excepcionais (Ande) e Associação Brasileira de Desportos para Deficientes Mentais (ABDEM), que programam, realizam e fomentam a iniciação e o desporto de alto rendimento para as respectivas áreas da deficiência. Essas associações têm como objetivo incentivar o esporte para pessoas portadoras de deficiência e entrosar o desporto em nível de competições regionais, nacionais e internacionais, organizando com o Comitê Paraolímpico Brasileiro a participação das equipes nas Paraolimpíadas (Cardoso; Gaya, 2014).

Além disso, relacionadas à prática de atividade física, percebe-se a existência de diversas barreiras que dificultam ou impedem esta prática (Palma *et al.*, 2020). Pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), as barreiras são definidas 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, p. 1).

A carência de equipamentos disponíveis e com acessibilidade é a barreira mais evidenciada para a prática de atividades físicas por pessoas com deficiência física, abrangendo tanto os indivíduos ativos, quanto os inativos. Observasse-se assim que ainda há uma carência no atendimento à população com deficiência física em relação aos equipamentos adequados e acessíveis conforme as características e peculiaridades (Palma; Patias; Feck, 2020).

Cardoso (2010) relata que por meio das atividades esportivas é possível perceber grandes avanços, não só com a reabilitação ou manutenção de capacidades físicas, mas também nos aspectos psicossociais, melhora da auto-estima; ganhos em relação à autoconfiança e autonomia são visíveis, além de proporcionar a integração dessas pessoas com a sociedade.

Quanto às pessoas inativas, além da falta de equipamentos disponíveis e com acessibilidade, outra barreira frequentemente citada é o medo de lesionar-se. Mencione-se, ainda, a falta de opção para a prática e a falta de acompanhantes, o que se torna uma barreira. Desse modo, percebe-se o desconhecimento das possibilidades de prática e seus benefícios, bem como o fator de dependência de outras pessoas, que se justifica, dependendo do grau da deficiência, ou pela acomodação do indivíduo junto à família (Palma; Patias; Feck, 2020).

Cardoso (2010) relata que por meio das atividades esportivas é possível perceber grandes avanços, não só com a reabilitação ou manutenção de capacidades físicas, mas também nos aspectos psicossociais, melhora da autoestima; ganhos em relação à autoconfiança e autonomia são visíveis, além de proporcionar a integração dessas pessoas com a sociedade.

Quanto às pessoas inativas, além da falta de equipamentos disponíveis e com acessibilidade, outra barreira frequentemente citada é o medo de lesionar-se. Mencione-se, ainda, a falta de opção para a prática e a falta de acompanhantes, o que se torna uma barreira. Desse modo, percebe-se o desconhecimento das possibilidades de prática e seus benefícios, bem

como o fator de dependência de outras pessoas, que se justifica, dependendo do grau da deficiência, ou pela acomodação do indivíduo junto à família (Palma; Patias; Feck, 2020).

Além disso, relacionadas à prática de atividade física, percebe-se a existência de diversas barreiras que dificultam ou impedem esta prática (Palma *et al.*, 2020). Pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), as barreiras são definidas como:

A carência de equipamentos disponíveis e com acessibilidade é a barreira mais evidenciada para a prática de atividades físicas por pessoas com deficiência física, abarcando tanto os indivíduos ativos, quanto os inativos. Observasse-se assim que ainda há uma carência no atendimento à população com deficiência física em relação aos equipamentos adequados e acessíveis conforme as características e peculiaridades (Palma; Patias; Feck, 2020).

Cardoso (2010) relata que por meio das atividades esportivas é possível perceber grandes avanços, não só com a reabilitação ou manutenção de capacidades físicas, mas também nos aspectos psicossociais, melhora da auto-estima; ganhos em relação à autoconfiança e autonomia são visíveis, além de proporcionar a integração dessas pessoas com a sociedade.

Quanto às pessoas inativas, além da falta de equipamentos disponíveis e com acessibilidade, outra barreira frequentemente citada é o medo de lesionar-se. Mencione-se, ainda, a falta de opção para a prática e a falta de acompanhantes, o que se torna uma barreira. Desse modo, percebe-se o desconhecimento das possibilidades de prática e seus benefícios, bem como o fator de dependência de outras pessoas, que se justifica, dependendo do grau da deficiência, ou pela acomodação do indivíduo junto à família (Palma; Patias; Feck, 2020).

Melo e Lopes (2002) abordam que uma modalidade esportiva pode depender, em grande parte, das oportunidades que são ofertadas aos portadores de deficiência física, da sua condição socioeconômica, das suas limitações e potencialidades, das suas preferências esportivas, facilidade nos meios de locomoção e transporte, de materiais e locais adequados, do estímulo e respaldo familiar, de profissionais preparados para

atendê-los, entre outros fatores. A prática de atividades físicas, esportivas com deficientes tem que considerar todas as normas de segurança, a fim de se evitarem novos acidentes, deve-se estar reverente a todos os tipos de movimentos a serem realizados, auxiliar o deficiente sempre que necessário e estimular sempre o desenvolvimento das suas capacidades.

Concebendo o impacto contrário das condições secundárias na saúde de pessoas com deficiência e o papel da prática esportiva na sua prevenção e manipulação, esses achados motivam a avançar nesse campo ainda pouco explorado no Brasil. A ampliação das estatísticas relativas à população brasileira com deficiência pode favorecer o aumento do acesso e das taxas de participação em atividades físicas e desportivas, e amenizar as suas desvantagens em saúde e bem-estar, em comparação com a população em geral (Araújo, 2017).

Os tipos de barreiras e facilitadores para a prática esportiva geral pelas pessoas com deficiência física foram identificados e incluídos neste trabalho. Entre eles, destacam-se a condição de saúde, o tipo e a gravidade da deficiência, a dificuldade de transporte, a dependência de terceiros, a falta de informação, de interesse, de tempo e de aceitação dos pares (Araújo, 2017).

Evidencia-se que se aplicadas corretamente, as normas da NBR podem tornar a vida das pessoas com deficiência digna e justa. A tecnologia assistiva proporciona autonomia, independência e superação; a prática de atividades físicas e a busca de alguma modalidade de esporte garantem uma melhor qualidade de vida.

## **Considerações finais**

A análise realizada demonstra que a prática esportiva e a atividade física assumem papel central na promoção da saúde, da autonomia e da inclusão de pessoas com deficiência. Apesar dos avanços normativos, como a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional do Esporte (2005), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e as normas da ABNT NBR 9050/2015, observa-se que ainda há grande distância entre a legislação e a efetiva implementação de condições de acessibilidade e oportunidades iguais.

Constata-se que as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência não restringem ao espaço físico, mas incluem fatores sociais, culturais e atitudinais, como o preconceito, a falta de informação, de incentivo familiar, de transporte acessível e de profissionais capacitados. Em contrapartida, os facilitadores estão associados ao acesso a programas de esporte adaptado, tecnologias assistivas, redes de apoio e políticas públicas intersetoriais que priorizem a qualidade de vida.

Verifica-se também que o esporte adaptado não deve ser compreendido apenas pela ótica do alto rendimento ou da representação nacional em competições, mas sobretudo como um direito social que fortalece o bem-estar físico e psicológico, promove vínculos, amplia a autoestima e possibilita a efetiva participação cidadã. O desafio é romper com a supervalorização do esporte competitivo e ampliar os investimentos no esporte educacional recreativo e comunitário.

Além disso, evidencia-se que acessibilidade, quando garantia nos espaços urbanos e institucionais, aliada a programas de inclusão esportiva, pode reduzir desigualdades históricas, fortalecendo o desenvolvimento humano e a equidade social. Nesse sentido, o papel do Estado, em articulação com organizações civis e comunitárias, é essencial para assegurar que as pessoas com deficiência usufruam plenamente de seus direitos, vivenciem práticas esportivas seguras e dignas e tenham condições de alcançar maior independência e qualidade de vida.

Assim, compreender as barreiras é investir em soluções práticas, respaldadas em legislações e normas técnicas, representa um caminho viável para que o esporte e a atividade física se consolidem como ferramentas da inclusão e cidadania.

## Referências

- ARAÚJO, A. C. S. **Análise dos facilitadores e das barreiras para a prática de natação pela pessoa com deficiência física**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências e Tecnologia da Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. 16. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. **Política Nacional do Esporte**. Brasília: Ministério do Esporte, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Guia de atividade física para a população brasileira**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

BRASIL. **Viver sem Limite**: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília: SDH/PR; SNPD, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, n. esp. 3, p. 55–70, 2017.

CARDOSO, V. D.; GAYA, A. C. A classificação funcional no esporte paralímpico. **Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 132–146, 2014.

CARDOSO, V. D.; PALMA, L. E.; ZANELLA, A. K. A motivação de pessoas com deficiência para a prática do esporte adaptado. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 15, n. 146, 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd146/a-motivacao-para-esporte-adapta-do.htm>. Acesso em: 10 mar. 2022.

COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, 2004.

DEZINHO, M. **Desenvolvimento de tecnologia assistiva para avaliação de legendas para surdos**: aplicativo App-Eal. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

GRUBANO, E. C. **O esporte adaptado como fator de inclusão social para as pessoas com deficiência física**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2014.

MELO, A. C. R.; LÓPEZ, R. F. A. O esporte adaptado. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 8, n. 51, 2002. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd51/esporte.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

OMS; BANCO MUNDIAL. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012.

OLIVEIRA, D. S. **Políticas públicas de esporte e lazer para pessoas com deficiência no município de Belo Horizonte–MG: desafios múltiplos para a garantia dos direitos**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

PALMA, L. E.; PATIAS, B. C.; FECK, R. M. Atividade física e deficiência física: preferências, motivações e barreiras para a prática de atividade física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 2, p. 145–121, 2020.

PEREIRA, J. da C. **Acessibilidade para pessoas com deficiência em espaços públicos de lazer esportivo**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2019.

SILVA, O. M.; SILVA, C. A. F. Desenho da rede de um projeto esportivo social: atores, representações e significados. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 415–428, 2014.

SILVA, D. J. C. **Inclusão deficiente**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

VARGAS, L. S. **Pessoas com deficiência e esporte adaptado: a questão da inclusão e da inserção social**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

## CAPÍTULO 10.

# Línguas, identidades e culturas na escola: o ensino de estudantes indígenas surdos em MS

Andressa Muniz da Silva Mamende  
Camila Carollo Trento  
Luciana Lopes Coelho  
DOI: 10.52695/978-65-5456-183-9.10

## Introdução

A valorização das diferentes culturas, línguas e identidades e o direito de todas as pessoas à educação escolar, que deve ser ofertada pelo Estado Brasileiro, são princípios defendidos na Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988). Ela garantiu o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, comunitária, bilíngue/multilíngue, que considera os seus modos próprios de ensino e de aprendizagem, além de seus territórios e saberes tradicionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) reafirmou o direito linguístico dos povos indígenas, com a recomendação de que se promova a educação escolar bilíngue e intercultural, com o desenvolvimento de programas integrados de ensino, pesquisa e capacitação de docentes para as escolas indígenas.

No estado do Mato Grosso do Sul, o documento Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (MS/SED, 2014) estabeleceu as seguintes

diretrizes e metas para a Educação Escolar Indígena nos municípios do estado: formação de professores indígenas, produção de materiais didáticos específicos, reconhecimento de programas e currículos específicos, adaptação do projeto escolar à realidade indígena e a criação de condições de autonomia e autogestão desses projetos escolares.

A organização desse ensino diferenciado no estado nas últimas décadas, em articulação com as políticas de assistência social, de saúde e de habitação nos territórios indígenas e do campo, permitiu a ampliação do acesso de pessoas com deficiência às escolas diferenciadas indígenas ou escolas que atendem o público indígena. A modalidade da Educação Especial tem como desafio crescente construir interfaces na educação básica em territórios indígenas e do campo, que contemplem as diferenças socioculturais dos diferentes povos e etnias. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Brasil, 2008, p. 17).

O arcabouço legal recente (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b) atualizou essa política no sentido de reafirmar o dever do Estado na promoção de uma educação escolar inclusiva em escolas regulares, com a garantia do direito a acesso, participação, aprendizado e apoio especializado aos estudantes com deficiências, considerando suas diferenças e independente de laudos clínicos.

Em pesquisas realizadas em momentos anteriores (Coelho, 2011; 2019), levantamos que a escolarização de estudantes indígenas surdos, que se comunicam na modalidade visual, participantes de comunidades e escolas diferenciadas bilíngues e interculturais, apresentam muitos desafios para as professoras e professores, intérpretes de línguas de sinais e outros profissionais da escola, no que diz respeito às estratégias de comunicação, de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, o presente texto visa compartilhar uma parte das discussões que continuamos fazendo no âmbito da pós-graduação, com o

desenvolvimento de pesquisas sobre essa temática e observação de diferentes contextos de comunicação e de ensino de estudantes indígenas surdos no sul do estado do Mato Grosso do Sul (MS). Especificamente, neste texto, serão apresentados alguns dados de dois municípios que agregam os maiores Territórios Indígenas (TI) de MS: Dourados e Amambai.

## **O contexto de uma escola no TI de Dourados sob a perspectiva de uma professora Terena**

As pessoas acham que a educação é letramento, as pessoas acham que a educação é fazer contas, não! Educação é constituir identidades, formar pessoas para se relacionar, se relacionar com outros seres humanos e com o planeta, essa terra maravilhosa que é nossa casa comum (Krenak, 2025).

A interculturalidade na Educação Escolar Indígena, no contexto de uma escola localizada em Dourados/MS, manifesta-se, inicialmente, na expressiva diversidade étnica e identitária que compõe o público de estudantes neste território. Historicamente, predominam na região, há mais de cem anos, os povos Guarani, Terena e Kaiowá, que constituem a base socio-cultural da comunidade escolar. Entretanto, para além desses grupos majoritários, a escola também acolhe estudantes do povo/etnia Marúbo e Xavante, e conta com a atuação de professores Kadiwéu, ampliando ainda mais a pluralidade cultural presente no seu espaço.

Esse cenário evidencia desafios significativos para a garantia de uma educação de qualidade, uma vez que a escola precisa responder não apenas à diversidade étnica e linguística, mas também à multiplicidade de identidades que coexistem no ambiente escolar, incluindo estudantes indígenas com deficiência e estudantes não indígenas (*Purutuye*).<sup>16</sup> Tal complexidade demanda práticas pedagógicas interculturais que reconheçam, valorizem e articulem essas diferenças de forma inclusiva e equitativa.

---

16 Na língua Terena, *purutuye* significa pessoa que não é indígena, ou seja, se referindo a uma pessoa branca.

Para exemplificar, verifica-se abaixo um quadro com a pluralidade das identidades dos estudantes presentes em uma das escolas no território indígena, com o objetivo de maior compreensão do contexto sociocultural e linguístico:

<b>INTERCULTURALIDADE E IDENTIDADES DE ESTUDANTES</b>
• Estudantes do povo Guarani.
• Estudantes do povo Terena.
• Estudantes do povo Kaiowá.
• Estudantes do povo Marúbo.
• Estudantes do povo Xavante.
• Estudantes público da Educação Especial Indígena: Pessoas com deficiências, pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento, pessoas com Altas Habilidades e Superdotação.
• Estudantes não Indígenas ( <i>Purutuye</i> )
• Estudantes multiétnicos (Guarani-Kaiowá, Guarani-Terena, Kaiowá-Terena)

Compreende-se por estudantes multiétnicos os que provêm de famílias com etnias/povos diferentes, através de algumas situações, como explica Troquez (2019):

As três etnias na RID,<sup>17</sup> os poucos indivíduos de outros grupos étnicos, os não índios que ali convivem mantêm entre si e com as pessoas do entorno regional uma complexa rede de relações sociais em meio a conflitos interétnicos, distinções políticas, organizacionais, culturais e econômicas. Cumpre destacar que, no contexto multiétnico da RID, não são raros os casamentos interétnicos (Troquez, 2019).

Nesse território, observa-se um fenômeno singular e próprio da comunidade: a ampla diversidade de identidades culturais coexistentes e a proximidade do território urbano, aspecto que impacta e desafia a Educação Escolar Indígena constituída na comunidade. A pluralidade étnica,

---

17 Reserva Indígena de Dourados/MS.

linguística e sociocultural exige da escola e de seus profissionais uma constante reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e a produção de outras formas de se fazer a educação nos diferentes contextos indígenas. Exige que docentes invistam em pesquisas e estudos contínuos acerca de metodologias, conteúdos, atividades e processos de ensino-aprendizagem que contemplem as especificidades dos estudantes, considerando suas línguas, costumes e modos próprios de aprender.

Tal compromisso é fundamental para a promoção de uma educação de qualidade, tanto nas salas de aula regulares quanto nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), como forma de assegurar práticas educativas mais inclusivas, interculturais e atentas à diversidade presente. Baniwa (2019) defende a importância de reconhecer os processos próprios de aprendizagem e a autonomia dos povos indígenas para continuar perpetuando seus sistemas educativos tradicionais, com seus métodos, pedagógicos, cosmovisões, filosofias, ontologias e epistemologias próprias.

Em meio às muitas identidades presentes no território e no contexto escolar, torna-se pertinente refletir, de modo específico, sobre o ensino e a aprendizagem de estudantes indígenas surdos e seu processo educativo na realidade deste território: multicultural e multilíngue. Esta reflexão implica reconhecer que a escolarização de estudantes indígenas surdos nesse contexto complexo e multifacetário impõe a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas e interações sociais dentro e fora da sala de aula, com o intuito de fortalecer as identidades linguísticas, culturais e étnicas.

Nesse cenário, as modalidades da Educação Escolar Indígena e da Educação Bilíngue de Surdos/as necessitam dialogar constantemente com investigações e pesquisas sobre as especificidades linguísticas, culturais e educacionais desses sujeitos. No campo da educação de surdos, tais desafios estão diretamente relacionados a um processo histórico de lutas protagonizado pela comunidade surda em defesa de seus direitos linguísticos e educacionais. Como resultado dessas mobilizações, consolidou-se um importante marco legal com a promulgação da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil.

No que se refere à comunicação de indígenas surdos, estudos como os de Kakumasu (1968) e Brito (1993; 1995), já apontavam a existência de línguas específicas utilizadas na comunicação entre indígenas surdos. Atualmente, essas línguas são reconhecidas como Línguas Indígenas de Sinais (LIS), conforme a denominação adotada pelo Grupo Nacional das Línguas Indígenas de Sinais, vinculado à Década Internacional das Línguas Indígenas (DILI 2022–2032). Mais recentemente, pesquisadores indígenas surdos, como Vilhalva (2009; 2024) e Moura (2025), vêm ampliando esse debate ao dar visibilidade à presença das LIS nos territórios indígenas e nos contextos educacionais, evidenciando que essas línguas possuem características próprias, diretamente relacionadas às especificidades culturais, linguísticas e sociais de cada povo/etnia e comunidade.

Atualmente o Brasil possui duas Línguas Indígenas de Sinais (LIS) cooficializadas em âmbito municipal, o que representa um marco significativo para o reconhecimento da diversidade linguística dos povos indígenas surdos/as. A primeira refere-se à Língua Indígena Terena de Sinais (LITS), reconhecida no município de Miranda, por meio da Lei Municipal nº 1.538, de 4 de abril de 2023, que alterou a Lei nº 1.382, de 12 de abril de 2017, passando a estabelecer como línguas cooficiais do município a Língua Terena, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a própria LITS.<sup>18</sup> A segunda língua a ser cooficializada foi a Língua Indígena Pataxó de Sinais (LIPS), aprovada no município de Santa Cruz Cabralia, no estado da Bahia, por meio do Projeto de Lei nº 013/2025. Esses reconhecimentos representam importantes conquistas no fortalecimento das políticas linguísticas voltadas aos indígenas surdos/as, ampliando a visibilidade e a legitimidade de suas línguas.<sup>19</sup>

Segundo Mamende (2024), as LIS encontram-se em um processo crescente de visibilização, impulsionado por pesquisas desenvolvidas tanto por autores Indígenas quanto por *Purutuye*. Esses estudos têm contribuído sig-

---

18 Verificar em: Lei-Municipal-Nº-1538-2023.pdf.

19 Verificar em: Presidente da Câmara celebra aprovação da cooficialização da Língua Patxôhã e da Língua Pataxó de Sinais em Cabralia – Câmara Municipal de Santa Cruz Cabralia.

nificativamente para ampliar o debate acerca das LIS na educação de indígenas surdos, além de fortalecer discussões em favor de maior reconhecimento e valorização das LIS no cenário educacional e linguístico brasileiro.

No que se refere à Educação Bilíngue de Surdos, a Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021) a reconhece como uma modalidade de ensino independente, estabelecendo a Libras como primeira língua das pessoas surdas e assegurando a esses estudantes o direito à elaboração de materiais pedagógicos específicos, entre outras garantias educacionais. Contudo, ao refletirmos sobre essa legislação no contexto dos Territórios Indígenas, observa-se uma realidade linguística mais complexa, na qual a Libras nem sempre se constitui como primeira língua de comunicação de pessoas indígenas surdas.

Pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho das Línguas Indígenas de Sinais (GT LIS) indicam que, na maioria das comunidades indígenas, as pessoas surdas possuem como língua materna a Língua Indígena de Sinais – LIS correspondente ao seu povo ou etnia. Tal cenário evidencia a necessidade de ampliar a compreensão da educação bilíngue para além do binarismo Libras–Português, incorporando as especificidades linguísticas e culturais das pessoas indígenas surdas e reconhecendo a pluralidade das LIS existentes no país.

Na escola da RID, referência deste tópico, há a presença da Língua Indígena Terena de Sinais, utilizada por uma criança indígena Terena surda em sua comunicação. Alguns sinais que foram identificados pela professora não correspondem à Libras, evidenciando que sua primeira língua não é, propriamente, a Libras. Tal constatação reforça a necessidade de reconhecer e valorizar as especificidades linguísticas dessa estudante no contexto escolar, dialogando com as pesquisas sobre as LIS. Conforme já mencionado, a legislação assegura aos estudantes surdos o direito a materiais pedagógicos específicos e recursos educacionais que promovam sua identidade linguística, cultural e étnica.

A Lei nº 14.704/2023 (Brasil, 2023) estabelece as atribuições da pessoa profissional tradutora, intérprete e guia-intérprete da Libras, e entre elas não consta a responsabilidade de elaborar materiais pedagógicos

destinados ao estudante surdo, seja ele indígena ou não. Nesse sentido, cabe destacar que, no município de Dourados, os professores de apoio educacional da Educação Especial, assim como os profissionais tradutores intérpretes, não dispõem de hora-atividade destinada ao planejamento e à preparação de recursos pedagógicos, o que pode comprometer a qualidade do atendimento educacional inclusivo.

Constata-se, portanto, que a elaboração de materiais didáticos voltados ao processo de ensino-aprendizagem de uma estudante indígena surda constitui um desafio significativo, especialmente no que se refere à articulação entre acessibilidade linguística e fortalecimento de sua identidade cultural. Nessa perspectiva, Vilhalva (2024), defende a relevância dos recursos visuais no processo educativo, ao demonstrar que as imagens desempenham papel fundamental na mediação da aprendizagem, uma vez que favorecem a compreensão dos conteúdos, auxiliam na construção de sentidos e complementam as informações veiculadas em Língua de Sinais. Há necessidade de materiais pedagógicos contextualizados, que permitirão o acesso de estudantes a diferentes linguagens e, assim, ajudam a promover práticas educacionais mais inclusivas.

Coelho (2019) alerta sobre o perigo da transposição dos currículos urbanos para contextos indígenas, que sempre priorizam o ensino da Língua portuguesa e da Libras, e desconsideram muitas vezes os aspectos socioculturais e linguísticos das comunidades indígenas. Compreende-se que são muitas questões envolvidas na definição dos currículos básicos, e há disputa pela visibilidade de muitos conteúdos e temas que atendam também às exigências das avaliações internas e externas do sistema da Educação Básica brasileira. Porém, há necessidade de mudança de estratégias e o planejamento de outras formas de se ensinar os diferentes conteúdos, que possam valorizar as identidades indígenas e promover o ensino das línguas maternas. Um modelo de currículo engessado e padronizado pode enfraquecer a autonomia da Educação Escolar Indígena, que, conforme os artigos 210º e 231º da Constituição Federal (Brasil, 1988), é garantida como direito dos povos indígenas, assim como a manutenção das suas línguas maternas, tradições, culturas e formas próprias de organização e de aprendizagem.

Assim, evidencia-se a complexidade e a contradição entre o arcabouço jurídico e a efetivação do ensino com currículo diferenciado nas escolas indígenas. Na escola da RID já mencionada, verifica-se que na sua organização curricular não existe a disciplina de línguas maternas dos povos/etnias presentes na comunidade. O ensino infantil e os primeiros anos do ensino fundamental são lecionados por professores indígenas, mas em língua portuguesa, assim como a alfabetização dessas crianças também ocorre na Língua Portuguesa e não na língua materna. Quando questionada, a gestão escolar explica que não há disciplinas de língua materna devido aos membros da comunidade escolar (sobretudo pais e mães) preferirem que os seus filhos sejam alfabetizados em Língua Portuguesa, uma vez que “quando vão procurar emprego, tem que procurar na cidade falando o Português”.<sup>20</sup>

No currículo dos anos finais do Ensino Fundamental consta apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Nesse contexto, a responsabilidade de elaborar propostas curriculares alternativas, que incluam as línguas e culturas da comunidade, conforme recomendações das legislações vigentes, fica para o corpo docente e para a gestão escolar que se compromete com a promoção e fortalecimento das identidades culturais dos estudantes, ao mesmo tempo que atende às demandas estabelecidas pelo sistema educacional.

Pesquisadoras como Vilhalva (2009; 2024) e Coelho (2019) destacam a importância da atuação de profissionais indígenas nas escolas dos TIs, pois tais profissionais possuem maior conhecimento sobre as línguas, os valores culturais e os modos próprios de aprendizagem de seus respectivos povos e comunidades. Esses professores favorecem a elaboração de práticas pedagógicas mais contextualizadas e interculturais, que consideram as especificidades de estudantes indígenas com deficiência. Desse modo, a inserção de profissionais indígenas contribui não apenas para o fortalecimento identitário, mas também para a construção de processos educacionais mais respeitosos com as diferentes culturas e realidades.

---

20 Informação verbal concedida à professora pesquisadora.

## **O contexto de uma escola no TI de Amambai sob a perspectiva de uma professora da Educação Especial**

O município de Amambai possui duas grandes Terras Indígenas: A TI Amambai e a TI Limão Verde. Uma pesquisa recente junto à Secretaria de Saúde Indígena do município levantou que, no ano de 2024, residiam nessas terras um total de 43 pessoas indígenas surdas, sendo 28 na TI Amambai e 15 na TI Limão Verde. Porém, crianças indígenas surdas em idade escolar e matriculadas na educação infantil são poucas. Em uma escola que atende estudantes indígenas, há uma criança em sala de alfabetização, e ela vive na TI, mas sua comunicação fica restrita à família e à escola. Seu círculo social é composto por pessoas ouvintes.

A escola, ao receber e identificar a criança surda, buscou estratégias para a socialização e para o ensino das muitas línguas envolvidas no contexto de aprendizagem da criança. Também, a partir do relato da família, compreendeu que o conhecimento de línguas de sinais pela estudante sem a participação da família nessa aprendizagem e na prática dessas línguas seria ineficaz para a promoção da inclusão social. Esse desafio impôs aos professores e à escola a necessidade de compreender a comunicação de crianças indígenas surdas, tanto no ambiente familiar quanto no escolar, e levantar as estratégias utilizadas por essa família específica para se comunicar com a criança no cotidiano das relações sociais. O conhecimento do contexto linguístico e comunicacional das crianças indígenas surdas subsidia a proposição e criação de estratégias interculturais e multilíngues pelos professores, em um trabalho de colaboração entre a família e a escola que visa permitir o ensino das línguas maternas.

Para compreendermos melhor esse contexto e as discussões mais recentes sobre o tema, dialogamos com a tese da linguista surda, Dra. Shirley Vilhalva, intitulada: “Objetos Digitais e Multiletramentos para o Ensino de Línguas na Educação de Indígenas Surdos: Desafios e Proposições” (Vilhalva, 2024). A autora relata sua história com a aprendizagem de línguas, que se assemelha a muitas outras histórias de crianças surdas. Quando criança, ela observava ao seu redor uma infinidade de letras e almejava atribuir-lhes significado, desejava transformar essas letras em palavras. No entanto, diante da dificuldade de compreensão, a autora afirma que a

única alternativa disponível naquele momento era tornar-se copista. Observa-se que essa é uma realidade comum nas escolas indígenas; muitas línguas são introduzidas, porém, na maioria das vezes sem significados culturais e práticos para os estudantes.

A prática docente em sala de aula com uma criança indígena surda deve considerar esse processo de construção da linguagem, que se revela complexo, e exige o planejamento de estratégias que favoreçam a compreensão dos diferentes conteúdos e significados e permitam o desenvolvimento linguístico da criança. Fica evidente que a participação de uma estudante em sala de aula não deve se limitar ao papel de mera copista, mas de criança de interação e linguagem, que compreende o meio em que está inserida e participa de forma significativa do processo educativo.

Uma educação de qualidade deve assegurar uma educação inclusiva, equitativa e significativa, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Esse princípio reforça uma discussão cada vez mais presente na atualidade: o direito de cada pessoa ser atendida em suas singularidades, garantindo não apenas o acesso à escola, mas também uma aprendizagem que respeite seus ritmos, necessidades individuais e potencialidades.

Para Vilhalva (2024), o aprendizado de diferentes línguas por estudantes indígenas surdos se tornaria mais efetivo se a escola, apoiada na tecnologia, utilizasse linguagens imagéticas conectadas com as experiências visuais dos estudantes surdos e com as línguas que circulam pela escola (línguas de sinais emergentes, Libras, línguas da etnia — em suas modalidades oral e escrita —, português e a língua estrangeira ofertada). No contexto indígena, ela defende a importância de trazer para a sala de aula as especificidades da cultura local, as experiências e vivências dos educandos (Vilhalva, 2024, p. 21).

As crianças indígenas surdas, assim como todas as outras crianças, chegam à escola com um conhecimento prévio de mundo, já enriquecido de significados, fruto das interações sociais que vivencia desde o seu nascimento. Esse é um fato que precisa ser considerado no meio escolar, pois, aproveitar esse conhecimento prévio facilita o processo de comunicação

com outras pessoas do contexto escolar e beneficia a aprendizagem, o conhecimento e a aquisição, não somente de uma língua de sinais nacional, mas também de saberes relacionados à cultura tradicional indígena e as outras culturas e línguas existentes nos territórios.

O arcabouço de conhecimentos e estratégias necessárias ao processo de inclusão escolar de crianças indígenas surdas torna esse processo algo complexo. Trata-se de uma escolarização no qual estão envolvidas duas modalidades de comunicação – oral e visual – que incluem a língua materna da família, a língua portuguesa, a língua de sinais em constituição na comunidade e a Libras. Além das questões culturais em uma relação de interculturalidade na comunidade e no seu entorno.

Acredita-se que é importante a investigação acerca de metodologias a serem adotadas pela escola, porém, mais importante ainda seria a construção de metodologias a partir do diálogo e compreensão também das necessidades das famílias, que, na maioria dos casos, possuem lacunas de comunicação que surgem quando a criança indígena surda passa a ter contato com a Libras, língua que a família desconhece.

Por essa razão, definiu-se por, inicialmente, investigar como acontece a comunicação da criança indígena surda com sua família, seus professores e colegas de escola. Estes dados fundamentam a atuação de profissionais da escola e os encorajam a repensarem suas práticas e incluírem metodologias que valorizem e visibilizem a língua materna da criança, a bagagem que ela traz de casa, os sinais familiares como sua primeira língua, bem como as diferentes culturas e identidades presentes no contexto comunitário e escolar.

Todas essas questões nos levam à defesa de que a língua familiar (oral ou de sinais) é a primeira língua da criança surda. Nessa realidade, o ensino da Libras pressupõe o ensino de uma segunda língua, que proporcionará o apoio para as novas e diferentes aprendizagens que serão construídas ao longo da escolarização da criança indígena surda. De acordo com Ortiz (2022), a Libras se constitui como uma ponte entre a pessoa indígena surda e a comunidade externa, que permite participação e interação social.

Podemos estabelecer um paralelo com a questão do plurilinguismo de pessoas indígenas ouvintes. A aprendizagem da Língua Portuguesa, além de possibilitar o acesso e a participação social na sociedade não indígena, é defendida por professores indígenas como um processo importante e fundamental para a inclusão. Conforme destaca Ortiz (2022), muitos indígenas desejam instruir-se e aprender a Língua Portuguesa, reconhecendo nesse aprendizado uma forma de promover equidade e ampliar sua inserção social no mundo acadêmico e do trabalho. A autora explica sobre a relação dos indígenas com os *Karai*, termo da língua Guarani utilizado para não indígenas, e o *Karai reko*, que seria o sistema de vida da pessoa não indígena:

Essa proximidade com o *Karai reko* favorece no sentido dos mais jovens usarem menos a língua materna no dia a dia, porque estão sempre ouvindo ou assistindo coisas de brancos, na língua portuguesa. Estamos usando de empréstimo o português por causa da escola, do trabalho, da cidade, da necessidade de conseguir os benefícios, da luta pela terra e cada vez ele é mais falado. Meu irmão com cinco anos de idade ele já fala português certo, mas não deixamos de falar em guarani em casa. Desse modo, as duas línguas foram ensinadas para um dia ele não sofrer preconceito de não falar português, ou ainda, por só falar português. Em casa somos falantes da língua kaiowá, o que faz dele uma pessoa bilíngue, como muitas crianças na aldeia. Deste modo, o objetivo da minha pesquisa foi registrar sobre o uso da língua materna na transmissão dos conhecimentos às gerações mais jovens. Por outro lado, procurei registrar também sobre o uso do português enquanto uma necessidade colocada para os Guarani e Kaiowa diante do contato com o mundo dos *karai*. Procurei refletir sobre os desafios das famílias na educação das crianças, que precisam aprender o guarani, mas também precisam aprender o português (Ortiz, 2022, p. 21).

No texto, vimos que, apesar de constituírem identidade e cultura em uma comunidade falante de uma língua indígena, as crianças estão em um

território fronteiriço, onde transitam diferentes culturas e línguas, delimitado geograficamente e inserido em um país cuja língua nacional é a Língua Portuguesa. Para o exercício da sua cidadania plena no país, conhecer a língua nacional impõe-se como necessidade para a pessoa indígena, pois permite acesso a todos os serviços públicos, incluindo educação básica e superior, saúde, justiça, entre outros.

No que se refere às políticas linguísticas e aos estudos que defendem uma perspectiva intercultural para o ensino de línguas e culturas na escola, Stumpf (2008) destaca-se ao abordar as especificidades do público surdo. A autora evidencia que o estudante surdo está inserido em uma educação escolar pluricultural, evidenciando que os estudantes indígenas surdos também se encontram nesse contexto complexo, no qual suas especificidades linguísticas devem ser efetivamente consideradas. Ela explica que:

Os movimentos surdos apontam para a construção de outra história para sua educação, uma história que não a da falta. Temos sugerido caminhos e mostrado que recursos sociais e artefatos culturais podem tornar a surdez aquilo que ela realmente é: uma diferença a ser respeitada. Os surdos não querem que contem sobre eles histórias heróicas de superação, querem que seja colocada sua capacidade virtual para uma educação que não é menos nem mais do que a dos outros, mas é diferente (Stumpf, 2008, p. 23).

Como já mencionado, esses estudantes chegam à escola com sua língua materna e seus sinais familiares e, ao iniciar seus estudos, passam a ter contato com a Libras, com a língua indígena escrita e com a Língua Portuguesa escrita. O desafio desse ensino é compartilhado pela gestão escolar e pelos demais profissionais da escola envolvidos no processo de inclusão escolar das crianças. Reafirma-se, portanto, a necessidade de um olhar não centrado na deficiência, mas nas especificidades, nos diferentes modos de aprender, nas potencialidades e nas possibilidades para o futuro, que devem transcender as limitações e barreiras impostas no contexto escolar e social.

Autores como Vilhalva (2024) afirmam que as barreiras e limitações enfrentadas pelos estudantes não decorrem da deficiência ou da surdez em si, mas do ambiente escolar que não se adapta às diferenças. A criança surda não deve ser definida pela ausência da audição, mas por suas potencialidades como sujeito em constituição, com plenas condições de aprendizagem e de alcançar resultados equivalentes ou até superiores aos dos demais estudantes. Esta pesquisadora, ao longo dos anos, tem se dedicado às pesquisas sobre línguas de sinais indígenas e ao ensino escolar de estudantes indígenas surdos. Como integrante do GTLIS, aponta a diversidade de Línguas Indígenas de Sinais existentes nos territórios, que, diferentemente da Língua Brasileira de Sinais (Libras), apresentam variações entre as etnias, assim como ocorre com as línguas indígenas orais, constituindo parte essencial da vivência e da cultura de cada povo.

Ainda de acordo com a autora Vilhalva (2024), em um passado recente, devido à inexistência das tecnologias às quais temos acesso hoje, as dificuldades enfrentadas eram maiores, principalmente na área da formação de docentes e elaboração de estratégias de ensino. Os professores e as professoras não tinham acesso à informação, e os livros eram de alto custo e escassos; isso exigia a preparação das aulas a partir de recursos produzidos manualmente, que dependiam da criatividade de cada um. Hoje, tem-se um vasto conjunto de recursos tecnológicos e visuais, além de acesso facilitado à informação. Ainda assim, essa tecnologia, muitas vezes, não está acessível aos estudantes indígenas que necessitam de tais recursos, especialmente os estudantes surdos, que aprendem a partir de recursos visuais. Ou seja, “é preciso considerar que a pessoa surda lê o mundo e age nele com base nas suas experiências visuais” (Vilhalva, 2024, p. 21); assim, esses recursos tecnológicos seriam uma excelente ferramenta para a escola.

A pesquisadora também aponta a dificuldade que as famílias indígenas enfrentam quando seus filhos surdos iniciam a escolarização e passam a ter contato com a Libras. Percebe-se que, ao retornarem para casa, os familiares não acompanham esse aprendizado, não compreendem os sinais, e a comunicação torna-se difícil.

Segundo a pesquisadora, são muitas as questões relevantes envolvidas no ensino escolar organizado para estudantes surdos, e, de modo semelhante, no contexto indígena. A autora faz reflexões sobre a prática docente na relação com a criança indígena surda, e destaca a importância de auxiliá-la no processo de construção e aquisição da linguagem, que se revela complexo e desafiador. Nesse contexto, faz-se necessário que os docentes planejem estratégias que favoreçam a compreensão e o desenvolvimento linguístico, de modo que o estudante não se limite ao papel de mero copista, mas possa interagir, refletir e compreender o meio em que está inserido, participando de forma significativa do processo educativo.

Vilhalva (2024) desenvolve seu estudo com base na criação de objetos digitais voltados para a educação indígena, propondo diretrizes para a elaboração de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs), com foco em multiletramentos para o ensino de estudantes indígenas surdos, envolvendo as Línguas Indígenas de Sinais (LIS), nas modalidades visuo-gestual e escrita, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa escrita.

Considerando a prática em sala de aula com uma criança indígena surda, o desenvolvimento de um trabalho a partir de ODAs mostrou-se bastante relevante e significativo para a criança, por se tratar de atividade específica que inclui o seu contexto de convivência social e comunitária. Com inspiração na proposta de Vilhalva (2024), pôde-se levantar elementos presentes no ambiente familiar, como os sinais utilizados para se referir a objetos e situações, imagens reais de objetos e pessoas que fizessem sentido e que tivessem significado para a criança.

A criação de recursos didáticos a partir da realidade da criança indígena permitiu o ensino de línguas e conteúdos que valorizam o contexto social dela, ao incluir nas atividades os modos de ser e de conviver da família e da comunidade indígena e sua língua materna. Observa-se que essa aprendizagem adquire maior sentido e significado, pois considera os referenciais próprios da cultura indígena comunitária.

Por fim, um fator relevante evidenciado pelas pesquisas desenvolvidas é a necessidade de superar as problematizações levantadas em textos teóricos e avançar para a construção e efetivação de estratégias que

articulem as reais necessidades das famílias e da escola, e produzam o efeito de garantir aprendizagem e participação social para as crianças surdas. A família precisa sentir-se apoiada pela escola, e a escola pode acolher as necessidades e dificuldades das famílias, além de se beneficiar com a parceria com a família para a consolidação das aprendizagens das crianças. Essa articulação das necessidades e possibilidades de família e escola trata-se, sem dúvida, de um elemento determinante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, configurando-se como um ato de respeito e compromisso com a educação escolar de qualidade e socialmente referenciada.

## **Considerações finais**

Com base nas pesquisas desenvolvidas por nós no âmbito da Universidade Federal da Grande Dourados, consideramos que essa temática ainda precisa ser explorada e discutida, uma vez que a tendência é a ampliação do acesso de estudantes indígenas surdos à escolarização nas comunidades indígenas.

Neste texto, problematizamos as questões identitárias, culturais e linguísticas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de estudantes indígenas surdos em dois Territórios Indígenas do MS. Levantamos que as crianças indígenas possuem uma bagagem de conhecimentos constituída nas suas relações familiares, e, quando iniciam seu processo de escolarização, levam consigo para a escola conceitos e significados sobre o mundo já construídos e sinalizados. O contexto social onde se constituem é complexo e desafiador, devido à presença de vários povos/etnias nas comunidades e escolas dos Territórios Indígenas. Além disso, as línguas faladas por esses povos também estão em constante contato com outras línguas nas comunidades e nas escolas, o que amplia o desafio de promover o ensino e a aprendizagem de conhecimentos e habilidades necessárias para a criança – um sujeito em constituição.

Discutimos que as diferentes línguas (Terena, Guarani, Kaiowá, Português, Espanhol, Inglês, Libras, etc) e modalidades (orais, escritas e visuais) podem e devem estar presentes nos currículos escolares, desde que não

substituam a língua e cultura já em constituição da criança indígena surda. Dialogamos com autores que identificaram diferenças na comunicação de crianças indígenas surdas em diferentes territórios brasileiros, e esses constructos socioculturais têm sido considerados patrimônios das comunidades indígenas – as Línguas de Sinais Indígenas (LIS).

Concluímos que as relações sociais, ampliadas a partir da escolarização das crianças indígenas surdas, precisam ser respeitadas e fortalecer as identidades das crianças que convivem no espaço escolar. Pressupõe a construção de pontes e estratégias de ensino que incluam os conhecimentos comunitários e familiares, conhecimentos ancestrais das comunidades e das etnias e os sinais já produzidos pelas crianças para significarem o mundo. Nesse contexto, a Libras e a Língua Portuguesa possuem o papel de segunda língua, que funciona como apoio para a ampliação do repertório acadêmico e social da criança indígena surda, porém, sem destituí-la da sua diferença sociocultural e linguística. Na realidade intercultural e plurilíngue das comunidades indígenas, a empatia com as diferenças sociolinguísticas se impõe como ferramenta essencial para o sucesso escolar.

## Referências

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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, 2025a.

BRASIL. **Decreto nº 12.773**, de 8 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, 2025b.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.704**, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2002-2005/2002/lei/10.436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2002-2005/2002/lei/10.436.htm). Acesso em: 07 abr. 2026.

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

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática da língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, 1995.

BRITO, Lucinda. Ferreira. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

COELHO, Luciana Lopes. **A Constituição do Sujeito Surdo na Cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Dourados, 2011.

COELHO, Luciana Lopes. **A Educação Escolar de Indígenas Surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão**. 2019. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Dourados, 2019.

KAKUMASU, J. Y. (1968). **Urubu-Kaapor Sign Language**. *International Journal of American Linguistics*, 34(4) 275–281.

KRENAK, Ailton. Discurso proferido em cerimônia de Outorga da Ordem Nacional do Mérito Educativo [vídeo]. Facebook, 14 nov. 2025. Disponível em: <https://www.facebook.com/Lula/videos/presidente-lula-participa-da-cerim%C3%B4nia-de-outorga-da-ordem-nacional-do-m%C3%A9rito-ed/1893251421286186/>.

MAMENDE, Andressa Muniz da Silva. **Contextualizando as línguas indígenas de sinais – LIS no Brasil, com enfoque na autoria indígena**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Currículo e Diversidade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS). Dourados, 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Governo do Estado. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024)**. Campo Grande, MS, 2014.

MOURA, I. S. S. A. **Língua Indígena Paiter Suruí de Sinais (LIPSS): cartografia social visual**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 2025.

STUMPF, Marianne Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos Surdos III**. Florianópolis: Editora Arara Azul, 2008.

TROQUEZ, M. C. C. **Notas sobre a Presença Terena na Reserva Indígena de Dourados, MS. Reserva Indígena de Dourados: Histórias e Desafios Contemporâneos**. E-book. São Leopoldo: Karywa, 2019.

VILHALVA, S. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, SC, 2009.

VILHALVA, S. **Objetos digitais e multiletramentos para o ensino de línguas na educação de indígenas surdos: desafios e proposições**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística aplicada na área de Linguagem e Sociedade, Instituto de Estudos das Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP, 2024.

## CAPÍTULO 11.

# **Movimento negro, ações afirmativas e democratização da universidade: da luta pelo acesso à presença negra no Ensino Superior**

Angelita da Cruz Espínola

Reinaldo dos Santos

DOI: 10.52695/978-65-5456-183-9.11

## **Introdução**

A história da educação superior no Brasil é marcada por profundas desigualdades sociais e raciais. Durante grande parte do século XX, o acesso às universidades públicas permaneceu restrito a grupos socialmente privilegiados, reproduzindo hierarquias sociais e raciais historicamente construídas. Nesse cenário, a população negra esteve sistematicamente excluída das instituições de ensino superior, resultado de um processo histórico que combina desigualdades socioeconômicas e práticas de discriminação racial.

Diante desse contexto, o Movimento Negro brasileiro desempenhou papel fundamental na denúncia das desigualdades raciais e na construção de estratégias políticas voltadas à democratização do acesso à educação. Ao longo de diferentes períodos históricos, organizações e lideranças negras passaram a reivindicar políticas públicas capazes de enfrentar o racismo estrutural presente na sociedade brasileira e ampliar as oportunidades educacionais para a população negra.

Nesse processo, a educação foi compreendida como um instrumento estratégico de transformação social. Conforme argumenta Munanga (2005), embora as leis não sejam capazes de eliminar completamente o preconceito racial presente nas sociedades, a educação possui potencial para questionar e desconstruir ideologias racistas que sustentam relações de desigualdade entre os grupos humanos.

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (Munanga, 2005, p. 17).

Com base nessa perspectiva, o presente capítulo discute a relevância histórica do Movimento Negro na conquista de políticas de ações afirmativas na educação superior brasileira. Busca-se evidenciar como as mobilizações políticas e intelectuais desse movimento contribuíram para a formulação de políticas públicas destinadas à democratização do ensino superior, especialmente por meio da implementação de ações afirmativas voltadas à população negra no ensino superior brasileiro.

Além disso, argumenta-se que a ampliação do acesso de estudantes negros/os às universidades constitui um passo fundamental para a transformação da própria estrutura acadêmica brasileira. Desse modo, a presença crescente de estudantes negros/os no ensino superior tem contribuído para a emergência de novas trajetórias acadêmicas, incluindo a formação de pesquisadores e docentes negros/os que passam a disputar espaços historicamente marcados pela desigualdade racial.

## **Movimento Negro e a centralidade da educação na luta antirracista**

Nesse contexto histórico e político, torna-se fundamental compreender o papel do Movimento Negro na luta antirracista e na conquista de ações afirmativas, principalmente na área da educação, considerando que o principal objetivo sempre esteve pautado no enfrentamento do racismo e na reivindicação de direitos sociais, políticos e culturais.

Neste sentido, Domingues (2007, p. 101-102) define o Movimento Negro como “a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural”.

A trajetória do Movimento Negro no Brasil republicano pode ser compreendida em diferentes fases históricas, cada uma marcada por formas específicas de organização e estratégias de mobilização política. A primeira fase, situada entre o final do século XIX e a década de 1940, caracteriza-se pela formação de associações negras, clubes sociais e pela atuação da chamada imprensa negra. Essas organizações buscavam denunciar as desigualdades raciais e discutir as condições sociais da população negra no período pós-abolição.

Nesse contexto, a educação ocupava lugar central nas reivindicações das organizações negras. A crença na educação como instrumento de mobilidade social levou diferentes associações a desenvolver iniciativas educacionais próprias, como cursos de alfabetização e atividades de formação cultural.

Entre as organizações mais relevantes desse período destaca-se a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931. Considerada uma das mais importantes entidades negras da primeira metade do século XX, a FNB desenvolveu uma série de atividades voltadas à organização política e à formação educacional da população negra, incluindo cursos de alfabetização e iniciativas de qualificação profissional.

Neste sentido, Santos (2007) pontua que a Frente Negra também se preocupava com a educação formal das/os negras/os e acreditava que, por meio da educação, essa população poderia alcançar ascensão moral e material.

Tendo a educação como primordial para a ascensão social dos negros, considerando as precárias condições de vida dos afro-brasileiros, considerando a solidariedade racial para com o seu grupo racial de pertença, entre outros fatores, os integrantes/militantes escolarizados da Frente Negra Brasileira passaram a ministrar aulas voluntária e gratuitamente para os negros analfabetos ou semi-alfabetizados. Mas não se limitavam a isso, havia também outros cursos preparatórios, entre os quais os de inglês e de admissão em outros níveis educacionais (Santos, 2007, p. 81).

A segunda fase do Movimento Negro, situada entre as décadas de 1940 e 1960, foi marcada pela atuação de organizações como a União dos Homens de Cor (UHC) e o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento. O TEN desempenhou papel relevante na luta antirracista ao promover a valorização da cultura afro-brasileira e denunciar práticas discriminatórias presentes na sociedade brasileira.

Além das atividades culturais e artísticas, o TEN também desenvolveu iniciativas educacionais voltadas à alfabetização da população negra. Essas ações buscavam promover não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também a formação de uma consciência crítica sobre as relações raciais no Brasil. Como aponta Santos (2007)

Mas não se tratava somente de ler e escrever formalmente; não se tratava somente de uma decodificação e reprodução da escrita ou uma identificação de palavras. Tratava-se de uma ação de “re-escrever o mundo” reflexiva e criticamente, questionando a dominação social e racial a que estavam submetidos. Tratava-se de aprender a ler e escrever para tornar-se sujeito do seu destino, sem ser “sombra

dos outros". Era uma educação comprometida, que, a exemplo da proposta de Paulo Freire (2000 e 1996), possibilitava "ler a realidade" sócio racial a partir de uma consciência crítica, reflexiva, posicionada, entre outras características, visando à transformação das relações raciais brasileiras (Santos, 2007, p. 89).

Esse processo de mobilização foi interrompido pelo golpe civil-militar de 1964, que reprimiu diferentes movimentos sociais e limitou a atuação política de diversas organizações. Domingues (2007, p. 111) aponta que "[...] o golpe militar de 1964 representou uma derrota, ainda que temporária, para a luta política dos/as negros/as. Ele desarticulou uma coalizão de forças que palmilhava no enfrentamento do "preconceito de cor" no país".

## **A reorganização do Movimento Negro e a politização da questão racial**

A partir da década de 1970, o Movimento Negro passou por um processo de reorganização e fortalecimento político. Um marco importante desse período foi a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, que desempenhou papel decisivo na denúncia do racismo e na mobilização social contra as desigualdades raciais no Brasil.

Durante o período de retomada da democracia no Brasil, os movimentos sociais passaram a evidenciar de forma mais incisiva as desigualdades sociais historicamente presentes no país. Esse movimento contribuiu significativamente para o fortalecimento do debate em torno da igualdade de oportunidades, ao mesmo tempo em que ampliou as condições para uma participação mais efetiva dos sujeitos na vida social e nas decisões políticas.

Nesse contexto, a noção de participação efetiva está diretamente vinculada à garantia de condições equitativas de acesso a oportunidades, recursos e espaços de decisão. Como destaca Santos e Santos (2017, p. 29–30), "a participação efetiva pressupõe [...] a promoção de igualdade de condições/opportunidades/recursos para que cada um dos sujeitos possa participar do processo de tomada e encaminhamento de decisões da associação política". Tal perspectiva pode ser operacionalizada por meio de

elementos como a oferta de uma educação cidadã de qualidade, que prepare os indivíduos para a vida cívica e a consolidação de um aparato jurídico-institucional robusto, capaz de assegurar as liberdades fundamentais.

Entre as principais pautas defendidas pelo MNU estavam a denúncia do mito da democracia racial, a valorização da identidade negra e a luta por políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial. Nesse contexto, a educação foi reafirmada como um dos principais campos de disputa política, sendo compreendida como um direito fundamental e como instrumento de transformação social.

Neste sentido, Santos (2007) afirma que a Frente Negra, o TEN e o MNU sempre tiveram como pauta principal propostas de políticas voltadas à educação, por considerá-la como bem supremo

Ou seja, o MNU como a Frente Negra e o TEN nunca abriram mão de propostas de políticas públicas universalistas na área de educação. Ao contrário, sempre as reivindicaram, visto que sempre tiveram a educação como um “bem supremo”, quer seja ela política universal, valorizativa ou focalizada, por meio de ações afirmativas (Santos, 2007, p. 132).

Com o processo de redemocratização do país na década de 1980, os movimentos sociais passaram a ter maior visibilidade no debate público. Esse contexto favoreceu a ampliação das discussões sobre desigualdades raciais e contribuiu para a construção de políticas voltadas à promoção da igualdade racial.

Nessa direção, Bobbio (2004) argumenta que a democracia moderna se constitui a partir de uma concepção individualista da sociedade, sendo compreendida como o poder exercido pelos indivíduos que a compõem, orientado por regras fundamentais. Dentre essas, destaca-se aquela que assegura a todos, de forma igual, “[...] o direito de participar livremente na tomada das decisões coletivas, ou seja, das decisões que obrigam toda a coletividade” (Bobbio, 2004, p. 50).

Nesse período, o Movimento Negro intensificou suas reivindicações por políticas educacionais que reconhecessem as desigualdades raciais

existentes na sociedade brasileira. Entre essas demandas destacavam-se a inclusão da história da África e da população negra nos currículos escolares e a criação de políticas de ações afirmativas voltadas ao acesso da população negra à educação superior.

## **Ações afirmativas e a democratização do ensino superior**

A implementação das ações afirmativas no ensino superior brasileiro representa um dos resultados mais significativos das lutas históricas do Movimento Negro. Ao longo das décadas de 1990 e 2000, as demandas por políticas de inclusão racial ganharam maior visibilidade no debate público, impulsionadas tanto pela atuação dos movimentos sociais quanto por pesquisas acadêmicas que evidenciavam as profundas desigualdades raciais presentes na educação. Como aponta Gomes (2012)

A partir dos anos 2000, o Movimento Negro intensificou ainda mais o processo de ressignificação e a politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado como, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003. Além disso, várias universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial, as cotas raciais (Gomes, 2012, p. 739).

Neste sentido, Santos (2007) pontua que a década de 2000 foi marcada pela luta para inclusão de estudantes negros/os no ensino superior e reafirma o papel desempenhado pelo Movimento Negro nesse debate

As reivindicações históricas dos Movimentos Sociais Negros visando a aumentar a baixíssima quantidade de afro-brasileiros no ensino público de terceiro grau têm obtido algumas respostas positivas nesta década, mesmo sob fortes pressões em sentido contrário, especialmente pressões da grande imprensa e de parte significativa da intelectualidade brasileira (Santos, 2007, p. 188).

A realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, em Durban, em 2001, representou um marco importante nesse processo. Nesse evento, o Estado brasileiro reconheceu oficialmente a existência do racismo estrutural e comprometeu-se a adotar medidas voltadas à promoção da igualdade racial.

Segundo Carvalho (2006, p. 48), na referida conferência “[...] o Brasil foi obrigado a apresentar uma proposta de ações afirmativas na Conferência de Durban, principalmente como resposta não somente às demandas do Movimento Negro, mas também às pressões da comunidade internacional”.

Nos anos seguintes, diversas universidades brasileiras passaram a implementar políticas de reserva de vagas para estudantes negras/os, indígenas e oriundos de escolas públicas. Entre as instituições pioneiras nesse processo destacam-se a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade de Brasília (UnB), que adotaram políticas de cotas raciais no início dos anos 2000.

Para Munanga (2005), o acesso à universidade pública por meio de ações afirmativas trata de uma ampliação de oportunidades na vida de pessoas que sempre estiveram em situações de vulnerabilidade, embora o ingresso não elimine os preconceitos existentes na sociedade. O autor considera que estudantes negras/os que ingressarem

[...] nas universidades públicas de boa qualidade pelas cotas terão, talvez uma oportunidade única na sua vida, ou seja, receber um conhecimento científico que os acompanhará no seu caminho, na luta pela sobrevivência. Apesar dos preconceitos que persistirão ainda por muito tempo, eles serão capazes de se defender melhor, nos momentos das grandes concorrências e nos concursos públicos, e de exibir um certo conhecimento que não dominavam antes (Munanga, 2006, p. 57).

A constitucionalidade da reserva de vagas no ensino superior foi confirmada pelo Supremo Tribunal Federal, em 2012, reafirmando o papel das

ações afirmativas como instrumentos legítimos de promoção da igualdade e de enfrentamento das desigualdades históricas presentes na sociedade brasileira.

Nessa direção, Marques (2018) destaca que “[...] as políticas afirmativas são, pois, medidas voltadas para a correção das desigualdades e a garantia de direitos, ou seja, visa garantir a grupos excluídos meios e oportunidade de participação em todos os setores da sociedade” (Marques, 2018, p. 4).

A consolidação de ações afirmativas nas universidades brasileiras ocorreu em 2012, com a aprovação da Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas, que estabeleceu a reserva de vagas em universidades federais para estudantes oriundos da escola pública, considerando critérios sociais e raciais. Essa legislação representou um marco na democratização do acesso ao ensino superior no Brasil e tem ampliado significativamente a presença de estudantes negras/os nas universidades públicas.

Neste sentido, Marques e Brito (2016, p. 54) apontam que a atuação do movimento Negro pressionou “a agenda oficial do Governo Federal para adoção de políticas afirmativas, que gradativamente vem “colorindo” o espaço acadêmico com a presença de pretos, pardos e indígenas, espaço no qual historicamente predominou uma única cor: branca”.

Com a implementação da política de reserva de vagas nas universidades públicas, encontram-se pesquisas dedicadas à análise dessas ações afirmativas, sobretudo no que se refere às trajetórias acadêmicas e profissionais dos/as estudantes, bem como aos impactos do acesso ao ensino superior na mobilidade social (Souza, 2017; Cordeiro, 2017; Dutra, 2018; Nascimento, 2018; Ferreira, 2018; Espínola, 2021).

De maneira convergente, esses estudos evidenciam que o ingresso por meio das cotas tem contribuído significativamente para a ampliação das oportunidades sociais, refletindo-se em melhorias nas condições de emprego, renda e inserção social após a conclusão dos cursos. Contudo, tais avanços não eliminam as assimetrias estruturais, pois os relatos dos participantes também apontam para a permanência do racismo estrutural, bem

como para as estratégias cotidianas de enfrentamento desse fenômeno no contexto social brasileiro.

É importante ressaltar que em 2023, a referida legislação foi atualizada pela Lei nº 14.723/2023, que introduziu modificações como: inclusão de quilombolas, ampliação das ações afirmativas à pós-graduação *stricto sensu*, alterações nos critérios de renda e a previsão de reavaliação da política até 2033.

Nesta perspectiva, Silvério (2007, p. 21) argumenta que políticas compensatórias possuem caráter temporário e devem ser avaliadas continuamente, sobretudo enquanto persistirem os mecanismos de exclusão social que as justificam. Com base neste entendimento, pode-se inferir que a prorrogação da vigência da Lei nº 12.711/2012 se justifica pelo fato de que, embora tenha havido avanços na democratização do acesso ao ensino superior, com aumento da presença de estudantes negras/os nas universidades, as desigualdades raciais ainda persistem de maneira significativa na sociedade brasileira.

É preciso destacar que estudantes negras/os enfrentam desafios que vão além dos aspectos socioeconômicos, uma vez que também precisam lidar com a discriminação racial. Cordeiro (2017) salienta que não vivemos em harmonia racial, por isso justifica as cotas étnico-raciais no ensino superior

[...] como um dos caminhos para minimizar as desigualdades de oportunidades na educação superior e no mercado de trabalho. A discriminação racial se materializa em várias desigualdades sociorraciais, e em muitas outras interseccionalidades, que afetam a trajetória acadêmica e profissional de afrobrasileiros/as, o que expressa que não temos em nosso país a aparente harmonia étnico-racial pregada por meio do mito da democracia racial (Cordeiro, 2017, p. 52-53).

Sob essa perspectiva, Santos (2007) argumenta que, embora os movimentos negros historicamente priorizem a educação formal, isso não implica concebê-la como solução para todos os problemas. Trata-se, antes,

do reconhecimento de que a oferta de uma educação de qualidade constitui elemento fundamental para a diminuição das desigualdades raciais.

Significa, para os representantes ou lideranças dos Movimentos Negros brasileiros, que sem a educação formal de qualidade, em todos os níveis de ensino, a população negra não pode dar nenhum passo sustentável para a superação das desigualdades raciais, do racismo reinante na sociedade brasileira ou mesmo para driblá-lo. Ao que tudo indica, a reivindicação por educação formal tornou-se cláusula pétrea na agenda dos Movimentos Sociais Negros, não só por que foi preservada ao longo de mais de cem anos, mas porque de fato ela é condição necessária para a superação ou diminuição das desigualdades raciais entre negros e brancos no Brasil (Santos, 2007, p. 156).

A ampliação do acesso da população negra ao ensino superior tem provocado transformações importantes no cenário universitário brasileiro. A presença crescente de estudantes negras/os nas universidades públicas contribui para questionar o caráter historicamente elitizado dessas instituições e para ampliar a diversidade social e racial no ambiente acadêmico. Neste sentido, Gomes (2009) aponta que

As ações afirmativas para negros no ensino, além de colocar de forma contundente a necessidade de superação das desigualdades raciais nesse nível de ensino, dão visibilidade a temáticas que alguns setores da universidade sempre relutaram em tornar públicas. Elas indagam a estrutura do ensino superior brasileiro, desvelam o discurso meritocrático, questionam o poder regulador e excludente do vestibular, indagam o predomínio do conhecimento científico como única e legítima forma de saber e problematizam o nosso conceito de universidade pública (Gomes, 2009, p. 210).

Nesse contexto, as políticas de ações afirmativas não se limitam à democratização do acesso, mas também criam condições para a emergência

de novas trajetórias acadêmicas. A presença de estudantes negras/os nas universidades possibilita a formação de novos pesquisadores e intelectuais negras/os, que podem passar a ocupar espaços de visibilidade na produção do conhecimento. Esse processo tem impacto direto na própria estrutura do campo acadêmico brasileiro, o que evidencia a constituição de um percurso acadêmico negro que tensiona a histórica sub-representação racial na pós-graduação e na docência universitária.

Assim, a ampliação do acesso ao ensino superior pode ser compreendida como um passo importante para a construção de trajetórias acadêmicas que culminem também na formação de docentes negros e negras nas universidades brasileiras. Nessa direção, as políticas de ações afirmativas não apenas ampliam o acesso ao ensino superior, mas também contribuem para transformar a composição racial da comunidade acadêmica.

Nessa direção, a ampliação do acesso ao ensino superior por meio das ações afirmativas também deve ser analisada à luz de seus desdobramentos na pós-graduação e na docência universitária, gerando assim, um ciclo de oportunidades, ou seja, uma ecologia de ações afirmativas.

Santos (2021) entende que a ecologia de ações afirmativas está relacionada a uma organização, ou seja, devem ser sistematizadas para não gerar gargalos e vazios. Os gargalos e vazios representam a falta de fluxo de oportunidades, que deveriam ser constantes. Assim, as políticas não devem somente garantir o ingresso, mas manter a/o cotista no sistema e, para isso, necessita-se de outras ações de manutenção para um pleno desenvolvimento.

Esse processo, no entanto, não ocorre de forma linear, sendo atravessado por desigualdades persistentes que dificultam a permanência e a ascensão desses sujeitos nos níveis mais elevados da carreira acadêmica. Ainda assim, as ações afirmativas configuram-se como um elemento central na construção de trajetórias que desafiam a histórica sub-representação negra na pós-graduação e na docência, abrindo possibilidades para a produção de novos referenciais teóricos e epistemológicos comprometidos com a equidade racial.

## Considerações

A trajetória das ações afirmativas no Brasil evidencia o papel fundamental desempenhado pelo Movimento Negro na construção de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial. Ao longo de décadas de mobilização política e intelectual, organizações negras denunciaram as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira e reivindicaram o direito à educação como instrumento fundamental de transformação social.

A implementação das políticas de reserva de vagas no ensino superior representa, portanto, um marco na democratização da educação brasileira e o resultado direto da luta histórica do Movimento Negro. Essas políticas ampliaram o acesso de estudantes negras/os às universidades públicas e contribuíram para questionar o caráter elitizado do ensino superior no país.

Ao mesmo tempo, a ampliação desse acesso cria condições para a formação de novas trajetórias acadêmicas negras, incluindo a presença de pesquisadores e docentes negras/os nas universidades. Dessa forma, a democratização do ensino superior não se limita ao acesso de estudantes, mas também envolve a transformação da própria estrutura do campo acadêmico brasileiro.

Desse modo, compreender a luta do Movimento Negro pelas ações afirmativas é também compreender os processos que possibilitam a construção de uma universidade mais diversa, democrática, com mais equidade e socialmente comprometida com a superação das desigualdades raciais.

## Referências

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: Presidência da República. [2021].

BRASIL. **Lei nº 14.723**, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF: Presidência da República. [2023].

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CARVALHO, J. J. Ações afirmativas como Base para uma aliança negro-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil. In: GOMES, N. L.; MARTINS, A. A. **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 61-96.

CORDEIRO, A. L. A. **Políticas de ação afirmativa: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014)**. Orientador: Ahyas Siss. 2017. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande: UCDB, 2017.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DUTRA, M. R. P. **Cotistas negros na UFSM e o mundo de trabalho**. Orientador: Jorge Luiz da Cunha. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

ESPINOLA, A. C. **Análise da trajetória de negros/as cotistas egressos/as de cursos de graduação da UFGD (2014-2020)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2021.

FERREIRA, I. J. S. **Negros e negras: das políticas de ações afirmativas ao mercado de trabalho**. Orientadora: Joana Célia dos Passos. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2018.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

GOMES, N. L. Para além das bolsas acadêmicas: ações afirmativas e o desafio da permanência dos (as) jovens negros (as) na universidade pública. In: SILVÉRIO, V. R.; MOEHELECKE, S. **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p. 197-212.

MARQUES, E. P. S. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, 2018.

MARQUES, E. P. S.; BRITO, I. A. M. Banca examinadora de fenótipo para o acesso à educação superior na UEMS: um mecanismo para garantia de direitos. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 19, p. 52-68, mar/jun, 2016.

MUNANGA, K. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. *In*: PACHECO, J. Q; SILVA, M. N. (org.). **O negro na Universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 7-19.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil- Um ponto de vista em defesa das cotas. *In*: GOMES, N. L.; MARTINS, A. A. (org.). **Afirmando Direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Minas Gerais: Autêntica, 2006. p. 47-60.

NASCIMENTO, W. L. **“O vestibular nunca acaba pra nós”**: trajetória acadêmica e inserção profissional de diplomados da UFRGS beneficiados pela política de cotas. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Sociologia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SANTOS, R. Políticas de Ações Afirmativas: caminhos para democracia. *In*: CONGRESSO DE PESQUISADORES NEGROS DA REGIÃO CENTRO-OESTE, V, 2021, Brasília. 23 a 26 nov. 2021. Disponível em: <https://www.copenecentrooeste2021.abpn.org.br/programacao>. Acesso em: 09 mar. 2026.

SANTOS, R.; SANTOS, M. L. **O Cajado de Mentor**: mídia, eleições e coronelismo eletrônico no Brasil. Dourados: UFGD, 2017. 280 p.

SANTOS, S. A. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. Orientadores: Sadi Dal Rosso; Luis Ferreira Makl. 554 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SOUZA, E. A. **Dez anos de cotas na UFRGS**: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados. 2017. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2017.

## **Currículo dos autores**

### **Aline Maira da Silva**

Professora Associada da Faculdade de Educação (FAED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (GEPEI) e coordenadora do Laboratório de Práticas Educacionais Inclusivas (LAPEI) da FAED/UFGD. Editora-chefe da Revista Brasileira de Educação Especial e membro da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica do Inep. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0119179612439892>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8439-0477>. E-mail: [alinesilva@ufgd.edu.br](mailto:alinesilva@ufgd.edu.br).

### **Andressa Muniz da Silva Mamende**

Professora do Povo Terena e mãe da Jade. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS (2022). Pós-graduada em Educação Especial/ Educação Inclusiva /Altas Habilidades - Faveni (2023). Pós-graduada em Currículo e Diversidade UEMS (2025). Mestra em Educação e Territorialidade- PPGET FAIND/UFGD (2026). Pertencente à Organização Terena da Grande Dourados - OTGD e Pesquisadora do Grupo Nacional das Línguas Indígenas de Sinais - GT LIS. Email: [andressamuniz141@gmail.com](mailto:andressamuniz141@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3106192087111923>. ORCID: 0009-0009-6661-0892.

### **Andressa Santos Rebelo**

Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Realizou estágio pós-doutoral em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso

do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em políticas de Educação Especial e indicadores educacionais. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Inclusão (GEEIN/UFMS) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4949150813114673>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1873-5622>. E-mail: [andressarbl@gmail.com](mailto:andressarbl@gmail.com).

### **Angelita da Cruz Espínola**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Educação de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PP-GEDU/UFGD). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD, 2020). Graduada em Licenciatura Plena/Pedagogia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (GEPETIC). Bolsista CAPES. Exerce a função de professora efetiva do quadro de funcionários da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Dourados), desde 2017. ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-8496-0663>. E-mail: [angelitamestrado@gmail.com](mailto:angelitamestrado@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9687879405407525>

### **Camila Carollo Trento**

Pedagoga, graduada em 2004. Possui Especialização em Metodologia do Ensino Superior e em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial. Mestre em Educação e Territorialidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET/FAIND/UFGD). Integra o quadro de servidores efetivos da Prefeitura Municipal de Amambai desde 2001. Atua, desde 2017, como professora de Sala de Recursos Multifuncional na Educação Especial, com Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado a estudantes indígenas. E-mail: [camilacarollotrento@gmail.com](mailto:camilacarollotrento@gmail.com). Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/8058467724478714>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4330-3315>.

## **Edilson Rebelo dos Santos**

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduação em Pedagogia e Educação Física (bacharel/licenciatura) pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNI-GRAN). Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial (GEPES) e do Grupo de Estudo e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas (GEAPPA). E-mail: edilsonrebelo1@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1079875016801517>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4700-1601>.

## **Felipe José Carbone**

Doutor em Educação pela UFGD. Mestre em Ciência da Computação pela UFRGS na linha de pesquisa de Redes de Computadores. Graduação em Ciência da Computação pela UEMS. Professor Adjunto de Engenharia de Computação e Sistemas de Informação da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (UFGD). Pesquisador do GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5703999336170547>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5944-8860>. E-mail: felipecarbone@ufgd.edu.br.

## **Francisco Roberto da Silva de Carvalho**

Licenciado em Educação Física, doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2773329689534310>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7275-3090>. E-mail: robertodecarvalho7@msn.com.

## **Gerusa Diedrich Mumbach**

Doutoranda em Educação e mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas. Possui MBA em Gestão e Políticas Públicas Municipais. Assistente social com experiência na gestão e execução de políticas públicas nas áreas de assistência social e educação. É colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI) da Universidade

Federal da Grande Dourados e sócia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9584726667793238>. E-mail: [gerusadiedrich@gmail.com](mailto:gerusadiedrich@gmail.com).

### **Izabella Carlyne Macedo Marques Melo**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduada em Administração (bacharel) pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial (GEPES) e do Grupo de Estudo e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas (GEAPPA). E-mail: [izabellamarquesmelo@gmail.com](mailto:izabellamarquesmelo@gmail.com). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2318655911041194>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-3672-1061>.

### **Jeane Morlas Silva**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação/FAED/UFGD, 2025. Graduada em Pedagogia pela Associação Educacional de Amambai - FIAMA (2010). Especialização em Artes e Educação Especial. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva GEPEI- UFGD. Atualmente é professora efetiva da Rede Municipal de Amambai-MS. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2384182976430784>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6966-0384>. E-mail: [je.morlas@gmail.com](mailto:je.morlas@gmail.com).

### **Leandro Basta**

Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEDU/UFGD). Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). É professor da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Sala de Apoio Pedagógico (SAP). Desenvolve estudos na área da Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação Especial na perspectiva inclusiva. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9271172153866808>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2543-9493>; E-mail: [leandrobasta@gmail.com](mailto:leandrobasta@gmail.com).

### **Luciana Lopes Coelho**

Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAN). Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD. Estágio de Pós-doutorado realizado na Universidad Autónoma del Estado de Morelos - UAEM, no México. Docente e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND/UFGD) e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da FAED/UFGD. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão (GEPEEIN/UFGD). Atua e pesquisa na área da educação especial inclusiva, educação escolar de pessoas surdas e as diferentes línguas de sinais em contextos interculturais. E-mail: [lucianacoelho@ufgd.edu.br](mailto:lucianacoelho@ufgd.edu.br). Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3829950305769998>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2723-0861>.

### **Maria Elena Aquino Dutra**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Campo Grande. Licenciada em Pedagogia pela UFMS, campus de Ponta Porã. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4542536444247484>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0010-7337>; E-mail: [mariaelenadutra3@gmail.com](mailto:mariaelenadutra3@gmail.com).

### **Michel Leonardo Alves**

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Mestre em Fronteiras e Direitos Humanos pela UFGD. Graduado em Direito pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). Atua no Núcleo de Prática e Assistência Jurídica do curso de Direito da UNIGRAN e como advogado. Desenvolve pesquisas nas áreas de Direitos Humanos, Educação Especial, Educação do Campo e Judicialização. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) da UFGD. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5057631147370515>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5738-3637>; E-mail: [michel@alvesms.com](mailto:michel@alvesms.com).

### **Morgana de Fátima Agostini Martins**

Psicóloga (UNESP/Bauru), mestre e doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutora em Educação pela Universidade de Buenos Aires – Argentina. Professora Associada de Educação Especial da Faculdade de Educação (UFGD). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Líder do GEPES – Grupo de estudos e pesquisas em Educação Especial. E-mail: [morganamartins@ufgd.edu.br](mailto:morganamartins@ufgd.edu.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9425072594458947>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9117-1320>.

### **Nátalli Macedo Rodrigues Falleiros**

Graduada em Análise de Sistemas pela UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste (2004), mestre em Ciência da Computação pela UEM – Universidade Estadual de Maringá (2007) e doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS/Campus Dourados. Atua na área de Educação, Algoritmos e Estrutura de Dados, Educação Inclusiva e Educação Especial. Pesquisadora do GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6850956376961461>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9648-3219>. E-mail: [natalli.falleiros@gmail.com](mailto:natalli.falleiros@gmail.com).

## **Ralf Hermes Siebiger**

Professor Assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Licenciado em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Vice-líder do Grupo de Estudos sobre Universidade: Interculturalidade, Internacionalização e Integração de saberes (GEU/INT), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD), editor-gerente da Revista Eventos Pedagógicos (ISSN 2236-3165), da Unemat. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6550852546566920>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8260-0154>. E-mail: [ralfsiebiger@gmail.com](mailto:ralfsiebiger@gmail.com).

## **Reinaldo dos Santos**

Professor Titular da Faculdade de Educação da UFGD. Doutor em Sociologia (Unesp, 2000). Docente do Mestrado e Doutorado em Educação e em cursos de licenciatura e bacharelado da UFGD, além de avaliador do MEC/INEP. Suas áreas de pesquisa: são Educação e Tecnologias; Tecnologia Assistiva; Educação Especial; Inclusão e Diversidade; Direitos Humanos; Políticas e Ações Afirmativas. É Coordenador do LETIC - Laboratório de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação), Líder do Gepetic e dirigente da ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4006-8141>. E-mail: [reinaldo.phd@santos2.com.br](mailto:reinaldo.phd@santos2.com.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7850164594444032>.

## **Suzana Marssaro Santos Sakaue**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com atuação na área de Educação Inclusiva. Possui experiência na assessoria pedagógica no município de Naviraí – MS, desenvolvendo ações voltadas à inclusão escolar e ao atendimento educacional especializado. Sua trajetória acadêmica e profissional está voltada para estudos sobre acessibilidade, tecnologia assistiva e práticas pedagógicas inclusivas. Atua diretamente na formação de professores e no acompanhamento de estudantes público da educação especial. Desenvolve pesquisas relacio-

nadas a avaliação da qualidade acessibilidade social de pessoas com deficiência na universidade visando à promoção da equidade no ambiente universitário. Participa do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e TICs. Tem interesse nas áreas de desenvolvimento humano, aprendizagem e inovação educacional. Contribui com produções acadêmicas voltadas à inclusão e ao esporte adaptado. Seu trabalho busca fortalecer práticas que promovam autonomia democracia e participação social. Dedicase à construção de uma educação mais justa, acessível e inclusiva. <https://orcid.org/0000-0002-9565-3893>.

### **Washington Cesar Shoiti Nozu**

Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da UFGD. Doutor e Mestre em Educação pela UFGD. Especialista em Educação, Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Realizou Estágio de Pós-Doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Estágio de Pesquisa na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4755838697434676>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>; E-mail: [washingtonnozu@ufgd.edu.br](mailto:washingtonnozu@ufgd.edu.br).

# Índice remissivo

## A

Ações afirmativas 10, 12, 13, 85, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186

## B

Barreiras 11, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 77, 86, 87, 88, 89, 90, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 109, 110, 112, 118, 119, 132, 140, 145, 147, 149, 150, 151, 167, 168

## D

Deficiência intelectual 11, 24, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 89, 91, 132

## E

Educação 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 46, 49, 53, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 70, 73, 74, 76, 78, 79, 84, 85, 88, 89, 90, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 104, 105, 109, 112, 114, 116, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 135, 136, 137, 142, 143, 144, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 163, 164, 166, 167, 169, 170, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 183, 184, 186

Educação escolar diferenciada 154

Educação Especial 10, 11, 15, 18, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 63, 64, 65, 71, 72, 73, 76, 82, 84, 86, 91, 98, 123, 125, 128, 135, 137, 155, 157, 161

Educação Inclusiva 10, 13, 82, 95, 96, 97, 98, 116, 118, 155, 164

Educação Profissional 78, 79, 86, 88

Ensino Fundamental 65, 69, 79, 162

Ensino Superior 12, 16, 17, 18, 19, 174, 175, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186

## F

Família 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 112, 142, 148, 149, 163, 165, 169, 170

Formação de professores 11, 66, 78, 155

## I

Indicadores 10, 12, 124, 125, 126, 128, 133, 134, 135, 137

Indígenas surdos 12, 155, 156, 158, 159, 160, 163, 164, 167, 168, 169, 170

Interculturalidade 10, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 156, 157, 165

## **L**

Limites e desafios 12, 125, 131

Línguas de Sinais 155, 163, 164, 168, 171

## **M**

Monitoramento 12, 112, 114, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137

Movimento Negro 12, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 186

## **N**

Narrativas 17, 20, 54, 63, 67, 73

## **P**

Pessoa com Deficiência 11, 17, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 112, 114, 119, 121, 132, 141, 142, 143, 144, 147, 149

Plano Nacional de Educação 12, 124

Plurilinguismo 166

Políticas sociais 34, 109, 115, 118, 119, 120, 134

Prática pedagógica 63, 64, 72

Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola 109

## **R**

Racismo 174, 176, 178, 181, 182, 184

Relação entre família e escola 79, 83, 84, 85, 87, 90

A Linha de Pesquisa “Educação, Inclusão e Diversidade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFGD, tem ampliado seu escopo investigativo por meio da expansão e da constituição de novas redes de pesquisa. As articulações intersetoriais no âmbito da política de educação especial na perspectiva inclusiva, a ampliação das políticas afirmativas nas instituições de ensino, bem como os debates sobre regionalidades e tecnologias, tem possibilitado que o trabalho de diferentes pesquisadores vinculados a essa linha se diversifique, alcançando fronteiras e interfaces cuja problematização se revela necessária e urgente na contemporaneidade.

Os capítulos da coletânea *Educação e diversidade: políticas e práticas na educação inclusiva – Volume II* apresentam pesquisas que se inserem em uma trajetória já consolidada de investigações na área, dialogando com os diferentes níveis, etapas e modalidades da educação brasileira. A obra se oferece como espaço de encontro: um convite à travessia por perspectivas teóricas, identidades, culturas e práticas escolares que não apenas sustentam, mas também reinventam os modos de pensar e fazer pesquisa. A diversidade não é apenas objeto, mas princípio que inquieta e que move as pesquisadoras e pesquisadores que participam desse livro.

**Profa. Dra. Luciana Lopes Coelho**  
Professora da Universidade Federal da Grande Dourados



**encontrografia**

encontrografia.com  
[www.facebook.com/Encontrografia-Editora](https://www.facebook.com/Encontrografia-Editora)  
[www.instagram.com/encontrografiaeditora](https://www.instagram.com/encontrografiaeditora)  
[www.twitter.com/encontrografia](https://www.twitter.com/encontrografia)