

A inclusão de pessoas com deficiência na educação básica e superior: relatos de pesquisas e práticas pedagógicas

Organizadores:

Davi Milan

Michell Pedruzzi Mendes Araújo




EDITORA
SCHREIBER

Kelma Coutinho

Davi Milan
Michell Pedruzzi Mendes Araújo
(Organizadores)

A inclusão de pessoas com deficiência na educação básica e superior:

relatos de pesquisas e práticas pedagógicas


EDITORA
SCHREIBEN

2026

© Dos Organizadores – 2026
Editoração: Schreiben
Capa: Jorge Rodrigues Del Bianco
Imagem da capa: Kilma Coutinho
Revisão: os autores
Livro publicado em: 09/04/2026
Termo de publicação: TP0162026

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M637 Milan, Davi.
A inclusão de pessoas com deficiência na educação básica e superior : relatos de pesquisas e práticas pedagógicas / Davi Milan, Michell Pedruzzi Mendes Araújo. – Itapiranga, SC : Schreiben, 2026.
190 p. ; il. ; e-book.
Inclui referências bibliográficas e índice remissivo
E-book no formato PDF
ISBN: 978-65-5440-645-1
DOI: 10.29327/5806256
1. Educação inclusiva. 2. Pessoas com deficiência – Educação. 3. Educação especial. 4. Práticas pedagógicas. 5. Ensino superior – Inclusão. I. Araújo, Michell Pedruzzi Mendes. II. Título

CDD 371.9

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Davi Milan</i>	
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DE SALAS COMUNS: POSSIBILIDADES DESMEDICALIZANTES NA ESCOLA.....	9
<i>Mirian Esteiner Costa</i>	
<i>Rossana Dias Oliveira</i>	
<i>Jair Ronchi Filho</i>	
VIVÊNCIAS DE ACESSIBILIDADE EM VIAGEM INTERNACIONAL: DO BRASIL A BARCELONA.....	22
<i>Douglas Christian Ferrari de Melo</i>	
<i>Eliene Guimarães Moreira</i>	
<i>Mirian Esteiner Costa</i>	
CAMUFLAGEM, EXCLUSÃO E PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS: UMA LEITURA CRÍTICA DO DIAGNÓSTICO TARDIO DO AUTISMO EM EXPERIÊNCIAS DE GÊNERO FEMININO NO AMBIENTE EDUCACIONAL.....	33
<i>Katícia Martins Guimarães</i>	
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: ESTUDO ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO.....	49
<i>Douglas Christian Ferrari de Melo</i>	
<i>Eliene Guimarães Moreira</i>	
<i>Wythória Siqueira de Bruim</i>	
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS DO CAMPO DE CORUMBÁ/MS.....	68
<i>Francisca Renata Oliveira</i>	
<i>Micheline Medeiros dos Santos Sant'Anna</i>	
INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS(AS) NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR SOBRE A REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA.....	82
<i>Marco Antonio Lopes Garcia Filho</i>	
<i>Myrele Cristina Ferreira</i>	

A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO SÉCULO XIX: OS INSTITUTOS, O CONGRESSO DE PARIS E OS DESAFIOS DA PESQUISA HISTORIOGRÁFICA.....	101
<i>Aline Sousa Rosa</i>	
<i>Sergio Vitor Gomes Lipari</i>	
<i>Douglas Christian Ferrari de Melo</i>	
PLANO DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PARA ESCOLARES COM TEA: AÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA.....	117
<i>Ariadine Oliva Borrasca Prando</i>	
<i>Alana Gabriele da Silva</i>	
<i>Davi Milan</i>	
LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM.....	127
<i>Tarcisio Welvis Gomes de Araújo</i>	
<i>Marcia Raika e Silva Lima</i>	
CONSULTORIA DE TERAPIA OCUPACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO DE ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	145
<i>Tatiane Grigolatto</i>	
<i>Liliane Rosa de Bessa Oliveira</i>	
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: CONGRESSOS DE PARIS DO SÉCULO XIX.....	151
<i>Ingrid Almeida Nerys</i>	
<i>Douglas Christian Ferrari de Melo</i>	
MAPEAMENTO DOS CASOS DE COVID 19 EM ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE 2020 A 2022: UMA ANÁLISE MULTIDISCIPLINAR ENTRE A EDUCAÇÃO E A GEOGRAFIA.....	163
<i>Douglas Christian Ferrari de Melo</i>	
<i>Gabriela Roncatt Ferreira de Souza</i>	
<i>Wythória Siqueira de Bruim</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	187

APRESENTAÇÃO

A coletânea *A inclusão de pessoas com deficiência na educação básica e superior: relatos de pesquisas e práticas pedagógicas* reúne estudos desenvolvidos em contextos escolares, universitários e de políticas públicas, demonstrando que inclusão ultrapassa o mero acesso formal e implica participação com aprendizagem, acessibilidade integral, arquitetônica, comunicacional, pedagógica e atitudinal e corresponsabilidade institucional. Em consonância aos estudos da defectologia vigotskiana (1983) a coletânea desloca o foco das limitações físicas e sensoriais para o potencial de desenvolvimento, subsidiando a prática docente na promoção de um ensino adequado aos estudantes com deficiência e retirando do trabalho pedagógico a centralidade nas dificuldades.

Nesse sentido, no capítulo 1, intitulado **Trabalho Colaborativo entre Professores de Atendimento Educacional Especializado e de Salas Comuns: Possibilidades Desmedicalizantes na Escola**, os autores Mirian Esteiner Costa; Rossana Dias Oliveira; Jair Ronchi Filho, escrevem sobre a que o Trabalho Colaborativo tem a possibilidade de reduzir rótulos medicalizantes e amplia participação e aprendizagem, com planejamento conjunto e avaliação formativa.

No capítulo 2, **Vivências de acessibilidade em viagem internacional: do Brasil a Barcelona**, os autores, Douglas Christian Ferrari de Melo; Eliene Guimarães Moreira; Mirian Esteiner Costa, relatam sobre experiências de acessibilidade em evento acadêmico articulam LBI, legislação espanhola e Vigotski, convergindo norma, atitude e ação.

No capítulo 3, **Camuflagem, exclusão e produção de significados: uma leitura crítica do diagnóstico tardio do autismo em experiências de gênero feminino no ambiente educacional**, Káticia Martins Guimarães e Michell Pedruzzi Mendes Araújo analisam, criticamente, os sentidos atribuídos ao diagnóstico tardio do Transtorno do Espectro Autista (TEA) por pessoas com experiências de gênero feminino.

No capítulo 4, **Direito à educação em tempo de pandemia: ES**, os autores, Douglas Christian Ferrari de Melo; Eliene Guimarães Moreira; Wychthória Siqueira De Bruim, descrevem sobre a avaliação do cumprimento do art. 205 no ensino remoto, com identificação de lacunas de acesso e repartição de responsabilidades entre Estado, instituições e famílias.

No capítulo 5, **Desafios e possibilidades nas salas de recursos**

multifuncionais: atendimento educacional especializado nas escolas do campo de Corumbá/MS, as autoras, Francisca Renata Oliveira; Micheline Medeiros dos Santos Sant'Anna, relatam sobre a análise do AEE no Pantanal, em base histórico-cultural, defendendo atendimento equitativo e humanizado sensível ao território.

No capítulo 6, **Inclusão de estudantes surdos(as) na educação básica: Goiânia**, os autores, Marco Antonio Lopes Garcia Filho; Myrele Cristina Ferreira discutem sobre a surdez que é afirmada como diferença linguístico-cultural; centralidade da Libras e da mediação simbólica no letramento.

No capítulo 7, **A educação das pessoas com deficiência visual no século XIX: os institutos**, o Congresso de Paris e os desafios da pesquisa historiográfica, os autores, Aline Sousa Rosa; Sergio Vitor Gomes Lipari; Douglas Christian Ferrari de Melo mencionam sobre a institucionalização franco-brasileira, Congresso de Paris (1878) e adoção do Braille; tensões humanismo × capitalismo e lacunas historiográficas.

No capítulo 8, **Plano de flexibilização curricular para escolares com TEA: ação inclusiva na prática**, os autores, Ariádine Oliva Borrasca Prando; Alana Gabriele da Silva e Davi Milan, relatam sobre PFC colaborativo com rotinas visuais e habilidades prioritárias gera ganhos de participação e aprendizagem.

No capítulo 9, **Letramento em Língua Portuguesa para estudantes surdos na perspectiva do DUA**, os autores, Tarcisio Welvis Gomes de Araújo; Marcia Raika e Silva Lima, discutem sobre o DUA como matriz de planejamento para o letramento em LP, indicando trilhas formativas diante de lacunas docentes.

No capítulo 10, **Consultoria de Terapia Ocupacional no contexto escolar**, os autores, Tatiane Grigolatto; Liliane Rosa de Bessa Oliveira; Michell Pedruzzi Mendes Araújo, relatam sobre a integração sensorial e ambientes Snoezelen adaptados favorecem autorregulação e engajamento funcional.

No capítulo 11, **A história da educação de pessoas com deficiência visual: Congressos de Paris do século XIX**, os autores, Ingrid Almeida Nerys; Douglas Christian Ferrari de Melo discutem sobre a análise dos anais e da influência no Brasil (1850–1950), com destaque para o Instituto Benjamin Constant e o debate sobre integralização social.

No capítulo 12, **Mapeamento dos casos de COVID-19 em estudantes público da educação especial (2020–2022)**, os autores, Douglas Christian Ferrari de Melo; Gabriela Roncatt Ferreira de Souza; Wythória Siqueira De Bruim, discutem sobre a cartografia dos impactos da pandemia oferece subsídios ao planejamento intersetorial em saúde e educação.

Esta coletânea reafirma que não há desenvolvimento sem mediação e que o pedagógico antecipa o clínico quando a finalidade é aprender e participar.

Teoria e prática caminham juntas, oferecendo referenciais e caminhos operacionais para tornar a educação básica e superior espaços de pertencimento, dignidade e aprendizagem efetiva. Nesse sentido, convidamos as leitoras e os leitores a percorrerem estes capítulos como mola propulsoras de intervenções e fundamentos para redesenhar currículos, práticas e gestões comprometidas com a inclusão em sua dimensão plena.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1983.

Davi Milan
Michell Pedruzzi Mendes Araújo

TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DE SALAS COMUNS: POSSIBILIDADES DESMEDICALIZANTES NA ESCOLA¹

Mirian Esteiner Costa²

Rossana Dias Oliveira³

Jair Ronchi Filho⁴

INTRODUÇÃO

O tema da inclusão escolar tem gerado muitos debates no Brasil, especialmente diante do aumento consecutivo de matrículas de estudantes público da Educação Especial nas escolas regulares. Conforme postulam Capellini (2004), Vilaronga (2014), Zerbato (2014) e Zanata (2004), inúmeros estudos discutem a escolarização desses alunos em classes comuns e demonstram que o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE vai além das Salas de Recursos Multifuncionais.

O papel desse profissional não se restringe apenas às Salas Multifuncionais. Ele está vinculado a outras esferas da unidade escolar, o que amplia a compreensão

1 A partir de 2026, o professor do Atendimento Educacional Especializado passou a ser denominado, no município de Colatina, como professor da Educação Especial.

2 Mestra em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/CE/UFES). Possui licenciatura em Letras: Português /Inglês pelo Centro Universitário Castelo Branco e Pedagogia pela Universidade Pitágoras (UNOPAR). Professora efetiva da rede municipal de Colatina, atuando na área de Educação Especial. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3385623977727443>. Email: mirianesteiner22@gmail.com. Orcid: 0009-0004-5001-3237.

3 Mestra em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/CE/UFES). Professora PEB I da Educação Infantil, atuando como assessora pedagógica na Coordenação de Educação Especial do Município de Vitória. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8560847430208490>. Email: rossanadiasoliveira@gmail.com. Orcid: 0009-0004-8040-2217.

4 Professor/Orientador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo- UFES. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1684807534900881> Email: jarofi310562@gmail.com. Orcid: 0000-0001-9097-6792.

do Trabalho Colaborativo ou Coensino como uma abordagem transversal que permeia todo o processo educativo.

Pensar a inclusão significa refletir sobre as práticas pedagógicas, não apenas garantir matrícula escolar em cumprimento à legislação. A inclusão exige repensar estratégias de ensino, de modo a assegurar a participação de todos os alunos e a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

No cotidiano escolar, discursos medicalizantes frequentemente atravessam o processo de aprendizagem das crianças público da Educação Especial. Em muitos casos, o percurso escolar é condicionado por laudos médicos e normas clínicas.

A constituição da medicalização através do discurso nos auxilia na compreensão de medicalização como um processo mais complexo do que o uso abusivo de medicamentos, mas como uma trama que envolve relações de saber e poder, normalização, criação de rótulos e estigmas, modos de organização social, cultural e histórica que ensejam tais discursos (Oliveira, 2019, p. 13).

A inserção de alunos nas salas comuns, muitas vezes, é acompanhada de posturas estereotipadas. Como ressalta Mazzotta (1982, p. 3), “num consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de “incapacitado”, “deficiente”, “inválido” [...]”. Mais do que o rótulo, é o padrão de características individuais que deve orientar o processo de ensino.

Frequentemente, a identificação de crianças para encaminhamento à área da saúde se torna uma prática quase automática. Infelizmente, em muitas situações, o professor do AEE contribui para esse processo, reforçando o diagnóstico e a medicalização.

Por outro lado, o trabalho colaborativo na escola, mediado pelo AEE, tem possibilitado mudanças gradativas nas práticas pedagógicas. O que antes se limitava a atividades pouco significativas vem sendo repensado, buscando promover aprendizagens mais relevantes.

Os diálogos entre docentes, ao problematizarem a aprendizagem, têm se tornado ponto de partida para uma reflexão mais profunda: para além do acesso, como garantir participação efetiva das crianças no processo escolar?

Nesse contexto, destacamos a contribuição do professor do AEE para práticas desmedicalizantes. Como afirma Arantes (2017, p. 99), “a sensibilidade do olhar fabrica desmedicalização em processo, criando possibilidades de ressignificação das diferenças, reinventando o Atendimento Educacional Especializado e desarmando automatismos patologizantes”.

COMPREENSÕES DE TRABALHO COLABORATIVO

O termo “Trabalho Colaborativo”, utilizado pela Rede Municipal de Colatina–ES, está alinhado às perspectivas do ensino colaborativo e do coensino. Colatina, localizada no interior do Espírito Santo, na Região Sudeste, destaca-se nos setores de confecções, saúde e, sobretudo, educação, configurando um contexto favorável à implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Nesse município, o Trabalho Colaborativo é compreendido como um serviço de apoio à inclusão, fundamentado na premissa de que a escola deve ser transformada para qualificar o ensino oferecido em sala comum. Mendes *et al.*, (2022, p. 26) destacam que “o modelo de trabalho em coensino é baseado na abordagem social, pois pressupõe que a escola deve ser modificada e que é necessário qualificar o ensino ministrado em classe comum”, evidenciando que a colaboração entre professores de educação especial e de ensino regular visa não apenas apoiar o aluno, mas promover uma prática pedagógica inclusiva e socialmente significativa.

A legislação educacional brasileira reforça esse conceito. A Resolução do CNE/CEB nº 4/2009, em seu artigo 5º, estabelece que o Atendimento Educacional Especializado – AEE deve ser realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais, no turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. Essa diretriz assegura que o AEE funcione como um serviço de apoio e não como um recurso segregador (Brasil, 2009).

Nesse sentido, este estudo não defende a realização do AEE simultaneamente às aulas regulares, evitando que se torne substitutivo e reforce à exclusão escolar. O Trabalho Colaborativo, nesse contexto, atua como ferramenta de promoção da inclusão, permitindo que professores de ensino comum e de educação especial construam conjuntamente estratégias pedagógicas para atender a todos os estudantes.

A reflexão sobre a inclusão escolar exige ir além da matrícula dos alunos, considerando a efetividade das práticas pedagógicas. Capellini (2004, p. 51) ressalta que “a escola inclusiva não deve ser construída só de boas intenções, deve ser feita de ações concretas que possibilitem a todas as crianças o aprendizado”.

Nesse sentido, a literatura aponta o Trabalho Colaborativo como estratégia emergente para solucionar desafios do ensino-aprendizagem de alunos do público da educação especial e para o desenvolvimento profissional dos educadores (Vilaronga, 2014, p. 20). Estudos nacionais indicam que o AEE isoladamente não é suficiente para garantir aprendizagem significativa em classes comuns, e a colaboração entre professores surge como recurso promissor.

Os documentos normativos reconhecem a importância da colaboração, embora de forma ainda pouco detalhada. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009,

em seu artigo 13º, inciso VIII, estabelece a articulação com professores da sala de aula comum para disponibilização de serviços, recursos pedagógicos e estratégias que promovam a participação dos alunos. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu artigo 6º, inciso IV, prevê o serviço de apoio pedagógico especializado mediante a atuação colaborativa do professor de educação especial em classes comuns. Apesar dessas normativas, muitos professores desconhecem a implementação prática do ensino colaborativo e programas de formação continuada sobre o tema ainda são escassos (Costa, 2021, p. 30).

O ensino colaborativo é definido por Capellini, Zanata e Pereira (2012, p. 10) como uma estratégia inclusiva em que o professor da classe comum e o professor especializado planejam conjuntamente procedimentos de ensino para atender estudantes com deficiência. Nesse modelo, dois ou mais professores, com habilidades complementares, trabalham de forma coordenada e sistematizada, compartilhando responsabilidades de planejamento, instrução e avaliação em grupos heterogêneos. O professor de ensino comum se concentra no conteúdo a ser ensinado, enquanto o educador especial se responsabiliza pelas estratégias pedagógicas que garantam o acesso e a aprendizagem. O foco não está em separar alunos entre “seus alunos” e “meus alunos”, mas em assegurar que todos sejam “nossos alunos”.

A aplicação prática do Trabalho Colaborativo busca superar concepções medicalizantes e segregadoras presentes na escola. Frequentemente, o professor de educação especial é visto como especialista das deficiências e é chamado apenas para intervenções pontuais, o que pode reforçar olhares patologizantes. Nesse pensar o trabalho colaborativo propõe uma atuação conjunta e planejada, em que ambos os professores reavaliam práticas pedagógicas e estratégias de ensino para favorecer o aprendizado de todos os estudantes, incluindo o público da educação especial. Vilaronga (2014, p. 20) ressalta que “especialistas, professores de Educação Especial e da educação comum estão tendo que aprender a trabalhar juntos para assegurar que todos os estudantes PAEE alcancem melhores desempenhos”.

Por fim, proporcionar uma educação socialmente qualificada para estudantes com deficiência exige mais do que cumprir normas legais. É necessário transcender modelos tradicionais, implementar articulações efetivas entre professores e consolidar práticas pedagógicas colaborativas e inclusivas. O Trabalho Colaborativo surge, portanto, como estratégia essencial para garantir aprendizagem significativa, inclusão efetiva e desenvolvimento profissional dos educadores, fortalecendo a educação inclusiva em Colatina–ES e contribuindo para experiências pedagógicas inovadoras e socialmente relevantes.

ENTRELAÇAMENTOS ENTRE PERSPECTIVA COLABORATIVA E MEDICALIZAÇÃO

Os diagnósticos das pessoas não são as pessoas!

As pessoas são:

Pedro, Paulo, Maria, Vanderlei...

As pessoas não são: hiperativo, neurótico, delinquente, violenta...

As pessoas são:

Andreia, André, Márcia, Márcio...

As pessoas não são:

Disléxica, autista, deprimida, maniaco...

As pessoas são!

Os diagnósticos, não!

(Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade)⁵

Essa citação traz à tona a necessidade de compreender que rótulos diagnósticos não podem definir sujeitos. O artigo 205 da Constituição Federal reforça essa perspectiva ao afirmar que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Ao reconhecer a educação como direito universal, compreendemos que não existem exceções: estudantes com deficiência ou com dificuldades no percurso escolar têm direito de acesso a todas as oportunidades educacionais.

No que tange a política pública em prol da inclusão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, “orienta que a escolarização dos alunos com deficiência deve ocorrer na rede regular de ensino, disponibilizando-se os recursos para atender às suas necessidades, bem como a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE.” (Brasil, 1996).

O Decreto nº7.611, de 17 de Novembro de 2011, em seu artigo 2º, cita que:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011).

Já na Resolução 02 de 2001, (Brasil, 2001) em seu 8º artigo, inciso IV, que se refere a serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns, a atuação colaborativa de professor especializado em educação especial.

⁵ Retirado do Folder do Fórum de Medicalização da Educação e Sociedade. Disponível em: <https://mundotexto.wordpress.com/2013/07/03/entre-o-riso-e-a-critica-em-textos-sobre-medicalizacao/>. Acesso em 20 mai 2025.

Entretanto, não especifica como seria essa ação, porém o documento ressalta que é um serviço de apoio que pode ser realizado nas salas regulares. No mesmo documento, em seu artigo 18, inciso IV, refere-se sobre atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. Segundo Zerbato (2014), ainda que os documentos oficiais mais recentes não apresentem de forma clara a necessidade de articulação entre os profissionais da educação, identifica-se a previsão de parcerias e ações colaborativas entre professores da Educação Especial, do ensino comum e demais profissionais da equipe multidisciplinar, como estratégia fundamental para a inclusão dos estudantes público da educação especial.

Nesse pensar que refletimos sobre as práticas de ensino e a escolarização dos estudantes PAEE, retomamos aqui a Constituição Federal que constitui como direito de todos à educação. Segundo Zerbato (2014, p. 33), o Atendimento Educacional Especializado (AEE), embora relevante e muitas vezes necessário, não assegura sozinho a qualidade do aprendizado dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) em sala de aula, podendo haver o risco de que esses estudantes sejam tratados apenas como números em estatísticas de fracasso escolar.

Sabemos que o trabalho do professor do AEE nas salas comuns pode ser permeado por discursos medicalizantes e inferimos que o Trabalho Colaborativo pode contribuir para a desmedicalização desses sujeitos público da educação especial.

Frequentemente, o professor de Educação Especial é tido como um especialista sobre as deficiências e em sala de aula com o Trabalho Colaborativo é chamado para intervenções e acaba produzindo olhares patologizantes sobre as crianças. Pensando nesse fato trazemos a possibilidade do Trabalho Colaborativo de desmedicalizar. Quando o trabalho colaborativo acontece para todos numa sala, a possibilidade da desmedicalização acontece, os olhares mudam e em conjunto com o professor de sala comum pensam-se estratégias e possibilidades de acesso ao currículo para que atenda a todos. Não é necessário que se medicalize, que se encaminhe aos anseios médicos para que as possibilidades de acesso e aprendizagem possam ocorrer.

É importante a reflexão sobre o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado se está de fato contribuindo para a inclusão dos estudantes público da educação especial ou se está reforçando a segregação nas Salas Multifuncionais. Como afirma Mendes, Vilaronga e Zerbato (2022, p.29) “o Atendimento Educacional Especializado quando ofertado exclusivamente em sala de recursos, ou seja, extrassala de aula comum, reforça o pressuposto de que o problema está no aluno”. Acentua ainda que não se defende que o AEE deva ser no mesmo período em que o/a aluno/a está em sala de aula, pois dessa

forma o atendimento se tornaria substitutivo e reforçaria a exclusão escolar como já destacado anteriormente.

A inclusão escolar requer mudanças nas práticas pedagógicas, seja na cultura, nos currículos, nos planejamentos de atividades e muitas das vezes os professores não estão dispostos a saírem da zona de conforto para enfrentar novos desafios. Nesse repensar sobre as práticas pedagógicas, o Trabalho Colaborativo tem sido como uma ferramenta para a construção da aprendizagem dos estudantes público da educação especial.

Nesse sentido, “a colaboração não se dá por acaso, apenas juntando dois professores numa sala, pois se trata de um relacionamento adaptativo que leva tempo, uma vez que precisa ser construído” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2022, p. 64). Entretanto, quando usamos a palavra adaptativo que não dizer que um parceiro se adapta ao outro, mas aposta numa parceria, numa formação contínua e no repensar pedagógico e mutuamente potencializam um trabalho colaborativo, ou seja, uma ação de coengendramento.

A inserção do/a aluno/a do PAEE nas salas comuns, recorrentemente pode ser permeado por discursos repletos de preconceitos como destaca Mazzotta (1982, p.14), “a tendência de inúmeras pessoas para caracterizar o portador de uma deficiência sempre em termos negativos, tais como: impossibilitado, imperfeito, deficiente, defeituoso, doente”. O autor enfatiza que quando esse discurso é atrelado ao diagnóstico, tem levado a uma percepção estática a condição de deficiente, contribuindo para uma diminuição de expectativas de pais e professores, em relação às possibilidades do educando e da educação.

Em relação ao diagnóstico educacional, Mazzotta (1982, p. 33) o considera complexo, afirmando que.

O diagnóstico educacional consiste na utilização de recursos, meios e técnicas para analisar e avaliar as situações educacionais, os problemas e as dificuldades dos alunos, bem como determinar suas causas, para preveni-las e corrigi-las. Implica, portanto, numa avaliação que representa, conseqüentemente, uma das fases mais importantes do trabalho da educação, por proceder sistematicamente à análise das dificuldades de rendimento escolar, dos desajustamentos e das falhas do processo educativo.

Para Vigotski (2010, p. 284), “o próprio indivíduo não deve ser entendido como uma forma acabada, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre organismo e meio”. Destaca ainda que o ser só se torna humano a partir das interações em seu meio social, histórico e cultural, num processo que se inicia na mais tenra idade e o acompanha por toda vida.

A ênfase no diagnóstico como afirma Vigotski (2021, p.128) “começa a cultivar a enfermidade, uma vez que esta lhe dá direito de exigir que se lhe

prestem mais atenção”. Aproveitando-se disso, mostram-se, prontamente, no centro da atenção de todos os que cercam. O que para o autor é definido como compensação real. A criança também pode compensar as dificuldades com ações agressivas em resposta ao meio social em que se encontra (o meio infantil, o familiar ou o escolar).

Para Vigotski (2021, p.195), “a escola não apenas deve adaptar-se às insuficiências dessa criança, como também lutar contra elas, superá-las”. Nesse sentido, observa-se que, frequentemente, há uma ênfase excessiva no aspecto biológico da deficiência, fazendo com que as características da condição se sobressaíam em relação ao estudante como sujeito. Collares e Moysés (1996, p.28) apontam que “na escola, este processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças da criança”. Elas destacam ainda que “a normatização da vida tem por corolário a transformação dos ‘problemas da vida’ em doenças, em distúrbios de aprendizagem. Surgem então os “distúrbios de comportamento”, os “distúrbios de aprendizagem”, a “doença do pânico” (Collares; Moysés, 1996, p.75), evidenciando como a escolarização pode, inadvertidamente, patologizar as dificuldades dos alunos.

Trazemos aqui as implicações do cotidiano escolar que muita das vezes o olhar do professor, profere o que é de instâncias pedagógicas aos anseios da medicina. Nesse sentido, Bassani (2018, p.177) cita que “crianças com plenas condições para aprender na escola, devido aos laudos médicos, passam a não ser consideradas normais e, ainda pior, a acreditar que não podem aprender por terem um problema.” Num aprisionamento ao biológico, num padrão imaginário, aos estigmas e consequentemente os laudos médicos tornando-se mercadorias ou numa maquinaria da indústria farmacêutica.

É rotineira as falas, os dizeres que o estudante possui tal diagnóstico, como diz Collares e Moysés (1996, p.111) “misturam-se questões relativas a comportamento, interesse, relações estabelecidas no interior da sala de aula, o processo pedagógico e tudo o mais que possa incomodar, funde-se a tudo em uma “doença” e pronto, o conflito está resolvido”.

O que observamos atualmente no âmbito escolar é que a escola almeja que o estudante aprenda e recorre aos serviços de saúde como esses produzissem uma mágica no processo de aprender. O retorno dos anseios médicos em sua maioria não é satisfatório, a escola compreende que há profissionais da área da saúde que desconhecem a infância, não a considerando e muitos diagnósticos não conduzem com a realidade da criança. Essa prática é quase rotineira devido a sua facilidade, é perceptível que o ambiente escolar ainda não assimilou de modo crítico o conceito de Medicalização.

Não defendemos que os recursos da saúde sejam desnecessários, pelo contrário, há situações que sua ausência pode prejudicar o desenvolvimento das

crianças. O que trazemos para discussão nessa pesquisa o que afirma Collares e Moysés (1994), a medicalização da educação, ou seja, o deslocamento dos problemas do processo ensino-aprendizagem do âmbito da educação para o da saúde.

[...] os professores, que deveriam ser também os responsáveis por analisar problemas educacionais, assumem uma postura acrítica e permeável a tudo, transformando-se em mediadores, apenas triando e encaminhando as crianças para os especialistas da saúde. Essa prática acalma as angústias dos professores, não somente por transferir responsabilidades, mas principalmente porque desloca o eixo de preocupações do coletivo para o particular (Collares; Moysés, 1994, p.30).

Com o aumento excessivo de diagnósticos e estes oriundos do espaço escolar, pensando como Foucault (2014) seria um dispositivo que trata de controlar a conduta dos indivíduos no âmbito de determinadas instituições disciplinares como escolas, fábricas, prisões; no intento de aumentar a rentabilidade e produtividade?

Para Conrad citado por Minakawa e Frazão (2019, p.82) “a medicalização como controle social está relacionada com a tendência humanitária de certos grupos no que tange em diminuir o estigma de algum comportamento, visto que a condenação moral seria aliviada de rótulo médico”. Compreender Medicalização é complexo, é ela está entrelaçada aos aspectos comerciais e políticos, já os desvios, as regras e os rótulos são construídos nesses processos políticos em que um grupo sobressai sobre os demais. Tema esse que muitos profissionais da educação não conhecem e são pouco discutidos nas formações de professores.

Como traz Conrad, citado por Minakawa e Frazão (2019, p. 81),

As empresas farmacêuticas investiram no tratamento medicamentoso da hipercinesia, financiando conferências e fornecendo informações sobre os diagnósticos e tratamento medicamentoso da hipercinesia, financiando conferências e fornecendo informações sobre diagnósticos e tratamento, enquanto outros empreendedores, embora menos poderosos, mas igualmente influentes, como Associação para Crianças com Dificuldade de Aprendizagem, impulsionaram a inclusão da hipercinesia como uma desordem de aprendizagem.

Conforme discutido por Conrad (citado por Minakawa e Frazão, 2019), a hipercinesia passou a ser socialmente mais aceita, tanto como forma de aliviar a culpa atribuída aos pais, quanto pela redução do estigma relacionado ao comportamento infantil, especialmente com a popularização dos medicamentos tidos como soluções rápidas e eficazes.

Comumente, ouve-se educadores dizerem “fulano precisa de um remedinho, não para quieto”, sem ao menos de fato saber os efeitos de determinada medicação, ou somente para prever uma nova legitimação de

poder como afirma Illich (1975, p.114) “os cuidados médicos com ditames de reeducação e recuperação psíquica para um ambiente programado; quem não conseguisse adaptar-se a esse sistema seria tratado como anormal ou antissocial”. Ou seja, quanto mais pessoas sentirem a necessidade de serem cuidadas por profissionais médicos, a possibilidade de se revoltarem pelo sistema político que estão inseridas é mínima, o que acaba contribuindo para a crescente demanda de profissionais da saúde, transformando a sociedade num grande hospital e a escola nesse processo contribui para esse aumento de forma ingênua.

Nessa perspectiva, destaca Caliman (2016, p.50) que:

seria preciso dizer das crianças historicamente excluídas do sistema educacional regular que passam agora a ter o direito e dever de estar na escola, a partir das políticas inclusivas e de educação especial, mas que, em muitos casos, só podem estar na escola na medida em que estejam devidamente medicadas.

É preciso problematizar a inserção dos estudantes com deficiência como deixa subentendido por Caliman, é uma prática rotineira do ambiente escolar. Não atrelamos aqui o conceito de Medicação com Medicalização. O que Caliman (2016, p.48) traz vai além da Medicamentação, quando a prescrição de um medicamento passa a ser o foco das ações de cuidado e é vista como a solução mais rápida para conquistar certo ponto de normalização.

Colaborando com este debate Caponi (2013, p. 112), salienta que:

no momento em que os sofrimentos deixam de fazer parte de nossa história para ser pensados em termos de déficit de serotonina ou de noradrenalina, ingressamos o domínio de especialistas que definem nossos padecimentos com diagnósticos específicos e limitam nossas possíveis escolhas a uma terapêutica privilegiada: a resposta farmacológica. Esse processo nos inibe de exercer plenamente o governo sobre nós mesmos, mantendo-nos no registro da minoridade, da cômoda obediência a mandados externos.

Considerando que o Atendimento Educacional Especializado se constitui como um serviço de apoio à inclusão escolar, aliado à proposta do Trabalho Colaborativo, é importante destacar que o público atendido por esse serviço, em grande parte, tem sua trajetória marcada por discursos medicalizantes. Problematizar essa atuação no contexto escolar significa compreender que o ambiente no qual o sujeito está inserido exerce influência direta em seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, torna-se fundamental adotar um olhar diferenciado para as contribuições do Trabalho Colaborativo na sala de aula comum e, sobretudo, refletir sobre como práticas pedagógicas orientadas por uma perspectiva desmedicalizante podem favorecer aprendizagens significativas para estudantes da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos medicalizantes permeiam cotidianamente o espaço escolar e afetam a forma como os estudantes são compreendidos e atendidos. O papel do professor do Atendimento Educacional Especializado no Trabalho Colaborativo vai além do atendimento nas Salas Multifuncionais: ele deve atuar como articulador de práticas pedagógicas e como parceiro do professor da sala comum, deslocando olhares patologizantes e promovendo inclusão efetiva.

O trabalho colaborativo possibilita o questionamento de rótulos, a desconstrução de estigmas e o fortalecimento de práticas pedagógicas que consideram a singularidade dos sujeitos. Essa abordagem favorece uma educação emancipatória, conectada ao currículo e ao projeto pedagógico da escola, permitindo saltos qualitativos no processo de aprendizagem.

Não há receita pronta ou linearidade nesse processo. O desafio é constante: repensar práticas, construir coletivamente soluções e transformar o espaço escolar em um ambiente onde todos possam aprender com dignidade e participação. Esperamos que este artigo contribua para o debate sobre a desmedicalização, incentivando professores e gestores a refletirem sobre questões como: o que pode uma criança? O que pode um aluno? O que pode um professor? O que pode a Educação?

REFERÊNCIAS

ARANTES, R. L. **A Constituição da Demanda para a Neurologia nas Vozes das Ensinantes**. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017.

BASSANI, E. **A colonização médica e a medicalização da educação especial**: reflexões sobre laudos na escola. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (orgs.). Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018. p. 176-193.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 out. 2009a.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996.

CALIMAN, L. Infâncias medicalizadas: para quê? Psicotrópicos para crianças e adolescentes? *In*: CAPONI, S.; VALENCIA, M. F. V.; VERDI, M. (orgs.). **Vigiar e medicar: estratégias de medicalização da infância**. São Paulo: LiberArs, 2016. p. 47-60.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos, 2005.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. Ensino colaborativo. *In*: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (orgs.). **Recursos e estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão escolar**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284714209_RECursos_E_ESTRATEGIAS_PEDAGOGICAS_QUE_FAVORECEM_A_INCLUSAO. Acesso em: 7 jun. 2025.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.

CAPONI, S. Classificar e medicar: a gestão biopolítica dos sofrimentos psíquicos. *In*: CAPONI, S.; VALENCIA, M. F. V.; VERDI, M.; ASSMANN, S. J. (orgs.). **A medicalização da vida como estratégia biopolítica**. São Paulo: LiberArs, 2013. p. 97-114.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação**. Série Ideias, Campinas, v. 23, p. 25-31, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=008. Acesso em: 10 jun. 2025.

COSTA, L. G. S. **Estratégias de ensino colaborativo como uma proposta de Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. 2021. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica, Bauru, 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ILLICH, I. **A expropriação da saúde: nêmesis da medicina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de educação especial**. Série Cadernos de Educação. São Paulo: Pioneira, 1982.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Paulo: EdUFSCar, 2022.

MINAKAWA, M. M.; FRAZÃO, P. **Bases teóricas dos processos de medicalização: um olhar sobre as forças motrizes**. São Paulo: Hucitec, 2019.

OLIVEIRA, D. N. **Discursos medicalizantes na educação infantil: problematizações em torno da educação especial**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Vitória, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas de defectologia**. Tradução: Zoia Prestes; Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos, 2005.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos, 2014.

VIVÊNCIAS DE ACESSIBILIDADE EM VIAGEM INTERNACIONAL: DO BRASIL A BARCELONA

Douglas Christian Ferrari de Melo¹

Eliene Guimarães Moreira²

Mirian Esteiner Costa³

INTRODUÇÃO

As apresentações acadêmicas em programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, sob a perspectiva vigotskiana, configuram-se como potentes ferramentas de mediação cultural que promovem o desenvolvimento cognitivo por meio da interação social. Como afirma Vigotski (2024, p. 44), “sua teoria educacional é uma teoria de transmissão cultural e uma teoria de desenvolvimento”, visto que as experiências educativas não representam apenas o aprimoramento individual, mas também a expressão histórica do desenvolvimento e da cultura humana.

Essas vivências, tanto em âmbito nacional quanto internacional, potencializam a construção colaborativa do conhecimento e se consolidam como requisito fundamental para a formação de estudantes, fomentando práticas educativas inovadoras e pesquisas emergentes. Assim, as apresentações transcendem o caráter avaliativo e transformam-se em instrumentos de mediação que contribuem significativamente para o processo de aprendizagem e para o avanço acadêmico coletivo.

1 Professor Orientador / Adjunto do Centro de Educação. Credenciado no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGPE/CE/UFES) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES). E-mail: dochrisferrari@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4115960878343816>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2761-0477>.

2 Mestra em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGPE/CE/UFES). Graduada em Pedagogia e em Matemática. Coordenadora de Tecnologias Educacionais na Secretaria Municipal de Educação em Vitória/ES. E-mail: eliene.gm@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9788425994346240>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4407-9093>.

3 Mestra em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGPE/CE/UFES). Licenciada em Letras: Português /Inglês pelo Centro Universitário Castelo Branco e Pedagogia pela Universidade Pitágoras (UNOPAR). Professora efetiva da rede municipal de Colatina, atuando na área de Educação Especial. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3385623977727443>. Email: mirianesteiner22@gmail.com. Orcid: 0009-0004-5001-3237.

Nesse contexto, a submissão e aprovação de três trabalhos: *Collaborative Work at School as a Demedicalization Tool*, *Inclusive Educational Practices of Teaching-Learning Through Assistive Technology in the School Context* e *Mapping of Covid Cases in ES: a Look at Public Special Education Students* para apresentação na 5ª Conferência de Barcelona sobre Educação – BCE 2024, com apoio do edital FAPES Nº 23/2023 de fomento à pesquisa, representou mais do que uma oportunidade acadêmica. Constituiu um processo dialógico de internalização de saberes, no qual as trocas interculturais atuaram como instrumentos psicológicos capazes de ressignificar as compreensões sobre a educação inclusiva.

A participação na 5ª Barcelona Conference on Education – BCE2024, realizada entre os dias 12 e 16 de novembro de 2024, em Barcelona, Espanha, constituiu um marco significativo nesse processo. O evento, promovido pelo International Academic Forum (IAFOR), reuniu cerca de 440 delegados de mais de 60 países, consolidando-se como um espaço de intercâmbio científico de alcance internacional. Sediada no Hotel Barcelona Condal Mar, a conferência ocorreu em formato híbrido (presencial e online), ampliando a participação e a diversidade de perspectivas.

Os debates estiveram organizados em torno de eixos como interdisciplinaridade, interculturalidade, inclusão, inovação e diálogo crítico, em consonância com a perspectiva vigotskiana de que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação cultural e das interações sociais.

Nesse cenário, a participação brasileira teve papel expressivo, sobretudo nas discussões sobre educação inclusiva e políticas públicas, evidenciando práticas inovadoras e contribuindo para o fortalecimento da escolarização em escolas comuns. Assim, a experiência na BCE2024 não apenas reforçou a importância da pesquisa colaborativa em Educação Especial, mas também revelou a necessidade de ampliar o debate sobre acessibilidade em eventos acadêmicos internacionais, condição indispensável para assegurar a circulação e a produção do conhecimento em igualdade de oportunidades.

A experiência adquiriu relevância particular ao permitir a problematização das condições de acessibilidade em espaços internacionais, uma questão especialmente significativa diante da participação de pesquisadores com deficiência. Para além do contato com outras culturas, essa vivência ampliou a compreensão sobre a Educação Especial em contextos globais, permitindo analisar, a partir da teoria vigotskiana, como as políticas públicas de acessibilidade se concretizam (ou não) em diferentes realidades socioculturais.

Essa análise reforça o princípio de que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação entre sujeito, instrumentos culturais e ambiente social. As políticas de acessibilidade, enquanto construções linguístico-culturais

historicamente situadas revelam esse duplo caráter: materializam-se tanto na transformação dos espaços físicos quanto na reconfiguração das percepções sociais. Ao normatizar a inclusão, tais políticas não apenas expressam avanços coletivos, mas também criam condições materiais e simbólicas para novas formas de interação social, em que barreiras previamente naturalizadas podem ser superadas pela ação mediada por esses instrumentos culturais.

Para compreender o conceito de acessibilidade, toma-se como referência a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI. Sancionada em 6 de julho de 2015, que constitui um marco legal fundamental para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. O Artigo 3º, inciso I, 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 efetivação da acessibilidade plena, em espaços formais e informais, ressupõe que pessoas com deficiência possam usufruir de todos os ambientes de modo autônomo, seguro e confortável. Nessa perspectiva, o presente estudo concentra-se em três eixos centrais: (1) compreender como a acessibilidade se configura para pessoas com deficiência em contextos internacionais; (2) identificar os principais desafios para a implementação de políticas de acessibilidade em países europeus, considerando suas especificidades culturais e urbanísticas; e (3) analisar de que maneira pesquisadores com deficiência podem exercer integralmente suas funções acadêmicas.

METODOLOGIA

Este estudo apresenta um relato de experiência de caráter qualitativo-descritivo, no qual são documentadas vivências entre o Brasil e Barcelona (Espanha), com ênfase analítica nas condições de acessibilidade observadas.

No aspecto descritivo, a investigação registrou as características dos espaços acadêmicos e urbanos, evidenciando problemas e particularidades. A abordagem qualitativa, por sua vez, possibilitou compreender os significados atribuídos a essas vivências, considerando que, conforme assinala Gil (1999, p. 22), em pesquisas descritivas “busca-se descrever um fenômeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo”.

A produção de dados combinou observação sistemática in loco, registros em diário de campo, narrativas autobiográficas de pesquisador com deficiência e análise comparativa de documentos (LBI e normativas espanholas). Essa triangulação metodológica possibilitou não apenas descrever a materialidade das condições de acessibilidade (transportes, infraestrutura do evento e hospedagem), mas também interpretar suas implicações sociais a partir da teoria vigotskiana, que compreende as interações como processos mediados culturalmente.

BARCELONA E OS MARCOS LEGAIS DA ACESSIBILIDADE

Barcelona é a capital da Catalunha. Está situada no nordeste da Espanha, perto da França e dos Pirineus. A cidade tem uma população de 1,7 milhão de habitantes, sendo a cidade mais povoada depois de Madrid. A área metropolitana de Barcelona é formada por 36 municípios com uma população de mais de 5 milhões de habitantes. Além disso, Barcelona é a capital da província homônima e comunidade autônoma da Catalunha, na Espanha. Possui uma população de 1,62 milhão de habitantes.⁴

A cidade, assim como a Espanha em geral, possui uma estrutura normativa voltada à proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência. A Constituição espanhola estabelece como dever do Estado remover obstáculos que impeçam ou dificultem a liberdade e a igualdade, além de facilitar a participação plena de todos os cidadãos na vida política, econômica, cultural e social, conforme os artigos 9º e 10º:

Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social. (Constitución Española, 1978, art. 9º).⁵

La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social (Constitución Española, 1978, art. 10º).⁶

4 Informação obtida no site: <https://www.tudosobrebarcelona.com/informacao-geral>. Acesso em 15 de jul.2025.

5 Compete aos poderes públicos promover as condições para que a liberdade e a igualdade do indivíduo e dos grupos em que se integram sejam reais e efetivas; remover obstáculos que impeçam ou dificultem seu pleno potencial e facilitar a participação de todos os cidadãos na vida política, econômica, cultural e social (Tradução nossa do Artigo 9º).

6 A dignidade da pessoa, os direitos invioláveis que lhe são inerentes, a liberdade desenvolvimento da personalidade, respeito à lei e aos direitos dos outros são fundamento da ordem política e da paz social (Tradução nossa do Artigo 10º).

Esses princípios norteiam toda a legislação subsequente sobre a acessibilidade e inclusão, reconhecendo que a dignidade da pessoa, o livre desenvolvimento da personalidade e o respeito aos direitos dos demais são fundamentos essenciais para a ordem política e a paz social. Entre as normas mais relevantes, destacam-se: Lei Geral dos Direitos das Pessoas com Deficiência e da sua Inclusão Social⁷ (tradução nossa) e a Lei da Dependência⁸ (tradução nossa), que define critérios para o cuidado e apoio a pessoas em situação de dependência. Além disso, a Espanha ratificou a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das pessoas com deficiência em 2007⁹, integrando seus princípios ao ordenamento jurídico nacional e regional.

No contexto específico de Barcelona, somam-se às normas gerais as regulamentações específicas da Catalunha e do próprio município¹⁰, que estabelecem critérios detalhados de acessibilidade em espaços públicos, sistemas de transporte, edifícios e meios de comunicação, com o objetivo de assegurar a participação efetiva das pessoas com deficiência na vida urbana. No contexto de Barcelona, destacam-se regulamentações complementares da Catalunha e do próprio município, que definem requisitos de acessibilidade em espaços públicos, transporte, edificações e comunicação. Tais medidas buscam garantir a participação ampla das pessoas com deficiência na vida urbana.

ENTRE DIREITOS E REALIDADES: ACESSIBILIDADE E BARREIRAS SOCIAIS EM CONTEXTO EUROPEU

Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural de Vigotski (2024, p. 935), o desenvolvimento humano “é um processo essencialmente sociocultural e mediado por instrumentos”, sendo compreendido como resultado das interações sociais mediadas pela cultura, pela linguagem e pelas ferramentas simbólicas disponíveis no ambiente. Dessa forma, a acessibilidade não se restringe à eliminação de barreiras físicas, mas implica a criação de ambientes culturais e sociais que favoreçam a participação ativa e o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência.

7 Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, que consolida derechos à acessibilidade, participação, educação, saúde e trabalho. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12632>. Acesso em: 5 abr. 2025.

8 Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-21990>.

9 Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006 (tradução nossa). Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-6963>. Acesso em : 5 abr. 2025.

10 Código de Derecho Público de Cataluña. Disponível em: https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=167&modo=2¬a=0&tab=2. Acesso em 5 abr. 2025.

Nessa perspectiva, a legislação espanhola, em consonância com à Convenção da ONU, reconhece a acessibilidade como um direito humano fundamental e de caráter transversal, abrangendo dimensões como informação, comunicação, cultura e participação cidadã. Cabe ao Estado o papel de mediador, garantindo condições para que todos usufruam de seus direitos em igualdade de oportunidades. Contudo, a experiência vivida por um dos autores do estudo, Douglas Christian Ferrari de Melo (2024), durante sua participação na 5ª Conferência de Barcelona sobre Educação – BCE 2024, evidencia que a efetivação desses direitos ainda enfrenta obstáculos significativos, especialmente no contexto europeu. Esse aspecto ficou explícito em seu relato:

A experiência no evento e na cidade em termos de acessibilidade, onde a prioridade não foi a melhor possível. Nesse ponto, o Brasil está mais avançado com a questão da acessibilidade, onde a prioridade é o atendimento à pessoa com deficiência. (Melo, 2024).

Durante a viagem, os coautores deste estudo acompanharam o pesquisador em seu trajeto, com o objetivo de garantir condições adequadas de acessibilidade e locomoção em um país estrangeiro. Ao chegarem à cidade, chamou atenção a ausência de pessoas com deficiência nas ruas, estabelecimentos e em outros espaços públicos, o que gerou estranhamento. Diante dessa percepção, o grupo decidiu visitar a Organização Nacional dos Cegos da Espanha – ONCE. O deslocamento até a instituição apresentou alguns desafios, principalmente em razão do desconhecimento do local. Optou-se pelo transporte público — inicialmente ônibus e, em seguida, metrô. Ambos os meios contavam com recursos de acessibilidade, como assentos reservados e anúncios sonoros a cada parada, os quais facilitaram a orientação de pessoas com deficiência visual. Entretanto, apenas nas proximidades da ONCE foi possível observar a presença de pessoas com deficiência, inexistente até então.

Melo (2024) destaca que, apesar da relevância da instituição, “não se percebe pessoas com deficiência nas ruas, a não ser dentro da instituição ou chegando e saindo”. O pesquisador acrescenta que, embora os sistemas de transporte apresentem recursos pontuais de acessibilidade, tais medidas não eliminam as dificuldades de deslocamento. Além disso, observa a ausência desse público tanto nos espaços do evento quanto na dinâmica cotidiana da cidade.

No dia seguinte, ao tentar visitar à Igreja Sagrada Família, constatou-se a impossibilidade de ingresso sem agendamento prévio, além da inexistência de prioridade para as pessoas com deficiência. Quando questionada, a equipe de recepção não forneceu informações claras e adequadas, situação que configura uma barreira de acesso conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão – LBI:

Barreiras: 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. (Brasil, 2015).

Esse episódio evidencia não apenas a presença de barreiras físicas, mas também comunicacionais e institucionais, uma vez que a ausência de informações acessíveis e de protocolos de atendimento adequados compromete o exercício do direito à participação cultural em igualdade de condições. Tal circunstância reforça a necessidade de políticas públicas e práticas institucionais que assegurem o acesso universal ao patrimônio cultural, em consonância com os princípios de inclusão e cidadania estabelecidos na legislação brasileira e internacional.

Após insistentes questionamentos, foi informado que apenas a pessoa com deficiência poderia adentrar, sem a presença de seus acompanhantes. De acordo com o Guia de Acessibilidade para Deficientes em Barcelona, Ash (2022) recomenda que “visitantes com deficiência façam a visita acompanhados, pois há inúmeras rampas para subir na igreja. Algumas podem ser bem íngremes, o que pode ser um pouco cansativo”. Tal situação suscita reflexão: como uma pessoa com deficiência visual poderia circular por um ambiente desconhecido sem o apoio de um guia?

Experiências semelhantes foram constatadas em outros pontos turísticos, como a Casa Museu Gaudí, onde a entrada foi inviabilizada pela exigência de agendamento prévio. Essas barreiras evidenciam não apenas limitações de ordem estrutural, mas também a ausência de políticas inclusivas consistentes que assegurem o direito de participação cultural das pessoas com deficiência. No transporte público, por sua vez, verificaram-se avanços pontuais, como placas acessíveis e anúncios sonoros no metrô. No entanto, a ausência de pisos táteis e podotáteis compromete a orientação segura de pessoas com deficiência visual. Essa comparação evidencia que, tanto nos pontos turísticos quanto nos sistemas de mobilidade urbana, a acessibilidade permanece parcial e insuficiente, restringindo o direito à circulação e à vivência cultural em igualdade de condições. Nesse sentido, Melo (2024) relata:

Na estação não tem o piso tátil, só a faixa pintada, dificultando à pessoa com bengala identificar os espaços. Também não havia piso podotátil, piso direcional, semáforo com áudio. Em relação à mobilidade nas avenidas e calçadas, não há acessibilidade. Há ausência de pessoas com deficiência, mas encontramos algumas pessoas idosas com andadores. (Melo, 2024).

Durante a 5ª Conferência sobre Educação, mesmo após a identificação do autor como pessoa com deficiência, não houve qualquer oferta de recursos de

acessibilidade por parte da organização do evento. As demais autoras, igualmente presentes, acompanharam de perto a situação, o que reforça a dimensão coletiva da experiência relatada. Esse episódio evidencia a persistência de barreiras de natureza atitudinal, definidas pela LBI como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

O autor sintetiza sua vivência:

Durante a participação no evento, também não tive acessibilidade, que foi mais da ação individual de dois monitores que estavam contribuindo com o evento, além das alunas que foram comigo, mas nenhuma preocupação institucional com a acessibilidade. (Melo, 2024).

A ausência de medidas inclusivas em um evento acadêmico de caráter internacional, que deveria ter a diversidade e a equidade como princípios norteadores, revela a distância entre o discurso da inclusão e sua efetivação prática. Além disso, questiona-se a coerência institucional quando espaços destinados à promoção da educação e da pesquisa negligenciam a participação de pesquisadores com deficiência. Nesse sentido, a situação vivenciada expõe não apenas um problema pontual de organização, mas também uma questão estrutural, que coloca em evidência os desafios de garantir a acessibilidade e a plena participação em contextos científicos internacionais.

Tal experiência confirma, a partir de Vigotski (2024, p. 929), que “trabalhos acadêmicos sejam criações humanas — essenciais às suas buscas significativas e práticas no mundo”. A inclusão, nesse sentido, depende, não apenas de normas formais, mas de sua efetiva materialização em práticas sociais e culturais. A constatação de pessoas com deficiência em espaços públicos e eventos sugere que, mesmo diante de uma legislação avançada, o ambiente social pode não se constituir como mediador suficiente para assegurar a participação desse grupo em igualdade de condições. Como conclui Melo (2024), “ser pessoa com deficiência em Barcelona, e por relatos de outras pessoas na Europa, não é uma tarefa fácil”, ressaltando que, apesar das dificuldades existente no Brasil, há rampas, calçadas adaptadas, acessibilidade em eventos e prioridade no atendimento às pessoas com deficiência e seus acompanhantes.

Outro ponto destacado por Melo (2024) diz respeito à educação inclusiva. O autor relata que “muitas pessoas o procuraram porque achavam incrível os alunos com deficiência estudarem na escola comum no Brasil, visto que em seus países de origem eles estudam em escolas especializadas ou, no máximo, seguem o modelo híbrido” (Melo, 2024). Na avaliação do pesquisador, a política de escolarização inclusiva brasileira encontra-se em estágio mais consolidado do que em diversos países desenvolvidos ou em desenvolvimento, fato reconhecido de forma positiva por participantes internacionais.

Entretanto, a efetivação dessas políticas no contexto europeu, particularmente em Barcelona, enfrenta obstáculos relevantes. O patrimônio arquitetônico histórico impõe limitações às adaptações necessárias sem comprometer a preservação cultural. Além disso, persistem barreiras de ordem cultural e atitudinal, que demandam investimentos contínuos na formação de profissionais e no fortalecimento de práticas sociais orientadas por uma perspectiva inclusiva.

Ao comparar esse cenário com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146/2015, verifica-se que ambos os países dispõem de legislações avançadas e alinhadas a tratados internacionais. No Brasil, a LBI adota uma abordagem centralizada, estabelecendo em âmbito nacional, direitos e deveres com forte ênfase na acessibilidade universal, na educação inclusiva, no direito ao trabalho e no combate ao capacitismo. Diferentemente do modelo espanhol, marcado pela descentralização e por normas específicas em cada região, a LBI busca garantir a autonomia e a participação integral das pessoas com deficiência em todo o território nacional, apoiada em mecanismos de fiscalização e sanção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados evidenciam que, com base na teoria histórico-cultural de Vigotski (2024), tanto o modelo espanhol quanto o brasileiro reconhecem a inclusão como um processo dinâmico, socialmente construído e dependente de transformações contínuas nas práticas sociais, culturais e institucionais. Como destaca Vigotski (2024, p. 788), “esse processo é marcado por transformações verdadeiramente revolucionárias tanto na esfera do conteúdo quanto das formas do pensamento”, ocorrendo por meio da mediação cultural e da participação ativa nos contextos sociais. Dessa forma, a apropriação dos instrumentos culturais e o exercício efetivo da cidadania pelas pessoas com deficiência estão condicionados à existência de ambientes acessíveis e inclusivos, que promovam a interação, a aprendizagem e a autonomia.

Barcelona, na Espanha, e o Brasil apresentam avanços significativos na promoção dos direitos das pessoas com deficiência, embora ainda enfrentem desafios estruturais, culturais e econômicos para a efetivação da acessibilidade. A principal diferença está na organização dos serviços e na tradição das políticas públicas: enquanto a Espanha investe em legislação detalhada e descentralizada, o Brasil adota uma lei abrangente, de caráter nacional, ambas inspiradas nos princípios de igualdade, dignidade e inclusão social.

O relato do autor deste estudo evidencia que a efetivação da acessibilidade depende da interação entre legislação, práticas institucionais e atitudes sociais,

revelando que, apesar dos desafios, o Brasil apresenta avanços significativos, especialmente no acesso à escola comum e na presença de pessoas com deficiência nos espaços públicos. Esse quadro demonstra que a inclusão efetiva constitui um processo em construção, que exige o compromisso coletivo com a criação de ambientes acessíveis, a valorização da diversidade e a transformação das práticas cotidianas, conforme defendido por Vigotski. Portanto, políticas públicas inclusivas demandam avaliação e aprimoramento contínuos, considerando as especificidades culturais e sociais de cada contexto, de modo a assegurar a participação das pessoas com deficiência em igualdade de condições.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13716.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

HOLANDA, E. R. de; COLLET, N. As dificuldades da escolarização da criança com doença crônica no contexto hospitalar. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 381–389, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342011000200012>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MOHER, D.; LIBERATI, A.; TETZLAFF, J.; ALTMAN, D. G.; THE PRISMA GROUP. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. **PLoS Medicine**, v. 6, n. 7, p. e 1000097, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>. Acesso em: 10 fev. 2025.

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. *In*: GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995. p. 29–34. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000885051>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SALDANHA, G. M. M. M.; SIMÕES, R. R. Educação escolar hospitalar: o que mostram as pesquisas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 447–464, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/3qMmPMM7z6cySXTL3TkYVGN/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVA, L. R. C.; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. C. R.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In*: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

SOUZA, M. M. M.; PEREIRA, B. S. S. Adequações pedagógicas pautadas no Desenho Universal da Aprendizagem como alternativa à dupla exclusão. *In*: **Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão**: Didática e Avaliação – CEDUCE, IV, 2015. Anais [...]. Rio de Janeiro: UFRJ / Realize Editora. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_MD1_SA7_ID345_08062015212953.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **O essencial de Vigotski**. RIEBER, R. W.; ROBINSON, D. K. (Org.); MARQUES, P. N.; SOUZA, C. (Trad.). Petrópolis: Vozes, 2024.

CAMUFLAGEM, EXCLUSÃO E PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS: UMA LEITURA CRÍTICA DO DIAGNÓSTICO TARDIO DO AUTISMO EM EXPERIÊNCIAS DE GÊNERO FEMININO NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Káticia Martins Guimarães¹
Michell Pedruzzi Mendes Araújo²

1. INTRODUÇÃO

O reconhecimento institucional e social do Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi historicamente moldado a partir de expressões comportamentais predominantes em meninos. Estudos centrados nesse grupo foram decisivos na formulação dos critérios clínicos, o que consolidou uma visão restrita do autismo — ancorada em manifestações consideradas mais visíveis, como estereotípias motoras e dificuldades explícitas de interação social e comunicação (Hull, Petrides e Mandy, 2020; Pearson e Rose, 2020; Sedgewick; Leppanen; Tchanturia, 2020).

Essa normatização do fenótipo autístico contribuiu para a invisibilização de meninas e mulheres cujas formas de expressão do TEA são muitas vezes marcadas por adaptações sociais e esforços intensos de camuflagem. O termo “fenótipo” refere-se ao conjunto de características observáveis de um indivíduo, resultantes da interação entre fatores biológicos e contextuais (Bargiela, Steward e Mandy, 2016). No caso do TEA, o fenótipo feminino diz respeito a um padrão de manifestação que, embora diagnosticamente relevante, tende a ser menos identificado por não coincidir com os modelos clínicos tradicionais.

Bargiela, Steward e Mandy (2016) evidenciam como mulheres com diagnóstico tardio relatam a experiência de “fingir ser normal” ao longo da vida, muitas vezes internalizando o sofrimento gerado pela não correspondência entre suas vivências e as expectativas sociais de gênero. As autoras apontam que essas

1 Especialista em Psicologia Analítica (PUC-GO) e autista nível 1 de suporte. E-mail: katicia@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2073933273824731>.

2 Doutor em Educação (PPGE/UFES). Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP/UFU). E-mail: michellpedruzzi@ufg.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6141634183456644>.

mulheres costumam não se encaixar no estereótipo clínico tradicional, o que dificulta a identificação precoce do TEA e acentua a sensação de inadequação. Além disso, destacam o risco acrescido de exposição a violências, como abuso sexual, reforçando a urgência de uma escuta clínica mais sensível às especificidades do fenótipo feminino do autismo.

O silenciamento dessa diferença não se limita ao campo clínico. Muitas pessoas autistas foram atravessadas por rótulos patologizantes (“esquisita”, “sensível demais”, “difícil”) que pouco dialogavam com suas experiências reais. Ao buscar apoio profissional, depararam-se com diagnósticos equivocados como depressão, ansiedade ou transtornos de personalidade (Hull, Petrides e Mandy, 2020). Nesses cenários, ajustamento e pertencimento não caminham juntos. Espaços como escola, consultório e universidade, que deveriam acolher a diferença, muitas vezes operam como reguladores sutis da normatividade. A tentativa de corresponder ao esperado, suprimindo gestos, disfarçando afetos, calibrando comportamentos, cobra um custo subjetivo alto. Como destacam Souza e Torres (2019), reconhecer essas experiências implica legitimar a subjetividade como via de produção de conhecimento, ancorada na singularidade da história vivida.

Compreender os efeitos do diagnóstico tardio, portanto, exige um olhar que vá além da cronologia clínica. É necessário investigar como esse marco simbólico reorganiza significados produzidos ao longo da experiência estudantil e impacta os modos de ser no mundo. Este estudo propõe uma leitura crítica dos sentidos atribuídos ao diagnóstico de TEA por pessoas com experiências de gênero feminino, com ênfase em suas experiências educacionais e na produção de sentidos subjetivos, à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

Por conseguinte, reconhece-se que a escuta institucional não pode ser reduzida à aplicação de critérios diagnósticos. Como perspectiva ética e política, a escuta é compreendida aqui como prática de mediação simbólica — capaz de tensionar normativas e produzir reconhecimentos implicados, sensíveis à diferença (Souza e Torres, 2019). Essa dimensão será retomada ao longo do texto, na articulação entre as narrativas das participantes, os efeitos do diagnóstico e as formas possíveis de pertencer.

Nesse sentido, as questões norteadoras desse estudo foram:

- Como pessoas com experiências de gênero feminino diagnosticadas tardiamente com TEA ressignificam suas vivências escolares, especialmente em contextos de exclusão e ausência de mediação institucional?

- Quais efeitos subjetivos emergem a partir do diagnóstico tardio, considerando o impacto da camuflagem social e da internalização da diferença como falha pessoal?

- De que forma as narrativas autistas podem contribuir para práticas institucionais mais acolhedoras, comprometidas com a diversidade subjetiva e com a escuta ativa?

Destarte, este estudo analisa criticamente os sentidos atribuídos ao diagnóstico tardio do Transtorno do Espectro Autista (TEA) por pessoas com experiências de gênero feminino. A pesquisa utiliza abordagem mista e se baseia em 82 respostas a um questionário *on-line*. Espera-se que este estudo contribua para debates sobre gênero, neurodiversidade e inclusão no âmbito educacional e clínico.

2. A SUBJETIVIDADE NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A noção de subjetividade, segundo González Rey e Goulart (2019), não se limita a uma característica interna, fixa ou isolada do sujeito. Refere-se a um modo de existir que se forma e se transforma nas relações que vivemos, nas instituições que habitamos, nos sentidos que compartilhamos e ressignificamos a partir do cotidiano. Essa concepção rompe com perspectivas essencialistas, propondo que a subjetividade se configura como campo de produção de sentidos historicamente situados (Mitjans Martínez, González Rey e Valdés Puentes, 2019).

Nessa direção, a experiência de pertencer pode ser compreendida como um dos efeitos mais sensíveis do modo como os sentidos subjetivos se constroem na relação com o outro. Mais do que um destino definido ou uma posição assegurada, pertencer é algo que se tece nos gestos cotidianos que dizem: “você importa aqui”. A Teoria da Subjetividade nos ensina que os sentidos subjetivos não são dados: eles se criam nas dobras do vivido, entre afetos e signos, entre o que se sente e o que se significa. Em contextos escolares, onde tantas vezes o fracasso se repete como destino, os vínculos entre professores e estudantes podem interromper esse ciclo. Quando um olhar acolhe, quando uma escuta sustenta, emerge a possibilidade de novos sentidos. Mitjans Martínez, González Rey e Valdés Puentes (2019, p. 144) escrevem que “os sentidos subjetivos [...] se produzem na dinâmica da configuração subjetiva, que se organiza no momento da ação”. Nesse instante, não raro silencioso e frágil, o sujeito pode se ver de outro modo. E quando isso acontece, o aprender também muda de lugar.

Como discute Vigotski (1991), a constituição subjetiva e o funcionamento psicológico superior se fundamentam em processos mediadores. Os signos, ao lado dos instrumentos, atuam como meios auxiliares que não apenas apoiam, mas transformam a atividade psicológica ao longo do desenvolvimento cultural do indivíduo. Essa mediação simbólica, essencial para a internalização das funções psíquicas, evidencia que relações atravessadas por silenciamento ou

escutas normativas podem comprometer a construção de sentidos singulares e fragilizar a identidade. A exclusão, nesse contexto, não é apenas uma ausência de reconhecimento, mas uma interrupção do processo simbólico de constituição subjetiva.

2.1 CAMUFLAGEM SOCIAL: ENTRE ADAPTAÇÃO E APAGAMENTO IDENTITÁRIO

A camuflagem social, como evidencia a revisão narrativa de Hull, Petrides e Mandy (2020), é uma prática amplamente relatada por autistas mulheres. Essa estratégia não emerge do vazio: nasce em contextos nos quais a diferença não é reconhecida como legítima. Na tentativa de evitar o estigma, muitos se afastam de sua própria expressão singular — um movimento que, ao silenciar afetos, compromete a constituição da subjetividade enquanto produção simbólico-emocional, enredada em discursos, relações e instituições (Souza e Torres, 2019).

Cooper, Smith e Russell (2018) demonstram que esse esforço persistente de ajuste, especialmente quando iniciado na infância, pode fragilizar os vínculos afetivos, comprometer a autoestima e interferir na construção da autoimagem. Já Cassidy *et al.*, (2018) identificam a camuflagem como um fator de risco para sofrimento psíquico intenso e vulnerabilidade ao suicídio entre adultos autistas. Os artigos publicados por esses autores conduzem à reflexão de que o impacto da camuflagem social não se limita ao cansaço: pode comprometer a própria possibilidade de experienciar uma continuidade subjetiva e de se sentir em relação com o mundo.

Essa realidade não se restringe ao ambiente educacional. Consultórios, espaços religiosos e familiares também funcionam como reguladores da identidade. Para caber, é preciso podar. Para ser aceita, é preciso performar. Muitos aprendem desde cedo a conter gestos, medir palavras, ensaiar expressões — tudo para não parecer “estranha”. Como alertam Hull, Petrides e Mandy (2020), a camuflagem pode facilitar certa adaptação social, mas frequentemente cobra um preço alto: esvaziamento emocional, desconexão de si e descontinuidade entre quem se é e o que se mostra.

Essa dívida subjetiva antecede o diagnóstico formal. Insinua-se nos afetos invalidados, nas perguntas ignoradas, nos silêncios que cercam aquilo que não foi nomeado. Ao considerar que os critérios diagnósticos descritos no DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2023) foram elaborados a partir de estudos centrados em populações masculinas, evidencia-se como o modelo médico tradicional ainda perpetua invisibilizações. Quando a diferença se apresenta de modo contido, diluída em gestos socialmente aceitos ou habilidades verbais treinadas, ela escapa à escuta clínica. Hull, Petrides e Mandy (2020) sugerem

que essa negligência não se trata apenas de falha técnica, mas de ausência de escuta real.

De Lima e Capellini (2023) corroboram essa análise ao evidenciarem, a partir dos relatos de mulheres autistas diagnosticadas na vida adulta, que a camuflagem é frequentemente vivida como estratégia involuntária e crônica, associada a esgotamento, sofrimento emocional e dúvidas sobre a legitimidade do próprio sofrimento. As autoras destacam que, mesmo após o diagnóstico, muitas dessas mulheres enfrentam frustração com a escuta clínica, que tende a manter interpretações baseadas em outros transtornos, como depressão ou transtornos de personalidade. Essa continuidade da invalidação reforça a dissociação entre o que se sente e o que se reconhece, ampliando os efeitos do apagamento identitário.

Por isso, é fundamental retomar o entendimento de subjetividade como produção simbólico-emocional situada (González Rey e Goulart, 2019). Tal compreensão permite tensionar os espaços institucionais e suas práticas, historicamente excludentes, apostando em mediações mais implicadas e comprometidas com o reconhecimento da diferença (Souza e Torres, 2019).

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem mista, articulando dados quantitativos e qualitativos de forma complementar, mas não simétrica. A escolha metodológica foi guiada por fundamentos teóricos, e não apenas técnicos: os dados quantitativos permitiram delinear o perfil das participantes, enquanto os qualitativos possibilitaram mergulhar em suas experiências vividas.

À luz da Teoria da Subjetividade, conforme desenvolvida por González Rey em conjunto com Mitjans Martínez e Valdés Puentes (2019), o vivido e o mensurado não constituem esferas dissociadas: os sentidos subjetivos são compreendidos como constitutivos da experiência, emergindo das relações sociais, institucionais e culturais. Assim, embora os dados quantitativos contribuam para delinear o perfil das participantes, é a escuta das vozes — com suas tensões e incongruências — que orienta esta investigação.

Nesse horizonte teórico e epistêmico, a análise qualitativa foi conduzida com base na perspectiva construtivo-interpretativa da Epistemologia Qualitativa, conforme apresentada pelos mesmos autores. Essa abordagem prioriza a identificação de zonas de sentido que emergem das narrativas em sua singularidade e historicidade. Assim, o conhecimento produzido nesta investigação não busca neutralidade, mas sim implicação com a experiência vivida, compreendida como via lícita e potente de produção de sentidos e transformação.

3.1 PARTICIPANTES

Ao todo, 82 pessoas participaram da pesquisa. Um dos critérios de inclusão na pesquisa foi ter recebido o diagnóstico de TEA na vida adulta, ou seja, após os 18 anos, e se identificar como mulher cis, mulher trans ou pessoa não-binária. Um critério importante para essa seleção foi que essas experiências de escolarização tenham ocorrido sob a marca da socialização de gênero feminina, independentemente da identidade atual.

A escolha dos relatos considerou três condições principais:

- A existência de diagnóstico formal de TEA (segundo os códigos CID-10 F84 ou CID-11 6A02), ou autodiagnóstico reconhecido e acompanhado por profissional da saúde;
- Que o consentimento livre e esclarecido estivesse registrado no formulário.

As identidades de gênero foram respeitadas conforme cada participante se autodeclarou. Essa escuta incluiu pessoas que, em muitos estudos tradicionais, sequer são reconhecidas como parte legítima da amostra: como indivíduos designados mulheres ao nascer — ou AFAB (sigla em inglês para Assigned Female At Birth) — que hoje se identificam como não-binárias, ou como homens trans ou em processo de transição. São trajetórias que desafiam a rigidez dos enquadramentos diagnósticos e tensionam qualquer tentativa de alinhar identidade de gênero e expressão do autismo em categorias fixas e previsíveis, sobretudo diante da normatividade binária dos manuais classificatórios.

3.2 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS DE COLETA

Foi utilizado um questionário online com estrutura mista, desenvolvido na plataforma Google Forms. Ele foi composto por 13 perguntas fechadas — voltadas à coleta de dados demográficos, identidade de gênero, orientação afetivo-sexual, escolaridade, renda, cor da pele autodeclarada e região do Brasil — e 6 perguntas abertas, destinadas a explorar as vivências escolares, o processo de diagnóstico, o acompanhamento psicológico e as percepções sobre pertencimento e escuta institucional.

A divulgação do questionário ocorreu entre março e abril de 2024, com ampla circulação em redes sociais (Instagram, Threads e WhatsApp), grupos de apoio e comunidades autistas, especialmente por meio de perfis de coletivos autogestionados. A estratégia de amostragem combinou o critério de conveniência com o efeito “bola de neve”, no qual participantes compartilham a pesquisa com outras pessoas potencialmente elegíveis.

Todas as respostas foram coletadas de forma anônima, com registro prévio do aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado na primeira página do formulário. O instrumento foi elaborado com base em experiências clínicas e referencial teórico previamente discutido, respeitando os princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

3.3 TÉCNICA DE ANÁLISE

A análise qualitativa foi orientada pelos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, com foco na produção de sentidos subjetivos inscritos nas narrativas das participantes. Buscou-se compreender como experiências de exclusão, camuflagem social, sofrimento psíquico e diagnóstico tardio foram simbolizadas ao longo das trajetórias escolares e identitárias.

Inspirada na abordagem construtivo-interpretativa proposta por González Rey (2005), a leitura implicada considerou as mediações institucionais, afetivas e discursivas presentes nos relatos. Os dados foram analisados em três etapas principais:

1. Leitura flutuante e familiarização com os dados;
2. Codificação dos trechos significativos, com identificação de marcas de sentido, contradições e repetições simbólicas;
3. Agrupamento dos fragmentos em núcleos de sentido, organizados nas seguintes categorias emergentes: invisibilidade escolar, camuflagem, alívio pós-diagnóstico, reconstrução identitária e pertencimento simbólico.

O uso da tecnologia, por meio do software ATLAS.ti, ocorreu de forma cuidadosa e pontual, como apoio na organização e sistematização dos dados, sem jamais substituir a escuta sensível que orientou toda a análise. O olhar lançado sobre os relatos manteve-se implicado, atento à singularidade de cada trajetória, à história de vida por trás de cada palavra e à força simbólica presente nas narrativas.

3.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Embora esta pesquisa tenha alcançado uma amostra expressiva para os padrões de estudos qualitativos, o número de 82 participantes superou as expectativas iniciais e impôs desafios à profundidade analítica possível no tempo disponível. O recorte qualitativo final priorizou os relatos com respostas completas e alinhadas ao escopo do estudo, mas reconhece-se que parte das narrativas não pôde ser analisada com a profundidade desejada.

Uma limitação do estudo refere-se ao recorte etário mínimo de 18 anos. Durante a etapa de divulgação, pessoas mais jovens manifestaram interesse

em participar, relatando experiências de camuflagem e sofrimento escolar diretamente relacionadas ao fenômeno investigado. Esses relatos espontâneos revelam que os efeitos do não reconhecimento não se restringem à vida adulta, mas atravessam o desenvolvimento, sendo o diagnóstico tardio, muitas vezes, apenas a formalização de um silenciamento prolongado.

A fluidez de gênero apresentou desafios à categorização identitária, evidenciando que vivências escolares sob diferentes marcadores de gênero não se alinham a recortes binários. Além disso, o tempo reduzido para análise limitou a elaboração de devolutivas mais personalizadas e o aprofundamento de eixos como cor da pele, deficiência múltipla e renda. Tais restrições, porém, não invalidam os achados; ao contrário, apontam para a urgência de estudos futuros com escuta ampliada e foco interseccional.

4. RESULTADOS

Os resultados da pesquisa são apresentados em dois blocos complementares e interdependentes. O primeiro, de natureza quantitativa, traça o perfil sociodemográfico das participantes, oferecendo um panorama geral de suas identidades, contextos educacionais e condições materiais de existência. O segundo bloco, de caráter qualitativo, mergulha na escuta das narrativas e busca compreender os sentidos subjetivos atribuídos ao diagnóstico de TEA, à trajetória escolar e às experiências de exclusão e pertencimento.

Mais do que apresentar dados isolados, buscamos compor um retrato que una vozes e contextos. Cada número carrega histórias; cada fala, uma tentativa de nomear o vivido. Ao articular os dois blocos, procuramos manter a integridade das experiências compartilhadas, sem reduzir sua complexidade a categorias fixas. A análise parte do pressuposto de que escutar é, também, reconhecer os silêncios que atravessam o que foi dito e o que ainda não conseguiu ser formulado.

4.1 PERFIL DAS PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa 82 pessoas que, ao longo de suas trajetórias, viveram experiências marcadas pela socialização de gênero feminino no contexto educacional. A maioria se identifica como mulher cisgênero (90,4%), mas também estiveram presentes pessoas transmasculinas e não binárias, ampliando a escuta para outras vivências que frequentemente escapam dos estudos tradicionais sobre o autismo.

O recorte etário das participantes aponta uma predominância de mulheres entre 26 e 45 anos (73,5%), o que sugere que o diagnóstico de TEA chegou, para

muitas, depois de atravessarem boa parte da vida escolar e adulta. Apenas 14,5% tinham entre 18 e 25 anos, indicando não apenas um padrão etário, mas também os efeitos prolongados da camuflagem social, que posterga o reconhecimento da diferença.

Sobre a racialidade, 65,1% das participantes se declararam brancas, 26,5% pardas e 8,4% pretas. Este dado revela não apenas quem está sendo diagnosticado, mas também quem está conseguindo acessar espaços de escuta e cuidado, apontando para as barreiras raciais ainda presentes no campo da saúde mental.

Em relação à renda familiar, mais da metade das participantes (59,7%) vive com até seis salários-mínimos. A distribuição é concentrada entre 1 a 3 salários (32,9%) e entre 4 a 6 (26,8%). Ainda que algumas tenham relatado rendas mais elevadas, a instabilidade financeira aparece como um elemento constante. A alta escolaridade observada entre as participantes, com forte presença de ensino superior e pós-graduação, não deve ser lida como sinônimo de funcionalidade, mas como reflexo do custo psíquico da camuflagem: uma tentativa persistente de se adaptar ao esperado, muitas vezes às custas do próprio bem-estar.

Quanto à distribuição geográfica, a maioria das respostas veio das regiões Sudeste e Sul, o que pode estar relacionado à maior circulação digital do formulário e aos recursos de acessibilidade. Ainda assim, vozes de outras regiões também se fizeram ouvir, mostrando que, mesmo atravessado por desigualdades, o diagnóstico tardio tem se colocado como um ponto de virada simbólica: mais do que nomear uma condição, ele tem permitido reorganizar histórias.

4.2 ANÁLISE INICIAL DOS DADOS QUANTITATIVOS

A partir das 82 respostas analisadas, emergem indícios claros de que o diagnóstico tardio, entre pessoas com experiências de gênero feminino, está intimamente ligado à prática de camuflagem social. Entre as participantes, 79,5% atribuíram nota máxima ao esforço de esconder traços autistas em contextos sociais e escolares. Não se trata apenas de um dado estatístico: esse percentual traduz um movimento cotidiano de contenção, ajuste e silenciamento vivido por grande parte delas.

Em contrapartida, apenas 44,6% relataram sentir-se intensamente invisibilizadas pelas instituições, e 36,1% apontaram experiências explícitas de capacitismo. Essa diferença entre o alto índice de camuflagem e a baixa percepção de exclusão direta revela um dado importante: muitas vezes, o sofrimento está tão profundamente naturalizado que sequer é reconhecido como tal.

Esses dados expõem um descompasso entre o que se vive e o que se percebe. A adaptação constante, por vezes lida como “autonomia” ou “funcionalidade”,

acaba mascarando sinais de sofrimento psíquico. Nessa tentativa de caber nos espaços, sentimentos de inadequação, esgotamento e solidão podem passar despercebidos, tanto pelas instituições quanto pelas próprias pessoas autistas. A escuta atenta dessas incongruências se torna, portanto, fundamental para a compreensão dos efeitos subjetivos da camuflagem e da ausência de reconhecimento.

4.2.1 Trajetórias Educacionais e Desigualdade Socioeconômica

Os dados revelam um entrelaçamento claro entre escolaridade, renda e o acesso ao diagnóstico de TEA. Entre as participantes com pós-graduação (30,5% da amostra), mais da metade declarou viver com até seis salários-mínimos por família. Isso sugere que altos níveis de formação acadêmica não garantem reconhecimento institucional nem segurança financeira.

O mesmo padrão se repete entre as participantes com ensino superior completo (40,2%), que em sua maioria também enfrentam instabilidade econômica. Já entre aquelas com apenas o ensino médio (18,3%), a vulnerabilidade material é ainda mais visível. No entanto, isso não impediu que compartilhassem vivências marcadas por camuflagem intensa, solidão e demora no reconhecimento de sua condição autista.

Esses percursos não são desvios individuais, mas expressão de barreiras estruturais. Gênero, classe, cor, região e informação se cruzam e moldam o acesso ao reconhecimento. Escutar esses dados exige mais que contar: é preciso ver o que se cala nas médias e o que emerge nos detalhes.

4.3 EFEITOS SUBJETIVOS DO DIAGNÓSTICO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Entre os códigos aplicados na análise qualitativa, aquele que mais se destacou foi “Efeitos Subjetivos: Identidade”, atribuído a 80 trechos distintos. Esses fragmentos apareceram com mais frequência nas respostas que falavam sobre os efeitos do diagnóstico na forma de compreender a si mesma, nas experiências de exclusão e no reconhecimento tardio de singularidades.

A força desse código revela que, mesmo quando ocorre na vida adulta, o diagnóstico de TEA pode funcionar como um divisor de águas: algo que reestrutura a forma como se olha para o passado e como se (re)constrói o que se é. A maior parte das participantes relatou que esse momento trouxe uma nova leitura para experiências antes marcadas pela dor, pela inadequação e pela solidão.

Três agrupamentos de sentido se destacaram:

I. Reorganização narrativa da história de vida. Muitos depoimentos indicam que o diagnóstico operou como uma chave de leitura que deu inteligibilidade ao sofrimento vivido. Experiências de fracasso escolar, isolamento e confusão passaram a ser vistas sob outra luz: “Tudo se encaixou. Um alívio com misto de dor por ter passado tanto tempo me achando errada.” (Participante 10).

II. Reconhecimento de si e ruptura com rótulos depreciativos. Parte das mulheres relatou que o diagnóstico ajudou a desfazer marcas identitárias negativas atribuídas ao longo da vida. Ser “esquisita” ou “lerda” deixou de ser um peso sem nome. O reconhecimento enquanto pessoa autista trouxe uma nova forma de se relacionar com a própria diferença: “Compreendi que não sou estranha nem faço coisas sem sentido. Hoje consigo ver meu jeito como parte de quem eu sou.” (Participante 59).

III. Sentimentos ambíguos: alívio e luto. Ainda que muitas tenham descrito o diagnóstico como libertador, ele também trouxe consigo uma carga de tristeza e lamento. Houve quem expressasse o pesar pelo tempo vivido sem apoio, e pela dor que poderia ter sido evitada: “Sim, o diagnóstico de TEA me ajudou a ressignificar muita coisa, mas também pesou. Fiquei pensando no quanto eu poderia ter sofrido menos se tivesse sido compreendida antes.” (Participante 52).

Esses relatos mostram que, embora não apague o passado, o diagnóstico tardio pode abrir um novo espaço simbólico: onde antes havia culpa, surge compreensão; onde havia silêncio, emerge a possibilidade de uma nova narrativa de si.

4.4 SILENCIAMENTO DA EXPERIÊNCIA E A INTERNALIZAÇÃO DE FALHAS PESSOAIS

O segundo código mais recorrente na análise qualitativa foi “Silenciamento da experiência: Falhas Pessoais”, presente em 59 trechos. Esses relatos surgiram, sobretudo, das respostas sobre exclusão no ambiente educacional e os efeitos subjetivos do diagnóstico. Antes de nomear o TEA, muitas participantes entendiam suas dificuldades como defeitos próprios, não como expressões de uma condição não reconhecida.

Três sentidos principais emergem desse conjunto:

I. Culpa por não corresponder às expectativas escolares. As participantes relataram que suas dificuldades de aprendizagem, socialização e organização eram vividas como preguiça ou falta de esforço. “Sim, antes eu me sentia culpada por crises e por não dar conta de fazer o básico. Achava que era preguiça

minha.” (Participante 5).

II. Internalização de discursos de inadequação. O contato com padrões inalcançáveis levou muitas a desenvolverem uma autoimagem frágil. “Entender que o que eu achava que era uma falha de caráter era, na verdade, uma característica do autismo. Isso me libertou.” (Participante 2).

III. Silêncio institucional e solidão — A ausência de validação institucional gerou isolamento e adiou o reconhecimento das próprias necessidades. “Na verdade ele [o diagnóstico] me fez entender muita coisa, me fez compreender como foi difícil viver tudo isso sem saber.” (Participante 2)

Os dados mostram que a escuta tardia não apenas adia o reconhecimento: ela produz culpa, solidão e uma história psíquica marcada por silenciamentos. Mesmo que o diagnóstico reabra sentidos, muitas dessas marcas seguem inscritas nas formas de se ver e de se contar.

4.5 EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE EXCLUSÃO

O código “Experiências Escolares: Exclusão”, presente em 53 trechos, traz à tona uma vivência recorrente de não pertencimento. O silenciamento das diferenças e a rejeição, vividas muitas vezes antes mesmo do diagnóstico, marcaram profundamente a relação das participantes com a escola.

Três sentidos se destacam nesse conjunto:

I. Rejeição pelos pares e estigmatização social. Muitas relataram exclusões sucessivas, sem acolhimento nem intervenção institucional. “Por favor, não deixem as crianças que não sabem interagir sozinhas no pátio. Ensinem os colegas a incluí-las.” (Participante 65).

II. Invisibilidade institucional e falta de suporte. Ausência de apoio pedagógico e emocional levou à invisibilização do sofrimento. “Eu sinceramente não sei, também sou educadora, mas ainda estou tentando entender por que ninguém nunca percebeu. Eu só queria ter sido compreendida.” (Participante 13).

III. Leitura da diferença como desvio ou indisciplina. Comportamentos ligados ao TEA foram interpretados como rebeldia ou desrespeito, aprofundando o sentimento de inadequação. “Não minimizar as dificuldades de um aluno por ele parecer inteligente. Isso mascara o sofrimento e a sobrecarga que a gente passa.” (Participante 83).

Essas falas não apontam para casos isolados, mas para um modo de funcionamento escolar que ainda opera sob a lógica da homogeneidade. A ausência de escuta e mediação, aliada à rigidez das normas, gerou espaços de exclusão simbólica e sofrimento silenciado. Reduzido aqui por limites de extensão, esse recorte busca manter viva a potência de cada fala, que ressoa como pedido de mudança.

4.6 RECOMENDAÇÕES ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: VOZES DAS PARTICIPANTES

A última pergunta do questionário propôs um exercício simbólico: transformar vivências em recomendações. As respostas, densas e implicadas, apontaram cinco eixos principais para tornar a escola um lugar mais aberto às singularidades.

I. Escuta ativa e validação das diferenças. Participantes pediram que educadores escutem sem julgar, evitando frases como “frescura” ou “todo mundo é assim”. “Olhem com empatia... ninguém é igual a ninguém!” (Participante 34).

II. Formação docente sobre neurodiversidade. Muitas relataram que foram ignoradas por não se encaixarem nos estereótipos do autismo masculino ou infantil. “Sou educadora e vivo tentando transformar o olhar dos meus colegas sobre o autismo.” (Participante 20).

III. Adaptações institucionais que respeitem singularidades. Sugeriram prazos flexíveis, ambientes menos ruidosos, apoio psicopedagógico e alternativas às apresentações. “Toda fase que enfrentamos é como os boss do jogo Dark Souls.” (Participante 1).

IV. Fim da culpabilização e estigmatização. Muitas foram julgadas como desinteressadas ou preguiçosas. “Às vezes o aluno não está desatento ou com preguiça — ele está em sofrimento.” (Participante 52).

V. Criação de espaços de diálogo com os alunos. Algumas pediram rodas de conversa, escutas individuais e formas variadas de expressão. “Ajudem as pessoas a se entenderem. Criem espaços de escuta e apoio dentro da escola.” (Participante 45).

Essas vozes não falam apenas de ajustes técnicos, mas de escuta real. Elas pedem transformações que ultrapassem o discurso inclusivo e que se concretizem em gestos cotidianos de reconhecimento.

Algumas participantes, diante das lacunas institucionais, apontaram caminhos alternativos de validação simbólica. As redes sociais e fóruns digitais emergem como espaços de trocas, reconhecimento e elaboração subjetiva. Mesmo citadas por menos pessoas, essas experiências têm se mostrado fontes potentes de acolhimento e reconstrução de sentido para quem não encontrou escuta nos espaços formais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados desta pesquisa revelam um conjunto de experiências atravessadas

pela ausência de reconhecimento, pela exigência constante de camuflagem e pelo conseqüente esgotamento subjetivo. À luz da Psicologia Histórico-Cultural, o diagnóstico tardio de TEA em pessoas com experiências de gênero feminino aparece como uma ruptura epistêmica: mais do que nomear uma condição, ele desestabiliza narrativas anteriores que atribuíram o sofrimento à falha pessoal, reorganizando sentidos produzidos em contextos nos quais a diferença não foi reconhecida — e, por isso, não pôde ser acolhida.

Entre os temas mais recorrentes nos relatos das participantes, destaca-se a camuflagem social compulsória, não como uma escolha consciente, mas como uma estratégia incorporada precocemente em resposta à lógica da normatividade comportamental. Ainda na infância, em espaços escolares e familiares, muitas aprenderam a suprimir gestos, interesses, reações sensoriais e modos de ser que não correspondiam às expectativas sociais. A camuflagem, nesse sentido, configura-se como uma forma de mediação paradoxal: em vez de abrir possibilidades para a constituição subjetiva, ela atua restringindo, silenciando e exigindo desempenho — e não presença.

Apesar da camuflagem intensa relatada pela ampla maioria das participantes, os índices de percepção de exclusão institucional e capacitismo foram significativamente menores. Essa incongruência pode indicar um processo de naturalização da exclusão, internalizada como responsabilidade individual. Quando não há mediação institucional que nomeie a violência simbólica da exclusão, ela tende a operar de forma invisível, mascarada por discursos de mérito, esforço e adaptação. A força dessas normas está justamente na capacidade de apresentarem-se como neutras ou inclusivas. Na prática, porém, mantêm estruturas excludentes que tornam o pertencimento condicionado ao desempenho.

O diagnóstico, quando chega, não repara as violências passadas, mas inaugura a possibilidade de uma elaboração subjetiva. Para muitas, trata-se de uma chave simbólica que autoriza a revisitar a própria história sob uma nova luz — e, em alguns casos, a construir uma narrativa própria a partir de si, e não da medida do outro.

A pesquisa também evidenciou o contraste entre o que se anuncia como inclusão e o que se pratica no cotidiano institucional. Embora algumas escolas e universidades tenham políticas de acessibilidade, o cotidiano segue marcado por ajustes formais, ausência de mediação afetiva e exigências que desconsideram a singularidade dos sujeitos.

Diante dessa ausência de mediações efetivas, a internet tem funcionado como espaço simbólico de escuta, reconhecimento e construção coletiva de sentido. Nesses territórios digitais, o diagnóstico tardio ganha novos significados, sendo narrado e reconstruído entre pares.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, compreender essas trajetórias implica reconhecer que a subjetividade se constitui em relação, e que, para muitas pessoas com experiências de gênero feminino, essa relação foi marcada por ausências institucionais. Escutar essas narrativas é, portanto, um gesto político: é transformar as condições que historicamente produziram silêncio, exclusão e sofrimento.

Como estudo exploratório com recorte amostral não probabilístico, esta pesquisa não busca generalizações, mas sim oferecer pistas interpretativas e abrir caminhos para investigações futuras. Ao focar nas vivências de pessoas com experiências de gênero feminino em instituições de ensino, delimita-se um campo relevante, ainda que não abranja as múltiplas formas de exclusão enfrentadas por pessoas autistas.

Os achados evidenciam a urgência de repensar como a educação, a área da saúde e as políticas públicas têm respondido à neurodiversidade. Que o diagnóstico tardio — embora atravessado por perdas — possa representar um ponto de inflexão coletiva, possibilitando escutas mais implicadas e reconhecimentos que legitimem a diferença, e não apenas a tolerem.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5 TR**. 5. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARGIELA, S.; STEWARD, R.; MANDY, W. **The experiences of late-diagnosed women with autism spectrum conditions**: an investigation of the female autism phenotype. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 46, p. 3281–3294, 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27457364/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

CASSIDY, S.; BRADLEY, R.; SHAW, R.; BARON COHEN, S. **Risk markers for suicidality in autistic adults**. *Molecular Autism*, [S.l.], v. 9, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326552278_Risk_markers_for_suicidality_in_autistic_adults. Acesso em: 23 jun. 2025.

COOPER, K.; SMITH, L. G. E.; RUSSELL, A. J. **Gender Identity in Autism: Sex Differences in Social Affiliation with Gender Groups**. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, [S.l.], v. 48, p. 3995–4006, 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-018-3590-1>. Acesso em: 23 jun. 2025.

DE LIMA, M. V.; CAPELLINI, V. L. M. F. What You Are Hiding Could Be Hurting You: Autistic Masking in Relation to Mental Health, Interpersonal Trauma, Authenticity, and Self-Esteem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 29, p. 75-94, 2023. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39139513/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

GONZÁLEZ REY, F; GOULART, D. M. Teoria da Subjetividade e educação. **Revista Obutchénie**, São Cristóvão, v. 3, n. 1, p. 13-33, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336664104_Teoria_da_Subjetividade_e_educacao. Acesso em: 23 jun. 2025.

MITJÀNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.; VALDÉZ PUENTES, R. (org.). **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade**: discussões sobre educação e saúde [recurso eletrônico]. Uberlândia: EDUFU, 2019. 233 p. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental; v. 7). Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30262/1/EpistemologiaQualitativaTeoria.pdf> . Acesso em: 23 jun. 2025.

HULL, L.; PETRIDES, K. V.; MANDY, W. The female autism phenotype and camouflaging: a narrative review. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, [S.l.], v. 7, p. 306–317, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338896801_The_Female_Autism_Phenotype_and_Camouflaging_a_Narrative_Review . Acesso em: 23 jun. 2025.

PEARSON, A.; ROSE, K. **A conceptual analysis of autistic masking**: understanding the narrative of stigma and the illusion of choice. OSF Preprints, [S.l.], 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342960559_A_Conceptual_Analysis_of_Autistic_Masking_Understanding_the_Narrative_of_Stigma_and_the_Illusion_of_Choice. Acesso em: 23 jun. 2025.

SEDGEWICK, F.; LEPPANEN, J.; TCHANTURIA, K. **Gender differences in mental health prevalence in autism**. *Advances in Autism*, [S.l.], ahead-of-print, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342099091_Gender_differences_in_mental_health_prevalence_in_autism. Acesso em: 23 jun. 2025.

SOUZA, E. C. de; TORRES, J. F. P. A teoria da subjetividade e seus conceitos centrais. **Revista Obutchénie**, São Cristóvão, v. 3, n. 1, p. 34–57, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336656758_A_Teoria_da_Subjetividade_e_seus_conceitos_centrais. Acesso em: 23 jun. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Organizado por Michael Cole; Vera John-Steiner; Sylvia Scribner; Ellen Souberman. Tradução de José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. Coordenação da tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos, Departamento de Ciências Biomédicas da USP. Revisão: Monica Stahel M. da Silva. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: ESTUDO ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO

Douglas Christian Ferrari de Melo¹

Eliene Guimarães Moreira²

Wythória Siqueira de Bruim³

INTRODUÇÃO

A luta das pessoas com deficiência é amplamente reconhecida no que diz respeito à garantia de direitos. Em um momento marcado pelo isolamento social, pensar sobre o papel do Estado e sua atuação frente a isso, é de extrema relevância para o meio acadêmico, visando expor tantos os avanços quanto às lacunas existentes. Essa análise é fundamental para fortalecer a luta e socializar informações sobre um tema importante presente na Constituição de 1988: o direito à educação, que é universal, e deve ser garantido a todas e todos.

Este estudo pretende abordar um tema de grande relevância social, principalmente no campo educacional: o acesso das pessoas com deficiência à educação durante a pandemia. Para adentrar neste assunto, é necessário investigar o papel das políticas públicas criadas neste período. Nesse sentido, surgem vários questionamentos: as pessoas com deficiência tiveram acesso à educação durante o ensino remoto? O que o Estado fez para garantir esse acesso? Ou, de fato, não tomou as medidas adequadas? São perguntas que geram inquietações, considerando que a Constituição, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos, e um dever do Estado e da família. Ambos possuem responsabilidades na criação de políticas públicas que assegurem o acesso educacional às pessoas com deficiência, em um período marcado pela pandemia do vírus SARS-COV-2 (Covid-19).

1 Doutor em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Vitória - Espírito Santo – Brasil - dochris.ferrari@gmail.com.

2 Mestra em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Vitória - Espírito Santo – Brasil - eliene.gm@gmail.com.

3 Mestranda em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Vitória - Espírito Santo – Brasil - wythoriadebruim@gmail.com.

Desse modo, tem como objetivo geral identificar modelos, tentativas e formas de garantir o direito à educação durante a pandemia e ensino remoto. Como objetivos específicos: 1) buscou-se compreender o conceito de direito à educação, particularmente no contexto do ensino remoto; 2) o papel do poder público e do trabalho pedagógico desenvolvido neste período, entre limites e possibilidades. Além disso, o referencial teórico está embasado na teoria histórico-cultural de Lev Vigotski, que possui elementos que compõem o seu arcabouço teórico como interação, linguagem e cultura.

Assim, além da introdução e das considerações finais, este artigo está dividido em outras quatro partes. A primeira parte abordará questões sobre a educação como um direito. Na segunda nos deteremos sobre a educação especial. Nas duas próximas seções discutiremos, sobre o acesso à educação para pessoas com deficiência durante a pandemia. Por fim, na última parte faremos uma análise sobre a formação de professores inserida no contexto da pandemia, os principais desafios e possibilidades na democratização do ensino em período remoto.

HISTÓRIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

FEDERALISMO E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Antes da efetivação da Constituição Federal de 1988, a educação era organizada pela primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional nº 4.024/1961, como afirmam Souza e Tavares (2014, p. 271) “[...] A LDB de 1961 tinha justamente este papel, o de estruturar adequadamente as bases para o reconhecimento e enfrentamento dos problemas educacionais do país [...]”. Uma característica importante dessa lei era a ampliação da responsabilidade estatal, porém a falta de uma regulamentação apropriada, oportunizou que o setor privado atuasse com liberdade na educação do Brasil (Romanelli, 1991; Santos *et. al.* 2006). Duran período da ditadura civil militar, houve uma reformulação da LDB, através da Lei nº 5.692/71, Souza e Tavares (2014) colocam que “[...] não pode ser considerada uma lei privatista, mas expressa uma considerável gentileza do Estado para o setor privado [...]” (p. 271).

Após o Brasil passar por um momento agitado (conflitante) marcante pelas restrições civis e políticas, devido à ditadura militar (1964 – 1985), foi a partir da década de 1980, que o Brasil se insere em uma nova condição marcada pelo pleno exercício da democracia. Foi nesse contexto que, mais precisamente em 1988, a constituição passou a garantir direitos sociais, políticos e civis, incluindo o direito à educação. Antes desse acontecimento, é de grande relevância ressaltar o evento que impulsionou a criação da Constituição Federal de 1988, a IV Conferência Brasileira de Educação, que ocorreu em 1986 e tinha como objetivo:

[...] propor princípios básicos a serem inscritos na Constituição, tem presente que o país enfrenta graves problemas sociais e econômicos, de natureza estrutural, que entravam a efetiva democratização do conjunto da sociedade [...] (Ande; Anped; Cedes, 1986, p. 05).

Com a intenção de expor tais insatisfações, os participantes da conferência evidenciaram a educação como um direito de todos e de dever do Estado (Ande; Anped; Cedes, 1986). Observa-se então, que sempre houve um entrave entre o velho e o novo, até que, em 1988, a Constituição Federal entra em cena, assegurando a todos os brasileiros o direito à cidadania. E para que seja efetivado, é necessário um documento que o formalize, “[...] é dessa inspiração, declarada e garantida na Constituição, que a educação escolar é proclamada direito [...]” (Cury, 2008, p. 297). Contudo, até a efetivação da segunda LDB, durante os anos de 1988 até 1996, o Brasil vivenciou a ausência de uma legislação adequada que atendesse às necessidades do país. Esse período foi marcado por uma grande disputa entre o público e o privado,

[...] tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988 [...] (Brzezinski, 2010, p.190).

A década de 1990, foi um período de significativas mudanças no sistema de ensino, principalmente relacionadas ao campo legislativo, financiamento, gestão educacional, currículos escolares, avaliação, dentre outros (Silva Junior, 2002). Em 1996, a segunda versão da LDB foi promulgada, a lei nº 9.394/96, trazendo mudanças importantes para a estrutura do ensino, Dentre essas mudanças, destacamos a educação infantil que passou a oferecer o serviço de creche para idades entre 0 a 3 anos, além da pré-escola (4 a 5 anos). O ensino fundamental foi ampliado para 9 anos, com início aos 6 anos e término aos 14 anos de idade, enquanto o ensino médio e superior mantiveram o mesmo caráter anterior.

Resgatando aspectos da educação no contexto brasileiro, Cury (2008) aponta que, por séculos, a educação foi negada às massas populares e ofertada apenas à aqueles com melhores condições financeiras. Observa-se que, historicamente, o ensino foi restrito de modo seletivo e elitista. Conceituando a educação básica em Cury, (2008, p. 925) é dito que “[...] a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento [...]”. Dessa forma, o artigo 4º da LDB estabelece a educação como um direito do cidadão e dever do Estado de forma justa e igualitária. Sendo assim, vale pensar sobre a importância da educação ser vista como um direito

social sendo o ponto de partida em que “[...] nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivá-las, quanto dos poderes constituídos [...]” (Cury, 2008, p. 296). De forma conjunta, os direitos e deveres compõem uma estrutura fundamental para que os cidadãos tenham o aporte necessário para frequentar uma instituição de ensino. Esse é o primeiro passo para o acesso à cidadania, sendo o ato de ler e escrever “[...] uma porta de entrada para o mundo, cidadão que lê e escreve torna-se habilitado para ocupar diversos espaços da sociedade [...]” (Bruim, 2022, p. 23). Além disso, os índices de analfabetismo contribuem para o aumento da desigualdade social (Bruim, 2022). Sobre o direito à educação escolar, Cury (2008, p. 296) aponta que:

A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã. E por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também a educação infantil um direito, a educação básica é dever do Estado.

Apesar do aporte teórico apresentado até aqui, observa-se que embora o acesso à educação seja um direito regido pela CF 1988, ainda há estudantes que não possuem esse acesso. Araújo (2011, p. 281) afirma que “[...] as regiões mais pobres do país, Norte e Nordeste, apresentam 1.647.000 alunos afastados da escola de ensino fundamental por abandono, de um total de 2.314.490, representando 71% dos alunos brasileiros nessa situação [...]”.

Todavia, a educação também passa por um momento em que a igualdade vai de encontro com a equidade, ou seja, passa a tomar para si o atendimento formalizado para determinados grupos sociais como, Afrodescendentes e Pessoas com Deficiência (PCD). Esses grupos, possuem suas histórias marcadas pela desconstrução de um estereótipo, preconceitos e discriminações. Nesse contexto, a inclusão de Jovens e Adultos no sistema educacional brasileiro através da educação básica, oportuniza aqueles que não tiveram acesso ao modelo próprio de ensino. Não se deve esquecer dos povos indígenas e da necessidade da criação de um modelo próprio de educação, respeitando as singularidades dos sujeitos, além da cultura e identidade desse povo.

Diante do exposto, é relevante destacar que “o reconhecimento das diferenças nesse momento da escolaridade é factível com o reconhecimento da igualdade” (Cury 2008, p. 301). Dessa maneira, é necessário [...] “que faça jus à educação como o primeiro dos direitos sociais inscritos na CF, como direito civil inalienável dos direitos humanos e como direito político de cidadania” (Cury, 2008, p. 301). Após um breve resumo sobre a educação pautada como um direito social no Brasil, este texto abordará a educação especial de maneira breve, com o objetivo de contextualizar os marcos históricos da educação inclusiva no país.

PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Percebem-se os grandes avanços que a sociedade brasileira vivenciou nos últimos anos, principalmente a respeito das diretrizes educacionais e políticas. A seguir será realizado um breve levantamento histórico sobre os principais marcos da constituição da Educação Especial no Brasil.

A princípio, o conceito de deficiência passou por avanços epistemológicos, sendo permitida uma melhor explicação sobre o assunto. A deficiência que já foi entendida como déficit individual, atualmente pode ser compreendida também pela perspectiva de um modelo social e de direitos, como uma questão pública (PLETSCH, 2020). Esse cenário, por sua vez, contribui para a ampliação do debate sobre as possibilidades desses cidadãos, através das condições de acessibilidade que são ofertadas a eles. No entanto, em Pletsch (2020, p. 58) é dito que “[...] a compreensão social da deficiência e suas implicações, na vida das pessoas, não nega a deficiência. Ela continua existindo, é real e não podemos reduzir a existência humana a partir dela [...]”.

Agora, contextualizando as primeiras experiências voltadas à educação especial no Brasil, foi a partir do século XIX, mais precisamente em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e logo após, em 1857 cria-se o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, os dois oriundos do Rio de Janeiro. Tais instituições fizeram com que o Brasil fosse o primeiro país latino-americano a obter espaços destinados às pessoas com deficiência (PcD). Com o passar dos anos, já no século XX, as entidades de direito privado – de modo geral, regidas pela filantropia – que possuem o caráter de atender diferentes tipologias de deficiências ganham espaço como, por exemplo, a Sociedade Pestalozzi (1926); a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) (1950); a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR) (1954) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) (1954) (Schabbach, Rosa, 2021).

Em seguida durante as décadas de 1960 e 1970 ocorre o surgimento da primeira lei de diretrizes e bases da educação, nº 4.024 de 10 de dezembro de 1961, e suas respectivas reformulações⁴, ambas previam a obrigatoriedade do atendimento aos estudantes PAEE inserida no sistema regular de ensino. Além disso, o assunto EE entrou na agenda governamental durante o período da ditadura civil-militar onde em 1972 cria-se um grupo que se encarregava a formular uma política direcionada à educação dos excepcionais (assim como eram chamadas na época), [...] o grupo elaborou um relatório que incentivava a criação, no Ministério de Educação e Cultura, de um órgão responsável pelo atendimento educacional a esses sujeitos [...] (SCHABBACH, ROSA, 2021, p. 1314).

4 Lei nº 5.540 de 1968 e Lei nº 5.692 de 1971.

No ano de 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Após a Ditadura, o primeiro governo civil (1986) transformou o CENESP na Secretaria de Educação Especial (SEESP) pertencente ao Ministério da Educação (MEC).

É a partir da década de 1990 que o termo inclusão passa a fazer parte do discurso educacional do Brasil, através de influências externas como, por exemplo, um documento importante que precisa ser citado neste trabalho é a declaração de Salamanca (1994), ela afirma que “todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças”. A declaração de Viena (1993) também é utilizada como mecanismo para justificar as medidas que foram tomadas pelo Governo Brasileiro com relação à educação para as pessoas PAEE: “[...] Deve-se dar atenção especial às pessoas portadoras de deficiências, visando a assegurar-lhes um tratamento não-discriminatório e equitativo no campo dos direitos humanos e liberdades fundamentais, garantindo sua plena participação em todos os aspectos da sociedade [...]”.

Nesse mesmo período diversas iniciativas internacionais e eventos trouxeram grande repercussão à educação PcD do país,

Nesse contexto, o Programa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial (BM) alertaram o governo brasileiro sobre os altos níveis de analfabetismo e o baixo desempenho da escolarização obrigatória, pressionando-o a firmar o Compromisso Mundial em prol da Educação para Todos (United Nations International Children's Emergency Fund [Unicef], 1990) (SCHABBACH, ROSA, 2021, p. 1314).

A Educação Especial também é inserida junto ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional através da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. A LDB, por sua vez, no Artigo 58, determina que: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. A mesma preconiza o atendimento voltado aos estudantes PAEE com métodos, recursos educativos, currículo e organizações específicas, no entanto, a lei também prevê a oferta em modelo híbrido tornando acessível o “atendimento educacional feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns” (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 58, caput e §2º, grifos nossos).

Nessa caminhada histórica dos anos 2000, novas regulamentações políticas governamentais foram introduzidas ao contexto brasileiro. Já em 2001

com a Resolução CNE/CEB nº 2 (11/09/2001) advinda do Conselho Nacional de Educação são instituídas as diretrizes para a Educação Especial inserida na educação básica. No mesmo ano é fixada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001) a meta de ampliar o atendimento aos alunos que possuem necessidades especiais, da educação infantil ao ensino fundamental (Schabbach, Rosa, 2021). Para finalizar o ano de 2001, foi criado pela SEESP o Projeto Escola Viva, a novidade é que nas cartilhas constava o termo “inclusão” pela primeira vez (Ministério da Educação, 2001).

Em 2003 com o início do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva é promulgado o Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, “[...] que, entre outros propósitos, buscava sensibilizar e envolver a sociedade na efetivação da política de educação inclusiva, além de formar gestores e educadores para atuarem na transformação dos sistemas educacionais em inclusivos [...]” (Ministério da Educação, 2003, p. 10). Com isso, é possível constatar que desde o início dos anos 2000 o MEC estava atuando em prol de implementar orientações acerca da educação inclusiva. Mas, o que essas ações poderiam refletir na prática? De acordo com Schabbach e Rosa (2021) “[...] repercutiram na ampliação das matrículas de alunos com necessidades especiais de aprendizagem na educação básica, na educação profissional e na educação de jovens e adultos (EJA), conforme aduzem as estatísticas do Censo Escolar [...]” (p. 1315).

Contudo, as mudanças na Educação Especial com o viés inclusivo só foram ocorrer de fato em 2008, com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Durante dez anos de execução, pode-se dizer que tal política foi fundamental para o processo de escolarização das PcD. No entanto, em 2018, instalou-se a composição de governo que veio após o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff – que ocorreu em 2016 –, com isso foram realizadas reformulações e revisões das diretrizes da Educação Especial (Kassar, Rebelo & Oliveira, 2019; Menezes, 2019).

No ano de 2020, mais precisamente no mês de setembro, através do Decreto nº 10.502 (30/09/2020) é lançada, pelo Governo Federal, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, de imediato foi bastante criticada por representar um retrocesso diante das conquistas adquiridas ao longo dos anos. Em dezembro, o Supremo Tribunal Federal (STF) por meio de uma liminar suspende o decreto em questão (Rede Brasil Atual [RBA], 2020).

Em 2023 o presidente Lula assume novamente o Governo Brasileiro. Com isso, novas medidas a respeito da educação especial são tomadas e já no dia 1º de Janeiro é revogado o decreto 10.502/2020 a partir do decreto nº 11.370/2023. Dessa forma, espera-se que as tomadas de decisões futuras partam

do princípio emancipatório, reconhecendo as necessidades das PcD,s a fim de que não sofram nenhum tipo de preconceito.

Dentro de uma perspectiva inclusiva, a educação especial se insere em uma coerência de políticas, ações e programas de proteção social de um determinado país. Conforme mencionado anteriormente, a partir da CF 1988 e com o fortalecimento da Democracia, as políticas públicas do Brasil passaram por um processo de amadurecimento. De acordo com o Artigo 205 da Constituição, que dispõe sobre a educação, está estabelecido que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim como estabelece o Artigo 208 desta mesma Constituição, o inciso III garante o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Diante disso, é possível notar que, com os avanços e conquistas históricas tanto em contextos nacionais quanto internacionais, a educação alcançou um patamar universal, sendo um direito de todos (independente do indivíduo) e um dever do Estado garanti-la com qualidade. Nesse contexto, o Brasil se insere em uma configuração destinada a responder aos problemas sociais, sendo a educação um deles.

Contudo, este trabalho em questão pretende analisar a respeito do papel das políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência durante o período de pandemia. Observando este breve contexto histórico que situou parte da história da educação no Brasil até os principais marcos da educação especial também neste país, compreende-se que é uma conjuntura sinalizada por lutas, conflitos e conquistas. Sabe-se que muito ainda precisa ser feito, aliás é uma batalha cotidiana principalmente para as PcD,s, suas famílias, profissionais atuantes da área e demais interessados da sociedade civil.

O ACESSO À EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA: QUAL O LUGAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO?

No ano de 2020, a COVID-19 foi classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), como uma doença causada pelo novo coronavírus. Entre as Américas, o Brasil ocupava o segundo país com maior número de infectados – testados – e também com relação ao número de óbitos. Governos estaduais e municipais desenvolveram diversas ações objetivando conter o avanço do vírus, dentre elas o distanciamento social e a quarentena. Atividades econômicas não essenciais e que gerassem algum tipo de aglomeração como atividades esportivas,

práticas religiosas e eventos de modo geral, foram suspensas e reduzidas ao máximo. Com o passar do tempo, estudos foram publicados e assim contribuíram para a identificação de fatores que pudessem levar a óbito. Gestantes, pessoas com deficiência, idosos e a população em situação de vulnerabilidade social foram inseridas no grupo de risco para contágio da doença. Este texto foca, em específico, nas pessoas com deficiência (PCD's) que enfrentaram condições específicas de saúde, mobilidade, moradia, falta de acessibilidade aos meios de transportes e a educação.

Sobre a situação das pessoas com deficiência (PCD's) no Brasil, Melo (*et. al.* 2022, p. 4204) aponta que: “A situação das PcDs no Brasil até a primeira metade do século XX era de invisibilidade, marcada por uma fase inicial de eliminação e exclusão. Na segunda metade do século XX, ocorreu um período de integração parcial através do atendimento especializado em clínicas e hospitais. A responsabilidade da deficiência deixou de ser única da família e passou a ser compartilhada com o Estado. Durante a pandemia da COVID-19, não foram incluídas, nos dados oficiais, as informações relativas às pessoas com deficiência (PCD's) que foram infectadas, ou que foram a óbito devido à doença. Essa ausência de informações e diagnósticos específicos dificultou consideravelmente a realização de pesquisas, a análise de dados e a elaboração de políticas públicas direcionadas. Dessa forma, nota-se que a situação das pessoas com deficiência (PCD's) é marcada por um olhar preconceituoso e uma invisibilidade persistente. Desde o dia 17 de março de 2020, a Organização das Nações Unidas (ONU) publicou um alerta mundial sobre o risco de contaminação e o abandono enfrentado por esse grupo.

A pandemia trouxe diversas consequências para todos e com as pessoas com deficiência (PCD's) não foi diferente, muitos que precisaram de apoio para realizar atividades cotidianas como alimentação, troca de vestimenta e cuidados de higiene não tiveram acesso. Apesar de o Brasil ser respaldado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146/2015 – que no Art. 10º afirma que “compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida”. Além disso, reforça no parágrafo único que “em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, a pessoa com deficiência será considerada vulnerável, devendo o poder público adotar medidas para sua proteção e segurança”.

Sabe-se que o estado do Espírito Santo (ES) é uma unidade federativa do Brasil, localizado na região Sudeste do país, sendo composto por 78 municípios, com um território de 46.074,447 km². O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) afirma que o Estado possui 3.514.952 habitantes, desse total 23,45% apresentam algum tipo de deficiência. A Lei nº 11.130/2021 incluiu os

capixabas com deficiência no grupo de risco, e que foi fundamental na inclusão deste grupo junto ao painel COVID-19 do Estado, sendo criado um banco de dados com o intuito de tornar público os casos notificados da doença. Apesar dos pontos positivos a respeito da organização deste Estado diante da situação de pandemia, algumas questões foram insuficientes, com relação ao acesso à educação e ausência da sua garantia, principalmente quando o assunto são os alunos PAEE.

No município de Serra (ES), um grupo de mães teve que acampar em frente ao Palácio Anchieta – em Vitória, local onde o governador exerce suas atividades – para exigir a garantia dos direitos de seus filhos. Os estudantes que compõem a educação especial do município estavam sem cuidadores para auxiliá-los na rotina de cuidados básicos, sendo necessária uma grande organização em frente ao Palácio. Tal protesto reforçou o quanto a legislação é falha e mesmo tendo uma lei em vigor que assegura os direitos desses alunos, evidenciou a ineficácia do cumprimento da mesma pelo próprio Estado. O coletivo denomina-se Mães Eficientes Somos Nós (MESN), foi organizado por mães que lutam pelos direitos básicos de seus filhos com deficiência. Neste caso, sendo a educação um direito de todos, por qual razão esses estudantes estariam à margem do sistema de ensino? Na reportagem do dia 14 de fevereiro de 2022, do Jornal Século Diário, Lucia Mara dos Santos Martins, coordenadora do MESN, faz um desabafo a respeito da situação: “Nossas crianças estão sendo convidadas a ficarem em casa porque nas escolas não há suporte”. Além disso, outros questionamentos são feitos por Maria, “Por que para as crianças típicas tem suporte e para os nossos não? Por que nossos filhos têm que ficar à margem da sociedade? Saúde e educação é direito de todos!” E é nessa perspectiva de direitos humanos básicos que se pode perceber a diferença do tratamento para os alunos PAEE. Não foi visto, por exemplo, um movimento exigindo acesso à educação para os alunos típicos e ressalta a importância das políticas públicas eficazes para a garantia de seus direitos.

A reportagem de 14 de fevereiro de 2022, também traz em seu título um grande questionamento dessas mães: “Por que nossos filhos têm que ficar à margem da sociedade?” Com esta determinação, elas se acampavam em frente ao Palácio Anchieta, aguardando um posicionamento do governador Renato Casagrande e dos secretários do âmbito estadual, de Educação e Saúde, Vitor de Ângelo e Nésio Fernandes, respectivamente. O coletivo de mães surgiu em resposta à ausência de suporte para seus filhos nas escolas, marcado por uma conjuntura de pandemia e a mobilização visava fortalecer a importância desse movimento. A sensação das mães era de que seus filhos estivessem sendo convidados a permanecerem ausentes do ambiente escolar, devido à ausência de

suporte, sendo a saúde e educação direito de todos. De acordo com seus relatos, elas foram recebidas pela equipe de Educação do Estado e pelo Secretário de Saúde, contudo reafirmaram que só sairiam do local após serem recebidas pelo Governador. A explicação foi que o representante do Governo estava no interior e a reação das mães foi continuar com o protesto. As camisetas de cor laranja representam a determinação do grupo. Na ocasião, uma das mães disse: “quando as mães especiais vão à luta, todas as portas se abrem. Não vai ser essa que vai fechar”. Essa situação destaca a ausência e falta de responsabilidade do Estado em um momento delicado para as pessoas com deficiência (PCD's) e suas famílias.

Ao analisar a educação especial na pandemia, especificamente a realidade do estado do Espírito Santo, observa-se uma prática pedagógica excludente nas escolas da rede estadual de ensino, classificando alunos típicos como “merecedores” do direito à educação, enquanto os alunos atípicos encontram-se à margem da sociedade, cabendo aos seus responsáveis lutarem continuamente por seus direitos.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Em meio às desigualdades das regiões do Brasil, a qualidade da educação ofertada varia consideravelmente entre ricos e pobres. Freitas Junior *et. al.* (2022, p. 02) afirmam que “as desigualdades entre e intra regiões brasileiras refletem-se no acesso de estudantes às escolas públicas e na sua permanência nas instituições, bem como na qualidade educacional ofertada no país”. A pandemia aprofundou essas desigualdades, sendo necessárias adequações nas metodologias de ensino, sendo inseridas novas ferramentas e estratégias educacionais. Desse modo, para que as atividades escolares pudessem continuar em andamento, foi necessária a adoção do ensino remoto para as redes, públicas e privadas. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) são ferramentas desempenharam um papel importante no período de isolamento social, sendo autorizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) diante do Parecer CNE 05/2020 (BRASIL, 2020) (Freitas Junior *et. al.*, 2022).

Antes da pandemia, as desigualdades no acesso ao ensino já estavam presentes nas escolas públicas brasileiras, cuja precariedade atingia os alunos PAEE (Silva, Bins e Rozek, 2020). Em suma, “em tempos de pandemia, a invisibilidade daqueles que, historicamente, estiveram invisíveis pode se agudizar”, (Oliveira Neta, Nascimento e Falcão, 2020, p. 29). Contudo, é importante frisar que a tecnologia já estava inserida à educação muito antes do período pandêmico, um exemplo, temos a Educação a Distância (EaD) que faz parte da realidade educacional brasileira desde a década de 1990. Entretanto, é

necessário fazer uma ressalva para diferenciar o termo EaD do ensino remoto emergencial – sendo o caso da pandemia. Apesar de ambos utilizarem as tecnologias digitais, o segundo não possui metodologias e embasamento teórico de caráter específico e até então considerou-se como uma alternativa ao cenário da época, sendo o EaD regulamentado por uma legislação vigente (Sousa *et al.*, 2021).

No campo da educação ofertada às pessoas com deficiência (PCD's), vale ressaltar que a internet, por si só, já contempla ferramentas que promovem a acessibilidade. Nesse sentido também contribuem para adequações no currículo, durante este período. Nesse contexto, as Tecnologias Assistivas exercem um papel fundamental, auxiliando às pessoas com deficiência (PCD's) ou pessoas com limitações. Aplicativos como o VLibras, Hand Talk e o Dosvox, DSpeech e NVDA (NonVisual Desktop Access) auxiliam pessoas surdas e cegas respectivamente (Galvão, Damasceno, 2000).

A educação especial, tanto na modalidade presencial quanto remota, precisa de adequações curriculares, sendo preconizado pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB). A Lei afirma que para os alunos PAEE “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, Art. 59). Além disso, durante a pandemia, o CNE emitiu o parecer 05/2022, determinando que as “[...] atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas [...]” (Brasil, 2020, p. 14).

Sendo assim, vale também destacar que, segundo pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em abril de 2020, o ensino remoto não foi implementado imediatamente em alguns lugares do Brasil. Consequentemente, durante os primeiros meses da pandemia, muitos estudantes ficaram sem atividades pedagógicas. Esse cenário evidencia uma complexa desigualdade no acesso à educação que afetou principalmente as pessoas mais vulneráveis, incluindo às pessoas com deficiência (PCD's). A realização de estratégias de ensino para garantir o cumprimento do calendário escolar, tornou-se uma necessidade nesse contexto. Dessa forma, no contexto dos desafios e estratégias para o desenvolvimento do ensino remoto, a pesquisa revelou que 94,9% das instituições de ensino adotaram alguma forma de ensino remoto. Entretanto, identificou-se que 70% dos professores ainda utilizavam materiais impressos como recursos principais. Isso acontece devido ao fato de que muitos alunos não possuíam acesso à internet em suas residências, bem como aparelhos compatíveis para a conexão, como computadores, notebooks, celulares ou tablets. (Bruns; Rausch, 2020).

Em síntese, foi um período que exigiu uma reorganização das práticas pedagógicas e uma nova seleção das ferramentas de ensino. Contudo, surge a questão: foi possível garantir a educação para todos no estado do Espírito Santo? E para as pessoas com deficiência PCD's? A análise da luta das mães de alunos PAEE no Município de Serra/ES, aponta que esse público ficou à margem e à espera de direitos sociais básicos. Infelizmente, o contexto capixaba adaptou-se à realidade brasileira, onde a educação foi ofertada para aqueles com maior poder aquisitivo e acesso. Machado (2022) dialoga sobre este assunto e aponta como resultados de sua pesquisa - *análise das tecnologias educativas e práticas pedagógicas utilizadas por professores que trabalham com alunos com deficiência visual durante a pandemia da covid-19, no Instituto Federal de Educação – Ifes, no município de São Mateus/ES, no período entre março de 2020 e março de 2022* - dificuldades encontradas pelos docentes durante o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual, além de questões relacionadas ao uso de ferramentas de tecnologia que foram disponibilizadas no período da pandemia (Machado, 2022). Quanto às minorias, restaram o protesto, a persistência e o diálogo com o Governo.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM QUESTÃO

Para que uma instituição de ensino alcance sucesso na educação inclusiva, é necessário que se ofereça assessoria, orientação e acompanhamento às demandas da inclusão. Durante a pandemia, as práticas pedagógicas passaram por novas adequações no que diz respeito não apenas ao serviço do AEE e atendimento aos estudantes PAEE, mas também a relação entre os profissionais e as famílias desses estudantes. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente 74,9% da população do Brasil tem acesso à internet (BRASIL, 2018). No entanto, há questões a se considerar, que apesar dessa porcentagem, muitos estudantes usufruíram de materiais impressos para realizar as atividades durante o período de fechamento das escolas. Esses dados destacam a necessidade de criação de políticas públicas em prol do acesso às ferramentas digitais, as quais têm um grande potencial para disseminar o conhecimento (Queiroz; Melo, 2020). Com relação ao papel do professor, principalmente aos docentes que atuam no AEE, a resolução nº4/2009 “[...] recomenda que o professor do AEE desenvolva um trabalho educacional voltado ao estudante com deficiência, atuando de maneira integrada ao professor de ensino comum [...]” (BRASIL, 2009). A pesquisa realizada apontou que 94% dos docentes envolvidos são mulheres, atuantes nos estados de São Paulo, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão e Minas Gerais distribuídos em vários municípios. (Queiroz; Melo, 2020).

Além da exigência por uma formação de qualidade que atenda às necessidades dos alunos durante o período pandêmico, também foi necessária uma formação dos docentes com relação ao uso de tecnologias, que foram essenciais para garantir o acesso à educação neste período. A esse respeito, Freitas Junior *et. al.* (2022) no artigo “Utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação na educação especial e inclusiva: uma pesquisa descritiva em tempos de pandemia Covid-19”, realizou um levantamento com professores do Ensino Fundamental do município de Betim/MG sobre o uso de tecnologias, a fim de promover adequações no currículo dos estudantes PAEE. Quando questionados sobre suas habilidades para o uso de tecnologias educacionais, 25% alegaram conhecer e fazer uso com frequência durante as aulas, 34% afirmaram conhecer, mas que raramente utilizam durante suas práticas pedagógicas e, para finalizar, 27% disseram conhecer, mas não utilizam durante as aulas devido às instituições de ensino em que trabalham não ofertarem um suporte tecnológico.

Antes da pandemia, o Youtube já era utilizado para fins educacionais, assumindo uma outra roupagem durante esse período de isolamento, sendo porta voz dos professores, com a finalidade de socializar os conteúdos (Freitas Junior *et. al.*, 2022, p. 12). Da mesma forma, Queiroz e Melo (2021) ressaltam que o Whatsapp foi uma das plataformas mais utilizadas durante o isolamento social, obtendo uma adesão de 95%. Os recursos deste aplicativo foram fundamentais para a criação de vínculos com os discentes e suas famílias, “[...] esta interação não presencial se caracterizou majoritariamente pelo WhatsApp, seja por ligações, videochamadas ou formação de grupos no aplicativo [...]” (Queiroz; Melo, 2020, p.08). Além disso, no contexto tecnológico e de aplicativos, o Google também realizou um papel importante, fornecendo ferramentas educacionais como o Google Meet, utilizado com a finalidade de reuniões e aulas online ao vivo. O Google Classroom (Google Sala de Aula) também foi uma importante ferramenta de organização dos profissionais e alunos (Freitas Junior *et. al.*, 2022).

Com relação aos alunos com deficiência (PAEE), Freitas Junior *et. al.* (2022) informa que 87,2% dos docentes afirmaram tê-los em suas turmas. No município de Betim/MG, a alta porcentagem de alunos da educação especial presentes nas turmas é devido à política de educação municipal que visa à “[...] inclusão desses alunos nas classes comuns, como recomendam diversos documentos nacionais e internacionais [...]” (Freitas Junior *et. al.*, 2022, p. 13). Queiroz e Melo (2021) trazem dados importantes sobre a adaptação dos materiais didáticos para esses alunos. Segundo os dados, 8,2% dos entrevistados informaram que o material didático não tinha acessibilidade e não pôde ser adaptado. Dentre essas dificuldades, os professores do AEE, foram responsáveis pela adaptação dos conteúdos em 68% dos casos. As autoras enfatizam que:

26% a adaptação foi realizada em parceria com o professor do ensino comum, 1% relatou que a adaptação foi realizada exclusivamente pelo professor do ensino comum, 9% foi realizada pela família, 1% relato de adaptação feita pelo coordenador pedagógico e 1% pela equipe de educação especial do município. Nas demais situações, ou não houve material ou este não foi adaptado. Eles puderam responder mais de uma alternativa nesta questão (Queiroz; Melo, 2020, p. 16).

Como já citada anteriormente, a resolução nº4/2009 também enfatiza que, além de atender aos estudantes PAEE, os professores do AEE possuem outras atribuições como, “[...] orientar os professores e o estabelecimento de parcerias para disponibilizar recursos de acessibilidade e elaborar estratégias de atendimento [...]” (BRASIL, 2009), o que corrobora a citação anterior.

Percebe-se que a formação dos professores impacta diretamente em suas práticas pedagógicas. Tais resultados refletem um contexto social marcado pela precarização de recursos destinados à educação, em um Estado neoliberal que visa à abertura de instituições de ensino com foco no lucro em detrimento da qualidade da formação. Além disso, a gestão educacional, das instituições de ensino privadas, frequentemente adota um viés empresarial, privilegiando a quantidade sobre a qualidade. Durante a pandemia, uma nova configuração educacional precisou ser adotada e “[...] a invisibilidade daqueles que, historicamente, estiveram invisíveis pode se agudizar [...]” (Oliveira Neta *et. al.*, 2020, p. 29). Nesse contexto, os professores e os alunos, especificamente os PAEE, foram os mais afetados. A ausência de formação docente, somada às dificuldades físicas e intelectuais dos alunos e a falta de equipamentos tecnológicos e acesso à internet, trouxe à tona muitos questionamentos de que a educação foi viabilizada apenas para aqueles que preenchessem os requisitos básicos mencionados. Diante disso, é importante fomentar a criação de políticas públicas que garantam o acesso à educação para os estudantes da educação especial, seja em uma pandemia ou não, garantindo que o direito à educação seja cumprido (Silva, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise do material pesquisado, sob a perspectiva de uma pesquisa bibliográfica exploratória, buscou-se compreender o conceito de direito à educação, particularmente no contexto do ensino remoto, além do papel do poder público e do trabalho pedagógico desenvolvido neste período, entre limites e possibilidades. Inicialmente, devemos considerar o contexto histórico da educação no Brasil. Percebe-se o papel da CF 1988 na efetivação do direito à educação, visando ao exercício pleno da cidadania, e da LDB, que estruturou a educação em seus respectivos níveis (educação básica e superior) e modalidades (educação profissional, especial e de jovens e adultos – Ensino Fundamental e

Médio). A criação do FUNDEF e, posteriormente, do FUNDEB, com caráter permanente, também são aspectos importantes e que se constituíram em um contexto de lutas por mais recursos destinados à educação. Entretanto, apesar da efetivação do direito à educação na constituição, as desigualdades perduram, afetando significativamente as minorias. Deste modo, o reconhecimento das diferenças para os afrodescentes, indígenas e pessoas com deficiência (PCD's) ainda é uma questão fundamental para garantir a igualdade. Sobre a educação especial, o conceito de deficiência passou por grandes avanços a partir da década de 90, com a inserção oficial na educação, através da Declaração de Salamanca (1994), um marco central neste período. Contudo, devemos refletir sobre o papel do estado, uma vez que a filantropia ainda desempenha um papel importante no atendimento às pessoas com deficiência (PCD's). Apesar dos grandes avanços, a perspectiva do direito à educação precisa ser ampliada.

Além disso, foi possível analisar que, no Estado do Espírito Santo, foram desenvolvidas ações como quarentena e isolamento social para conter o avanço do vírus. O estado também criou a lei estadual nº 11.130/2021 que inclui as pessoas com deficiência no grupo de risco, em razão da pandemia. Apesar desses feitos, o movimento de mães, do Município de Serra/ES, mencionado nesse texto, denunciando a ausência do Governador frente à falta de profissionais para trabalhar com os estudantes PAEE. Tal questão destaca o paradoxo entre o direito à educação previsto em lei e sua efetivação na prática. As mães ficaram acampadas em frente ao palácio esperando uma resposta, o que revela uma falta de respeito, por parte do Governo. O título do capítulo, “Qual o lugar da educação especial?” levanta a discussão sobre a efetiva inserção da educação especial no contexto educacional. Apesar do Governador do ES criar um painel para divulgar as informações sobre a Covid-19, a principal falha foi desamparar um grupo de mães que reivindicava por direitos, especialmente a ausência de cuidadores e estagiários para seus filhos, que é fundamental para que permaneçam nas escolas. Nota-se que mesmo criando mecanismos de combate ao vírus, a invisibilidade das Pcd's se fez presente na educação.

Surgem diversos questionamentos sobre a realidade do acesso a internet no Brasil e, de acordo com dados do IBGE de 2018, 74,9% da população possui acesso à internet. Quem são esses brasileiros? Quais desses estudantes precisam do material impresso “na era digital” para ter acesso à educação durante um período de isolamento social? O acesso à internet está chegando para quem? E os estudantes PAEE? Essas são as questões que surgem à medida que os dados são analisados. Após refletir sobre os resultados dessa pesquisa, constata-se que a relação do direito social à educação vai além da existência de uma lei. É preciso um compromisso real para que de fato, esse direito seja efetivamente

cumprido. A educação, conforme evidenciado nesta pesquisa, se deu dentro das possibilidades de cada aluno, escola e professor. A lei está bem elaborada, mas a prática está coberta de pedras no caminho.

Em síntese, o ensino remoto levanta duas questões a se pensar: a educação é um direito ou um privilégio? Considerando as diferenças regionais que assolam o Brasil, a educação desenvolveu-se de maneiras distintas em cada unidade federativa, durante a pandemia. A partir do estudo feito pode-se considerar que o acesso à educação para os alunos PAEE se deu pelo privilégio associado à classe social, às condições dos materiais enviados pelas escolas, à atuação dos professores e ao envolvimento das famílias. Uma soma de fatores que combinados, fazem toda a diferença no acesso à educação.

REFERÊNCIAS

ANDE; ANPED; CEDES. Carta de Goiânia. *In: Educação & Sociedade*, ano VIII, número 25, dezembro de 1986, pp. 5-10. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ffcNdnvmDHpk8yK9mfyyspb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 Jun., 2024.

ARAUJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1450_6811-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 Jun., 2024.

BRUIM, W. S. de. **Direito à educação em tempo de pandemia**: garantia do direito social em ensino remoto. 2022. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/2137/TCC_DIREITO_EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 15 Jun., 2024.

BRUNS, J. P., & RAUSCH, R. B. (2020). Narrativas de uma professora em final de carreira: A educação frente à pandemia. **Dialogia**, (36), 102-115. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.17883>.

BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BULHÕES, G. **Desde 2020, WhatsApp lidera como aplicativo mais popular com 99% de adesão. Olhar Digital.** 2021. Online. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2021/09/02/internet-e-redes-sociais/desde-2020-whatsapp-lidera-como-aplicativo-mais-popular-com-99-de-adesao/>. Acesso em: 06 jun. 2024.

CASTIONI, R. CARDOSO, M. S. CAPUZZO, A. FUNDEF, FUNDEB e novo FUNDEB: perspectivas para o financiamento da educação de estados e municípios. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 10, n. 1, p.80-95, jan./jun.2020. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/3661>. Acesso em: 05 Jul., 2024.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 11.130, de 27 de maio de 2020.** Inclui no grupo prioritário de atendimento, em razão da pandemia do COVID-19 (Coronavírus), as pessoas com deficiências, em cumprimento à Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial do Espírito Santo 2020; 27 maio.

GALVÃO, T. A. F.; DAMASCENO, L. L. **As tecnologias da informação e da comunicação como tecnologia assistiva.** Brasília: Proinfo/MEC, 2000.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo demográfico 2010** [Internet]. [acessado 10 jun 2024]. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>.

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

KASSAR, M. C. M. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

MACHADO, E. H. S. **Recursos de tecnologia digital na educação na perspectiva inclusiva de alunos com deficiência visual.** 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_7a10eb8a7be4df6535a8b861ecea267. Acesso em: 22 nov. 2024.

MELO *et. al.* **Pessoas com Deficiência e COVID-19 no estado do Espírito Santo, Brasil: entre a invisibilidade e a falta de Políticas Públicas.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/rXC6VDtmCzjjTCrwDTRLKsm/>. Acesso em: 05 Jul., 2024.

OLIVEIRA NETA, A. de S.; NASCIMENTO, R. M.; FALCÃO, G. M. B. A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de Covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. **Interações**, Santarém, v. 16, n. 54, p. 25-48, 2020.

PAULO, J. R. DE, ARAÚJO, S. M. M. S., & Oliveira, P. D. de. (2020). Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: Tecendo algumas considerações. **Dialogia**, (36), 193-204. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18318>. Acesso em: 10 Jun., 2024.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020.

QUEIROZ, F. M. M. G. DE, & MELO, M. H. DA S. (2021). Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. **Revista Educação Especial**, 34, e35/1–24. <https://doi.org/10.5902/1984686X64174>.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SILVA, J. J. D. R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC** - São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, K.; BINS, K.; ROZEK, M. A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. **Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 124–136, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914>. Acesso em: 06 Jul., 2024.

SILVA, M. S. B. O. **Formação continuada de professores da educação especial dos alunos com deficiência visual no município de Cariacica em tempo de pandemia da covid-19 (2020-2021)**. Disponível em: https://btdt.ibict.br/vufind/Record/UFES_31e407219cefba75e9017e4839ea05f3. Acesso em: 22 nov. 2024.

SOUSA, *et. al.* **Reflections on remote learning in the pandemic**. Research, Society and Development, [s. l.], v. 10, n. 15, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/22928>. Acesso em: 06 Jul., 2024.

SOUZA, A. R. TAVARES, T. M. **A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura**. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/a-gestao-educacional-no-brasil-os-legados-da-ditadura,b031e48b-1bad-4766-9689-f661871a37a4>. Acesso em: 06 Jul., 2024.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS DO CAMPO DE CORUMBÁ/MS

Francisca Renata Oliveira¹

Micheline Medeiros dos Santos Sant'Anna²

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que as práticas pedagógicas devem englobar e respeitar todas as particularidades de atendimento aos estudantes de um modo geral, considerando, portanto, as especificidades dos processos de ensino e aprendizagem no contexto do campo e as demandas desses alunos, deverá então ter uma atenção mais específica às estratégias de ensino que facilitem a inclusão e a aquisição da leitura e escrita no processo de alfabetização dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Tendo em vista que o Plano Nacional de Educação – PNE do decênio 2014 a 2024 apresentava, em sua 4^a meta, o objetivo de garantir para a população de quatro a dezessete anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado - AEE. Sendo assim, este público teria toda assistência e todo suporte técnico e profissional institucional, com o intuito de oferecer um atendimento com práticas de ensino significativas, durante todo o processo de aprendizagem de maneira inclusiva, que se apresenta de forma tão diversa nas escolas brasileiras, preferencialmente na Rede Pública de Ensino.

1 Mestra (2019) em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal. Professora Efetiva da educação infantil na Secretaria Municipal de Educação de Corumbá. Atualmente exerce a função de Docente na Educação Básica da Reme de Corumbá/MS/Brasil. E-mail: renata.fran.oliveira@gmail.com.

2 Mestra (2020) e Doutoranda (2024) em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal. Professora Efetiva dos Anos Iniciais na Secretaria Municipal de Educação de Corumbá. Atualmente exerce a função de Docente na Educação Básica da Reme e da SED/MS, ambas em Corumbá/MS. Corumbá/MS/Brasil. E-mail: micheline.santanna@ufms.br.

A lei complementar nº 315 de 16 de dezembro de 2022 (Corumbá, 2022) expõe sobre a Política Municipal de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva para estudantes com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação, da Rede Municipal de Ensino (REME) de Corumbá/MS, apresentando vinte e cinco princípios e diretrizes que orienta sobre o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de Corumbá/MS.

Além disso, dispõe de prerrogativas para promover o acesso nas estruturas físicas das escolas, nas questões relacionadas com acessibilidade e mobilidade no ambiente escolar. Dentre outras orientações, estipula ainda a necessidade de criar um currículo emancipatório e inclusivo, formação específica para a equipe escolar de modo a reduzir “barreiras comunicativa ou emocional na interação social com as famílias e com os educandos” e elaborar um Plano de Atendimento Educacional Especializado que atenda as especificidades de cada aluno. Essas e outras orientações são voltadas para todos os alunos da rede pública de Corumbá/MS, tanto para os alunos das escolas da cidade quanto para os das escolas no campo.

Esse mesmo documento legal também instituiu o Núcleo de Educação Especial e Inclusão (NEEI) no organograma da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de executar com especialidade as práticas de gestão voltadas à Educação Especial Inclusiva no município. O núcleo é formado por supervisor, coordenador, fonoaudiólogo escolar e assessores técnico-pedagógicos. Todos estes profissionais são estatutários, ou seja, que prestaram concurso para a educação na rede de educação municipal.

O NEEI é responsável por coordenar e supervisionar as Salas de Recursos Multifuncionais, tendo os professores de apoio e profissionais de apoio³ que fazem o acompanhamento na Rede Municipal de Ensino de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e alunos com altas habilidades e superdotação. Quanto aos professores que trabalham nas Salas de Recurso Multifuncionais que desenvolvem o atendimento educacional especializado, (SRM-AEE), exige-se que estes sejam profissionais efetivos no ofício docente, para que possam se inscrever no processo seletivo no qual seu currículo na área de formação continuada em áreas interligadas a educação especial será avaliado e classificado.

3 Profissionais de apoio é o termo designado aos profissionais da educação que acompanham os alunos com deficiências nas escolas. Geralmente, esse atendimento é realizado desde os alunos da Educação Infantil até os dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Porém, para exercer essa função, exige-se a formação profissional do Curso Técnico de Normal Médio, antigo magistério.

Quanto à criação das Salas de Recurso Multifuncionais voltadas para o atendimento educacional especializado, estas surgiram conforme apresenta Nozu (2013), a partir das políticas de educação especial criadas pelo Centro Nacional de Educação Especial. Elas aderiram a função de substituir, complementar ou suplementar o atendimento dos alunos com deficiências e demais transtornos do desenvolvimento. Em outras palavras,

Nos anos finais da década de 2000, a partir de dispositivos políticos e normativos, o discurso inclusivo na educação especial passou a enunciar a oferta do AEE prioritariamente em SRMs. A SRMs caracteriza-se como um espaço físico da escola dotado de mobiliários, materiais, recursos e equipamentos para a realização do AEE, visando possibilitar, aos alunos que necessitarem deste serviço de educação especial, o acompanhamento do “[...] currículo proposto pela escola, como também progredirem na vida escolar” (MIRANDA, 2011, p. 97). Destaca-se que a multifuncionalidade desta sala, conforme Brasil (2006, p. 14), advém do fato “[...] de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional”. (Nozu, 2013, p. 17)

Corrêa (2019) expõe em sua pesquisa de mestrado intitulada como “Educação especial nas escolas do campo: uma análise dos indicadores educacionais na rede municipal de ensino de Corumbá/MS” contribuições para esclarecer o histórico das Salas de Recursos Multifuncionais para as Escolas do Campo. Ela considerou o período de 2013 a 2018 para fazer o levantamento e conforme a autora, foi no ano de 2013 que se registra a primeira SRM em uma Escola do Campo em Corumbá. Havia um professor, que realizava o trabalho itinerante em outras escolas do campo que estão distribuídas pela região mais próxima da cidade, nos assentamentos de pequenos produtores rurais. Já nas escolas mais distantes, não havia nenhum atendimento educacional especializado feito via SRMs. Na época, a autora concluiu que o atendimento educacional especializado para os alunos das escolas do campo em Corumbá ainda acontecia de forma bem “tímida”, uma vez que

[...] a política de educação inclusiva tem alcançado as escolas do campo, mas de forma tímida e insuficiente, com dificuldades para atingir aos alunos público-alvo da Educação Especial. Diante do exposto, a realidade vivenciada por esses alunos nas escolas do campo do município de Corumbá-MS não se difere das realidades encontradas em outras regiões, conforme os estudos levantados [...] (Corrêa, 2019, p. 80).

O que podemos apresentar para atualizar a realidade das SRMs nas escolas do campo em Corumbá/MS, seis anos após a pesquisa de Corrêa (2019), é que hoje há duas Salas de Recurso Multifuncionais oficialmente implantadas em Escolas do Campo. Há dois professores que atuam nas mesmas, e estes

também desenvolvem o trabalho de forma itinerante, ou seja, cada um cobre três unidades escolares municipais ao longo da semana.

Ao todo são seis unidades escolares atendidas que estão distribuídas nas regiões dos assentamentos de pequenos produtores agrícolas e o distrito de Albuquerque que estão mais próximos da cidade. Nestas há espaço físico delimitado para o atendimento educacional especializado, nas demais onde o trabalho se dá de forma itinerante, tanto os recursos quanto os espaços são adaptados. O público atendido se estende desde a Educação Infantil aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Ao todo o número de alunos atendidos pelos dois professores é em torno de trinta e nove alunos. A formação continuada destes docentes fica a cargo dos gestores do NEEI organizar e oferecer. Estas, em grande maioria, são ofertadas geralmente no dia designado para elaboração de planejamentos.

Quanto às escolas que estão mais longe da cidade, como é o caso daquelas que pertencem ao grupo das Escolas das Águas, continuam sem nenhuma Sala de Recurso Multifuncional que ofereça o Atendimento Educacional Especializado.

AS ESPECIFICIDADES DAS ESCOLAS DO CAMPO E DAS ÁGUAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES RELEVANTES AO ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Embora se tenha discutido, nos últimos anos, a questão que envolve a elaboração de políticas públicas voltadas à consolidação do Atendimento da Educação Especial no Brasil, ela ainda é recente e deficitária, como bem aponta Kassar (2013), ao afirmar que o direito:

[...] à escolarização das pessoas com deficiências está se concretizando dentro do movimento de universalização do Ensino Fundamental brasileiro desde a última década do século XX. Nosso país não tem uma história de forte compromisso com a educação da população, mesmo que nossas leis registrem a sua importância desde o início do século XIX. Em 1824, a primeira constituição Brasileira previa a gratuidade da instrução primária a “todos os cidadãos”. No entanto, ao procurar no texto o detalhamento da instrução a ser oferecida, percebemos que nossa primeira lei Magna externou a relevância da Educação, mas não a garantia de sua efetivação (Kassar, 2013, p. 33-34).

É importante frisar, no que diz respeito ao conceito de pessoas com deficiências na legislação brasileira, que o art. 2º da Lei nº 13.146/2015 considera a pessoa com deficiência

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 9).

A referida lei, foi instituída como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, o Estatuto da pessoa com Deficiência, a qual é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (Brasil, 2015, p. 1).

Considerando que o presente artigo pretende desenvolver uma investigação tendo como público-alvo os docentes que atuam em Escolas do Campo, é oportuno apresentar o que se entende por esse público do campo. De acordo com o Decreto nº 7.352/2010, compreende o público da Educação do Campo os “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, caiçaras, povos da floresta” (Brasil, 2010, p. 1).

Portanto, ao englobar todo esse contexto que se refere ao público do campo, não podendo deixar de dar relevância, por sua vez, a toda a sua história, tradição, cultura, deverá existir o respeito a essa singularidade da população que habita nesses espaços onde estão tão enraizadas as questões culturais que são transmitidas de maneira cíclica, ou seja, repassadas de geração em geração.

Porém, não se pode deixar de ter uma preocupação com o fornecimento do serviço de um atendimento educacional especializado que englobe todos que necessitam desta ação, uma vez que todo e qualquer cidadão tem o direito à educação, conforme consta na Constituição Federal artigo nº 205, (Brasil, 1988, p.123) que prevê “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Ao refletir sobre a importância da educação nos diferentes espaços em que ela ocorre, sobretudo no escolar, e no acesso a esses ambientes, a discussão acerca do ensino aos moradores do campo na cidade de Corumbá/MS se torna extremamente relevante. Trata-se de um município fronteiriço, que faz divisa com a Bolívia e abrange uma vasta extensão territorial, localizado na região pantaneira do estado de Mato Grosso do Sul. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), abrange uma área territorial de 64.432,450 km²⁴ com densidade demográfica de 1,49 hab./km².

Devido a essa extensa área, há uma peculiaridade na localização das

4 Dados obtidos no site do IBGE: <https://www.ibge.gov.br/>.

escolas na cidade. Algumas estão desde as áreas pantaneiras alagáveis, que são conhecidas como Escolas das Águas, como também as regiões fronteiriças e fazendas que são denominadas como Escolas do Campo. Estas são organizadas e definidas pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/MS desta maneira por questões de gestão, embora todas se agrupem na semântica do Campo.

Sendo assim, há na Rede Municipal de Ensino um grupo diverso de escolas, e este forma a organização e estrutura das escolas do Campo em Corumbá, além daquelas que se localizam na área urbana. Ou seja, temos: Escolas das Águas, Escolas do Campo e Escolas Urbanas. Esse tipo de organização serve para organizar de maneira mais efetiva as ações pela gestão, que direciona os núcleos de educação para planejar o atendimento de forma mais incisiva e contínua, no intuito de atender a todas as demandas destas instituições.

As Escolas das Águas são assim conhecidas tanto por estarem localizadas na planície alagada, como é conhecido o Pantanal, como pelo acesso a elas serem por transporte fluvial, já as Escolas do Campo (ou da terra) por terem como principal via o transporte terrestre. Essa divisão é uma forma de viabilizar a gestão dessas instituições, uma vez que esse grupo de escolas atende a realidades distintas e oferecem um contexto social diferente entre elas.

A localização das unidades escolares e os meios de transportes necessários para chegarem até elas, também faz parte das questões específicas envolvidas com o processo de ensino, sobretudo pelos alunos que precisam se deslocar para poderem estudar, e ainda pelos profissionais que lá trabalham. Há aquelas que, para os estudantes e trabalhadores chegarem na instituição de ensino, se faz necessário o deslocamento por meio de embarcações, aviões de pequeno porte, ônibus e, em algumas, até tratores.

Vale ressaltar que o público atendido, portanto, é diverso: populações ribeirinhas, assentados, filhos de funcionários de fazenda e moradores da linha fronteira Brasil/Bolívia, entre outros. Além dessa diversidade, as Escolas do Campo em Corumbá/MS também são distintas em suas acomodações e funcionamento. Assim como as escolas em regiões de assentamentos, fazendas e em áreas pantanosas que atendem as crianças ribeirinhas.

Pela grande extensão territorial, há na rede municipal de ensino muitas escolas que se estendem tanto nas áreas alagadas quanto nas áreas de fazendas não alagáveis. Nelas existem peculiaridades em algumas instituições escolares que atuam no regime de semi-internato, onde as crianças passam a semana na unidade escolar e retornam para suas casas aos finais de semana. Quando é internato, as crianças ficam alojadas nas escolas durante o bimestre e passam 15 dias em casa, retornando depois para as aulas. Tanto no regime de semi-internato

como de internato, os professores também dormem nas escolas em alojamentos apropriados. Já as de tempo integral e em dois turnos (matutino e vespertino) não exigem que os estudantes e docentes durmam nas unidades, ficando parte do dia na instituição.

Essas particularidades nos modelos de organização e estruturas destas escolas instiga a curiosidade em saber como funcionam o planejamento de ensino, bem como o atendimento de modo geral aos estudantes e, principalmente, o atendimento educacional especializado para os alunos da educação especial. Existem uma preocupação de como atender as especificidades deste público no processo de ensino e aprendizagem, respeitando as reais necessidade. E, ainda, a tentativa de oferecer práticas de ensino adaptadas que atravessem barreiras que foram de desenvolvendo ao longo da história da educação brasileira.

Assim, a temática desta pesquisa se sustenta na questão que demanda das Escolas do Campo em Corumbá/MS. Estas compreendem um grupo diverso de escolas que atendem a realidades distintas em ambientes diferenciados como assentados do Movimento Sem Terra (MST), ribeirinhos e populações tradicionais e ainda aos filhos de trabalhadores das fazendas de agropecuária, como já mencionado.

As Escolas do Campo se encontram na grande maioria em ambientes de difícil acesso, por isso a necessidade de regimes como semi-internato e o internato bimestral, para que os alunos tenham condições mínimas de estudo, e seja garantido de fato o direito à educação, com acesso e permanência nas Escolas (Brasil, 1988).

A gestão municipal dessas escolas é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, por meio de um núcleo específico que atende essa demanda das escolas rurais (Campo e Água), mas que é realizado o monitoramento local e à distância, por servidores municipais da educação que trabalham na Sede da secretaria na cidade e que mantém um planejamento de visitas técnicas periodicamente.

Destaca-se, ainda, o suporte pedagógico e financeiro, com a presença de instituições do terceiro setor que também atuam como parcerias público-privada. São nomeadas como escolas rurais e não como Escolas do Campo, valendo-se dessa controversa nomenclatura de rural e urbano para se referir às escolas municipais. Importa ressaltar que, neste estudo, serão eleitas as palavras campo e cidade no decorrer da escrita. No entanto, entende-se que não é possível alterar a nomenclatura dos documentos oficiais que nomeiam as escolas usando o nome “rural” em vez de campo.

Neste contexto, no sistema educacional corumbaense, tem-se o atendimento, portanto, de grupos humanos diferentes, assim como a diversidade

de aspectos físicos, que variam entre os espaços alagados e de terra firme, bem como as dificuldades apontadas em pesquisa anterior que faz menção às dificuldades na formação de professores.

Tal realidade suscita a questão que norteia esta pesquisa: investigar sobre a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais nas Escolas do Campo em Corumbá/MS. Considerando que há a necessidade de trabalhar de forma eficaz e eficiente com os alunos da Educação Especial, tendo como base teórica a teoria histórico-cultural, que instrumentaliza o entendimento de como a consciência se produz socialmente, isto é, como a questão cultural impacta a constituição do psiquismo e influencia o comportamento Humano (Vigotski, 1999).

Considerando a diversidade de ambientes no qual se encontram as escolas do campo em Corumbá, há de se investigar não somente as possíveis limitações que estas enfrentam, mas também suas inovações didáticas relacionadas à diversidade deste contexto.

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS DO CAMPO

Desta forma, e diante de todas essas informações levantadas nas pesquisas regionais realizadas, se faz necessário um levantamento de pesquisas atualizadas para que seja possível abordar sobre alguns estudos científicos relacionados com a temática em questão, implantação de Salas de Recursos Multifuncionais em escolas do campo.

Diante dessa realidade, foi feito um breve levantamento sobre estudos relacionados à educação do campo, ou por Escolas do Campo em Corumbá/MS, em que se constatou que há poucas pesquisas relacionadas a esta temática. A busca contemplou tanto pesquisas relacionadas às terminologias escolas das águas, escolas do campo e ainda escolas rurais.

Iniciando por Hilbig (2021), que aponta em sua pesquisa de mestrado intitulada “Formação de professores para a inclusão de estudantes da Educação Especial nas Escolas das Águas do Pantanal”, em que expõe sobre os desafios relacionados à formação dos professores e as questões de acessibilidade para os alunos do grupo nomeado por ela de público-alvo da Educação Especial. Outro fator evidenciado em sua pesquisa é o fato de em um período de vinte anos haver poucas pesquisas relacionadas à temática da Educação Especial para o público da Educação do Campo em especial às populações ribeirinhas⁵.

5 Populações tradicionais que mantem a sua cultura local e que vivem à margem do Rio Paraguai, em comunidades dependentes dos recursos naturais para a sua subsistência.

Podemos inferir que há a necessidade desta temática ser melhor aprofundado em futuras pesquisas científicas.

Entre outros destaques nas pesquisas localizadas, foi identificado o artigo de Geraldo Garbelini Neto e Anamaria Santana da Silva (2019), que trazem em suas pesquisas apontamentos importantes como o forte movimento pela Educação do Campo, a partir de 1990 deixando para o passado as terminologias e princípio ligados a uma educação rural. Ainda há relatos das dificuldades encontradas por uma escola do Campo em Corumbá/MS.

Nestes termos, a história da educação do Campo é marcada por muita luta em nosso país. Até mesmo o uso da nomenclatura campo em vez de rural, trata-se dos resultados dos movimentos ligados à luta pela terra e por uma educação do campo que não estivesse subordinada aos interesses patronais. No tocante à temática da Educação do Campo, é necessária atenção aos seus conectores principais que não estão dissociados: conhecimento, política e educação. Essa tríade permeia e fundamenta toda uma base histórica da construção de uma educação voltada para a população do campo (Molina e Jesus, 2004).

Em se tratando de temas relacionados às metodologias de ensino voltados para a Educação do Campo, Giselle Pupim Jorge Back e Maria Imalucia Teixeira (2020) apresentam resultados de uma pesquisa com professores que atuam em Escolas do Campo no Mato Grosso/MT, mostrando a necessidade de promover uma educação que resgate a identidade das populações que se encontram no campo e um currículo escolar que seja capaz de atender às especificidades destes grupos. Segundo as autoras, para se fazer uma educação do campo, não basta apenas a escola estar localizada no campo, é necessário mais que isso, inclusive uma educação que ofereça um desenvolvimento sustentável.

Há ainda grande aporte teórico apresentado por Caldart (2004), em que se ressalta a importância de se respeitar a cultura e do saber local das populações do campo. Aponta o papel da escola em atuar como um espaço de construção coletiva do conhecimento, oferecendo uma formação participativa e integradora. Como nas palavras de Antônio Nóvoa (2022, p. 15) que expõe que “a educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX”. Aquele modelo de educação centralizado no professor, arcaico focado em uma cultura e saberes externos à realidade dos educandos.

Urge a necessidade de articulação entre o contexto social dos estudantes, a cultura local onde a escola se situa e a abordagem metodológica escolhida pela equipe pedagógica, para que o ensino e a aprendizagem tenham efetividade na abordagem adotada pelos docentes, bem como os alunos apreendam de fato o conhecimento científico, mesmo que na sala de recursos multifuncionais.

Independente das terminologias usadas para especificar o tipo de escola, cada instituição escolar é marcada pelas suas especificidades e pelo público atendido. Mesmo sendo classificada dentro de um mesmo grupo, como a Escola das Águas, por exemplo, não se pode julgar que as formas de ensino e de aprendizagem serão as mesmas. É fundamental, portanto, uma inovação na educação, bem como em suas práticas, considerando os diferentes espaços onde ela ocorre e que impactam estudantes, professores, gestores e familiares.

A pesquisa, desse modo, apresenta uma proposta relevante, que aposta na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, e que não basta apenas matricular alunos com deficiências em escolas públicas comuns. Vai muito além disso. É como se fosse obrigatória uma formação contínua e específica para professores, equipe gestora e demais profissionais das escolas, para buscar atender com eficiência, qualidade e equidade os alunos do atendimento educacional especializado. Além de oferecer também uma estrutura física de acessibilidade e materiais pedagógicos diversos e adequados para todos os alunos, de forma que considere as especificidades de cada um.

PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DO ESTUDO

O presente trabalho contou com um levantamento bibliográfico e documental, pois estes recursos irão possibilitar conhecer não apenas o histórico da educação inclusiva e da educação do Campo no município de Corumbá/MS, mas também toda a base legal que direciona e legisla sobre a temática. Para maior delineamento sobre a adaptação dos conteúdos e/ou transposição didática voltadas para educação do campo, foram analisados os documentos oficiais que regulam o seu uso e pesquisas relacionadas ao tema, bem como foi realizado um levantamento para análise no sistema de ensino Tagnos, que administra a Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS.

Gil (2007) destaca que o levantamento bibliográfico permite uma contextualização da pesquisa, além de abrir possibilidades para encontrar não somente lacunas, mas também categorizar o que já fora pesquisado. É válido apresentar que, conforme esclarece Gil (2010), as pesquisas bibliográficas e documentais se diferenciam pelo caráter das suas fontes:

A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em material elaborado por autores com o propósito específico de ser lido por públicos específicos. Já a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc. (Gil, 2010, p. 31).

Como forma de adquirir informações que complementasse os questionamentos que sugeriram ao longo da elaboração deste artigo, foi realizado um levantamento de dados sobre as instituições que estão no grupo das Escolas do Campo em Corumbá/MS, que ofertam atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Na sequência, foi verificado junto a estas, a quantidade de alunos e as condições que estes atendimentos ocorrem.

Quanto à seleção das informações relevantes que iriam compor este artigo, estas foram elaboradas a partir experiência profissional de umas das autoras, pois ela é uma das professoras das salas de recursos multifuncionais onde desenvolve o trabalho itinerante nas escolas do campo.

Vale ressaltar que durante as formações continuadas realizadas pela REME foi mantido o contato com assessores técnicos da Secretaria Municipal de Educação, tanto para a aquisição de informações sobre o objeto deste estudo, como para aprovação da realização da pesquisa nas escolas selecionadas.

Nas pesquisas realizadas no levantamento bibliográfico sobre os estudos já elaborados no atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais da região, não foi possível identificar pesquisas que tratassem exclusivamente sobre a implantação e como se dá o funcionamento das SRMs.

A pesquisa de Corrêa (2019) foi a que permitiu identificar uma pequena abordagem sobre a parte histórica e específica das SRMs, em que expõe sobre as contribuições das Salas de Recursos Multifuncionais para as Escolas do Campo. Porém, o recorte temporal considerado pela autora foi o período de 2013 a 2018. E, ainda, explanou que foi no ano de 2013 que identificou o registro da primeira SRM em uma Escola do Campo na cidade de Corumbá/MS.

Isso demonstra a real necessidade da ampliação no atendimento educacional especializado para atender todos os alunos da educação inclusiva nos espaços escolares das escolas do campo. Principalmente, pela carência no atendimento médico nesses lugares distantes da cidade, o que podemos inferir uma realidade preocupante uma vez que existe todo um processo para a criança que possui alguma deficiência ter o direito a um atendimento especializado e específico. Portanto, há uma necessidade urgente da ampliação e efetivação de um atendimento mais humanizado para esse público nas escolas do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que este estudo contribua para proporcionar não somente reflexões acerca das estratégias de atendimento educacional especializado, bem como a necessidade da ampliação das salas de recursos multifuncionais, pois tal compreensão nos faz refletir de como estão as Escolas do Campo em Corumbá/MS, no que diz respeito ao atendimento a esse público escolar. Existem as

políticas públicas para serem efetivadas, porém há a necessidade urgente do respeito, bem como do direito à educação inclusiva ser efetivada de fato como exposto nos documentos legais.

Pretende-se ainda incentivar a produção de estudos científicos da região que divulguem as boas práticas no atendimento educacional especializado ao público da educação especial e inclusiva, para outras possibilidades e inovação que permitam o compartilhamento de informações relevantes, no intuito de contribuir para as práticas docentes que apresentam resultados positivos no ensino e aprendizagem dos estudantes da educação especial, conferindo à práxis pedagógica de caráter científico e promovendo espaços para rodas de conversas e discussão com os participantes da pesquisa.

Tudo isso com o intuito de construir novas estratégias de ensino adaptadas para atender as reais necessidades de aprendizagem dos alunos da Educação Especial, que se alinhem à realidade das escolas pesquisadas, os dados coletados contribuirão para uma educação mais alinhada e inclusiva ao contexto do educando.

Dentro do que se espera também como resultado desta pesquisa, é oferecer a outros pesquisadores material para fomentar novas investigações, visto a abrangência e importância do tema, ainda mais pelas características específicas da cidade de Corumbá/MS, que comporta em sua rede de ensino, diferentes públicos e realidades.

Com este trabalho, buscar-se-á ainda, compreender a realidade em que os professores, supervisores do núcleo de educação especial, gestores, entre outros, vivenciem diariamente durante todo o ano letivo um atendimento mais humanizado, com qualidade e equidade, adequando e respeitando contexto social em que os alunos estão inseridos e que diferem, por exemplo, de uma escola localizada na área urbana, em que o contato com a comunidade escolar externa é mais direto e frequente.

REFERÊNCIAS

BACK, G. P. J.; TEIXEIRA, M. I. T. A Educação no Campo e as Práticas Metodológicas. **Id On Line Rev. Mult. Psic.** Fevereiro/2020, vol.14, n.49, p.559-576. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2372/3624>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/579494/publicacao/16434817>. Acesso em: 24 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146, 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Diário Oficial da União, 07 de julho. 2015

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão 1, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [s.d.]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de trajetória. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: Ministério da Educação, 2004. p. 153-180.

CORRÊA, R. A. R. **Educação especial nas escolas do campo:** uma análise dos indicadores educacionais da rede municipal de ensino de Corumbá/MS. Corumbá, MS: UFMS, 2019.

CORUMBÁ/MS. **Lei Complementar nº 315, de 16 de dezembro de 2022.** Dispõe sobre a Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para estudantes com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação, da Rede Municipal de Ensino de Corumbá, acresce dispositivo a Lei Complementar nº 115, de 26 de dezembro de 2007.

GARBELINI NETO, G.; SILVA, A. S. A escola do campo: origens e legislação. **Olhares**, v. 7, n. 2, p. 123-145, Guarulhos, agosto 2019. ISSN 2317-7853. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/825/7185>, Acesso em: 20 maio 2024.

GIL, A. C. **Pesquisa social:** teoria, métodos e criatividade. Editora Atlas, 2007.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HILBIG, M. C. V. **Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das águas do pantanal.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal. Corumbá, 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e estados.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/corumba.html>. Acesso em: 13 maio 2024.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (org.). **Por uma Educação do Campo:** contribuições para a construção de um Projeto de Educação do

Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

NOZU, W. C. S. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS**: uma análise das práticas discursivas e não discursivas – Dourados, MS: UFGD, 2013.

VIGOSTKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS(AS) NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR SOBRE A REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA

Marco Antonio Lopes Garcia Filho¹

Myrele Cristina Ferreira²

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes surdos(as) no contexto escolar exige refletir, antes de tudo, sobre os sujeitos, suas histórias de vida e as trajetórias que constroem nas relações com a cultura e a sociedade. Essa reflexão é desafiadora, pois requer que a escola ultrapasse a lógica da limitação individual e reconheça a diferença como dimensão constitutiva da condição humana.

Por muito tempo, a surdez foi vista apenas sob uma perspectiva médica, reduzida à ausência de audição. No entanto, compreendê-la implica ir além dessa perspectiva. É preciso reconhecer a surdez como uma identidade, cultura, uma língua própria, como exemplo: a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que possibilita não somente a comunicação, mas toda a forma de ser e se relacionar com o mundo por meio da comunicação e da linguagem.

Conforme Vigotski (1997), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação simbólica, sendo a linguagem o principal instrumento de apropriação da cultura e constituição do pensamento. Assim, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um elemento constitutivo da consciência humana. Dessa forma, a surdez deve ser compreendida não como deficiência, mas como diferença cultural e linguística (Skliar, 1998; Strobel, 2009).

Devido ao exposto, ao pensarmos na inclusão de estudantes surdos(as) no espaço escolar, é necessário entender que seu desenvolvimento ocorre como em qualquer outro sujeito, por intermédio das relações sociais e mediação da cultura. A linguagem, oral ou sinalizada, é a via pela qual os sujeitos se apropriam

1 Mestrando em Psicologia pela UFG. Estudos na área da Psicologia Histórico-Cultural e Marxismo. <http://lattes.cnpq.br/5429353494079080>. Email: marcogarciapsi@gmail.com.

2 Especialização em Interpretação Comunitária e de Conferência de Libras - Português pela UFG Link para acessar CV: <http://lattes.cnpq.br/9353431471541143> E-mail: myrelecristina@hotmail.com.

do mundo e da cultura, estruturando os processos de ensino-aprendizagem (Quadros e Schmiedt, 2006). Para Vigotski (2008), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre nas interações sociais mediadas pela linguagem, sendo essa mediação essencial para que o sujeito se aproprie dos conhecimentos historicamente construídos e, assim, forme suas estruturas cognitivas e subjetivas. No entanto, quando a escola não possibilita à criança surda o acesso à língua de sinais, compromete não apenas a comunicação e a socialização, mas todo o processo de desenvolvimento subjetivo e educacional.

Na Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia-GO, houve avanços no atendimento a estudantes surdos(as). Contudo, persistem desafios: garantir intérpretes em todas as unidades, investir na formação de professores (não apenas intérpretes), ampliar os espaços de socialização entre surdos e ouvintes e consolidar práticas que valorizem a língua e a cultura surda. Essas questões não configuram apenas uma resolução operacional, mas estão diretamente relacionadas às possibilidades de desenvolvimento cultural e subjetivo de estudantes surdos(as), pois, como reforça Vigotski (2008), o pensamento e o desenvolvimento psíquico se organizam nas relações sociais mediadas pela linguagem.

Diante disso, este capítulo tem como propósito refletir sobre a forma como vem se estruturando o processo de inclusão de estudantes surdos(as) na RME Goiânia, apresentando práticas pedagógicas de professores(as) que efetivam uma educação inclusiva, promovendo melhorias na relação ensino-aprendizagem e processos de socialização desses estudantes. A partir daqui, serão apresentados os marcos legais que regem essas políticas, bem como os documentos norteadores que delineiam um panorama da situação atual no município suas práticas, seus desafios e as possibilidades que se colocam no horizonte para que, cada vez mais, a inclusão seja, de fato, uma realidade vivida, concreta e efetiva.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Historicamente, a educação de pessoas surdas no Brasil reflete movimentos sociais, culturais e econômicos da sociedade. Desde o início da educação formal, a surdez foi associada à incapacidade, inserida em uma lógica médica e excludente que condicionava estudantes surdos(as) ao isolamento social e educacional. Em 1857 foi criado o Instituto de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, marco inicial da escolarização formal dessa população, fortemente vinculado às influências europeias, principalmente na França, que apresentava uma valorização da língua de sinais como um meio de instrução (Skliar, 1997).

Contudo, ao longo do século XX, dois modelos de linguagem para surdos disputaram espaço: o oralismo, que priorizava a fala e, em certa medida, marginalizava a língua de sinais, e o bilinguismo, que reconhecia a Libras como primeira língua. Essas disputas expressam contradições sociais mais amplas, de um lado, modelos educativos pautados na padronização, de outro, concepções que reconhecem a diferença linguística e cultural como constitutiva do desenvolvimento humano (Perlin, 2003).

Desse modo, é importante considerar que historicamente a concepção de surdez baseada em uma perspectiva clínica prevaleceu por muitos anos, sendo considerada através da falta, da perspectiva da deficiência, alinhada à lógica educacional de nivelamento por meio da normatização. A partir dessa perspectiva a surdez foi tratada apenas como uma barreira a ser transposta e dentro do processo educativo o desenvolvimento da criança surda seria desenvolver a oralidade e a leitura labial (Skliar, 1997).

Em contraposição, concepções críticas compreendem a surdez como uma diferença linguística e cultural. Assim como ocorre quando nos deparamos com um indivíduo que não fala nossa língua nativa e temos diferenças linguísticas e se faz necessária uma apropriação dessas ferramentas para que a comunicação aconteça, a criança surda pertence a sua comunidade linguística específica, sendo sua língua: a Libras, o que permite lhe promover sua socialização, desenvolvimento educacional e constituição subjetiva. (Karnopp; Quadros, 2004).

Essa perspectiva não inscreve o sujeito surdo na lógica da falta, mas reconhece que seu desenvolvimento humano ocorre na relação com o outro mediado pela linguagem própria e cultura. Negar a esses sujeitos o acesso a sua língua é reduzir sua capacidade de desenvolvimento e aprendizado dos saberes historicamente construídos socialmente.

2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Tendo em vista o exposto, é importante destacar que a educação bilíngue para surdos se fundamenta na garantia de que a Libras seja reconhecida como primeira língua (L1) e o português, na modalidade escrita, como segunda língua (L2)³. Essa proposta não se restringe à mera utilização de duas línguas, mas implica reconhecer a Libras como elemento constitutivo da subjetividade, da cognição e da inserção social dos sujeitos surdos (Quadros; Schmiedt, 2006).

Nesse sentido, a concepção bilíngue não se limita ao aspecto linguístico, mas se articula na defesa de uma educação que reconheça a diferença como uma dimensão constitutiva de todos os indivíduos e não apenas à população

3 A inserção das escolas e classes bilíngues de surdos foi reforçada no Plano Nacional de Educação, pela Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), pela Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146 (Brasil, 2015).

surda. Isso significa compreender que o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas nas interações sociais, mediadas pela linguagem, pela cultura e pela organização histórica da sociedade. Como enfatiza Vigotski (2007) o desenvolvimento humano resulta de um processo histórico e social, em que a linguagem e as interações culturais desempenham papel fundamental na constituição das funções psicológicas superiores.

As lutas pela consolidação de uma educação bilíngue para estudantes surdos(as) na rede pública são acompanhadas de diversos estudos científicos na área e dos avanços nas legislações, impulsionados pelos movimentos sociais na busca pela garantia dos direitos da população surda, também no âmbito educacional. A legislação no Brasil afirma que o acesso à Libras não é uma escolha da instituição escolar, mas sim um direito assegurado às pessoas surdas.

Como exemplo, a Lei nº 10.436, de 2002, reconhece oficialmente a Libras como meio legal de comunicação. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005⁴ que estabelece diretrizes para o ensino da Libras nas escolas, a formação ampla de profissionais incluindo intérpretes e professores(as) bilíngues em Libras e as organizações necessárias para que as unidades educacionais atendam às demandas comunicacionais decorrentes da presença de estudantes surdos(as) nas escolas, incluindo no currículo escolar as práticas pedagógicas, o acesso e utilização de recursos materiais, o direito a profissionais capacitados nessa área, no intuito de garantir o acesso a comunicação e desenvolvimento social e escolar de estudantes surdos(as).

Isso é reforçado na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) que garante a participação de pessoas com deficiência na sociedade, na cultura e educação, ressaltando que não é apenas a garantia de acesso físico, mas de acesso aos processos de ensino aprendizagem garantido a todos os(as) estudantes, assim como a permanência de estudantes surdos(as) garantindo seu direito às práticas bilíngues nas unidades educacionais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996. A RME ou SME (Secretária Municipal de Educação de Goiânia), por meio da Gerinc (Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania) está embasada na legislação e orientações do Ministério da Educação em relação à educação inclusiva⁵ que compõem o documento: *Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Goiânia - 2025*.

4 O Decreto nº 5.626/2005 é um decreto brasileiro que regulamenta a Lei número 10.436 de 24 de abril de 2002, que trata da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o artigo 18 da Lei número 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Foi assinado e publicado em 22 e 23 de dezembro de 2005, respectivamente, pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a sua origem é o poder Executivo.

5 Decreto no 7.611/2011, Nota Técnica no 04/2014, Nota Técnica no 19/2010, Nota Técnica no 11/2010, Nota Técnica no 55/2013, Nota Técnica no 02 de 04/08/2015, Resolução CNE/CEB no 04/2009, Lei no 9.128/11, e Lei no 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão, Lei no 14.191/21.

A Educação Inclusiva, por sua vez, configura-se como um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial. Significa um novo modelo de escola em que o acesso e a permanência são assegurados para todos os(as) estudantes, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva, a escola precisa investir na formação continuada de seus(suas) professores(as) e gestores(as) e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E ORGANIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Desse modo, a GERINC promove diversas ações vinculadas à inclusão de estudantes surdos(as). Entre elas, destacam-se: a disponibilização de professores(as) intérpretes de Libras; a implementação de programas integrados de educação bilíngue para surdos(as); e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que conta com Salas de Recursos Multifuncionais em cada uma das cinco Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), sendo que cada CRE mantém ao menos uma sala bilíngue.

As escolas, atualmente chamadas na RME de Unidades Educacionais (U.E.)⁶, se estruturam da seguinte maneira em relação a organização para educação inclusiva: ao receber algum(a) estudante com NEE (Necessidades Educacionais Especializadas), com ou sem laudo médico, novato(a)s ou veterano(a)s, mas sem avaliação da Equipe Multidisciplinar (equipe responsável da SME para fazer as avaliações dos(as) estudantes NEE), mas que apresente indícios de perda auditiva, a escola deve iniciar um procedimento formal junto à Coordenação Regional de Educação (CRE) responsável por sua jurisdição.

Para isso, é necessário encaminhar, via SEI (Sistema Eletrônico de Informações da prefeitura de Goiânia), um ofício solicitando uma avaliação especializada da *Equipe Multidisciplinar / Apoio Técnico-Professor-Educação Bilíngue*, acompanhado de documentos essenciais, como o Relatório de Encaminhamento, o Termo de Autorização assinado pelo responsável legal e laudos médicos, especialmente os exames de audiometria

A partir desse envio, caberá à Equipe Multidisciplinar da CRE, em parceria com o Apoio Técnico-Pedagógico da Educação Bilíngue de Surdos, realizar a análise da situação e verificar se há necessidade da presença de um(a) professor(a)

6 Por ser uma nomenclatura específica da cidade de Goiânia e considerando que os termos para nomear uma mesma situação mudou ao longo dos últimos anos, vamos utilizar na descrição o termo escola por ser amplamente entendido.

intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no acompanhamento do(a) estudante. Caso essa necessidade seja confirmada, a escola deverá convocar a família ou responsável para uma reunião informativa, com a presença do profissional de apoio técnico, a fim de apresentar o processo de atendimento e garantir o alinhamento entre escola e família na construção de uma trajetória educacional inclusiva.

A Equipe Multidisciplinar, no processo de avaliação, dará as primeiras orientações sobre o atendimento pedagógico, considerando as especificidades do(a) estudante. Após a avaliação, os(as) professores(as), mediante orientação do(a) docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), deverão elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI) dos(as) estudantes com NEE. O(A) professor(a) do AEE será responsável pela articulação e orientação do trabalho a ser desenvolvido e bimestralmente, os profissionais envolvidos deverão realizar reuniões de acompanhamento das aprendizagens para efetuar as adequações necessárias no PEI (Goiânia, 2025). A Equipe Multidisciplinar designa o tipo de encaminhamento/ atendimento a criança, além da presença de professor intérprete pode ser necessária um profissional de AEE⁷.

Além desse encaminhamento existe a possibilidade do(a) estudante ser atendido(a) no contraturno em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Cada uma das cinco CREs (Coordenadoria Regional de Educação) devem manter pelo menos um polo SRM em Língua Brasileira de Sinais (Libras), garantindo que o professor responsável pelo atendimento aos estudantes possua fluência na língua. Essa medida visa proporcionar um atendimento de qualidade, promovendo a inclusão e atendendo às necessidades específicas de estudantes surdos(as). (Goiânia, 2025).

É importante destacar o compromisso com as exigências para o AEE, o profissional responsável pode ser de qualquer área do conhecimento (Pedagogia, Educação Física, Arte, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências Biológicas, Geografia ou História) com especialização em Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado, com carga horária mínima comprovada de 360 horas, conforme Art. 12 da Resolução MEC/CNE/CEB em 04/09. (Goiânia, 2025).

Independentemente da área de licenciatura e do cargo em que o(a) candidato(a) tenha sido concursado(a), o processo de seleção segue critérios

⁷ Conforme Nota Técnica no 11/2010 MEC/SEESP são objetivos do AEE: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais de estudantes surdos(as); garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

específico. Os candidatos à vaga passarão, impreterivelmente, por análise de Currículo Lattes, prova e entrevista realizada pela Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania, de forma escrita e oral, abrangendo normativas federais e às orientações para o AEE nas redes públicas de ensino.

Apesar de todos os esforços da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) para garantir os direitos à uma educação inclusiva de estudantes surdos(as), o cenário de 2025 ainda apresenta desafios. É importante salientar que esses números são variáveis ao longo do ano, devido a movimentação dos estudantes pelas escolas, mas representam a realidade existente.

Tabela 1 - Quantitativo de estudantes surdos matriculados nas escolas da RME e atendimentos com intérpretes de Libras.

Quantidade de Escolas com estudantes surdos matriculados	52
Estudantes surdos matriculados	54
Intérprete de Libras	56
Déficits	6

Fonte: Educação Bilíngue de Surdos /Dados Estatísticos 2025/GERINC

Considerando que há um número maior de intérpretes em relação à quantidade de estudantes surdos matriculados e déficits (segundo as informações da tabela 1), essa diferença ocorre porque algumas escolas são integrais e possuem dois turnos de trabalho⁸ e nesses casos o(a) professor(a) intérprete é contabilizado(a) duas vezes.

Ao analisar a realidade educacional pública de Goiânia nota-se um compromisso com a educação inclusiva de estudantes surdos(as) na garantia do atendimento. Observa-se que a quantidade de déficits é proporcionalmente baixa em relação a quantidade de estudantes surdos matriculados. Independentemente dos números apresentados, os esforços para assegurar o atendimento pleno desses(as) estudantes têm sido contínuos. Destacamos que a Equipe Multidisciplinar possui uma grande demanda para atendimento das avaliações de estudantes com NEE (incluindo estudantes surdos(as)). Conforme a tabela 2 é possível observar a quantidade de encaminhamentos realizados no ano de 2024.

⁸ Os turnos de trabalho na prefeitura são divididos por períodos de 30h cada, considerando que cada cargo efetivo e concursados são designados para cada período. O servidor para trabalhar dois períodos deve possuir dois cargos concursados ou se possuir apenas um ele pode realizar a chamada dobra de carga horária, assim como acontecem com os contratos de trabalho temporários na RME

Tabela 2 - Quantidade de encaminhamentos para avaliação de estudantes com possíveis NEE.

Encaminhamentos Recebidos	3552
Avaliações realizadas	3647
Avaliações que faltam realizar	484

Fonte: Equipe Multidisciplinar CRE

Essa tabela apresenta um número de avaliações realizadas e em andamento superior ao de encaminhamentos recebidos, pois o número de encaminhamentos recebidos é correspondente apenas a 2024 e a quantidade de avaliações refere-se também às realizadas em 2025, mas que foram encaminhadas no ano anterior. A tabela 2 demonstra o total de encaminhamentos que as escolas realizam para todos os tipos de NEE, não sendo necessariamente todos(as) estudantes que necessitam de Atendimento Educacional Especializado após a avaliação. Esse processo envolve um procedimento legal e pedagógico que inclui documentação médica, avaliação pedagógica e outros aspectos.

Após a conclusão das avaliações e a disponibilização do AEE bilíngue para o(a) estudante surdo(a), a direção da escola tem autonomia para adquirir os recursos necessários para acessibilidade (carteiras, cadeiras adaptadas e outros recursos) conforme demandas específicas do estudante. A aquisição dos recursos deverá ser orientada pela Equipe Multidisciplinar e pelo professor do AEE responsável pela unidade, assegurando que os materiais atendam às necessidades específicas do estudante. Os itens são disponibilizados diretamente pela SME.

Seguindo esses procedimentos e o(a) estudante surdo(a) encontra-se matriculado(a) e frequentando a escola, cabe aos(às) professores(as) intérpretes elaborar planos de aula, para atender as necessidades dessa criança, visando incluir, por meio das práticas pedagógicas, instrumentos, ações que possibilitem a comunicação em sala de aula e, conseqüentemente, a aprendizagem. Esses professores acompanham o estudante surdo em sala de aula de forma contínua, fazendo as traduções necessárias e auxiliando nas atividades quando for preciso.

Os professores intérpretes devem lecionar duas aulas (1 hora e 40 minutos) de Atendimento Individualizado com o(a) estudante surdo(a) por semana, cujo objetivo é ampliar o repertório de sinais relacionados aos conteúdos curriculares explorados em sala, além de ministrar aulas de Libras para a turma frequentada pelo(a) estudante. Nesse caso, *como a Libras não é um componente curricular obrigatório, cabe à gestão escolar definir a quantidade de aulas ofertadas*. A introdução desse ensino busca promover a inclusão social do(a) estudante surdo e despertar nos(as) demais estudantes a importância de reconhecer e acolher a diferença linguística e cultural, favorecendo uma comunicação efetiva entre

pares e compreendendo que o aprendizado não se restringe apenas à apreensão dos conteúdos programáticos. (Quadros e Karnopp, 2004)

Partindo dessa perspectiva é importante ressaltar que o processo de socialização do(a) estudante surdo(a) não se limita apenas ao espaço da sala de aula. A escola, como um todo, colegas da turma, demais estudantes, professores(as) e funcionários(as), compõe um universo de socialização e desenvolvimento para esses estudantes. Entende-se que essa organização representa um avanço, entretanto o aprendizado da Libras deveria ser para toda a escola. Restringir esse aprendizado apenas ao período em que há um(a) estudante surdo(a) matriculado(a) é reduzir o alcance das políticas públicas. (Goiânia, 2025).

2.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

O trabalho em sala de aula é reflexo de estudos e planejamentos que se concretizam em práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula. Essas práticas constituem um conjunto de ações intencionais que visam garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem, reconhecendo e valorizando a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e social. Não se restringem à adaptação de conteúdos ou à inserção física dos alunos na sala de aula, mas implicam na transformação das concepções de ensino, das relações pedagógicas e da própria organização curricular (Mantoan, 2006). Sob uma perspectiva crítica e emancipatória de educação, buscam romper com modelos excludentes que historicamente marginalizaram sujeitos com deficiência, incluindo estudantes surdos(as), e propõem uma reconfiguração do cotidiano escolar pautada pela equidade, pela acessibilidade e pela participação ativa de todos (Carvalho, 2004).

No campo da psicologia histórico-cultural, entende-se que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. Destarte, uma prática pedagógica inclusiva deve criar condições objetivas para que todos os alunos participem do processo de apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, superando as barreiras impostas por modelos homogêneos de ensino (Vigotski, 2007). Ao reconhecer que qualquer diferença não é estruturada pela falta, mas como expressão da individualidade, o professor passa a organizar suas práticas de modo a favorecer a interação e a mediação dos estudantes em atividades significativas, que respeitem seus modos próprios de aprender e se expressar.

O planejamento e a execução dessas ações constituem parte fundamental do processo inclusivo. A efetivação da inclusão de estudantes surdos(as) no contexto escolar exige um conjunto articulado de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades linguísticas, comunicacionais e culturais. Garantir

que a Libras esteja presente no cotidiano escolar não apenas como recurso auxiliar, mas como meio legítimo de comunicação e mediação do conhecimento é condição essencial para o desenvolvimento linguístico e cognitivo desses(as) estudantes (Strobel, 2008; Quadros; Schmiedt, 2006).

Além da Libras, torna-se necessário adaptar materiais pedagógicos para favorecer a acessibilidade visual, utilizando-se de imagens, vídeos, legendas e outros recursos que ampliem a compreensão dos conteúdos. A aprendizagem da criança surda está fortemente vinculada a estímulos visuais, o que requer a produção de materiais específicos e o uso de tecnologias acessíveis (Sá; Lopes, 2013). Em determinadas situações, podem ser empregadas estratégias de comunicação alternativa, como a escrita ou gestos complementares, respeitando as singularidades de cada aluno surdo e ampliando suas possibilidades de expressão e interação (Ferreira; Lodi, 2009).

O planejamento pedagógico também precisa ser repensado para contemplar as necessidades específicas de cada estudante surdo(a). Isso implica construções individualizadas, que considerem seus níveis de desenvolvimento, interesses e formas de aprender. A organização das atividades deve incluir ações direcionadas a esses estudantes, com estratégias de aprendizagem visuais, trabalhos em pequenos grupos e propostas que favoreçam a participação ativa desses alunos (Goldfeld, 2002). Nesse sentido, o uso de recursos pedagógicos diferenciados é indispensável para garantir o acesso ao currículo comum e promover a equidade nas oportunidades de aprendizagem (Perlin; Russo, 2021).

Neste capítulo, apresentamos alguns planos de aula desenvolvidos por professore(a)s intérpretes de Libras da Rede Municipal de Educação de Goiânia, que representam uma amostragem intencional de práticas pedagógicas inclusivas. A escolha foi fundamentada em critérios de relevância pedagógica e na coerência com os princípios da educação bilíngue para surdos, possibilitando uma descrição analítica de experiências concretas que expressam, na prática, os fundamentos teóricos que orientam a proposta curricular inclusiva da RME.

A seleção de amostras constitui uma estratégia metodológica que permite ao pesquisador concentrar-se em um recorte significativo do objeto de estudo, sem a necessidade de abranger a totalidade do universo pesquisado (Lakatos e Marconi, 2017). Destacamos que os planos de aula são lançados virtualmente em sistema próprio da SME e eventualmente, podem sofrer alterações em função do desenvolvimento da aula ou das necessidades dos(as) estudantes, mas demonstram como esses professores têm utilizado práticas pedagógicas inclusivas para favorecer uma relação de ensino-aprendizagem a esses estudantes.

A seguir apresentamos três planos de aula elaborados por professore(a)s intérpretes de Libras que lecionam na RME. É importante destacar que, apesar

de um planejamento prévio, a realidade em sala de aula é dinâmica e envolve múltiplos fatores que podem alterar o curso da aula, por isso os planos de aula vão se flexibilizando de acordo com o desenvolvimento do estudante e da turma. Esses planejamentos e suas execuções evidenciam a perspectiva inclusiva, demonstrando o esforço em integrar conteúdos escolares ao desenvolvimento sociocomunicativo dos estudantes, surdos e ouvintes, por meio do ensino sistematizado de Libras.

Plano de aula 01

PLANO QUINZENAL DE ENSINO			
INSTITUIÇÃO	ESCOLA MUNICIPAL		
TURMAS	4 ° ANO A	DISCIPLINA	Libras
PROFESSOR(A)		PERÍODO	23/02/2024 a 01/03/2024
OBJETO DE CONHECIMENTO	Saudações e cumprimentos; Dias da semana e horas do dia.		
HABILIDADES	Capacidade sociocomunicativa, Compreensão da Língua, Expressão da Língua		
METODOLOGIA	<p>Aula expositiva dialogada. Retomada dos conteúdos anteriormente trabalhados com a verificação da apreensão satisfatória ou da necessidade de recuperação da aprendizagem. Apresentação do conteúdo novo pelo professor, ao passo que os alunos devem, sistematicamente e de acordo com a orientação docente, repetir os sinais apresentados, observando as variações de configuração de mão, direcionalidade e movimento. O professor deve aproveitar o momento de exposição para corrigir coletivamente erros de execução. Sempre que oportuno construir vínculos entre os sinais realizados e a possibilidade de interação comunicativa com o estudante surdo no contexto do convívio escolar.</p> <p>Aula dia 23/02 - Raciocinar, na perspectiva sociocomunicativa, a importância de começar diálogos sendo simpático e agradável ao utilizar saudações e cumprimentos como “bom dia, boa tarde e boa noite, olá, tudo bem?”. Relembrar os sinais relativos à apresentação pessoal e associá-los aos sinais de saudações para iniciar uma conversa. Apresentar os sinais de saudações e cumprimentos.</p> <p>Aula dia 01/03 - Aproveitando o conteúdo trabalhado em sala pela professora referência, apresentar os sinais relativos às horas, bem como aos dias da semana.</p>		
RECURSOS	Não se aplica. (Vide Observações)		
AVALIAÇÃO	<p>Semana 23/02/2024 - Avaliação processual da execução dos sinais durante a exposição, bem como do interesse, participação e comportamento. Após a exposição dos sinais, solicitar aos alunos que em pares, se apresentem mutuamente, utilizando os sinais de apresentação pessoal já aprendidos e os sinais de saudações e cumprimentos.</p> <p>Semana 01/03/2024 - Avaliação processual da execução dos sinais durante a exposição, bem como do interesse, participação e comportamento. Após a exposição, realizar <i>Game</i> cujo objetivo é verificar a habilidade de compreensão e apreensão dos conteúdos trabalhados. Para tanto, o professor sinaliza um sinal que já compôs o conteúdo trabalhado e os alunos tentam responder o significado correspondente.</p>		

<p>REFERÊNCIAS</p>	<p>FELIPE, T. A. LIBRAS em contexto. Curso Básico. Rio de Janeiro: MEC/FENEIS, 7a edição, 2007.</p> <p>GESSER, Audrei. LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. - São Paulo: Parábola Editorial, 2009.</p> <p>GESSER, Audrei. O Ouvinte e a Surdez sobre ensinar e aprender a Libras; São Paulo: Parábola Editorial, 2012.</p> <p>QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Loderiin Becker. Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre/RS: Artmed, 2004.</p> <p>THOMAS, A. S.; LOPES, M. C. A Invenção da Surdez: Cultura Alteridade Identidades e diferença no campo da Educação; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.</p>
<p>OBSERVAÇÕES</p>	<p>Estas aulas foram executadas nos dias 09/02 e 16/02, haja vista que o material proposto para as aulas programadas não ficou pronto a tempo. Assim, por se tratar de uma adaptação do planejamento, não foram utilizados materiais e recursos didáticos. As aulas programadas para os dias 09/02 e 16/02 devem ser realizadas nos dias 22/02 e 01/03, caso o material necessário esteja disponível.</p>

No plano quinzenal analisado, observa-se uma proposta metodológica baseada em aulas expositivas dialogadas, com ênfase na repetição sistemática dos sinais e na correção coletiva de erros de configuração, movimento, direcionalidade e expressão facial. Essa abordagem ancora-se na compreensão da Libras não apenas como um conjunto de gestos, mas como uma língua legítima, dotada de estrutura gramatical própria e com papel identitário fundamental para a pessoa surda (Quadros; Karnopp, 2004). Nesse contexto, a aprendizagem da Libras é entendida como ferramenta de mediação do pensamento e da linguagem, concebendo o desenvolvimento humano como resultado da internalização de signos culturalmente produzidos (Vigotski, 2007).

A prática pedagógica do(a) professor(a) contempla tanto a dimensão linguística quanto a afetiva e identitária da inclusão. Em uma das aulas, por exemplo, os(as) estudantes são estimulados a iniciar interações com expressões de saudação e cumprimentos, como “bom dia” ou “tudo bem?”, aprendendo os sinais correspondentes e praticando-os em pares. Essa vivência favorece a criação de vínculos comunicativos no ambiente escolar, promovendo a construção de uma comunidade bilíngue de aprendizagem. De acordo com Gesser (2009), ao ensinar Libras para alunos ouvintes, ampliam-se as possibilidades de diálogo e respeito às diferenças, ao mesmo tempo em que se contribui para desconstruir estigmas em torno da surdez.

As experiências descritas reafirmam que a inclusão de estudantes surdos(as) não se restringe à presença física na sala de aula, mas implica uma transformação qualitativa das práticas pedagógicas. Quando a Libras é reconhecida como língua de instrução e valorizada no cotidiano escolar, cria-se

um ambiente que legitima a diferença e possibilita o desenvolvimento integral dos sujeitos, em consonância com os princípios de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social (Gesser, 2012).

Apresentamos, a seguir, outro exemplo de trabalho realizado por uma professora intérprete em turma de Educação Infantil (até 5 anos):

Plano de aula 02

PLANEJAMENTO DA AÇÃO EDUCATIVA E PEDAGÓGICA: ATIVIDADES DIVERSIFICADAS			
<p style="text-align: center;">Agrupamento: EII Professora Intérprete de LIBRAS: Regente: Auxiliar: Data: 15/02 A 28/02 – 7º SEMANA</p>			
REGISTRO REFLEXIVO			
REGISTRO ANTECIPADO			
ATIVIDADE 1			
AÇÃO EDUCATIVA E PEDAGÓGICA EM SALA: (x) ATIV. CULT. SIGNIFICATIVA () PROJETO DE TRABALHO () PROJETO INSTITUCIONAL			
Porquê?	O quê?		Como? Quando? Onde? Quais Materiais?
	Ações	Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento	
Desenvolver a coordenação motora global, a atenção e a percepção. Aprender os sinais referentes ao contexto da canção: “Borboletinha”.	Apresentar os sinais referentes à Música: Borboletinha – canção da Galinha Pintadinha.	GO-EI02EF10) Nomear e solicitar, oralmente ou em Libras, pessoas, objetos, brinquedos, materiais, utensílios, etc. Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos, atividades artísticas como dança, teatro e música.	Em sala, a professora apresentará a música para que as crianças compreendam o contexto, em seguida, os sinais em Libras dos elementos que aparecem na canção serão ensinados. Posteriormente as crianças acompanharão a professora na execução da canção em Libras.
ATIVIDADE 2			
AÇÃO EDUCATIVA E PEDAGÓGICA EM SALA: () ATIV. CULT. SIGNIFICATIVA () PROJETO DE TRABALHO () PROJETO INSTITUCIONAL			
Porquê?	O quê?		Como? Quando? Onde? Quais Materiais?
	Ações	Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento	

<p>Desenvolver a coordenação motora global, a atenção e a percepção.</p> <p>Gerar percepção e consciência do próprio corpo e do movimento.</p> <p>Reconhecer diferentes contextos em que os números são utilizados.</p>	<p>Apresentar os sinais em Libras e movimentos referente ao contexto da canção: “Cinco Patinhos” Lyrics by XUXA.</p>	<p>Nomear e solicitar, oralmente ou em Libras, pessoas, objetos, brinquedos, materiais, utensílios, etc.</p> <p>Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos, atividades artísticas como dança, teatro e música.</p> <p>Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.</p>	<p>Em sala a professora apresentará inicialmente, o vídeo com a música e o contexto histórico/visual. As crianças serão indagadas sobre a sequência lógico matemática, fazendo referência ao numeral e à quantidade, relacionando ao seu respectivo sinal em Libras.</p> <p>Ao final, a professora executará os sinais em Libras referente ao contexto da canção. Em seguida a professora fará a música em Libras e as crianças observarão e, posteriormente a acompanharão na realização da canção em Libras.</p>
---	--	--	--

A proposta de trabalho com canções infantis em Libras, como “Borboletinha” e “Cinco Patinhos”, constitui um exemplo significativo de prática inclusiva ao articular diferentes campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como o “Corpo, gestos e movimentos” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Essa articulação favorece o desenvolvimento da coordenação motora global, da atenção e da percepção dos(as) estudantes. Ao mesmo tempo, essa abordagem respeita o princípio da acessibilidade comunicacional, uma vez que o uso da Libras ocorre de forma intencional e planejada, e não como recurso pontual ou adaptativo.

Essa atividade também promove a integração entre linguagem, movimento e noções iniciais de quantidade e contagem, favorecendo a percepção lógico-matemática. Os(as) estudantes são convidados(as) a observar o vídeo da música, relacionar os numerais às quantidades e aos respectivos sinais em Libras, e por fim a executar a canção de forma coletiva. Essa prática reforça o papel do(a) professor(a) como mediador(a), que cria situações de aprendizagem significativas, nas quais os signos visuais-gestuais da Libras funcionam como instrumentos de apropriação do conhecimento.

No trabalho com a música “Borboletinha”, por exemplo, a professora apresenta a canção de forma contextualizada e, em seguida, ensina os sinais em Libras relacionados aos elementos presentes na letra. Posteriormente, os(as) estudantes acompanham a execução da canção utilizando Libras, o que possibilita não apenas o aprendizado de sinais, mas também a vivência corporal e expressiva da linguagem, aspecto fundamental na infância (Brasil, 2018).

Essa prática contribui para a ampliação do repertório linguístico de estudantes surdos(as) e ouvintes, promovendo uma cultura de respeito à diferença.

Essas experiências demonstram a relevância de uma pedagogia inclusiva que reconheça a diversidade linguística e cultural presente no cotidiano escolar. Como aponta Skliar (1998), a inclusão não deve se restringir à presença física do(a) estudante com deficiência na sala de aula, mas requer a transformação das práticas pedagógicas para que todos(as) tenham acesso ao conhecimento, à linguagem e à participação efetiva. Ao inserir a Libras de forma planejada nas atividades escolares, a prática docente alinha-se a uma concepção crítica de inclusão, que valoriza as diferenças como dimensões constituintes de todos os indivíduos e não exclusivamente de estudantes surdos(as).

Apresentamos, a seguir, o próximo plano de aula, ministrado em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental:

Plano de aula 03

Plano de Aula
Componente Curricular: Libras Data: 31/01 e 10/02. Tema: Datilologia (alfabeto manual), numerais e tradução de frases em Libras 8 A Duração: 50 minutos Recursos: TV, celular, com leitor de QR Code, cartazes com o alfabeto em Libras, espelho, folhas de atividade, quadro branco.
Habilidades - Desenvolver habilidades iniciais em Libras por meio da prática do alfabeto manual (datilologia), - Identificação e reprodução de numerais e tradução de frases simples para Libras. - Reconhecer e reproduzir corretamente o alfabeto manual (datilologia) em Libras. - Interpretar numerais por meio de leitura de QR Codes. - Traduzir frases simples do Português para Libras e vice-versa. - Promover a conversação básica em Libras.
Objeto de Conhecimento - Alfabeto manual em Libras (datilologia) - Numerais em Libras - Frases simples em Libras (ex.: “Meu nome é...”, “Eu moro em...”, vou passear ...”) - Leitura de QR Codes para prática interativa
Metodologia - Explicação de como será conduzida a aula, retomar alguns sinais passados. Cumprimento em Libras. Breve conversa sobre a importância da datilologia e da Libras como língua oficial. - Exploração da Datilologia. Apresentação do alfabeto manual com cartaz e apostila. Prática em duplas: cada aluno soletra o próprio nome e o nome de um colega. Atividade da apostila de tradução datilológica de palavras e frases. - Ditado de Numerais com QR Code (10 minutos): Alunos acessam QR Codes que revelam vídeo de numerais em Libras. Cada aluno anota o numeral visualizado. Correção coletiva com prática em Libras. - Tradução de frases e conversação (20 minutos): o professor apresenta frases curtas em português. Em grupos, os alunos traduzem e apresentam em Libras. Rodas de conversação básica com frases simples: “Qual é o seu nome?” “Você mora onde?” “Quantos anos você tem?” resolução de atividade da apostila.

<p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação contínua por meio da participação, interesse e execução das atividades práticas. - Observação da correção na formação dos sinais e expressividade facial/corporal. - Atividade final: soletrar o próprio nome, indicar sua idade em Libras e dizer uma frase simples.
<p>Recursos Didáticos</p> <p>Cartazes com alfabeto e numerais em Libras. QR Codes com vídeos/imagens de sinais numéricos. Celulares/tablets com aplicativo leitor de QR Code. Lousa, pincel, folhas impressas. Sinalização curta sobre datilologia e frases básicas</p>
<p>Encerramento</p> <p>“Rodinha final”: cada aluno sinaliza uma palavra/frase aprendida. Despedida em Libras. Feedback verbal sobre a aula (oral e/ou em sinais simples).</p>

Esse plano de aula é mais um exemplo de práticas pedagógicas inclusivas que evidenciam o compromisso com a inclusão linguística e cultural de estudantes surdos(as). A atividade teve como foco o desenvolvimento de habilidades iniciais em Língua Brasileira de Sinais (Libras), utilizando como conteúdos principais a datilologia (alfabeto manual), os numerais e a tradução de frases simples entre Libras e português. Para tanto, foram mobilizados recursos variados, como cartazes, QR Codes, espelhos e dispositivos móveis, que favoreceram a comunicação e a aprendizagem de forma visual e interativa.

A metodologia adotada priorizou a participação ativa dos estudantes, iniciando-se com uma roda de conversa sobre a importância da Libras como língua oficial da comunidade surda. Em seguida, foram realizadas práticas em duplas para o treino do alfabeto manual, atividades de soletração de nomes, interpretação de numerais via leitura de QR Codes, e tradução de frases simples em grupo, estimulando a comunicação básica em Libras e sempre em pares, grupos, promovendo a interação social e a aprendizagem coletiva. A avaliação foi processual, fundamentada na observação do interesse, da expressividade corporal e da precisão nos sinais produzidos, culminando em uma atividade final em que cada estudante sinalizou seu nome, idade e uma frase curta. Essa prática demonstra que o ensino de Libras, quando conectado ao cotidiano escolar e planejado de forma dialógica, amplia as possibilidades de comunicação entre estudantes ouvintes e surdos, contribuindo para a formação de uma cultura inclusiva (Quadros; Karnopp, 2004).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes surdos(as) na educação básica vai além do cumprimento de dispositivos legais ou da garantia de sua presença nas escolas: exige o reconhecimento da surdez como uma diferença linguística e cultural, e não como uma deficiência a ser compensada. Desse modo é fundamental compreender que o acesso ao conhecimento somente se concretiza quando

mediado por práticas pedagógicas que respeitam a singularidade linguística dos sujeitos surdos, especialmente por meio da presença ativa da Libras como primeira língua no processo educativo (Quadros; Schmiedt, 2006).

As experiências apresentadas ao longo deste capítulo, tanto no campo das políticas públicas da Rede Municipal de Educação de Goiânia quanto nos planos de aula elaborados por professores intérpretes, evidenciam avanços concretos na construção de uma pedagogia inclusiva bilíngue. Nessas práticas, reconhece-se a centralidade da linguagem como mediadora do processo educativo, pois é por meio dela que os sujeitos se apropriam da cultura, constroem sentidos e se desenvolvem como participantes ativos do meio social (Vigotski, 2008). O uso sistemático da Libras, nesse contexto, não apenas viabiliza o acesso ao currículo escolar, mas também potencializa os processos de subjetivação, sociabilidade, aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes e do coletivo em que estão inseridos.

No entanto, apesar dos avanços observados, ainda persistem desafios importantes a serem enfrentados. Entre eles, destaca-se a necessidade de que a formação continuada de professores(as) e gestores(as) escolares contemple, de forma mais aprofundada, os fundamentos teóricos e metodológicos da educação bilíngue, bem como a apropriação de sua prática, superando a lógica de sensibilização pontual. Soma-se a isso a implementação da Libras como componente curricular; assegurando uma carga mínima de horas/aula para todas as turmas da Rede Municipal de Educação; bem como a ampliação do número de salas bilíngues; a garantia da presença de intérpretes capacitados em todos os turnos escolares e o ensino da Libras para todo(a)s educandos(as), independentemente de haver estudantes surdos(as) matriculados na escola. Esses são caminhos fundamentais para consolidar uma rede verdadeiramente inclusiva.

Em suma, faz-se mister destacar que uma política pública inclusiva exige planejamento, investimento e, sobretudo, o compromisso com uma concepção de educação que acolha as diferenças como dimensões constitutivas do humano e não como exceções a serem administradas. Quando a escola se torna capaz de reconhecer e respeitar essas singularidades, aproxima-se de sua função social mais essencial: formar sujeitos capazes de interagir, aprender e transformar o mundo a partir de sua própria linguagem, história e cultura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 31 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 31 maio 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.436, de 22 de julho de 2020. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 31 maio 2025.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FELIPE, T. A. **LIBRAS em contexto**: curso básico. Rio de Janeiro: MEC/FENEIS, 7. ed., 2007.

FERREIRA, M. C. D.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar de alunos surdos: uma questão de linguagem. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, 2009.

GOIÂNIA. **Diretrizes das ações inclusivas da Rede Municipal de Educação de Goiânia, 2025** / Lianna Maria Peixoto Gusmão e Equipe da Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania (organizadoras). Goiânia: SME; DIRPED; GERINC, 2025.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

KARNOPP, L. I.; QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vigotski**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PERLIN, G. **A diferença surda**: reflexões sobre a educação e a cultura de surdos. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PERLIN, G.; RUSSO, A. P. Surdez, práticas pedagógicas e educação inclusiva. *In: SILVA, E. L.; VIEIRA, M. M. (org.). Educação inclusiva: desafios e perspectivas.* Porto Alegre: Mediação, 2021.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. H. A inclusão escolar de alunos surdos. *In: SKLIAR, C. (org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos.* Porto Alegre: Mediação, 2006.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, H. M. **Educação de surdos:** construindo sentidos. Porto Alegre: Mediação, 2006.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, L. C. Surdez: processos educacionais e subjetividade. *In: ALMEIDA, M. A.; SOUZA, D. O. (org.). Desenvolvimento Humano e Educação Escolar: contribuições da perspectiva histórico-cultural.* Campinas: Autores Associados, 2006.

SÁ, N. M.; LOPES, M. C. Ensino e aprendizagem de alunos surdos: estratégias visuais de comunicação e o uso de recursos didáticos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, 2013.

SKLIAR, C. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. **A diferença surda:** uma construção sociológica e educacional. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STROBEL, K. **As imagens do “ser surdo”:** em busca de uma identidade surda. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

STROBEL, K. **O protagonismo surdo:** a luta pela inclusão. Porto Alegre: Mediação, 2008.

STROBEL, K. L. **Surdos:** caminhos para uma nova identidade. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

THOMAS, A. S.; LOPES, M. C. **A invenção da surdez:** cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A linguagem e o desenvolvimento intelectual da criança.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO SÉCULO XIX: OS INSTITUTOS, O CONGRESSO DE PARIS E OS DESAFIOS DA PESQUISA HISTORIOGRÁFICA

Aline Sousa Rosa¹

Sergio Vitor Gomes Lipari²

Douglas Christian Ferrari de Melo³

INTRODUÇÃO

A educação se constitui historicamente como um processo contraditório no seio das sociedades, onde avanços e retrocessos refletem as tensões da formação social (Saviani, 2008). Nesse movimento dialético, a Educação Especial apresenta-se em uma dualidade constitutiva: embora emergida de paradigmas segregacionistas no século XIX, criou simultaneamente as bases para processos emancipatórios posteriores, fenômeno que no pensamento Gramsci (2024) caracteriza-se como “revolução passiva”.

A experiência da criação dos institutos especializados e os congressos realizados no âmbito das Grandes Exposições na Europa exemplifica essa ambiguidade: enquanto desenvolvia e disseminava novos métodos pedagógicos para pessoas com deficiência visual, o fazia dentro dos marcos das demandas produtivas do capitalismo industrial (Weygand, 2009), revelando como inovações técnicas podem coexistir com a manutenção de estruturas excludentes.

Neste capítulo, apresentamos o relato de duas pesquisas em desenvolvimento que investigam: (1) o debate político e social que levou à sistematização do ensino para pessoas com deficiência visual no Brasil e na

1 Graduada em Pedagogia – UFES. Aluna do Mestrado Profissional em Educação Especial e Processos Inclusivos – UFES (2025). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9373939809660534>. Email: alinedesousa2000@gmail.com.

2 Graduado em História - UFES (2020). Aluno do Mestrado Acadêmico em Educação Especial e Processos Inclusivos – UFES (2024) Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0824887622407866>. Email: sergio.lipari@edu.ufes.br.

3 Doutor em educação no PPGE – UFES. É professor adjunto do Departamento de Educação, Política e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação-CE/PPGMPE e do PPGE – CE/UFES. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4115960878343816>. E-mail: dochris.ferrari@gmail.com.

França nos séculos XIX e XX; e (2) as razões pelas quais o Estado Imperial brasileiro priorizou essa modalidade educacional em detrimento de outras demandas, analisando os impactos dessa decisão na formulação, primeiro das ações e, posteriormente, das políticas públicas de Educação Especial no país.

Estes estudos demonstram como a fundação do *Institut National des Jeunes Aveugles de Paris* (1784) e do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro (1854), articulada aos debates nas seções dos congressos moldou a educação especial, com ênfase na trajetória brasileira. As tensões manifestam-se claramente também na trajetória do Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Rio de Janeiro, onde, conforme Araújo (1993, p. 31), o “paternalismo e assistencialismo” do período imperial deram lugar, no Estado Novo, a um discurso de integração produtiva que mantinha práticas excludentes. Essa contradição entre discursos e práticas revela como a Educação Especial foi moldada pelas lutas de classe e projetos políticos antagônicos que perpassam a história brasileira.

Fundamentado no materialismo histórico-dialético e na Filosofia da Práxis gramsciana, analisa ainda três contradições estruturantes: (1) a dualidade assistencialismo/emancipação; (2) o antagonismo entre o universalismo francês e o excludente particularismo brasileiro; e (3) a cisão entre discursos inclusivos e práticas segregadoras. Tal perspectiva revela como a educação especial se constituiu a partir de projetos hegemônicos em conflito.

A metodologia combina análise documental (atas do congresso) com análise de discurso, revelando tanto os conteúdos explícitos quanto às formações discursivas e silenciamentos. Nessa perspectiva, evidencia-se o papel de intelectuais como José Álvares de Azevedo na mediação e ressignificação dos modelos educacionais para o Brasil.

O recorte temporal adotado insere-se na perspectiva do longo século XIX (Hobsbawm, 1991), analisado à luz da longa duração (Braudel, 1990). Tal articulação teórica pretende investigar as continuidades e rupturas nos modelos educacionais, bem como suas ressignificações no contexto brasileiro, tomando como eixo as relações entre estrutura social, processos históricos e produção discursiva.

MATERIALISMO HISTÓRICO E ANÁLISE DO DISCURSO: A PRODUÇÃO DA HISTÓRIA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ao falar de Educação Especial, é fundamental demarcar a questão política e as contradições que se colocam socialmente e historicamente no desenvolvimento de uma teoria visando a superação das hegemonias

estabelecidas e comprometida com a defesa da formação humana concretizada por meio das práticas educativas que promovam a emancipação dos alunos com deficiência visual.

A concepção de História que fundamenta este trabalho está ancorada no materialismo histórico-dialético, entendido também como uma Filosofia da Práxis, a fim de superar a dicotomia entre idealismo e materialismo tradicional (Gramsci, 2024). Gramsci, ao desenvolver o conceito de “história integral”, propõe uma abordagem que não se limita à narrativa dos vencedores, mas incorpora a perspectiva dos subalternos, revelando o caráter conflituoso e aberto da história como um campo de disputa hegemônica (Frosini, 2013).

Essa concepção nos permite “revelar o caráter falsamente universal da perspectiva histórica da burguesia” (Zen; Melo, 2022, p. 36). Tal visão dialética recusa tanto o determinismo econômico quanto o voluntarismo abstrato, articulando estrutura e superestrutura em uma relação dinâmica. Frosini (2013, p. 43) afirma que “a história é assimilada à política [...] uma série de dinâmicas que adquirem ‘necessidade’ somente na prática de sua própria afirmação e de seu prevalecer (nunca definitivo)”. A essa perspectiva se juntam Zen e Melo (2022, p. 68) ao afirmarem que “a história-política, história-dinâmica, história-aberta, história-continuum parte da crítica à ideia de ‘desenvolvimento histórico’ para chegar à transitoriedade dos fenômenos históricos”.

Saviani (2008) contribui ao enfatizar o caráter processual da história, construída pela ação humana concreta. Para ele, a história não é um modelo estático, mas um processo dinâmico onde as contradições sociais impulsionam transformações. Gramsci, por sua vez, destaca que a história dos subalternos é frequentemente fragmentada e marginalizada, exigindo uma reconstrução crítica que evite tanto o fetichismo do passado quanto a narrativa complementar (e dominante) das elites (Salles, 2012).

A história integral gramsciana é, portanto, uma ferramenta teórico-política que desnaturaliza a dominação ao mostrar que a “necessidade histórica” é resultado de lutas contingentes (Frosini, 2013, p. 36). Ela reivindica o protagonismo dos subalternos, cujas ações, ainda que desagregadas, pressionam os centros de poder (Semeraro, 2017), e integra economia e política, recusando a separação entre base material e superestrutura ideológica (Gramsci, 2024).

Essa abordagem sustenta a defesa de uma educação emancipatória, isto porque “a filosofia da práxis é uma arma nas mãos do proletariado” (Frosini, 2013, p. 33), capaz de converter o senso comum em consciência crítica. Na Educação Especial, isso implica reconhecer as contradições do sistema e construir práticas pedagógicas que contestem as hegemonias excludentes, articulando a luta por direitos à transformação social mais ampla.

A escolha pela análise dos anais dos congressos do século XIX envolvem o fenômeno de que a produção científica e acadêmica circunscrita eram as políticas públicas educacionais posteriores, bem como, influenciaram métodos de ensino em instituições específicas como no *Institut des Jeunes Aveugles de Paris* e no Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Rio de Janeiro.

Tais definições e influências não se dão sem enfrentamento e contradições, mas constituem-se enquanto elementos de disputa pela produção de consenso de como as pessoas com deficiência deveriam aprender, como, porque e quais os limites dessa aprendizagem. Ressalta-se que neste capítulo será estudado com mais aprofundamento somente o congresso de 1878.

Em termos metodológicos, tem sido realizado um denso trabalho de busca dos anais ou “actas” e demais documentos relativos aos congressos do século XIX, focalizando no momento o Congresso Internacional para o Melhoramento da Sorte dos Cegos e dos Surdos-Mudos, realizado em Paris em 1878, durante a Exposição Universal.

A investigação ocorreu prioritariamente na *Gallica* - Biblioteca Nacional Digital na França pelo seu caráter possuidor de fontes primárias digitalizadas e em boa qualidade, com acesso gratuito e universal, permitindo também a busca por período, tipo de documento, autor, coleção e palavras-chave dentro do texto. Outro *locus* de busca constituiu-se na Hemeroteca Digital Brasileira, também com acesso universal e gratuito, permitindo a busca de publicações relativas ao congresso supracitado.

Após o momento inicial de buscas, os materiais foram organizados em uma ficha catalográfica, contendo tipo, título, local, ano, descritores utilizados, repositório e o link de acesso. Os descritores utilizados foram: *Éducation*, *Aveugles*, e Instituto Benjamin Constant, que além de usados separadamente, foram combinados entre si a fim de ampliar a cobertura do estudo, totalizando 76 documentos, sendo destes, 37 livros, 10 atas, 21 jornais, 5 revistas, 1 imagem, e 02 materiais categorizados em outros.

Alguns documentos selecionados foram traduzidos de maneira analógica por um dos pesquisadores deste estudo, enquanto outros foram traduzidos a partir do esforço coletivo do grupo de estudos e pesquisas sobre deficiência visual com auxílio do Google Tradutor e da Inteligência Artificial Deep L.

Estes foram, posteriormente, submetidos a uma cuidadosa análise do discurso, apoiada pela obra de Orlandi (1999), compreendendo a linguagem em sua importância social e política e o seu funcionamento a partir dos sujeitos que produzem sentidos e relações no mundo, construindo uma determinada sociabilidade, pois “na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (Orlandi, 1999, p. 15).

Nesse prisma, o que foi produzido nos anais dos congressos e circulado mundialmente posteriormente não constitui-se em letra morta, mas em prática simbólicas e complexas que atingiram a sociedade como um todo, sobretudo a fração relacionada às pessoas com deficiência visual e aqueles interessados em sua educação.

Passa-se a estabelecer com os discursos produzidos na sociedade e na história uma análise menos ingênua e automatizada, buscando uma certa independência nas interpretações e compreensões face aos processos de significação, tanto em relação aos sentidos construídos, quanto aos sujeitos produtores dos discursos e suas posições.

A intenção, mediante às determinações pelas diferentes formações discursivas, é compreender as relações complexas entre linguagem e ideologia, haja vista que “levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer.” (Orlandi, 1999, p. 16).

Nas políticas públicas educacionais é fundamental uma análise mais acirrada socialmente para apreender os aparatos institucionais do estado e seu funcionamento em relação com a discursividade, simbolização, textualidade, com a maneira que significa os sujeitos dentro da sociedade, objetivando romper com o processo de produção dominante e estabelecer novas formulações e possibilidades de processos de significação comprometidas com as classes subalternas.

ENTRE A CARIDADE E A EMANCIPAÇÃO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DOS SÉCULOS XIX E XX

O século XIX, marcado pela crise do absolutismo e pela ascensão burguesa após a Revolução Francesa de 1789, redefiniu radicalmente as estruturas sociais ocidentais. Nesse contexto, a ressignificação da deficiência tornou-se um campo de tensão entre projetos emancipatórios e mecanismos de controle social. Como demonstra Hobsbawm (1991), o capitalismo industrial, ao transformar as relações de trabalho, recodificou a deficiência visual – de condição individual passou a ser uma questão social, demandando a intervenção estatal e expondo as contradições da nova ordem burguesa.

O *Institut National des Jeunes Aveugles*, fundado por Valentin Haüy, tornou-se um espaço de contradições: enquanto propagava o ideal iluminista de emancipação pelo conhecimento, 72% de seus egressos eram direcionados a oficinas de tecelagem e marcenaria (Weygand, 2008). Essa dissonância entre retórica humanista e subordinação às demandas do capital industrial – evidente

nos relatórios de Guillé (1820-1850) – marcaria os debates dos congressos subsequentes, expondo a tensão entre inclusão educacional e controle produtivo.

Pelo seu pioneirismo, o Instituto francês assumiu, por necessidade histórica e compromisso pedagógico, o papel de modelo referencial na educação de pessoas com deficiência visual no Ocidente. Seus métodos inovadores, manuais didáticos e estrutura curricular não apenas influenciaram, mas foram sistematicamente adaptados e reproduzidos em diversos países da Europa e das Américas, consolidando um legado que transcende fronteiras. Gramsci (2024, p. 285) destaca, a respeito dos intelectuais franceses que:

A função cosmopolita dos intelectuais franceses do século XVIII em diante é de caráter totalmente diferente da desempenhada pelos italianos anteriormente. Os intelectuais franceses expressam e representam explicitamente um compacto bloco nacional, do qual são os “embaixadores” culturais.

José Álvares de Azevedo, um jovem com deficiência visual, estudou no Instituto de Paris nos anos 1840, onde dominou o revolucionário sistema Braille. Retornando ao Brasil em 1850, tornou-se pioneiro na educação de deficientes visuais e principal difusor do método Braille no país. Entre seus alunos destacava-se Amélia Sigaud, filha do médico da corte imperial, conexão que lhe permitiu aproximar-se de D. Pedro II. Nessas ocasiões, Azevedo defendia a criação de uma instituição nos moldes do modelo francês para ampliar o acesso à educação formal para as pessoas com deficiência visual no Brasil.

Ele empenhou-se intensamente nesse projeto, chegando a traduzir do francês a obra *O Instituto dos Jovens Cegos de Paris*. Ao dedicar a tradução ao Imperador, registrou as palavras de D. Pedro II: “a cegueira quase já não é uma desgraça” (Álvares de Azevedo, 1851, p. III). No prefácio, deixou clara a motivação por trás desse trabalho:

Ninguém, cuido eu, duvidará da utilidade desta pequena obra, que traduzi do francês. É ella de ura gênero inteiramente novo: descreve a história da educação dos cegos. Nunca a antigüidade delles se oocupou. De feito, durante uma longa serie de séculos, nada se tentou para melhorar sua sorte. Não só se esqueceram delles; ainda se fez mais: maltrataram-n’os. (Idem, Ibidem.)

Seu esforço foi finalmente reconhecido em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, estabelecido pelo Decreto Imperial nº 1.428 de 12 de setembro daquele ano. Tragicamente, Álvares de Azevedo não viveu para ver a concretização de seu sonho, falecendo seis meses antes da promulgação do decreto. Apesar disso, seu legado permanece incontestável: hoje é reconhecido como patrono da educação especial para pessoas com deficiência visual no Brasil.

Araújo (1993, p. 31) analisa que a transposição do modelo europeu para o Império do Brasil manteve a tensão entre “paternalismo e assistencialismo”, que reproduziu as contradições entre discursos emancipatórios e práticas segregadoras, mesmo após a mudança de regime para a República.

A transferência desses modelos para o Brasil revela as assimetrias fundamentais do sistema-mundo capitalista (Wallerstein, 1974). A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, como já dito, seguiu formalmente o modelo francês, mas sua implementação foi profundamente marcada pela herança escravocrata. Nesse cenário, merecem destaque três aspectos fundamentais para compreender essa contradição:

Integração x Exclusão Racial: o discurso oficial de universalização do ensino esbarrava na pífia oferta de matrículas no Instituto do Rio de Janeiro (10 na sua abertura, 35 na década de 1860) e ainda contrastava com as práticas excludentes de uma sociedade fortemente influenciada pela hierarquia social colonial. Soma-se a isto, a deletéria permanência da escravidão como sistema econômico vigente e predominante. Dados do Instituto mostram que 98% dos alunos matriculado eram brancos (Zeni, 2005), revelando uma política de acesso seletiva que marginalizava negros.

Essa dinâmica expunha o racismo institucional na educação brasileira: a invisibilidade de negros com deficiência não era omissão, mas estratégia de manutenção hierárquica. A falta de ações públicas específicas reforçava a educação especial como privilégio de classe/raça, não direito universal, transformando a deficiência em mais um marcador de desigualdade que aprofundava marginalizações já existentes.

Universalismo do Ensino x Currículo Adaptado: enquanto o modelo francês priorizava disciplinas como literatura, ciências e filosofia, elementos centrais da formação humanista burguesa, o currículo brasileiro restringia-se a música religiosa e ofícios manuais. Essa diferença não era meramente pedagógica, mas expressava o projeto de sociedade vigente: na Europa, a educação especial integrava-se ao ideal iluminista de emancipação intelectual; no Brasil, servia à formação de uma mão de obra dócil e pouco qualificada.

A adaptação curricular revela uma contradição fundamental na educação brasileira: a substituição de um ensino universalista por um modelo funcional às demandas de uma economia agroexportadora e escravocrata. A ênfase em habilidades manuais e religiosas não visava à autonomia intelectual, mas à submissão a funções subalternas, como coristas de igreja ou artesãos precarizados. Essa lógica perpetuava a condição de subalternização desses grupos, integrando-os minimamente às esferas das demandas produtivas, cerceando-os da verdadeira condição de existência social.

Emancipação x Controle Social: o regime de internato, diferentemente da proposta francesa de integração comunitária, isolava os alunos da sociedade, funcionando como uma instituição total (Goffman, 1961). Esse modelo combinava um discurso pseudo-filantrópico de “proteção aos deficientes” com práticas de segregação, onde a educação não promovia autonomia, mas disciplinamento e controle. O internato, assim, não era um local de emancipação, mas de confinamento social, onde a “educação” servia mais à manutenção da ordem do que à real inclusão.

Essas três categorias demonstram que a história da Educação Especial no Brasil não pode ser dissociada do racismo, do classismo e do projeto de dominação social. A exclusão racial, o currículo adaptado ao utilitarismo econômico e o controle via internato revelam como ela foi moldada para servir à elite, não para transformar a sociedade. Uma análise crítica desse legado é essencial para repensar políticas educacionais verdadeiramente inclusivas no presente.

A educação especial no Brasil oitocentista serviu, portanto, simultaneamente como instrumento de modernização aparente e de manutenção das estruturas sociais tradicionais, configurando o que Nunes (1999) denominou “inclusão excludente” – processo pelos quais avanços formais conviviam com a perpetuação de desigualdades substantivas.

O CONGRESSO DE PARIS COMO ARENAS DE DISPUTA HEGEMÔNICA

Realizados durante as Exposições Universais do século XIX e XX, os congressos internacionais representaram arenas fundamentais para a construção de um modelo hegemônico de educação especial. Como Gramsci (2024, p. 52) destaca, esses espaços funcionam como campos privilegiados de disputa pela “direção intelectual e moral da sociedade”, onde se consolidaram tanto os avanços técnicos quanto às concepções ideológicas sobre a diferença.

Nesses eventos, observa-se uma contradição dialética: de um lado, a difusão de métodos inovadores como o sistema Braille, que Weygand (2009, p. 82) caracterizou como “ferramentas de libertação intelectual”; de outro, a persistência de mecanismos de adequação às demandas produtivas do capitalismo industrial. Essa dualidade reflete o que Gramsci (2024) denominou “revolução passiva”, onde transformações técnicas conviviam com a manutenção de estruturas excludentes.

O *Congrès Universel pour l'Amélioration du Sort des Aveugles et des Sourds-Muets* (Paris, 1878) marcou a história da educação especial ao revelar tensões entre visões assistencialistas e emancipatórias. Realizado durante a expansão imperialista europeia, o congresso debateu entre tratar pessoas com deficiência como objetos de caridade ou capacitá-las intelectual e profissionalmente, com o Braille surgindo como ferramenta de libertação e inclusão escolar. Estes tensionamentos ficam evidentes logo na abertura e regramento geral do congresso:

O objetivo deste Congresso é reunir em Paris [...] os diretores e o pessoal docente das instituições e asilos de cegos [...] para estudar e discutir as questões relacionadas ao estado físico, moral e intelectual dos cegos, aos sistemas de educação por meio dos quais eles podem ser tornados aptos a retomar seu lugar como membros ativos da sociedade (*Congrès Universel*, 1879, p. 7, **tradução nossa**)⁴

Entende-se como “membros ativos da sociedade”, aqueles que são capacitados para se tornarem mão de obra útil ao capital, longe de uma intenção mais inclusiva.

A resistência à inclusão, aliás, revelava preconceitos arraigados, como mostra o relato de que “a criança cega é [...] repelida do estudo comum, como será [...] repelida da oficina comum” (*Idem*, p.1). Contudo, emergiram propostas inovadoras que, reconhecendo seu potencial quando dotadas de ferramentas adequadas, definiam o congresso como “científico e filantrópico, intimamente ligados” (*Idem*, p.4), visando tanto discutir métodos educacionais quanto “despertar a opinião pública em favor dos cegos [e] mostrar o que podem ser” (*idem*).

O Congresso de 1878, apesar de suas contradições, marcou um ponto de inflexão ao internacionalizar o debate sobre educação especial. Enquanto persistem visões paternalistas que reduzem os cegos a objetos de caridade, emergiram argumentos que os reconheciam como sujeitos de direitos, capazes de desenvolvimento pleno com oportunidades iguais. Essa tensão entre assistencialismo e emancipação, documentada nos anais do evento, moldou as políticas educacionais nas décadas seguintes, revelando o congresso como simultaneamente reflexo de sua época e precursor de transformações futuras.

4 Le but de ce Congrès est de réunir à Paris, au moment de l'Exposition universelle, les directeurs et le personnel enseignant des institutions et des asiles d'aveugles, les médecins oculistes, les pédagogues, les délégués des Gouvernements, les philanthropes, en un mot toutes les personnes qui voudront étudier et discuter les questions qui se rattachent à l'état physique, moral et intellectuel des aveugles, aux systèmes d'éducation au moyen desquels ils peuvent être rendus aptes à reprendre leur rang de membres actifs de la société et améliorer leur condition, jusqu'à présent si imparfaite et si précaire, ainsi qu'aux établissements spéciaux ouverts à l'enfance, à l'adolescence, à l'âge adulte et à la vieillesse des aveugles.

O DESAFIO DA PESQUISA HISTORIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Ao longo da realização dos procedimentos metodológicos explicitados na seção anterior, os pesquisadores se depararam com um arcabouço considerável de desafios e dificuldades a serem superadas. Dentre eles destaca-se a dificuldade com o idioma original dos documentos, a desqualificação da pesquisa em História da Educação, as dificuldades de acesso aos acervos de busca de materiais e escassez de produção científica sobre o tema.

Ao tratar da História da Educação, campo ainda subalternizado nas pesquisas educacionais e ao afunilar para a deficiência visual, é fundamental a concepção de História adotada pelos pesquisadores, a fim de que esta não seja “reescrita” de maneira equivocada. O que se busca, portanto, são elementos que ajudem a realizar uma representação da História Integral, abarcando não somente os discursos produzidos e difundidos pelos grupos hegemônicos, mas também os processos construídos pelos grupos subalternos.

Estão dentro da condição de subalternidade, as pessoas com deficiência (Melo; Silva, 2024) e, portanto, na correlação de forças se contrapõem aos grupos dominantes e hegemônicos. Nessa perspectiva, compreendemos os sujeitos como produtores de história e é a partir do passado que os grupos sabem sobre si, quem e como foram (Nóvoa, 1994)

Outro elemento que apareceu ao longo da trajetória da pesquisa, foi a desqualificação do trabalho com a História da Educação Especial no âmbito do Mestrado Profissional em Educação. Recorrentemente, eram formulados questionamentos sobre por que o presente estudo estava sendo desenvolvido no programa profissional e não acadêmico, fortalecendo a dicotomia teoria e prática, do qual, em Saviani (2008), já estava superada. O fato é que para o materialismo histórico-dialético, não há nada no campo das ideias\teoria que não se efetive de algum modo na prática social, ou neste caso, na escola.

Ainda nesse sentido, o mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de pensar a história, interrogando os problemas do presente através das ferramentas próprias do seu ofício. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia (Nóvoa, 1994, p. 09).

Há de fato, estudos que se propõem a investigar e analisar fenômenos mais visíveis no cotidiano escolar, mas também há aqueles que ousam tentar passar da aparência para a essência de algum objeto de estudo, o que neste caso tem exigido o trabalho com a historiografia. Ainda não há inteligência suficiente de como os processos de ensino e aprendizagem no campo da deficiência visual

foram constituídos mundialmente e nacionalmente e fato é que “...Não há mudança sem história” (Nóvoa, 1994, p. 11).

Ainda nos apoiamos em Nóvoa quando afirma que “mas também não há história da educação sem um pensamento e um olhar específicos sobre a realidade educativa e pedagógica” (1994, p. 9). Mais do que nunca se torna necessário parafrasear o autor no que tange ao fato de que a história auxilia a dar sentido ao trabalho educativo.

Outra contrariedade na trajetória da realização dos estudos aqui tratados abarca o idioma como dificultador da compreensão das fontes primárias, isto é, as actas dos anais e textos jornalísticos encontrados majoritariamente em francês antigo. Esses materiais frequentemente estavam em formato PDF imagem e não PDF texto, dificultando o mecanismo de copiar e colar em um instrumento de tradução, demandando maior tempo para realização das traduções e portanto, maior tempo para a realização da análise discursiva.

Outro dificultador foi a escassez de produções científicas acerca da temática aqui proposta. Ao nos debruçarmos no Banco de Dissertações e Teses da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, utilizando os seguintes descritores: *educação das pessoas com deficiência visual, educação especial para deficiência visual, história da educação e história da educação especial, congressos do século XIX e educação especial; congresso internacional para a melhoria da sorte dos cegos; congresso internacional de higiene e demografia; encontros das associações de instrutores de cegos e surdos, congresso internacional de instrução pública*, que foram combinados entre si de diferentes formas para garantir uma cobertura abrangente do tema, poucos foram os estudos encontrados.

Nesse sentido, observou-se que os congressos têm sido alvo de investigações no campo da deficiência auditiva, de modo que estes estudos poderiam apresentar nuances e pistas que poderiam nos auxiliar a avançar no campo da deficiência visual, de modo que também adicionou como descritor o termo *congresso internacional dos surdos-mudos*.

Os achados totalizaram 09 materiais, sendo 04 teses e 05 dissertações, sendo o mais antigo de 1993 e o mais recente de 2023, abrangendo um recorte temporal de 30 anos. Grande parte dos estudos estavam duplicados na CAPES E na BDTD. Os achados foram: *As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900): problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos* (Rodrigues, 2018); *O debate entre caridade e ensino no Congresso de Surdos de Paris de 1900 e os seus desdobramentos no Brasil no ano de 1920* (Guedes, 2019); *A discussão histórica dos métodos de ensino de línguas para sujeitos surdos* (Patrocínio, 2021); *Seção de surdos e ouvintes no Congresso de Paris* (Rodrigues, 2018); *Os cegos no Rio de Janeiro do Segundo Reinado e começo da República* (Zeni, 2005); *A invenção da educação dos*

surdos: escolarização e governo dos surdos na França (séc. XVIII a XIX) (Câmara, 2018); *Elementos para se pensar a educação dos indivíduos cegos no Brasil: a história do Instituto Benjamin Constant* (Araújo, 1993); *“Ver” pelo mundo do toque e “Ouvir” pelo silêncio da palavra: a educação das crianças cegas e surdas no Brasil (1854-1937)* (Almeida, 2010) e *Educar-se em pontos salientes: produção e circulação do livro em braille no Imperial Instituto dos Meninos Cegos* (Leão, 2023).

Foi necessário, portanto, ampliar a busca para outros indexadores, priorizando artigos e adicionando novos descritores: *história da pessoa com deficiência visual, congresso da França, congresso de Bruxelas*. Esta pesquisa resultou em seis artigos, sendo o mais antigo datado de 2004 e o mais recente de 2023, abarcando 19 anos entre o primeiro estudo e o último. Os achados foram: *História, deficiência e educação especial* (Miranda, 2004); *A educação das pessoas cegas no Brasil* (Franco & Dias, 2007); *A educação de surdos e cegos na França e no Brasil* (Estimado & Sofiato, 2019); *A educação de cegos no Brasil do século XIX: revisitando a história* (Leão & Sofiato, 2019); *Inclusão de sujeitos com deficiência visual na rede regular de ensino brasileira* (Leitão & Fernandes, 2023) e *Breve histórico da educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão de pessoas com deficiência visual* (Santos & Rodrigues, 2023).

Dessa conjuntura, dois dados emergem com grande importância para nós: o primeiro é que o primeiro estudo data de trinta anos atrás, demonstrando que o interesse pelos congressos no campo da deficiência visual é uma temática recente. Outro dado, é que no total somando trabalhos de teses, dissertações e artigos, foram encontrados somente 15 estudos evidenciando que dentro de 30 anos, pouco se tem explorado a temática, evidenciando a necessidade de avançar em diversos aspectos, dentre eles, quais as influências dos congressos no campo da educação para pessoas com deficiência visual no Brasil? Quais foram os intelectuais orgânicos brasileiros que podem ter participado dos congressos e ajudado a difundir nacionalmente métodos e abordagens de ensino?

Nos importa também entender quais eram as perspectivas e desafios para o ensino de pessoas com deficiência visual no mundo e no Brasil? O que ainda é herança ou legado dos congressos atualmente nas práticas de ensino para pessoas com deficiência visual? De lá para cá, o que se tem avançado consideravelmente e o que foi apontado que por ventura ainda não tenha avançado na concretude? Essas são apenas algumas indagações que carecem de maior análise e investigação e que têm se tornado elementos de particular interesse dos pesquisadores, a fim de que seja possível articular ainda mais a história das pessoas com deficiência visual a partir dos congressos.

Essas complexidades aqui apresentadas não se constituem somente em entraves, mas também em possibilidades e caminhos alternativos para a

pesquisa historiográfica em educação, o que pode contribuir para nos ajudar a perceber novos horizontes, as questões que suscitaram no passado e hoje e a “... compreender de que modo o passado está inscrito na nossa experiência actual e de que modo o futuro se insinua já na história presente” (Nóvoa, 2014, p. 171).

CONCLUSÃO

Historicamente a educação das pessoas com deficiência visual foi marcada pela dialética entre avanços e retrocessos concomitantes. O congresso de Paris de 1878, assim como os demais do século XIX está enquadrado como mecanismo de “concerto das nações” (Almeida, 2018) com vistas às discussões e produção de consensos, bem com a difusão desses pressupostos para a Europa e demais localidades, como o Brasil, destacando o papel do intelectual orgânico José Álvares de Azevedo na influência do método francês de predominância humanista em seu país de origem.

Nessa arena, foi apresentado diversos sistemas de métodos de escrita em relevo, códigos matemáticos, inventos, máquinas entre outros, com a proposta de uniformizar o tipo de escrita em relevo entre diversos países e de padronizar o alfabeto, apertos de escrita e técnicas de ensino e para diminuir a inutilização de milhares de exemplares de livros impressos com os diferentes alfabetos em relevo que circulavam nos diversos países (Leão, 2023), de modo que, “Atendendo tanto à leitura como à escrita, o Sistema Braille foi eleito o código universal mais adequado para uso dos cegos”.

A leitura acirrada pautada na análise discursiva permitiu compreender que, no entanto, apesar dos importantes avanços, as concepções que permeavam o evento estavam pautadas no atendimento às normas de controle, vigilância, higiene vigentes na época com vistas a formar sujeitos “normais” e “anormais” para a modernidade, tecnologia e saberes médico pedagógicos disciplinares, servindo como mecanismo de reforço da lógica de controle social e adequação utilitária ao capitalismo industrial.

Concomitante com a defesa dos direitos das pessoas com deficiência visual e de sua emancipação, convivia no mesmo espaço mediante disputa de hegemonia a perspectiva assistencialista e caritativa ainda predominante nas instituições, sobretudo aquelas com perspectivas asilares e não escolarizantes.

A análise histórica da Educação Especial para pessoas com deficiência visual, fundamentada no materialismo dialético, revela, portanto, um campo tensionado por contradições estruturais: entre universalismo e particularismo, emancipação e segregação, discursos inclusivos e práticas excludentes. O Congresso de Paris consolidou-se como arena de disputa hegemônica, onde o sistema Braille emergiu como ferramenta de libertação intelectual (Weygand,

2009), ainda que inserido em um contexto de adaptação às demandas produtivas do capitalismo industrial.

No Brasil, a transposição do modelo francês pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos reproduziu essas ambiguidades com maior intensidade, dadas as especificidades da sociedade oitocentista brasileira. A educação especial brasileira assimilou as novas técnicas e ferramentas pedagógicas, mas manteve currículos utilitaristas e estruturas segregadas, refletindo heranças escravocratas e a lógica de “inclusão excludente” (Nunes, 1999).

Essa tensão entre “inovação” e exclusão não apenas caracteriza a educação especial brasileira, mas também ajuda a explicar a escassez de pesquisas sobre o tema. A falta de estudos que incluam os debates internacionais às políticas locais revela um apagamento das contradições que marcaram a adaptação desses modelos no Brasil exatamente onde as heranças escravocratas e o utilitarismo pedagógico tornaram essas ambiguidades mais profundas e persistentes.

Outrossim, a lacuna historiográfica que este estudo evidencia não apenas revela o desinteresse com que a academia lidou sobre o tema durante um longo período, como também aponta para a necessidade premente de pesquisas que possam desvelar como os debates dos congressos internacionais foram ressignificados no contexto brasileiro. Urge reconstituir esses diálogos transnacionais para compreender como as políticas locais absorveram, adaptaram ou silenciaram as propostas emancipatórias em meio às nossas próprias contradições.

Por fim, assim se revela o paradoxo fundante da Educação Especial: cada avanço pedagógico carrega em suas entranhas as marcas das estruturas que pretendia superar. Esta história não é linear, é campo de batalha onde conquistas convivem com permanências excludentes, onde a promessa de emancipação esbarra nos muros da adaptação utilitária. Desvelar essas contradições não é exercício de nostalgia, mas arma crítica para o presente. Exige-se uma história que vá além da denúncia: que recupere, nas fissuras do passado, os projetos interrompidos, as vozes silenciadas, os gestos de resistência que ainda hoje interrogam nosso fracasso coletivo em construir uma escola verdadeiramente para todos. O desafio permanece: transformar a inclusão de retórica em prática revolucionária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. **“Ver” pelo mundo do toque e “Ouvir” pelo silêncio da palavra: a educação das crianças cegas e surdas no Brasil (1854-1937).** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

- ARAÚJO, S. M. D. **Elementos para se pensar a educação dos indivíduos cegos no Brasil**: a história do Instituto Benjamin Constant. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.
- BRAUDEL, F. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- CÂMARA, L. C. **A invenção da educação dos surdos**: escolarização e governo dos surdos na França (séc. XVIII a XIX). 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.
- CONGRÈS UNIVERSEL. **Pour l'amélioration du sort des aveugles**. Paris: Imprimerie Nationale, 1878.
- ESTIMADO, R. B.; SOFIATO, C. G. A educação de surdos e cegos na França e no Brasil. **Revista Educação Especial (UFSM)**, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019.
- FRANCO, J.; DIAS, T. R. S. A educação das pessoas cegas no Brasil. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 28, p. 53-64, 2007.
- FROSINI, F. A “história integral” desde a perspectiva dos subalternos: contribuição para uma teoria marxista da história. **Revista Crítica Marxista**, n. 37, p. 27-46, 2013.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.
- GUILLIÉ, S. **Essai sur l'instruction des aveugles**. Paris: Imprimerie des Aveugles, 1820.
- HOBSBAWM, E. **A era do capital**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. **A era dos Impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. **A era das revoluções**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- LEÃO, G. B. O. S. **Educar-se em pontos salientes**: produção e circulação do livro em Braille no Imperial Instituto dos Meninos Cegos. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.
- LEÃO, G. B. O. S.; SOFIATO, C. G. A educação de cegos no Brasil do século XIX: revisitando a história. **SciELO Brasil**, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 23 set. 2025.
- LEITÃO, J. C.; FERNANDES, C. T. Inclusão de sujeitos com deficiência visual na rede regular de ensino Brasileira. **Portal de Periódicos Univates**, 2023. Disponível em: <https://www.univates.br/periodicos>. Acesso em: 23 set. 2025.

- MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Revista Histed-BR Online**, Campinas, v. 4, n. 16, 2004.
- NÓVOA, A. **Por que a História da Educação**. Histórias e memórias da educação no Brasil, v. 3, p. 9-13, 1994.
- NÓVOA, A. Educação 2021: para uma história do futuro. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 41, p. 171-185, 2014.
- OLIVER, M. **The politics of disablement**. London: Macmillan, 1990.
- SANTOS, R. M.; RODRIGUES, J. M. C. Breve histórico da educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão de pessoas com deficiência visual. **Revista Estudo e Debate**, Lajeado, v. 30, n. 2, p. 153-167, 2023.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SEMERARO, G. O protagonismo das periferias e dos subalternos. In: ROIO, M. (Org.). **Gramsci: periferia e subalternidade**. São Paulo: USP, 2017.
- WALLERSTEIN, I. **The modern world-system I**. New York: Academic Press, 1974.
- WEYGAND, Z. **Vivre sans voir**. Paris : Créaphis, 2008.
- WEYGAND, Z. **Les aveugles dans la société française**. Paris: [s.n.], 2009.
- ZEN, E. T.; MELLO, D. C. F. **Filosofia-histórica como ação ético-política na disputa pela nova hegemonia em Gramsci**. *Novos Rumos*, v. 59, n. 2, p. 63-81, 2022.
- ZENI, M. **Os cegos no Rio de Janeiro do Segundo Reinado e começo da República**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

PLANO DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PARA ESCOLARES COM TEA: AÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA

Ariadine Oliva Borrasca Prando¹

Alana Gabriele da Silva²

Davi Milan³

1. INTRODUÇÃO

A busca por uma educação humanizada, pautada na integralidade do ser humano e no reconhecimento de sua complexidade biopsicossocial, impõe à escola o desafio de promover o acolhimento das diferenças sem perder de vista os princípios da equidade. A educação inclusiva, como proposta ético-política e pedagógica, tensiona o paradigma tradicional da homogeneidade escolar, exigindo a adoção de práticas que considerem a singularidade de cada sujeito. Conforme destaca Mantoan (2006), é na escola que muitos alunos têm a oportunidade de se desenvolver integralmente e construir uma identidade sociocultural.

A esse respeito, Omote (2004) também adverte que, mesmo no contexto da inclusão, o estigma permanece presente em práticas pedagógicas que, ainda que bem-intencionadas, mantêm os sujeitos com deficiência à margem do processo formativo. Tal constatação exige que a escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e construção do saber, ressignifique seus modos de operar o ensino, assumindo uma postura crítica e transformadora. Para isso, é necessário compreender que ensinar é, antes de tudo, um ato político, comprometido com a emancipação dos sujeitos e com a justiça social (Freire, 1995).

A pedagogia inclusiva, portanto, deve ser orientada por princípios como o respeito à diferença, a escuta ativa e a valorização da trajetória de vida de cada aluno. No caso específico do TEA, conforme já alertava Kanner (1943), as manifestações comportamentais e comunicativas variam significativamente entre os indivíduos, o que torna indispensável a adoção de estratégias personalizadas de ensino. Assim, reconhecer a diferença como constitutiva da experiência humana implica romper com a lógica da normalização e assumir uma perspectiva de alteridade, como propõem Ferraz (2007) e Vygotsky (2007), ao enfatizarem a dimensão relacional e cultural do desenvolvimento psicológico.

Nesse sentido, a prática pedagógica inclusiva deve estar ancorada em

- 1 Especialização *latu sensu* em Psicanálise e inteligência multifocal na reconstrução da educação. Faculdade Michelangelo Brasília- DF. ariadine.prando@edu.pompeia.sp.gov.br.
- 2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP – Campus de Bauru - SP. alanagdasilva@gmail.com.
- 3 Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação. UNESP - Câmpus de Marília - SP. davimilan145@gmail.com.

uma compreensão ampla e crítica do processo de aprendizagem, o que remete diretamente à teoria do ensino desenvolvimental, proposta por Davýdov (2000). Para o autor, o verdadeiro aprendizado não pode ser restrito à repetição de conteúdo ou à mera memorização, mas deve promover a formação de conceitos por meio da generalização teórica, levando o aluno a compreender a essência dos fenômenos.

Essa abordagem é particularmente relevante quando se trata de planejar intervenções pedagógicas destinadas a estudantes com necessidades específicas, como os que apresentam TEA. O Plano de Flexibilização Curricular, implementado na experiência descrita neste trabalho, partiu dessa premissa: a de que todo aluno é capaz de aprender, desde que lhe sejam oferecidas condições adequadas de acesso ao conhecimento.

Milan e Leopoldino (2024), ao analisarem a inserção de crianças com autismo no ensino fundamental, reafirmam essa necessidade de reorganização didático-metodológica como instrumento fundamental para superar as barreiras impostas pela estrutura escolar tradicional, propondo uma educação que não apenas inclua, mas que transforme realidades. A efetivação da inclusão escolar requer, portanto, mais do que discursos normativos: exige práticas fundamentadas em uma concepção dialética de educação, capaz de articular o desenvolvimento cognitivo com os aspectos sociais, afetivos e culturais dos sujeitos. A perspectiva histórico-cultural, conforme defendida por Vygostsky (2007), oferece subsídios para essa compreensão, ao destacar o papel das interações sociais e da mediação simbólica na construção do conhecimento.

Nesse contexto, a escola deve ser concebida como um espaço de vivência democrática, no qual o currículo se apresenta de forma flexível, não como uma concessão ou privilégio, mas como expressão concreta de justiça educacional e reconhecimento da diversidade humana. Tal perspectiva está em consonância com os pressupostos de Mantoan (2003), ao afirmar que a inclusão escolar não se limita à presença física dos alunos com deficiência, mas envolve a reorganização do trabalho pedagógico e a revisão dos paradigmas educacionais tradicionais, de modo a garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes.

A inclusão, como bem argumenta Omote (1994), não pode ser compreendida como um ato isolado, mas como um processo que atravessa as estruturas institucionais e interpessoais, promovendo a desconstrução de concepções normativas sobre deficiência e normalidade dois polos pertencentes ao mesmo tecido social. Portanto, a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação institucional e subjetiva, que exige o comprometimento coletivo de todos os atores envolvidos na educação. Trata-se da construção permanente de uma escola que acolhe, respeita e potencializa cada sujeito em sua singularidade, assegurando-lhe o pleno direito à aprendizagem, à participação social e ao exercício pleno da cidadania.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Princípios Norteadores da Flexibilização Curricular no Contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A flexibilização curricular para estudantes com TEA deve estar alicerçada nos princípios da equidade, da acessibilidade pedagógica e do reconhecimento da neurodiversidade como expressão legítima da condição humana. Conforme Mantoan (2006), a educação inclusiva não se limita à presença física do aluno com deficiência na sala de aula, mas demanda o redesenho intencional de práticas, conteúdos e estratégias didáticas. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhece que o currículo deve ser adaptado para contemplar diferentes percursos de aprendizagem, assegurando o direito à educação com qualidade e equidade.

A flexibilização curricular, enquanto ação inclusiva, emerge de um movimento educacional que visa a superação das práticas excludentes e a efetivação do direito à educação para todos, em especial para sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse processo é amparado por princípios legais e pedagógicos delineados em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece a necessidade de garantir equidade e respeito às singularidades dos estudantes (BRASIL, 2017). Nesse sentido, a flexibilização curricular deve ser entendida como um conjunto de estratégias que visa ajustar os objetivos de aprendizagem, metodologias e formas de avaliação às necessidades específicas dos alunos, respeitando seus tempos, modos de aprender e trajetórias escolares.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar só se concretiza quando o currículo deixa de ser rígido e padronizado, abrindo-se à diversidade e à diferença como princípios pedagógicos. Essa concepção dialoga com a perspectiva de Vygotsky (2007), ao enfatizar que o desenvolvimento humano se dá na relação dialética entre o sujeito e seu meio social, sendo imprescindível que a escola crie condições para que o aluno com TEA participe ativamente dos processos educativos, ainda que em ritmos distintos e adaptações necessárias.

Conforme Omote (2004), a escola, ao reproduzir padrões homogêneos de ensino e aprendizagem, muitas vezes reforça o estigma e a exclusão, ignorando as reais potencialidades dos alunos com deficiência. Para reverter esse quadro, Sasaki (2003) propõe uma mudança de paradigma, passando da integração que pressupõe a adaptação do aluno ao sistema para a inclusão, que exige a transformação do próprio sistema educacional. Nessa lógica, a flexibilização curricular se constitui como um instrumento dessa transformação, pois reconhece que as barreiras à aprendizagem não estão nos sujeitos, mas nos modelos pedagógicos inflexíveis (Mantoan; Pietro, 2006). Milan e Leopoldino (2024) observam que, para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o ambiente escolar precisa ser sensível às suas formas particulares de interagir com o mundo, o que exige uma abordagem curricular que acolha a heterogeneidade como fundamento. Trata-se, portanto, de criar possibilidades reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento, em consonância com a proposta da educação como direito humano universal (Chauí, 1989).

A contribuição da Teoria Histórico-Cultural, especialmente nas obras de Vygotsky (2007) e Davýdov (2000), é central nesse debate, pois oferece uma compreensão do desenvolvimento humano como resultado de processos sociais mediados pela cultura e pela linguagem, argumentam que a escolarização de crianças autistas exige práticas pedagógicas que promovam a mediação simbólica e favoreçam o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Isso implica um currículo que se articule às experiências concretas do aluno, respeitando sua zona de desenvolvimento proximal e promovendo sua autonomia progressiva. A esse respeito, Ferraz (2007) destaca que o reconhecimento da diferença não pode ser meramente formal, mas deve se traduzir em práticas que reorganizem o espaço escolar em termos de acessibilidade curricular e didática.

Ainda, autores como Sanches e Teodoro (2006) ressaltam a importância de cruzar perspectivas e conceitos, superando a ideia de que a inclusão é apenas um ajuste técnico. Por fim, a reflexão de Goffman (1963) sobre os processos de estigmatização social contribui para compreender como a escola pode tanto reafirmar estigmas quanto desconstruí-los, desde que se comprometa com um currículo que valorize a pluralidade e a dignidade dos sujeitos. Assim, a flexibilização curricular se consolida como uma prática pedagógica fundamentada na justiça educacional, na alteridade e no reconhecimento pleno das diferenças.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo é de natureza qualitativa e configura-se como um relato de experiência, permitindo uma abordagem aprofundada e contextualizada da realidade educacional analisada. Essa escolha metodológica fundamenta-se nos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que orienta a sistematização e a interpretação dos dados, a partir de categorias da prática educativa. O plano pedagógico delineado incluiu a adaptação do currículo com foco em habilidades prioritárias, a construção de uma rotina visual estruturada e a implementação de estratégias pedagógicas individualizadas, sensíveis às necessidades do estudante. Tais ações alinham-se aos princípios da educação inclusiva defendidos por Mantoan (2006) e Carvalho (2013), que compreendem a flexibilização curricular como uma resposta ética e pedagógica à diversidade, pautada na equidade e na garantia do direito à aprendizagem para todos, e não como privilégio. No quadro 1 a seguir está registrado as questões feitas aos participantes da pesquisa.

QUADRO 1 - Questões do roteiro de entrevistas

OBJETIVO	QUESTÕES
Analisar de que forma a flexibilização curricular pode favorecer a participação e a aprendizagem do estudante.	Quais são as percepções acerca dos benefícios, da clareza, da objetividade, do potencial inclusivo e das possibilidades de aprimoramento do plano de ensino individualizado?
	Como se caracteriza a atuação e a participação no processo de desenvolvimento e elaboração do plano de flexibilização curricular do estudante?
	Quais etapas do processo de construção do plano de flexibilização curricular foram consideradas mais desafiadoras?
	Quais fatores motivacionais influenciaram o engajamento na elaboração do plano de flexibilização curricular?

Fonte: elaborado pelos autores

A entrevista foi feita individualmente com os participantes em horários agendados anteriormente. A análise de dados foi realizada de forma que ilustrou como a flexibilização curricular a auxilia o desenvolvimento no ensino e aprendizagem de um estudante do ensino fundamental 1 e será discutido a seguir.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados, em consonância com os objetivos desta pesquisa, evidencia que a flexibilização curricular constitui um elemento central para a promoção da participação ativa e significativa dos estudantes no processo educacional.

Estratégias Pedagógicas Inclusivas e a Construção do Plano de Flexibilização Curricular

A inclusão de estudantes com TEA no ensino regular constitui um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes conquistas da educação contemporânea. A presença desses estudantes em classes comuns exige não apenas a aceitação da diversidade, mas principalmente a reorganização das práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas, de forma a garantir a equidade. Assim, a elaboração de um Plano de Flexibilização Curricular não deve ser vista como uma concessão ou privilégio, mas como instrumento necessário para assegurar o direito à aprendizagem e à participação de todos. Essa perspectiva dialoga com Mantoan (2006), ao defender que a educação inclusiva só se efetiva quando a escola reconhece que cada aluno aprende de modo singular, e com Carvalho (2013), que aponta a equidade como princípio fundamental para superar desigualdades.

O estudo relatou a construção e implementação de um Plano de Flexibilização Curricular voltado a um estudante autista, denominado de **(JL)**, matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal. A iniciativa surgiu da constatação, por parte da professora regente e da equipe pedagógica, de que o atendimento às necessidades específicas do educando não poderia se limitar à adaptação espontânea de atividades. O processo foi marcado pela atuação colaborativa da professora regente, denominada de **(PR)**, da docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), denominada de **(PAEE)**, do corpo gestor, representado pela vice-diretora, denominado **(GE)** e dos familiares, denominados de **(FA)**. Essa interdisciplinaridade reforça o caráter coletivo da inclusão, uma vez que nenhuma ação isolada é capaz de responder plenamente às demandas do estudante. Vygotsky (2007) e Davýdov (2000) fundamentam essa visão ao defenderem que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos essencialmente sociais e mediados, sendo a interação entre sujeitos e contextos indispensável para a constituição do conhecimento.

Em relação as percepções acerca dos benefícios, da clareza, da objetividade, do potencial inclusivo e das possibilidades de aprimoramento do plano de ensino individualizado, as participantes relataram:

PAEE Minha atuação como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no desenvolvimento do plano de flexibilização curricular para o aluno foi marcada por um compromisso profundo com a inclusão. Participar da elaboração desse documento representou uma oportunidade valiosa para estudar e compreender as necessidades específicas do aluno[...]

PR Com mais de duas décadas de experiência como professora, especialmente na alfabetização no Ensino Fundamental, sempre considerei a inclusão um desafio significativo e enriquecedor. Ao acolher em minha turma um aluno autista com suporte nível três, ficou claro que ele, como qualquer estudante, tem o direito inalienável de estar em sala de aula, aprender e se desenvolver plenamente[...]

GE No início do ano letivo, foram propostas algumas reuniões com a mãe do aluno João Lucas, para criar um ambiente de confiança e colaboração, buscando entender as necessidades e expectativas da família e do aluno. [...]

FA Sim, pois foi pensado nas características e necessidades de aprendizagem do meu filho.

No que diz respeito a atuação e a participação no processo de desenvolvimento e elaboração do plano de flexibilização curricular do estudante, as respondentes relataram:

PAEE Minha participação na criação do plano de flexibilização curricular foi ativa e colaborativa, centrada no suporte à professora regular e na construção do documento. Inicialmente, realizamos reuniões para fazer uma retrospectiva detalhada sobre o aluno, abordando sua trajetória de aprendizagem, seu desenvolvimento socioemocional e suas características pessoais, especialmente aquelas relacionadas ao TEA[...]

PR A etapa mais desafiadora foi a produção do documento em si, englobando sua redação e estruturação. A ausência de um modelo predefinido ou de orientações detalhadas tornou o processo particularmente complexo, exigindo criatividade, iniciativa e um esforço significativo para organizar o plano de forma eficaz[...]

GE Neste processo de criação do plano de flexibilização curricular, participei das reuniões iniciais com a mãe da criança e equipe docente (professora da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado), com o intuito de estabelecer uma parceria efetiva entre escola e família[...]

FA O plano ficou claro e bem desenvolvido.

Sobre as etapas do processo de construção do Plano de Flexibilização Curricular foram consideradas mais desafiadoras, as respondentes relataram:

PAEE A etapa mais desafiadora foi, sem dúvida, o estabelecimento de uma rotina escolar adaptada às necessidades da criança, no início do ano letivo, a adaptação de uma criança com TEA à rotina escolar demanda tempo, paciência e ajustes constantes, uma vez que mudanças no ambiente ou nas atividades podem gerar desconforto ou resistência[...]

PR O maior desafio foi enfrentar a insegurança de desenvolver uma iniciativa nova, ainda não plenamente reconhecida ou consolidada pelo sistema educacional em que atuo. No entanto, minha principal motivação foi a convicção de que o aluno precisava de um caminho pedagógico estruturado, que respeitasse suas singularidades e promovesse sua inclusão de forma significativa[...]

GE Durante todo o percurso na construção do plano ao definir objetivos claros e específicos para a flexibilização curricular, o empenho e a dedicação constante da professora da sala regular em busca de novas abordagens e materiais para promover os ajustes no currículo, de forma

a atender com garantia os direitos de aprendizagem do aluno foram fundamentais e imprescindíveis[...]
FA Sim, colocado em prática atingem tanto na parte pedagógica quanto a interação e socialização.

No tocante aos fatores motivacionais influenciaram o engajamento na elaboração do Plano de Flexibilização Curricular, as participantes da pesquisa relataram que:

PAEE Minha maior motivação foi o desejo de proporcionar as melhores condições para sua aprendizagem e inclusão, ao mesmo tempo em que oferecia à família uma proposta curricular personalizada, que transmitisse confiança e segurança. Ver o JL progredir, ainda que em pequenos passos, e perceber que o plano de flexibilização poderia fazer a diferença em sua trajetória escolar foi um grande incentivo[...]

PR A maior conquista foi, sem dúvida, o impacto positivo proporcionado ao aluno. Ver que ele passou a contar com um suporte estruturado, que transcendeu o espontaneísmo ou a assistência imediata, foi extremamente gratificante. O plano de flexibilização curricular permitiu direcionar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança de maneira intencional, promovendo um ato pedagógico genuíno[...]

GE A maior motivação é verificar o resultado positivo do plano de flexibilização refletindo diretamente na segurança pedagógica da professora, com o sentimento de dever cumprido por acompanhar de forma individualizada o aluno JL, na garantir de seus direitos de aprendizagem[...]

FA Acredito que quando a criança é motivada a atingir conquistas e adquirir habilidades a escola é um lugar muito rico para isso. Ele é capaz de aprender, e ser estimulado para sua autonomia é um passo importante. Percebo que quando o professor motiva a turma para a inclusão, essa sim ocorre.

A professora do AEE descreveu sua participação como ativa na elaboração do Plano de Flexibilização Curricular, por meio de relatórios, observações e reuniões com a equipe escolar e a família. A maior dificuldade encontrada foi a construção de uma rotina adaptada, capaz de oferecer previsibilidade ao educando e, ao mesmo tempo, atender às demandas curriculares da turma. A previsibilidade, no caso de estudantes com TEA, é um fator determinante para a redução da ansiedade e da sobrecarga sensorial. Foram incluídos recursos visuais, pausas estruturadas e reforços positivos, compondo um repertório de estratégias pedagógicas alinhadas à literatura sobre práticas inclusivas. Essa ação se alinha à perspectiva de Sasaki (2003), ao afirmar que a inclusão só ocorre quando a escola se transforma, e não quando exige que o estudante se adapte sozinho ao modelo vigente.

Uma das estratégias mais significativas foi a criação de um espaço alternativo para reorganização emocional em situações de crise sensorial. Além disso, foram disponibilizados recursos digitais, brinquedos pedagógicos e materiais adaptados que ampliaram as possibilidades de interação e aprendizagem. Essa prática remete ao conceito de mediação de Vygotsky (2007), uma vez que os objetos, símbolos e materiais funcionam como instrumentos que possibilitam a construção de novas formas de aprendizagem.

O relato da professora regente revelou que a ausência de um modelo

oficial para o do Plano de Flexibilização Curricular, representou um desafio, exigindo autonomia, criatividade e capacidade de articulação. No entanto, o impacto positivo da implementação foi notável: o plano trouxe segurança pedagógica, clareza para a condução das aulas e fortalecimento do compromisso institucional com a inclusão.

A experiência demonstra que a formalização do planejamento permitiu transcender o improvisado e o espontaneísmo, dando intencionalidade às práticas pedagógicas. Freire (1995) já afirmava que ensinar é um ato político, e nesse caso, a criação do plano materializou essa perspectiva, na medida em que se constituiu como ação transformadora e comprometida com a justiça social.

Na perspectiva da vice-diretora, a elaboração do Plano de Flexibilização Curricular foi fundamental para organizar práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades do estudante JL, a partir do diálogo entre escola e família. Ela destacou que as reuniões iniciais possibilitaram compreender melhor as dificuldades, potencialidades e interesses do aluno, favorecendo a construção de estratégias mais inclusivas. Em sua avaliação, o trabalho coletivo entre os profissionais fortaleceu o compromisso institucional com a inclusão escolar.

A mãe do estudante reconheceu que o plano era claro e objetivo, destacando avanços tanto pedagógicos quanto sociais. Para ela, a inclusão só se torna efetiva quando a escola não apenas insere o educando em sala de aula, mas cria condições para que ele participe ativamente das atividades, fortalecendo sua autonomia. Esse depoimento revela a importância da parceria entre escola e família, muitas vezes apontada como um dos pilares da educação inclusiva. Como defendem Milan e Leopoldino (2024), é necessário superar barreiras estruturais e metodológicas para que a inclusão não seja apenas declaratória, mas prática transformadora.

A centralidade do educando no processo de ensino e aprendizagem representa um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação democrática e equitativa. Nesse sentido, a missão da escola não deve se limitar à seleção ou exclusão de sujeitos, mas sim assegurar que todos os estudantes tenham acesso à aprendizagem, respeitando suas singularidades e promovendo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento (Carvalho, 2013).

A experiência relatada confirma que a flexibilização curricular é um instrumento essencial para a efetivação da inclusão escolar. Ao garantir adaptações curriculares, rotinas estruturadas e recursos específicos, o plano não apenas assegurou o acesso ao conhecimento, mas também fortaleceu vínculos afetivos, promoveu autonomia e consolidou uma cultura escolar inclusiva. Essa prática se mostra coerente com a visão de Omote (2004), ao afirmar que o estigma ainda presente nas práticas escolares precisa ser combatido com ações que promovam efetivamente a equidade e o reconhecimento da diversidade.

O estudo também evidencia que a inclusão só é possível quando a escola assume a diferença como parte constitutiva da experiência humana, conforme

já alertava Goffman (1963) ao discutir o estigma. Nesse sentido, a experiência analisada demonstra que a flexibilização curricular, quando construída de maneira coletiva e fundamentada teoricamente, contribui para desconstruir estigmas e para afirmar a diversidade como princípio educativo. A escola, nesse cenário, torna-se um espaço democrático, em que a diversidade não é tolerada, mas valorizada como elemento enriquecedor da aprendizagem coletiva.

Conclui-se, portanto, que a flexibilização curricular não é privilégio, mas direito pedagógico. Mais do que uma adaptação técnica, trata-se de uma ação ética, política e social que reafirma o papel da escola como espaço democrático e equitativo. Essa experiência, ao integrar teoria e prática, revela que a inclusão é possível quando há intencionalidade pedagógica, compromisso institucional e participação efetiva da família, consolidando o ideal de uma educação que não apenas acolhe, mas valoriza a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da experiência de construção e implementação de um Plano de Flexibilização Curricular para um estudante com TEA evidencia que a inclusão escolar vai muito além da matrícula e da presença física em sala de aula. Trata-se de um processo complexo que exige planejamento intencional, colaboração interdisciplinar, parceria com a família e, sobretudo, compromisso pedagógico com a equidade. Os relatos dos profissionais e familiares, somados à fundamentação teórica, demonstram que a flexibilização curricular, longe de configurar privilégio, é uma medida de justiça educacional, capaz de assegurar a todos o direito à aprendizagem.

O estudo também confirma que a escola inclusiva é aquela que se transforma para acolher a diversidade, rompendo com práticas homogêneas e resignificando o currículo à luz das singularidades de cada educando. Nesse sentido, a experiência analisada se alinha às perspectivas de Mantoan, Carvalho, Vygotsky e Freire, ao reafirmar que a educação inclusiva é um ato político e social, voltado para a emancipação dos sujeitos e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Conclui-se, portanto, que o Plano de Flexibilização Curricular não deve ser compreendido como uma ação isolada, mas como parte de um movimento mais amplo de transformação da cultura escolar. Sua aplicação possibilitou não apenas avanços cognitivos e sociais do estudante, mas também amadurecimento institucional e pedagógico da equipe escolar, fortalecendo a consciência de que a inclusão é uma tarefa coletiva. Assim, a experiência analisada contribui para reafirmar que a escola que flexibiliza, acolhe e valoriza as diferenças é, de fato, a escola que cumpre seu papel social e ético no século XXI.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC,

2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 jun. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Inclusão: a educação do século XXI**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013

CHAUÍ, Marilena de Sousa. Direitos humanos e medo. *In*: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (org.) **Direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p.15-35.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Silma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

DAVÝDOV, V. V. **Tipos de generalização no ensino**. 2. ed. Trad. João Luiz Gasparin. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERRAZ, Roselane Duarte. **Os sujeitos considerados diferentes e o contexto educacional**. Trabalho apresentado no I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM. “Infância e Práticas Educativas”. Maringá, Arq. Mudi. 11 (Supl. 2), 2007

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

KANNER, Leo. **Trastornos autistas del contacto afectivo**. Revista española de discapacidad intelectual Siglo Cero, v. 36, 1943.

MANTOAN, Maria Teresa Égler e PIETRO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar. Pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006

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

MILAN, Davi; LEOPOLDINO, Claudio Bezerra. Desafios e possibilidades de crianças com autismo em relação ao sistema educacional no ensino fundamental i. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 11, n. 2, p. e0240016-e0240016, 2024.

MOTA, Maria Creusa; FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado. A escolarização de crianças autistas: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Psicopedagogia**, v. 41, n. 124, p. 94-103, 2024.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista brasileira de educação especial**, v. 1, n. 02, p. 65-73, 1994.

OMOTE, Sadao. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 03, p. 287-308, 2004.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de educação**, v. 8, n. 8, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós sem nós: da integração à inclusão. **Rev. Nac. Reabil**, v. 10, n. 57, p. 8-16, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi et al. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Mídia e deficiência. Brasília: andi/Fundação banco do brasil, p. 160-165, 2003.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. Martins Fontes, 2007. 224 p.

LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Tarcisio Welvis Gomes de Araújo¹

Marcia Raika e Silva Lima²

1. INTRODUÇÃO

Estamos inseridos em um contexto sociocultural, histórico, político e econômico no qual as relações são intermediadas, em grande parte, pelo uso da leitura e escrita em Língua Portuguesa, visto que estamos inseridos em uma sociedade grafocêntrica, na qual a língua oficial do país é a Língua Portuguesa (Brasil, 1988), mesmo que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) seja reconhecida como forma de comunicação e interação da Comunidade Surda brasileira (Brasil, 2002).

Nesse cenário, a escola de perspectiva inclusiva se constitui em um espaço permeado por uma diversidade, no qual se inclui o estudante surdo – pessoa que apresenta perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais – e que comumente faz uso de uma língua na modalidade visual-espacial, a Libras, para compreender, se comunicar e expressar-se no mundo, considerada assim a principal forma de manifestação cultural e identitária desse educando (Brasil, 2002, 2005).

Com isso, cabe refletirmos criticamente se as práticas de letramento utilizadas com os estudantes surdos, são realizadas mecanicamente, sem reflexão crítica, ou se são pensadas e construídas pedagogicamente, de modo que considerem o contexto sociocultural, linguístico e identitário de cada estudante, em que se busca construir e desenvolver práticas heterogêneas, que viabilizem o uso do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA).

1 Doutorando em Educação (PPGE-UFMA). Mestre em Educação Especial (PROFEL-UEMA). Especialista em Libras com Docência do Ensino Superior (FAEME). Licenciado em Pedagogia (UFPI). Professor/Instrutor de Libras (SEDUC-MA). E-mail para contato: twgaraujo@gmail.com.

2 Doutora e Mestre em Educação (UFPI). Especialista em Educação Especial e Inclusiva com ênfase na Neurociência (FAMART). Licenciada em Pedagogia (UFPI). Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEL) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Caxias. E-mail para contato: marciaraika@hotmail.com.

Assim sendo, tivemos como problema de pesquisa: quais as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem na organização das práticas de letramento em Língua Portuguesa com estudantes surdos? E como objetivo geral, apresentar o Desenho Universal para a Aprendizagem como uma possibilidade na organização das práticas de letramento Língua Portuguesa com estudantes surdos do Ensino Médio.

Para responder ao problema de pesquisa e objetivo geral, utilizamos a abordagem qualitativa, do tipo descritiva e exploratória, com realização de pesquisa de campo em uma escola da rede estadual, no município de São Luís – MA e aplicação de entrevista semiestruturada com três professoras, posteriormente analisadas conforme a Análise de Conteúdo.

2. PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM ESTUDANTES SURDOS

Nessa seção, serão apresentadas algumas discussões acerca do termo letramento e como as práticas na disciplina de Língua Portuguesa precisarão ser construídas a fim de que sejam inclusivas a todos os estudantes, especialmente ao surdo. Desse modo, traçaremos algumas reflexões sobre as possibilidades de uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na construção de ações pedagógicas equitativas.

2.1 LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS

Parece estranho discutir sobre leitura e escrita em uma sociedade com sujeitos majoritariamente letrados, no entanto, o debate é sempre necessário quando o sujeito é o estudante surdo, visto que a escola, como agência de letramento formal, apresenta dificuldades pedagógicas de proporcionar a esse tipo de aluno eventos de letramento eficazes ao seu pleno aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Vale pontuar que as discussões sobre o termo letramento são relativamente recentes, surgiu na literatura pelo fato dos termos alfabetizado e analfabeto não satisfazerem mais as expectativas sociopolíticas, causadas pelos avanços tecnocientíficos presentes na sociedade.

No que cerne ao significado de letramento, alinhados ao pensamento de Araújo (2021), podemos defini-lo como as práticas sociohistóricas e culturais em que a leitura e a escrita se fazem necessárias para que um determinado grupo social possa se comunicar e interagir por meio de uma determinada língua, expressando conhecimentos já produzidos e/ou criando novos.

Ainda sobre conceitos de letramento, consideramos sujeito letrado, como Soares (2001) aquele que demonstra competência para responder às exigências sociais relacionadas ao uso da leitura e da escrita em contextos cotidianos específicos, aquele que consegue participar dos processos comunicativos utilizando diferentes tipos, portadores e gêneros textuais. Assim a pessoa surda é considerada letrada quando é capaz de participar ativamente das práticas sociais em que a leitura e a escrita são essenciais para interagir com outros sujeitos usuários da língua.

Para que isso seja possível, os professores necessitam utilizar a perspectiva sócio-histórica nas práticas de letramento em Língua Portuguesa com o estudante surdo, criando Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), que para Vigotski (1991), trata-se do intervalo existente entre o nível de desenvolvimento real, identificado pela capacidade de o indivíduo resolver problemas de forma autônoma, e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizado pela possibilidade de solução de problemas mediante a mediação de um adulto ou a cooperação com pares mais experientes.

Dessa maneira, os professores partindo dos conhecimentos que o estudante surdo já sabe em relação à Língua Portuguesa escrita, criam situações de aprendizagens que respeitem o tempo e ritmos de sua aprendizagem, com atividades motivadoras e desafiadoras para que ele adquira novos conhecimentos e habilidades em relação à língua.

Nesse contexto, os professores se apresentam como mediadores entre o estudante e o objeto do conhecimento, não sendo a única fonte de conhecimento. Com este entendimento, percebemos a necessidade de estratégias de interações entre os educandos, com atividades em duplas ou grupos de alunos com diferentes níveis de conhecimento e letramento, para que possa haver trocas de informações que se transformarão em conhecimentos.

Nesse entendimento, se acrescenta a Abordagem Comunicativa (AC) de ensino de língua, que de acordo com Albres (2012) supera o paradigma de um ensino língua mecânico, possibilitando uma nova perspectiva de ensino, considerando-o como resultado da interação significativa entre estudantes e usuários da língua- alvo. Nessa perspectiva, o foco do ensino não se baseia unicamente na gramática da língua a ser aprendida, e sim nas funções de uso da língua em situações reais de comunicação estabelecidas pelos usuários.

Desse modo, entendemos que o estudante surdo participará de situações de aprendizagem reais de uso da Língua Portuguesa nos mais diferentes contextos. Ressaltamos assim, a necessidade de estratégias de ensino que explorem diferentes tipos e gêneros textuais, pois a diversidade de gêneros textuais se configura como uma ferramenta imprescindível no letramento dos estudantes, em especial o surdo por serem

textos materializados em situações comunicativas recorrentes os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciados e estilos completamente realizados na integração de forças históricas, sociais vírgulas institucionais e técnicas (Marcuschi, 2008, p. 155).

Nesse ínterim, os gêneros textuais são relativamente estáveis utilizados em situações do contexto comunicativo conforme o período e características sócio-histórico emergentes. Alinhando à compreensão de que a diversidade de gêneros no letramento do estudante surdo possibilitará sua compreensão quanto às diversas funções da língua, seus contextos de uso, o significado do texto ou do ato comunicativo, além de aumentar o seu vocabulário, possibilitando uma aprendizagem significativa da Língua Portuguesa escrita.

Vale pontuar que as pessoas adquirem a maior parte de seu repertório lexical por meio das experiências contextuais em que estão inseridos, e não predominantemente pela busca do significado das palavras em dicionários. Dito isto, ressaltamos que aprender a língua usando-a se configura como estratégia imprescindível a um letramento significativo para o estudante surdo, ainda mais pelo fato desta não ser a sua língua natural.

Destacamos que ao se trabalhar com os gêneros textuais torna-se relevante que os professores visando um letramento significativo, oportuniza ao seu aluno “assimilar os problemas sociais de seu entorno, acerca da situação econômica, social e política na qual estão envolvidos, dentre outras questões, para que possam refletir criticamente e apresentar inovações para o desenvolvimento e a transformação social” (Lima, 2016, p. 58), criando eventos de letramento os quais partam de sua realidade, contudo, não significa que não se possam explorar outros contextos socioculturais, históricos e políticos.

Salientamos, ainda, que o ensino-aprendizagem para estudantes surdos, deve ser pautado em uma metodologia com estratégias de letramento que considere a Libras como L1, a cultura linguística desse sujeito. O ensino deve ser planejado didaticamente partindo da língua natural do Surdo, explorando as habilidades visuais diante de textos autênticos que possibilitem uma leitura significativa com a ampliação do repertório vocabular, para que posteriormente se trabalhe a produção textual e gramatical de forma reflexiva.

Portanto, o ensino de Língua Portuguesa deve ser na perspectiva do letramento, tendo uma metodologia de aquisição de uma segunda língua pelo surdo, afinal esse estudante se diferencia do ouvinte, pois este já chega à escola com um vocabulário significativo em relação à Língua Portuguesa, facilitando o aprendizado e organização da gramática normativa, deste modo, é necessário que o professor também compreenda os aspectos linguísticos, sócio-históricos e culturais que o surdo está envolvido.

2.2 LETRAMENTO COM ESTUDANTES SURDOS NA PERSPECTIVA DO DUA

A educação de surdos na perspectiva da Educação Inclusiva em escolas regulares necessita discutir sobre práticas e profissionais que possam construir estratégias necessárias para que o estudante possa interagir com competência nas situações de uso da Língua Portuguesa escrita. Com essa discussão, analisamos a necessidade de apoios especializados para que o processo de escolarização de estudantes surdos ocorra de maneira eficaz, quanto ao processo de ensino-aprendizagem, garantindo o acesso ao currículo.

Destaca-se, nesse contexto, a importância do Tradutor / Intérprete de Língua de Sinais (TILS), como um profissional especializado habilitado para intermediar a comunicação entre pessoas que utilizam línguas diferentes, no caso o professor ouvinte e o estudante surdo (Brasil, 2010). Inferimos que, não cabendo a ele a responsabilidade de ensinar os conteúdos científicos ao educando surdo, contudo, podendo orientar tanto o professor da sala comum quanto o da sala de recursos, para que juntos possam somar seus conhecimentos em prol do desenvolvimento desse educando.

Além de pensar em uma prática pedagógica coletiva, cabe a nós, enquanto comunidade escolar, refletir coletivamente acerca do contexto sócio-histórico, político e cultural no qual a escola está inserida. Bem como, sobre quem são os estudantes, como eles aprendem, e quais as práticas a serem desenvolvidas, recursos pedagógicos devem ser utilizados e instrumentos avaliativos mais adequados.

Vale compreender que as práticas pedagógicas para acesso ao currículo escolar devem estar adequadas ao contexto atual da diversidade da sala de aula, ressaltando que “uma ‘escola para todos’ não significa a mesma escola para todos” (Souza; Gomes, 2019, p. 261). E, as práticas precisam ser plurais, possibilitando uma equidade no processo de letramento de todos os estudantes.

Dessa forma, a escola de hoje é ainda mais heterogênea, por questões socioeconômicas, culturais, linguísticas, gêneros, raças e por ser um espaço frequentado também por estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), uma instituição de público heterogêneo que, no entanto, tende a utilizar uma prática pedagógica homogênea, que não satisfazem as necessidades dos estudantes.

Mas, entendemos que esta prática, consiste em paradigma a ser superado, visto que “privilegia determinadas formas de aprender, e todos que dela se distanciam, de alguma maneira, vivenciam maiores enfrentamentos para acessar o conhecimento” (Bock; Gesser; Nuernberg, 2018, p. 144). E nessa compreensão, o estudante surdo por ser usuário de uma língua diferente da utilizada no

processo de instrução na sala comum, tende a não receber uma mediação direta do professor regente, sendo equivocadamente identificado como o educando do TILS por ser o profissional que interage e se comunica diretamente com o estudante surdo.

Enfatizamos como Prais e Vitaliano (2018, p. 50) que, “dependendo da maneira que o professor organiza sua prática pedagógica ele promoverá ou não o acesso à aprendizagem dos discentes”, pois a aprendizagem não depende apenas do interesse ou habilidades do estudante, é imprescindível que o ambiente escolar seja propício ao seu desenvolvimento. Do exposto, para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma favorável aos estudantes, as práticas docentes necessitam estarem alinhadas às necessidades e habilidades de cada indivíduo, que de acordo com CAST (2011 *apud* Prais; Vitaliano, 2018, p. 55) devem possibilitar

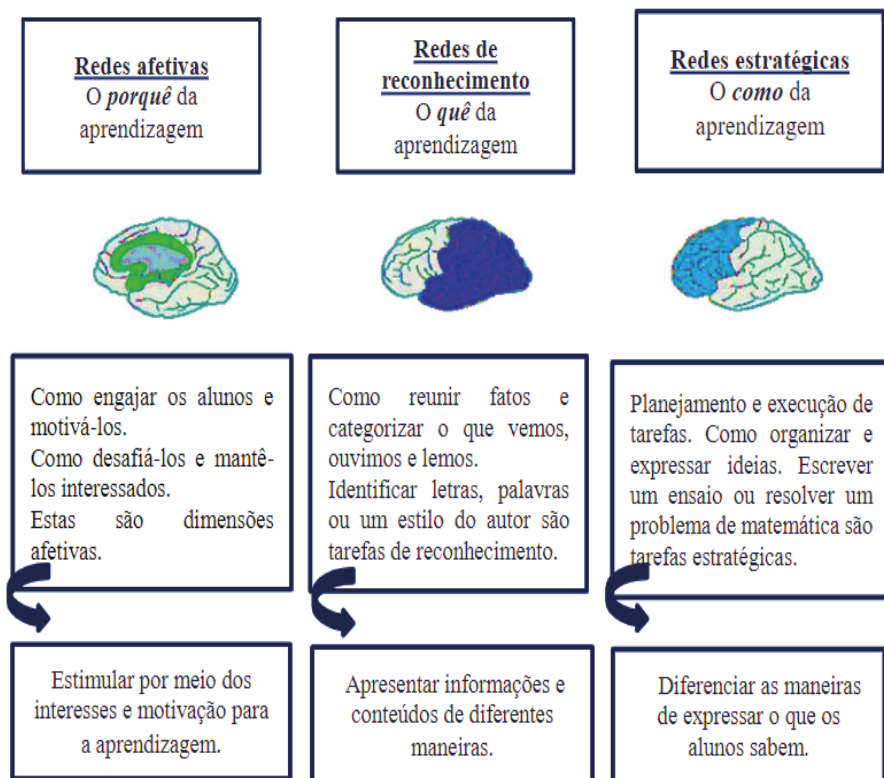
múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de ação e expressão do conteúdo pelo aluno, proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento organizados pelo professor para os alunos e promover a participação, o interesse e o engajamento na realização das atividades pedagógicas.

Para que o professor da disciplina de Língua Portuguesa construa práticas acessíveis a todos os estudantes, é indispensável que esteja em diálogo com outros profissionais, que lhe trará outros olhares e práticas.

Acrescentamos mais um apoio especializado que sinalizamos como essencial para a educação / letramento de estudantes surdos, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Este se apresenta como uma ferramenta que poderá auxiliar o planejamento, elaboração e implementação de práticas acessíveis a todos os estudantes, em uma turma heterogênea (Capelline; Zerbato, 2019).

Zerbato e Mendes (2018, p. 151) apresentam os princípios que regem o Desenho Universal para a Aprendizagem, com o objetivo de tornar o ensino mais flexível, inclusivo e responsivo às diferenças, garantindo que todos os alunos tenham acesso equitativo ao currículo conforme a imagem a seguir:

Figura 1: Estratégias do desenho universal para aprendizagem alinhadas às redes de aprendizagem



Fonte: Zerbato e Mendes (2018, p. 151)

O engajamento, que consiste nos professores pensarem em diversos meios e/ou atividades que possam incitar o interesse do aluno pelo conhecimento; a representação, que é a diversidade de recursos utilizados pelos professores para apresentar os conteúdos, de modo a possibilitar ao aluno transformar as informações em conhecimentos significativos; e a ação e expressão, que equivale às múltiplas formas que os professores elaboram para avaliar as aprendizagens do aluno.

Diante desse contexto, o DUA se apresenta como uma ferramenta importante no desenvolvimento de práticas pedagógicas dos professores da disciplina de Língua Portuguesa, pois tem como objetivo assegurar a acessibilidade ao conhecimento para todos os estudantes, partindo do pressuposto de que cada indivíduo apresenta singularidades, bem como estilos e formas diversificadas de aprendizagem (Zerbato, 2018) e a escola precisa considerar essa pluralidade de aprendizagens, por meio de estratégias metodológicas, recursos didáticos e avaliativos que possibilitem o letramento de todos os estudantes.

Importa especificar que o planejamento das atividades educacionais nas escolas regulares que têm alunos Surdos incluídos, precisa ser realizado pensando em todos os alunos, sem haver necessidade de um Plano Educacional Individualizado (PEI) para o surdo, “pois ao invés de se pensar numa adaptação específica para um estudante em particular, em determinada atividade, pensa-se em formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes” (Zerbato, 2018, p. 56).

No que se referem às estratégias diferenciadas para o estudante surdo destacamos que necessitam estarem pautadas em uma perspectiva visual de ensino, o que não impedirá o processo educativo dos demais alunos, pelo contrário, poderão auxiliar também nas aprendizagens dos alunos ouvintes que têm uma compreensão do conhecimento mais visual.

Nessa linha de pensamento, ancoramos ao que ensina Zerbato (2018), quando explica que os professores, nas suas aulas, precisam buscar diferentes recursos de ensino tais como: jogos, brincadeiras, pesquisas na internet, artigos científicos, jornais, livros, revistas, atividades teóricas e práticas, aulas expositivas e dialogadas com o apoio de imagens, slides com informações sucintas e multimídias (documentários, filmes, músicas, vídeos etc.) com legenda ou janela do intérprete. Quanto à avaliação, sinaliza ainda, que deve acontecer, de forma processual e formativa, com instrumentos diversos e se necessário flexibilização, não se limitando a uma prova escrita em um determinado dia.

Quando os professores propiciam ambientes educacionais em que as informações são apresentadas por meio de diferentes linguagens, permitirá que todos os alunos tenham acesso a essas informações, visto que alguns estudantes aprendem melhor quando escrevem, outros lendo, ouvindo, fazendo, falando, “e quanto mais forte for determinada preferência, mais importante será atendê-la, para se obter maior eficácia no processo de ensino e aprendizagem” (Schmitt; Domingues, 2016, p. 364). Quanto ao estudante Surdo, sua melhor habilidade costuma ser a visual, então, as práticas no letramento em Língua Portuguesa precisam ser coerentes a essa especificidade.

Nesse contexto diverso, alinhamos à compreensão de Bock, Gesser e Nuernberg (2018, p. 150), de que o “DUA destina-se a projetar o currículo para contemplar todos os alunos com estilos de aprendizagem, níveis de habilidades, origens e preferências diferentes”. Isto porque, cada estudante é um sujeito singular que tem a sua forma de como melhor aprender, assim, as práticas pedagógicas não podem se limitar a uma metodologia de aula oral e expositiva.

Entendemos que os professores em um contexto heterogêneo de ensino-aprendizagem precisam ter práticas pedagógicas, que minimizem barreiras que venham a surgir no processo de ensino aprendizagem de todos os estudantes,

atendendo a todos os estilos de aprendizagens (Bock; Gesser; Nuernberg, 2018). Tais práticas se tornam possíveis quando há um trabalho colaborativo entre os profissionais que atuam diretamente com o estudante Surdo, criando “condições de acesso à informação para todos e sim promover mudanças no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, uma ‘pedagogia acessível’” (Sondermann; Albernaz; Baldo, 2013, p. 300 *apud* Prais; Vitaliano, 2018, p. 64), uma pedagogia colaborativa e inclusiva.

Os professores ao utilizarem o DUA, contemplam diferentes estratégias para ensinar e avaliar “os estudantes se envolvem e se comprometem mais com a aprendizagem quando as metas de aprendizagem e o porquê de cada atividade a ser desenvolvida ficam evidentes, ou seja, há um maior engajamento” (Bock; Gesser; Nuernberg, 2018, p. 153). Esse envolvimento com a aprendizagem, se dá porque os estudantes se sentem sujeitos ativo-críticos pertencentes ao contexto educacional no qual estão inseridos, sentimento que para os estudantes surdos há uma dificuldade em construir, visto que a escola costuma se apresentar com práticas ouvintistas, que desconsidera a diferença cultural, linguística e identitária desses educandos.

Portanto, o DUA, “auxilia os educadores e demais profissionais na adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes para a elaboração de formas mais justas e aprimoradas de avaliar o progresso de todos os estudantes” (Zerbato, 2018, p. 56), pois a escola é plural e, por assim ser, precisamos enquanto profissionais da educação em um contexto de diversidade construir práticas pedagógicas inclusivas. À vista das discussões sinalizadas, a escola regular de perspectiva inclusiva, se constitui como um espaço plural, necessitando de práticas de ensino diversas para que se possibilite um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do estudante por meio do DUA.

Conforme exposto, a educação de surdos na perspectiva inclusiva requer práticas pedagógicas diversificadas e colaborativas que garantam o acesso ao currículo e promovam o letramento em Língua Portuguesa. Dito isto, reafirmamos que o DUA se apresenta como ferramenta fundamental para a consolidação dessas práticas, ao propor múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, contemplando a singularidade dos estudantes e minimizando barreiras ao aprendizado. Assim, a efetivação de práticas inclusivas depende do planejamento coletivo, da flexibilização metodológica e da valorização das especificidades linguísticas e culturais dos surdos, de modo a assegurar a equidade no processo de ensino-aprendizagem em contextos escolares heterogêneos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No presente estudo, optou-se pela adoção de uma abordagem qualitativa, a fim de analisar os dados produzidos na pesquisa, extraindo e interpretando significações ocultas. Prodanov e Feitas (2013, p. 70), acrescentam que a pesquisa qualitativa “tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo”, portanto, consiste em uma abordagem de pesquisa que nos possibilitou compreender o fenômeno em estudo no seu contexto natural, interpretando-o e atribuindo significações.

A natureza da pesquisa quanto aos objetivos, utilizamos a combinação das pesquisas Descritiva e Exploratória de forma que não houve interferência dos pesquisadores na realização do estudo e o fenômeno pesquisado está descrito e detalhado, além de explicada a razão e os fatores determinantes para que ele aconteça *in lócus*. Conforme Triviños (1984, p. 110), a pesquisa Descritiva se “pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”, delineando os fatos que envolvem as práticas utilizadas no letramento de estudantes Surdos em uma escola de nível médio em São Luís – MA, tratando-os qualitativamente os dados produzidos com a pesquisa. Quanto à pesquisa exploratória esse Autor (1984, p. 109) cita que ela permitirá “ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”, para isso se fez necessária uma Pesquisa de Campo.

Prodanov e Feitas (2013, p. 59), pontuam que a Pesquisa de Campo tem “o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”, para tal a escolha do campo de pesquisa e os instrumentos de coleta dos dados se constituem como etapa determinante na compreensão do objeto em estudo.

Utilizamos os seguintes critérios de escolha para o *lócus* de desenvolvimento da pesquisa: ser instituição pública do Ensino Médio regular de São Luís – MA; ter estudantes surdos matriculados no Ensino Médio regular e Sala de Recursos Multifuncionais; ter uma política educacional inclusiva voltada aos estudantes com surdez; que estivesse predisposta a participar de todo o processo de estudo.

Posto isso, optamos por 1 (uma) escola da rede estadual de ensino de São Luís – MA. Nesta selecionamos uma turma do 2º Ano do Ensino Médio, período matutino, pois na escola era a única sala que tinha estudantes surdos matriculados, 3 (três) no total. Após a escolha do campo de pesquisa, realizamos a seleção das participantes com base nos seguintes critérios:

a) Professora da disciplina de Língua Portuguesa, graduada em Letras Português, efetiva do estado e estar atuando no Ensino Médio em uma sala de perspectiva inclusiva com estudantes surdos;

b) Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, graduada em alguma licenciatura e especialista na área da Educação Especial e/ou Inclusiva, efetiva do estado e que atuasse na Sala de Recursos Multifuncionais com os mesmos estudantes surdos da professora de Língua Portuguesa e da TILS selecionadas como participantes da pesquisa.

c) Tradutora/Intérprete de Língua de Sinais, graduada em alguma licenciatura, efetiva do estado e estar atuando regularmente na interpretação das aulas de Língua Portuguesa.

Neste contexto, foram selecionadas 3 (três) professoras, sendo: 1 (uma) professora da disciplina de Língua Portuguesa, identificamos por PLP; 1 (uma) professora da Sala de Recursos Multifuncionais, nomearemos de PSRM; e 1 (uma) Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais, mencionada como TILS.

Esse quantitativo de participantes da pesquisa se deu pelo fato da escolha da turma que tinha estudantes surdos matriculados, por atuarem com os mesmos alunos e, considerando a disponibilidade das participantes em desejar contribuir com a pesquisa. Diante disso, as participantes apresentam os seguintes perfis:

Quadro 1: Participantes da Pesquisa

PARTICIPANTES	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO COM SURDOS
Professora de Língua Portuguesa (PLP)	Graduada em Letras Português – Inglês (1997); não tem pós-graduação na área da Educação Especial, Inclusiva ou Surdez.	Em média 10 anos.
Professora da Sala de Recursos Multifuncionais (PSRM)	Graduada em Letras Português – Inglês (1997); Pós-graduações em Educação Especial (2000), Atendimento Educacional Especializado (2010) e Didática do Ensino da Língua Inglesa (1998).	20 anos.
Tradutora / Intérprete de Libras (TILS)	Graduada em Pedagogia (2004) e Letras – Libras (2018); Pós-graduações em Educação Especial (2006) e Atendimento Educacional Especializado (2010).	18 anos.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

No que cerne ao instrumento de coleta dos dados, fizemos uso da entrevista, por ser “uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas” (Richardson, 2012, p. 207). Dentre os tipos de entrevista utilizamos a Semiestruturada com as participantes da pesquisa, por permitir uma maior liberdade destas, sem limitar suas respostas, contudo redirecionando as falas para o foco da pesquisa, quando necessário (Lakatos; Marconi, 2003).

A coleta dos dados, por meio das entrevistas com as participantes, foi realizada pela plataforma *Google Meet*, entre os dias 29 de agosto de 2022 a 19 de setembro de 2022. As participantes autorizaram a gravação da tela durante a chamada de vídeo para que registrássemos os dados garantindo sua fidedignidade, sem perder informações importantes para uma posterior análise. Para a transcrição das entrevistas utilizamos uma ferramenta do *Google Docs*, que nos possibilitou transcrever para a Língua Portuguesa as falas orais das participantes.

Após a coleta de dados, seu tratamento se deu conforme a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). O processo incluiu a pré-análise em que transcrevemos as entrevistas e leitura dos materiais; exploração, no qual codificamos e categorizamos os dados; e tratamento dos resultados, onde interpretamos os dados para compreender os significados explícitos e implícitos.

4. ANÁLISES E DISCUSSÃO

Desenvolver práticas de letramento em uma escola regular de perspectiva inclusiva perpassa impreterivelmente por um trabalho colaborativo, para que se possa construir e desenvolver ações plurais que favoreçam as aprendizagens em uma sala regular heterogênea.

Nesse sentido, buscamos conhecer como as professoras da disciplina de Língua Portuguesa (PLP), da Sala de Recursos Multifuncionais (PSRM) e a Tradutora/Intérprete de Libras (TILS) desenvolvem suas práticas, se há uma relação entre elas.

Para isso, realizamos a seguinte pergunta: “Como compreende o Desenho Universal para a Aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem com estudantes surdos?”. Elas revelaram que:

PLP: Não, o que é isso?

PSRM: E sobre o Desenho Universal da Aprendizagem também só ouvi falar. Desenho Universal só conheço mesmo aquele da acessibilidade, nem sabia que tinha esse tipo aí.

TILS: E o termo Desenho Universal da Aprendizagem, eu conheço o desenho universal que trata da questão de acessibilidade arquitetônica, tudo mais, mas voltado para a aprendizagem é a primeira vez que eu ouço.

As falas das participantes revelam desconhecimento conceitual tanto sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Nota-se que, embora associam “desenho universal” à acessibilidade arquitetônica, não reconhecem sua dimensão pedagógica e metodológica, vinculada ao planejamento de práticas inclusivas. Esse fato evidencia um desafio formativo importante para profissionais que atuam em contextos escolares inclusivos com estudantes surdos.

De acordo com Bock, Gesser e Nuernberg (2018), o DUA consiste em uma abordagem que busca garantir múltiplos meios para a aprendizagem dos estudantes. A ausência de compreensão sobre esses fundamentos, sugere que o trabalho com estudantes surdos ainda se apoia em modelos tradicionais de ensino, nos quais a acessibilidade é pensada de forma restrita sem contemplar os aspectos curriculares e pedagógicos.

Para Prais e Vitaliano (2018), o DUA exige que o professor planeje antecipadamente as estratégias didáticas, garantindo que barreiras sejam reduzidas desde a concepção da aula. Isso implica reconhecer que a aprendizagem não é homogênea e que o ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos demanda adaptações linguísticas, visuais e colaborativas. Nesse sentido, as falas analisadas evidenciam uma lacuna entre teoria e prática, pois os sujeitos demonstram não acessar referenciais que possibilitem reconfigurar o ensino da Língua Portuguesa em bases inclusivas.

Além disso, segundo Souza e Gomes (2019), a ausência de formação específica em DUA dificulta a efetivação de práticas de letramento que valorizem a diferença como princípio pedagógico. Essa dificuldade se evidencia na fala da TILS, que, embora compreenda a importância da colaboração, ainda não articula o conceito de DUA ao seu papel mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, estudos como os de Zerbato (2018) reforçam que o DUA possui potencial para a inclusão escolar quando trabalhado de forma colaborativa e reflexiva, especialmente em espaços de formação continuada. As falas analisadas, nesse aspecto, confirmam a necessidade de processos formativos que ampliem a compreensão dos profissionais, favorecendo o desenvolvimento de práticas de letramento em Língua Portuguesa que contemplem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

Por fim, à luz de Schmitt e Domingues (2016), que destacam a diversidade dos estilos de aprendizagem, a ausência de conhecimento sobre o DUA compromete a possibilidade de explorar diferentes formas de representação e expressão no ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos. Isso reforça que, sem o DUA, há risco de manter práticas uniformizadoras, pouco efetivas para garantir letramento.

A construção de práticas de letramento plurais, considerando o surdo, está intimamente ligada à troca de conhecimentos entre os professores da sala da aula comum, da sala de recursos e o intérprete de Libras. Dessa maneira, quando perguntamos às professoras como descreveriam se havia ou não uma parceria entre elas para o planejamento, execução e avaliação das aulas, pontuaram o seguinte:

PLP: [...] Eu pergunto pras meninas [intérpretes], eu digo: “ele tá entendendo?”. Então, com a intérprete fica bem mais tranquilo de trabalhar e as meninas também, elas ajudam muito, elas dão dicas, entendeu? Por exemplo: escrever primeiro e depois falar. Então, tem essas dicas e são passadas para gente e que a gente vai trabalhando o dia a dia. [...] Eu buscando isso, mas quando não tem intérprete por exemplo, eu passava as aulas para intérprete antes, para ela trabalhar essas aulas antes, para quando eu começar ela já está com o conteúdo ali também.

PSRM: Não, nem conheço a professora [da disciplina de Língua Portuguesa], também nunca nos procurou lá no CAS, nem [nome da outra professora da sala de recursos] também acho, que nunca teve contato com ela. [...] Então, realmente a informação que a gente tinha eram dos cadernos deles, que eles levavam, às vezes sim, às vezes não, e o conteúdo do livro até onde que estava respondido. [...] se a gente conversar com os professores de Língua Portuguesa junto com os intérpretes e esclarecer como é esse trabalho, que tem que ter essa parceria e pedir que eles colaborem conversando com o surdo também: “é importante que você estude Português pelos motivos que precisa aprender Língua Portuguesa e que vá para a sala de recurso para que esse trabalho aqui da sala seja complementado, o que você não entende aqui. Porque às vezes, não entende a interpretação pelo nível de Língua de Sinais, mas lá na sala de recurso tem um trabalho legal que você pode compreender todo esse contexto”. E aí desmistificar aquela história de que o surdo não aprende português, que o surdo não gosta de português, porque para mim é uma lenda, isso é uma cultura que foi criada, porque o ninguém nunca estimulou o surdo aprender Português.

TILS: Olha, não há parceria entre o AEE e a escola até o momento. Eu sei que os meninos fazem o atendimento na Sala de Recursos no próprio CAS, mas a gente não tem essa troca. Com relação à professora [de Português], a gente sempre se preocupa, como eu te falei, tem questão da produção dos textos, eles [os alunos Surdos] não conseguem, tem a questão de algumas respostas subjetivas que eles têm que escrever, então o que eu tenho feito com a professora? Ela é super parceira, ela é bastante compreensiva, então ela pede: “já que eles não conseguem escrever, pede para eles falarem, tu vais me dizendo”. Algumas vezes ela faz dessa forma, outras vezes ela pede para eu escrever o que eles dizem, aí eu coloco para ela: “na escrita vai ter sempre a minha interferência, na construção, não é na opinião, não é no que eles estão dizendo, mas na construção porque eu já tenho a Língua Portuguesa mais elaborada, então não posso colocar no papel da forma como o surdo faz [sinaliza conforme a gramática da Libras]. Então, ela vai achar a diferença entre a minha escrita e a escrita do surdo, tudo isso eu explico para ela, e ela entende bem legal, ela compreende bacana. Há uma parceria legal entre a gente.

Diante das falas analisadas evidenciam desafios e possibilidades na construção de práticas pedagógicas inclusivas voltadas ao letramento em Língua Portuguesa de estudantes surdos. A partir da perspectiva do DUA, compreendido como princípio norteador do ensino inclusivo, torna-se possível interpretar essas experiências à luz da literatura especializada.

No relato da PLP, destaca-se a centralidade da atuação das intérpretes como mediadoras não apenas da tradução, mas também da proposição de estratégias didáticas, como a sugestão de que o estudante escreva antes de falar. Essa prática, embora demonstre sensibilidade ao processo de aprendizagem, evidencia uma dependência excessiva da figura do intérprete, o que limita a apropriação docente de estratégias pedagógicas mais amplas de acessibilidade linguística. Conforme Souza e Gomes (2019), práticas de ensino orientadas pelo DUA devem ir além da mediação individual, estruturando-se em diferentes formas de representação, engajamento e expressão.

Na fala PSRM, observa-se a falta de diálogo entre as professoras, o que compromete a construção de práticas articuladas e integradas, aspecto que Zerbato (2018) aponta como um dos limites da efetivação do DUA. Ainda assim, o relato de PSRM ressalta a importância de desconstruir estigmas em torno da aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos, reforçando que a falta de estímulo e de estratégias inclusivas é o verdadeiro obstáculo. Essa visão está em consonância com Schmitt e Domingues (2016), ao enfatizarem que os estilos de aprendizagem variam e exigem do professor práticas flexíveis e motivadoras.

Quanto ao que pontua a TILS, revela um movimento de maior aproximação com a perspectiva do DUA. A professora de Português, reconhecendo as dificuldades de escrita dos estudantes, permite que eles expressem seus conhecimentos em Libras, cabendo ao intérprete o registro escrito. Essa flexibilização metodológica e avaliativa vai ao encontro das contribuições de Prais e Vitaliano (2018), ao defenderem que o DUA deve orientar o planejamento do processo de ensino para garantir múltiplas formas de ação e expressão. Contudo, a própria intérprete aponta as limitações dessa prática, uma vez que sua escrita interfere na autoria do estudante surdo, revelando a necessidade de formação docente mais aprofundada para lidar diretamente com o processo de letramento desses estudantes.

De modo geral, as falas revelam três eixos centrais: a dependência do intérprete como recurso pedagógico principal; a fragmentação entre diferentes espaços e profissionais de apoio, que fragiliza a continuidade do processo de aprendizagem; e a existência de parcerias promissoras entre as professoras, que ainda demandam avanços para assegurar a autoria linguística dos estudantes surdos.

Nessa perspectiva, o DUA, conforme defendem Bock, Gesser e Nuernberg (2018), deve ser entendido não como adaptação pontual, mas como princípio estruturante do ensino, orientando práticas colaborativas, flexíveis e inclusivas. Somente a partir dessa mudança cultural será possível superar práticas isoladas, garantindo aos estudantes surdos acesso efetivo a múltiplos meios de engajamento, representação e expressão, favorecendo, assim, um processo de letramento em Língua Portuguesa pleno e emancipador.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou um desconhecimento conceitual em relação ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o qual foi limitado à acessibilidade arquitetônica. Tal percepção restringe a compreensão de acessibilidade e revela um desafio formativo significativo para os profissionais que atuam com estudantes surdos em contextos escolares inclusivos.

Os resultados apontam três aspectos principais: a forte dependência do intérprete, que ultrapassa a função de tradução e assume papel pedagógico; a falta de diálogo entre a professora de Língua Portuguesa e a da Sala de Recursos Multifuncionais, que fragmenta o processo de aprendizagem do estudante surdo; e práticas pontuais de flexibilização, como respostas em Libras registradas em Língua Portuguesa pelo intérprete, que embora aproximem-se dos princípios do DUA, ainda limitam a autoria linguística dos estudantes.

A análise desses resultados confirma as contribuições de Bock, Gesser e Nuernberg (2018) e de Prais e Vitaliano (2018), ao reforçarem que o DUA deve orientar o planejamento desde a concepção das aulas, garantindo múltiplos meios de engajamento, representação e expressão. Do mesmo modo, os achados dialogam com Souza e Gomes (2019) e com Zerbato (2018), ao evidenciarem a necessidade de formação continuada e colaborativa como condição fundamental para a efetivação de práticas inclusivas. Ademais, em consonância com Schmitt e Domingues (2016), ressalta-se que a ausência de conhecimento acerca do DUA compromete a exploração de diferentes estilos de aprendizagem, resultando em práticas uniformizadoras pouco eficazes para o letramento em Língua Portuguesa como L2.

A pesquisa, portanto, contribui para a área da educação de surdos ao evidenciar que o ensino de Língua Portuguesa não pode se restringir à presença do intérprete, mas deve ser estruturado por meio de práticas colaborativas entre os professores, ancoradas nos princípios do DUA. Nesse sentido, torna-se fundamental desconstruir estigmas acerca do letramento em Língua Portuguesa por estudantes surdos e compreender que o verdadeiro obstáculo está na ausência de estímulos adequados e de estratégias pedagógicas inclusivas e equitativas.

Apesar das contribuições, a investigação apresenta limitações, especialmente pelo número reduzido de participantes e pela abrangência localizada do estudo, o que não permite generalizações amplas. Além disso, as análises basearam-se em relatos das participantes, sem a observação direta das práticas em sala de aula, o que configura outra limitação metodológica.

Diante dos resultados, recomenda-se a ampliação da formação continuada sobre o DUA, bem como a criação de espaços institucionais que favoreçam o planejamento conjunto entre os professores que atuam diretamente com os estudantes surdos. Sugere-se, ainda, que políticas públicas incorporem o DUA como princípio curricular estruturante, superando a lógica de adaptações pontuais e garantindo o acesso dos estudantes surdos a múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão do conhecimento.

Conclui-se que apenas por meio da articulação entre teoria e prática, em uma perspectiva inclusiva fundamentada no DUA, será possível assegurar aos estudantes surdos um processo de letramento em Língua Portuguesa pleno, emancipador e coerente com a valorização da diversidade linguística e cultural.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão. **Revel**, v. 10, n. 19, 2012.

ARAÚJO, N.F.M. **Letramento digital e ensino de língua portuguesa:** propostas pedagógicas para a aprendizagem do surdo. Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores). Campina Grande: UEPB, 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho universal para aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 143-160, jan-mar., 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de abril de 2002. Seção 1, p. 23.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 2005, Seção 1, p. 28-29.

BRASIL. **Lei. 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1º de setembro de 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o Ensino Colaborativo?**. 1ª Ed. São Paulo: Edicon, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

LIMA, M. R. S. **Meu mundo caiu! As significações de uma professora do ensino médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais**. Tese (Doutorado em Educação). Teresina: UFPI, 2016.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. *In: Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. *In: GLAT, R; PLETSH, M. D. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades Especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. Contribuições do Desenho universal para a aprendizagem ao planejamento do processo de ensino na perspectiva inclusiva. *In: PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A.; PAIXÃO, K. M. G.; SILVA, G. F. (Org.) Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas*. Porto Alegre: Fi, 2018, p. 49-69.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. Colaboradores José Augusto de Souza Peres *et al.* São Paulo: Atlas, 2012.

SCHMITT, C. S; DOMINGUES, M. J. C. S. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 361-385, jul. 2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 3. ed.

SOUZA, M. M. M.; GOMES, S. A. O. Inclusão em educação especial para estudantes com deficiência intelectual na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem. **Aleph**, p. 246-265, jul. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos: UFSCar, 2018.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos** 22(2):147-155, abril-junho 2018.

CONSULTORIA DE TERAPIA OCUPACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO DE ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Tatiane Grigolatto¹

Liliane Rosa de Bessa Oliveira²

Michell Pedruzzi Mendes Araújo³

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras condições do neurodesenvolvimento é tema central na educação brasileira, respaldada por políticas públicas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A atuação da Terapia Ocupacional (TO) nesse contexto tem se ampliado, sendo reconhecida como importante agente de suporte à inclusão escolar por meio de estratégias centradas na funcionalidade, adaptação do ambiente e promoção de autonomia (SOUTO; GOMES; FOLHA, 2018).

Historicamente, a atuação da TO em contextos educacionais iniciou-se com base no modelo biomédico, voltado à reabilitação de crianças com deficiência em instituições especializadas (ROCHA, 2007). Com o avanço da perspectiva inclusiva, o terapeuta ocupacional passou a compor equipes escolares de maneira interdisciplinar, contribuindo com sua expertise na modificação do ambiente e adaptação de atividades (IDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011).

-
- 1 Terapeuta ocupacional (USP). Mestre em Saúde Mental (HC-FMRP-USP). Especialista em Integração Sensorial (USC). Terapeuta ocupacional no Centro de Referência em Desenvolvimento Infantil PaxKids e supervisora responsável pelo Programa de Aprimoramento Profissional de Terapia Ocupacional em Saúde Mental do Hospital Pax Clínica. E-mail: tatiane.grigolatto@gmail.com.
 - 2 Terapeuta Ocupacional (UCG) Universidade Católica de Goiás, Terapeuta Snoezelen (CERTIFICADO INTERNATIONAL SNOEZELEN ASSOCIATION ISNA – MSE) Analista Comportamental (Faculdade IPEMIG- MG) . E-mail: bessa.rosa.liliane@gmail.com.
 - 3 Doutor e mestre em Educação (UFES). Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade (ISECUB-ES). Especialista em Gestão Escolar Integrada (Faculdade Afonso Cláudio- ES), Biólogo (UFES) e pedagogo (Centro Universitário de Maringá). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP/ FE/ UFG). E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

Este estudo objetiva apresentar as contribuições da consultoria de Terapia Ocupacional no contexto escolar por meio do relato de três casos clínicos em escolas públicas municipais e escola particular.

2. MÉTODO

Estudo de caso múltiplo, qualitativo e descritivo, com três participantes: duas crianças com TEA e uma com deleção genética 1q21.2. Os dados foram extraídos de relatórios clínicos, protocolos padronizados (SPM, PEDI e Portage), além de observações em contexto escolar. As intervenções seguiram princípios da Integração Sensorial e Snoezelen.

3. RESULTADOS

3.1 CASO K.S – TEA, 15 ANOS

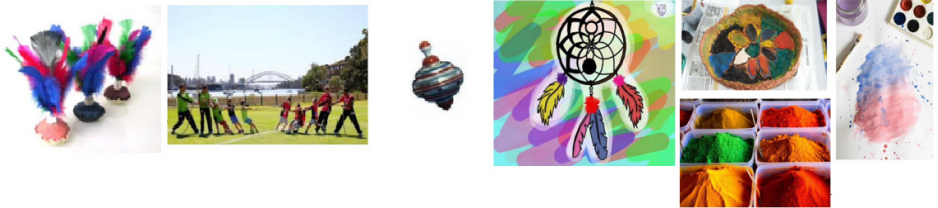
O aluno K.S, sexo masculino, nascido em 11 de setembro de 2009, residente com os pais em uma cidade do interior de Goiás, diagnóstico de TEA, nível 2. Em 2019, ele foi encaminhado para avaliação em Terapia Ocupacional pelo neuropediatra do caso, pois apresentava estereotípias motoras e vocais, comportamentos autoestimulantes e dificuldades de autorregulação. Além disso tinha seletividade alimentar e histórico de ingestão de substâncias não comestíveis na primeira infância, não apresentava linguagem expressiva, independência parcial nas AVDs e forte interesse por estímulos visuais, cursava o 5º ano do ensino fundamental em escola particular, com conteúdo adaptado e apoio pedagógico.

O Perfil Sensorial Infantil indicou diferenças claras em áreas como modulação sensorial visual e emocional, além de sensibilidade oral. Diferenças prováveis também foram identificadas em atenção, percepção motora fina e respostas emocionais.

As intervenções propostas incluíram reorganização do ambiente, criação de espaço de autorregulação, capacitação docente, planejamento de atividades com desafio justo e uso de abordagens Snoezelen e Integração Sensorial. Atualmente K.S, com 15 anos, é aluno do 9º ano em escola pública municipal. Após a implementação das estratégias traçadas pela profissional de Terapia Ocupacional, reuniões com a equipe escolar e família, observou-se aumento do engajamento, redução de crises e melhora na relação com professores e colegas.

Sugestão de atividades envolvendo todos os alunos do 9º ano, para trabalhar a cultura indígena.

Sugestões de atividades



3.2 CASO O.M, DELEÇÃO 1q21.2, 03 ANOS

A avaliação indicou motricidade global e socialização dentro do esperado, mas atraso na linguagem e alterações em equilíbrio e regulação sensorial. As intervenções priorizaram o estímulo à autonomia, organização sensorial e estratégias para redução da ansiedade no brincar. A abordagem Snoezelen permitiu avanços significativos, com impactos positivos no ambiente familiar e escolar.

A intervenção proposta incluiu pasta de comunicação Snoezelen para facilitar a comunicação entre casa e escola, como estratégia de desenvolvimento comunicativo e socioemocional.

Apesar de ter sido iniciado apenas duas semanas antes da conclusão deste artigo, este estudo de caso revelou-se suficientemente positivo para ser incluído, tendo em vista as mudanças significativas observadas tanto pela mãe quanto pela professora. utilizando a pasta Snoezelen como recurso de comunicação, observou-se uma melhora significativa no comportamento e nas interações sociais da criança. A mãe relatou avanços notáveis no humor da criança durante as brincadeiras com a irmã, bem como um aumento expressivo na comunicação verbal mesmo que algumas palavras não são compreensíveis. Antes da intervenção, ao ser questionado sobre a rotina escolar, a criança respondia com apenas uma palavra. Após a aplicação do recurso, passou a iniciar conversas com satisfação e entusiasmo.

Outro ponto destacado pela mãe foi a comunicação mais próxima e efetiva com a professora da criança, o que gerou maior sentimento de acolhimento e compreensão.

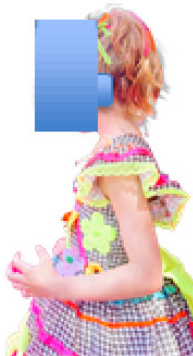
A docente também relatou melhorias importantes, como o aumento na fluência comunicativa, na expressão verbal sendo algumas palavras inteligíveis e melhora na socialização da criança com os colegas do grupo. Ambas as observadoras mãe e professora acreditam que um período prolongado de intervenção poderia potencializar ainda mais os ganhos obtidos.



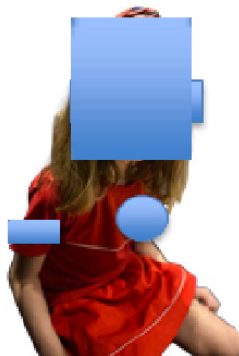
3.3 CASO A.L – TEA, 4 ANOS

A avaliação ocupacional revelou hipersensibilidade auditiva, resistência ao toque e dificuldades nas respostas adaptativas a estímulos. Apesar disso, A.L demonstrava habilidades funcionais adequadas. Após intervenção com protocolo sensorial e Snoezelen em parceria com a escola, foram observados ganhos na participação social, segurança pessoal, comunicação e regulação sensorial. Houve destaque para evolução em eventos escolares, interação social e enfrentamento de estímulos auditivos.

Festa junina



Evento no teatro



Estratégias de Intervenção Utilizadas nos Casos

Adaptação Ambiental: Redução de estímulos auditivos e visuais na sala de aula.

Construção da pasta Snoezelen.

Espaço de Autorregulação: Cantos sensoriais com brinquedos táteis e iluminação suave.

Orientação familiar.

Intervenção no consultório.

Acompanhamento comunicativo casa/escola.

Formação Docente: Orientações sobre desorganização sensorial e estratégias de suporte.

Planejamento Individual: Adequações pedagógicas conforme o PEI e perfil sensorial do aluno.

Pausas Sensoriais: Uso de estímulos Snoezelen e pausas programadas para autorregulação.

Representação simbólica de uma sala Snoezelen e um ambiente adaptado.



4. DISCUSSÃO

Os três relatos evidenciam como a consultoria de Terapia Ocupacional, fundamentada em abordagens sensoriais e centrada na criança, promove inclusão, bem-estar e participação escolar. A personalização das estratégias com base em perfis sensoriais e funcionais resultou em melhorias significativas no comportamento, autonomia e relação com o ambiente escolar.

A literatura corrobora tais achados ao defender o papel interprofissional da TO na educação inclusiva (IDE *et al.*, 2011; SOUTO *et al.*, 2018). A prática de consultoria com apoio à equipe docente, modificação ambiental e articulação com as famílias se mostra uma via eficaz de suporte ao desenvolvimento infantil.

5. CONCLUSÃO

A consultoria de Terapia Ocupacional é uma ferramenta valiosa no contexto da educação inclusiva. Os três casos relatados demonstram que a atuação centrada no estudante, apoiada por estratégias sensoriais, pode impactar positivamente sua participação escolar e bem-estar global. Propõe-se a ampliação dessas práticas nas redes públicas de ensino.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AYRES, A. J. **Integração sensorial e a criança**. Los Angeles: Western Psychological Services, 2005.
- GRIGOLATTO, T.; BESSA, L.; PEDRUZZI, M. Intervenção do Terapeuta Ocupacional para a inclusão da criança autista. *In*: SANTOS, L. M.; PEREIRA, T. M. (org.). **Diversidade na educação: práticas e reflexões**. Goiânia: Schreibern, 2025. p. 103-120.
- HIROTA, T.; KING, B. H. **Autism Spectrum Disorder: A Review**. JAMA, Chicago, v. 329, n. 2, p. 157-168, 2023.
- IDE, M. G.; YAMAMOTO, B. T.; SILVA, C. C. B. Identificando possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional na inclusão escolar. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 19, n. 3, p. 323-332, 2011.
- MARQUES, A. L.; MOYA, P. S. **Terapia Ocupacional: contextos e intervenções**. São Paulo: Roca, 2010.
- SOUTO, M. S.; GOMES, E. B. N.; FOLHA, D. R. S. C. Educação especial e terapia ocupacional: análise de interfaces. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 4, p. 583-600, 2018.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: CONGRESSOS DE PARIS DO SÉCULO XIX

Ingrid Almeida Nerys¹

Douglas Christian Ferrari de Melo²

INTRODUÇÃO

A pesquisa iniciou-se a partir do exercício investigativo da compreensão de que a aproximação dos campos da Educação Especial com a História da Educação torna-se cada vez mais fecunda, apesar de pesquisas agregando essas temáticas serem numericamente pouco expressivas, como demonstram Bezerra e Furtado (2017) ao inventariarem estudos acerca dos trabalhos sobre História da Educação Especial, publicados nos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), no período de 2000 a 2015. Os autores apontam para a pouca frequência dos estudos sobre História da Educação Especial, seja no âmbito das pesquisas gerais em História da Educação, seja no âmbito da pesquisa em Educação Especial propriamente dita, existindo certo hiato entre esses dois campos.

Apesar de parecer um assunto recente, a inclusão de pessoas com deficiência na educação formal começou a ser debatida no século XVIII. O foco inicial dos congressos era voltado apenas à educação de surdos, como nos estudos realizados por Rodrigues (2018); Rodrigues e Machado (2019) e Rodrigues *et al.*, (2020), e as pessoas com deficiência visual só foram incluídas posteriormente. Os arquivos históricos de fonte primária apontam que a inserção das pessoas com deficiência visual na educação formal surgiu a partir de um congresso, realizado nos Estados Unidos da América (EUA), em 1871. François-Henri Lavanchy-Clarke, secretário-geral do Congresso Internacional para o Melhoramento da Sorte de Cegos e de Surdos-Mudos de 1878, ao apresentar o evento aos seus pares, disse:

1 Estudante de graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: ingridnerys@outlook.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1310484997358671>. Bolsista financiada pelo Fundo de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES).

2 Pessoa com Deficiência Visual por baixa visão, Professor Doutor vinculado ao Departamento de Educação Política e Sociedade (DEPS) da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: dochris.ferrari@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4115960878343816>.

Os congressos a favor dos cegos sucedem-se desde 1871 e já são bastante numerosos. Foi na América que se pensou, pela primeira vez, em unir os esforços que estavam sendo feitos em todos os lugares para a melhoria da sorte de uma classe à qual a sociedade acreditava que devia muito, pois na América as pessoas estão mais avançadas do que em outros lugares a esse respeito. Os diretores dos estabelecimentos para cegos se agruparam para formar uma associação que realiza regularmente suas reuniões em uma ou outra das cidades dos Estados Unidos. Mais tarde, os países escandinavos instituíram uma associação semelhante e realizaram reuniões para deliberar sobre questões relacionadas com a educação, o ensino e o aperfeiçoamento da sorte dos cegos e dos surdos-mudos (Lavanchy, 1878, p. 48).

Com essa fala, é possível perceber que havia uma preocupação acerca da educação de pessoas que antes eram consideradas marginalizadas, em especial das pessoas com deficiência visual. Tal inserção não era por acaso, visto que nos séculos XVIII e XIX o mundo passou por muitas guerras, e que afetou principalmente homens em idade produtiva, deixando muitos inválidos. Portanto, os políticos e empresários precisavam dessa mão de obra para as indústrias de seus respectivos países.

Rodrigues (2018) explica qual era o cenário da Europa no século XIX:

O século XIX na Europa é marcado por uma reconfiguração das nações, por um avanço tecnológico que estará vinculado também ao econômico e por fortes movimentações políticas. Compartilhamos do pensamento de que houve um processo gradual de reconfiguração da sociedade a que chamamos, de Revolução Industrial. Compreendemos como processo por não ter se dado de uma vez por todos e com os mesmos reflexos em todos os lugares. (Rodrigues, 2018, p. 63).

A primeira instituição voltada exclusivamente para a educação de cegos foi o Instituto Real de Jovens Cegos de Paris, criada por Valentin Haüy em 1784. Foi lá que Louis Braille estudou e desenvolveu um método de escrita e leitura para jovens cegos, utilizado até hoje, o Sistema Braille (ROMA, 2018). Posteriormente, no século XIX, outros países da Europa e dos EUA construíram seus institutos voltados também para a promoção da educação de pessoas com deficiência visual.

No Brasil, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi criado em 1854, na cidade do Rio de Janeiro, sendo a primeira instituição voltada para a educação dos cegos da América Latina. Tal feito só foi possível graças aos esforços do professor José Álvares de Azevedo, que também era deficiente visual e de família abastada. José Álvares de Azevedo estudou na França e lá conheceu o Sistema Braille, importando o método de escrita para o país. A instituição passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC) em 1891 e permanece ativo até hoje.

Para esse estudo, decidimos delimitar nosso campo de pesquisa para os Anais dos Congressos de Paris de 1878 e de 1889. Os arquivos foram obtidos através da plataforma *online* da Biblioteca Nacional da França, chamada Gallica,

em que é possível encontrar um amplo acervo de documentos, como livros, manuscritos, fotos, prensas, revistas, partituras, entre outros. Ativo desde 1997, além de ser possível encontrar documentos originais da França, outros países francófonos também disponibilizam conteúdos por lá.

Este trabalho científico visa resgatar a História através de como esses congressos e congressistas deliberaram, a fim de compreender a trajetória da inclusão da pessoa com deficiência visual nos dias de hoje. No entanto, o trabalho maior foi compreender a relação do singular com o geral, pois o congresso de cegos é objeto de interesses contraditórios, ou seja, o singular não existe sem o universal, da mesma forma que o universal não se institui sem as múltiplas e contraditórias relações singulares (Molina, 2018).

Nesse sentido de totalidade histórica, recorremos a Eric Hobsbawm que afirma que:

[...] os aspectos sociais ou societais da essência do homem não podem ser separados dos outros aspectos de seu ser, exceto à custa da tautologia ou da extrema banalização. Não podem ser separados, mais que por um momento, dos modos pelos quais os homens obtêm seu sustento e seu ambiente material. Nem por um só momento podem ser separados de suas ideias, já que suas mútuas relações são expressas e formuladas em linguagem que implica conceitos no momento em que abrem a boca. E assim por diante. (Hobsbawm, 1999, p. 87).

Por isso, estudar esses congressos não é somente constatar os debates internos desses eventos de intelectuais, mas relacionar esses homens e suas complexas relações sociais, historicamente determinadas em um determinado recorte cronológico.

Pode-se caracterizar esta pesquisa como sendo bibliográfica e documental em caráter qualitativo. De acordo com Ludke e André (1986), “os documentos constituem também uma fonte poderosa donde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.” (Ludke; André, 1986, p. 38).

Ainda de acordo com Ludke e André (1986), a pesquisa documental,

[...] embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.[...] (Ludke; André, 1986, p. 38).

Apesar do recorte histórico, compreendemos a importância de analisar os conteúdos dos discursos apresentados nos congressos a fim de entender seus desdobramentos até os dias de hoje. Nosso objetivo é evidenciar a história da educação de pessoas com deficiência visual, delimitando os séculos XIX e XX como fontes de pesquisa.

Teoricamente, a pesquisa fundamenta-se no pensamento de Gramsci (2004a, 2004b, 2004c) e de Hobsbawm (1999) no entendimento da História e da historiografia e, para as reflexões a respeito da História da Educação, pauta-se especialmente nas proposições de Saviani (2008a, 2008b). A operação historiográfica privilegia a análise cruzada da documentação: Anais do Congresso de Paris de 1878 e 1889 a partir dos pressupostos de Bloch (2001) e Ginzburg (2002, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2012) a respeito da ampliação do conceito de fonte, da interrogação do documento em articulação com seus contextos de produção, bem como com os contextos históricos mais amplos e do entendimento de que as investigações históricas devem se valer de uma multiplicidade de fontes.

CONGRESSO INTERNACIONAL PARA A MELHORIA DA CONDIÇÃO DE CEGOS, SURDOS E MUDOS DE 1878

Para entender melhor o contexto histórico da época, precisamos relembrar que o século XIX foi marcado por muitos conflitos no continente europeu. Entre 1870 e 1871, a França sofreu uma derrota na Guerra Franco-Prussiana, que ocasionou a unificação da Alemanha. Anos mais tarde, em 1876, o governo francês, com o objetivo de promover o país, pensou no projeto da Exposição Universal de Paris, o terceiro evento desse porte na cidade, e nomeou Jean-Baptiste Krantz como comissário geral da exposição (Lopes, 2007). A Exposição Universal de Paris aconteceu entre 20 de maio e 10 de novembro de 1878, e, dentro deste evento, ocorreu o Congresso Internacional para a Melhoria da Condição de Cegos, Surdos e Mudos, que teve duração de 5 dias.

A exposição de 1878 pretendia, antes de mais, mostrar ao mundo que França estava restabelecida dos malefícios das guerras internas e com o estrangeiro, e que não tinha perdido nem os meios econômicos nem a determinação de se afirmar industrialmente. A França tinha sido derrotada na guerra franco-prussiana de 1870-71. Além de ter perdido Estrasburgo e as regiões de Lorena e da Alsácia, importantes marcos industriais, foi forçada a indenizar a Prússia e a financiar os custos de ocupação das províncias do norte até ao pagamento da indenização, o que só aconteceu em Setembro de 1873. Como tal, é surpreendente o curto período que separou esta guerra da exposição (Lopes, 2007, p. 59).

O Congresso Internacional para a Melhoria da Condição de Cegos, Surdos e Mudos de 1878, aconteceu entre 23 de setembro e 28 de setembro, presidida pelo magistrado francês Henri Nadault de Buffon. Na lista dos organizadores do evento, é possível encontrar principalmente médicos, educadores, magistrados, empresários, políticos e religiosos. Apesar do tema central do congresso ser a educação formal de cegos, surdos e mudos, também foram tratados outros

assuntos, em especial no que se refere ao trabalho formal desse público. O sr. Nadault de Buffon, deixou claro em seu discurso de abertura do evento que o objetivo era não apenas incluir pessoas com deficiência nas escolas regulares, mas também no ambiente de trabalho.

Sendo o mundo físico inteiramente fora dos olhos cegos, é necessário abrir novos horizontes para o mundo moral e intelectual. Procurareis as carreiras que eles têm que podem ser fecundamente abertas aos cegos, assegurando-lhes o trabalho que os sustenta e a educação que ocupa a mente, fortaleceis as suas almas pela filosofia e pela religião. [...] A Europa contém quase 2 milhões de cegos; há 30.000 deles na França quase desprovidos de qualquer educação. [...] Cabe-vos, senhores, protestar contra este estado de coisas e levar a cabo uma reforma, cujos primeiros resultados serão a organização das pessoas cegas de todos os países para um sistema completo de educação, proteção e futuro social. [...] As crianças cegas devem participar, como todas as outras crianças, dos sacrifícios que o país faz para garantir e difundir a educação. [...] É em nome da justiça, em nome do interesse do Tesouro, claro, em nome da igualdade tão cara ao nosso país, que exigimos essa reforma radical na educação dos cegos. Pedimos que sejam colocados em pé de igualdade absoluta com os videntes. [...] Nessas escolas, o ensino manual e o ensino profissional andariam de mãos dadas com a educação intelectual. As mãos do cego devem estar ocupadas pelo menos tanto quanto sua mente. [...] As indústrias usuais, as artes descomplicadas, seriam ensinadas na escola municipal. O ensino superior industrial seria ministrado pelos institutos. O cego, que sairá da escola municipal ou da escola superior educado, provido de um ofício, de uma profissão ou de uma arte capaz de sustentá-lo, ainda não pode ser absolutamente autossuficiente. Não basta colocar em suas mãos um instrumento de trabalho mais ou menos produtivo, e depois abrir as portas da escola ou do instituto e enviá-lo para a sociedade sem proteção - e sem orientação, aquele que precisa da proteção e assistência de todos os inscritos. [...] Pergunto-vos, senhores, que aqui representais tão nobremente os vários Estados da Europa, vós que conseguistes com o vosso trabalho, o vosso conhecimento e os vossos serviços ocupar altos cargos nos vossos respectivos países, não foi grande o esforço, a luta não foi dolorosa, a vitória não foi há muito contestada? Imagine como deve ser a luta para aqueles que entram na sociedade com uma considerável inferioridade em relação a eles. Dê-lhe armas para lutar (Nadault de Buffon, 1878, p. 36-42).

O trabalho de pesquisa consistiu principalmente na tradução e análise dos anais do congresso. Ao longo dos 5 dias de evento, foram realizadas 8 sessões para discutir a educação de pessoas com deficiência visual. Vamos destacar apenas considerações que julgamos interessante para compreendermos a conquista de direitos que possuímos ainda hoje.

Na segunda sessão, que aconteceu em 25 de setembro de 1878, quarta-feira, às 10h30, o Sr. Pablasek³ falou sobre os professores cegos, defendendo

3 Matthias Pablasek, membro honorário do Congresso Internacional para a Melhoria da Condição de Cegos, Surdos e Mudos de 1878. Foi um educador austríaco e Diretor do Instituto Imperial e Real para Cegos, em Viena.

a contratação desses profissionais e ressaltando o preconceito sofrido por eles. Na quarta sessão, ocorrida em 27 de setembro de 1878, sexta-feira, às 10h25, o sr. Moldenhaver⁴ leu um manual de sua autoria sobre o que se pode fazer pelas crianças cegas nas famílias, destacando a importância do papel familiar na integração da criança com deficiência visual na sociedade. No mesmo dia à tarde, a quinta sessão teve participação importante da Comissão H, que propôs a adoção do Braille como sistema universal para a educação de cegos e foi unanimemente aceito.

Na sexta sessão, ocorrida em 28 de setembro de 1878, sábado, às 10h15, o sr. Lavanchy⁵ propôs a solicitação às empresas de trem uma tarifa especial para cegos que viagem com seus condutores. A sétima sessão aconteceu no mesmo dia à tarde, e talvez essa tenha sido a sessão mais importante do congresso, que contou com um relatório da Comissão C, em que discutia acerca da educação de cegos em escolas públicas tradicionais, além da criação de escolas especiais primárias e secundárias para cegos. O sr. Pablasek destacou a importância do ensino musical para cegos e o sr. Oudard propôs a separação dos cegos e surdos e mudos. Por fim, foi votado e aprovado por unanimidade a recomendação que as administrações escolares obrigassem os professores primários a aprenderem o alfabeto Braille, independente de ser uma escola especial ou não.

O congresso reuniu pessoas do mundo todo, apesar de seus organizadores serem em sua maioria de europeus, países fora do eixo europeu, como China, Japão, Pérsia (atual Irã), Turquia, Reino de Sião (atual Tailândia), Argentina, Colômbia, Chile, Costa Rica, Equador, Guatemala, Nicarágua, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela, Egito, Libéria, Madagascar, Marrocos, Tunísia, Zanzibar contaram com, pelo menos, um representante. O Brasil também estava presente, com dois representantes, Visconde de Itajubá e José Vicente Tourinho.

CONGRESSO INTERNACIONAL PARA A MELHORIA DA TRAMA DOS CEGOS DE 1889

A Exposição Universal de 1889 aconteceu entre 5 de maio e 31 de outubro de 1889, também na cidade de Paris, sob o tema da celebração de 100 anos da Revolução Francesa. A famosa Torre Eiffel foi construída especialmente para

4 Johannes Moldenhawer, membro honorário do Congresso Internacional para a Melhoria da Condição de Cegos, Surdos e Mudos de 1878. Foi um educador dinamarquês e Diretor da Instituição para Cegos de Copenhague.

5 François-Henri Lavanchy, secretário-geral do Congresso Internacional para a Melhoria da Condição de Cegos, Surdos e Mudos de 1878. Foi um empresário suíço, Promotor do Congresso, delegado egípcio no primeiro Congresso Europeu de instituições para cegos, em Viena, em 1873, membro honorário do Conselho de Administração do Instituto para Cegos de Hohenwarte, perto de Viena e membro honorário da Academia de Reims.

esse evento, sendo considerada a estrutura mais alta do mundo na época. O objetivo principal do governo francês ao promover a exposição estava ligado a aspectos econômicos, especialmente porque a França passava por um período de recessão.

O Congresso Internacional para a Melhoria da Trama dos Cegos ocorreu de 5 a 8 de agosto de 1889. Com um tempo mais limitado do que o último congresso, não constou lista de presença nos anais do evento, impossibilitando conhecermos os perfis dos visitantes. Entretanto, podemos afirmar que, entre os organizadores, havia mais educadores em relação ao congresso anterior.

O presidente nomeado para o evento, Sr. Martin⁶, fez o discurso de abertura, em que ressaltou a participação dos professores, diretores e todos àqueles que trabalhavam com a educação de pessoas com deficiência visual e justificou o tempo reduzido do congresso.

[...] Pareceu-nos que deveríamos aproveitar a oportunidade que nos foi oferecida por ocasião da Exposição Universal de 1889 para reunir em Paris os diretores, os professores, os professores, todos aqueles que na França ou no exterior os estrangeiros têm a honra de ser os amigos dos cegos e os próprios cegos que lidam com mais competência do que outros com as questões que os afetam tão de perto. Achamos por bem unir-nos e tentar resolver não todas as questões relativas aos cegos, mas pelo menos um certo número delas, e a nossa primeira preocupação foi não abraçar demasiado. Queríamos limitar o número de perguntas que teremos que submeter a vocês para que possam ser abordados e resolvidos de forma útil, porque sabemos, e muitos de vocês sabem disso por longa experiência, que quando queríamos estudar muitos assuntos em Congressos, tudo se perdia tempo quase sempre conversas estéreis. [...] Várias nações, acreditando que os congressos eram um anexo da Exposição Universal de 1889, não consideraram necessário fazer-se representar oficialmente, mas os seus nacionais vieram provar-nos que queriam participar neste grande movimento que ocorre a favor dos cegos. [...] (Martin, 1889, p. 5-7).

Logo na primeira sessão, o sr. Martin levantou a seguinte questão: “Quais são as profissões mais lucrativas para pessoas cegas? Cite fatos e exemplos” (Martin, 1889, p. 9). A partir daí, algumas pessoas foram convidadas a dizerem suas experiências. O dr. Armitage⁷ destacou três principais carreiras: ofícios manuais, música (incluindo afinação de piano) e pequenos negócios, frisando especificamente a música como sendo a carreira mais lucrativa para uma pessoa com deficiência visual. Após, relatos de pianistas cegos foram lidos, reforçando

6 Émile Martin, diretor da Instituição Nacional para Jovens Cegos de Paris.

7 Edward Armitage, membro honorário do Congresso Internacional para a Melhoria da Condição de Cegos, Surdos e Mudos de 1878. Foi um pintor inglês, secretário-geral da Associação Britânica e Estrangeira de Cegos, vice-presidente do *Royal Normal College* e da Academia de Música para Cego e presidente do Comitê da Sociedade de Visitantes de Cegos Indigentes, em Londres.

a ideia apresentada pelo dr. Armitage. Um desses pianistas foi o sr. Oury, pessoa com deficiência visual e fabricante de pianos de Paris.

A afinação de piano deve ser ensinada a todos os jovens cegos com as competências exigidas. Todos os afinadores devem ser os melhores pianistas possíveis. Deveríamos eliminar o ensino de um bom número de profissões inúteis nas escolas para cegos, porque nunca deram resultados práticos sérios. Devemos ajudar as pessoas cegas que se encontram em condições favoráveis para ingressar num pequeno negócio no exercício da sua profissão. - Seria útil criar um estabelecimento onde os cegos, ao saírem da escola, pudessem encontrar abrigo enquanto aguardam uma vaga; ali seriam treinados por algum tempo no exercício de sua profissão (Oury, 1889, p. 9).

Outros pontos levantados ainda nesta sessão foram as condições de trabalho dos homens e mulheres cegos na família e se era preferível separar ou reunir trabalhadores cegos em oficinas especiais. A resposta do sr. Delarue para ambas as questões chamou atenção, ao discordar do exposto pelo sr. Oury e afirmar que os cegos só poderiam ter pequenos negócios em grandes cidades e que era melhor orientá-los para serem bons trabalhadores do que maus comerciantes. Por essa fala, ficou evidente que muitos dos indivíduos presentes compartilhavam pensamento semelhante, que hoje é classificado como capacitismo (discriminação e preconceito contra pessoas com deficiência). Após o episódio, a discussão continuou ao entorno de profissões que poderiam ser exercidas por pessoas com deficiência visual.

A segunda sessão teve como eixo norteador a seguinte questão: “Até que ponto a educação intelectual pode ser dada às crianças cegas, dependendo da profissão que estão aptas a exercer?”. Como resposta, a maioria dos convidados a falarem concordaram que o cego deveria receber pelo menos o ensino primário. Após, os srs. Ballu⁸ e Guadet⁹ levantaram cinco pontos a serem respondidos:

1º Não deveríamos, no que diz respeito à educação intelectual, distinguir quatro categorias de crianças cegas?

A. Os destinados ao exercício de profissão manual. - B. Os destinados ao exercício de profissão artística. - C. Aqueles que podem esperar encontrar uma profissão lucrativa no ensino de literatura e de línguas estrangeiras. - D. Aqueles que, pela sua situação familiar, procuram nos estudos intelectuais um ornamento e uma distração da mente, em vez de uma fonte de lucro.

2º Os cegos podem receber educação intelectual como os cegos da mesma posição social?

3º Especificar para cada categoria acima elencada o programa de cada uma das faculdades a serem objeto do referido ensino.

4º Para a história natural e o que chamamos de lições objetivas, é

8 Professor da Instituição Nacional e membro do comitê do Congresso Internacional para a Melhoria da Trama dos Cegos.

9 Ex-administrador privado de finanças e membro do comitê do Congresso Internacional para a Melhoria da Trama dos Cegos.

apropriado aprender mais com os cegos do que com os clarividentes?
5º Não é de grande utilidade proporcionar aos jovens cegos leituras frequentes e coordenadas de tal forma que constituam um complemento de instrução? (Ballu; Guadet, 1889, p. 17).

Após a votação, ficou decidido o seguinte: que a separação em quatro categorias de crianças cegas fazia sentido para distinguir qual tipo de educação intelectual elas receberiam, e, com isso, formular um programa detalhado de conhecimentos no curso de instrução para cada uma das categorias, levando em consideração as necessidades da educação profissional, o tempo de estudo, a duração da instrução comum de todos os alunos, a avaliação da aptidão e a distribuição dos alunos entre as categorias.

A terceira sessão foi balizada pela seguinte indagação: “Há razão para criar escolas públicas especiais para cegos?” (Exposição de Paris, 1889, p. 22). Para respondê-la, muitas opiniões foram ouvidas e, de forma geral, não teve unanimidade. Muitas pessoas afirmaram que não deveriam separar as escolas para videntes e não-videntes, outras declararam que deveria haver uma separação a partir de uma certa idade, outras ainda disseram que o ensino deveria ser separado desde o início da vida escolar do aluno. A discussão durou muito tempo e, como já estava tarde, os participantes resolveram adiar a discussão para o dia seguinte.

Já na quarta sessão, o assunto sobre as escolas públicas especiais para cegos foi retomado. Além disso, outro ponto surgiu enquanto os presentes discutiam acerca das escolas públicas especiais: o funcionamento de escolas particulares para esse fim. Somente foi deliberado sobre o assunto ao final da sessão, em que foi aceito pela ampla maioria.

Que sejam criadas escolas públicas em todos os países onde exista este tipo de escola, e mais particularmente nas regiões onde as escolas privadas não são suficientes para proporcionar às pessoas cegas em idade escolar uma educação primária e profissional séria (Exposição Universal de Paris, 1889, p. 36).

A quinta sessão contou com a participação de um brasileiro, o único representante do país no congresso, assinando como sr. Mariano da Silva¹⁰, que expôs dados sobre a realidade educacional dos deficientes visuais brasileiros. Abaixo, está o depoimento completo do sr. Mariano da Silva.

Senhoras e Senhores Deputados, sou aqui representante de um novo país, de um país que está apenas a começar; Sou um delegado do Brasil. Venho, portanto, em nome do Brasil, dizer-lhes que a questão dos cegos nos interessa particularmente e interessa especialmente a Sua Majestade o Imperador Dom Pedro II, porque temos mais de 16 mil cegos em nosso

10 Suspeita-se de que o nome completo de Mariano da Silva seja Cândido Mariano da Silva Rondon, conhecido como Marechal Rondon. Entretanto, não foi possível confirmar a verdadeira identidade deste brasileiro.

país. Porém, na nossa instituição nacional, temos apenas 46 alunos. A principal causa desta lacuna é sobretudo o desconhecimento dos pais que não sabem que é seu dever proporcionar a educação completa dos seus filhos cegos. Concorro, portanto, com a ideia que foi proposta de dar a conhecer um manual capaz de destruir esta ignorância. Não quero apenas que este modelo seja distribuído em todas as localidades, mas também que seja o livro de leitura para todas as escolas primárias. Você entende que foi o dever que me levou a esta plataforma, apesar da minha incompetência; Eu deveria ter permanecido em silêncio, admirando o que você fez de útil em seu Congresso. Gostaria, no entanto, de repetir que fiquei maravilhado com a organização desta instituição nacional para cegos que é uma glória para a França e também um motivo de satisfação para todos aqueles que têm no coração o sentimento do dever e do amor pelos vizinhos. Por fim, agradeço-lhes a amável acolhida que nos deram, estrangeiros, neste Congresso (Mariano da Silva, 1889, p. 39-40).

Apesar de o Brasil ter enviado representantes para o Congresso Internacional para a Melhoria da Condição de Cegos, Surdos e Mudos de 1878 e ter criado, em 1854, um instituto voltado para a educação de pessoas com deficiência visual, percebe-se que a inserção deste público na educação brasileira ainda era lenta. A discussão acerca da educação formal para cegos não fazia parte da realidade brasileira. A participação do sr. Mariano da Silva nos ajudou a compreender como o assunto repercutia em nossa terra.

Por fim, na última sessão os participantes votaram para escolherem o lugar para o próximo Congresso Internacional, cuja escolha foi em Bruxelas, em 1894. Além disso, também houve votação para selecionar a comissão organizadora do próximo evento. Dentre os nomes já conhecidos, temos os srs. Martin (França), Moldenhawer (Dinamarca), Armitage (Inglaterra), e outros, também localizamos um brasileiro, que pela primeira vez faria parte da comissão organizadora, sr. Menezes Vieira¹¹. O Congresso Internacional de Bruxelas, no entanto, só aconteceu entre 10 de maio de 08 de novembro de 1897, três anos após a data prevista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação dos Anais dos Congressos Internacionais de 1878 e 1889 nos ajudou a entender a trajetória da História da Educação Especial, principalmente no que diz respeito à condição da pessoa com deficiência visual. É importante destacar que vários sujeitos lutaram pela educação especial e contribuíram para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Esta pesquisa evidenciou a aproximação dos campos da Educação Especial com a História da Educação através da pesquisa documental e a análise dos congressos. Em ambos os congressos, o foco das discussões foi como o cego

¹¹ Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897) foi um educador e médico, que contribuiu bastante para os estudos pedagógicos de surdos-mudos.

era inserido na sociedade, preocupando-se não apenas com a educação formal, mas também com a ocupação social daquele indivíduo.

Também é importante destacar que a religião cumpriu um papel crucial para a inserção de pessoas com deficiência visual nas instituições de ensino. Ainda sim, muitas pessoas viam esse tipo de inclusão como sendo apenas uma questão de filantropia, não de direito, sendo uma discussão contraditória até mesmo dentro dos congressos.

Além disso, na lista de organizadores e presentes do evento, constavam médicos, diretores, empresários, professores, políticos e filantropos, o que demonstra que havia um interesse genuíno sobre o tema entre a sociedade. Como resultado, os congressos ajudaram na construção de novas práticas pedagógicas, ações educacionais e diretrizes educacionais voltadas exclusivamente para pessoas com deficiência visual.

Para concluir, compreendemos que, tanto no Brasil quanto na Europa, as questões referentes às pessoas com deficiência visual e surdez foram marcadas pela influência política. Se antes essas deficiências eram vistas como um defeito, hoje é entendida como uma condição. Por isso, é essencial continuar o debate sobre educação especial e inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, sempre atualizando os métodos de ensino.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, G. F.; FURTADO, A. C. A produção sobre história da educação especial nos congressos brasileiros de história da educação (CBHEs): um lugar em construção. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 33, 156559, 2017.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

EXPOSIÇÃO UNIVERSAL DE PARIS. **Congresso Internacional para a Melhoria da Condição de Cegos, Surdos e Mudos**. Paris: [s. n.], 1878. 539 p.

EXPOSIÇÃO UNIVERSAL DE PARIS. **Congresso Internacional para a Melhoria da Trama dos Cegos**. Paris [s. n.], 1889, 49 p.

GINZBURG, Carlo. **História noturna: decifrando o sabá**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a.

- GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso e fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b.
- GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica e prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos de cárcere**. Vol 1. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos de cárcere**. Vol 4. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.
- GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos**. Vol 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004c.
- HOBBSAWM, E. J. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- LOPES, A. P. Q. **Exposições Universais Parisienses Oitocentistas**. Coimbra: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra (FCTUC), 2007.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas I - São Paulo: EPU, 1986, 1.975p.
- MOLINA, R. S. História, instituições escolares e o materialismo histórico dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, p. 1209-1228, 2018.
- RODRIGUES, J. R. **As seções de Surdos e de Ouvintes no Congresso de Paris (1900)**: Problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na Educação de Surdos. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- RODRIGUES, J. R.; MACHADO, L. M. C. V. Primeiro Congresso Nacional para o melhoramento das condições dos surdos-mudos. **Revista História da Educação**, [S. l.], p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/93873>. Acesso em: 27 set. 2025.
- RODRIGUES, J. R.; *et al.* 140 anos de Milão: vestígios das práticas de educação de surdos nos relatórios do evento. *In: VI Seminário Nacional de Educação Especial e XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*. n. 3, 2020, Vitória. Comunicação Oral - Eixo 2 Propostas Curriculares e Práticas Pedagógicas. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34310>. Acesso em 27 set. 2025.
- ROMA, A. C. **Breve histórico do processo cultural e educativo dos deficientes visuais no Brasil**. n. 1, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20190426090505.pdf>. Acesso em 27 set. 2025.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.
- SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS-Revista Científica**, v. 10, p. 147-67, 2008b.

MAPEAMENTO DOS CASOS DE COVID 19 EM ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE 2020 A 2022: UMA ANÁLISE MULTIDISCIPLINAR ENTRE A EDUCAÇÃO E A GEOGRAFIA

Douglas Christian Ferrari de Melo¹

Gabriela Roncatt Ferreira de Souza²

Wythória Siqueira De Bruim³

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2020, a COVID-19 foi classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma doença causada pelo novo coronavírus. Entre as Américas, o Brasil é o segundo país com maior número de infectados – testados – e com relação ao número de óbitos. Os Governos estaduais e municipais desenvolveram diversas ações objetivando conter o avanço do vírus, dentre elas o distanciamento social e a quarentena foram fundamentais neste processo. As atividades econômicas que não eram consideradas essenciais e que causassem algum tipo de aglomeração foram suspensas e reduzidas ao máximo como, por exemplo, atividades esportivas, práticas religiosas e eventos de modo geral.

Com o passar do tempo, estudos foram publicados e assim contribuíram para a identificação de fatores que pudessem levar a óbito. Um exemplo disso foi a descoberta de que gestantes, pessoas com deficiência, idosos e a população em situação de vulnerabilidade social estão inseridas no grupo de risco para contágio da doença. Este escrito, em específico, dará ênfase às pessoas com deficiência tendo em vista que, devido a esta situação, apresentam específicas condições de saúde, mobilidade, moradia, falta de acessibilidade aos meios de transportes e de educação.

1 Doutor em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Vitória - Espírito Santo – Brasil - dochris.ferrari@gmail.com.

2 Mestranda em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Vitória - Espírito Santo – Brasil - gabrielaroncattferreira@gmail.com.

3 Mestranda em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Vitória - Espírito Santo – Brasil - wythoriadebruim@gmail.com.

Diante do que foi exposto acima, a respeito do contexto das pessoas com deficiência, Melo *et al.*, 2022) aponta que:

A situação das PcDs no Brasil até a primeira metade do século XX era de invisibilidade, marcada por uma fase inicial de eliminação e exclusão. Na segunda metade do século XX, ocorreu um período de integração parcial através do atendimento especializado em clínicas e hospitais. A questão da deficiência deixou de ser responsabilidade única da família e passou a ser compartilhada com o Estado. Durante a pandemia da COVID-19, não foram incluídas, nos dados oficiais, as informações relativas a pessoas com deficiência que foram infectadas, ou foram a óbito pela COVID-19. Essa ausência de informações e diagnósticos específicos dificulta consideravelmente a realização de pesquisas e análise de dados; além da elaboração de políticas públicas direcionadas (p. 4204).

Dessa forma, nota-se que é um cenário marcado por um olhar preconceituoso e um tratamento que remete à invisibilidade, nesse sentido desde o dia dezessete de março de 2020 a Organização das Nações Unidas (ONU) fez uma publicação alertando mundialmente a população a respeito do risco de contaminação e sobre o abandono que o grupo enfrenta. A pandemia trouxe diversas consequências para todos, para as pessoas com deficiência não seria diferente, muitos que precisam de apoio para realizar atividades cotidianas como alimentação, troca de vestimenta e cuidados de higiene não tiveram acesso.

Apesar de o Brasil ser respaldado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146/2015 – que no Art. 10º afirma que “compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida”. Além disso, reforça em parágrafo único que “em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, a pessoa com deficiência será considerada vulnerável, devendo o poder público adotar medidas para sua proteção e segurança”.

Sabe-se que o estado do Espírito Santo (ES) é uma unidade federativa do Brasil, localizado na região Sudeste do país, sendo composto por 78 municípios, com um território de 46.074,447km². O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) afirma que o Estado possui 3.514.952 habitantes, desse total 23,45% apresentam algum tipo de deficiência. Nesse sentido é pela Lei nº 11.130/2021 que os capixabas com deficiência são incluídos ao grupo de risco, tal atitude foi fundamental para possibilitar a inserção deste grupo junto ao painel COVID-19, sendo este um banco de dados criado pelo Estado com o intuito de tornar público o acesso aos casos da doença que foram notificados.

Sendo assim, o presente estudo teve por objetivo realizar um mapeamento a respeito dos casos de COVID-19 em estudantes público da educação especial, da faixa etária de 0 a 19 anos, entre os anos de 2020 e 2022. Além disso, realizou-se uma análise multidisciplinar entre a educação e a geografia. Como

metodologia, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental. A análise de documentos foi fundamental para a obtenção de dados primários contribuindo para a execução deste estudo, o Painel Covid foi a principal plataforma de pesquisa para obtenção de dados.

Como referencial teórico, este trabalho tem suas bases fundamentadas na Teoria Histórico-cultural de Lev Vigotski (2024), buscando aprofundar a importância das relações sociais e culturais para o desenvolvimento dos indivíduos. Para isso, o aprofundamento sobre a teoria Vigotskiana se fez necessário, por meio de concepções como: interação, cultura, mediação e linguagem, compondo o seu arcabouço teórico. Além disso, a geografia da deficiência se insere neste contexto com o propósito de compreender os impactos causados por questões sociais e espaciais durante a pandemia à população em questão, além propiciar informações sobre políticas públicas acessíveis, assim utilizaremos os conceitos da Geografia tendo como embasamento teórico de Souza (2013).

O autor apresenta o espaço geográfico como uma combinação de características naturais e humanas, além de destacar que Lefebvre trouxe uma perspectiva social para a análise do espaço, indo além do enfoque puramente geográfico. Dentro desse pluralismo, a Geografia Social integra diversas vertentes, incluindo a Geografia da Deficiência. Para Souza, toda prática espacial reflete práticas sociais, o que reforça a relevância dessa abordagem.

Aplicar os conhecimentos da Geografia à Educação Especial, como no caso da pandemia de Covid-19, oferece ferramentas para entender como pessoas com deficiência foram afetadas pela propagação do vírus. Assim, a análise do espaço geográfico, seja ele físico ou social, contribui tanto para compreender a disseminação da doença quanto para planejar ações que atendam às necessidades específicas desse grupo.

Em suma, o objetivo é refletir acerca de questões referentes ao acesso à educação para pessoas com deficiência, com ênfase para o estado do Espírito Santo. Nessa perspectiva, tal questão nos convida a pensar e refletir sobre o paradoxo entre o direito à educação constado na lei e o que, de fato, acontece na prática.

Apesar do Governador do ES ter criado um painel, objetivando publicizar as informações a respeito da Covid, além de demais estratégias a invisibilidade das pessoas com deficiência se fez presente na educação. A partir disso, é imprescindível pensar na formação humana alinhada às práticas pedagógicas inclusivas.

2. DESENVOLVIMENTO DO ARTIGO

O presente artigo possui um recorte temporal de 2020 a 2022 sobre a Pandemia da Covid 19 e as implicações com a escolarização dos estudantes com deficiência no estado do Espírito Santo, sendo produto do projeto de pesquisa

financiado pela FAPES, Bolsa pesquisa capixaba - BPC, com a participação de pesquisadores das áreas da Geografia e Educação.

Ademais, a pandemia da Covid 19, impôs barreira sanitária no espaço urbano do Estado do Espírito Santo, principalmente para a população com deficiência, potencializando ainda mais o contexto de vulnerabilidade social e exclusão escolar, Amorim *et al.*, (2022, p. 50) pontua que:

Individual ou coletivamente, estes segmentos se insurgem contra diversas barreiras socioculturais (das arquitetônicas às atitudinais), verdadeiros obstáculos à expansão de territórios existenciais, que segundo Borges¹ se caracterizam por suas dimensões ético-estéticas [...]. Amorim *et al.*, (2022, p. 50)

Dentro desse contexto, um dos setores mais impactados no decorrer da pandemia foi a educação e os estudantes Público da Educação Especial, principalmente na garantia de acessibilidade nas aulas, nos materiais, materiais e nas plataformas, agravando o quadro de capacitismo seja de ordem social, estrutura, econômico e espacial.

2.1 CASOS CONFIRMADOS DE COVID 19 EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

No estado do Espírito Santo, os casos confirmados de Covid em pessoas com deficiência ao longo dos anos de 2020, 2021 e 2022, totalizaram 1526 (um mil e quinhentos e vinte e seis) casos, conforme dados do Painel da Covid (2024), porém ressaltamos que no decorrer da pandemia o acesso à saúde das pessoas com deficiência foi negligenciado em uma lógica capacitista, colaborando para aumento gradual do número de casos confirmados, assim como Moreira (2022, p. 281-282), pontua que “Nas emergências sanitárias, não podemos despolitizar e lançar na invisibilidade das “ausências” determinados grupos populacionais, sob a rubrica de que o “vírus é global e democrático”.

As pessoas com deficiência permaneceram invisibilizadas na pandemia, além de muitos serviços terem sido paralisados, dentre eles o da educação. As dificuldades apresentadas por estas pessoas em áreas ou de situações de vulnerabilidades socioeconômicas foram acentuadas. Ressaltamos também, que por muito tempo os dados referentes aos casos confirmados e óbitos de pessoas com deficiência permaneceram ausentes no Painel da Covid, necessitando de mobilização dos movimentos sociais para que o Governo do Estado realizasse a inclusão dos dados.

Sobretudo, evidenciamos que a utilização do conceito médico de deficiência, associando comorbidades ou doenças também foi um dificultador, pois o modelo biopsicossocial preza por pensar as questões individuais e não

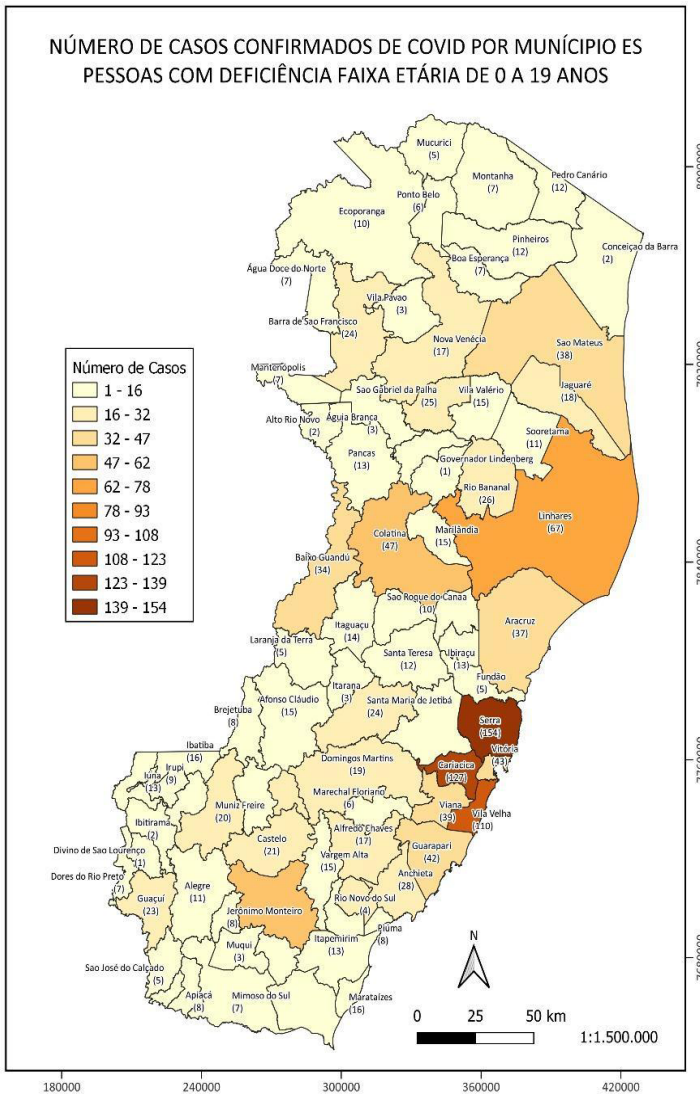
a tipologia. As pessoas com deficiência que possuíam comorbidades estavam mais suscetíveis ao contágio como todas as outras pessoas. esses faziam parte do grupo de risco. no entanto, as pessoas com deficiência que não possuíam um comorbidade estavam em situação de risco por questões comportamentais, ambientais, fisiológicas e contágio via contato com cuidadores.

No entanto, foi percebido erro no painel da Covid 19, como os dados dos profissionais da saúde que possuíam faixa etária de 0 anos inseridos no grupo de pessoas com deficiência. Outrossim, os estudos de Maciel *et al.*, (2021) também evidenciaram que os dados dos casos registrados na faixa etária 0 a 19 anos de idade no painel eletrônico para a COVID-19 no estado do Espírito Santo foram classificadas entre ruim e regular, como o caso dos indicadores de raça/cor, não havendo homogeneidade nos dados disponibilizados. Conforme Maciel *et al.*, (2021, p. 07):

As análises realizadas a partir de dados de má qualidade podem não representar o real perfil epidemiológico dos agravos, prejudicando a adoção de medidas de controle mais adequadas e a identificação das regiões de risco 2,23. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de se adotar uma avaliação sistemática da qualidade da informação gerada pelos sistemas de informações em saúde.

Intencionalmente, houve demora do Governo Federal em emitir pareceres norteadores do Painel da Covid, assim como os governos municipais e estaduais permaneceram sozinhos no decorrer da pandemia. Dentro desse contexto, durante o processo de vacinação, destacamos que o site para marcação de consulta não possuía recursos de acessibilidade para as pessoas com deficiência agendarem as vacinas, o que dificultou o acesso, o que deve ter contribuído para a continuidade dos casos, visto que evidenciamos os casos de óbitos foram reduzindo após a ocorrência da vacinação.

**Mapa 01: Número de casos confirmados de Covid por município ES
Pessoas com deficiência na faixa etária de 0 a 19 anos.**

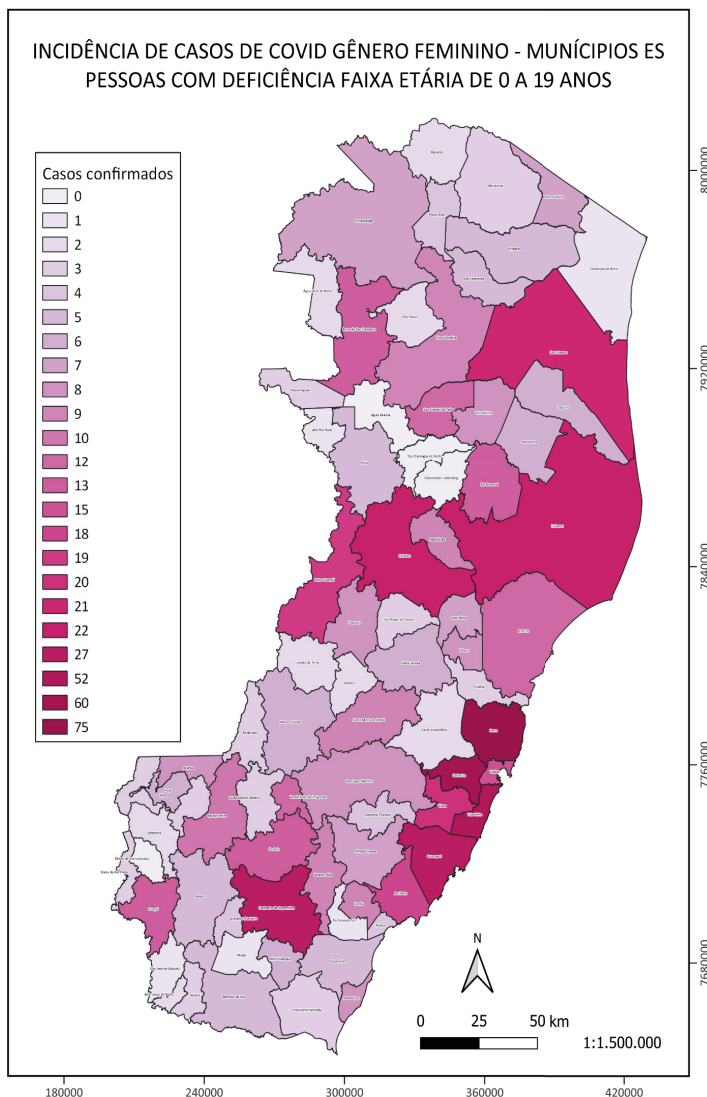


Fonte: Érica de Gois Ferreira SRC: SIRGAS 2000 / UTM 24S

Ao analisarmos o Mapa 01, obtemos que a região com maior incidência de casos é a Região Metropolitana e a que apresenta o menor índice é a Norte. Contudo, a maior parte dos casos concentram-se na Grande Vitória com 71,56% dos casos em detrimentos a 28,44% dos demais municípios. Os municípios com maior número de casos foram: em primeiro lugar Serra foram 154 (cento e cinquenta e quatro), em segundo Cariacica com 127 (cento e vinte e sete) casos, em terceiro Vila Velha com 110 (cento e dez), e em quarto lugar Linhares com 67 (sessenta e sete).

No que se refere aos bairros com maiores incidências de Covid em pessoas com deficiência temos: Alto Caxixe em Venda Nova do Imigrante com 11 casos, seguido com 9 casos o bairro Barcelona, Feu Rosa, Nova Carapina no município de Serra e Nova Bethânia em Viana com 08 casos.

Mapa 02: Incidência de casos de Covid gênero feminino - Municípios ES
Pessoas com Deficiência faixa etária 0 a 19 anos.

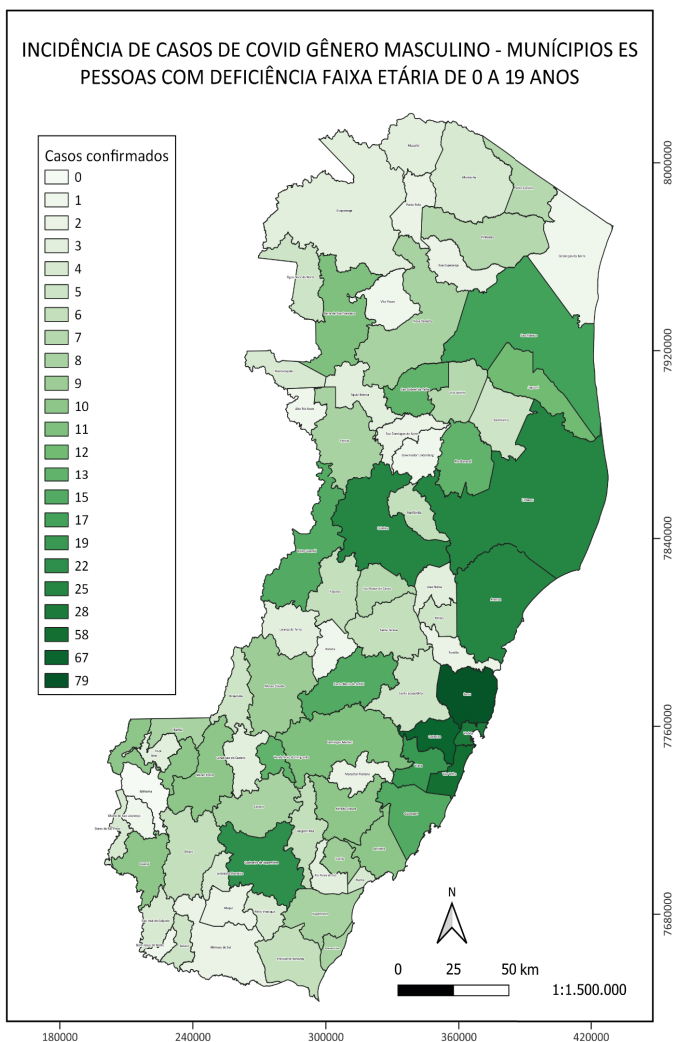


Fonte: Érica de Gois Ferreira SRC: SIRGAS 2000 / UTM 24S

Após análise dos dados expostos no Mapa 02, sobre a incidência de casos de Covid em relação ao gênero feminino nos municípios do estado do ES, em

referência às Pessoas com Deficiência na faixa etária 0 a 19 anos, evidenciamos que os municípios com maior incidência se encontram na faixa litorânea sul, Região da Grande Vitória e norte do estado como Linhares e São Mateus, observa-se configuração espacial diferente em relação a incidência do sexo masculino.

Mapa 03: Incidência dos casos de Covid 19 gênero masculino.
Pessoas com deficiência faixa etária de 0 a 19 anos.



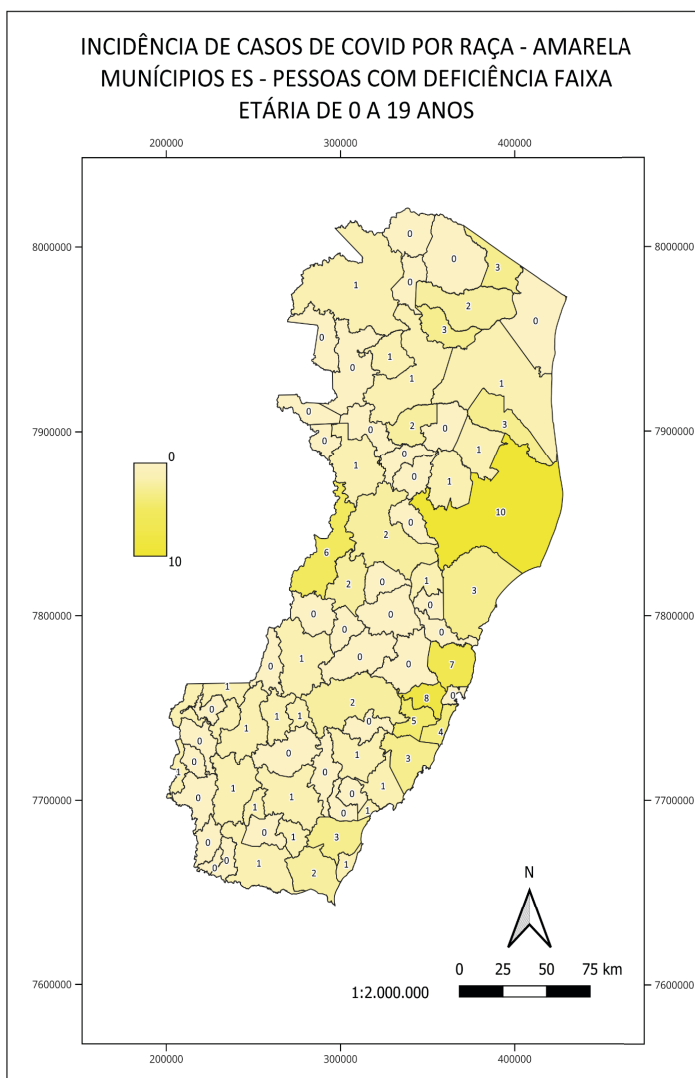
Fonte: Érica de Gois Ferreira SRC: SIRGAS 2000 / UTM 24S

No que refere-se ao Mapa 03 referente às incidências dos Casos de Covid 19 de pessoas com deficiência em relação ao gênero masculino na faixa etária de 0 a 19 anos, verificamos que no território do estado, as Regiões Metropolitanas,

Norte e Noroeste se destacam na disseminação da Covid, como podemos destacar os municípios de Baixo Guandu, Linhares, Serra, Colatina, Vila Velha, Cariacica e Viana.

Dentre os casos confirmados obtemos 787 (setecentos e oitenta e sete) são do sexo masculino e 739 (setecentos e trinta e nove) do sexo feminino, apontando um equilíbrio em relação ao indicador sexo, uma vez que a diferença é de somente 50 (cinquenta) casos.

Mapa 04: Incidência de casos de Covid por raça - amarela - Municípios ES
Pessoas com deficiência na faixa etária de 0 a 19 anos.

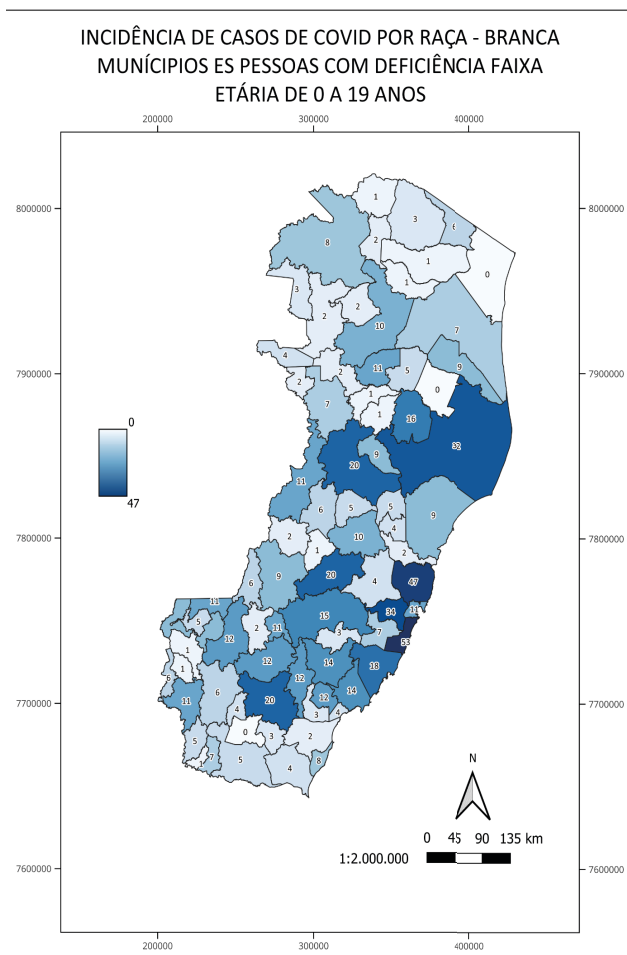


Fonte: Érica de Gois Ferreira SRC: SIRGAS 2000 / UTM 24S

Ao analisarmos os dados do Mapa 04, que apresentam as taxas de incidência de casos de Covid-19 entre a população de raça amarela nos municípios do Espírito Santo, com foco especial nas pessoas com deficiência na faixa etária de 0 a 19 anos, os dados indicam uma incidência notável de casos entre indivíduos pertencentes à raça amarela, um grupo que inclui, em grande parte, pessoas oriundas de povos originários destacamos uma maior incidência nos municípios de Baixo Guandu, Linhares e Cariacica.

Merece menção ressaltarmos que a vulnerabilidade das pessoas com deficiência pode ser amplificada por fatores de âmbito socioeconômico e culturais, por se tratar de povos originários as barreiras linguísticas também podem considerar as particularidades culturais, sociais e econômicas que cercam essas comunidades.

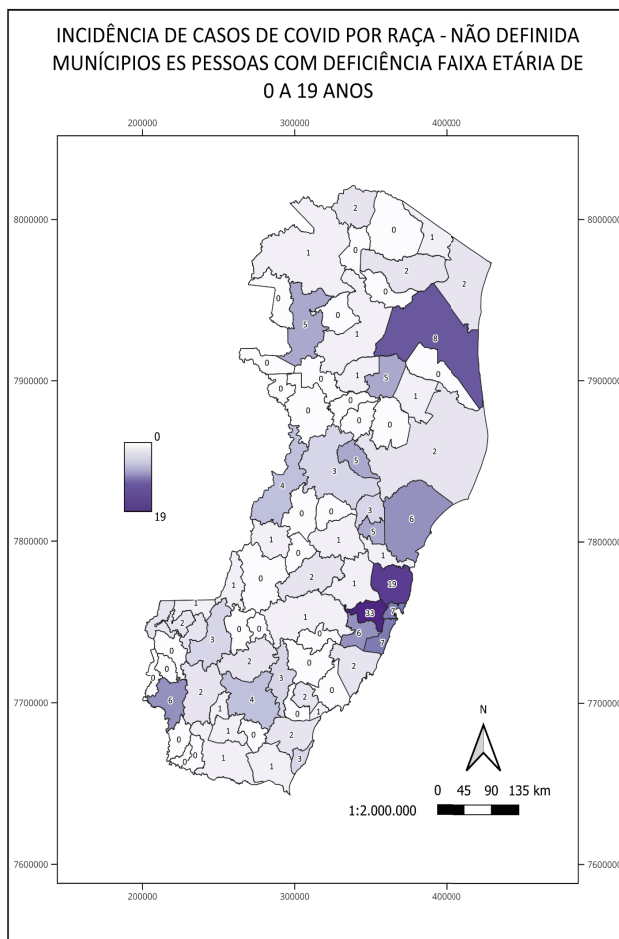
**Mapa 05: Incidência de casos de Covid por raça - branca - Municípios ES
Pessoas com deficiência na faixa etária de 0 a 19 anos.**



Fonte: Érica de Gois Ferreira SRC: SIRGAS 2000 / UTM 24S

Em relação ao Mapa 05, as taxas de incidência de casos de Covid por raça branca em municípios do estado do ES, no que se refere às pessoas com deficiência na faixa etária de 0 a 19 anos, destacamos que o município com maior número de casos foi Vila Velha, seguidos de Baixo Guandu, Linhares, Cariacica, Itapemirim Guarapari e Cachoeiro de Itapemirim, no entanto os municípios que não apresentaram nenhum caso do indicador do mapa acima foram Conceição da Barra, Sooretama e Muqui.

Mapa 06: Incidência de casos de Covid por raça - não definida - Municípios ES Pessoas com deficiência na faixa etária de 0 a 19 anos.

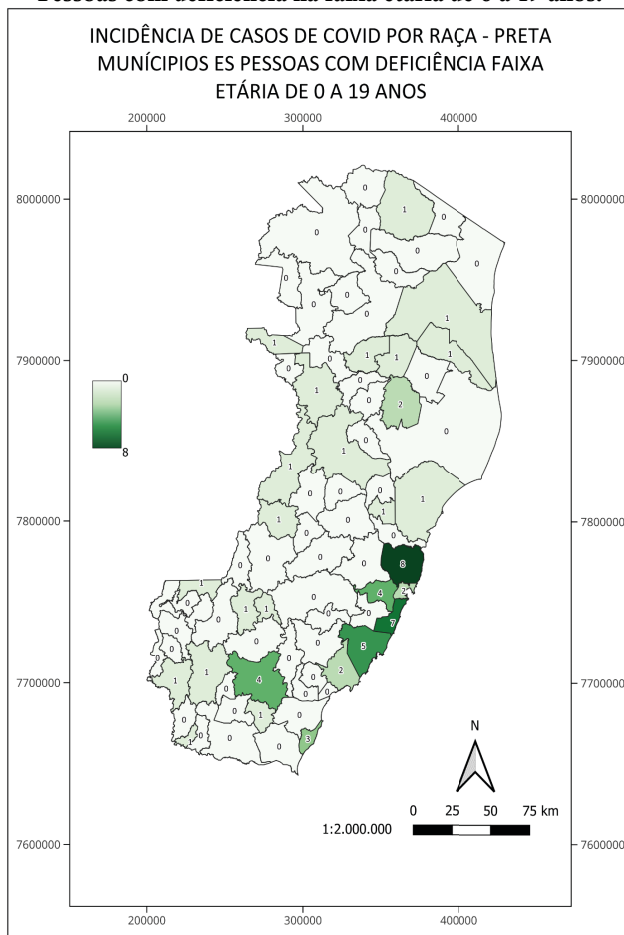


Fonte: Érica de Gois Ferreira SRC: SIRGAS 2000 / UTM 24S

Observamos que no Mapa 06, a ocorrência de casos os quais não tiveram inseridos no Portal da Covid, dados referentes ao indicador raça. Nesse sentido, podemos colocar como hipótese o descuido e descaso no lançamento e/ou

Os municípios localizados na Região Metropolitana como Serra, Cariacica e Vila Velha se destacaram nos casos de Covid em relação a população com deficiência na faixa etária de 0 a 19 anos no indicador de raça como pardos, ou seja, a incidência maior se concentrou na Região da Grande Vitória, conforme podemos observar no Mapa 07. Os municípios de Viana, Linhares, São Mateus, Colatina, Barra de São Francisco e Cachoeiro de Itapemirim também obtiveram significativa incidência.

**Mapa 08: Incidência de casos de Covid por raça - preta Municípios ES
Pessoas com deficiência na faixa etária de 0 a 19 anos.**



Fonte: Érica de Gois Ferreira SRC: SIRGAS 2000 / UTM 24S

O Mapa 08, obteve que dentre os municípios do estado do Espírito Santo com maior incidência de casos em relação à raça com declaração preta, obteve destaque o município da Serra, o qual obteve maior incidência, seguido de Guarapari e Cachoeiro do Itapemirim. O município de Cariacica ocupou o quarto lugar em relação aos municípios do indicador raça/preta.

Referente ao indicador raça identificados que os casos confirmados são de 6,15% de pessoas com deficiência amarelas, 43,38% brancas, 11,66 % não declaram, 0,39% indígena, 3,47% preta e 34,92% pardos.

Diante o exposto podemos afirmar que há prevalência de casos em pessoas com deficiência com indicador de raça branca, mas não se pode deixar de pontuar que em nossa sociedade há um racismo estrutural e a ocorrência da interseccionalidade na questão relação entre raça e pessoas com deficiência, conforme o mapa acima, assim como apontam Collins e Bilge (2021), ao tecer uma reflexão crítica sobre como as estruturas de poder podem criar barreiras complexas para indivíduos que pertencem a múltiplos grupos marginalizados, principalmente acesso à saúde e educação.

Tabela 01: Relação de casos confirmados de Covid 19 em pessoas com deficiência na faixa etária de 0 a 19 anos em relação a comorbidades

COMORBIDADES	CONFIRMADO
CARDIO	18
DIABETES	8
TABAGISMO	3
PULMÃO	85
OBESIDADE	13
RENAL	7
CARDIO PULMÃO	4
CARDIO DIABETES	1
CARDIO OBESIDADE	2
DIABETES E PULMÃO	1
TABAGISMO E PULMÃO	1
PULMÃO E OBESIDADE	1

Fonte: Os autores

A Tabela 01 abarca os dados em relação de casos confirmados de Covid 19 em pessoas com deficiência na faixa etária de 0 a 19 anos em relação a comorbidades, Dentre as comorbidades apresentadas nos casos confirmados de Covid, foi constatado uma maior incidência de problemas pulmonares pré-existentes totalizando um percentual de 5,57%, seguido por 1,17% de comorbidades por questões cardiológicas, 0,85% existência de quadros de obesidade e 0,65% com dois tipos combinados de comorbidades.

2.2 ÓBITOS CAUSADOS POR COVID 19 EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Convém destacar que ao analisarmos a concentração espacial dos casos de óbito, evidenciamos a correlação entre a localização residencial dos óbitos por bairros e os números de mortalidade, evidenciamos que o maior número de casos de óbitos ocorreram em áreas de grande concentração demográfica e em bairros com índices de vulnerabilidade social. Destacamos que os municípios de Vitória e Cariacica, ambos localizados na Região Metropolitana da Grande Vitória, os casos de óbitos ocorreram em áreas periféricas. No que refere a expansão territorial o vírus da Covid iniciou na Grande Vitória e foi evoluindo para o interior do estado.

O primeiro caso de óbito de pessoa com deficiência ocorreu em abril de 2020, porém só foi lançado na plataforma da Covid em agosto de 2020, sendo que o primeiro caso confirmado de pessoas com deficiência foi em fevereiro de 2020.

No período de 2020 a 2022 foram constatados 14 óbitos causados pela Covid 19, referentes às pessoas com deficiências. Em relação à faixa etária obtemos: quatro na faixa etária de 0 a 4 anos, dois na faixa etária de 5 a 9 anos e oito de 10 a 19 anos. Em relação à localização residencial constatou-se que do quantitativo das pessoas com deficiência que vieram a óbito, 7 residiam em municípios da Grande Vitória, sendo 5 no norte do Estado, 1 na Região Serrana e 1 na Região Sul.

No que tange a raça e cor seis são pardos, 5 brancos e 3 amarelos. Salientamos que a variável sexo, foram registrados 6 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Dentre os 14 casos de óbitos, Vitória aparece com 21,1 % dos óbitos.

Tabela 02: Relação de casos confirmados de Covid 19 em pessoas com deficiência na faixa etária de 0 a 19 anos em relação a comorbidades.

COMORBIDADES	ÓBITOS
CARDIO	3
DIABETES	0
TABAGISMO	0
PULMÃO	6
OBESIDADE	0
RENAL	0
CARDIO PULMÃO	3
CARDIO DIABETES	0
CARDIO OBESIDADE	0
DIABETES E PULMÃO	0
TABAGISMO E PULMÃO	0
PULMÃO E OBESIDADE	0

Fonte: Os autores

Registra-se que, nos casos de óbitos confirmados, é comprovada uma prevalência significativa de comorbidades associadas a doenças pulmonares e cardiológicas. Especificamente, do total de óbitos registrados, 64,28% apresentaram comorbidades, indicando que uma parte do grupo específico de pessoas com deficiência já lidava com condições de saúde preexistentes que podem ter contribuído para a gravidade do quadro de saúde após o contágio, ocasionando em óbito.

Em relação aos casos, 21,42% dos falecidos apresentaram doenças cardiovasculares, pulmonares e cardiopulmonares simultaneamente, ressaltando a inter-relação entre essas condições.

2.3 O IMPACTO DA PANDEMIA DA COVID 19 NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO NA EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Vivemos tempos difíceis durante a pandemia da Covid-19 que trouxe muitos desafios para a educação no Brasil e no mundo, agravando ainda mais as desigualdades. E, no Estado do Espírito Santo, não foi diferente. Foram realizadas diversas ações sanitárias e de prevenção, como: o isolamento social e o fechamento de escolas que afetaram significativamente a educação das

pessoas com deficiência. Inicialmente, o Governo Federal, através do Decreto-Lei nº 10-A/2020, de 13 de março de 2020, estabeleceu medidas excepcionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus - COVID 19, dentre elas, a suspensão das atividades letivas presenciais e no estado do Espírito Santo, as aulas foram suspensas pelo Governo Estadual, através do Decreto Estadual nº 4597-R, de 16 de março de 2020.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) garante o direito à educação inclusiva, promovendo acessibilidade e a eliminação de barreiras. Durante a pandemia, a Portaria MEC nº 1030/2020 autorizou, de forma excepcional, o uso de recursos digitais, exigindo das unidades de ensino, o compromisso com a acessibilidade e a inclusão de estudantes com deficiência. Além disso, a Nota Técnica COVID-19 nº 14/2020 destacou a importância de práticas inclusivas e do suporte individualizado, reafirmando a prioridade no atendimento aos estudantes com deficiência e a necessidade de estratégias inclusivas em tempos de crise. Entre as ações adotadas durante a pandemia, o retorno às atividades escolares para estudantes com deficiência foi frequentemente condicionado a uma abordagem médica, que vinculava a deficiência à ideia de doença. Essa perspectiva utilizava o laudo médico como justificativa para afastar esses estudantes das aulas presenciais, desconsiderando que não existe uma relação automática entre deficiência e risco à saúde. Tal postura contribuiu para a intensificação das barreiras ao acesso à educação escolar, restringindo ainda mais o direito desses estudantes à educação.

Nesse contexto e com a suspensão das aulas, os professores disponibilizaram materiais impressos para as crianças e estudantes com deficiência como recursos principais. Essa medida foi adotada uma vez que muitas famílias, devido a suas limitações tecnológicas e financeiras, não tinham acesso à internet ou equipamento disponíveis em suas residências, o que inviabilizou os trabalhos nas plataformas digitais. Tais barreiras poderiam ser amenizadas com o uso de Tecnologia Assistiva, porém os professores não estavam preparados para uma transição em um curto período, não possuindo uma formação específica. Segundo Pagaimé *et al.*, (2022) há:

[..] fragilidades no atendimento de público-alvo da educação especial (PAEE), evidenciando a falta de apoio às professoras e aos professores relativa à escassez de orientações e de recursos tecnológicos (p. 18).

O Ministério da Educação - MEC, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, determinou a mudança das aulas presenciais por aulas remotas durante o período da pandemia, visando à disseminação e contágio do vírus da Covid 19. A mudança repentina para o ensino remoto, contribuiu para que as escolas, tanto públicas quanto privadas, continuassem suas atividades

em plataformas virtuais em paralelo com as atividades impressas e com isso, muitos obstáculos ocorreram nessa transição quanto ao acesso ao currículo para os estudantes com deficiência que não foram atendidos adequadamente em suas especificidades de aprendizagem devido à falta de acessibilidade e falta de materiais acessibilizados.

Pagaime *et al.*, (2022, p.09) considera que “para participar das atividades escolares, sejam presenciais ou em sistema remoto, há estudantes que precisam de condições que garantam acesso e participação”. O ensino remoto evidenciou as fragilidades da educação, uma vez que esse formato não contempla a todos e nesse sentido a realidade foi exposta, revelando uma insuficiência peculiar. Além disso, professores foram “obrigados” a “dar aulas” em plataformas digitais, realizar “lives” para estudantes, enviar vídeos para as crianças da educação infantil com atividades e brincadeiras para que os pais interagissem com seus filhos e retornassem com novas gravações das atividades sendo realizadas por seus filhos. Nesse cenário, “as pessoas com deficiência recebem um impacto significativo diante da ausência de articulações nacionais e de políticas públicas que mitiguem as perdas e as desigualdades vividas por elas” (Melo *et al.*, 2022, p. 4210).

E as crianças e estudantes com deficiência? Como ficaram em todo esse contexto? Os professores, as famílias, as crianças e estudantes estavam preparados para essa mudança abrupta de “novo modelo” educacional? E o que nos assusta nisso tudo é que, nada foi levado em consideração, muito menos a acessibilidade para essas crianças e estudantes com deficiência que tiveram seus direitos negados por falta de acessibilidade nos meios digitais. Além disso, o preparo dos professores e das famílias para lidar com as demandas de acessibilidade foi insuficiente, o que resultou na negação de direitos básicos, como o acesso a uma educação de qualidade e inclusiva. Para Melo *et al.*, (2022, p. 4210):

A ausência de articulação do governo federal para lidar com os desafios da pandemia, diante do contexto de isolamento social, organização das ações da saúde e da suspensão das aulas, além de ações específicas nacionais destinadas a orientações, suporte e apoio à população com deficiência para o enfrentamento da pandemia, comprova a invisibilidade dessa parcela da população.

Estudantes com deficiência auditiva, visual, intelectual e múltipla encontraram barreiras comunicacionais e em seu desenvolvimento cognitivo, uma vez que eles precisam de um envolvimento presencial e o formato remoto dificultava a interação direta e apoio dos professores. Esse cenário destaca a falta de estratégias claras e eficazes para garantir a continuidade da educação para os estudantes com deficiência, o que reforça a marginalização e a exclusão social dessas crianças e estudantes, comprometendo sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Diante do exposto, percebemos que os estudantes com

deficiência ficaram impossibilitados de acompanhar e realizar as atividades escolares por falta de adequação e acessibilidade. Assim é preciso criar possibilidades para garantir o direito à educação e ao exercício da cidadania de forma autônoma e equitativa para todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiências. Pagaime *et al.*, (2022, p. 09) apontam que:

[...] a acessibilidade pressupõe não apenas permitir que pessoas com deficiência participem de atividades ou tenham acesso a serviços e informação, mas também que os recursos utilizados sejam capazes de superar as barreiras que impedem a sua participação social e educacional.

Nesse sentido, as redes de ensino tiveram dificuldades em garantir a continuidade do processo de ensino aprendizagem uma vez que não houve planejamento e os recursos eram limitados. As medidas emergenciais adotadas pelo governo não foram suficientes para garantir as lacunas encontradas durante a pandemia da Covid-19. Com relação a essas dificuldades, Pagaime *et al.*, (2022 p.18) conclui que:

[...] as dificuldades são atribuídas à deficiência e, conseqüentemente, ao aluno, à sua família ou à sua condição de vulnerabilidade social, resultando na baixa expectativa em relação à aprendizagem do público-alvo da educação especial (PAEE).

Nesse cenário ficou evidenciado a necessidade de criar políticas públicas que atendessem às pessoas com deficiência em crises sanitárias como a da Covid-19, uma vez que ela mostrou fragilidades na infraestrutura do sistema de ensino, necessitando de implementação de ações voltadas a educação inclusiva e com isso fortalecer práticas inclusivas e acessíveis tanto no ensino presencial quanto no ensino remoto. É preciso investir em Tecnologia Assistiva, na formação dos professores e em políticas públicas inclusivas que garantam o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Vale lembrar que, com todas essas dificuldades evidenciadas, em um momento tão delicado que todos nós estávamos passando, valorizava-se o currículo propriamente dito, de forma equivocada, sem levar em consideração todas as vivências das crianças e estudantes, como se apenas o conhecimento da escola fosse o mais importante, esquecendo-se que as vivências durante a crise sanitária, ensinaram muito mais do que qualquer “aula on-line”. Precisamos refletir sobre tudo isso para pensar em uma educação, cuja formação humana esteja voltada para a diversidade, acreditando que existem diversas possibilidades para que as crianças e estudantes se desenvolvam sem estar enraizado no currículo propriamente dito.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mapeou os casos de Covid-19 entre estudantes da educação especial no Brasil, evidenciando as dificuldades enfrentadas por esse grupo durante a pandemia. Os resultados demonstraram que a transição para o ensino remoto revelou fragilidades significativas na infraestrutura educacional, especialmente em relação à acessibilidade e à adequação dos materiais didáticos para estudantes com deficiência. A pesquisa confirmou a hipótese de que a pandemia aprofundou as desigualdades existentes, dificultando o acesso à educação de qualidade para esses alunos.

Esses achados são fundamentais, pois destacam a urgência de políticas públicas que garantam a inclusão e a acessibilidade na educação, especialmente em períodos de crise. Os dados mostram que, apesar de algumas iniciativas governamentais, a invisibilidade dos estudantes com deficiência persiste, exigindo uma reflexão profunda sobre práticas pedagógicas e formação de professores. A relevância dos resultados alcança o campo da educação inclusiva, onde a necessidade de um currículo acessível e de tecnologias assistivas se torna cada vez mais evidente.

Dentre os estados brasileiros, apenas o Espírito Santo implementou uma legislação específica voltada para a proteção e inclusão de pessoas com deficiência durante a pandemia, o que sublinha a importância de políticas públicas adaptadas em tempos de crise. Este avanço no Espírito Santo destaca a necessidade de ampliar esse tipo de política para outras regiões, de modo a assegurar a equidade e a inclusão na educação.

Os resultados obtidos abrem várias possibilidades para pesquisas futuras. Uma das abordagens pode envolver a análise longitudinal dos efeitos da pandemia na aprendizagem de estudantes com deficiência em diferentes contextos regionais. Além disso, estudos que avaliem a eficácia de tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas em ambientes remotos podem fornecer informações valiosas. A formação continuada de professores para lidar com a diversidade também representa uma área promissora para novas investigações.

Este estudo contribui para o campo educacional ao oferecer uma análise detalhada das dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência durante a pandemia. Teoricamente, amplia o debate sobre inclusão educacional, propondo novas perspectivas sobre a importância de um currículo que valorize as vivências dos alunos. Praticamente, os resultados servem de base para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e acessibilizadas às necessidades desse público.

As descobertas desta pesquisa têm implicações diretas para a formulação de políticas voltadas à educação inclusiva. É essencial que as autoridades educacionais considerem as especificidades dos estudantes com deficiência ao desenvolver estratégias de ensino para contextos presenciais e remotos. A implementação de ações que garantam acessibilidade e adequação dos materiais didáticos é indispensável para promover um ambiente educacional mais equitativo.

Assim, este estudo ressalta a importância de repensar a educação inclusiva em tempos de crise, como a pandemia de Covid-19. As contribuições desta pesquisa são essenciais para a construção de um sistema educacional que atenda verdadeiramente às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas condições. A reflexão sobre práticas pedagógicas e a implementação de políticas públicas inclusivas são passos fundamentais para assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Annibal Coelho de *et. al.* Sobre o viver em uma cidade capacitista: antes, durante e depois da pandemia da COVID-19. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, 27(1):49-56, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2022.v27n1/49-56/>. Acesso em: 05 dez. 2024.

AZEVEDO, Janaina Aparecida Vasconcelos. Racismo estrutural e a desigualdade social no Brasil. **Filosofia Contemporânea**, Edição Nº 112 - Maio de 2021 – ISSN 2175-3318.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 10-A/2020 de 13 de março**. Estabelece medidas excepcionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus - COVID 19. Brasília, 2020. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/10-a-2020-130243053>. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC Nº 1030 DE 01/12/2020**. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=405211>. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 06 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 05 dez. 2024.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

ESPÍRITO SANTO. Governo do Estado. Gabinete do Governador. **Decreto nº Estadual nº 4597-R, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19) na área da educação, e dá outras providências. Vitória, ES. Disponível em: <https://servidor.es.gov.br/Media/PortalServidor/Documentos/DECRETO%20N%C2%BA%204597-R-2020.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Governo do Estado. Secretaria de Saúde. **NOTA TÉCNICA COVID-19 Nº 14/2020 SESA/SSAS/GROSS/NEAE-RCPD**. Vitória, ES, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.es.gov.br/Media/Coronavirus/NotasTecnicas/NOTA%20T%C3%89CNICA%20COVID.19%20N.%2014.20%20Aten%C3%A7%C3%A3o%20a%20Pessoa%20com%20Defici%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2024.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 05 dez. 2024.

MACIEL, Ethel Leonor; JABOR, Pablo Medeiros; GONCALVES JR, Etereldes; SIQUEIRA, Priscila Carminati; PRADO, Thiago Nascimento do; ZANDONADE, Eliana. Estudo da qualidade dos Dados do Painel COVID-19 para crianças, adolescente e jovens, Espírito Santo - Brasil, 2020. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 25, n. spe, e20200509, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/bPgB8vMLrPGD3c3kLhD3n6p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2024.

MELO, Douglas Christian Ferrari de *et al.* Pessoas com Deficiência e COVID-19 no estado do Espírito Santo, Brasil: entre a invisibilidade e a falta de Políticas Públicas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 11, p. 4203-4212, nov. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/rXC6VDtmCzjjTCrwdTRLKsm/>. Acesso em: 05 dez. 2024.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes, **Às emergências sanitárias e suas permanências**: a deficiência é mais que uma palavra. p. 277-286. COSTA, Laís Silveira. Org. Itinerário de reflexões e práticas de acessibilidade e inclusão: a potência do Fórum Interinstitucional – Rio de Janeiro: IdeiaSUS/ENSP/Fiocruz, 2022.

Organização das Nações Unidas (ONU). 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>. Acesso em: 05 dez. 2024.

PAGAIIME, Adriana *et al.* Educação especial na pandemia: estratégias e desafios no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. e07128, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/whQCYPvw8Bnc6VTSCgtBHLd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2024.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **O essencial de Vigotski**. orgs. Robert W. Rieber, David K. Robinson ; tradução de Priscila Nascimento Marques e Caesar Souza. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2024.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Acessibilidade 5, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 41, 46, 53, 57, 60, 62, 63, 89, 90, 91, 95, 133, 138, 139, 141, 142, 163, 166, 167, 180, 181, 182, 183, 184, 185
- Aprendizagem 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 30, 43, 55, 61, 83, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 100, 104, 110, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 181, 182, 183
- Atendimento Educacional Especializado 9, 10, 11, 13, 14, 18, 19, 20, 67, 86, 87, 89, 137
- Autismo 5, 33, 34, 38, 40, 44, 45
- Autonomia 24, 30, 41, 89, 107, 108, 145, 147, 149
- Avaliação 5, 12, 15, 29, 31, 51, 86, 87, 89, 97, 134, 139, 146, 147, 148, 159, 167

B

- Base Nacional Comum Curricular 95, 99

C

- Camuflagem social 34, 36, 39, 41, 46
- Cidadania 13, 28, 30, 51, 52, 56, 63, 182
- Coensino 11, 21
- Comunicação 24, 26, 27, 28, 33, 60, 62, 66, 82, 83, 84, 85, 89, 91, 97, 100, 127, 129, 131, 147, 148
- Covid-19 49, 62, 64, 66, 165, 172, 179, 182, 183, 184
- Cultura 15, 22, 26, 27, 50, 52, 82, 83, 84, 85, 90, 96, 97, 98, 99, 100, 130, 140, 146, 165
- Culturais 23, 24, 26, 29, 30, 31, 37, 83, 85, 90, 106, 128, 130, 131, 135, 139, 165, 172
- Cultural 6, 10, 15, 22, 23, 25, 26, 28, 30, 35, 50, 82, 83, 84, 89, 90, 96, 97, 100, 127, 131, 135, 142, 143, 162, 165
- Currículo 14, 19, 54, 60, 62, 85, 91, 98, 107, 108, 131, 132, 134, 135, 181, 182, 183

D

- Deficiência 1, 5, 6, 12, 13, 15, 16, 18, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 40, 49, 50, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 66, 67, 82, 84, 85, 90, 96, 97, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 144, 145, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185
- Deficiência visual 6, 27, 28, 61, 66, 67, 101, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 160, 161
- Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) 127
- Desenvolvimento cognitivo 22, 181
- Desenvolvimento humano 23, 26, 84, 85, 90, 93
- Desenvolvimento integral 26, 94

Diagnóstico 5, 10, 15, 16, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 146, 150

Direitos 24, 25, 26, 27, 28, 30, 49, 50, 52, 53, 54, 58, 59, 61, 64, 85, 88, 103, 109, 113, 155, 181

Direitos humanos 52, 54, 58

DUA 6, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 141, 142, 143

E

Educação 1, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 29, 30, 31, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 131, 132, 135, 142, 144, 145, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185

Educação Básica 1, 5, 6, 7, 19, 51, 52, 55, 63, 66, 97

Educação Especial 6, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 67, 87, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 144, 160, 161, 164, 180, 182, 183

Educação Inclusiva 55, 86, 127, 131, 145, 162

Ensino 5, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 20, 41, 42, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 97, 98, 101, 104, 107, 110, 111, 112, 113, 115, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 146, 149, 152, 155, 156, 158, 159, 161, 180, 181, 182, 183, 184, 186

Ensino aprendizagem 85, 134, 144, 182

Ensino colaborativo 11, 12, 20

Escolarização 9, 11, 13, 14, 16, 23, 29, 31, 38, 51, 54, 55, 83, 112, 115, 131, 165

Estudantes PAEE 12, 14, 53, 54, 61, 62, 63, 64

F

Formação docente 32, 63, 141

H

História da Educação 110, 116, 151, 154, 160, 162

histórico 6, 15, 26, 30, 50, 53, 56, 63, 83, 85, 90, 95, 99, 100, 102, 103, 110, 112, 116, 127, 130, 131, 146, 153, 154, 162

I

Inclusão 1, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 35, 38, 46, 52, 54, 55, 58, 61, 62, 82, 83, 86, 87, 89, 90, 93, 96, 97, 99, 100, 106, 108, 109, 112, 114, 116, 139, 144, 145, 149, 150, 151, 153, 161, 166, 180, 183, 185

Inclusão escolar 9, 11, 15, 18, 20, 21, 99, 100, 109, 139, 144, 145, 150

L

LDB 50, 51, 54, 60, 63, 65

Legislação 5, 10, 11, 26, 27, 28, 29, 30, 51, 58, 60, 85, 183

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 13

Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 50, 54

leitura 5, 33, 34, 39, 42, 43, 84, 96, 97, 113, 127, 128, 129, 130, 138, 152, 160

Letramento 6, 128, 131, 143, 144

Libras 6, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 127, 130, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143

Linguagem 26, 50, 82, 83, 84, 85, 90, 93, 95, 96, 98, 99, 100, 104, 105, 146, 147, 153, 165

Língua Portuguesa 6, 87, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143

M

Mediação 6, 22, 23, 30, 34, 35, 44, 46, 82, 83, 90, 91, 93, 102, 129, 132, 141, 165

Medicalização 10, 17, 19, 20, 21

P

Pandemia 5, 6, 49, 50, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 164, 165, 166, 167, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186

PCD's 57, 59, 60, 61, 64

Pedagógicas 1, 5, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 32, 60, 61, 62, 63, 83, 85, 89, 90, 91, 93, 96, 97, 98, 100, 103, 114, 116, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 141, 142, 143, 144, 149, 160, 161, 165, 183, 184

Pessoas com deficiência (PCD's) 57, 59, 60, 64

Políticas públicas 5, 13, 23, 28, 30, 31, 47, 49, 56, 57, 58, 61, 63, 90, 98, 102, 104, 105, 143, 145, 164, 165, 181, 182, 183, 184

Prática pedagógica 11, 59, 90, 93, 131, 132

Práticas inclusivas 135, 138, 142, 180, 182

Práticas pedagógicas 1, 5, 10, 11, 12, 15, 18, 19, 61, 62, 63, 83, 85, 89, 90, 91, 93, 96, 97, 98, 100, 103, 131, 133, 134, 135, 141, 144, 160, 161, 165, 183, 184

Processo 10, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 26, 30, 31, 36, 38, 46, 55, 56, 61, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 98, 99, 101, 103, 105, 108, 131, 132, 134, 135, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 152, 162, 163, 167, 182

S

Silenciamento 34, 35, 40, 41, 44

Surdos 6, 21, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 111, 112, 115, 127, 128, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 151, 152, 154, 156, 160, 162

T

TEA 4, 5, 6, 33, 34, 35, 38, 40, 42, 43, 44, 46, 117, 145, 146, 148

Terapia Ocupacional 6, 145, 146, 149, 150

Trabalho Colaborativo 10, 11, 12, 14, 15, 18, 19

Transtorno do Espectro Autista (TEA) 5, 33, 35, 145

