

EDUCAÇÃO ESPECIAL  
NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:  
PESQUISAS, VIVÊNCIAS,  
POSSIBILIDADES E RECURSOS  
VOLUME III



CLAYTON FERREIRA DOS SANTOS SCARCELLA  
FERNANDA SANTOS AMARAL  
IVANICE BORGES DA SILVA  
KAROLY MARIANA DOS REIS CECILIO DINIZ  
LUCIMARA PEREIRA DE ARAÚJO  
(ORGANIZADORES)



EDITORA  
SCHREIBEN

CLAYTON FERREIRA DOS SANTOS SCARCELLA  
FERNANDA SANTOS AMARAL  
IVANICE BORGES DA SILVA  
KAROLY MARIANA DOS REIS CECILIO DINIZ  
LUCIMARA PEREIRA DE ARAÚJO  
(ORGANIZADORES)

# EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:

PESQUISAS, VIVÊNCIAS, POSSIBILIDADES E RECURSOS

Volume III

  
EDITORA  
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores - 2025  
Editoração e capa: Schreiber  
Imagem da capa: solaiman3458 - Freepik.com  
Revisão: os autores  
Livro publicado em: 11/04/25  
Termo de publicação: TP0312025

**Conselho Editorial (Editora Schreiber):**

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. Deivid Alex dos Santos (UEL)  
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 das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação especial na perspectiva inclusiva : pesquisas, vivências, possibilidades e recursos. Vol. III / Clayton Ferreira dos Santos Scarcella ... [et al.]--Itapiranga : Schreiber, 2025.  
140 p. : il. ; e-book  
Inclui bibliografia e índice remissivo  
E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-412-9  
DOI: 10.29327/5525103

1. Educação inclusiva. 2. Prática de ensino. 3. Práticas Pedagógicas.  
4. Professores - formação. I. Scarcella, Clayton Ferreira dos Santos. II. Amaral, Fernanda Santos. III. Silva, Ivanice Borges da. IV. Diniz, Karoly Mariana dos Reis Cecilio. V. Araújo, Lucimara Pereira de. VI. Título.

CDD 371.9

# SUMÁRIO

---

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Organizadores</i>	
A HISTÓRIA E MEMÓRIA DA (IN)VISIBILIDADE DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO COMUM: DOS PRIMÓRDIOS LEGAIS AOS DESAFIOS DA INCLUSÃO.....	7
<i>Elisangela Alves dos Reis</i>	
<i>Rozangela Barbosa Cardoso</i>	
<i>Patrícia de Araújo Abucarma Stevanato</i>	
A EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: TRANSFORMAÇÕES E IMPACTOS NO CONTEXTO ESCOLAR COM A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO.....	18
<i>Maria Lucilene de Carvalho</i>	
<i>Mara Betanha de Andrade Leones</i>	
<i>Paulo Marreiro dos Santos Junior</i>	
A FORMAÇÃO DOCENTE EM AUDIODESCRIÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM EFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	25
<i>Fludualdo Talis de Paula</i>	
<i>Karoly Mariana dos Reis Cecílio Diniz</i>	
A DISFEMIA E A DISLEXIA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE AÇÃO DIANTE DOS TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO.....	35
<i>Clayton Ferreira dos Santos Scarcella</i>	
<i>Josiane Rezende da Rocha</i>	
<i>Lucimara Pereira de Araújo</i>	
FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LIBRAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL RURAL EM TAILÂNDIA/PA.....	44
<i>Renata Kelly Palha Modesto</i>	
<i>Renato Ramos de Aguiar</i>	

EM FOCO: UM PANORAMA SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NOS ANAIS DO ENEMI.....	55
<i>Rafaela de Sousa Melo</i>	
<i>Raony Mendes Veloso</i>	
<i>Reinaldo Feio Lima</i>	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INCLUSÃO NA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA.....	70
<i>Francisco Augusto Soares da Silva</i>	
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior</i>	
LEGISLAÇÃO E AVANÇOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	84
<i>Karoly Mariana dos Reis Cecilio Diniz</i>	
<i>Aline de Toledo Francisco</i>	
<i>Fludualdo Talis de Paula</i>	
CONTEXTUALIZAÇÃO E DEBATES EM POLÍTICAS PÚBLICAS: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.....	95
<i>Allan Sacheto da Cruz</i>	
<i>Flávia Cristina Mendes Magalhães</i>	
O PAPEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA.....	102
<i>Renato Ramos de Aguiar</i>	
<i>Charles Xavier de Souza</i>	
O QUE É SER ESPECIAL? O COMBATE A VISÃO CAPACITISTA.....	114
<i>Fernanda Santos Amaral</i>	
EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	122
<i>Lívia Barbosa Pacheco Souza</i>	
<i>Tânia Maria Portugal da Silva</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	137

# APRESENTAÇÃO

---

Caro Leitor,

A educação é um direito fundamental de todo ser humano, e sua essência reside na capacidade de transformar vidas, promover igualdade e construir sociedades mais justas e inclusivas. No contexto da Educação Especial e Inclusiva, esse princípio ganha contornos ainda mais significativos, pois desafia paradigmas, rompe barreiras e abre caminhos para a efetiva participação de todos, independentemente de suas singularidades.

O livro “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Pesquisas, Vivências, Possibilidades e Recursos” foi pensado como uma contribuição para esse debate, reunindo reflexões teóricas, experiências práticas e propostas inovadoras que visam fortalecer a inclusão no ambiente educacional. Nesta obra, busca-se explorar os múltiplos aspectos que envolvem a Educação Especial, desde as bases conceituais que sustentam a perspectiva inclusiva até as estratégias e recursos que podem ser implementados no cotidiano escolar.

A inclusão não se limita à inserção física de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nas salas de aula regulares; ela exige uma mudança de olhar, uma reestruturação das práticas pedagógicas e um compromisso coletivo com a valorização da diversidade. Ao longo dos capítulos, o leitor encontrará pesquisas acadêmicas que evidenciam os avanços e os desafios ainda presentes na área, relatos de vivências que ilustram a complexidade e a riqueza do processo inclusivo, além de propostas concretas que ampliam as possibilidades de atuação dos educadores.

Acreditamos que a inclusão é um processo contínuo, que se constrói no diálogo, na colaboração e na busca por soluções criativas e acessíveis. Este livro é destinado a professores, gestores, pesquisadores, estudantes e todos aqueles que acreditam no poder transformador da educação.

Que ele sirva como inspiração e ferramenta para que, juntos, possamos aprender e criar rede de apoio e somar saberes a fim de construir uma escola verdadeiramente inclusiva, onde cada indivíduo tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial e contribuir para um mundo mais humano e solidário.

Boa leitura!

*Organizadores*



# A HISTÓRIA E MEMÓRIA DA (IN)VISIBILIDADE DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO COMUM: DOS PRIMÓRDIOS LEGAIS AOS DESAFIOS DA INCLUSÃO

*Elisangela Alves dos Reis<sup>1</sup>*

*Rozangela Barbosa Cardoso<sup>2</sup>*

*Patrícia de Araújo Abucarma Stevanato<sup>3</sup>*

---

## **Introdução**

A discussão acerca da inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino comum constitui um dos desafios mais relevantes da educação contemporânea. Nesse sentido, o capítulo apresenta, a partir de uma abordagem histórica e conceitual, a evolução das perspectivas adotadas pela sociedade e pelas instituições educacionais em relação a esses alunos. Contudo, na prática, persistem barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que dificultam a efetivação plena da inclusão.

O contexto histórico revela que tanto a inclusão quanto a negação do direito dos estudantes com deficiência intelectual fomentam o debate acerca da necessidade de reformular a concepção de ensino adotada pelos educadores. A história da educação evidencia que, na forma como a educação especial foi organizada até meados do século XX, a escola perpetuou a ideia do aluno ideal. Ao estruturar o atendimento em classes especiais, em substituição ao ensino regular, as instituições passaram a classificar os alunos – distinguindo entre aqueles que aprendiam sem dificuldades e aqueles que apresentavam dificuldades ou deficiência – excluindo-os, sempre que possível, das turmas comuns. A implementação da inclusão, por sua vez, expõe a dificuldade das

---

1 Doutora em Educação – Universidade Estadual de Maringá – UEM.

2 Mestranda em Educação Especial pelo PROFEI – Universidade Estadual de Maringá – UEM.

3 Doutoranda em Educação- Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE.



escolas em lidar com as diversas formas de aprendizagem, “[...] principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de ensino e uma gestão autoritária e centralizadora [...]” (Gomes, 2007, p. 16).

Ao analisar a trajetória histórica, as características do aluno com deficiência intelectual (DI) e as práticas pedagógicas inclusivas, objetivamos compreender os desafios que se inserem na prática dos professores a fim de garantir uma inclusão justa, que de fato aconteça na realidade de nossas escolas. Concluímos, portanto, que, embora amparada legalmente, a inclusão ainda se encontra em fase de implementação, sendo necessário percorrer um caminho transformador para que a educação brasileira se consolide como verdadeiramente inclusiva.

Como afirma Mantoan (2010, p. 13),

“[...] é até certo ponto compreensível a resistência das escolas à inclusão plena e incondicional, decorrente da inexperiência, que nos leva a reduzir os alunos a identidades fixadas: alunos com deficiência mental, alunos em situação de risco social, alunos da periferia, com altas habilidades, entre outros [...]”.

No caso específico da deficiência intelectual, essa resistência se acentua, dada a complexidade conceitual e a diversidade de abordagens pedagógicas exigidas para um atendimento adequado.

Nesse novo cenário, torna-se imperativo refletir sobre o papel do professor na condução das intervenções pedagógicas e reconhecer a necessidade de aprimoramento da formação continuada dos docentes, sobretudo daqueles que atuam diretamente com alunos com deficiência intelectual. Ao final deste capítulo, espera-se que o leitor seja estimulado a identificar as mudanças necessárias nas práticas pedagógicas, a fim de que a inclusão desses alunos seja realizada com qualidade, considerando que não existe um modelo pronto a ser aplicado indiscriminadamente a todas as especificidades e desafios.

## **Breve histórico da inclusão da pessoa com DI no cenário educacional brasileiro**

Esta seção visa problematizar a exclusão histórica e as estruturas de segregação, destacando como os estudantes com deficiência intelectual foram historicamente marginalizados do sistema educacional. Desde a exclusão total até a segregação em classes especiais, observa-se a institucionalização de uma educação paralela, que reforçam estigmas e limitava as possibilidades de interação social e aprendizado compartilhado.

A análise histórica revela que, no Brasil, a educação especial esteve tradicionalmente vinculada a uma perspectiva assistencialista, focada mais em aspectos sociais e profissionalizantes do que na promoção de uma aprendizagem

significativa. A ênfase excessiva em testes de coeficiente intelectual, por exemplo, levou à classificação dos alunos com base em suas limitações, em vez de suas potencialidades.

Até o século XIX, a sociedade brasileira era predominantemente rural, e a educação era privilégio das elites, sem considerar a inclusão de pessoas com deficiência. Segundo Silva (2000), essas pessoas eram marginalizadas e, muitas vezes, ocultas pela sociedade, recebendo apenas atendimento médico.

Para Mazzota (2006), a comparação com os países europeus revela que, enquanto lá existia uma preocupação com a organização de instituições para atender as pessoas com deficiência, no Brasil a segregação persistiu até a década de 1950. As pessoas com deficiência intelectual eram vistas como “não educáveis”, sendo sua condição determinada por fatores orgânicos.

A organização da escola pública no Brasil, assim como em outros países, não foi criada para atender a todos, mas para formar mão-de-obra necessária ao desenvolvimento capitalista. No contexto da educação de alunos com deficiência intelectual, Januzzi (2012) aponta que a inserção desses alunos nas escolas públicas visava, em grande parte, prepará-los para o mercado de trabalho.

Sasaki (2005) descreve quatro fases marcantes na história do atendimento às pessoas com deficiência no Brasil: exclusão, segregação, integração e inclusão. Na fase da exclusão, até a década de 1950, a sociedade desconsiderava o potencial de desenvolvimento das pessoas com deficiência, não havia pesquisa que comprovasse suas potencialidades e o governo não oferecia nenhum tipo de atendimento educacional.

Em resposta à falta de iniciativas estatais, Pletsch (2009) observa que a sociedade civil se organizou, criando diversas instituições assistenciais de Educação Especial, após a Constituição de 1946, que reconheceu a educação como direito universal. Entretanto, o Estado continuava a negligenciar esse atendimento. Instituições como a Sociedade Pestalozzi e a Associação dos Amigos dos Excepcionais – APAE surgiram, oferecendo treinamento em ofícios, mas sem promover a inclusão educacional plena.

A formação profissional das pessoas com deficiência, embora voltada ao mercado de trabalho, refletia uma visão paternalista e exploratória, com empresas utilizando essa mão-de-obra de forma lucrativa e sem vínculo empregatício (Sasaki, 2002).

De 1960 a 1980, no período de integração, houve tentativas de inserir alunos com deficiência em espaços mais próximos aos das empresas, mas ainda segregados socialmente. Após aprenderem um ofício, esperava-se que esses alunos se adaptassem ao mercado de trabalho (Mazzota, 2006).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1946, o ensino primário passou a ser responsabilidade do Estado e garantido a todos. No

entanto, Miranda (2003) ressalta que o atendimento às pessoas com deficiência só começou a ser visto como uma responsabilidade do Estado a partir dos anos 1950, com o financiamento de instituições filantrópicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 4.024/1961 e a Constituição de 1988, passaram a garantir o atendimento dos “excepcionais” na educação. Contudo, a maior conquista veio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/1996, que incluiu a Educação Especial no sistema de ensino regular, garantindo seu atendimento preferencialmente na rede comum (Brasil, 2008).

Entre as décadas de 1960 e 1980, as classes especiais proliferaram nas escolas, como uma tentativa de atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem, criando uma separação entre os “normais” e os “anormais” (Sasaki, 2002). Para Januzzi (2012), a utilização de testes de coeficiente intelectual para classificar os alunos em classes especiais perpetuou a dualidade da educação.

O atendimento nas classes especiais era limitado ao desenvolvimento motor e social dos alunos, e os professores recebiam formação específica para esse tipo de atendimento, o que reforçava a separação entre a educação regular e a especial (Carvalho, 2016).

Com a LDB 9.394/96, a Educação Especial deixou de ser uma modalidade substitutiva ao ensino regular e passou a ser integrada ao sistema educacional comum, com ênfase na inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas salas regulares, conforme os princípios da Declaração de Salamanca e da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2008).

A partir de 2001, com as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, o Brasil adotou um modelo mais inclusivo, que preconiza a oferta de educação para todos, com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno. No entanto, Gomes (2007) destaca que a prática pedagógica ainda enfrenta dificuldades para superar as barreiras impostas pela deficiência intelectual, e a educação especial frequentemente continua funcionando como um serviço paralelo ao ensino regular. Segundo o autor, o AEE foi criado para que:

[...] os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possa ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. [...] não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específica para esta ou aquela deficiência, mas sim recursos, ferramentas, linguagens, tecnologias que concorram para diminuir/eliminar e interpõem aos processos de ensino e aprendizagem [...] (Gomes, 2007, p. 27).

A análise do histórico do atendimento educacional aos alunos com deficiência intelectual revela que, embora o direito à escolarização tenha sido conquistado, é necessário avançar na oferta de uma educação de qualidade, que considere as diversas formas de aprendizagem e desafios enfrentados por esses alunos.

A política de inclusão, conforme o Documento Subsidiário à Política de Inclusão intitulado Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2015), sustenta a ideia de que todos podem aprender, exigindo uma reestruturação da prática pedagógica e a formação continuada dos professores para lidar com as especificidades dos alunos com deficiência intelectual.

Nesse contexto, observa-se uma incompletude na implementação da inclusão. Embora a legislação tenha avançado consideravelmente ao garantir o direito à educação inclusiva, essa realidade ainda se apresenta de forma fragmentada, muitas vezes restrita à simples matrícula do aluno na escola regular. O verdadeiro desafio reside na efetiva aplicação de práticas pedagógicas que assegurem não apenas a permanência, mas também o desenvolvimento contínuo dos estudantes.

Um dos maiores obstáculos para alcançar a inclusão plena é a formação dos professores. Dessa forma, é essencial que haja um aprimoramento na formação continuada, especialmente no que tange à compreensão das características cognitivas dos alunos com deficiência intelectual. Muitos educadores ainda enfrentam dificuldades em adaptar suas metodologias e construir um ensino que dialogue com as especificidades desses estudantes.

## **Características cognitivas do aluno com deficiência intelectual**

Há consenso entre os pesquisadores de que todos os aspectos do sujeito devem ser considerados ao pensarmos na inclusão do aluno com deficiência intelectual. Somente a partir de 1950, o sujeito cognoscente passou a ser incorporado ao conceito de deficiência intelectual, quando a American Association on Mental Retardation (2012) revisou a definição da deficiência. Pletsch (2009) relata que, naquela época, os pesquisadores questionavam a Associação por supervalorizar a deficiência, sem considerar o contexto social do aluno. Até então, a deficiência era definida como “[...] um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, originado no período de desenvolvimento, concorrente com os déficits no comportamento adaptativo [...]” (AAMR, 2006, s/p).

A indefinição de um conceito seguro, claro e objetivo sobre a deficiência intelectual, bem como a ausência de procedimentos definidos para diagnóstico e avaliação, levou Mendes (1995, p. 43) a afirmar que “[...] pessoas com dificuldades de aprendizagem, mas sem deficiência intelectual, eram encaminhadas para programas educacionais segregados”. Os encaminhamentos eram realizados considerando “[...] diferentes critérios e instrumentos, conforme quem realizava [...]”. (Omote, 1999, p.6). O atendimento aos alunos com deficiência intelectual,

dessa forma, refletia a exclusão social, ignorando as reais características e necessidades dos estudantes.

Atualmente, adotamos a definição de deficiência intelectual do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), que a descreve como um transtorno do desenvolvimento com início durante o período de desenvolvimento. Este transtorno envolve déficits funcionais tanto intelectuais quanto adaptativos, afetando os domínios conceitual, social e prático. O DSM-5 (2014, p. 33) estabelece três critérios essenciais para o diagnóstico da deficiência intelectual:

A. Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.

B. Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.

C. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento.

Apesar de as pesquisas médicas e educacionais classificarem os alunos em grupos de aprendizagem e não aprendizagem, o professor deve enxergar o aluno com deficiência intelectual como um sujeito com uma história própria, levando em consideração, mas não limitando-se, aos resultados das pesquisas científicas. Silva (2024) destaca que, embora os testes de quociente de inteligência ainda sejam usados para avaliar a capacidade cognitiva, eles não devem ser determinantes. Esses testes precisam ser analisados junto com as funções adaptativas e as condições sociais do aluno. Esse avanço reflete o apelo por uma inclusão mais sensível ao olhar humano.

Silva (2024) ainda classifica a deficiência intelectual de acordo com os diferentes níveis de comprometimento: Leve, Moderada, Grave e Profunda. No nível Leve, os estudantes enfrentam dificuldades em aprender habilidades acadêmicas como leitura, escrita e matemática. No nível Moderado, o progresso na aprendizagem de habilidades acadêmicas ocorre de forma mais lenta. No nível Grave, há pouca compreensão da linguagem escrita ou de conceitos como números e tempo. E no nível Profundo, a compreensão da comunicação simbólica é extremamente limitada, com maior expressão por meio de gestos e comunicação não verbal.

Ao destacar essas classificações, a intenção é ressaltar a importância do professor conhecer as dificuldades de seus alunos para planejar estratégias

pedagógicas adequadas, considerando não apenas os limites, mas também as potencialidades dos estudantes. A educação inclusiva deve ir além dos laudos médicos, considerando fatores como ambiente, cultura e valores do aluno. As características cognitivas não podem ser ignoradas, mas devem ser a base para estratégias de ensino que promovam uma aprendizagem possível, focada nas interações sociais e práticas pedagógicas que considerem a diversidade.

De acordo com Silva (2024, p. 6), é essencial que, no processo de avaliação dos estudantes, sejam considerados “os elementos que precisam ser observados ao redor do desempenho cognitivo e do comportamento cotidiano [...], analisando a história do sujeito e as habilidades adaptativas”. Com base nessa abordagem, o professor pode elaborar um planejamento que contemple as diversas formas de aprendizagem, levando em consideração tanto os limites identificados quanto as potencialidades do estudante, desafiando-o de maneira construtiva.

## **A sala de aula como espaço para as interações sociais para estudantes com DI**

De acordo com a AAIDD (2012), o funcionamento de pessoas com deficiência intelectual pode ser otimizado por meio dos apoios necessários. Vygotsky (1998), em seus estudos, argumenta que processos psicológicos superiores, como pensamento e memória, são inicialmente construídos nas relações sociais, para então serem internalizados. A interação na sala de aula, mediada pelo professor, é essencial para o desenvolvimento do pensamento do aluno.

Com base nos estudos de Vygotsky (1998), Lima e Pletsch (2018) refletem sobre a mediação pedagógica, destacando a importância de um terceiro elemento — o professor — para intermediar a relação entre dois sujeitos. A forma como o professor organiza sua prática pedagógica pode ser inclusiva ou não, dependendo do planejamento das atividades.

Mascaro (2021) destaca que o tipo de suporte necessário para um aluno com deficiência intelectual orienta o planejamento das ações para seu desenvolvimento e autonomia. Figueiredo (2008) afirma que, para a inclusão ser efetiva, deve haver colaboração entre os profissionais da escola, incluindo professores, apoio e o AEE (Atendimento Educacional Especializado), além de uma gestão escolar descentralizadora e participativa. A inclusão não ocorre apenas com a matrícula do aluno, mas com a mudança de postura de toda a escola, garantindo direitos de aprendizagem para todos.

A falta de informação entre os professores do ensino regular e de expectativas em relação às possibilidades cognitivas dos alunos, têm sido um grande obstáculo ao processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual,

segundo Pletsch (2009, p.148) “[...] as práticas e atitudes direcionadas para alunos com deficiência intelectual acabam influenciando nas oportunidades e na qualidade das interações pedagógicas que lhe são oferecidas. Para que a inclusão ocorra, é necessário considerar diversos fatores: avaliação de limitações e potencialidades do aluno, envolvimento da família, parcerias entre os profissionais da escola, e a oferta de AEE. O planejamento deve ser centrado em um Plano Educacional Individualizado (PEI) que valorize o desenvolvimento de cada aluno.

Diez (2010) defende que a colaboração entre profissionais da educação e os demais especialistas é essencial para identificar formas de promover as potencialidades dos alunos. No caso dos alunos com deficiência intelectual, as práticas pedagógicas devem ser adaptadas para promover aprendizagem e desenvolvimento.

Lustosa (2021) ressalta que não existe metodologia única para esses alunos. A escola precisa tornar a aprendizagem significativa para todos, com abordagens diversificadas e que desafiem os alunos. Oliveira (2006) aponta que esses alunos têm maior dificuldade com aulas expositivas e devem ser engajados em processos de descoberta e interação.

Em síntese, a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, impulsionando o desenvolvimento humano. No ambiente escolar, a mediação do professor e o contato com os pares são fundamentais para o progresso dos estudantes com deficiência intelectual. Portanto, a inclusão escolar exige práticas pedagógicas repensadas, que promovam a autonomia e o engajamento ativo desses alunos.

## **Considerações finais**

Antes da política de inclusão, a Educação Especial era estruturada com base na ideia de que a limitação cognitiva dos alunos com deficiência intelectual impedia a aprendizagem dos conteúdos curriculares, levando à adaptação curricular em classes especiais (Gomes, 2007). Com a implementação da nova política de inclusão (Brasil, 2015), o conceito passou a ser de que esses alunos podem aprender os mesmos conteúdos, mas de maneira diferenciada. A necessidade de reestruturação da educação para atender a essa demanda se tornou clara, exigindo uma reorganização na oferta educacional (Mantoan, 2010).

Apesar da matrícula garantida para os estudantes com necessidades educacionais específicas, ainda há um longo caminho a percorrer para que a inclusão se efetive de fato. Isso requer uma mudança na estrutura pedagógica, com metodologias que promovam a aprendizagem a partir das potencialidades dos estudantes.



Não se trata de criar currículos específicos ou atividades facilitadas para alunos com deficiência intelectual, mas de garantir o acesso aos mesmos conteúdos do ensino regular. O desafio reside no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais engajantes, que, por meio da interação social e da mediação pedagógica, permitam uma participação mais ativa dos estudantes.

A prática pedagógica, na realidade educacional precisa ser aprimorada por meio de maior investimento na formação continuada de professores, de trabalho colaborativo realizado entre pares, em grupos, na troca dialógica entre profissionais. Neste contexto, é fundamental reconhecer que os alunos com deficiência intelectual são, muitas vezes, os mais afetados por barreiras educacionais. A inclusão escolar desses estudantes deve ser entendida não apenas como um direito legal, mas como uma responsabilidade coletiva que exige transformações significativas nas estruturas e práticas pedagógicas.

Para que possamos avançar, é fundamental investir em formação continuada dos professores, diversificar as metodologias de ensino e promover uma gestão escolar que assegure aos alunos com deficiência intelectual não apenas o acesso à escola, mas também a oportunidade de aprender e se desenvolver de maneira plena.

## Referências

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **User's Guide to accompany the 11th edition of Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports**. AAIDD, 2012.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Definições e critérios diagnósticos para a deficiência intelectual**. Washington, DC: AAMR, 2006.

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: </http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2024.

\_\_\_\_\_. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2015. Disponível em: < https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/secadi\_documento\_subsiidiario\_2015.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2024.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Meditação, 2019.



DIEZ, A. M. **Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva**. Revista Inclusão, v.5, n.1, p. 16-25. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

GOMES, A. L. et al. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

JANUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012 (coleção Educação contemporânea).

LIMA, M. F. C.; PLETSCH, M. D. A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 872–889, 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11918. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11918>>. Acesso em: 22 jan. 2025.

LUSTOSA, F. G; FIGUEIREDO, R. **Inclusão, o olhar que ensina!** a construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021. Disponível em [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/61678/1/2021\\_liv\\_fglustosa.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/61678/1/2021_liv_fglustosa.pdf)> Acesso em 10 de junho de 2024.

MANTOAN, M. T. E.. **O atendimento educacional especializado na educação inclusiva**. Revista Inclusão: Revista da Educação Especial, v. 5, n. 1, p. 4-11, jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2010-pdf/5570-revistainclusao7>> Acesso em: 04 fev. 2025.

MASCARO, C. A. DE A. C.. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso**. 2017. 154 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em <<http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10445>> Acesso em: 23 jun. 2024.

MASCARO, C.A.; RESIG, A. G. **Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea - práticas exitosas**. Revista Teias v.22.nº 66 jul/set, 2021. <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57019>> Acesso em: 22 jun. 2024.

MAZZOTA, Marcos José da Silva. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2006.

MENDES, E. G. **Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1995.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 2003. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

OLIVEIRA, D. A. **Sala de Recursos Multifuncionais - Espaço para Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

OMOTE, S. **Normalização, integração e inclusão**. Ponto de Vista, Florianópolis, v. 1, n. 1, p.6, julho/dez, 1999.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. Disponível em <[http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/teses/pdf/pletsch\\_tese.pdf](http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/teses/pdf/pletsch_tese.pdf)> Acesso em: 05 out. 2025.

SASSAKI, R. K.. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

\_\_\_\_\_. **Inclusão: o paradigma do século 21**. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*, out/2005, p. 19-23. disponível em <<https://pt.scribd.com/document/35852350/Sasaki-R-K-Inclusao-o-paradigma-do-sec-21>> Acesso em: 09 jun. 2024.

SILVA, A. L. **Deficiência Intelectual ou Transtorno do Desenvolvimento Intelectual a partir do DSM-V** – Universidade Estadual de Maringá – UEM – convidado na disciplina de Transtornos do Neurodesenvolvimento, 2024.

SILVA, F. C. T. Processos de ensino na educação dos deficientes mentais. In: 23ª Reunião Anual da ANPEd, 2000, Caxumbú. *Educação não é privilégio (Centenário de Anísio Teixeira)*, 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1508t.pdf>. Data de acesso: 10 de out, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em <<https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2024.

# A EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: TRANSFORMAÇÕES E IMPACTOS NO CONTEXTO ESCOLAR COM A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO

*Maria Lucilene de Carvalho<sup>1</sup>*

*Mara Betanha de Andrade Leones<sup>2</sup>*

*Paulo Marreiro dos Santos Junior<sup>3</sup>*

---

## **Introdução**

A atenção às pessoas com transtornos e deficiências na educação ao longo da história passou por diversas mudanças e ressignificações, servindo de *status quaestionis* para a observação de estudiosos sobre como diferentes povos e culturas lidavam com alunos com necessidades específicas. Essas transformações refletem as fases de exclusão, segregação, integração e, mais recentemente, inclusão, destacadas por Orrú (2021). A inclusão educacional tem adquirido maior relevância nos últimos anos, especialmente por influência de tratados internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

No Brasil, a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) exige que as instituições educacionais adaptem suas estruturas para se tornarem espaços inclusivos que valorizem os diferentes âmbitos social, cultural e físico dos estudantes. Nesse sentido, foram estabelecidas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, que redefine a educação especial como uma vertente do ensino que

---

1 Mestranda em Educação Especial - PROFEI/IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. E-mail - maria.carvalho.ifam.t4@gmail.com.

2 Mestranda em Educação Especial - PROFEI/IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. E-mail - mara.leones.ifam.t4@gmail.com.

3 Doutor em História Social - IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. E-mail - paulomarreiro@ifam.edu.br.

abrange todos os níveis, etapas e modalidades, fornecendo recursos, serviços e atendimento educacional especializado (Melo, 2016).

Com a alteração promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 12.796, a educação passou a garantir que estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação sejam incluídos no ensino regular, sempre que possível. Essa abordagem visa assegurar a interação entre os alunos e todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Entre esse público, destacam-se os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que podem apresentar impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais que, em interação com barreiras, comprometem sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Os estudantes com TEA possuem singularidades que demandam atenção específica dos profissionais da educação. O processo de inclusão requer estratégias e práticas pedagógicas que considerem o potencial desses alunos, conforme apontado por Padilha (2017). Cada ação deve buscar abrir caminhos para o conhecimento, respeitando as particularidades e capacidades individuais.

Assim, o presente trabalho aborda a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida também como Lei Brasileira de Inclusão, com o objetivo de caracterizar o processo educativo de estudantes com TEA antes e depois de sua implementação, analisando as mudanças e evoluções na história da inclusão educacional no Brasil. Além disso, busca-se identificar os avanços obtidos e os desafios que ainda precisam ser enfrentados para alcançar uma educação mais inclusiva e equitativa.

Posto isso, a relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender os processos históricos e legais que influenciam a inclusão educacional no Brasil, oferecendo subsídios para a reflexão crítica e para a melhoria contínua das políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas para estudantes com TEA.

## **Método**

O presente estudo utiliza uma abordagem qualitativa, fundamentada na revisão bibliográfica do tipo integrativa. De acordo com Teixeira *et al.* (2014), essa metodologia permite aos pesquisadores identificar o “estado da arte” sobre um determinado tema, possibilitando uma visão abrangente e sistematizada do conhecimento acumulado. Araújo e Queiroz (2020) complementam que a revisão integrativa é especialmente útil por agregar informações provenientes de múltiplas fontes, tanto empíricas quanto teóricas. Essa abordagem favorece

o esclarecimento de conceitos, a identificação de lacunas que demandam investigação adicional, a revisão de teorias existentes e a análise de metodologias aplicadas em estudos sobre o tema.

Os dados utilizados nesta pesquisa foram coletados em bases de dados acadêmicas amplamente reconhecidas, como o Periódico Capes e o SciELO. A busca foi realizada utilizando os termos “TEA”, “Lei Brasileira de Inclusão” e “Lei nº 13.146”. Após a coleta, os estudos selecionados foram lidos integralmente, priorizando aqueles mais alinhados à temática em questão. Trechos considerados relevantes foram extraídos e organizados de forma sistemática, visando atender aos objetivos propostos por este trabalho.

## Resultados e discussões

Santos *et al.* (2017) explicam que o atendimento a pessoas com deficiência no Brasil começou na época do Império, quando foram criadas duas instituições: o “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant) e o “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES). Embora essas iniciativas, por volta de 1850, marquem o cuidado de pessoas com deficiência no país, as referidas instituições focavam em pessoas com deficiência visual e auditiva, deixando de lado outras condições, como as deficiências mentais, o que gerou uma certa segregação.

Em 1961, a educação para pessoas com deficiência começou a ser regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), fixada pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Nessa época, quem tinha algum tipo de deficiência era chamado de “excepcional”. A lei dizia que, sempre que possível, essas pessoas deveriam ser incluídas no sistema geral de ensino, para fazerem parte da comunidade escolar como um todo. No entanto, a lei passou por várias mudanças, pois, do jeito que estava, ela não preparava o sistema educacional para atender adequadamente as necessidades das pessoas com deficiência, o que impedia a realização de uma educação de fato inclusiva.

Foi só em 1996 que a LDBEN, com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trouxe uma nova visão para a educação de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Essa lei reorganizou o sistema de ensino, propondo uma abordagem mais inclusiva. No capítulo V, que trata da educação especial, o artigo 59 deixa claro que os sistemas de ensino devem garantir os direitos dos alunos com essas necessidades, assegurando que eles tenham acesso a uma educação que realmente os inclua e atenda às suas especificidades.

Nessa perspectiva, nas últimas décadas, é visível que houve mudanças importantes, mesmo com alguma resistência. A educação inclusiva tem se fortalecido, e muitos avanços foram alcançados nesse campo. Para promover esta

inclusão nas escolas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida pela portaria nº 555/2007 e prorrogada pela portaria 948/2007, buscou assegurar que os alunos elegíveis à educação especial (com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação) tenham acesso à educação de forma equitativa. Dentro desse contexto, fica evidenciado a preocupação com a inclusão das pessoas com TEA, uma vez que os transtornos globais do desenvolvimento incluem também o mencionado transtorno.

Santanna e Gomes (2019) explicam que, em 2012, o Brasil deu um grande passo ao criar a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, chamada “Lei Berenice Piana” que trouxe o reconhecimento oficial das pessoas com TEA e reforçou a necessidade de sua inclusão na sociedade. Logo depois, veio a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que começou com o Projeto de Lei nº 6/2003, proposto pelo senador Paulo Paim. O objetivo dessa lei era garantir a acessibilidade e dar condições para que as pessoas com deficiência pudessem acessar, com segurança e autonomia, serviços e espaços como transporte, educação, saúde, informação, e outros locais públicos.

Oliveira (2023) destaca que a LBI reconheceu o TEA como uma deficiência, garantindo que esse público tenha acesso aos serviços e benefícios adequados, incluindo o direito à educação inclusiva, ao acesso à saúde e à acessibilidade, que é um ponto chave da lei.

O dispositivo jurídico exige ainda que os ambientes físicos, o transporte e a comunicação sejam adaptados para permitir a plena participação das pessoas com TEA na sociedade, assim como promove a inclusão no mercado de trabalho, incentivando a contratação de pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA, através de cotas e outras medidas de apoio. Além disso, a lei garante direitos sociais e previdenciários para pessoas com TEA, como o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Brito e Morais Júnior (2019) salientam, nessa perspectiva, que a principal inovação da LBI é a forma como o conceito de deficiência foi reformulado. A partir de então, não é mais visto como uma condição biológica que a pessoa precisa se adaptar. Em vez disso, passa a ser entendida como resultado da interação entre as barreiras criadas pelo ambiente e as limitações físicas, mentais, intelectuais e sensoriais do indivíduo. Essa nova perspectiva tem como objetivo a promoção de uma cultura de inclusão a partir do reconhecimento de que as pessoas com deficiência são cidadãos que têm o direito de participar da vida civil em igualdade de condições com todos os outros.

Grossi e Rosa (2022) apontam que a aprovação da LBI levou ao aumento do interesse entre pesquisadores no uso de tecnologias digitais de informação e

comunicação (TIC) como tecnologias assistivas para dar suporte a alunos com NEE, incluindo aqueles com TEA.

É fundamental destacar, como mencionam Santana e Gomes (2019), que o grande desafio está na elaboração da lei que busca proteger de maneira ampla as pessoas com deficiência. Essa abordagem geral pode ser prejudicial, pois cada tipo de deficiência demanda um tratamento específico. Por exemplo, as necessidades de uma pessoa com TEA são diferentes das de alguém com deficiência visual, o que significa que o tipo de apoio que cada uma precisa também varia. Quando se tenta aplicar um protocolo único para pessoas tão distintas, surgem detalhes que podem comprometer o principal objetivo da lei, que é garantir que cada indivíduo alcance seu máximo potencial.

Além disso, ao aplicar o artigo 28, inciso II, não se nota uma evolução nos sistemas educacionais para atender adequadamente às necessidades dos alunos com TEA o que significa que ainda não existe uma legislação específica no sistema de ensino que proteja essas crianças de enfrentarem mudanças constantes, como a troca de sala de aula ou de professores a cada ano, algo que pode ser bastante desafiador para elas.

Isso é corroborado pelo estudo de Vicari (2020), no qual os profissionais participantes reconhecem os progressos na inclusão, mas argumentam que ainda carecem de confiança e apoio em estratégias de ensino para alunos com TEA. Esses alunos passam a maior parte do tempo em sala de aula, mas recebem poucas atividades adaptadas, que, muitas vezes, não estão alinhadas com o conteúdo das aulas e, portanto, não colaboram com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Seixas *et al.* (2024) aponta que a capacitação específica para educadores, adaptação da infraestrutura escolar e integração de recursos tecnológicos são pilares importantes para uma educação inclusiva efetiva, da mesma forma que práticas pedagógicas individualizadas e envolvimento da comunidade escolar são necessários para o processo inclusivo.

Por outro lado, Santana e Gomes (2019) sugerem a criação tanto de uma estrutura específica para cada tipo de deficiência quanto uma abordagem ampliada para cobrir as lacunas que ainda existem bem como o oferecimento de treinamentos específicos para educadores, profissionais de apoio e alunos, para que todos saibam como lidar com as diferentes situações que podem surgir ao incluir uma pessoa com deficiência em uma sala de aula.



## Conclusão

Ante o exposto, evidenciou-se que, desde as primeiras iniciativas de cuidado com pessoas com deficiência, como as instituições criadas no Império, até a regulamentação mais clara da educação inclusiva na LDBEN, as mudanças foram gradativas, mas essenciais. A Lei nº 9.394/96 foi um marco, pois começou a tratar a inclusão de maneira mais direta, embora ainda houvesse lacunas na prática. A partir de 2012, com a “Lei Berenice Piana”, e posteriormente com a Lei nº 13.146/2015, o cenário começou a ganhar forma de verdade uma vez que as referidas leis trouxeram um reconhecimento formal das necessidades das pessoas com TEA e garantiram acesso a serviços essenciais, além de defender a inclusão no ambiente escolar.

Contudo, conforme as pesquisas revelam, ainda estamos longe de uma inclusão plena e efetiva. Mesmo com as leis em vigor, muitos educadores e profissionais ainda se sentem despreparados e sem suporte adequado para lidar com as particularidades de alunos com TEA. A necessidade de formação específica e adaptação das práticas pedagógicas é evidente. E, como foi mencionado, a simples aplicação de protocolos gerais não atende às necessidades específicas de cada tipo de deficiência, o que pode prejudicar o desenvolvimento dos alunos.

Por fim, pode-se afirmar que o objetivo deste estudo foi alcançado uma vez que se traçou um panorama da legislação brasileira em relação à inclusão de alunos com TEA e identificou-se os principais avanços, mas também as barreiras que ainda existem. Salienta-se que para avançar ainda mais nessa questão, é importante persistir na luta por uma educação mais inclusiva e por políticas públicas que se tornem cada vez mais específicas e adaptadas às necessidades de cada grupo. Assim, será possível garantir que todos, independentemente de suas condições, tenham a oportunidade de aprender e crescer em um ambiente justo e acolhedor.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

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, 2015.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1961.



**BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRITO, C. C.; MORAIS JUNIOR, J. I. A Importância da lei brasileira de inclusão (lei n.º 13.146/2015) para a vida das pessoas com deficiência. In: **Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais 2019**. 2019.

GROSSI, M. G. R.; ROSA, R. V. A neurociência e as tecnologias em favor dos alunos com transtornos de aprendizagem. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, v. 17, n. 46, p. 105–129, 30 ago. 2022.

MELO, C. J. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma análise de três Programas Federais, para a Educação Especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luis-MA, no período de 2009 a 2012**. 2016. Tese de Doutorado. [sn].

OLIVEIRA, C. T. P. **Transtorno do Espectro Autista: uma análise crítica do ordenamento jurídico brasileiro na inclusão das pessoas com Autismo**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Graduação em Direito. Centro Universitário Leão Sampaio, Juazeiro do Norte, 2023.

ORRÚ, S. S. **A inclusão menor e o paradigma da distorção**. São Paulo: Editora Vozes, 2021.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial**. São Paulo: Autores Associados, 2017.

SANTANNA, B. G.; GOMES, A. C. A revisão da lei brasileira de inclusão à pessoa com deficiência (Lei n. 13146/15) e as falhas na sua aplicação. **Revista de Iniciação Científica e Extensão da Faculdade de Direito de Franca**, v. 4, n. 1, 2019.

SANTOS, R. K. et al. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017.

SEIXAS, M.; SILVA, A.; OLIVEIRA, R. Educação Inclusiva: Pilares e Práticas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, n. 2, p. 50-70, 2024.

TEIXEIRA, E. et al. Integrative literature review step-by-step & convergences with other methods of review/Revisão Integrativa da Literatura passo-a-passo & convergências com outros métodos de revisão. **Revista de Enfermagem da UFPI**, v. 2, n. 5, p. 3-7, 2013.

**UNESCO. Declaração de Salamanca** e Enquadramento da Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.

**UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: [https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao\\_mundial\\_sobre\\_educacao\\_para\\_todos\\_de\\_marco\\_de\\_1990.pdf](https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf). Acesso em: 07 de out. 2024.

VICARI, A. B. Inclusão de alunos com TEA: desafios e estratégias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 1, p. 100-120, 2020.

# A FORMAÇÃO DOCENTE EM AUDIODESCRIÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Fludualdo Talis de Paula<sup>1</sup>*

*Karoly Mariana dos Reis Cecílio Diniz<sup>2</sup>*

## 1. Introdução

A inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular tem sido um desafio constante para os sistemas educacionais brasileiros. Este cenário ganhou novos contornos com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, mais recentemente, com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito à educação e à acessibilidade para pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. Essas políticas não apenas garantem o acesso, mas também a permanência e participação efetiva desses alunos no ambiente escolar, demandando adaptações significativas nas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a audiodescrição emerge como uma ferramenta promissora para promover a acessibilidade e facilitar os processos de ensino e aprendizagem. Definida como uma modalidade de tradução intersemiótica que transforma imagens em palavras, a audiodescrição tem ganhado destaque como tecnologia assistiva capaz de proporcionar acesso aos conteúdos visuais para pessoas com deficiência visual. No âmbito educacional, sua aplicação pode transcender a mera descrição de imagens, tornando-se uma ferramenta pedagógica que enriquece a experiência de aprendizagem de todos os alunos.

---

1 Mestrando em Educação Inclusiva pela UNIFESP. Pós-graduado em Audiodescrição, Braille e Tecnologia Assistiva. Especialista em Educação Especial. Graduado em Pedagogia E-mail: fludualdo.talis@unifesp.br Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0078701583891740>.

2 Mestranda em Educação Inclusiva pela UNIFESP. Especialista em Psicopedagogia, Educação Infantil com Abordagem em Reggio Emilia e Inspeção Escolar. MBA em Gestão Educacional. Graduada em Normal Superior, Pedagogia, História, Educação Física e Marketing. E-mail: karoly.diniz@unifesp.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9382418604408834>.

A formação de professores para o uso efetivo da audiodescrição em sala de aula é um elemento crucial nesse processo de inclusão. Estudos recentes indicam que muitos educadores desconhecem o potencial da audiodescrição como recurso pedagógico ou carecem das habilidades necessárias para implementá-la de forma eficaz. Uma capacitação adequada não apenas instrumentaliza os docentes com técnicas de audiodescrição, mas também os sensibiliza para as necessidades específicas dos alunos com deficiência visual, promovendo uma cultura de inclusão em toda a comunidade escolar.

A relevância deste estudo se justifica pela crescente demanda por práticas inclusivas no contexto escolar. Segundo dados do Censo Escolar de 2022, houve um aumento significativo no número de matrículas de alunos com deficiência na educação básica, passando de 1,3 milhão em 2019 para 1,5 milhão em 2022. Esse cenário evidencia a necessidade urgente de preparar os professores para atender às diversas necessidades educacionais, incluindo as dos alunos com deficiência visual.

O objetivo deste artigo é analisar como a formação de professores em audiodescrição pode contribuir para a inclusão efetiva de alunos com deficiência visual no ensino fundamental. Para isso, buscamos:

- Revisar a literatura atual sobre audiodescrição no contexto educacional.
- Analisar os benefícios e desafios da implementação de formação em audiodescrição para professores do ensino fundamental.
- Discutir o papel da tecnologia assistiva e do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) na promoção da inclusão por meio da audiodescrição.
- Propor recomendações para a integração da audiodescrição na formação docente e na prática pedagógica.

A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica sistemática, abrangendo publicações dos últimos cinco anos em bases de dados acadêmicas nacionais e internacionais. A análise dos dados será realizada de forma qualitativa, buscando identificar tendências, desafios e oportunidades na formação de professores em audiodescrição.

Este artigo está estruturado em seções que abordam: o referencial teórico sobre deficiência visual e educação inclusiva; a audiodescrição como tecnologia assistiva; o papel do DUA na personalização do ensino; a formação de professores em audiodescrição; e as considerações finais com recomendações para futuras pesquisas e práticas.

## 2. Referencial Teórico

### 2.1 Deficiência Visual e Educação Inclusiva

A educação inclusiva tem como premissa fundamental o direito de todos à educação, independentemente de suas características físicas, sensoriais ou intelectuais. No caso específico dos alunos com deficiência visual, a inclusão envolve não apenas a adaptação do ambiente físico, mas também a adequação das práticas pedagógicas e dos recursos didáticos.

Segundo Mantoan (2015), a educação inclusiva pressupõe uma reorganização do sistema educacional, de modo a garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos, respeitando suas diferenças. No contexto da deficiência visual, isso implica em proporcionar meios alternativos de acesso à informação e ao conhecimento, tradicionalmente centrados na visão.

A deficiência visual, conforme definida por Sá, Campos e Silva (2020), abrange uma variedade de condições que vão desde a baixa visão até a cegueira total. Cada uma dessas condições requer abordagens pedagógicas específicas, mas todas se beneficiam de estratégias que explorem os sentidos remanescentes, especialmente a audição e o tato.

### 2.2 Tecnologia Assistiva e Audiodescrição

A tecnologia assistiva engloba uma ampla gama de recursos e serviços que visam promover a funcionalidade e a participação de pessoas com deficiência. No contexto educacional, a tecnologia assistiva desempenha um papel crucial na eliminação de barreiras à aprendizagem e na promoção da autonomia dos alunos.

A audiodescrição, como uma modalidade de tecnologia assistiva, tem ganhado destaque nos últimos anos. Motta e Romeu Filho (2020) definem a audiodescrição como uma tradução intersemiótica que transforma imagens em palavras, permitindo que pessoas com deficiência visual tenham acesso a conteúdos visuais. No ambiente escolar, a audiodescrição pode ser aplicada a diversos materiais didáticos, como livros ilustrados, gráficos, mapas e vídeos educativos.

Estudos recentes têm demonstrado o potencial da audiodescrição como ferramenta pedagógica. Silva *et al.* (2023) realizaram uma pesquisa com alunos com deficiência visual do ensino fundamental e constataram que o uso da audiodescrição em materiais didáticos aumentou significativamente a compreensão e o engajamento dos alunos nas atividades escolares.

## **2.3 Desenho Universal de Aprendizagem (DUA)**

O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) é um conjunto de princípios e estratégias que visam tornar o currículo acessível a todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações. Segundo Sebastián-Heredero *et al* (2022), o DUA baseia-se em três princípios fundamentais:

- Proporcionar múltiplos meios de representação.
- Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão.
- Proporcionar múltiplos meios de engajamento.

A audiodescrição alinha-se perfeitamente com o primeiro princípio do DUA, ao oferecer uma forma alternativa de representação da informação visual. Além disso, quando integrada às práticas pedagógicas, a audiodescrição pode contribuir para o engajamento dos alunos e para a diversificação das formas de expressão e avaliação.

Nesse sentido, Zerbato e Mendes (2023) argumentam que a incorporação do DUA na formação de professores é essencial para a criação de ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos. A audiodescrição, nesse contexto, pode ser vista como uma ferramenta que operacionaliza os princípios do DUA, promovendo a equidade educacional.

## **3. A Formação de Professores em Audiodescrição**

### **3.1 Panorama Atual**

A formação de professores para o uso da audiodescrição ainda é um campo em desenvolvimento no Brasil. Embora existam iniciativas isoladas, não há uma política sistemática de capacitação docente nessa área. Segundo levantamento realizado por Oliveira e Santos (2022), apenas 12% dos cursos de licenciatura no país oferecem disciplinas relacionadas à audiodescrição ou à educação inclusiva para alunos com deficiência visual.

Essa lacuna, na formação inicial dos professores, reflete-se na prática pedagógica. Uma pesquisa conduzida por Lima *et al.* (2024) com professores do ensino fundamental revelou que 78% dos entrevistados nunca haviam recebido treinamento em audiodescrição e se sentiam despreparados para atender adequadamente alunos com deficiência visual em suas salas de aula.

### ***3.2 Benefícios da Formação em Audiodescrição***

A capacitação de professores em audiodescrição pode trazer diversos benefícios para o processo de ensino-aprendizagem. Entre eles, destacam-se:

- **Melhoria na qualidade da inclusão:** Professores capacitados em audiodescrição podem criar materiais didáticos mais acessíveis e adequar suas aulas para atender às necessidades dos alunos com deficiência visual.
- **Enriquecimento da prática pedagógica:** A audiodescrição estimula os professores a refletirem sobre a importância da linguagem e da descrição detalhada, beneficiando todos os alunos, não apenas aqueles com deficiência visual.
- **Promoção da empatia e da conscientização:** O treinamento em audiodescrição sensibiliza os professores para as necessidades específicas dos alunos com deficiência visual, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo.
- **Desenvolvimento de habilidades multidisciplinares:** A prática da audiodescrição envolve habilidades de observação, síntese e comunicação, que são valiosas em diversas áreas do ensino.

### ***3.3 Desafios na Implementação da Formação***

Apesar dos benefícios evidentes, a implementação de programas de formação em audiodescrição para professores enfrenta alguns desafios:

- **Falta de políticas públicas:** A ausência de diretrizes nacionais para a formação em audiodescrição dificulta a sistematização e a disseminação dessas iniciativas.
- **Limitações de recursos:** Muitas escolas e sistemas de ensino enfrentam restrições orçamentárias que dificultam a aquisição de equipamentos e *softwares* necessários para a produção de audiodescrição.
- **Resistência à mudança:** Alguns professores podem mostrar resistência à incorporação de novas tecnologias e metodologias em sua prática, especialmente se não perceberem seu valor imediato.
- **Complexidade técnica:** A audiodescrição requer habilidades específicas que vão além da formação pedagógica tradicional, demandando um investimento significativo em capacitação.

## **4. A Tecnologia Assistiva como Facilitadora da Inclusão**

A tecnologia assistiva desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão de alunos com deficiência visual por meio da audiodescrição. Nesse contexto, é importante considerar não apenas a audiodescrição em si, mas também as ferramentas e plataformas que facilitam sua produção e distribuição.

## 4.1 Ferramentas de Produção de Audiodescrição

Nos últimos anos, houve um avanço significativo no desenvolvimento de *softwares* e aplicativos que facilitam a criação de audiodescrição. Ferreira *et al.* (2023) analisaram diversas ferramentas disponíveis no mercado e destacaram algumas que se mostram particularmente promissoras para o uso educacional:

- AudioDesc Studio: Um software que permite a criação de audiodescrição sincronizada com vídeos, oferecendo recursos de edição e controle de tempo.
- Descritivo: Um aplicativo móvel que utiliza inteligência artificial para gerar descrições automáticas de imagens, que podem ser editadas e aprimoradas pelo usuário.
- AD Maker: Uma plataforma online que facilita a colaboração entre professores na criação e compartilhamento de audiodescrições para materiais didáticos.

Essas ferramentas, quando integradas à formação de professores, podem reduzir significativamente as barreiras técnicas para a produção de audiodescrição, tornando-a mais acessível e viável no contexto escolar.

## 4.2 Plataformas de Distribuição e Acesso

Além das ferramentas de produção, é crucial considerar as plataformas que permitem a distribuição e o acesso às audiodescrições. Nesse sentido, Silva e Rodrigues (2024) destacam a importância de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) adaptados para incluir recursos de audiodescrição. Os autores propõem um modelo de AVA inclusivo que integra:

- Repositório de audiodescrições: Um banco de dados centralizado onde professores podem armazenar e compartilhar audiodescrições de materiais didáticos.
- Player acessível: Um reprodutor de mídia que permite a ativação fácil da audiodescrição, com controles adaptados para usuários com deficiência visual.
- Sistema de feedback: Um mecanismo que permite aos alunos avaliar a qualidade e a utilidade das audiodescrições, promovendo um ciclo de melhoria contínua.

A implementação de tais plataformas nas escolas pode potencializar o impacto da formação de professores em audiodescrição, criando um sistema que facilita a produção, distribuição e uso desse recurso.

## 5. O Papel do DUA na Personalização do Ensino

O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) oferece um *framework* valioso para integrar a audiodescrição de maneira eficaz e abrangente no processo de ensino-aprendizagem. Ao alinhar a formação de professores em audiodescrição com os princípios do DUA, é possível criar um ambiente educacional mais inclusivo e personalizado.

### 5.1 Audiodescrição e os Princípios do DUA

Zerbato e Mendes (2023) propõem uma abordagem que integra a audiodescrição aos três princípios do DUA:

- Múltiplos meios de representação:
  - A audiodescrição oferece uma alternativa auditiva para informações visuais.
  - Professores podem criar descrições em diferentes níveis de detalhamento para atender a diversas necessidades de aprendizagem.
- Múltiplos meios de ação e expressão:
  - Alunos podem ser encorajados a criar suas próprias audiodescrições como forma de demonstrar compreensão.
  - A audiodescrição pode ser usada como ferramenta de avaliação, permitindo que alunos com deficiência visual expressem seu entendimento de conceitos visuais.
- Múltiplos meios de engajamento:
  - A audiodescrição pode ser usada para criar conexões emocionais e contextuais com o conteúdo.
  - Professores podem personalizar as descrições para refletir os interesses e experiências dos alunos.

### 5.2 Personalização e Equidade Educacional

A integração da audiodescrição com os princípios do DUA não apenas facilita o acesso ao conteúdo para alunos com deficiência visual, mas também promove uma experiência de aprendizagem mais rica e diversificada para todos os estudantes. Conforme argumenta Carvalho (2023), a personalização do ensino através da audiodescrição e do DUA contribui significativamente para a equidade educacional, pois:

- Reduz barreiras de acesso ao conhecimento: Ao oferecer múltiplas formas de representação da informação, incluindo a audiodescrição, o conteúdo torna-se acessível a um número mais amplo de alunos.



- Promove a autonomia do aluno: A disponibilidade de recursos audiodescritos permite que os alunos com deficiência visual naveguem pelo material didático de forma mais independente.
- Estimula diferentes estilos de aprendizagem: A combinação de recursos visuais e auditivos beneficia alunos com diferentes preferências e habilidades de processamento de informação.
- Estimula a inclusão social: Ao criar um ambiente de aprendizagem que valoriza a diversidade, promove-se uma cultura de respeito e colaboração entre todos os alunos.

## **6. Implementação da Formação em Audiodescrição**

Para que a formação de professores em audiodescrição seja efetiva e sustentável, é necessário um planejamento cuidadoso e uma abordagem sistemática. Baseando-se nas melhores práticas identificadas na literatura recente, propomos um modelo de implementação em três fases:

### **6.1 Fase de Sensibilização e Conscientização**

Nesta fase inicial, o objetivo é criar uma base de compreensão e apoio para a audiodescrição entre os educadores e gestores escolares. Atividades sugeridas incluem:

- Workshops introdutórios sobre a importância da audiodescrição na educação inclusiva.
- Demonstrações práticas do impacto da audiodescrição na aprendizagem de alunos com deficiência visual.
- Discussões sobre as implicações legais e éticas da acessibilidade na educação.

### **6.2 Fase de Capacitação Técnica**

Esta fase concentra-se no desenvolvimento das habilidades técnicas necessárias para produzir e utilizar audiodescrições eficazes. O programa de capacitação deve incluir:

- Treinamento prático em *softwares* de audiodescrição.
- Técnicas de escrita descritiva e narração.
- Estratégias para integrar a audiodescrição no planejamento de aulas e na criação de materiais didáticos.
- Avaliação e feedback sobre as audiodescrições produzidas pelos participantes.

### **6.3 Fase de Implementação e Acompanhamento**

A última fase foca na aplicação prática das habilidades adquiridas e no suporte contínuo aos professores. Elementos-chave incluem:

- Projetos piloto em salas de aula selecionadas.
- Criação de grupos de prática, para troca de experiências e recursos.
- Suporte para professores que estão implementando a audiodescrição.
- Avaliação contínua do impacto da audiodescrição no desempenho e engajamento dos alunos.

## **7. Considerações Finais**

A formação de professores do ensino fundamental em audiodescrição representa um passo significativo em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva. Ao longo deste artigo, exploramos como a audiodescrição, quando integrada às práticas pedagógicas e alinhada aos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem, pode transformar a experiência educacional de alunos com deficiência visual e enriquecer o ambiente de aprendizagem para todos os estudantes.

A análise da literatura atual e das experiências práticas relatadas demonstram que a audiodescrição vai além de uma mera ferramenta de acessibilidade, constituindo-se como um recurso pedagógico poderoso que promove a equidade, estimula a criatividade e desenvolve habilidades críticas tanto nos alunos quanto nos professores.

No entanto, para que se concretize, é fundamental que haja um investimento sistemático na formação docente. O modelo de implementação proposto neste artigo, com suas fases de sensibilização, capacitação técnica e implementação acompanhada, oferece um caminho para a integração efetiva da audiodescrição nas escolas.

Os desafios identificados, como a falta de políticas públicas específicas e as limitações de recursos, não devem ser vistos como obstáculos intransponíveis, mas como oportunidades para inovação e colaboração entre educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais.

À medida que avançamos em direção a um sistema educacional mais inclusivo, a audiodescrição emerge como uma ferramenta essencial não apenas para garantir o acesso ao conhecimento, mas também para promover uma compreensão mais profunda e empática da diversidade humana. A formação de professores nessa área não é apenas uma necessidade técnica, mas um imperativo ético que reflete nosso compromisso com uma sociedade mais equitativa.

Por fim, a jornada para uma educação plenamente inclusiva é contínua e requer o envolvimento de toda a comunidade escolar. A formação de professores em audiodescrição é um passo importante nessa direção, abrindo novos horizontes para a construção de um ambiente educacional que celebra a diversidade e promove o potencial de cada indivíduo.

## Referências

- CARVALHO, M. E. **Desenho Universal para a Aprendizagem e Audiodescrição**: Caminhos para a Equidade na Educação. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 29, n. 1, p. 45-62, 2023.
- CAST. **Universal Design for Learning Guidelines** version 2.2. 2021. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 03 nov. 2024.
- FERREIRA, L. *et al.* **Análise Comparativa de Ferramentas de Audiodescrição para Uso Educacional**. Tecnologia Educacional, v. 52, n. 3, p. 78-95, 2023.
- INEP. **Censo Escolar 2022**: Notas Estatísticas. Brasília: MEC, 2023.
- LIMA, R. *et al.* **Percepções de Professores do Ensino Fundamental sobre a Audiodescrição**: Um Estudo Exploratório. Educação e Pesquisa, v. 50, n. 2, p. 1-18, 2024.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- MOTTA, L. M. V. M.; Romeu Filho, P. (Orgs.). **Audiodescrição**: Transformando Imagens em Palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2020.
- OLIVEIRA, C. M.; Santos, D. R. **Audiodescrição nos Cursos de Licenciatura**: Uma Análise Curricular. Revista Educação Especial, v. 35, p. 1-20, 2022.
- SÁ, E. D.; Campos, I. M.; Silva, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2020.
- SEBASTIÁN-HEDERO, E.; Moreira, S. F. da C.; Moreira, F. R. **Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1904-1925, jul./set. 2022. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.17087>. Acesso em: 02/11/2024.
- SILVA, A. *et al.* **Impacto da Audiodescrição na Compreensão de Conteúdos Escolares por Alunos com Deficiência Visual**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 29, n. 2, p. 223-240, 2023.
- SILVA, M. R.; Rodrigues, C. A. F. **Proposta de um Ambiente Virtual de Aprendizagem Inclusivo com Recursos de Audiodescrição**. Informática na Educação: Teoria & Prática, v. 27, n. 1, p. 89-104, 2024.
- ZERBATO, A. P.; Mendes, E. G. **Desenho Universal para a Aprendizagem como Estratégia de Inclusão Escolar**. Educação Unisinos, v. 27, p. 1-15, 2023.

# A DISFEMIA E A DISLEXIA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE AÇÃO DIANTE DOS TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO

*Clayton Ferreira dos Santos Scarcella<sup>1</sup>*

*Josiane Rezende da Rocha<sup>2</sup>*

*Lucimara Pereira de Araújo<sup>3</sup>*

## Introdução

Inúmeros são os desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar, entretanto, a partir da democratização do ensino e da perspectiva de escola enquanto espaço de desenvolvimento, a prática docente precisa atender à diversidade de especificidades dos alunos, que muitas vezes podem apresentar questões relacionadas a um desenvolvimento neuroatípico. Diante disso, o presente capítulo tem como objetivo explorar a temática Transtornos do Neurodesenvolvimento, com foco nas possibilidades de ação diante da disfemia e da dislexia na escola. A necessidade de tal estudo acontece com o objetivo de divulgar informações científicas a respeito da disfemia e da dislexia; ampliar as possibilidades dos estudantes em seu processo acadêmico, prevenir outras dificuldades como aquelas relacionadas às questões socioemocionais, conscientizar a comunidade escolar a respeito da existência dos transtornos

---

1 Mestrando em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Bacharel em Comunicação Social pela Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação (FAPCOM) e licenciado em Artes pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP). Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo. E-mail: clayton.scarcella@unifesp.br. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/7631116769381700>.

2 Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Federal de São Paulo. Especialista em Dificuldades de Aprendizagem, Psicopedagogia clínico-institucional e Educação Especial e Inovação Tecnológica. Graduada em Pedagogia e Psicologia. Atualmente é professora do Atendimento Educacional Especializado na prefeitura municipal de Duque de Caxias e professora da educação básica na prefeitura municipal do Rio de Janeiro. E-mail: josiane.rocha@unifesp.br *Currículo Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/4403678654988992>.

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Especialista em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professora do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Bragança Paulista, São Paulo. E-mail: lucimara.araujo@unifesp.br. *Currículo Lattes*: <https://lattes.cnpq.br/5743350801754033>.

citados e estimular a promoção da cultura escolar para a diversidade. Assim, a pretensão é de conceituar o termo “Transtornos do neurodesenvolvimento”, evidenciar os impactos da disfemia e da dislexia no desenvolvimento escolar, bem como apresentar estratégias de ações pedagógicas voltadas ao assunto.

## **Por que falar sobre os transtornos do neurodesenvolvimento?**

Os transtornos do neurodesenvolvimento são representados por um grupo de condições que acontecem devido a alterações dos processos iniciais do desenvolvimento cerebral e que persistem no decorrer da vida. Estes caracterizam-se por déficits no desenvolvimento.

Os transtornos específicos como a disfemia e a dislexia, surgem por diversos fatores e, desde a infância, seus indícios se mostram presentes. Causam prejuízos em diversas áreas, como a pessoal, social, acadêmica e profissional, além de acarretar sofrimento significativo ao indivíduo.

Foi a partir da Lei 14.254, de 30 de novembro de 2021, que esse grupo começou a ganhar visibilidade, ao estabelecer o acompanhamento integral para alunos com tais transtornos (Brasil, 2021). Essa Lei dispõe sobre o acompanhamento integral para estudantes com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Dentre as garantias da nova legislação podemos destacar:

- Identificação precoce do transtorno, encaminhamento do estudante para diagnóstico, apoio educacional da rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde;
- Os estudantes passam a ter assegurado o acompanhamento específico apontado para atender às suas necessidades;
- Os sistemas de ensino devem garantir: preparo aos professores, formação continuada bem como atendimento educacional escolar aos educandos;
- Parceria entre profissionais da rede de ensino com profissionais da rede de saúde a fim de atender necessidades específicas no desenvolvimento do educando.

Antes disso, havia citação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 23 de dezembro de 1996, porém ainda muito restrito à fala de direito assegurado.

## **A disfemia e seus impactos no desenvolvimento escolar**

A disfemia, também conhecida como gagueira ou tartamudez, é um distúrbio da fluência da fala que afeta cerca de 5% da população mundial, sendo que aproximadamente 1% dos casos persistem na vida adulta, com os homens

apresentando uma probabilidade três vezes maior de continuar com o distúrbio (Jornal da USP, 2017). A mais recente Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, CID 11, contempla a disfemia no eixo 6, subeixo 6A01.1, como distúrbio no desenvolvimento da fluência da fala (OMS, 2024), enquanto no atual Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM V, está no eixo Distúrbios da comunicação, caracterizado como um distúrbio do neurodesenvolvimento sob o código 315.35, e a caracteriza como distúrbio de fluência iniciado na infância. (APA, 2014)

Esse transtorno manifesta-se por meio de interrupções involuntárias no fluxo da fala, tais como repetições de sons, sílabas ou palavras, prolongamentos de sons e bloqueios (Abragagueira, s.d.; Silva *et al.*, 2016; Scarcella, 2024). Tais características repercutem na vida do estudante que gagueja, afetando não apenas sua capacidade comunicativa, mas também sua autoestima e desempenho acadêmico. No contexto escolar, a disfemia pode representar um desafio para a efetivação de práticas inclusivas quando os educadores e os pares não dispõem de informações ou de preparo para lidar com o distúrbio.

A formação docente, neste aspecto, se faz mais do que necessária para a promoção de uma educação inclusiva que atenda a todos os estudantes, principalmente aqueles que gaguejam, compreendendo-a como um fenômeno multifatorial cuja etiologia envolve aspectos genéticos, neurológicos e ambientais (Pereira, 2020). Programas de capacitação docente devem ser implementados com o intuito de desmistificar o distúrbio, com informações precisas sobre as características, causas e abordagens terapêuticas relacionadas a esta dificuldade de comunicação. Acreditamos, embasados pelo que sugere Silva *et al.* (2016), Abragagueira (s.d.) e Tette (2024) que o objetivo principal desses programas deve ser a desmistificação da disfemia, fornecendo aos educadores subsídios pedagógicos em relação a suas características, causas e encaminhamentos terapêuticos.

Silva *et al.* (2016) conduziram um estudo que demonstra a relação da formação docente no combate a estigmas associados à disfemia. A pesquisa, realizada com educadores da educação infantil, mostrou que a maioria dos participantes possuía conhecimentos prévios limitados, frequentemente associando este distúrbio a causas emocionais, além de apresentarem dificuldades em diferenciá-la de outros transtornos da fala. No entanto, após a participação em um programa de formação, os educadores demonstraram um expressivo aumento na compreensão da etiologia multifatorial da disfemia, reconhecendo a influência de fatores genéticos, neurológicos e ambientais. A promoção da reflexão sobre atitudes e práticas pedagógicas nos permite, enquanto educadores, contribuir para a emancipação e inclusão de estudantes com disfemia, fomentando o desenvolvimento de habilidades comunicativas em

um ambiente seguro e livre de intimidações. Este processo valoriza a expressão individual de cada estudante, mitigando os potenciais impactos psicossociais negativos associados à ridicularização, que podem exacerbar as dificuldades enfrentadas por aqueles que apresentam o distúrbio.

Scarcella (2024) expõe uma perspectiva sobre os impactos psicossociais da disfemia, destacando as dificuldades enfrentadas por indivíduos com o distúrbio em variados contextos, desde o ambiente escolar até o mercado de trabalho. O autor sublinha a influência negativa da disfemia na autoestima, confiança e relações interpessoais, apoiando as conclusões de Goffman (1981) sobre a estigmatização social de indivíduos com características consideradas desviantes. Tette (2024) aprofunda a análise da autopercepção da comunicação em indivíduos com disfemia, onde a presença de sentimentos de ansiedade, medo e frustração são corriqueiros em situações comunicativas. A autora argumenta que a autopercepção negativa da comunicação pode impactar as interações sociais e as oportunidades profissionais, reforçando a necessidade de abordagens terapêuticas que considerem não apenas os aspectos da fala, mas também o bem-estar emocional do indivíduo.

Como objetivo secundário, estes programas devem abarcar as características da disfemia para que os educadores compreendam suas diferentes manifestações, incluindo repetições de sons e sílabas, prolongamentos, bloqueios, pausas e movimentos associados que ofereça aos professores ferramentas para identificar este distúrbio dando apoio às famílias de forma que possa aligeirar o encaminhamento adequado para avaliação fonoaudiológica. Outro ponto importante a se incluir nestes programas é a desconstrução da concepção equivocada do imaginário popular de que este distúrbio é causado apenas por fatores emocionais, como ansiedade e traumas.

## **Estratégias de ação pedagógicas no atendimento a estudantes com disfemia**

No que tange às estratégias de apoio em sala de aula, é relevante destacar práticas comunicativas que promovam um ambiente de respeito e inclusão. Isso envolve uma escuta atenta e paciente, sem interrupções ou tentativas de completar as frases do estudante. Criar um espaço acolhedor e livre de pressões estimula a criança para que se sinta à vontade para participar de atividades que requerem expressão oral.

Para assegurar a participação dos estudantes em seu próprio ritmo, podem ser implementadas adaptações pedagógicas, como a leitura em conjunto com um colega, como apresentações orais ou leituras compartilhadas que são benéficas para um estímulo à normalização da fala atípica e promoção de



sua aceitação. As apresentações orais, por exemplo, podem ser ajustadas para atender às necessidades individuais, oferecendo alternativas como apresentações escritas ou em formato de vídeo, permitindo que a expressão do estudante não seja limitada pela fluência verbal.

É fundamental valorizar a mensagem e o conteúdo comunicativo, priorizando o que é dito em vez de como é dito. Isso pode ser alcançado ao proporcionar oportunidades para que o estudante se expresse por meio de diferentes linguagens, como a escrita, o desenho ou outras formas artísticas, uma forma que não apenas respeita a individualidade de cada sujeito, como enriquece o processo de aprendizagem e aumenta o repertório expressivo em relação aos conteúdos abordados.

Cada estudante que gagueja apresenta singularidades em suas necessidades e características, o que demanda atenção individualizada e colaborativa entre professores, familiares e profissionais da saúde. A gagueira não deve ser entendida como um obstáculo intransponível para o aprendizado e a participação no ambiente escolar pois com informações adequadas, apoio especializado e estratégias pedagógicas flexíveis, é possível construir um espaço educativo inclusivo e acolhedor em que todos os estudantes possam desenvolver-se de maneira integral e plena.

## **A dislexia e seus impactos no desenvolvimento escolar**

De acordo com o Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), a dislexia é conceituada como um Transtorno Específico da Aprendizagem, podendo trazer prejuízos na leitura, expressão escrita e na matemática, nos níveis leve, moderado ou grave.

Caracteriza-se primordialmente pela dificuldade persistente para aprender habilidades acadêmicas fundamentais como “leitura exata e fluente de palavras isoladas, compreensão da leitura, expressão escrita e ortografia, cálculos aritméticos e raciocínio matemático” (DSM-5, 2014, p. 68). Por se tratar de um prejuízo relacionado à leitura, a dislexia é também considerada um distúrbio de linguagem, mais especificamente da linguagem escrita.

De acordo com Giacheti e Capellini (2000), a dislexia é definida como “um distúrbio neurológico, de origem congênita, que acomete crianças com potencial intelectual normal, sem déficits sensoriais, com suposta instrução educacional apropriada, mas que não conseguem adquirir ou desempenhar satisfatoriamente a habilidade para a leitura e/ou escrita” (Rotta e Pedroso, 2016, p.135).

Segundo o DSM-5, existe a prevalência de 5 a 15% de crianças disléxicas em idade escolar, identificadas a partir de quatro critérios diagnósticos abaixo descritos:



- a. dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas... persistido por pelo menos 6 meses, apesar de intervenções dirigidas a essas dificuldades;
- b. as habilidades acadêmicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência significativa no desempenho acadêmico ou profissional ou nas atividades cotidianas;
- c. as dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo;
- d. as dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada (DSM-5, 2014, p. 66-67).

De acordo com Rotta e Pedroso (2016), além de contemplar os quatro critérios, o diagnóstico para Dislexia é clínico e multiprofissional, sendo necessárias informações acerca do desenvolvimento da criança ao longo do tempo no ambiente doméstico e escolar. Por vezes é necessária a realização de exames de acuidade visual e auditiva para que sejam descartados outros acometimentos.

Na análise do histórico escolar é necessário a observância de algumas características específicas relacionadas ao desempenho acadêmico, tais como:

- leitura e escrita, muitas vezes incompreensíveis;
- confusões de letras com diferente orientação espacial (p/q; b/d);
- confusões de letras com sons semelhantes (b/p; d/t; g/j);
- inversões de sílabas ou palavras (par/prá; alta/lata);
- substituições de palavras com estrutura semelhante (contribuiu/ construiu);
- supressão ou adição de letras (eu jogo jogo bola; bolo de chocolate);
- fragmentação incorreta (querojo garbola);
- dificuldade para entender o texto lido (Rotta e Pedroso, 2016, p.142).

Diante das dificuldades supracitadas, é comum a existência de impactos negativos no desenvolvimento dos alunos acometidos por este transtorno, como por exemplo: atraso no processo de alfabetização e algumas vezes no aspecto lógico-matemático; ansiedade; sensação de menos-valia, insegurança e/ou incapacidade; alterações atencionais e comportamentais; alterações no humor, sendo necessário o desenvolvimento de estratégias interdisciplinares de acolhimento e intervenção.

## Estratégias de ação pedagógicas no atendimento ao aluno disléxico

No que tange ao aspecto pedagógico, França e Moojen (2016) recomendam algumas estratégias metodológicas e atitudinais para otimizar o rendimento escolar e prevenir problemas graves em relação à frustração e à autoestima.

Dentre as estratégias atitudinais os autores destacam:

- a. explicar ao disléxico que seu problema é conhecido e que será feito o possível para ajudá-lo;
- b. dar-lhe atenção especial e encorajá-lo a perguntar em caso de dúvidas, mantendo próximo a ele;
- c. comprovar sempre que o material para ler é apropriado para seu nível de leitor, que pode ser diferente dos colegas;
- d. Destacar os aspectos positivos de seu trabalho e não fazê-lo repetir um trabalho escrito pelo fato de tê-lo feito mal;
- e. Evitar que tenha que ler em público. Porém, quando necessário, oportunizar que ele prepare a leitura em casa;
- f. Ter em mente que ele pode se distrair com maior facilidade, porém nunca permitir que seja ridicularizado pelos colegas, ou demais adultos (França e Moojem, 2016, p. 156).

Em relação ao aspecto metodológico, são sugeridas as seguintes estratégias:

- a. ensinar a resumir anotações que sintetizam o conteúdo de uma explicação;
- b. permitir o uso da calculadora já que muitos disléxicos necessitam de mais tempo para fazer cálculos, precisando também de um esforço adicional para entender um problema;
- c. permitir o uso de gravadores de áudio, considerando a dificuldade para escrever e ouvir ao mesmo tempo. A reprodução do áudio lhe dará maior tranquilidade para participar das aulas e a possibilidade revisar em casa;
- d. permitir o uso de meios informatizados e de corretores;
- e. usar materiais que permitam organização visual junto ao texto escrito, como figuras, gráficos, mapas conceituais...;
- f. evitar, sempre que possível, a cópia de textos longos do quadro, oferecendo-lhe uma cópia impressa;
- g. oportunizar locais tranquilos para realização de avaliações e oferecer instruções breves e objetivas, com tempo extra, podendo oferecer um ledor. Avaliações orais também devem ser consideradas;
- h. diminuir os deveres de casa envolvendo leitura e escrita (França e Moojem, 2016, p.155-156).

O estabelecimento de estratégias específicas de atendimento ao aluno com transtorno específico de aprendizagem se constitui em um dos pilares para seu desenvolvimento socioemocional e acadêmico, devendo receber atenção de todos os profissionais envolvidos. É importante que a família também seja orientada pela escola quanto aos aspectos que necessitam de atenção da equipe para que, conjuntamente, possam acolher e auxiliar o aluno durante sua trajetória acadêmica, ajudando a prevenir e dirimir eventuais prejuízos.

## **Considerações acerca da prevenção dos impactos dos transtornos do neurodesenvolvimento no contexto escolar**

Dentre as tarefas do educador, é preciso refletir sobre o fazer pedagógico, estar atento e perceber as necessidades. A partir disso, criar vínculo com o aluno e reconhecer os potenciais de aprendizagem. Para tanto, é de fundamental importância promover o envolvimento da escola com a família.

A equipe escolar deve adequar a metodologia de ensino para que o aluno se sinta à vontade para realizar as propostas. Nesta abordagem, oferecer o acompanhamento específico relacionado à dificuldade do educando e também buscar recursos e alternativas a fim de reduzir as dificuldades apresentadas, facilitará todo o processo. Recursos como incorporação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), uso de tecnologias assistivas e jogos, são boas oportunidades para tornar o currículo inclusivo e acessível a todos os alunos.

O respeito à condição da pessoa com transtorno deve ser garantido, inclusive resguardando o seu direito ao sigilo, caso seja o desejo da família ou do próprio estudante no momento.

### **A cultura para a neurodiversidade**

Nessa nova concepção, os alunos neurodivergentes não precisam se adequar às necessidades das escolas, como ocorria no período da “integração escolar”. O foco é romper com as ideias de estigmatização, preconceito e segregação.

Indo na contramão, entende-se, a partir de então, que a escola é que deve compreender e valorizar as distinções existentes. Condições neurobiológicas diferentes do considerado padrão, fazem parte da diversidade da sociedade e assim deve ser encarado, não como um problema a ser sanado, rompendo com as condutas excludentes.

Assim, é necessário repensar as práticas, criar estratégias, flexibilizar o currículo, elaborar planos de desenvolvimento individualizados, avaliar de forma coerente, oportunizando acesso ao aprendizado para todos os alunos.

O conhecimento na área pode gerar um processo de ensino aprendizagem inclusivo tanto para o discente quanto para o docente, favorecendo toda a comunidade escolar.

Faz-se urgente refletir sobre a importância de reconhecer a singularidade das pessoas neurodivergentes, sua identidade, características e especificidades para promover uma educação inclusiva.

## Referências

- ABRAGAGUEIRA. **A criança que gagueja na escola: orientação aos professores.** Disponível em <https://www.abragagueira.org.br/2017/11/07/a-crianca-que-gagueja-na-escola-orientacao-aos-professores/> . Acesso em 25 out. 2024.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.* **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Artmed Editora, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 dez. 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm). Acesso em: 14 out. 2024.
- JORNAL DA USP. **Gagueira atinge 5% da população mundial.** Disponível em <https://jornal.usp.br/radio-usp/radioagencia-usp/gagueira-atinge-5-da-populacao-mundial/> . Acesso em 28 out. 2024.
- MOOJEN, S. & FRANÇA, M. P. Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica. *In:* RIESGO, R. S. & ROTTA, S. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** 2º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-11 para Estatísticas de Mortalidade e de Morbidade.** Disponível em <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/pt>. Acesso em 29 out. 2024.
- PEREIRA, Tiago Veiga. Gagueira e genética. **Instituto Brasileiro de Fluência.** 2020. Disponível em: <https://gagueira.org.br/gagueira-genetica/gagueira-e-genetica>. Acesso em 13 jan. 2025.
- ROTTA, N.T. & PEDROSO, F. S. Transtornos da Linguagem Escrita: Dislexia. *In:* RIESGO, R. S. & ROTTA, S. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** 2º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- SCARCELLA, C. F. S. Impactos sociais da disfluência: da escola ao mundo do trabalho. *In:* Arca, J. D. A, Santos, R. M. (Orgs.). **Educação Especial na perspectiva inclusiva: pesquisa, vivências, possibilidades e recursos.** Vol. II. Itapiranga: Editora Schreiber, 2024. Disponível em: <https://www.editoraschreiber.com/livros/educa%C3%A7%C3%A3o-especial-na-perspectiva-inclusiva%3A-pesquisas%2C-viv%C3%Aancias%2C-possibilidades-e-recursos--v.-ii>. Acesso em 15 nov. 2024.
- SILVA, L. K. *et al.* Gagueira na escola: efeito de um programa de formação docente em gagueira. **CoDAS**, v. 28, n. 3, p. 261–268, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015158> . Acesso em 26 out. 2024.
- TETTE, C. C. A. **Autopercepção da comunicação de falantes com e sem gagueira.** 2024. Dissertação. Mestrado em Fonoaudiologia - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/255115>. Acesso em: 29 jun. 2024.

# FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LIBRAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL RURAL EM TAILÂNDIA/PA

*Renata Kelly Palha Modesto<sup>1</sup>*

*Renato Ramos de Aguiar<sup>2</sup>*

## 1. Introdução

Historicamente, a educação inclusiva tem buscado desenvolver práticas e políticas que possibilitem a participação ativa de estudantes com necessidades específicas em sala de aula, com uma pluralidade enorme, garantindo-lhes equidade. Dentro dessa questão da diversidade tem sido cada vez mais visível a demanda de atendimento aos alunos com deficiência auditiva no sistema educacional brasileiro, sendo uma questão de grande relevância, ao mesmo tempo, de complexidade, especialmente quando se trata de alunos na Educação do Campo, onde os desafios logísticos, estruturais, pedagógicos e materiais se intensificam.

O contexto rural apresenta características únicas que influenciam o processo educacional, incluindo a dispersão geográfica dos estudantes, a limitação de recursos tecnológicos e de apoio especializado. Essas condições tornam ainda mais desafiador o desenvolvimento de uma formação docente que possibilite o pleno desenvolvimento da aprendizagem dos alunos surdos.

Neste sentido, essa pesquisa objetiva refletir a formação dos docentes que atuam com alunos surdos no ensino fundamental da Educação do Campo,

---

1 Discente do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - UNIFESSPA. Licenciatura em Libras e Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará-UFPA. Atua como professora efetiva de Libras – AEE, pela Prefeitura Municipal de Salvaterra-PA. E-mail: renata.modesto.unifesspa.t4@mail.com.

2 Discente do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - 4º turma PROFEI, UNIFESSPA. Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial, Metodologia de Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento - EJA; Gestão Educacional. Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Alvorada Plus; Licenciatura em Língua Inglesa – UFPA; Licenciatura em Língua Portuguesa – UNINTER. Professor efetivo da rede pública de Tailândia/PA. E-mail: renato.ramosdeaguiar.unifesspa.t4@gmail.com. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7402820860878884>.

considerando aspectos como o domínio da Língua Brasileira de Sinais, a prática pedagógica desenvolvida para o ensino-aprendizagem e a cultura surda. Diante deste cenário, de modo sistemático, apresentar a seguinte questão problema: Qual a formação para o domínio da Libras e as metodologias dos docentes do ensino fundamental que atuam Educação do Campo com alunos surdos incluídos na sala de aula regular?

Além disso, há um déficit de formação contínua para os professores que atuam em áreas rurais, o que muitas vezes os impede de atualizar seus conhecimentos e metodologias, estratégias e práticas. A formação docente para o ensino de alunos surdos nesse contexto precisa, portanto, de um enfoque específico, que contemple a realidade rural e as particularidades da educação inclusiva.

A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado (Saviani, 2010, p. 53).

A formação docente para a inclusão de alunos surdos na Educação do Campo exige, portanto, uma abordagem holística que integre práticas pedagógicas, culturais, sociais e políticas públicas.

A legislação brasileira reconhece a necessidade de incluir alunos com deficiência no sistema educacional, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusiva tem orientado práticas inclusivas que atendam às necessidades de diferentes públicos, não somente dos alunos com deficiência. Contudo, a efetivação dessas políticas na Educação do Campo encontra entraves práticos, que vão desde a falta de profissionais qualificados até a ausência de infraestrutura adequada.

Portanto, para desenvolver o estudo sobre a formação de professores na Educação do Campo para o ensino e aprendizagem de alunos surdos no ensino fundamental, foi adotada uma abordagem qualitativa, que busca compreender as especificidades e os desafios vivenciados no contexto rural.

A pesquisa qualitativa é adequada para este estudo, pois permite uma análise profunda das percepções e práticas dos professores, bem como das condições estruturais e políticas que influenciam a educação inclusiva no campo. A metodologia será dividida em três etapas, como o levantamento bibliográfico, coleta de dados de campo e análise dos dados.

Finalmente, promover uma formação docente de qualidade para o ensino de alunos surdos na Educação do Campo é um passo fundamental

para reduzir as desigualdades educacionais e oferecer oportunidades iguais de aprendizagem que respeitem as particularidades da surdez e as características do contexto rural. É indispensável para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva, em que todos os estudantes possam exercer plenamente seu direito à educação.

## **2. A formação de professores para o ensino de libras no ensino fundamental**

A formação de professores para atuar com alunos surdos matriculados no ensino fundamental na Educação do Campo é uma necessidade urgente, dado o contexto de desigualdade e exclusão histórica enfrentada por este público no sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, torna-se essencial investigar e desenvolver estratégias para capacitar os docentes, promovendo uma prática pedagógica inclusiva.

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1).

A inclusão educacional de alunos envolve, primeiramente, a compreensão de que a sua limitação não deve ser vista apenas como uma limitação física, mental ou de comunicação, mas como uma característica que influencia a forma como o indivíduo interage com o mundo, suas expressões corporais, sua cultura e seu pensamento.

### ***2.1 A Formação de Professores e o Ensino Inclusivo***

A formação de professores para a educação inclusiva tem sido um tema amplamente discutido nas últimas décadas, principalmente em relação à capacitação de docentes para lidar com as especificidades de diferentes públicos-alvo da educação especial. E essa realidade se materializa ainda mais no contexto da Educação do Campo, onde os desafios são ainda mais pronunciados, e esse tipo de formação ganha uma relevância particular (Souza, 2020; Lima, 2019).

Por isso que, diversos estudos apontam para a importância de uma formação docente que inclua não apenas conhecimentos pedagógicos gerais, mas também



técnicas específicas para atender às necessidades de alunos com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, incluindo os surdos. Porque a surdez também implica a existência de uma cultura própria, frequentemente marcada pelo uso de uma língua visual-espacial, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e pela valorização da identidade surda.

Dessa forma, incluir deve ser muito mais do que o acesso à educação. Incluir significa possibilidade de acesso, ingresso, permanência, participação, representação e sucesso escolar. Está muito além da caridade, da benevolência e do assistencialismo. A inclusão deve ser uma ação de garantia de direitos constitucionais e educacionais a todos os indivíduos, independentemente de sua origem, classe social, cultura, etnia, gênero, sexualidade, religião, características psicofísicas, etc. (Xavier; Canen, 2008, p. 229)

Por isso, para que o ensino inclusivo seja realmente efetivo, os programas de formação de professores devem contemplar conteúdos específicos relacionados à educação inclusiva. Isso inclui estudos sobre as diferentes deficiências, transtornos e dificuldades de aprendizagem, bem como as melhores práticas pedagógicas para atender esses alunos. Além disso, é importante que os cursos de licenciatura e pedagogia incluam disciplinas que abordem a legislação educacional relacionada à inclusão, os direitos dos estudantes com deficiência e as diretrizes nacionais para a educação inclusiva.

Um ponto crucial na formação para o ensino inclusivo é o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica nos futuros professores. A formação para o ensino inclusivo vai além do domínio de conteúdo; ela exige o desenvolvimento de competências pedagógicas, interpessoais e um compromisso ético com a promoção de equidade e respeito às diferenças.

Quando os professores em formação têm a oportunidade de interagir com alunos com necessidades educacionais diversas, eles ganham confiança e desenvolvem habilidades para lidar com situações complexas. A prática de estágio e a experiência em situações reais de ensino nas escolas são igualmente importantes na formação para a inclusão.

(...) o objetivo da inclusão nas escolas é criar um mundo em que todas as pessoas se reconheçam e se apoiem mutuamente, e esse objetivo não é atingido por nenhuma falsa imagem de homogeneidade e em nome da inclusão. Ao contrário, precisamos observar cuidadosamente a maneira como as escolas têm caracteristicamente se organizado em torno das diferenças individuais e como desenvolveram outras alternativas. (Stainback e Stainback, 1999, p. 408)

Como a inclusão educacional é um campo dinâmico, com constantes avanços nas pesquisas e nas práticas pedagógicas, é importante que os professores continuem a se atualizar ao longo de suas carreiras, a formação



continuada é essencial para o sucesso do ensino inclusivo. Cursos de extensão, especializações, oficinas e grupos de estudo são ferramentas valiosas para que os educadores aprimorem suas práticas e aprendam novas abordagens inclusivas.

Além disso, é necessário que ele saiba gerenciar conflitos e construir um ambiente acolhedor, onde todos os alunos se sintam respeitados e valorizados. É importante ressaltar que o ensino inclusivo não depende apenas do professor, mas de uma rede de apoio que inclui gestores, famílias e profissionais especializados.

Por outro lado, o Estado deve garantir que as Instituições de Ensino Superior tenham os recursos necessários para oferecer uma formação de qualidade em educação inclusiva, investindo em infraestrutura e em profissionais especializados. Programas de incentivo à capacitação, bolsas para cursos de especialização em educação inclusiva e a implementação de diretrizes nacionais que orientem os currículos de formação inicial.

No entanto, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados no que se refere à formação de professores para o ensino inclusivo. Além disso, a falta de integração entre teoria e prática no currículo de formação inicial é uma dificuldade comum, já que muitos cursos enfatizam o ensino teórico, mas deixam a desejar na aplicação prática das estratégias inclusivas.

Por isso, a formação de professores para o ensino inclusivo é um processo complexo e multifacetado, que exige esforços coordenados entre todos: universidades, escolas, governos e a sociedade com políticas públicas eficazes. Pois, para que a inclusão educacional se torne uma realidade efetiva, é necessário que os programas de formação inicial e continuada preparem os professores para lidar com a diversidade nas salas de aula.

## ***2.2 A Formação de Professores e o Ensino de Libras: Desafios e Perspectivas***

A formação de professores para o ensino de Libras representa um tema central na promoção de uma educação na perspectiva inclusiva. Na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208 define que o Estado deve garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, e na Lei nº 9.394/1996 que estabelece a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino, a todos os indivíduos. E com a regulamentação da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, tornando obrigatório o ensino de Libras em cursos de licenciatura e formação de professores.

No entanto, implementar de fato essa legislação tem sido desafiadora, sobretudo devido à falta de profissionais qualificados para lecionar a língua de sinais e à escassez de materiais pedagógicos específicos, o que pode acabar dificultando o processo de aprendizagem do aluno.

Infelizmente, grande parte dos alunos surdos, frequentadores de classe inclusiva, no ensino regular, não tem acesso aos conhecimentos valorizados culturalmente pela escola, pelo fato de não terem se apropriado de um sistema linguístico, seja este auditivo-verbal ou gesto-visual, no caso de uma língua de sinais. (Martins e Giroto, 2011, p. 3).

Um dos maiores desafios na formação de professores de Libras é a ausência de fluência na língua por parte dos docentes. Muitos cursos de licenciatura oferecem apenas disciplinas introdutórias, insuficientes para desenvolver a proficiência necessária e a fluência. Essa lacuna na formação impacta diretamente a qualidade do ensino, dificultando o processo de aprendizado dos alunos surdos.

Esses fatores apontam para a necessidade de uma reestruturação nos processos de formação docente para que as barreiras linguísticas sejam efetivamente superadas. Além disso, a falta de professores surdos na docência agrava a situação, visto que são eles os mais indicados para ensinar Libras como língua materna e disseminar a cultura surda dentro das instituições educacionais.

Isso reflete a necessidade de sensibilização e capacitação das equipes pedagógicas, além de um compromisso institucional mais sólido com a educação bilíngue, que valorize tanto a Libras quanto o português escrito. Outro obstáculo relevante é a resistência por parte de algumas instituições e educadores em incorporar Libras como disciplina obrigatória nos currículos educacionais. Muitas vezes, as políticas educacionais inclusivas não se traduzem em práticas efetivas nas redes de ensino, sendo tratadas como questões secundárias.

O processo de formação docente para a educação de alunos surdos também demanda a empatia, a paciência e a capacidade de adaptação que são competências essenciais para trabalhar com a diversidade e garantir que todos os alunos, independentemente de suas características, se sintam acolhidos e respeitados no ambiente escolar.

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechados às possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz” (Cunha, 2008, p. 51).

A formação docente deve, portanto, incluir a preparação dos professores para lidar com as demandas emocionais da inclusão e para construir relações de confiança com os alunos surdos. A educação de surdos na perspectiva inclusiva, como campo de estudo e prática, envolve uma compreensão profunda do território, da cultura e das especificidades socioemocionais e das comunidades rurais a partir das políticas.

Afinal, o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos surdos na Educação do Campo deve considerar, ainda, a importância de incentivos que promovam a permanência dos professores nas áreas rurais.

A rotatividade de professores nas escolas do campo é um problema frequente que afeta a continuidade das práticas pedagógicas inclusivas. É importante investir em incentivos como gratificações, melhores condições de trabalho e programas de formação continuada para que os professores permaneçam nessas regiões e se comprometam com o desenvolvimento de práticas inclusivas duradouras.

### ***2.3 A formação de Professores e o Ensino de Libras na Educação do Campo***

A literatura sobre Educação do Campo aponta que o contexto rural apresenta características únicas que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, especialmente para alunos com necessidades educacionais especiais. As escolas rurais estão, muitas vezes, localizadas em regiões muito afastadas, com poucos recursos e acesso limitado a serviços especializados, o que pode ser desafiador sem uma formação adequada. Para alunos surdos, essas dificuldades se intensificam, pois, a falta de apoio especializado pode comprometer significativamente o seu processo de aprendizagem.

A educação do campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, espacializando-se e territorializando-se formando territórios concretos e imateriais, construindo comunidades políticas, determinando seus destinos na construção de duas ideologias, suas visões de mundo (Souza, 2006, p. 16.).

O cenário educacional no campo é marcado por desafios logísticos e estruturais, como a dispersão das escolas e a ausência de recursos tecnológicos, materiais e estruturais. Além disso, os dados demonstram que muitos professores nessas regiões possuem pouco ou nenhum preparo para ensinar alunos surdos, o que compromete significativamente a qualidade da educação oferecida e afeta diretamente o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes.

A legislação brasileira, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, reconhece o direito dos alunos surdos à educação inclusiva, mas o cumprimento desses direitos ainda é desafiador, principalmente na Educação do Campo. Ao mencionar sobre o surdo, inicia com conceito dessa palavra que o decreto 5626/2005:

Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (Decreto de nº 5626 /2015. art. 2, p. 1).

Ao longo da história, as pessoas com deficiência auditiva e surdos foram excluídas de estarem nas escolas, sendo seu direito à participação na sociedade como os demais deficientes. O documento passou a diferenciar esse tipo de deficiência, possibilitando um maior esclarecimento sobre o mesmo.

Dessa forma, a formação de docentes necessita contemplar o ensino da educação especial na perspectiva inclusiva, a partir do entendimento da cultura surda, elementos essenciais para uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. O domínio da Libras é fundamental para que o professor possa estabelecer uma comunicação efetiva com os alunos surdos, e os alunos surdos com os ouvintes.

A inclusão, nesse sentido, depende tanto de uma formação docente qualificada quanto de políticas públicas que apoiem e valorizem essa formação continuada e especializada dos educadores. A falta de políticas específicas para o contexto rural, regional e local, e a escassez de formação especializada para os professores que atendem a esse público, dificulta a implementação efetiva de uma educação inclusiva que atenda às necessidades dos alunos surdos.

A formação docente voltada para o ensino de alunos surdos deve, ainda, incluir metodologias pedagógicas que respeitem as características visuais da aprendizagem desses estudantes. Quando a identidade cultural dos alunos é valorizada, eles se sentem mais confiantes e engajados. Vygotsky (1989), defende que o aprendizado se dá pela interação social e que o desenvolvimento do sujeito é resultado da relação com o mundo e com as pessoas com as quais ele se relaciona, o que, no caso dos surdos, ocorre através de uma língua visual-espacial, principalmente com o uso de metodologias ativas, tecnologias assistivas e recursos apropriadas.

Assim, o uso de metodologias e recursos tecnológicos que valorizem o aprendizado visual e o uso de recursos multimodais são essenciais para que os alunos surdos possam não somente construir o conhecimento de maneira significativa, mas também uma visão crítica sobre a identidade surda e o papel da escola na promoção dessa identidade. Isso reforça a necessidade de uma formação que contemple o domínio técnico das línguas de sinais.

As línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferentes das línguas orais; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço. A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintáticos especialmente diferentes dos utilizados nas línguas orais. As línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes dos sistemas das línguas orais, desmistificando a concepção “e”. São línguas naturais que se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda. As pessoas surdas de uma determinada região encontram-se e comunicam-se através de uma língua de sinais de forma análoga a qualquer outro grupo sociocultural que utiliza uma língua falada (Quadros, 1997, p. 46-47).

Neste sentido que, a formação docente para o ensino de alunos surdos deve considerar, ainda, a importância de políticas públicas que incentivem a criação de cursos de capacitação continuada. A formação continuada é essencial para que os professores se mantenham atualizados e possam adaptar suas práticas às novas demandas da educação inclusiva.

A formação docente para a educação de alunos surdos na educação do campo envolve, portanto, uma abordagem multidimensional, que inclua conhecimentos linguísticos, pedagógicos, tecnológicos e culturais da realidade do aluno. Outra dimensão importante na formação docente para a educação de alunos surdos é a compreensão do papel do professor como mediador do conhecimento e transformador.

Apenas com uma formação abrangente e contextualizada será possível garantir que os professores estejam preparados para promover uma educação inclusiva de qualidade. O professor deve ser capaz de adaptar sua prática pedagógica, criando estratégias que possibilitem a construção do conhecimento de forma colaborativa, interativa e intencional.

No que diz respeito ao uso de metodologias visuais, a utilização de recursos visuais é especialmente importante para os alunos surdos, pois facilita a compreensão dos conteúdos e torna o aprendizado mais interativo, acessível, dinâmico e significativo. É essencial que os professores entendam a importância de recursos como imagens, vídeos e materiais gráficos, que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, sendo necessário que os professores sejam capacitados a utilizá-los de maneira planejada e adequada às necessidades dos alunos das áreas rurais.

Neste contexto, a formação docente precisa ser específica e voltada para a realidade rural, considerando as limitações de infraestrutura e a necessidade de adaptações que tornem o ensino acessível e engajador para os estudantes surdos. Assim, é fundamental que a formação de professores aborde não apenas as questões pedagógicas, mas também os aspectos culturais e comunitários da Educação do Campo. Esse enfoque pode contribuir para que os alunos se sintam representados

e respeitados em suas formas de expressão e comunicação, fortalecendo a autoconfiança e incentivando uma participação ativa nas atividades escolares.

Os movimentos sociais do campo compreendem que a efetivação de um projeto de educação, desenvolvimento e sustentabilidade para o campo está vinculada a um conjunto de ações, mudanças sociais e políticas e ao desafio de uma educação e de uma formação de professores comprometidas com a realidade social, cultural, política e econômica (Sperandio, 2013, p. 30).

Outro ponto crítico é a valorização da identidade cultural e linguística dos alunos surdos, que impacta diretamente no desenvolvimento da autoestima e na integração social desses estudantes. Ao considerar que a surdez é uma diferença que envolve especificidades culturais, e não apenas uma condição biológica, a formação docente pode promover práticas que respeitem e valorizem a cultura surda, incluindo o uso de Libras como primeira língua.

A inclusão de alunos surdos nas escolas rurais demanda o apoio de políticas públicas específicas. Embora a legislação brasileira contemple o direito à educação inclusiva, sua aplicação na Educação do Campo ainda enfrenta limitações. Assim, é essencial que o poder público invista em programas de formação e atualização contínua para professores dessas regiões, assegurando-lhes acesso a cursos de Libras e metodologias inclusivas.

O incentivo à criação de políticas que considerem as particularidades do contexto rural é crucial para que a inclusão educacional não se limite ao meio urbano. Dada a proximidade e o papel central que a comunidade exerce nas escolas rurais, o envolvimento delas no processo de aprendizagem dos alunos surdos é uma estratégia que pode potencializar os resultados pedagógicos. Entretanto, para que essas ações sejam efetivas, é necessário que os governos, as famílias e a comunidade recebam orientação e informações sobre o processo de inclusão e sobre a importância da Língua Brasileira de Sinais no desenvolvimento da comunicação e da aprendizagem dos alunos surdos.

### **3. Considerações finais**

As discussões apresentadas ao longo desta pesquisa reforçam a complexidade de entender a formação de professores para a educação de surdos no Brasil, principalmente quando se trata da educação do campo. A formação de professores para a educação de surdos mostra-se como um tema multidimensional, que transcende a sala de aula, exigindo a articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas, inovação tecnológica, metodologias e estratégias.

Apesar das dificuldades, as perspectivas de avanço são significativas. Políticas públicas inclusivas, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a obrigatoriedade do ensino da Libras nos cursos de licenciatura, são conquistas importantes que

pavimentam o caminho para uma educação mais acessível e inclusiva.

Por fim, os dados analisados reforçam a lacuna existente entre a formação inicial dos docentes e as demandas específicas dessa área, apontando para a necessidade de intervenções mais robustas para tratar da educação de surdos na educação do campo. Além disso, iniciativas de formação continuada, o fortalecimento das redes de apoio e o engajamento da comunidade surda têm contribuído para uma maior conscientização sobre os direitos e necessidades educacionais dos surdos.

## Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 15 abr. 2020.
- CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak 2008.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial. Espanha, 1994.
- Decreto 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.
- GIROTO, Claudia Regina Mosca; BERBERIAN, Ana Paula; DE OLIVEIRA MARTINS, Sandra Eli Sartoreto (Ed.). **Surdez e Educação Inclusiva**. Editora Oficina Universitária, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-315-1>. Acesso em 09 jan. 2025.
- QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- SAVIANI, D. XX – formação de professores. In: \_\_\_\_\_. **Interlocuções pedagógicas: entrevista ao Jornal das Ciências**, da USP de Ribeirão Preto em 2004. São Paulo: Autores Associados, 2010.
- SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- SPERANDIO, W. B. **Formação Continuada de professores na escola do campo: com a palavra os docentes do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2013.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- XAVIER, Giseli P. de M. **A formação de professores para diversidade cultural**. Rio de Janeiro, 2001. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.



# EM FOCO: UM PANORAMA SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NOS ANAIS DO ENEMI

*Rafaela de Sousa Melo<sup>1</sup>*

*Raony Mendes Veloso<sup>2</sup>*

*Reinaldo Feio Lima<sup>3</sup>*

## Introdução

O presente artigo resulta da disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática, onde foi possível observar de perto as práticas educacionais inclusivas e refletir sobre os desafios enfrentados por estudantes com deficiência visual no ensino de matemática. Essa experiência prática foi fundamental para compreender as lacunas e as potencialidades do ensino inclusivo, especialmente quando são utilizadas ferramentas de tecnologia assistiva e metodologias adaptadas.

A pesquisa tem o objetivo de analisar o estado atual das produções acadêmicas sobre o ensino de matemática para alunos com deficiência visual, focando nas publicações dos Encontros Nacionais de Educação Matemática Inclusiva (ENEMI). Buscamos, assim, identificar as metodologias, os recursos assistivos e os enfoques pedagógicos presentes nessas pesquisas, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam um aprendizado matemático acessível e eficiente para esses estudantes.

Na descrição da metodologia, detalhamos os critérios e as etapas seguidas na revisão sistemática dos anais do ENEMI. Em seguida, são discutidos os resultados, enfatizando as estratégias pedagógicas e os recursos inclusivos identificados. Por fim, nas considerações finais, apontamos caminhos futuros

---

1 Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Polo Universitário de Tomé-Açu. Email: rafaela.silva@abaetetuba.ufpa.br.

2 Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Polo Universitário de Tomé-Açu. Email: raonymv@gmail.com.

3 Professor Adjunto III da área temática Educação Matemática, lotado na Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET), do Campus Universitário de Abaetetuba (CUBT), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: reinaldo.lima@ufpa.br.



para a inclusão educacional de estudantes com deficiência visual no ensino de matemática, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas planejadas e adaptadas que promovam a equidade e o acesso a uma educação matemática de qualidade para todos.

## Desenvolvimento

O presente artigo utiliza uma metodologia de Revisão Sistemática da Literatura (RSL), segundo Morandi e Camargo (2015), onde é possível identificar, em pesquisas já realizadas, elementos com características que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual, nos Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva (ENEMI).

De acordo com Morandi e Camargo (2015, p. 141), a RSL é uma fase essencial na realização de pesquisas científicas, especialmente as desenvolvidas sob o paradigma da *Design Science*. A RSL envolve uma série de etapas que o pesquisador deve compreender e cumprir adequadamente para garantir a qualidade da revisão e reduzir possíveis problemas que possam comprometer ou distorcer os resultados do relatório.

O autor destaca algumas etapas a serem seguidas pelo pesquisador, a primeira é entender as partes interessadas - *stakeholders* - cuja atribuição é fundamental para reconhecer as contribuições individuais de cada participante e garantir a responsabilidade pelo conteúdo publicado. Logo, deve seguir as seguintes etapas: fontes de busca sobre o tema; estratégias para minimizar o viés da pesquisa; critérios de avaliação dos estudos e da literatura selecionados para inclusão na RSL; ferramentas que serão usadas na síntese dos resultados; apresentação do estudo e resultados.

Morandi e Camargo (2015, p. 142) ressaltam que é essencial obter as informações necessárias em meio ao crescente volume de publicações, que, por vezes, podem ser semelhantes ou até contraditórias. Eles enfatizam que a RSL, ao seguir um método rigoroso, planejado e justificável, é altamente relevante para a realização de uma pesquisa sólida sobre determinado tema, pois permite mapear, localizar, avaliar criticamente, consolidar e integrar os resultados de estudos primários importantes sobre um tópico específico, além de identificar lacunas que precisam ser preenchidas, resultando em um relatório ou síntese coerente.

As fontes de busca sobre o tema escolhido para a revisão sistemática foram os Anais das três edições do Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva (ENEMI). O ENEMI é um evento nacional que reúne trabalhos focados em práticas inclusivas, especialmente relacionadas à educação matemática, proporcionando uma rica base para a análise.

As estratégias para minimizar o viés da pesquisa foi o desígnio de critérios de inclusão e exclusão: na inclusão foram estabelecidos critérios rigorosos para incluir apenas os trabalhos que abordam diretamente o ensino de matemática para pessoas com deficiência visual, em diferentes níveis de educação (Fundamental, Médio e Superior); já na exclusão foram definidos claramente quais tipos de estudos seriam excluídos, como os que apenas relatam experiências ou entrevistas sem explorar práticas pedagógicas. Isso ajuda a garantir que a pesquisa se concentre em dados relevantes e aplicáveis ao tema.

Após, realizamos uma leitura atenta dos títulos e resumos dos artigos para assegurar que cada um esteja alinhado com o foco da investigação, utilizando a revisão sistemática. Ao selecionar artigos de diferentes níveis de ensino, a pesquisa busca uma compreensão mais ampla das práticas pedagógicas e metodologias usadas em contextos variados, minimizando o viés de uma única perspectiva educacional. Enfatizamos, ainda, importância das metodologias de ensino empregadas, permitindo uma avaliação crítica das conclusões e dos métodos utilizados, minimizando preconceitos nas interpretações. A utilização de palavras-chave relevantes, “cego”, “cegos”, “baixa visão” e “deficiência visual” ampliou a busca e garantiu uma variedade maior de trabalhos pertinentes.

A validação dos resultados foi realizada por meio da consulta a especialistas, destacando potenciais vieses não considerados inicialmente. Por fim, ao apresentar os dados, incluímos uma seção sobre as limitações da pesquisa e os vieses que não puderam ser totalmente eliminados. Essas estratégias visam garantir a robustez dos resultados e contribuir para a construção de um conhecimento mais confiável sobre o ensino de matemática para alunos com deficiência visual.

Como critérios de avaliação dos estudos e da literatura selecionados para inclusão na RSL, observamos se os estudos abordavam diretamente o tema da pesquisa, como o ensino de matemática para pessoas com deficiência visual, e contribuíam para a compreensão do problema em questão, incluindo apenas estudos adequados à pesquisa, como revisões sistemáticas ou outros que ofereçam dados robustos e relevantes.

Além disso, os estudos devem apresentar informações suficientes para que a pesquisa possa ser reproduzida, incluindo descrições detalhadas dos métodos e procedimentos utilizados. Também é importante considerar se os estudos oferecem novas perspectivas, soluções ou *insights*, contribuindo para o avanço do conhecimento na área. Desse modo, foram definidas as palavras-chave: “cego”, “cegos”, “baixa visão” e “deficiência visual” para a busca dos artigos nos anais do ENEMI. Esses termos permitiram focar nas publicações diretamente relacionadas ao ensino de matemática para pessoas com deficiência visual (DV).

Das 361 pesquisas publicadas, nas três edições do Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva (ENEMI), 39 foram notificadas como relacionadas ao tema da DV. Como mencionado anteriormente, aplicamos critérios de exclusão e inclusão para selecionar os estudos relevantes. Utilizamos como base os níveis educacionais: ensino fundamental, médio e superior. Todos os artigos que não abordavam esses níveis foram excluídos. Entre os artigos que contemplavam esses níveis de ensino, realizamos uma triagem utilizando as palavras-chave “deficiência visual”, “cegos”, “cegas” e “baixa visão”. Após essa análise, encontramos 15 artigos que atendiam aos critérios estabelecidos, conforme o quadro 1, a seguir.

**Quadro 1 -** Quantitativo de trabalhos selecionados

Edição	Total de trabalhos	Quantidade temática	Níveis de Ensino
I ENEMI	73	11	6
II ENEMI	139	12	4
III ENEMI	149	16	5
Total	361	39	15

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2024.

O objetivo foi identificar e compreender o que tem sido produzido sobre a temática da DV. Essa análise buscou, especificamente, nas pesquisas já realizadas, elementos que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com DV. A apresentação do estudo e dos resultados ocorreu por meio da interpretação dos dados, apresentados na próxima seção.

A análise detalhada dos artigos selecionados envolveu a avaliação do conteúdo relacionado ao ensino de matemática para/com deficientes visuais. Cada artigo foi examinado para identificar quais metodologias são aplicadas, a fim de facilitar a aprendizagem de conceitos matemáticos, bem como o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que visam à educação inclusiva. Logo, a partir dos dados obtidos na fase metodológica, houve a necessidade de organizar os trabalhos encontrados no quadro 2, apresentando as informações para auxiliar no entendimento da temática presente nos mesmos.

**Quadro 2 - Trabalhos selecionados para serem analisados**

Níveis de Ensino	Título	Autores	Edição	Código
<b>Ensino Fundamental - Anos Iniciais</b>	O ensino do soroban em uma perspectiva inclusiva: os alunos com deficiência visual são os protagonistas	Wagner Rohr Garcez, Regina Lucia Silveira Martins, Regina Kátia Cerqueira Ribeiro	I ENEMI	A1
	Conteúdos de geometria e inclusão de estudantes cegos nos anos iniciais do ensino fundamental: “e agora o que faço?”	Silvania Couto	III ENEMI	A2
	Inclusão de um estudante cego no ensino de matemática: o uso de materiais táteis e tecnologias assistivas no desenvolvimento dos Campos Conceituais	Luiza Ojeda Hoffmann, Marlise Geller, Claudia Lisete Oliveira Groenwald		A3
	Explorando padrões com o tato e audição: possibilidades do desenvolvimento do pensamento algébrico com estudantes cegos e videntes nos anos iniciais	Ana Carolina Faustino, Elielson Ribeiro Sales		A4
	Desenho Universal para Aprendizagem e Matemática: desenvolvendo habilidades da geometria com estudantes do AEE Visual	Elis Angela Silva Vieira, Marli de Almeida Giusti, Anderson Roges Teixeira Gaes, Priscila Kabbaz Alves da Costa		A5
<b>Ensino Fundamental - Anos Finais</b>	Análise do registro das atividades matemáticas para estudantes cegos: da tinta ao Braille	Karen Valencia Mercado, Ivete Baraldi	I ENEMI	B1
	Interpretação de gráficos por estudantes cegos: reflexões sobre o uso de tecnologia assistiva	Mayra Darly da Silva, Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho		B2
	As transformações no saber ensinado para um aluno cego incluído em uma sala regular: no ensino das medidas de tendência central	Marcus Bessa de Menezes, Wanessa Lays Oliveira dos Santos		B3
	Um cenário de aprendizagem de probabilidade: uma possibilidade para alunos com deficiência visual	Jaqueline Lixadrão SANTOS, Rute Elizabete de Souza Rosa Borba		B4
	Área de figuras planas com o Tangram Quadrado: uma experiência entre um licenciando e um estudante com deficiência visual	Erika Silos de Castro Batista, Ana Maria Martensen Roland Kaleff, Lucas Perassoli da Silva	III ENEMI	B5
<b>Ensino Médio</b>	Elaboração de problemas de matemática no ensino médio: estratégias de trabalho em uma turma com aprendizes cegos incluídos	Cátia Aparecida Palmeira, Vânia Maria Wagner Pereira dos Santos	II ENEMI	C1
	A aprendizagem de razões trigonométricas por estudantes cegos: uma análise a partir da Teoria dos Campos Conceituais	Evanilson Landim, Lácia de Souza Leão Maia Maia, Wilma Pastor de Andrade Sousa		C2
	Narrativa adaptada para a inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de matemática: uma proposta para estudo de paralelismo.	Fabio Borges, Lucia Virginia Mamcasz-Viginheski, Sani de Carvalho Rutz da Silva		C3
<b>Ensino Superior</b>	O uso de tecnologias assistivas no ensino de matemática para alunos com deficiência visual no ensino superior	Mariane de Almeida da Silva, Claudia Segadas Vianna	I ENEMI	D1
	O uso de recursos de tecnologia assistiva para a compreensão de gráficos de funções reais na disciplina de Cálculo de uma Variável I para alunos com deficiência visual no ensino superior.	Mariane de Almeida da Silva, Claudia Coelho Segadas Vianna	II ENEMI	D2

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

No contexto apresentado, o identificador mencionado no Quadro 2 é empregado para simplificar a escrita e auxiliar na descrição de cada estudo durante o desenvolvimento da pesquisa. Em essência, essa abordagem facilita a referência aos artigos utilizando códigos, em vez de recorrer aos títulos e aos nomes dos autores.

O artigo A1 destacou a importância do ensino dos números naturais e das operações matemáticas nos Anos Iniciais, com ênfase no uso do soroban como recurso didático. A ação envolveu alunos cegos do Instituto Benjamin Constant (IBC), que ensinaram noções básicas de soroban a duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II (CP II), no *campus* Humaitá. Durante duas aulas, professores de Matemática e alunos do IBC conduziram atividades práticas e colaborativas. Os alunos do CP II foram divididos em grupos, cada um com um soroban e um aluno do IBC, que demonstraram como realizar operações matemáticas e registrar números. A aula concluiu com uma gincana para avaliar o aprendizado, onde os alunos fizeram representações numéricas no soroban, sendo avaliados pelos alunos do IBC. Os resultados indicaram que o uso do soroban contribuiu significativamente para a apreensão dos conceitos matemáticos; a experiência permitiu que os alunos visualizassem de forma concreta as trocas que ocorrem nas operações matemáticas, facilitando a compreensão do sistema de numeração decimal e a relação entre diferentes classes e ordens de números (unidades, dezenas, centenas, etc.), além de desenvolver habilidades, autonomia de aprendizagem e interação e colaboração entre os alunos.

O artigo A2 utiliza um estudo de caso instrumental para explorar os objetivos, com foco em professores de matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e graduandos de Pedagogia. A formação se dará em um ambiente virtual, abordando tópicos de Geometria e inclusão, especialmente para estudantes com DV, utilizando resolução e formulação de problemas. O projeto passará por aprovação da USP, e, como atividade final, os participantes devem criar uma aula inclusiva sobre Geometria. As aulas serão gravadas para capturar detalhes e o material produzido analisado com base na Análise de Conteúdo (AC), buscando indicadores de conhecimento mobilizado pelos professores. Além disso, uma discussão piloto será realizada presencialmente com licenciandos de Pedagogia para refinar os conteúdos e a metodologia da formação online. O artigo destaca que o Brasil avançou na inclusão de estudantes com deficiências, mas a formação de professores ainda é insuficiente para atender às demandas dessa inclusão. Há necessidade de cursos de formação continuada e pesquisas para identificar os conhecimentos essenciais que devem ser incluídos nos currículos. A pesquisa, ainda em fase inicial, pretende contribuir

para o ensino de Geometria para alunos cegos e para a Educação Matemática Inclusiva, sugerindo melhorias curriculares.

O artigo A3, cuja perspectiva foi desenvolver atividades que fossem acessíveis a todos os estudantes, tanto cegos com visão, permitiu a exploração de padrões por meio do tato e da audição. As tarefas foram elaboradas para isolar os atributos utilizados na identificação dos padrões, garantindo que todos os alunos pudessem realizar as mesmas atividades, independentemente de suas habilidades visuais. Metodologicamente, foram realizadas intervenções pedagógicas semanais, totalizando 200 horas, e focaram na construção de conceitos matemáticos fundamentais, como adição e subtração, através de atividades práticas. O estudante G conseguiu desenvolver esses conceitos após algumas sessões, destacando a eficácia dos materiais táteis na compreensão das operações matemáticas. A calculadora sonora foi introduzida após a construção básica dos conceitos, auxiliando na correção de cálculos mentais e na ampliação da compreensão das estruturas aditivas e multiplicativas. Os achados das atividades desenvolvidas mostraram-se eficazes na promoção do pensamento algébrico, permitindo que os estudantes identificassem e descrevessem padrões em sequências. O estudo conclui que uma abordagem inclusiva e adaptativa é essencial para promover um ambiente de aprendizagem equitativo e eficaz para estudantes com DV.

A4 teve como intuito apresentar algumas tarefas para possibilitar a exploração de padrões por meio do tato e da audição, para estudantes cegos e com visões, nos Anos Iniciais, sendo atribuídas três tarefas que permitem explorar padrões por meio do tato e da audição. A primeira tarefa usa bolas de diferentes texturas em uma cartela de ovos para criar e continuar sequências. A segunda envolve palitos de madeira de dois tamanhos, focando no formato como base do padrão. A terceira utiliza sons de pássaros brasileiros, onde os alunos identificam e criam sequências sonoras, gravando e trocando com outros grupos para análise. Essas atividades incentivam a descoberta de padrões e a reflexão sobre a lógica por trás deles; o texto destaca a importância de considerar as necessidades dos estudantes cegos na elaboração de tarefas.

A5 tem como foco promover de forma flexível as oportunidades de aprendizagem por meio de métodos e matérias mais eficientes, especificando a Geometria de forma lúdica e com manipuláveis, para facilitar a compreensão dos alunos. A pesquisa envolveu quatro alunos com DV, utilizando materiais como blocos de EVA, madeira e objetos do dia a dia. As atividades focaram na exploração de formas geométricas, lateralidade e coordenação motora, ao longo de quatro encontros de 40 minutos cada. Durante as atividades, os alunos exploraram as formas geométricas, classificaram e as relacionaram com objetos

de seu cotidiano, consolidando o aprendizado de conceitos geométricos e relações espaciais por meio de atividades sensoriais e lúdicas. As estratégias baseadas no DUA (Desenho Universal para Aprendizagem) mostraram-se eficazes para a aprendizagem inclusiva da Geometria, estimulando a compreensão e o envolvimento dos estudantes.

Observando os artigos que focam no Ensino Fundamental – Anos Finais, a pesquisa B1 tem como propósito destacar em três fases os aspectos principais, com foco na análise de atividades de matemática da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental II, tanto em versões em tinta quanto em Braille. A metodologia utilizada foi a análise de atividade do Caderno de Matemática da 8ª série/9º ano, e baseou-se na Teoria dos Registros de Representação Semiótica utilizando seis categorias de análise para examinar a congruência semântica, univocidade, ordem das unidades significantes e equivalência comunicativa nos enunciados. A atividade analisada envolveu o preenchimento de uma tabela sobre uma festa, com a observação de omissões de palavras na versão em Braille, que comprometem a clareza e a intenção do enunciado, levando a interpretações ambíguas. As categorias examinaram aspectos como a relação entre os significantes nas duas versões e a efetividade dos enunciados em comunicar informações de forma clara e precisa. O texto enfatiza, como primeiro ponto, a necessidade de rigor na revisão das atividades, pois omissões nos enunciados podem alterar seu sentido e dificultar a compreensão. Segundo, destaca que essas omissões comprometem a autonomia dos alunos cegos. Por último, ressalta a importância de atividades matemáticas claras e acessíveis, essenciais para o desenvolvimento das competências necessárias à aprendizagem dos conceitos matemáticos.

B2 destaca a interpretação de gráficos por estudantes cegos, o que envolve a criação de uma maquete que permite ao aluno realizar essa atividade intelectual com maior autonomia. A pesquisa foi conduzida por meio da análise de materiais manipuláveis utilizados por estudantes cegos, bem como da mediação feita pelos professores no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, foram revisados estudos anteriores realizados nos anais do XII ENEM sobre educação matemática inclusiva e DV. Os resultados indicam que a qualidade dos materiais táteis e a mediação adequada dos professores são essenciais para o sucesso no aprendizado de conceitos matemáticos. Vale ressaltar que apesar de haver pesquisas sobre DV, há necessidade de maior desenvolvimento de metodologias inclusivas e de formação docente.

B3 teve como objetivo analisar as diferenças no ensino de matemática entre alunos cegos e videntes em uma sala regular, observando como o professor adapta materiais e informações para atender a ambos os grupos. A pesquisa utilizou uma abordagem de observação participante em aulas de matemática



de uma turma do 9º ano, envolvendo alunos com visão e um aluno com DV. A coleta de dados incluiu gravações, anotações e entrevistas, além da análise dos materiais didáticos, como livro-texto e objetos adaptados para o aluno cego, como peças de xadrez. A análise foi estruturada em três categorias: escolhas (materiais usados), informação (adaptações de conteúdo) e saltos (conteúdos omitidos para o aluno cego). O trabalho destacou que há dificuldades no ensino de alunos cegos em comparação aos com visão, e uma necessidade de formação específica de professores para melhorar a aprendizagem dos alunos com DV.

A pesquisa B4 faz parte de um estudo piloto que visa analisar a compreensão de conceitos de probabilidades por um estudante cego e outros videntes a partir de interversões didáticas. Observaram as dificuldades do aluno Guilherme na construção do espaço amostral e a intervenção da pesquisadora para ajudá-lo, propondo um ambiente de aprendizagem que utiliza tarefas do cotidiano e ferramentas mediadoras, como esferas e cubos, para facilitar a compreensão de probabilidades. A abordagem busca incluir todos os alunos, especialmente aqueles com DV, garantindo que todos tenham a mesma experiência de aprendizado; na época, as atividades estavam planejadas para ser realizadas ao final de 2019. A pesquisa evidencia que é possível ensinar Matemática de forma inclusiva a todos os estudantes, independentemente de suas especificidades.

A publicação B5 tem como objetivo analisar a interação entre um estudante de licenciatura em Matemática e um aluno com DV do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal de Santo Antônio de Pádua, durante atividades educativas com o Tangram. O licenciando apresentou o Tangram ao aluno, incentivando a comunicação matemática e realizando atividades práticas para calcular áreas e comparar figuras. O licenciando solicitou que ele comparasse as figuras quanto às formas geométricas, perguntando sobre a existência de peças iguais. Pelo sentido tátil, o aluno cego identificou os dois triângulos maiores como triângulos congruentes, e ainda reconheceu dois grupos de peças pelos números de lados: triangulares e quadrangulares. Por meio dos materiais destacados, com a aplicação das atividades e com o apoio dos materiais manipulativos confeccionados, foi possível observar o desenvolvimento da apropriação do conceito de área por parte do estudante, assim como a sensibilização e conscientização do licenciando.

Quando analisados os trabalhos que envolvem a etapa do Ensino Médio, pudemos perceber que o estudo C1 focou na investigação dos processos de aprendizagem de matemática de todos os jovens da turma, buscando compreender como alunos videntes se relacionavam com seus colegas com DV. Ao relatar uma turma de 19 alunos, quatro deles com DV, a professora utilizou atividades colaborativas e abordagem de resolução de problemas. Com apoio de



recursos especializados, como Braille e DOSVOX, os alunos deficientes visuais participaram ativamente. Durante uma atividade sobre o círculo trigonométrico, os alunos, divididos em grupos, criaram e resolveram questões. Uma aluna cega se destacou ao corrigir cálculos do grupo, demonstrando a importância do aprendizado colaborativo e a interiorização de conceitos. A professora adaptou suas práticas para garantir um ensino mais acessível, valorizando a comunicação e a autonomia dos alunos, o que resultou em maior confiança e integração entre eles. A experiência trouxe reflexões valiosas sobre ensino inclusivo e melhores práticas pedagógicas.

O artigo C2 discorre como algumas pesquisas têm buscado compreender o processo de ensino e de aprendizagem dos conceitos trigonométricos, a partir de uma proposta de ensino de razões trigonométricas (seno, cosseno e tangente), para seis estudantes cegos de um instituto especializado. Por meio do método clínico-piagetiano, analisa como os estudantes resolvem as tarefas propostas usando recursos táteis como ângulos em relevo; apenas um dos estudantes inicialmente compreendeu que triângulos semelhantes compartilham as mesmas razões trigonométricas, enquanto os demais precisaram de intervenções. O estudo concluiu que com os meios adequados estudantes cegos podem aprender de forma similar aos colegas sem deficiência, mesmo com pouco conhecimento inicial sobre razões trigonométricas, intervenções adequadas mostraram que a DV não impede a aprendizagem.

O artigo C3 buscou compreender e atribuir como os objetivos e conceitos ensinados para alunos videntes e deficientes visuais, em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, constrói novos conhecimentos. Os elementos conceituais envolvem: a manipulação de representações táteis que ilustram os conceitos matemáticos utilizados no cálculo da circunferência da Terra, a exploração do conceito de paralelismo permite que os alunos investiguem a congruência de ângulos formados por raios solares, utilizando representações gráficas que incluem texturas para facilitar a compreensão dos alunos com DV. A avaliação é contínua, abrangendo momentos antes, durante e após as atividades, com exercícios individuais e em grupo que favorecem a resolução de situações-problema. O artigo propõe a utilização de metodologias alternativas e experiências concretas para engajar os alunos, enfatizando a importância da formação dos professores e da adaptação das abordagens conforme as necessidades dos estudantes.

No Nível Superior, D1 investiga a adequação das tecnologias assistivas no ensino de Cálculo I para alunos com DV no Ensino Superior. A metodologia utiliza entrevistas a um aluno com DV e seus professores de Cálculo I. As entrevistas buscam captar as percepções sobre o uso de tecnologias assistivas.

Inicialmente, foram mapeadas as práticas bem-sucedidas e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Posteriormente, aplicaram o conteúdo discutido e novas entrevistas foram realizadas para avaliar a eficácia dessas tecnologias; os dados foram gravados em vídeo, registrando áudio e movimentos corporais para enriquecer a análise. Embora a pesquisa ainda esteja em fase inicial, os autores ressaltam a importância de investigar as concepções prévias dos alunos com DV, que podem dificultar a compreensão de conteúdos de Cálculo I. O estudo sugere que o uso adequado de tecnologias assistivas pode facilitar a aprendizagem e promover a inclusão no Ensino Superior.

Concluindo, com ênfase no eixo de nível superior, D2 tem como propósito principal explorar como os recursos de tecnologia assistiva podem auxiliar no ensino de funções reais para alunos com DV no Ensino Superior. O trabalho visa compreender as concepções prévias desses estudantes, e identificar as dificuldades que enfrentam ao aprender os conteúdos da disciplina. A metodologia inclui entrevistas com um aluno com DV que cursou o Ensino Superior, um aluno cego congênito e seu professor de Cálculo I, com o objetivo de mapear dificuldades e práticas bem-sucedidas no ensino. A pesquisa também revisa o uso de tecnologias assistivas como Braille Fácil, Dosvox, Sonoram, Graphivox e InterMat para avaliar sua eficácia na compreensão de conteúdos matemáticos. Portanto, pudemos constatar que a utilização de tecnologia assistiva é essencial para a compreensão de conceitos matemáticos por alunos com DV, facilitando a aprendizagem e promovendo a inclusão. O artigo ainda destaca a importância da seleção adequada de ferramentas e a necessidade de formação docente para lidar com as concepções prévias dos alunos, visando a um ensino mais acessível e equitativo.

Nos artigos que tratam da educação nos Anos Iniciais, como o A1 e o A3, percebemos um foco claro em práticas que valorizam a colaboração entre alunos com e sem deficiência. O uso do soroban, por exemplo, demonstra como o desenvolvimento de habilidades matemáticas pode ser profundamente inclusivo, proporcionando a todos uma oportunidade de se engajar em um processo que ultrapassa o simples cálculo. A presença de materiais manipuláveis e a cooperação entre os alunos com diferentes habilidades resultaram em um ambiente de aprendizado enriquecedor para todos. A autoestima dos alunos com DV, como observado em A1, aumentou ao serem reconhecidos como figuras centrais no processo de ensino, o que sugere que a inclusão não é apenas benéfica para eles, mas também para seus colegas. A2, apesar de não apresentar resultados concretos por estar em uma fase inicial de pesquisa, reflete sobre a necessidade de se entender melhor as lacunas no ensino de Geometria para alunos cegos. Isso ressalta um aspecto fundamental: a inclusão não pode

ser puramente improvisada, precisa ser fundamentada em uma compreensão profunda das necessidades dos alunos e das metodologias mais eficazes para atendê-las.

Ao avançar para os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a pesquisa sobre a transição do Braille (B1) revela os desafios que surgem quando adaptações não são cuidadosamente planejadas, o que pode comprometer a autonomia dos alunos. Em contrapartida, os estudos que utilizaram materiais manipuláveis e tecnologias assistivas (como os gráficos táteis no B2 e as ferramentas multimodais no B4) demonstram que, quando bem aplicadas, essas adaptações podem melhorar significativamente a compreensão de conceitos complexos como proporcionalidade e probabilidade. A interação entre alunos com e sem deficiência visual nesses contextos mostrou ser fundamental para a construção de um espaço de aprendizado inclusivo e colaborativo.

Quando olhamos para o Ensino Superior, artigos como o D1 e o D2 evidenciam o impacto das tecnologias assistivas no ensino de Cálculo I. As dificuldades enfrentadas pelos alunos com DV muitas vezes estão ligadas a concepções prévias sobre conceitos matemáticos abstratos, como a infinitude. No entanto, o uso de programas computacionais e materiais táteis não apenas facilita a compreensão desses conceitos, mas também promove maior autonomia e equidade no acesso ao conhecimento.

Em suma, há uma convergência clara entre os estudos: a inclusão só é efetiva quando as práticas pedagógicas são adaptadas de forma planejada e fundamentada. As intervenções que combinam elementos sensoriais, como o tato e a audição, com um planejamento colaborativo entre alunos, professores e famílias, tendem a ser as mais eficazes. A inclusão, portanto, não é apenas uma questão de inserção de alunos com DV em salas de aula regulares, mas de uma transformação das práticas educacionais para que todos possam contribuir e aprender de maneira significativa. O aprendizado colaborativo e a diversidade de estratégias são os pontos centrais que emergem desses artigos, indicando um caminho em direção a uma educação mais justa e equitativa.

## **Considerações Finais**

Os estudos analisados demonstram que a inclusão efetiva não se resume à simples adaptação de materiais, mas exige uma reformulação profunda no planejamento e na condução das aulas, considerando a diversidade como uma riqueza que pode beneficiar a todos os envolvidos.

Nos Anos Iniciais, a valorização da troca de saberes e a cooperação entre alunos, com e sem DV, destaca o impacto positivo de atividades colaborativas, como o uso do soroban. Esses momentos não apenas favorecem o desenvolvimento

matemático dos alunos com DV, mas também promovem a conscientização e o respeito mútuo entre todos. Ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a análise das práticas pedagógicas revela que a inclusão só será bem-sucedida quando as adaptações forem planejadas com rigor, como na utilização de materiais táteis e gráficos, e quando houver um cuidado na formulação dos enunciados das atividades.

No Ensino Superior, a pesquisa confirma que as tecnologias assistivas podem desempenhar um papel crucial na promoção da autonomia dos alunos com DV, desde que utilizadas em conjunto com uma formação docente que valorize a inclusão. A equidade no acesso ao conhecimento é possível quando o ambiente educacional acolhe as necessidades específicas desses alunos, permitindo que eles se apropriem de conceitos complexos como o Cálculo e as razões trigonométricas.

Assim, a inclusão de alunos com deficiência visual na educação matemática deve ser vista como um processo dinâmico e contínuo, que exige a participação ativa de professores, alunos e familiares. A troca de experiências, o uso de materiais adaptados e a reflexão constante sobre as práticas pedagógicas são os pilares para criar um ambiente de aprendizagem que realmente valorize a diversidade e promova o sucesso acadêmico de todos. Em última análise, a inclusão efetiva não apenas beneficia os alunos com DV, mas enriquece a experiência educacional como um todo, gerando um espaço de respeito, colaboração e aprendizado mútuo.

## Referências

- BATISTA, Erika Silos, KALEFF, Ana Maria Martensen; SILVA, Lucas Perassoli. **Área de figuras planas com o tangram quadrado**: uma experiência entre um licenciando e um estudante com deficiência visual. GT13-SBEM/ES, ENEMI III 2023. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/ocs/index.php/ENEMI/enemi2023/paper/viewFile/2351/1927>. Acesso em: 01 out. 2024.
- BORGES, Fabio; VIGINHESKI-MAMCASZ, Lucia Virginia; SILVA, Sani C Rutz da. **Narrativa adaptada para a inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de matemática**: uma proposta para estudo de paralelismo GD5:Deficiência Visual. GT13-UESB/UESC ENEMI II 2020. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/ocs/index.php/ENEMI/ENEMI2020/paper/viewFile/1260/1316>. Acesso em: 05 out. 2024.
- COUTO, Silvania. **Conteúdos de geometria e inclusão de estudantes cegos nos anos iniciais do ensino fundamental**: “e agora o que faço?”. GT13-SBEM/ES, ENEMI III, 2023. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/ocs/index.php/ENEMI/enemi2023/paper/viewFile/2334/1902> Acesso em: 28 out. 2024.

FAUSTINO, Ana Carolina; SALES, Elielson Ribeiro. **Explorando padrões com o tato e audição:** possibilidades do desenvolvimento do pensamento algébrico com estudantes cegos e videntes nos anos iniciais. GT13-SBEM/ES, ENEMI III 2023. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/ocs/index.php/ENEMI/enemi2023/paper/viewFile/2318/1942>. Acesso em: 28 out. 2024.

GARCEZ, Wagner; MARTINS, Regina Lucia Silveira. **O uso do soroban como recurso de perspectiva inclusiva:** relato de experiência numa turma regular em que alunos deficientes visuais são protagonistas. GT13-SBEM, ENEMI I 2019. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/ocs/index.php/ENEMI/ENEMI2019/paper/viewFile/899/1032> Acesso em: 28 out. 2024.

HOFFMANN, Luiza Ojeda; GELLER, Marlise; GROEWNALD, Claudia Lisete Oliveira. **Inclusão de um estudante cego no ensino de matemática:** o uso de materiais táteis e tecnologias assistivas no desenvolvimento dos campos conceituais. GT13-SBEM/ES, ENEMI III 2023. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/ocs/index.php/ENEMI/enemi2023/paper/viewFile/2205/1933> Acesso em: 28 out. 2024.

LANDIM, Evanilson; MAIA, Lícia de S Leão. **A aprendizagem de razões trigonométricas por estudantes cegos:** uma análise a partir da Teoria dos Campos Conceituais RC 1: Educação Matemática de pessoas com deficiência visual. GT13-UESB/UESC ENEMI II 2020. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/ocs/index.php/ENEMI/ENEMI2020/paper/viewFile/1377/1271>. Acesso em: 02 out. 2024.

MENEZES, Marcus Bessa de; SANTOS, Wanessa Lays Oliveira dos. **As transformações no saber ensinado para um aluno cego incluído em uma sala regular:** no ensino das medidas de tendência central. GT13-SBEM, ENEMI I 2019. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/ocs/index.php/ENEMI/ENEMI2019/paper/viewFile/891/434>. Acesso em: 22 set. 2024.

MERCADO, Karen Valencia; BARALDI, Ivete. **Análise do registro das atividades matemáticas para estudantes cegos:** da tinta ao Braille. GT13-SBEM, ENEMI I 2019. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/ocs/index.php/ENEMI/ENEMI2019/paper/viewFile/886/1009>. Acesso em: 21 set. 2024.

MORANDI, Maria Isabel W. Motta; CAMARGO, Luis F. Riehs. **Revisão sistemática da literatura.** *In:* DRESCH, Aline; LACERDA, Daniel P.; ANTUNES JR, José A. Valle. **Design Science research:** método e pesquisa para avanço da ciência e da tecnologia. Porto Alegre: Bookman, 2015.

PALMEIRA, Cátia Aparecida; SANTOS, Vânia Maria W Pereira dos. **Elaboração de problemas de matemática no ensino médio:** estratégias de trabalho em uma turma com aprendizes cegos incluídos. RC 01- Educação Matemática de Pessoas com Deficiência Visual. GT13-UESB/UESC ENEMI II 2020. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/ocs/index.php/ENEMI/ENEMI2020/paper/viewFile/1210/1264>. Acesso em: 01 out. 2024.

SANTOS, Jaqueline Lixandrão; BORBA, Rute E de S Rosa. **Um cenário de aprendizagem de probabilidade:** uma possibilidade para alunos com deficiência visual. GT13-SBEM, ENEMI I 2019. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/ocs/index.php/ENEMI/ENEMI2019/paper/viewFile/929/744>. Acesso em: 22 set. 2024.

SILVA, Mariane d Almeida da; VIANNA, Claudia Segadas. **O uso de tecnologias assistivas no ensino de matemática para alunos com deficiência visual no ensino superior.** GT13-SBEM, ENEMI I 2019. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/ocs/index.php/ENEMI/ENEMI2019/paper/viewFile/981/807>. Acesso em: 10 out. 2024.

SILVA, Mariane de Almeida da; VIANNA, Claudia Segadas. **Uso de recursos de tecnologia assistiva para a compreensão de gráficos de funções reais na disciplina de Cálculo de uma Variável I para alunos com deficiência visual no ensino superior GD4:** Educação Matemática de pessoas com deficiência visual. GT13-UESB/UESC ENEMI II 2020. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/ocs/index.php/ENEMI/ENEMI2020/paper/viewFile/1291/1334>. Acesso em: 20 out. 2024.

SILVA, Mayra Darly; CARVALHO, Liliane M T Lima de. **Interpretação de gráficos por estudantes cegos:** reflexões sobre o uso de tecnologia assistiva. GT13-SBEM, ENEMI I 2019. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/ocs/index.php/ENEMI/ENEMI2019/paper/viewFile/917/847>. Acesso em: 21 set. 2024.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, [s. l.], v. 20, n. 43, p. 64-83, jul. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 20 set. 2024.

VIEIRA, Elis Angela; GIUSTI, Marli de Almeida; TEIXEIRA, Anderson Roges *et al.* **Desenho Universal para Aprendizagem e Matemática:** desenvolvendo habilidades da geometria com estudantes do AEE Visual. GT13-SBEM/ES, ENEMI III 2023. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/ocs/index.php/ENEMI/enemi2023/paper/viewFile/2336/1959>. Acesso em: 20 set. 2024.

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INCLUSÃO NA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

*Francisco Augusto Soares da Silva<sup>1</sup>*

*Dilmar Rodrigues da Silva Júnior<sup>2</sup>*

---

## 1. Introdução

A escola é dinâmica assim como é a sociedade, o que pede atualização constante dos que nela militam. Nesse cenário, é importante que os professores se qualifiquem continuamente, exercitando competências e habilidades para um bom desempenho perante os desafios trazidos pelas novas realidades. Este trabalho está inserido numa abordagem qualitativa, realizada por meio de levantamento bibliográfico e com enfoque exploratório de fontes clássicas e/ou mais atuais que versam sobre o objeto de estudo. Tem por objetivo: compreender a formação continuada de professores da Educação Infantil a partir da abordagem psicopedagógica que tem por finalidade a identificação e compreensão dos problemas inerentes à aprendizagem das crianças e o trabalho direto com elas, cuja intervenção parte de um trabalho cuidadoso sobre a realidade vivenciada pelas crianças. Contribuíram com a pesquisa bibliográfica autores como Aranha (2002), Bossa (2000), Perrenoud (2000), Piletti (2010), Silva (2012), dentre outros. O estudo mostrou o processo de formação continuada como um fator primordial na carreira do docente, sobretudo na Educação Infantil, e o psicopedagogo como um mediano dessa formação, tendo em vista facilitar ao professor uma prática reflexiva, que o aproxime das necessidades dos alunos.

---

1 Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú- UVA. Mestrando em Educação/PPGED/UFPI. Professor da rede municipal de Teresina-Piauí. E-mail: [augustobezas@gmail.com](mailto:augustobezas@gmail.com) URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3555192374642828>.

2 Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano – IESF. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED/UFPI. Professor substituto da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: [dilmar.jrcxs93@outlook.com](mailto:dilmar.jrcxs93@outlook.com) URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2506251547104611>.



Diante das transformações sociais como a mudança de comportamento dos jovens, a evolução tecnológica e o alto número de indivíduos que ingressam na escola há, hoje, uma maior necessidade de reflexão por parte dos professores acerca de suas práticas educacionais, especificamente em sala de aula e, como fator primordial nesse processo, a Psicopedagogia pode contribuir com estudos na área e com sua atuação, a fim de encontrar soluções no que tange aos problemas relacionados ao não aprender.

Como se percebe, quando a sociedade muda, a escola tende a mudar junto com ela. No entanto, alguns professores sentem-se inseguros quanto às suas competências e habilidades para um bom desempenho, diante dos desafios trazidos pelas novas realidades.

Então, aí entra o psicopedagogo, pois o mesmo relaciona-se diretamente com ações pedagógicas, articulando a aprendizagem na perspectiva preventiva, ou seja, dando suporte ao profissional docente, através de formação continuada, tendo em vista as necessidades do alunado.

Entender como se dá o processo de formação continuada nos leva ao conhecimento dos métodos adequados de formação a partir das competências particulares na área de atuação dos professores. Segundo o Ministério da Educação (MEC) muitos professores não têm o preparo necessário à sua função, e de todas as modalidades de ensino, a Educação Infantil é a que mais sofre com a carência de formação apropriada dos professores.

Tal despreparo do professor se dá pelas relevantes transformações sociais, que exigem renovação constante, busca por novas formas didáticas e metodológicas, além do empenho do educador em conhecer a realidade do aluno para aplicar, de forma consciente, os conhecimentos adquiridos e intervir na aprendizagem de maneira significativa, suprindo, assim, as necessidades do educando.

Um dos pontos importantes a ressaltar é que a formação continuada do professor contribui não só no contexto escolar, ou seja, em seu ambiente de trabalho, mas também para a formação do educador como ser humano, haja vista ser um processo no qual o professor pode questionar suas crenças e atitudes e, ao refletir sobre sua prática, pode também recriá-la.

Nesse quesito, o profissional da psicopedagogia contribui com as ações pedagógicas, tendo em vista sua possibilidade de levantar as dificuldades do alunado. É justamente por isso que um dos pontos a serem abordados nessa pesquisa é o foco psicopedagógico no processo de formação continuada do professor, considerando-a uma ação para além dos limites da sala de aula, uma proposta de repensar a educação, a cidadania e a sociedade como um todo. É esta a visão da psicopedagogia, posto compreender o indivíduo como um ser total, portanto cognitivo, afetivo e social.



Este trabalho do tipo bibliográfico e finalidade exploratório-descritiva tem abordagem qualitativa e objetiva demonstrar a importância da formação continuada para os professores da Educação Infantil e, de forma específica, busca identificar o enfoque da Psicopedagogia no contexto dessa formação. Espera-se, com este estudo, colaborar para que os docentes reflitam sobre suas práticas e revejam suas atuações com o intuito de aprimorá-las, adequando-as à urgência do momento atual, e assim, com o apoio do profissional da psicopedagogia, cumprirem sua função transformadora.

## **2. Contextualização histórica da formação continuada no Brasil e o percurso da psicopedagogia**

A formação continuada é um fator primordial para o profissional contemporâneo, principalmente para o profissional docente, posto que atua em um ambiente heterogêneo, no qual há crianças carentes de orientação e, para superar suas possíveis dificuldades, é importante ter consigo competências e habilidades que possam suprir as necessidades e expectativas dos educandos. Nessa perspectiva, insere-se um profissional com habilidades específicas, que possa contribuir para compreensão do processo de aprendizagem e seus percalços, no caso um psicopedagogo. Para melhor compreendermos o processo da formação continuada e o percurso da psicopedagogia é preciso traçar uma breve trajetória histórica da formação do professor no Brasil.

A primeira forma de educação no Brasil se deu com a chegada da Companhia de Jesus, fundada pelo Padre Inácio de Loyola. Os padres jesuítas eram “conhecidos por uma metodologia de trabalho rigorosa e desejosa de ampliar o rebanho católico” (Silva, 2012). Nesse sentido, promoveram uma educação em que, “em maior número e atuação efetiva, obtiveram resultados mais significativos, porque se empenharam na atividade pedagógica, para eles considerada primordial” (Aranha, 2006, p. 130-140).

Em 1584, surgiu um Plano Geral de estudos que serviria de referência para todos os locais onde atuava a Companhia. O plano, denominado *Ratio Studiorum*, consistia em várias regras para a orientação da educação desenvolvida pelos jesuítas. Havia também no *Ratio*, regras que dispunham da formação inicial do professor, de acordo com (Silva *ibid.*, p. 18) “O processo de formação dos professores era longo e extremamente rigoroso, estando estes aptos ao magistério somente após os 30 anos e havia no *Ratio* mais de 150 regras destinadas aos professores de acordo com suas especificidades”.

No ano de 1824 foi instituída a primeira Constituição do Brasil, que garantia a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Nessas condições, Silva (2012), destaca:

As escolas para a formação de professores, os chamados Cursos Normais, só seriam criados cerca de dez anos após o Decreto da Instrução elementar, o que leva à dedução de que por muito tempo as Escolas de Primeiras Letras funcionaram de modo improvisado, sem a devida atenção. (Silva, 2012, p.38).

Diante do exposto, nota-se um descaso com o ensino das primeiras letras, sendo essa a base da educação. Eram raros os profissionais para exercer a função de educar, e a formação para aquela época não era relevante.

Após muitos anos sem a existência de um órgão voltado para a educação, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. E também nesse período houve a defesa na formação do professor durante o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que dizia que “Todos os professores, mesmo os de ensino primário, devem ter formação universitária” (Piletti, 2010, p. 77).

Nos anos de 1937-1945, no período do Estado Novo, na ditadura de Vargas, houve a Reforma Capanema, que trouxe reformas no ensino, como a regulamentação do curso de formação de professores. E, em 1961 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024, que, no entanto, já se encontrava ultrapassada.

Após a criação da LDB/61, na década de 1963, surge um grande nome da pedagogia brasileira, Paulo Regles Neves Freire, considerado criador de um método de alfabetização que repercutiu em todo o país. Isso fez com que o governo, sob a presidência de João Goulart, aprovasse o método Paulo Freire num Plano Nacional de Alfabetização, o qual tinha como meta a formação de educadores em massa para atender a demanda nacional.

Embora a educação não fosse exemplar à época, Ghiraldelli Jr. (2009, p.125) *apud* Silva (2012, p. 68) ressalta a pós-graduação como um dos pontos positivos do cenário naquele momento, pois muitos profissionais davam continuidade a sua formação, “Cresceu muito entre o final dos anos 1970 e meados da década de 1990. No campo educacional, chegamos ao meio da década de 1990 com cerca de 40 programas de pós-graduação em educação funcionando no país.”.

Na década de 70, houve grandes influências no âmbito educacional, concomitantemente, na formação do professor. Influências essas que vieram a surgir devido a uma crise econômica nos Estados Unidos, gerando diversos movimentos sociais que ocasionaram o aumento das pesquisas relacionadas ao meio social e aos indivíduos que nela atuam. Pesquisas como a de Lev S. Vygotsky e a Teoria do Comportamento Condicionado de Ivan Pavlov, além da grande influência de Jean Piaget com sua teoria Psicogenética, que esclarecia os estágios de desenvolvimento mental desde a infância até a adolescência. Nesse período, devido aos fracassos escolares, surgiu a concepção “problema de aprendizagem”.

Tais problemas teriam como causa uma disfunção neurológica não detectável em exame clínico, chamada “Disfunção Cerebral Mínima (DCM)” (BOSSA, 2000, p. 48). Para a autora, a psicopedagogia iniciou-se para tratar tais casos, de forma clínica e, com o passar dos anos, foi tomando uma forma preventiva, desenvolvendo um trabalho conjunto à escola. E, na década de 70, devido aos problemas de aprendizagem, surgiram os primeiros cursos de Psicopedagogia no Brasil, em nível de especialização, com duração de dois anos.

É importante ressaltar que a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) foi responsável por moldar a formação Psicopedagógica em nosso país. Organizou e organiza vários eventos de grande importância, e publicações de relevância na área.

Em 1996 foi promulgada a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na qual a Educação Infantil, que vai de 0 (zero) a 06 (seis anos), é contemplada e, finalmente, passa a ser vista como obrigatoriedade. O art.29 da referida LDB define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tornando-se direito da criança e da família, constituindo-se um dever do Estado ofertá-la (BRASIL, 1996).

Com isso, surgem outras necessidades, como, por exemplo, a profissionalização de docentes para essa área da educação. Sendo que a exigência mínima na LDB/96 para a educação infantil é a formação Superior, preferencialmente Normal ou Pedagógica. Em relação à formação continuada, Aranha (2006, p.326) cita que a LDB, “constituiu também um avanço à proposta de programas de educação continuada e procedimentos para a valorização dos profissionais da educação”.

Durante todo esse percurso podemos notar que a lei sofreu mudanças sem causar muito efeito no plano real, que deveria ser o mais afetado. Em relação a isso, Piletti (2010, p. 26) ressalva: “Elabora-se a lei e dá-se por encerrada a tarefa de melhoria do ensino, como se a lei, por si mesma, fosse suficiente para transformar a realidade. Ou, o que é pior, [...], modifica-se a lei com o intuito de retardar a mudança real”. O problema é que sempre predominou essa duplicidade, uma distância entre a lei e a realidade. É necessário que a lei seja vista como um componente a mais no trabalho pela transformação da escola e da sociedade, e não como um objetivo em si mesma.

A seção a seguir tem por objetivo identificar e compreender as competências e habilidades do professor na perspectiva de uma prática pedagógica reflexiva.

### 3. As competências e habilidades do educador para uma prática reflexiva

A aprendizagem é o maior objetivo da educação e, para isso, é necessário que o professor tenha competências e habilidades para uma boa atuação em sala de aula. E competência significa desenvolver as condições e/ou os recursos necessários, que deverão ser postos em prática no momento certo e da forma adequada. “Competências são capacidades que se apoiam em conhecimentos” (RIOS, 2008, p. 78). Ser um professor competente é de fundamental importância para a aprendizagem das crianças.

Ser competente implica, ainda, ter capacidade para usar as habilidades, saber geri-las em sala de aula, uma vez que habilidade é o saber fazer. A partir desta compreensão, “o bom professor não é apenas o que informa conteúdos, mas o especialista em aprendizagens, que conhece os meios para propiciá-las, adaptando-as à sua disciplina, ao nível etário de seus alunos”. (Antunes, 2010, p. 37).

Ao assumir uma turma, o professor irá gerir suas competências e habilidades para alcançar resultados satisfatórios. No entanto, é necessário que o professor tenha um conhecimento específico de quem é seu aluno para que haja progresso em seu trabalho; porém, em muitos casos, o professor não consegue obter resultados satisfatórios, pois é grande o número de alunos para se fazer um levantamento individual. Nesse aspecto, a escola deve recorrer ao psicopedagogo, porquanto o mesmo pode orientar, identificar possíveis dificuldades e tentar solucionar ou amenizar os problemas de aprendizagem.

Mas, como dito antes, é necessário que o professor saiba ver a criança como um sujeito histórico e social, visto que a mesma tem uma concepção construída historicamente e que veio mudando ao longo de sua vida. A psicopedagogia, ao atender uma criança, faz um levantamento da sua vida desde o nascimento até o momento atual.

Cotidianamente, os professores perdem o controle dos alunos em sala, e é justamente nesse contexto que eles começam a desenvolver estratégias mais eficazes, portanto, aprendem com a experiência. Aqui, duas coisas são importantes ao professor para mediar as dificuldades: levar em consideração a individualidade do educando e refletir sobre sua prática. Perrenoud mostra que a prática reflexiva está baseada nas competências profissionais, como:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; trabalhar em equipe; participar da gestão escolar; informar e envolver os pais; utilizar as novas tecnologias; enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; gerenciar sua própria formação contínua (Perrenoud, 2000, 14)

Segundo Rios (2008), ao considerar essa lista, Perrenoud define competências como capacidades que se apoiam em conhecimentos. A autora cita o fato de o professor envolver os alunos no processo de aprendizagem utilizando suas capacidades; mas, para tal, precisa conhecer o desempenho individual dos alunos e o conteúdo que se vai levar a eles.

Quando se sabe administrar a própria formação contínua, além de ser muito útil, se está, também, condicionando a atualização de todas as outras competências, assim como se especializar em Psicopedagogia, por exemplo. Perrenoud cita que “o exercício e o treinamento poderia bastar para manter competências essenciais se a escola fosse um mundo estável”. (2000, p. 155). No entanto, a escola é dinâmica assim como o é a sociedade, o que pede atualização constante dos que nela militam.

O que nos leva à importância de se ter uma postura reflexiva diante do processo educativo, em que o agente escolar extrai das transformações sociais os estímulos que faltavam para o bom desempenho de sua prática pedagógica, buscando novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem dos alunos, sem ser um mero expectador dos avanços estruturais da sociedade, mas motivador desse processo. Como enfoca Kramer:

[...] faz-se urgente a formação de profissionais dinâmicos, afetivos, que gostem de brincar, conheçam as características das crianças, estudem e investiguem sobre seu desenvolvimento, capazes de se sintonizar com as necessidades deles, ampliando sua curiosidade e leitura de mundo (Kramer, 2005, p. 215).

É importante que os professores adquiram tais características, e nada melhor que um psicopedagogo para planejar, juntamente com o professor, maneiras de sanar problemas de aprendizagem, visto que na educação infantil a criança está em fase de crescimento, de desenvolvimento e as experiências tidas no ambiente educacional e na aprendizagem, conseqüentemente, trarão influências positivas ou negativas para sua vida.

#### **4. A educação infantil e a formação continuada dos professores**

O conceito de formação contínua é muito abrangente e isso nos aponta várias possibilidades de estudos a realizar e de ações de formação. Pode-se afirmar que a formação do professor é vista como um processo, no qual ele sempre se questiona sobre as suas crenças e atitudes e reflete sobre suas práticas para, dessa forma, poder recriá-las. O que lhe permite uma visão mais ampla, para além dos limites da sala de aula, uma possibilidade de repensar a educação, a cidadania e a sociedade como um todo.

Tempos atrás, pensava-se que ao término da graduação o professor já estivesse pronto para atuar em sua área, mas hoje se sabe que apenas a graduação não é o bastante para o exercício da docência, principalmente na Educação Infantil, que pede uma formação permanente e integrada ao cotidiano dos alunos. O tempo célere não permite estagnação, é preciso aprimorar a prática docente de maneira crítica e consciente. Essa discussão introdutória da seção, pode ser afirmada em Freire (2002) quando: “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (Freire, 2002, p. 19).

Com as mudanças sociais, a Educação Infantil vem ganhando cada vez mais espaço, e a sociedade está se conscientizando da importância dessa educação como base. Cabe aos responsáveis pela educação cumprir a lei e acolher as crianças em um ambiente bem estruturado, com professores capacitados em educação infantil, que proporcionem aos alunos a aprendizagem esperada.

No entanto, os resultados, às vezes, são pouco satisfatórios, levando em consideração a complexidade dos problemas educacionais encontrados na Educação Infantil, no que tange à falta de serviços ofertados e à formação e capacitação dos professores. Embora a formação continuada seja um dever de todos os professores e um direito garantido por lei, nem sempre é assegurada aos docentes. As políticas públicas vêm auxiliando essas situações elaborando Leis que contemplam a formação continuada, a LDBEN (Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no seu artigo Art. 63, e inciso III, e art. 67, inciso II quando afirma:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Fica claro, portanto, que seja assegurado ao profissional da educação o aperfeiçoamento continuado com devida remuneração, assim como um período reservado aos estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária; e condições adequadas de trabalho. Vale dizer que, quando criada, a lei distribui as funções e responsabilidades, mas os alicerces dessa responsabilidade social não estão nos escritos das leis e sim na atuação de cada professor, de cada escola, de cada instituição educativa.

Sendo assim, devemos ter em mente que a formação continuada é fator primordial, constante, não pode ser interrompida. Assim, não se pode

pensá-la apenas como um espaço de atualização, de acúmulo de conhecimentos ou técnicas, mas, como um espaço de reflexão crítica sobre a prática, ambiente de reconstruir constantemente a identidade pessoal e profissional. Antunes infere a formação contínua como necessidade dos tempos atuais:

Os tempos de agora são outros. Não necessariamente melhores ou piores, mas indescritivelmente diferentes. Não basta acumular conhecimentos para depois deles se usufruir. É, antes, essencial estar à altura do aproveitar e explorar, pela vida inteira, todas as possibilidades do aprendizado, da atualização, do enriquecimento para as mudanças que em todos os momentos nos assaltam. (Antunes, 2010, p. 07).

Desse modo, pensar em formação continuada com uma visão simples de “acumulação” é perder a oportunidade de melhorar o trabalho como educador. É indispensável que o professor reveja suas inquietações, necessidades e interesses para buscar uma formação satisfatória. É esse espaço que oportuniza ao professor condições de valorizar e ouvir as experiências, ideias e expectativas dos demais educadores, em relação ao que Ferreira acrescenta:

Ver o que acontece em uma sala de aula sob outro ponto de vista, discutir sobre o que disse ou o que não disse, sobre o que fez e o que não fez, pôr em discussão o que se pretende e os meios utilizados, refletir sobre os pressupostos implícitos, compartilhar dúvidas e certezas, tudo isso ajuda mais o professor a pensar do que várias horas de aula convencional. (Ferreira, 2010, p. 51).

E ter a compreensão da formação continuada como condição básica para o desenvolvimento profissional, como parte do trabalho educativo e não como um evento esporádico. Nessa perspectiva, é de suma importância que as escolas tomem com mais frequência a responsabilidade de formar seus profissionais, sem esperar apenas pelos governos ou quaisquer órgãos responsáveis; a escola tem autonomia para organizar momentos de formação continuada. Segundo Alarcão,

À primeira vista, parece não ser função da escola promover a educação continuada de seus profissionais, e sim dos sistemas de ensino. Todavia, no momento atual de implementação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN. 9493/96), em que a escola, em particular, cada escola pública deve ter como objetivo a construção de seu projeto político-pedagógico-curricular e o exercício de sua autonomia, mesmo que relativo, cabe a ela buscar condições para qualificar seus profissionais. A prescrição em lei da formação continuada dos professores abriu caminhos para a organização escolar promovendo a formação de seus profissionais em situação de trabalho. (Alarcão, 2001, p. 75)

É necessário que cada escola faça uma reflexão crítica sobre a formação de seus professores, assim como é necessário cada professor refletir sobre sua prática, tanto no âmbito individual como no âmbito geral. No entanto, a escola



não está só nesse processo de formar seus profissionais, de acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PCN);

A equipe de profissionais da instituição Educação Infantil, composta por gestoras, gestores, professoras e professores, pode ser acrescida de outros profissionais: especialistas para assessorias ou para auxiliar a formação continuada de professoras e professores de Educação Infantil (Brasil, 2006, v2, p.41)

Daí a comprovação em lei de que uma boa educação é fruto de um trabalho multidisciplinar. Nesse sentido, o psicopedagogo acresce a qualidade da capacitação de professores ao tempo em que atua com introdução de técnicas pedagógicas preventivas para orientá-los no trabalho com crianças que apresentam problemas na aprendizagem. O profissional da psicopedagogia instigará o olhar aprofundado do professor sobre o comportamento e atitudes das crianças, como também sua reação diante do processo de aprendizagem. Dependendo dos fatos constatados nesse processo, o psicopedagogo vai orientar o professor e propor intervenções na intenção de diminuir e auxiliar na solução de problemas que venham prejudicar a aprendizagem da criança.

A formação continuada deve contemplar tanto os saberes amplos como os específicos da área de atuação do profissional. A Psicopedagogia é uma área que possui conhecimentos múltiplos, podendo complementar o trabalho do professor em sala de aula, portanto, é de suma importância que a escola tenha um psicopedagogo na sua equipe.

## **5. A docência, a escola e a mediação psicopedagógica: uma breve análise**

O mundo está em constante evolução, mas nunca se teve um crescimento tão acelerado como o que estamos vivenciando no século XXI, no qual a globalização está cada vez mais evidente: os acontecimentos mundiais, a comunicação fácil entre os países, o acesso a informática cada vez mais cedo na vida das crianças, nos convocam a novos olhares. Kramer, em seus escritos, relata:

As transformações na sociedade contemporânea têm ocasionado mudanças na concepção de infância, que passou a ser considerada uma etapa relevante no processo de construção da cidadania. O reconhecimento do significado da criança em seus primeiros anos de vida vem sendo tratado como assunto prioritário entre os governos e organizações as sociedades civis por um número crescente de país no mundo todo. (Kramer, 2005, p. 180).

Tudo isso contribui para as mudanças de paradigmas na formação do professor. É necessário que o professor e a escola evoluam, acompanhem o progresso social. Na escola da contemporaneidade Alarcão acredita que,



Formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambiente formativo que favoreça o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vista ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos. (Alarcão, 2001, p. 11).

Não apenas o professor deve buscar continuamente essa formação atualizada, mas também todos os agentes que formam a escola e que nela atuam para, assim, organizar situações reais de aprendizagem, com as quais se possa desenvolver competências favoráveis para a vida em sociedade.

Sendo assim, é necessário considerar uma atuação conjunta dos atores da escola, que deve incluir no seu espaço um profissional da psicopedagogia para que a instituição possa, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), “proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc.” (Brasil, 1998, p. 68).

Uma escola reflexiva deve repensar constantemente seus projetos, adequando-os ao momento atual; nesse particular, a visão psicopedagógica pode contribuir, de forma significativa, para a concretização dos mesmos, para a construção da escola desejada.

Nessa visão, Bossa (2002) assegura o papel do psicopedagogo nas questões didático-metodológicas, bem como na formação e orientação de professores, além do aconselhamento aos pais. Este profissional, de acordo com a autora, pode fazer um mapa da realidade institucional a partir do qual irá avaliar as necessidades dos professores, da escola e dos alunos, tendo em vista uma maior aproximação dos mesmos e conseqüente melhoria do ensino-aprendizagem

No cenário atual, nossas salas de aula estão permeadas pelo desânimo dos professores, crianças agitadas e desobedientes, e as clínicas recebem, a cada dia, clientes com este perfil. Estamos formando cidadãos sem sonhos, sem metas para viver em uma sociedade competitiva, que evolui numa grande velocidade. Nesse contexto, as dificuldades se avolumam e os professores não sabem como intervir; mas esse é o momento de o docente repensar sua prática, investir em novas metodologias de atuação. Segundo Kramer (2005, p.224), “Para ser professor, mais do que gostar de ensinar, é preciso gostar de aprender, o que implica em compreender que a formação científica, cultural e política não para”.

A escola, ambiente de trabalho do professor e espaço de crescimento intelectual para o aluno também é o local de conscientização das capacidades de ambos. Assim, Alarcão (2001, p.19) questiona: “Quais tarefas, na nossa escola, visam ao desenvolvimento de capacidades fundamentais para uma aprendizagem contínua ao longo da vida?” As capacidades às quais a autora

se refere dizem respeito ao raciocínio, à capacidade crítica e à competência decisória. Entendemos que o psicopedagogo seja fundamental para a criação de espaços deste exercício e de aprendizagens, na própria escola.

Para isso a escola tem que abraçar a função de formar cidadãos, de preparar os alunos para a vida, tornar-se um espaço de vivência e de cidadania. O professor contemporâneo deve ter consigo uma visão antecipada dos acontecimentos à sua volta e encontrar estratégias apropriadas para intervir em seu contexto de sala de aula. Para tanto, o psicopedagogo é fundamental, pois seu olhar sistêmico possibilita uma leitura e interpretação da realidade, tendo em vista, a partir do levantamento dos problemas no processo de aprender, intervir junto à escola, família, professores e alunos para que a aprendizagem se dê a contento.

Diante disso, percebe-se que tanto o professor quanto o psicopedagogo têm, na escola, seu espaço de trabalho, pois suas observações e reflexões motivam a transformação e a geração de novos conhecimentos e, o mais importante, conhecimentos gerados a partir dos fatos ocorridos no cotidiano das salas de aula, no contexto do trabalho educativo, e não a partir de disposições arbitrárias e impróprias, distantes da realidade e impostas pelos gabinetes.

De forma a corroborar com o acima dito, Ferreira (2010, p. 39) destaca, “qual é a única maneira de permitir a alguém – criança ou adulto – aprender algo a respeito de certo objeto do conhecimento? Permitir-lhe que entre em contato, que interaja com esse objeto.” Interagir com o objeto de estudo implica pensar em aproximação, em realidade, portanto, não se faz educação de forma linear, pois os alunos não são homogêneos e as transformações que ocorrem na sociedade pedem atualização e presteza dos agentes educativos, pressupondo, então, um trabalho de interface dos docentes e psicopedagogos.

## **6. Considerações finais**

As transformações que ocorrem constantemente na sociedade nos levam a rever e posicionar com clareza o papel do professor na atualidade. O rápido e fácil acesso aos diversos tipos de informação ocasiona mudanças no comportamento das crianças, o que leva o educador à necessidade de rever suas práticas dentro da sala de aula. O papel do professor, hoje, exige cada vez mais flexibilidade e atualização de conhecimentos, principalmente na Educação Infantil, que pede uma formação permanente e integrada ao cotidiano dos alunos.

O processo de formação continuada é um fator primordial na carreira do docente, pois é através da busca por inovações que se podem romper paradigmas educacionais obsoletos e estabelecer novas finalidades para a educação, a fim de proporcionar mudanças significativas na sociedade.

E cabe ao professor o compromisso com seu desenvolvimento profissional, é seu dever aprimorar-se cada vez mais para alcançar o objetivo primordial da educação: a aprendizagem para a conscientização e transformação. No entanto, percebe-se uma certa apatia e desmotivação da classe docente na busca por elementos que acarretam transformações relevantes no âmago de sua ação profissional.

Nessa perspectiva, é do fazer psicopedagógico conhecer a escola e as necessidades dos professores para elaborar capacitações pertinentes às suas particularidades, assim como projetos que beneficiem a aprendizagem dos alunos. Este profissional, no âmbito da formação contínua dos professores, pode conduzir esse processo de modo a conciliar equipes gestora e docente na discussão de ações inovadoras, a partir da troca de informações entre eles, oportunizando-lhes refletir sobre sua prática.

As relações que os professores mantêm no âmbito escolar demonstram como é a cultura da instituição, assim como seus valores e experiências. Conclui-se, portanto, que o espaço escolar é um importante ambiente de formação continuada, cabendo à instituição de ensino promover situações formadoras que permitam ao professor conscientizar-se de sua função educadora, sobretudo na Educação Infantil. E o mais importante, que o professor use seu espaço de trabalho - a sala de aula- como o centro de reflexão crítica, espaço para rever suas metodologias e, através das respostas dos alunos, buscar inovações necessárias.

Nessa circunstância, o psicopedagogo é um profissional qualificado, apto a dar assistência aos professores, alunos e outros profissionais da instituição escolar para tal fim.

## Referências

- ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, Artmed. 2002.
- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 9-ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ARANAHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil**. 3ªed. São Paulo. Moderna, 2006.
- BOSSA, Nádya A. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para formação dos professores**. 2002. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=17078](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=17078)>. Acesso em: 14 de maio de 2013.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. V1 — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_voll.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf)>. Acesso em: 22 de maio de 2013.

FERREIRA, Emília. **Com todas as letras**. 16ª ed. Cortez, São Paulo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed. São Paulo: Paz e Amor, 1996.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação** — São Paulo. Ática, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. VIGOTSKI. **Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo, Scipione, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo, 7ª ed. Ática, 2010.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreende e ensinar: por uma docência de melhor qualidade** — 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Antônia Alves Pereira. **História da educação Brasileira**. Teresina:UAB/FUESPI/NCAD, 2012.

SOARES, Edvaldo. **Metodologia científica: lógica, epistemologia e normas**. São Paulo. Atlas, 2003.

# LEGISLAÇÃO E AVANÇOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

*Karoly Mariana dos Reis Cecilio Diniz<sup>1</sup>*

*Aline de Toledo Francisco<sup>2</sup>*

*Fludualdo Talis de Paula<sup>3</sup>*

---

## Introdução

A educação inclusiva é um modelo de educação que tem como maior objetivo a garantia de que todos os alunos, sejam quais forem suas deficiências e/ou habilidades, tenham oportunidades educacionais de qualidade. Para que isso ocorra, é necessária a criação de ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades de cada estudante e suas singularidades, possibilitando a integração e participação de cada um no contexto escolar e, conseqüentemente, na sociedade.

Mantoan (2003) afirma que todas as legislações e políticas públicas que abrangem essa questão, tem como objetivo a inovação pedagógica, de maneira a transformar as formações iniciais e continuadas dos professores, a fim de adequar os ambientes escolares, os recursos voltados à acessibilidade e os demais serviços necessários.

Sabe-se que a inclusão teve início no Brasil a partir do final da década de 80 a partir de leis, documentos e decretos. Desde então tem garantido espaço nas discussões em volta da educação, abordando as diferenças com os modelos de segregação que já existiram. Contudo, ainda que as legislações estejam propiciando embasamento para uma educação verdadeiramente inclusiva,

---

1 Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Federal de São Paulo. MBA em Gestão Educacional. Especialista em Educação Infantil com Abordagem em Reggio Emilia, Inspeção Escolar e Psicopedagogia. Graduada em Normal Superior, Pedagogia, História, Educação Física e Marketing. E-mail: karoly.diniz@unifesp.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9382418604408834>.

2 Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Federal de São Paulo, Especialista em Educação Especial. Graduada em Letras. E-mail: [aline.franciscisco@unifesp.br](mailto:aline.franciscisco@unifesp.br) Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3216844371734771>.

3 Mestrando em Educação Inclusiva pela Universidade Federal de São Paulo. Especialista em Audiodescrição, Braille e Tecnologia Assistiva. Especialista em Educação Especial. Graduado em Pedagogia E-mail: [fludualdo.talis@unifesp.br](mailto:fludualdo.talis@unifesp.br) Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0078701583891740>.

é necessário colocar em prática a teoria, haja vista que uma lei depende da sociedade que a aplica (Romanelli, 2010).

A educação para todos, sem distinção de habilidades, características ou origens, é um direito essencial que deve ser garantido internacionalmente e nacionalmente. Neste estudo, serão analisadas as leis que abordam a educação inclusiva, sua influência, avanços e barreiras para promover a igualdade de oportunidades educacionais. Compreendendo a legislação vigente no Brasil e os desafios existentes, torna-se possível caminhar rumo a sistemas de ensino mais equitativos e inclusivos.

## **Desenvolvimento**

A Constituição Federal de 1988 serviu como um divisor de águas no que tange a garantia de direitos das pessoas com deficiência. No capítulo III, seção I, art. 205, fica claro que a educação é um direito de todos (sendo assim, independente de quaisquer deficiências ou habilidades), sendo dever do Estado e da família. Percebe-se o entendimento de inclusão quando se garante o acesso à educação a todos, a contrário da Lei Federal nº 5.692 de 1971, que recomendava um tratamento especial aos estudantes que tivessem deficiências (física ou mental), àqueles que se encontravam em considerável atraso quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.

O artigo 205 enfatiza que a educação ofertada deverá ter como intuito o desenvolvimento pleno do indivíduo, sua qualificação para o trabalho e preparo para exercício da cidadania. O artigo seguinte deixa claro que o estudante terá garantido não só o acesso, mas a permanência na escola. Sendo assim, a ideia de inclusão já está incutida nesta legislação, uma vez que frisa a equidade de oportunidades educacionais, e não só a inserção do aluno na rede regular. Por fim, o artigo 208 propõe atendimento educacional especializado aos estudantes que possuam alguma deficiência, sendo esse atendimento realizado, preferencialmente, em redes regulares de ensino.

Em dezembro de 1994, a Portaria nº 1.793 recomendou, com base na essencialidade em se complementar os currículos de formação de professores e demais profissionais que atuam junto aos estudantes com necessidades especiais, a inclusão da disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Psicologia. Nota-se a preocupação com a necessária reformulação da formação inicial docente.

Dois anos depois, a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases também direcionou a educação especial para o caminho inclusivo. A LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabeleceu, em seu Capítulo V, art. 58, parágrafo 1º:

[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial (BRASIL, 1996).

É possível observar dois aspectos interessantes neste trecho: o primeiro, diz respeito à oferta de serviços especializados na escola regular, sem o termo “preferencialmente”, como na Constituição Federal de 1988. Apesar disso, no art. 58 do mesmo capítulo, a modalidade de educação especial é entendida como aquela ofertada com preferência nas escolas da rede regular. O segundo aspecto a ser analisado é o termo “clientela da educação especial”. No decorrer dos anos, alguns termos foram abandonados por serem considerados inadequados, e em algumas vezes ofensivos, haja vista sua conotação pejorativa. Essa categoria de nomenclaturas abrange palavras desde *retardado*, *excepcional*, *débil*, chegando aos termos mais usados atualmente, como deficiente intelectual e pessoas com deficiência.

Na contramão do que indicava a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que entendia como educação dos “excepcionais” a garantia da matrícula, dentro do possível, na rede regular de ensino, a LDB nº 9.394/96 garante a oferta educacional para estudantes com deficiência, superdotação, altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento, ou seja, todo e qualquer educando. Assim, a Educação Inclusiva tem o apoio da legislação vigente que, por sua vez, orienta as políticas públicas educacionais.

Em setembro de 2001, surge a Resolução CNE/CEB nº 2. Com grande relevância, esta resolução institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Considera-se, assim, um marco regulatório que orienta os sistemas de ensino a promoverem a inclusão educacional de estudantes com necessidades especiais, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio. Também promove um leque variado de diretrizes que têm como intuito garantir o acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares. O artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 02/01 conceitua alunos portadores de necessidades especiais:

Artigo 5º - Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a- Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b- Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis.

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2011).



A Resolução CNR/CEB nº 2 tem pontos importantes, como a adequação curricular, que orienta sobre ajustes nos currículos escolares com a finalidade de atender às necessidades educacionais especiais do aluno. Não menos importante, aborda a capacitação e formação continuada dos professores, a fim de lidar com a diversidade em sala de aula, bem como a provisão de recursos e tecnologias assistivas que possam remover barreiras à aprendizagem e à participação. Por fim, a resolução faz alusão ao atendimento educacional especializado, na forma de oferta de serviços de apoio que possam otimizar e viabilizar a inclusão escolar.

O Programa de Educação Inclusiva, iniciado em 2003 pelo Ministério da Educação, busca garantir que todos os estudantes, principalmente os com deficiência, possam frequentar e permanecer nas escolas convencionais. Essa iniciativa foi um avanço crucial para promover a inclusão educacional no Brasil, reforçando as políticas de educação especial com uma abordagem inclusiva.

No programa, é abordada a capacitação para formação professores, orientando o treinamento de gestores e professores com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, auxiliando-os a compreender e atender de forma mais eficaz às demandas dos alunos com deficiência. Além disso, estimula a reflexão em relação à variedade e à integração, visando remover obstáculos de mentalidade e fomentar uma cultura de acolhimento.

Tal programa incentiva e auxilia as instituições de ensino a modificarem suas infraestruturas físicas a fim de assegurar a acessibilidade, bem como orienta sobre a oferta de materiais educativos e estratégias pedagógicas personalizadas para promover a aprendizagem e a inclusão de todos os estudantes. No mais, trata do Suporte Pedagógico Individualizado, que tem como intuito suprir as demandas educacionais particulares dos estudantes dentro do contexto escolar.

A ação se tornou essencial para fortalecer a implementação da política de ensino inclusivo no Brasil, demonstrando o compromisso do país com os direitos humanos e com a integração educacional de todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas particularidades.

Outra resolução que marca a trajetória da educação inclusiva no Brasil é a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes e Bases Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Sua essencialidade se justifica por estabelecer critérios e instruções para garantir que estudantes com necessidades especiais tenham acesso a uma educação de alto nível. Este documento oferece orientações claras para a execução de serviços de suporte e atendimento especializado, fomentando a inclusão e a equidade de oportunidades no sistema de ensino. Adicionalmente, ela ajuda no cumprimento dos direitos essenciais estabelecidos na legislação do Brasil, como o direito à educação inclusiva e o respeito à variedade de indivíduos.



Em consonância, o Decreto 7.611/11 estabeleceu diretrizes para inclusão de alunos nas escolas regulares, de forma a garantir o acesso à educação de qualidade e promoção da igualdade de oportunidades. Nele, estão previstas medidas em relação à formação de professores, adaptação de currículos, disponibilização de recursos pedagógicos e tecnológicos e o oferecimento de atendimento educacional especializado, como já previsto em outras legislações, conforme a necessidade individual de cada aluno. No mais, o decreto reforça o papel das escolas e dos sistemas de ensino na promoção da inclusão e na garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

As legislações brasileiras acerca da Educação Inclusiva foram surgindo com intuito de orientar, auxiliar e fomentar a prática da inclusão na rede regular de ensino. A Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015) destina-se a promover e assegurar com equidade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, objetivando sua inclusão social e a cidadania. Tal determinação envolve todos os níveis de ensino da escola regular, seja ela pública ou privada. A lei traz também um leque de inovações na área da educação, como multa e reclusão a gestores que negam ou dificultam o acesso de alunos com deficiência a uma vaga na escola, além da oferta de um profissional de apoio, quando necessário, e a proibição de cobrança de valor adicional nas mensalidades/anuidades para estudantes com deficiência.

As legislações que regem a Educação Inclusiva no Brasil tem sido cada vez mais firmes no que tange o atendimento de forma a proporcionar as mesmas oportunidades a todos os alunos, sem distinção. A Declaração de Salamanca na Espanha foi a maior propulsora para que as políticas públicas brasileiras iniciassem essa luta pela inclusão. Contudo, outras referências internacionais, como declarações e relatórios de agências de cooperação internacionais foram e continuam sendo importantes acerca do fortalecimento da educação inclusiva. Entre eles, a Declaração de Jomtien, na Tailândia, que destacou os altos índices de crianças e jovens sem escolarização e propôs transformações nos sistemas de ensino, com intuito de assegurar a inclusão e permanência dos alunos na escola.

As leis brasileiras referentes à educação inclusiva são cruciais porque definem orientações e normas que garantem a disponibilidade de uma educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente de suas necessidades específicas. Estas legislações garantem que os direitos fundamentais das pessoas com deficiência sejam respeitados, incluindo o direito à educação. Além disso, estimulam a integração social ao combater a discriminação e o preconceito, e colaboram para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa.

Aranha (2001) defende que a inclusão escolar “prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito

e no processo de reajuste da realidade social (...)”. Ao estipular políticas, programas e recursos para a educação inclusiva, essas leis também capacitam profissionais da educação e instituições a atender às diversas necessidades dos alunos, criando assim um ambiente educativo mais inclusivo e acolhedor para todos.

### *A legislação e a prática nas escolas brasileiras*

A inclusão escolar no Brasil é um tema central nas políticas educacionais, sendo respaldada por uma série de leis que visam garantir o direito à educação a todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sensoriais. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, assegura o direito à educação para todos sem discriminação, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), sancionada em 2015, reforça essa prerrogativa. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, orienta a transformação das escolas comuns em espaços inclusivos. No entanto, há uma disparidade significativa entre o que é preconizado pela legislação e a realidade enfrentada nas escolas do país, criando diversas contradições que dificultam a implementação eficaz de uma educação inclusiva.

Uma das principais contradições reside na infraestrutura inadequada das escolas. Embora a legislação exija acessibilidade, muitas escolas públicas não possuem rampas de acesso, banheiros adaptados, sinalização em braile ou recursos tecnológicos necessários para atender alunos com deficiência. A falta de infraestrutura adequada impede que muitos alunos com deficiência tenham acesso pleno ao ambiente escolar, comprometendo sua experiência educacional e inclusão efetiva. Além disso, há uma escassez de materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas, que são essenciais para o desenvolvimento acadêmico desses alunos.

Outro ponto crítico é a formação dos professores. As leis brasileiras enfatizam a importância de profissionais capacitados para atender alunos com deficiência, mas a realidade mostra que muitos professores não recebem formação adequada para lidar com a diversidade na sala de aula. A falta de preparação específica compromete a qualidade do ensino e dificulta a inclusão, pois os professores se sentem despreparados para atender às demandas específicas de cada aluno, muitas vezes resultando em práticas pedagógicas inadequadas e até excludentes. A capacitação contínua e específica é fundamental, mas é frequentemente negligenciada nas políticas de formação docente.

A escassez de apoio especializado nas escolas também é uma contradição evidente. A legislação prevê a presença de profissionais de apoio, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais, para auxiliar no processo inclusivo, mas muitas escolas não dispõem desses profissionais. Essa

ausência impacta diretamente no atendimento às necessidades individuais dos alunos, comprometendo seu desenvolvimento integral e sua participação plena no ambiente escolar. A falta de apoio especializado sobrecarrega os professores e limita as possibilidades de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Além disso, a burocracia e a falta de recursos financeiros são barreiras significativas. A implementação de políticas inclusivas requer investimentos substanciais, mas muitas vezes os recursos destinados à educação são insuficientes ou mal geridos. A burocracia excessiva também dificulta a implementação ágil e eficaz das políticas inclusivas, atrasando a chegada de recursos e a adaptação das escolas às necessidades dos alunos com deficiência. A falta de compromisso político em priorizar a educação inclusiva perpetua essas contradições, criando um ciclo de exclusão e marginalização.

A atitude e a mentalidade da sociedade e da comunidade escolar também desempenham um papel crucial. Embora as leis promovam a inclusão, preconceitos e estigmas ainda são prevalentes. A inclusão efetiva requer uma mudança de cultura, onde a diversidade seja valorizada e respeitada. No entanto, muitos alunos com deficiência ainda enfrentam discriminação e isolamento dentro do ambiente escolar, o que contradiz o espírito das leis de inclusão.

Apesar das legislações avançadas e progressistas, a realidade das escolas brasileiras mostra uma série de contradições que impedem a plena implementação de uma educação inclusiva. A falta de infraestrutura adequada, formação insuficiente de professores, escassez de apoio especializado, burocracia, falta de recursos financeiros e atitudes sociais excludentes são obstáculos que precisam ser superados. A implementação eficaz de uma educação inclusiva no Brasil requer um compromisso real e ações concretas para alinhar a prática à teoria, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam desfrutar de uma educação de qualidade e inclusiva.

### ***Formação de professores: a essencialidade das pesquisas e estudos***

A formação de professores desempenha um papel crucial na implementação eficaz das leis de educação inclusiva nas escolas brasileiras. As legislações, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, são robustas e avançadas, estabelecendo direitos e diretrizes claras para a inclusão escolar. No entanto, a eficácia dessas leis depende, em grande medida, da preparação adequada dos professores, que são os agentes diretos da implementação dessas políticas no cotidiano escolar.

Os professores são responsáveis por criar ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências

ou outras necessidades especiais. Para isso, é essencial que os docentes possuam uma formação específica e contínua que os capacite a desenvolver e aplicar práticas pedagógicas inclusivas. Sem essa preparação, as leis de educação inclusiva correm o risco de se tornar meras declarações de intenção, sem impacto real na vida dos alunos que mais necessitam de um suporte diferenciado.

A formação inicial dos professores deve incluir conteúdos teóricos e práticos sobre a educação inclusiva, abordando temas como as diferentes deficiências, estratégias de ensino diferenciadas, uso de tecnologias assistivas, adaptação curricular, entre outros. Esse conhecimento é fundamental para que os professores possam identificar e responder de maneira adequada às diversas necessidades dos alunos, promovendo um ensino que respeite as particularidades de cada um e favoreça o desenvolvimento integral.

Além da formação inicial, a formação continuada é igualmente importante. A educação é uma área dinâmica, em constante evolução, e os desafios da inclusão escolar exigem que os professores estejam sempre atualizados. Programas de formação continuada permitem que os docentes aprofundem seus conhecimentos, troquem experiências com colegas e especialistas, e reflitam sobre suas práticas pedagógicas. Esses programas podem incluir cursos, workshops, palestras, grupos de estudo e outras atividades que promovam a atualização e o desenvolvimento profissional constante.

A capacitação dos professores em práticas inclusivas também contribui para a construção de uma cultura escolar mais acolhedora e sensível à diversidade. Quando os docentes estão bem preparados, eles não apenas aplicam técnicas e métodos eficazes, mas também promovem valores de respeito, empatia e colaboração entre os alunos. Isso é fundamental para combater preconceitos e estigmas, criando um ambiente escolar onde todos se sintam valorizados e incluídos.

Outro aspecto crucial da formação de professores é o desenvolvimento de habilidades para trabalhar em equipe e colaborar com outros profissionais da educação e da saúde. A inclusão escolar não é responsabilidade exclusiva dos professores, ela requer a atuação conjunta de diferentes especialistas, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, entre outros. A formação dos professores deve, portanto, incluir a capacitação para o trabalho em rede, a fim de garantir um atendimento integral e articulado às necessidades dos alunos.

Investir na formação de professores também tem um impacto direto na qualidade da educação como um todo. Professores bem preparados são capazes de implementar práticas pedagógicas mais eficazes, que beneficiam todos os alunos. Estratégias de ensino diferenciadas, como o uso de materiais multimodais e a aplicação de metodologias ativas, por exemplo, podem tornar o aprendizado mais significativo e envolvente para todos, promovendo melhores resultados educacionais.

Neste ínterim, a formação de professores é fundamental para que as leis de educação inclusiva brasileiras sejam efetivamente implementadas nas escolas. Sem uma formação adequada, os professores podem se sentir despreparados e sobrecarregados, o que compromete a qualidade da educação inclusiva. Por outro lado, quando os professores estão bem preparados, eles se tornam agentes de transformação, capazes de promover uma educação que realmente valoriza a diversidade e garante o direito de todos à aprendizagem. Investir na formação de professores é, assim, um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos tenham a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial.

## Considerações Finais

A importância da legislação de educação inclusiva do Brasil reside no seu papel vital em garantir que todos os cidadãos, independentemente da sua condição física, sensorial, intelectual ou emocional, tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam plenamente incluídos na sociedade.

Estes estatutos não só fortalecem os direitos básicos das pessoas com deficiência, mas também criam um quadro jurídico que orienta as políticas públicas, as práticas educativas e o desenvolvimento dos recursos necessários para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado, até certas leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Situação da Pessoa com Deficiência, o Brasil obteve avanços significativos no sentido de garantir inclusão na educação. Sobre isso, Mendes (2001 p.17) afirma que “ao mesmo tempo em que o ideal de inclusão se populariza e se torna pauta de discussão obrigatória [...], surgem as controvérsias, menos sobre seus princípios e mais sobre as formas de efetivá-la”.

Essas leis estabelecem princípios, diretrizes e padrões que orientam a criação de ambientes educacionais acessíveis, a adaptação curricular, a formação de professores especializados, a provisão de recursos pedagógicos e técnicos e outros aspectos importantes para a inclusão efetiva de alunos com deficiência.

Além de garantir o acesso à educação, a legislação sobre educação inclusiva desempenha um papel central na promoção da igualdade de oportunidades e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Reconhecendo a diversidade como um valor importante, estas leis combatem o preconceito e a discriminação e promovem uma cultura de respeito, reconhecimento e aceitação das diferenças.

Ao mesmo tempo, a legislação de educação inclusiva do Brasil incentiva a colaboração entre diferentes setores da sociedade, incluindo governos, escolas, famílias, organizações da sociedade civil e toda a comunidade. A implementação eficaz destas leis requer a participação e cooperação de todos os participantes da sociedade para superar obstáculos e permitir que todas as pessoas se desenvolvam e participem plenamente na vida educativa e social.

Concluindo, a legislação de educação inclusiva do Brasil é essencial porque fortalece os direitos das pessoas com deficiência, promove a igualdade de oportunidades, combate o preconceito e a discriminação e cria uma base sólida para construir uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Garantir a implementação efetiva dessas leis é um desafio constante, mas também uma oportunidade para promover uma educação de qualidade para todos e construir um futuro mais inclusivo e sustentável para o Brasil.

## Referências

ARANHA, Maria Salete Fabio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. In Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, nº 21, março, 2001, p. 160-173.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN nº 4.024/61)**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei--4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em 18 set. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ministério da Educação e do Desporto**. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf> . Acesso em 20 set. de 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 02/01. **Institui Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Programa de Educação Inclusiva**. Direito à Diversidade. Brasília: MEC-SEESP, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso em: 20 set. de 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 04/09. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611/11. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146/15. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 6 de junho de 2015. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm) Acesso em: 15 de setembro de 2024.

BRASIL. **Lei Federal 5.692**. 1971. Diário Oficial.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Raízes históricas da educação inclusiva**. Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva. Marília: UNESP, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no brasil**. Petrópolis: Vozes, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994.

UNICEF. **Declaração Mundial de Educação Para Todos**. Conferência de Jomtien: Tailândia, 1990.

# CONTEXTUALIZAÇÃO E DEBATES EM POLÍTICAS PÚBLICAS: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

*Allan Sacheto da Cruz<sup>1</sup>*

*Flávia Cristina Mendes Magalhães<sup>2</sup>*

## 1. Introdução

A Política de Educação Especial e Inclusiva apresenta uma longa caminhada de contestações e descontinuidades, visto que são um grupo minoritário constituindo-se objeto de discriminação e segregação.

Desde seus primórdios, a Educação Especial foi caracterizada por práticas segregacionistas, que isolavam as pessoas com deficiência em instituições especializadas, sob uma lógica assistencialista. Somente a partir da segunda metade do século XX, com a ascensão dos movimentos pelos direitos humanos e pela democratização da educação, houve uma transição para modelos integradores e, posteriormente, inclusivos.

A década de 1990 é um marco para a Educação Especial, pois surge uma série de ações em defesa de uma política educacional de inclusão para as pessoas com necessidades educacionais especiais, exigindo uma reforma nos sistemas de ensino, visando incluir uma nova modalidade.

No Brasil, a Educação Inclusiva adquiriu particular relevância com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito à educação como um direito universal, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), que reforçou a obrigatoriedade de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Esses marcos legais, associados ao Plano Nacional de Educação (PNE) e à implementação de políticas específicas, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), refletem os esforços do país para alinhar suas práticas educacionais aos princípios globais de inclusão e equidade.

---

1 Universidade Federal de Roraima (UFRR), allansacheto@gmail.com, <https://lattes.cnpq.br/6712008201426995>.

2 Universidade Federal de Roraima (UFRR), flaviamagalhães.ufrt4@gmail.com, <https://lattes.cnpq.br/4065511321283966>.



O presente texto tem como objetivo traçar uma análise e reflexão sobre as principais políticas de educação especial, bem como os desdobramentos dessas políticas na perspectiva inclusiva. A metodologia deste estudo apoia em uma revisão bibliográfica, baseada nas leituras e estudos a respeito do tema proposto em artigos, decretos, pareceres, capítulos de livros e sites.

No desenvolvimento deste trabalho abordaremos as principais políticas públicas sobre a educação especial e educação inclusiva enfatizando sua legitimação para garantir a igualdade de acesso, a permanência e o sucesso escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais e preparando para a diversidade da vida.

Este estudo busca promover um diálogo entre autores e os marcos históricos, destacando a relevância de uma análise fundamentada e contextualizada para compreender os avanços e desafios da Educação Inclusiva.

## 2. Desenvolvimento

A educação especial apresenta uma longa caminhada de contestações e descontinuidades. Ao mesmo tempo que temos avanços em determinadas áreas, temos retrocessos em outras. Ao revisitarmos a história da Educação Especial, identificamos inúmeras lacunas que permeiam o sistema educacional na atualidade, dificultando a plena inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao refletirmos sobre os avanços e mudanças que as legislações trouxeram, evidenciamos que um novo caminho começa a ser delineado a partir da Constituição Federal de 1988 estabelecendo que a educação é um direito garantido a todos, propondo um grande desafio aos sistemas de ensino. Continua dizendo

Artigo 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;" (Constituição da República Federativa do Brasil.1988)

Assim, compreendemos que o estado deverá assegurar uma educação democrática, inclusiva e de qualidade a todos os cidadãos, assegurando-lhes a oportunidade de acesso ao ensino regular. A partir da promulgação desta lei as instituições com foco na educação especial foram surgindo.

A Constituição Brasileira de 1988 garante a obrigatoriedade de matrícula de todos os alunos, independente de suas necessidades ou diferenças étnica, física, intelectual e outros. No entanto, o fato de estar matriculado nas escolas, não é garantia de um ensino com qualidade, se não oferecemos condições

de sua permanência na escola. Garantir um ensino que contemple o pleno desenvolvimento dos estudantes, tornou-se um grande desafio aos sistemas de ensino.

O Brasil é signatário de uma série de convenções internacionais, quando o Brasil aceita e assina como participante do processo de discussão, ele traz para a sua legislação federal os princípios discutidos internacionalmente.

Ao procedermos a um levantamento quanto a abordagem da Educação Especial no ordenamento jurídico brasileiro percebemos que, embora ela estivesse contemplada desde a década de 1960, foi a partir da década de 1990 que ela ganhou corpo acompanhando o movimento internacional em defesa dos direitos humanos, da educação para todos e da inclusão social. (Pavezini, Mainardes, 2018, p 160)

Em março de 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para todos em Jomtien, na qual foi proclamada a Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, destacando que a educação é necessária para todas as crianças, jovens e adultos e que deve ser universalizada, melhorando sua qualidade, tomando medidas efetivas para sanar as desigualdades.

Outro evento que trouxe grandes mudanças para educação especial foi a Declaração Salamanca definida em junho de 1994 (Espanha) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso às qualidades realizada pela Unesco. Nessa conferência foram discutidas e definidas ações que garantiriam os direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com a Declaração Salamanca (1994), as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (p. 17-18).

A Declaração de Salamanca defende que todas as crianças, de ambos sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas devem ser dadas a oportunidade de crescer no nível intelectual dando condições de adquirir o saber, independentemente de suas capacidades, características e interesses de aprendizagem.

Esses documentos trouxeram grandes contribuições e influenciaram nos movimentos da educação inclusiva do Brasil, servindo de bases para diversos documentos legais e trazendo vários reflexos na legislação brasileira em diversas áreas.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi publicada em dezembro de 1996, nº 9.394/96, reafirma o direito de todos a educação, destaca a oferta da

educação especial na faixa etária de zero a seis anos e reforça a obrigação do país em melhorar a qualidade de serviços educacionais para aluno com necessidades educacionais e priorizando a formação continuada de professores, assim visando a preparação para compreender e atender a diversidade dos alunos.

Segundo a LDB 9.394/96 capítulo V artigo 58, a educação especial, para efeitos desta lei é modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A LDB, apresenta a educação especial como uma modalidade de ensino. Outro ponto em destaque que esta lei define é o público alvo da educação especial e que a educação deve ser oferecida dentro do ensino regular, assim minimizando as instituições especializadas e propondo um ensino inclusivo onde todos aprendem juntos.

É importante destacar que a Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade educação especial. Destaca algumas alterações em relação ao que já estava previsto pela constituição de 1988 e pela LDB de 1996.

A partir da resolução CNE N°4/2009 passamos a ter uma diretriz específica para a modalidade da educação especial. Por meio desse documento foram criadas salas de recursos multifuncionais e os centros de atendimento especializado. Ou seja, essa resolução trouxe grandes mudanças para o sistema de ensino, propondo que as escolas adotem práticas inclusivas, garantindo que todos os alunos tenham acesso à educação.

É perceptível que as legislações atuais apresentam propostas bem definidas, mas ao confrontar com a prática ainda detectamos muitas barreiras que impedem de efetivar plenamente. Será que atualmente estamos preparados para oferecer escolas inclusivas? Matricular alunos nas escolas de ensino regular é inclusão? Ou será que é uma inclusão excludente? Será que estamos matriculando alunos porque tem uma lei que obriga, mas na realidade as escolas não oferecem condições de permanência?

Aqui deixo esses questionamentos para refletirmos sobre a realidade atual da educação inclusiva no Brasil, pois ainda é comum encontrarmos escolas pautada numa inclusão excludente, acreditam que o fato de matricular alunos com necessidades educacionais especiais estão transformando as escolas em um educandário inclusivo, mas as práticas que se estabelece são excludentes pois não oferecem condições como: atividades adaptadas, professores com formação na área, estrutura pedagógica. Assim não permitindo que eles se incluam.

A escola se mostra inicialmente aberta a receber a criança (também por que há uma força da lei que diz que a escola deve estar aberta à inclusão), discute as características da criança no momento de sua entrada e, depois, a insere na rotina, sem qualquer cuidado especial. (Lacerda, 2006, p 176)

Essa é a realidade de muitas escolas brasileiras, continua dizendo Lacerda (2006, p.176) “ao final da escolarização a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria o potencial de alcançar”.

Ainda existem muitas lacunas, muitos dos acordos firmados e descritos nas leis, não se praticam. As legislações representam um avanço, mas os desafios são muitos quando tratamos da implementação devido à falta de investimento, desigualdade e resistências.

A Educação Inclusiva, portanto, enfrenta desafios que transcendem o acesso à escola, exigindo mudanças culturais, pedagógicas e estruturais para assegurar que os princípios dos direitos humanos sejam efetivamente traduzidos em práticas educacionais. Embora avanços tenham sido alcançados, como a ampliação do AEE e as diretrizes da BNCC, é necessário um compromisso contínuo para superar resistências, investir em tecnologias e construir uma educação que valorize a diversidade como um recurso, e não como um obstáculo. Esses esforços são indispensáveis para consolidar a inclusão como uma prática transformadora, alinhada aos direitos humanos e à justiça social.

O diálogo entre autores como Mantoan e Piccolo evidencia que, embora o Brasil tenha avançado significativamente no campo da Educação Inclusiva, ainda há um longo caminho a percorrer para superar as desigualdades e transformar a inclusão em uma realidade para todos. A construção de uma sociedade mais justa e equitativa requer um compromisso coletivo com a valorização da diversidade e com a garantia de uma educação de qualidade para todos os estudantes.

A comparação entre o contexto internacional e brasileiro reforça que a inclusão não é apenas uma questão de legislações e políticas públicas, mas também de mudança cultural e pedagógica. O futuro da Educação Inclusiva no Brasil depende de ações coordenadas que promovam a equidade e fortaleçam a participação de todos os atores sociais nesse processo.

Quando falamos de educação inclusiva, estamos reconhecendo que no interior da escola todos são diferentes e todos precisam de uma atenção especial. A escola inclusiva é uma escola que tem como objetivo acolher a todos e promover o desenvolvimento e aprendizagem.

### 3. Considerações Finais

As políticas de inclusão escolar no Brasil, embora bem-intencionadas e com avanços legais significativos, ainda apresentam barreiras práticas que dificultam uma verdadeira inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A análise dos documentos históricos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Resolução CNE nº 4 de 2009, mostra um progresso legislativo que visa garantir o direito à educação para todos, incluindo as pessoas com deficiência.

Contudo, ainda é comum acontecer nas escolas regulares de ensino uma prática excludente, na qual “indivíduos com deficiência são formalmente matriculados, mas encontram-se excluídos das práticas pedagógicas eficazes, o que resulta em uma inclusão excludente”. (Kuenzer, 2000, p. 14)

Esse cenário exige uma reflexão profunda sobre a adequação das políticas públicas e o investimento em recursos que promovam uma pedagogia emancipatória e inclusiva.

As literaturas demonstram que somente em 1990 houve o fortalecimento das políticas públicas de educação especial e educação inclusiva, impulsionando várias discussões e movimentos, visando a melhoria da educação no Brasil de forma a garantir a equidade e igualdade de acesso a todos sem distinção.

A Declaração de Salamanca 1994 reafirma a urgência em providenciar a educação para todos os alunos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. “Por meio da Declaração de Salamanca foi fundamentado o direito de que os alunos com deficiência ou não pudessem estudar juntos. A educação Especial começa a dar espaço para a Educação Inclusiva” (Honora, 2009, p 31)

Para avançar nesse campo, é necessário que as políticas não apenas garantam a matrícula, mas assegurem condições reais de aprendizado e desenvolvimento por meio de práticas pedagógicas adaptativas e formação continuada de professores.

A superação dos modelos que favorecem a exclusão implicará em mudanças estruturais e ideológicas, com um enfoque na autonomia e nas necessidades individuais de cada aluno.

Por fim, a Educação Inclusiva não se limita ao espaço escolar. Ela é uma estratégia transformadora que tem o potencial de impactar positivamente toda a sociedade, promovendo valores de respeito, igualdade e justiça social. Ao fortalecer a inclusão educacional, o Brasil tem a oportunidade de construir um futuro mais igualitário, onde todos os cidadãos tenham a chance de contribuir plenamente para o desenvolvimento do país.

A partir dessa base sólida, será possível avançar em direção a um sistema educacional que promova não apenas a igualdade de oportunidades, mas também a justiça social em sua plenitude. Esse esforço, embora desafiador, é essencial para transformar o ideal de inclusão em uma realidade tangível, garantindo que nenhum estudante seja deixado para trás.

## Referências

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 6 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

HONORA, Márcia, **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas surdez.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009. Kuenzer, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000.

LACERDA, C.F. **Inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** Centro de Estudos Educação e Sociedade” 2006. books.google.com.br. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzYT537RWBNBcFc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 12/04/2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.** Universidade Estadual de Campinas. Unicamp, v. 25, 2002.

PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. **Análise Das Influências De Documentos Internacionais Na Legislação E Políticas De Educação Especial No Brasil (1990-2015)** para acesso: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16161>. Acesso em: 01/05/2024.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva.** Educação & Sociedade, v. 44, p. e260386, 2023.

RESOLUÇÃO CNE nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.**

# O PAPEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA

*Renato Ramos de Aguiar<sup>1</sup>*

*Charles Xavier de Souza<sup>2</sup>*

## 1. Introdução

A formação de professores e o processo de ensino-aprendizagem com alunos com Transtorno do Espectro Autista estão passando por uma constante transformação histórica em seus métodos. “Portanto, a aplicação de estratégias de ensino padronizadas pode ser inadequada e ineficaz, sendo a adaptabilidade ponto-chave para atender às necessidades específicas dos alunos em diferentes contextos”. (Viana, Oliveira e Lopes, 2022)

Todavia, é necessário que as escolas, os especialistas e os profissionais de educação se adequem, cada vez mais, para incluir em suas salas de aulas, crianças com essas necessidades educacionais, criando estratégias pedagógicas voltadas para as necessidades específicas desses alunos, segundo Bastos (2017, p. 136).

O trabalho de escolarização das crianças com TEA exigirá dos professores uma reflexão sobre os processos usuais de ensino e aprendizagem, bem como um olhar diferente que leve em conta um aluno que não está em posição de curiosidade como os outros, mas que aprende de maneira idiossincrática e pouco convencional. (Bastos, 2017, p. 136)

Apesar de que, ao se falar em inclusão, precisamos também repensar nos espaços escolares, no material didático pedagógico e nos professores, educadores, que devem estar devidamente preparados para receberem essas crianças e saberem lidar com as suas dificuldades e especificidades.

---

1 Discente do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - 4º turma do PROFEI, UNIFESSPA. Licenciado em Pedagogia, Língua Inglesa, Língua Portuguesa com Especialização em Psicopedagogia, Alfabetização – Letramento e EJA, Metodologia em Língua Portuguesa e Gestão Educacional e Escolar. E-mail: renato.ramosdeaguiar.unifesspa.t4@gmail.com.

2 Discente do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - 4º turma do PROFEI, UNIFESSPA. E-mail: charles.souzaescola@gmail.com.



Ademais, segundo Cunha (2015, p. 36) o TEA:

É um transtorno do desenvolvimento infantil ao longo da vida caracterizado pela dificuldade de interagir socialmente e comunicar-se com os outros, bem como uma tendência a comportamentos repetitivos e interesses restritos que perduram por toda a vida. (Cunha, 2015, p. 36)

Neste contexto, a pesquisa procura identificar os principais desafios encontrados pelos professores dentro de sala de aula, na transmissão do conhecimento acadêmico para alunos que apresentem TEA, verificando suas práticas pedagógicas e possíveis estratégias utilizadas por esses profissionais no sentido de tornar o ensino mais inclusivo.

## **2. O autismo, contexto histórico e perspectivas na educação básica, com foco no ensino fundamental.**

O transtorno do espectro autista (TEA) é uma condição caracterizada por desvios e anormalidades em três amplos aspectos do desenvolvimento, como a interação social, o uso da linguagem e os padrões de comportamento restritos, conforme mencionado por Vieira e Baldin (2017, p. 2).

As crianças com autismo eram frequentemente excluídas do ensino regular e eram enviadas para escolas especializadas ou instituições segregadas. A partir dos anos 90, foi instituído programas e projetos voltados para efetivar a Educação Inclusiva. A partir dessas conquistas:

De acordo com os estudos realizados, as diretrizes para a inclusão evidenciam a importância que a formação inicial dos professores deveria ter a fim de capacitá-los para atenderem aos alunos com necessidades especiais, tendo o conhecimento sobre os alunos, e não ser apenas um tema para as tradicionais habilitações em educação especial (Mantoan, 2006).

Assim sendo, a inclusão é um princípio fundamental no ensino, e os alunos com autismo são encorajados a frequentar escolas regulares, apesar das diversas dificuldades ainda enfrentadas no cotidiano. Por isso, a inclusão de crianças autistas, no ensino fundamental traz diversos benefícios. Elas têm a oportunidade de interagir e aprender com seus colegas das turmas regulares de ensino, melhorando suas habilidades sociais e de comunicação, conforme afirma *Stravogiannis (2023)*:

Neste contexto, foi promulgada a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI. Esta lei consolida todas as leis existentes que respaldaram a inclusão das pessoas com deficiência e demonstra seu avanço nos princípios de cidadania. De acordo com a atual Lei 13.146/2015:



A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015, Art. 27)

Além do que, a presença de alunos com autismo nas escolas regulares aumenta a conscientização e a compreensão sobre o transtorno na comunidade escolar declara Campbell (2016). No entanto, é importante destacar que cada aluno com autismo é único, e suas necessidades educacionais podem variar. Professores e profissionais da área da educação são fundamentais para garantir que essas adaptações sejam feitas de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, Silva (2020).

Nesta condição, alguns alunos podem precisar de suporte adicional na sala de aula, como adaptações no currículo, uso de recursos visuais ou estratégias de ensino diferenciadas. Isso implica na formação que o professor terá, para proporcionar a todos os alunos ferramentas capazes de desenvolver essa mediação entre o professor - aluno com TEA e alunos regulares. De acordo com Orrú:

A interação entre o professor e seu aluno é fundamental. No caso de crianças com TEA nem sempre o professor vê atitudes que demonstram uma ação de reciprocidade vinda de seu aluno [...] após a identificação de tal interesse, o professor organiza em seu contexto o ambiente para a aprendizagem, as motivações precisam ser trabalhadas por meio de conteúdos e materiais diversos, valorizando toda ação realizada por seu aluno, por meio da sua mediação. (Orrú, 2012, p. 12)

Do mesmo modo, é importante promover a conscientização e a compreensão sobre o autismo entre os alunos da sala de aula regular e a comunidade escolar. Isso ocorre, quando atividades educativas, palestras ou projetos passam a incentivar a inclusão e a empatia.

No que concerne a inclusão do estudante com TEA, a escola se apresenta como um recurso fundamental para o desenvolvimento psicossocial da criança pela aquisição de novas aprendizagens e comportamentos. O sentido para transformação da realidade de crianças com TEA está nas atitudes de respeito e de valorização dos estudantes em suas múltiplas diferenças por todos aqueles que compõem a comunidade escolar, quebrando preconceitos, deixando de lado a discriminação, a desigualdade e os discursos capacitistas no processo de escolarização (Machado, 2020).

Com base, no processo de estudo histórico sobre o autismo, pode-se dizer que, ocorreu uma evolução significativamente nas últimas décadas. Antes, o autismo era visto como uma doença mental e os indivíduos autistas eram

frequentemente internados em instituições psiquiátricas. Para Mantoan (2003), a história educacional no Brasil está dividida em três grandes períodos marcantes:

- De 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado;
- De 1957 a 1993 - definido por ações oficiais de âmbito nacional;
- De 1993... - Caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar. (Mantoan, 2003, p. 32)

A partir da década de 1940, começaram a surgir estudos sobre o autismo infantil e com isso, surgiu a partir de 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) em todo o Brasil e na década de 1960, o psiquiatra Leo Kanner cunhou o termo “autismo infantil precoce”.

No ano de 1972, sob a responsabilidade do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), hoje, denominada de Secretaria de Educação Especial (SEESP), o Ministério de Educação e Cultura (MEC) fez a primeira proposta de estruturação da educação especial, e nas décadas 80/90 se organizaram com o objetivo de participar de movimentos em defesa da educação especial e inclusiva.

Assim, podemos dizer, que a educação inclusiva surgiu nos anos 90, quando a Declaração de Salamanca, responsável pela inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares como também, no contexto social, foi lançada na Conferência Mundial de Educação Especial, na qual foi destacado que toda criança deverá ser incluída na educação inclusiva, independentemente de sua cor, cultura ou deficiência.

Neste contexto, a educação inclusiva, ainda é um desafio e, nos dias atuais, ainda está longe de ser conquistada por todos, embora haja um movimento de pessoas com necessidades especiais, que por iniciativa própria buscam um reconhecimento da sociedade organizando-se, participando de movimentos em defesa da educação especial, buscando assegurar os direitos conquistados no decorrer dos séculos.

De acordo, com a lei nº 12.764 no dia 27 de dezembro de 2012, o autismo passa a ser considerado como uma deficiência, e conclui que a pessoa com TEA passa a ser vista no Brasil de forma mais eloquente. No art. 3º da lei, afirma que são direitos da pessoa com TEA:

- I – a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II – a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração
- III – o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV – o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social. (Brasil, 12.764/12)

Posteriormente, surgiram outras abordagens e teorias sobre o autismo, compreendendo a teoria da mente, que sugere que os indivíduos autistas têm dificuldades em compreender as emoções e intenções dos outros. A partir da década de 1990, houve um aumento significativo no diagnóstico de autismo, através dos sistemas *DSM-4* (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e da *CID-10* (*Classificação Estatística Internacional de Doenças*), juntamente com a Síndrome de Asperger que foi reconhecida pelo *DSM*, ampliando o espectro do autismo, levando a uma maior conscientização e compreensão da condição.

Neste sentido, já se observa que o TEA é uma condição cada vez mais reconhecida e compreendida. Estima-se que cerca de 1% da população mundial tenha TEA. A conscientização sobre o autismo tem aumentado, assim como a importância de se oferecer suporte e inclusão para essas pessoas em diversos aspectos da vida, incluindo a educação, o trabalho e a sociedade em geral.

Portanto, a Educação Especial compreende um mundo novo em que visa atender, nessa perspectiva, às necessidades educacionais individuais de alunos com TEA, oferecendo suporte e adaptações para garantir o acesso ao currículo escolar, profissionais com formação continuada, escolas adaptadas, matéria adaptados etc.

O objetivo é garantir que o aluno com TEA, seja acolhido em suas especificidades e tenha as mesmas oportunidades educacionais que os demais alunos com práticas que auxiliem o aluno, mesmo que apresentem diferentes níveis de suportes. Portanto, de acordo com (Fonseca E Ciola, 2016), faz-se necessário à elaboração de atividades diárias, sem mudança na estrutura do conteúdo, para o desenvolvimento de habilidades que podem ser colocadas em prática com alunos com TEA. Essas incluem:

- Comunicação: estratégias de comunicação alternativa, como o uso de pranchas de comunicação ou tecnologias Assistivas, podem ajudar a desenvolver habilidades de comunicação.
- Habilidades sociais: atividades que incentivem a interação social, como jogos em grupo ou atividades cooperativas, podem ajudar a desenvolver habilidades sociais.
- Autonomia: atividades que incentivem a independência, como atividades de vida diária ou organização pessoal, podem ajudar a desenvolver habilidades de autonomia.
- Habilidades acadêmicas: adaptações no ensino, como o uso de recursos visuais ou atividades práticas, podem ajudar a desenvolver habilidades acadêmicas.
- Habilidades sensoriais: atividades que ajudem a lidar com estímulos sensoriais, como atividades de relaxamento ou técnicas de respiração, podem ajudar a desenvolver habilidades sensoriais.

O papel do professor não é somente transmitir conhecimento ao seu aluno, mas sim, um orientador que estimula o desenvolvimento e aprendizagem ou seja, um mediador educacional. Através das interações e atividades inclusivas dentro da sala de aula, fará com que o ensino colaborativo apresente um bom resultado no desenvolvimento dos alunos.

## ***2.1 A Formação dos Professores e as Atividades para Alunos com Transtorno do Espectro Autismo no Ensino Fundamental***

As perspectivas de desenvolvimento de atividades com alunos que apresentam TEA no ensino fundamental podem incluir diversas estratégias e métodos diferenciados. É importante adaptar as atividades de acordo com as necessidades e habilidades individuais de cada aluno autista, conhecer suas dificuldades e seu potencial.

Isso pode envolver o uso de materiais visuais, estratégias de ensino estruturadas e a quebra das tarefas em etapas menores e mais claras, a partir da formação e clareza do professor. Para tanto, é importante o professor ter uma formação inicial e também continuada com a devida qualidade, pressupondo um avanço no trabalho pedagógico das instituições. Atualmente, espera-se um olhar mais atento à formação do futuro docente no que diz respeito à inserção no cotidiano escolar e no fundamento de sua prática pedagógica. Segundo Costa (2012):

[...] os cursos de formação docente sinalizam para a importância do entorno que dá significado à autonomia escolar e determina as responsabilidades dos docentes, sem descuidar do projeto institucional dos estabelecimentos de ensino. Portanto, está posto que o protagonismo na educação esteja dirigido aos educadores e se dará a partir de suas definições sobre como ensinar, como se aprende, qual a melhor forma de avaliar. Assim, podem-se assumir concepções que possibilitem desenvolver uma atividade pedagógica caracterizada por uma perspectiva instrumentalizada a e voltada a tratar o ensino como uma ação educacional que não ultrapasse os limites da sala de aula, cujos métodos e técnicas empregados estejam a serviço de um conhecimento pragmático sem relação com a complexa dinâmica do universo. (Costa, 2012, p. 4-5)

Nessa perspectiva, alunos com TEA, podem se beneficiarem de métodos de vários tipos de comunicação alternativos, como o uso de imagens, sistemas de comunicação por símbolos ou dispositivos de comunicação Assistiva.

Segundo Ferreira (2018):

A escola inclusiva é uma escola comum – ou regular – que acolhe a todos os tipos de alunos, independente das diferenças. Nela, são criadas situações que favoreçam e respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos (Ferreira, 2018, p. 4).

Ademais, é importante promover a inclusão dos alunos com TEA nas atividades diárias de sala de aula, fornecendo apoio individualizado quando necessário, podendo incluir a presença de um profissional de apoio, a modificação de atividades e a criação de um ambiente inclusivo e acolhedor. A preparação dos profissionais de educação, através de formação continuada irá fazer a diferença no desenvolvimento da criança apresenta diferentes níveis de suportes do Transtorno do Espectro Autista.

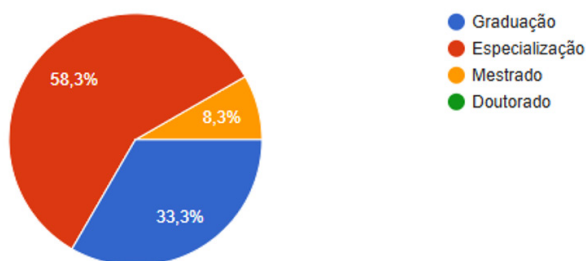
### 3. Metodologia

Neste trabalho foi escolhida a pesquisa qualitativa, por assim entender, que os processos são mais importantes que os resultados. Objetivando-se compreender métodos utilizados pelos educadores para facilitar o aprendizado, em sala de aula ao trabalhar com crianças que apresentem Transtorno do Espectro do Autismo. A pesquisa foi executada, com base em revisões bibliográfica com o estudo de dissertações e teses relacionadas ao tema, questionários direcionados aos professores da rede pública de ensino na escola EEEM “Alexandre Zhacarias de Assumpção” no município de Belém/Pa.

### 4. Resultados e discussões

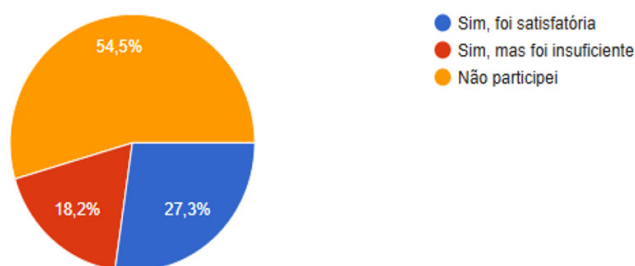
O presente trabalho procurou descrever a respeito da história das pessoas com TEA, buscou-se entender como funciona a inclusão em sala de aula de crianças com TEA. Com base nos achados, essa pesquisa discutiu as implicações da formação de professores para atendimento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no contexto educacional, especialmente em relação à promoção de um ambiente inclusivo e acessível. O uso metodológico dessa pesquisa permitiu entender, de forma aprofundada, o papel da formação continuada no desenvolvimento de práticas inclusivas e os questionamentos que serão analisados a seguir:

1 - Qual é o seu nível de Formação Acadêmica?



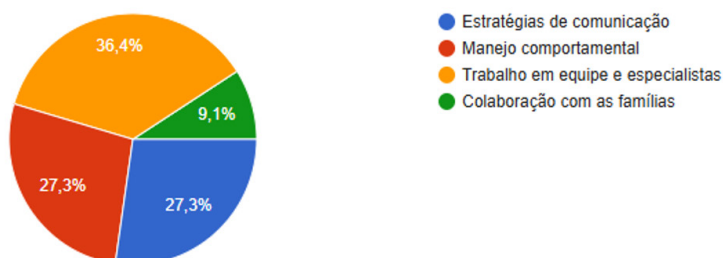
Conforme o resultado da pesquisa realizada com 14 participantes, a questão número 1 “Qual é o seu nível de Formação Acadêmica? ”, revela-nos que 33,3% dos participantes possuem formação acadêmica inicial com graduação, 58,3% possuem nível de especialização e 8,3% já possuem nível de mestrado. No Artigo 61 da LDB.9394/96: § 1º “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” E em seu parágrafo § 2º cita que “a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”. (Brasil, 1996):

2 - Você já participou de algum curso ou capacitação voltado para a inclusão de alunos com TEA? Como foi?



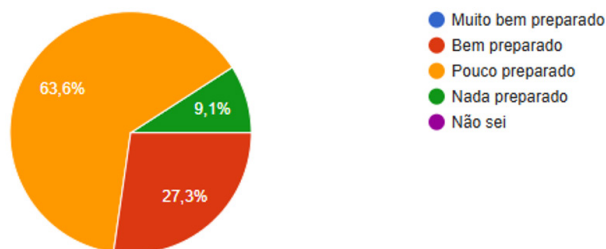
Conforme o resultado da pesquisa realizada com 14 participantes, a questão número 2 “Você já participou de algum curso ou capacitação voltado para a inclusão de alunos com TEA? Como foi?”, revela-nos que 27,3% dos participantes já participaram de algum curso de formação continuada sobre TEA, de forma satisfatória, 18,2% participaram dessa formação, mas acham que foi insuficiente e 54,5% dos participantes responderam que não participaram de nenhuma formação voltada para alunos com TEA. A partir da visão de Freire (1993, p. 20) que considera a educação um processo permanente e nos aponta a direção para um caminho que faça sentido, destacando que a educação e a formação permanente se fundam nessa eterna inconclusão, “no saber que podemos saber mais”.

3 - Na sua opinião, quais habilidades ou conhecimentos são mais importantes para os professores no contexto da inclusão de alunos com TEA?



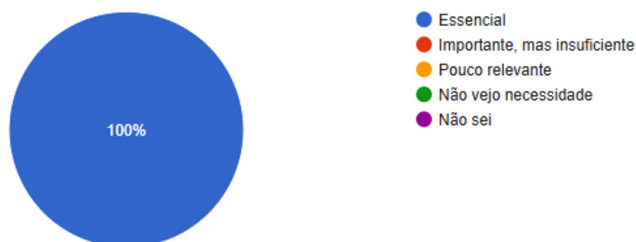
Conforme o resultado da pesquisa realizada com 14 participantes, a questão número 3 “Na sua opinião, quais habilidades ou conhecimentos são mais importantes para os professores no contexto da inclusão de alunos com TEA?”, a pesquisa revela-nos que 27,3 % dos participantes responderam que as estratégias de comunicação, 27,3% dos entrevistados responderam sobre o manejo comportamental, 36,4% responderam sobre o trabalho em equipe, especialistas e 9,1% responderam a falta de colaboração com as famílias. Segundo Olivati e Leite (2019), constatou que é deficitário, tanto na identificação das necessidades educacionais, quanto na proposição de estratégias facilitadoras que contribuam para o sucesso acadêmico dos alunos com TEA, ou seja, precisa de mudanças urgentes.

4 - Como você avalia sua preparação atual para atender alunos com TEA em sala de aula?



Conforme o resultado da pesquisa realizada com 14 participantes, a questão número 4 “Como você avalia sua preparação atual para atender alunos com TEA em sala de aula?”, a pesquisa revela-nos que 27,3% dos participantes se avaliam bem preparados para atender os alunos com TEA, 63,3% dos participantes se acham pouco preparados e 9,1% dos participantes se acham nada preparados. Souza Freire (2012) aponta que a “inclusão” aplicada à educação TEA possibilita uma prática pedagógica que envolve a elaboração do processo de construção do conhecimento dos alunos autistas durante o processo de ensino. A instituição escolar precisa proporcionar aos professores cursos de formação continuada para se ajustarem às exigências do sistema educacional (Brasil, CNE/2001).

5 - Em sua opinião, qual o papel da formação continuada no desenvolvimento de competências para trabalhar com alunos com TEA?





Conforme o resultado da pesquisa realizada com 14 participantes, a questão número 5 “Em sua opinião, qual o papel da formação continuada no desenvolvimento de competências para trabalhar com alunos com TEA?”, a pesquisa revela-nos que 100% dos participantes acham essencial o papel da formação continuada de professores no desenvolvimento de competências, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA.

Segundo Bueno (2009, p. 7-25), assevera que a teoria precisa ser colocada em prática para o desenvolvimento de competências, e que deve haver professores realmente preparados para o trabalho docente ou com uma formação continuada atualizada, buscando ampliar seus conhecimentos e desenvolver práticas específicas voltadas para o ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educativas específicas.

## Considerações Finais

A pesquisa teve como objetivo compreender sobre a educação inclusiva no Brasil, por isso, após os estudos sobre o retrospecto da história da Educação Especial, foi também analisado os conceitos sobre o Transtorno do Espectro Autista, mostrando a importância da formação continuada dos professores, bem como quais são as propostas metodológicas que poderão ser inseridas nas salas de aulas regulares de ensino para que os alunos adquiram melhor domínio de suas destrezas e habilidades.

Portanto, para que haja mais mudanças na educação, é preciso compromisso do estado, da escola, da família e dos profissionais da educação com sua formação inicial e continuada constantes. Assim sendo, para que haja uma escola de ensino regular inclusiva para todos, é fundamental que não haja desigualdades, preconceitos e discriminação contra pessoas com deficiências.

A escola precisa se organizar e estar preparada para acolher o educando na sua integralidade. As políticas públicas apresentadas mostram através das leis que é direito de todo indivíduo ter acesso às escolas regulares e, ter um espaço de aprendizagem que favoreça o seu desenvolvimento mental, físico e motor.

## Referências

BASTOS, Marise Bartolozzi. **Tratar e Educar:** Escrita e Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). In: FONSECA, Paula Fontana; LERNER, Ana Beatriz Coutinho; MACHADO, Adriana Marcondes. *Concepções e proposições em Psicologia e Educação: A trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.* São Paulo: Blucher, 2017. p. 136.



BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília. 1996.

BRASIL. Parecer, nº 17, **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015.

BUENO J.G. **S Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, 2009 (7-25). Disponível: [http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista5numero1pdf/r5\\_art01.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf).

CAMPBELL, J. M.; MARINO, C. A. **Brief report: Sociometric status and behavioral characteristics of peer nominated buddies for a child with autism**. Journal of Autism and Developmental Disorders, Ontário, v. 39, n. 9, p. 1359-1363, 2009.

COSTA, Flávia Fernanda. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, RS: ANPED, 2012.**

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

FERREIRA, Felipe. *Educação Inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer?* Atualizado em: 29 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>.

FONSECA, M. E. G.; CIOLA, J. de C. B. **Vejo e aprendo: fundamentos do programa TEACCH®: o ensino estruturado para pessoas com autismo**. 2. ed. Ribeirão Preto, SP: BookToy, 2016.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

MACHADO, Rosângela. **Diferença e educação: deslocamentos necessários**. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Orgs.). Educação e inclusão: entendimentos, proposições e práticas. Blumenau: Editora Edifurb, 2020.pp. 19-44.

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

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Entre pontos e contrapontos**. Parte III. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

OLIVATI, A. G. and LEITE, L. P. (2019). **Experiências acadêmicas de estudantes universitários com transtornos do espectro autista: uma análise interpretativa dos relatos.** Revista Brasileira de Educação Especial, 25:729–746.

ORRÚ, Silva Ester. **Autismo, Linguagem e Educação - interação social no cotidiano escolar.** 3 ed.-Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012. 18.

SILVA, L. S. DA.; SZYMANSKI, L.. **Crianças e seus diagnósticos no cenário da educação inclusiva: a perspectiva de mães e professoras.** Educação e Pesquisa, v. 46, n. Educ. Pesqui., 2020 46, p. e225328, 2020.

SOUZA FREIRE, Shirledy. **Inclusão escolar: práticas pedagógicas para uma educação inclusiva.** 2012. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> >

VIANA, A.L.P.; OLIVEIRA, S.P.; LOPES, G.C.D. **“A formação de professores e a constituição da práxis educativa transformadora”.** Cognitionis Scientific Journal, v. 5, n. 2, p. 301-313, 2022.

VIEIRA, Neuza Maria; BALDIN, Sandra Rosa. *Diagnóstico e Intervenção de Indivíduos com transtorno do espectro autista.* In 10º ENFOPE/11º FOPIE, GT6 – EDUCAÇÃO, INCLUSÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE. 2017.

# O QUE É SER ESPECIAL? O COMBATE A VISÃO CAPACITISTA

*Fernanda Santos Amaral<sup>1</sup>*

## 1. Introdução

Este trabalho foi elaborado para cumprir a proposta da disciplina de Metodologias de Ensino Colaborativas, acolhimento e cuidado na Educação Inclusiva do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Nas aulas foram realizadas as mais diversas discussões sobre o tema central da disciplina, além de refletir buscando embasamento teórico dentro desta temática.

A atividade consistia em realizar observações e acompanhamento de experiências inclusivas em escolas, fazendo um relatório reflexivo que apresente e discuta as experiências colaborativas e inclusivas vivenciadas na escola observada.

Em campo, com o objetivo de analisar, acompanhar e observar de experiências inclusivas na unidade escolar da qual faço parte, nela atuo como PAEE (Professora de Atendimento Educacional Especializado), contudo meu trabalho é realizado colaborativamente, visando fazer com que a inclusão aconteça dentro deste ambiente da forma mais efetiva possível.

Meu trabalho é organizado atendendo no máximo 20 alunos, sendo a carga horária dividida em 20 aulas semanais de segunda a quinta-feira, 5 aulas cada dia, às sextas-feiras são reservadas para atendimento às famílias e organização de materiais, adaptações e relatórios.

A escola da Rede de ensino da cidade de São Paulo, é uma escola municipal de ensino fundamental I e II, atendendo em torno de 1200 alunos, sendo do 1ª ao 9º ano, em dois períodos, manhã e tarde. Os alunos com deficiência matriculados na escola são no total de 43. Contando com 70 Professores de ensino fundamental 1 e 2, além de 3 Coordenadores Pedagógicos, 1 Diretora escolar, 2 Assistentes de direção e 1 Secretária. Além de uma equipe de apoio composta por Inspectores escolares, auxiliares de vida estudantil e estagiários.

---

1 Mestranda em Educação Inclusiva PROFEI pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Professora de Educação Básica. E-mail: fernanda.amaral@unifesp.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2408980989978441>.

Existem ainda diversos projetos, como sala de leitura, sala de informática, projetos de alfabetização, xadrez, música, reforço escolar, resolução de conflitos, grêmios estudantis, entre outros.

Para implementar a Educação Especial numa perspectiva da Educação Inclusiva contamos com 2 professoras PAEE (Professora de Atendimento Educacional Especializado), sendo uma no colaborativo (Trabalho Coensino) e a outra no contraturno (Atendimento na sala de recursos Multifuncionais).

Todas as decisões tomadas dentro da unidade escolar são realizadas partindo de reuniões para discussão com o grupo, estas ocorrem dentro do momento de formação coletiva (JEIF - Jornada Especial Integral de Formação), as decisões tomadas pelo grupo, ainda são votadas no conselho da escola, este formado pelas famílias, comunidade escolar, alunos, professores e gestores.

Dentro do PPP (Projeto Político Pedagógico), encontramos em diversos momentos com explanação dos projetos que ocorrem dentro da unidade escolar, nossa posição frente às adversidades que lá dentro ocorrem e por quais motivos a educação se faz libertadora, como diria Paulo Freire.

A pesquisa de campo qualitativa e participativa, partiu da demanda trazida pela professora e de sua observação e preocupação com o estudante e a fim de ajudar na compreensão de seus sentimentos, me procurou explicitando as angústias apresentadas a ela, a ação conjunta trouxe reflexos positivos para a rotina escolar por nós vivida. Tudo isso graças à confiança depositada na professora especialista e a promoção de um trabalho colaborativo que foi realizado de forma muito eficiente.

Desta situação surge o interesse de pesquisar o tema capacitismo, que acredito ser de suma importância as demandas surgidas da prática, demonstrando a importância a observação atenta dos profissionais de educação quanto às necessidades trazidas pelo alunado, como um estudante que demonstrou desconforto ao ser identificado como “aluno especial”.

A fundamentação teórica foi realizada partindo de materiais que foram disponibilizados durante a disciplina, a necessidade de construção de um relato da experiência, do trabalho em parceria com a professora regente da turma e professora especialista (coensino), embasamento teórico que garantem o direito e cuidado que se justificam partindo da legislação vigente e construção de ações voltadas a intervenções junto a alunos e professores da unidade escolar.

## 2. Fundamentação teórica

Este trabalho se faz importante ao realizar estudos da legislação vigente a fim de garantir o pleno exercício da cidadania, assim como é defendida e garantida pela Constituição Federal Brasileira de 1988, que em seu artigo 205, apresenta como dever do Estado e da família. Já no artigo 206, discrimina como o ensino será ministrado com princípios de igualdade de condições para acesso e permanência. No artigo 208, apresenta formas de efetivação com garantia de atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

Voltada especificamente aos fazeres educacionais, dentro de uma proposta educacional inclusiva a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu capítulo V, artigo 58 a 60, a educação especial é apresentada como uma modalidade da educação escolar, que ocorrerá preferencialmente em salas regulares de ensino, com apoio especializado quando necessário, promovendo acessibilidade partindo das especificidades da clientela.

A mais recente, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146, de 06 de julho de 2015, é outro marco de suma importância para a garantia dos direitos fundamentais, promovendo a inclusão social e cidadania. É importante ressaltar que a legislação define a pessoa com deficiência como sendo aquela que apresenta impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, cabendo a todos a garantia de acessibilidade a estes, como explicita a lei citada.

Outro material de suma importância para este estudo, foi o Guia de Combate ao capacitismo, o material é direcionado a todos os públicos, seu estudo orienta as questões relacionadas ao respeito e a diversidade humana, combate a reprodução de crenças, processos e práticas que trazem um padrão de corpo perfeito.

## 3. Conceituando o capacitismo

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), em seu artigo 4, combate à discriminação, traz os direitos à igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência. A luta contra a desigualdade e discriminação de qualquer espécie, em seu inciso I explana sobre discriminação:

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

As explicações sobre os tipos de capacitismo, sendo o institucional aquele que se faz presente no reforço da não realização de discursos que oprimem e promovem a invisibilidade que resultam em exclusão, podendo se apresentar:

- Falta de interesse em estudar as condições desiguais e desumanas impostas a essas pessoas.
- Falta de acessibilidade dos conteúdos informacionais produzidos.
- Excluir essas pessoas como beneficiárias das ações universais.
- Pressupor incapacidade.
- Reproduzir mitos e estigmas.
- Falta de práticas que contemplem a diversidade humana.
- Não reconhecer as características e necessidades das pessoas com deficiência.

O capacitismo estrutural é descrito segundo o manual, como formas de minimizar as barreiras naturalizando-as para passarem despercebidas, o combate ao capacitismo tem por objetivo reduzir as barreiras e gerar acessibilidade.

#### **4. Procedimento metodológicos**

A metodologia adotada neste trabalho baseou-se na pesquisa qualitativa, participante e um processo investigativo da legislação e materiais disponibilizados pelo Governo Federal de combate ao Capacitismo, assim, não apenas observa a realidade, mas propõe intervenções práticas em resposta às necessidades e dificuldades identificadas. Essa escolha metodológica está alinhada com o papel que exerço como Professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), no qual meu foco é atuar diretamente sobre as barreiras educacionais que impedem uma experiência inclusiva para todos os alunos. A pesquisa participante permite uma compreensão aprofundada do contexto, uma vez que os próprios membros da comunidade escolar, incluindo alunos, professores e outros profissionais, contribuem ativamente para a análise e transformação dessa realidade. Para Grossi (1981), “Pesquisa participante é um processo de pesquisa no qual a comunidade participa na análise de sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes que são oprimidos”.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em colaboração com os demais profissionais da unidade escolar, a fim de identificar as barreiras que limitavam a inclusão e encontrar soluções conjuntas. A pesquisa seguiu etapas como identificação das dificuldades apresentadas pelo estudante, o trabalho realizado de forma colaborativa se fez fundamental, assim o planejamento de ações interventivas e análise dos impactos dessas ações. A participação da comunidade escolar foi essencial em todas essas etapas, pois permitiu uma abordagem coletiva e compartilhada, que possibilitou resultados mais consistentes e significativos.

Além de atender aos interesses da comunidade, esta focou-se em um problema comum e vivenciado diretamente pelos seus membros. Nesse sentido, a pesquisa participante revelou-se também como uma experiência educativa, onde todos puderam aprender com o processo e contribuir para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Ademais, ao longo do processo, além de analisar a situação que gerou a barreira que foi identificada pela professora foi possível fazer parte das ações com o objetivo de saná-las, partindo de um problema real ocorrido dentro da sala de aula. A interação foi de suma importância durante todo o processo educativo, tanto na identificação, assim como buscar formas mais eficazes e significativas de agir, sem expor ainda mais o estudante que já estava sentindo-se constrangido, tanto com a fala, assim como com o apontamento dos colegas.

## **5. Relato e discussão da experiência**

Em uma das minhas aulas no 4º ano, a professora “X”, me procurou, informando que seu aluno havia ficado muito estressado, pois mais uma vez surgiu a questão de quem era o aluno “especial”, este por sua vez, não gostou desta nomenclatura, seus colegas o apontaram e isso fez com que se sentisse desconfortável, chorou e ficou durante algum tempo nervoso, sem querer participar das atividades propostas.

Assim, como já conhecia o estudante que chamarei de “Y”, que possui laudo TEA F-84 (Transtorno do Espectro Autista), o seu nível suporte 1, muito tranquilo, relaciona-se muito bem com os colegas, porém entra em crise e acaba se desorganizando quando fica desconfortável com algumas situações. Conversando com a professora, dei a sugestão de realizarmos uma atividade com o grupo, primeiramente desmistificando a palavra “Especial”, acredito muito que este é o primeiro passo, em uma roda de conversa, discutirmos sobre o que é ser especial, quem são as pessoas especiais na sua vida, o que torna alguém especial? Disponibilizamos no equipamento digital da sala de aula, um vídeo que falava do quanto alguém pode ser especial, na sequência conversamos e perguntamos quem eram as pessoas especiais da vida de cada um dos alunos.

O acolhimento das pessoas com deficiência é de suma importância, está assegurado na legislação e deve ser realizado nas unidades escolares como forma de combate à discriminação. Assim disse para eles que trouxe alguém muito especial dentro de uma caixa toda enfeitada, cada aluno foi convidado a sentar na cadeira e olhar dentro da caixa, a surpresa foi grande e os sorrisos saíram de forma espontânea ao descobrir lá dentro a própria imagem em um espelho.

Após esse momento realizamos um amigo secreto do elogio, onde cada criança sorteia um nome e faria um elogio ao colega que sorteou. Analisando



a forma como as crianças agiram, chegamos à conclusão como é fácil olhar para o outro e ofender, mas percebemos o quanto os alunos ficam até um pouco constrangidos em abraçar e fazer um elogio a um colega. Finalizamos a atividade com uma foto do coletivo, felizes e sorridentes.

Avaliando junto com a professora regente, percebemos que essa ação foi significativa para construção de uma turma mais unida e colaborativa.

Junto à coordenação da escola, sugerimos uma formação para os docentes, com estudo do manual do Combate ao Capacitismo, promovendo ações voltadas à valorização e acolhimento das diversidades.

## **6. O papel do Professor de Atendimento Educacional Especializado na modalidade colaborativa**

O trabalho colaborativo ou Coensino, é uma modalidade nova na educação, que visa atentar-se aos ocorridos dentro comunidade escolar e garantir que aspectos relacionados à acessibilidade ocorram cada dia mais dentro deste espaço denominado escola.

O trabalho em colaboração consiste no diálogo frequente e sistemático entre o professor da sala regular com o professor especial para garantir a escolarização do aluno público-alvo da educação especial, desde a construção do planejamento, adequações nos procedimentos de ensino, adaptações curriculares e de materiais até a avaliação. (Cabral, Postalli, Orlando e Gonçalves, p. 393).

O trabalho deverá ser realizado por dois professores, um da sala regular e o outro especialista, muitas vezes os profissionais da educação não se sentem preparados em lidar com os estudantes, que não apresentam comportamento de interesse aquilo que está sendo proposto, uns porque como ainda não são alfabetizados ou não sabem contar, não despertando o interesse de muitos alunos, sendo eles do público da Educação Especial ou não.

O objetivo do trabalho colaborativo é promover ações para que a inclusão aconteça, despertar a atenção e o engajamento dos estudantes, favorecendo seu bem-estar físico e emocional, este trabalho realizado em parceria entre professores teve como produto o surgimento de adaptações curriculares, produção de materiais que façam sentido e que despertem o interesse do estudante, garantindo assim sua plena participação no ambiente escolar.

Nossa experiência tem mostrado que nem sempre a relação de parceria entre professores do ensino especial e regular é tranquila. Desafio e conflitos são normais nessa relação como em qualquer casamento profissional ponto o coe ensino tem sido, muitas vezes, comparado a um casamento arranjado, no qual os parceiros entram em interação e muitas vezes são obrigados a saírem de suas zonas de conforto para trabalhar em com o

objetivos comum ponto isso nem sempre é fácil, confortável, e eles nem sempre gostam da experiência mas o fato é que a escola tem uma meta que não deve ser esquecida, e o Coensino não tem que ser mais fácil ou bom apenas para professores. Essa meta tem que ser boa principalmente para os alunos, e o Coensino, sem dúvida, é um serviço de apoio melhor para eles. (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2022, p. 126).

Portanto, para que este trabalho colaborativo ocorra é de suma importância que a parceria aconteça entre os profissionais, refletir sobre o que é a sala do outro, pensar que é um terreno onde devemos pisar com muito respeito, afinal, muitos dos colegas não estão acostumados ou sentem-se observados e muitas vezes desconfortáveis, desta forma, se faz essencial estabelecer um clima de apoio e parceria, assim, demonstrar que nossa presença ali, não é de julgamento, mas de apoio e auxílio às demandas que podem surgir ao longo do ano letivo.

## 7. Considerações Finais

A pesquisa participante, os estudos da legislação e a formação com o guia de combate ao capacitismo, aplicado no contexto escolar, permitiu que a comunidade se tornasse agente de mudança, favorecendo uma transformação coletiva e positiva. Ao longo do processo, tanto alunos quanto professores puderam refletir e agir sobre práticas inclusivas, ampliando seu entendimento sobre a importância do acolhimento e do respeito às diferenças. As atividades desenvolvidas, como a desmistificação do termo “especial” e o amigo secreto do elogio, mostraram-se ferramentas eficazes para fortalecer laços e promover empatia entre os estudantes, evidenciando que pequenas intervenções podem impactar significativamente a inclusão e o bem-estar dos alunos.

A proposta de formação sobre capacitismo para os educadores demonstrou-se essencial, permitindo que os professores pudessem compreender e superar preconceitos, criando um ambiente de aprendizado mais acolhedor e respeitoso. Esse tipo de iniciativa reafirma um dos princípios da pesquisa participante: o controle e o protagonismo da comunidade sobre o processo, ao mesmo tempo que fortalece a cultura escolar inclusiva.

O trabalho colaborativo demonstrou ser de suma importância para concretização da proposta educacional realizada. A parceria e confiança que a professora da sala regular depositou no trabalho da professora de Educação Especial, onde juntas conseguimos planejar sobre quais formas seriam mais relevantes para auxiliar os alunos para tornarem-se mais acolhedores e respeitosos quanto a diversidade existente em qualquer ambiente tão heterogêneo quanto o ambiente escolar.

Observa-se que os objetivos da pesquisa foram atingidos, pois a intervenção contribuiu para o desenvolvimento de uma postura mais empática

e colaborativa entre todos os envolvidos. A experiência reforça a relevância de manter e expandir essas ações para outras áreas da escola, visando construir uma comunidade que valorize e respeite a singularidade de cada aluno.

## Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**, de 6 de julho de 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 3 jan. 2025.

CABRAL, L. S. A.; POSTALLI, L. M. M.; ORLANDO, R. M.; GONÇALVES, A. G. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 390–401, 2014. DOI: 10.21723/riaee.v9i2.7043. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7043>. Acesso em: 3 jan. 2025.

**Dica de liderança: Dinâmica do elogio em equipe**. Nano Incub, 2024. Disponível em: <<https://nanoincub.com.br/dica-de-lideranca-dinamica-do-elogio-em-equipe/#:~:text=Uma%20pessoa%20come%20C3%A7a%20escolhendo%20algu%C3%A9m,e%20faz%20um%20elogio%20sincero>>. Acesso em: 03 jan. 2025.

GROSSI, Ione de Souza. **Mina de Ouro Velho: A extração do homem, uma história, uma experiência operatória**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

GOV.BR, **Cartilha de combate ao capacitismo**: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/Guia\\_Capacitismo\\_03\\_11\\_23.pdf/view](https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/Guia_Capacitismo_03_11_23.pdf/view) . Acesso em: 03 nov. 2024.

MENDES, Enicéia; VILARONGA, Carla; ZERBATO, Ana. **O ensino colaborativo como apoio à inclusão**. São Paulo: Editora Edicon, 2022.

MIRANDA, Luiz. **Dinâmica do Espelho: o que é, para o que serve, como fazer**. Quero Bolsa, 2024. Disponível em: <<https://querobolsa.com.br/revista/dinamica-do-espelho>>. Acesso em: 03 jan. 2025.

YOUTUBE. **Alguém já lhe disse o quanto você é especial?** <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=3C0ar5c7tmU> . Acesso em 02 nov. 2024.

# EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

*Lívia Barbosa Pacheco Souza<sup>1</sup>*

*Tânia Maria Portugal da Silva<sup>2</sup>*

---

## 1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial são áreas da educação que desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão e garantia do direito à educação para todos. Ambas buscam atender a diversidade de necessidades e características dos estudantes, proporcionando oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para aqueles que, por diferentes motivos, não puderam concluir a educação básica na idade regular ou que possuem alguma deficiência ou condição especial.

Neste trabalho, vamos abordar a temática da EJA e da Educação Especial na perspectiva inclusiva. A inclusão educacional tem como princípio fundamental o reconhecimento e o respeito à diversidade, considerando que todos os indivíduos têm o direito de aprender e participar plenamente da vida escolar, independentemente de suas características, limitações ou trajetórias educacionais.

A EJA visa garantir o acesso, permanência e sucesso dos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade adequada. Através de metodologias e práticas pedagógicas específicas, a EJA busca promover a aprendizagem significativa, considerando as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes, bem como suas necessidades individuais.

Já a Educação Especial busca assegurar a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ela se fundamenta na valorização da diversidade e no respeito

---

1 Pedagoga pela UNEB; Psicopedagoga Institucional e Clínica pela Faculdade Iguaçú; Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos pelo NEIM UFBA; Especialista em Gênero e Sexualidade na Educação pelo NUCUS UFBA; Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais pela UNIAFRO UNILAB. - E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>.

2 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade de Educação (FACED-UFBA); Analista/ Professora universitária atuando no Departamento de Educação/Campus I e DMCE XXV/UNEB. - E-mail: [tmilva@uneb.br](mailto:tmilva@uneb.br) - Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-5925-7385>.

às diferenças, buscando promover o desenvolvimento pleno de cada indivíduo, garantindo-lhe o direito à educação de qualidade em igualdade de oportunidades.

Na perspectiva inclusiva, a EJA e a Educação Especial se complementam, uma vez que ambas têm como objetivo principal a promoção da igualdade e o combate às desigualdades educacionais. Ambas buscam criar ambientes de aprendizagem acolhedores, flexíveis e adaptados às necessidades individuais, proporcionando suporte pedagógico, recursos e estratégias específicas para garantir a participação ativa e o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Ao longo deste trabalho, exploraremos os desafios e as práticas inclusivas na EJA e na Educação Especial, discutindo estratégias pedagógicas, formação de professores, parcerias com a comunidade, políticas públicas e aspectos legais que contribuem para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos.

## **2. Formação de professores e os desafios da inclusão na EJA**

A formação de professores desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os educadores que atuam nessa modalidade enfrentam diversos desafios ao lidar com a diversidade de estudantes e suas necessidades específicas.

Um dos principais desafios da inclusão na EJA está relacionado à heterogeneidade do público atendido. Os estudantes da EJA possuem diferentes idades, experiências de vida, níveis de escolaridade e habilidades, o que exige dos professores uma abordagem pedagógica flexível e adaptada às necessidades individuais de cada aluno. Nesse sentido, a formação de professores deve proporcionar conhecimentos e estratégias para lidar com essa diversidade, buscando promover uma educação inclusiva e de qualidade (Henriques; Simões, 2017).

Além disso, os professores da EJA precisam estar preparados para trabalhar com a realidade social e cultural dos estudantes, compreendendo suas trajetórias de vida e valorizando seus conhecimentos prévios. A formação deve promover uma reflexão sobre as desigualdades sociais e suas implicações na educação, capacitando os professores a atuarem de forma crítica e transformadora (Glat, 2007).

No contexto da inclusão, é essencial que os professores da EJA tenham conhecimentos sobre as necessidades educacionais especiais dos estudantes e estratégias de atendimento educacional especializado. Muitos estudantes da EJA podem apresentar defasagens de aprendizagem, dificuldades de leitura e escrita, além de outras necessidades específicas que demandam uma abordagem pedagógica diferenciada. A formação de professores deve contemplar essas demandas, fornecendo subsídios teóricos e práticos para a inclusão desses estudantes (Henriques; Simões, 2017).

Outro desafio enfrentado pelos professores da EJA é a falta de recursos e materiais adequados para o processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, as escolas da EJA não dispõem de materiais didáticos adaptados, recursos tecnológicos e estrutura física adequada para atender as necessidades dos estudantes. A formação de professores pode contribuir para a busca de soluções criativas e o desenvolvimento de materiais e recursos pedagógicos adaptados à realidade da EJA (Glat, 2007).

Para enfrentar esses desafios, a formação de professores deve ser contínua, reflexiva e atualizada, proporcionando espaços de discussão, troca de experiências e atualização sobre as políticas e práticas inclusivas na EJA. Além disso, é fundamental que a formação dialogue com a realidade dos professores, considerando suas experiências e demandas específicas (Glat, 2007).

Ao investir na formação de professores da EJA, abordando os desafios da inclusão de forma contextualizada e ampla, é possível fortalecer a qualidade da educação oferecida, promovendo o respeito à diversidade, a equidade e a garantia do direito à educação para todos os estudantes da EJA.

A Educação Inclusiva tem sido gradualmente implementada nas redes públicas, especialmente após a criação da Lei Brasileira de Inclusão em 2015. Essa lei estabelece a responsabilidade do poder público em garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A perspectiva inclusiva na educação é uma conquista que surgiu a partir dos anos 1990, impulsionada por convenções internacionais, visando a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade (Brasil, 2015).

A Educação de Jovens e Adultos tem recebido cada vez mais alunos com necessidades especiais, mas essa interação entre a EJA e a Educação Especial ainda é pouco explorada nas pesquisas educacionais sobre inclusão. Diante dessa lacuna, este trabalho tem como objetivo analisar a relação dos professores com a inclusão educacional de jovens e adultos com deficiências. Busca-se compreender como ocorre historicamente e legalmente a inclusão desses estudantes na EJA, identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão e apresentar estratégias para efetivar a inclusão (Henriques; Simões, 2017).

É fundamental refletir sobre como a EJA pode se preparar para receber essa demanda advinda da política de inclusão, considerando as dificuldades enfrentadas pelos docentes. Investir na formação continuada dos professores, integrando as modalidades da EJA e da Educação Especial na perspectiva inclusiva, é um aspecto crucial para a construção de uma EJA inclusiva que atenda adequadamente esse novo público. É preciso repensar como a EJA como um todo pode se adaptar para acolher esses alunos, levando em conta sua diversidade e os desafios diários que a modalidade enfrenta (Glat, 2007).

A formação dos profissionais é um elemento determinante para a inclusão, conforme previsto na legislação, mas a escola inclusiva não depende apenas dos professores. É necessário uma mudança de mentalidade, uma reformulação completa do modo de pensar e agir da sociedade, das escolas e seus profissionais, incluindo gestores, docentes e técnicos. Além disso, é essencial o investimento em formação e equipamentos, conforme estabelecido nas políticas públicas (Brasil, 1996).

Diante desse cenário, percebe-se que a formação de professores para a Educação Especial em EJA deveria receber mais atenção, já que muitos cursos não abordam obrigatoriamente as duas modalidades em sua formação inicial. Conhecer esse público e suas demandas é o primeiro passo para a interação efetiva, considerando suas características específicas. O ensino precisa ser adequado às necessidades dos estudantes, visando sua autonomia e emancipação. Essa é uma responsabilidade de toda a escola, não apenas do professor.

A inclusão do aluno com deficiência na escola é um avanço significativo, porém, apenas o ingresso não garante a efetiva inclusão e aprendizado escolar. A inclusão é um processo que requer o envolvimento coletivo de responsáveis, professores, estudantes e funcionários (Freire, 2018).

O papel do professor é fundamental para a concretização da inclusão, mas é preciso ter consciência de que o aprendizado é contínuo e que a formação deve ser constante. Os professores não são detentores absolutos do conhecimento, pois é por meio da aprendizagem que aprendemos a ensinar. A escuta atenta é essencial para conhecer as particularidades, especificidades e dificuldades dos alunos (Freire, 2011)

Embora a inclusão ainda não seja uma realidade em todas as escolas brasileiras e esteja sujeita a retrocessos, é possível intervir e melhorar a situação. No entanto, os investimentos escassos na educação e os cortes recentes de recursos afetam especialmente as modalidades que atendem historicamente os grupos excluídos da escolarização, como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, entre outras (Silva; Lopes; Lino, 2018).

Portanto, é crucial valorizar a formação inicial e continuada dos professores e de todo o corpo escolar, considerando o atendimento a esse público e estabelecendo uma conexão entre as modalidades da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial. Além disso, é necessário realizar pesquisas sobre o tema, visando a efetivação da perspectiva inclusiva na Educação de Jovens e Adultos.



### **3. EJA em uma perspectiva inclusiva: breve contextualização histórica e legal**

Realizou-se um levantamento da legislação sobre educação inclusiva, educação especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de uma pesquisa bibliográfica para compreender melhor as modalidades e a perspectiva inclusiva. Autores como Glat, Blanco, Nogueira, Paiva, Julião e Paulo Freire foram consultados, buscando uma abordagem inclusiva. A EJA destina-se a jovens, adultos e idosos que não concluíram a escolarização, enquanto a Educação Especial atende pessoas com deficiência (Glat, 2007; Glat; Blanco, 2013; Glat; Nogueira, 2003).

Tanto a Educação de Jovens e Adultos como a Educação Especial foram marcadas pela exclusão e preconceito ao longo da história. As pessoas com deficiência eram excluídas e, posteriormente, segregadas em instituições sem acesso à educação. Somente no século XX começou a surgir um paradigma socioeducacional que visava à integração dessas pessoas nas instituições escolares. No entanto, a integração ainda ocorria de forma segregada, com classes e escolas especiais, deixando os adultos em instituições filantrópicas (Paiva, 2006; Julião, 2015).

A Constituição Federal de 1988 garante o direito à educação para todos, sem discriminação, assegurando igualdade de condições de acesso e permanência na escola. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, e o Estado tem o dever de oferecer educação básica gratuita para todos, incluindo atendimento especializado para pessoas com deficiência na rede regular de ensino (Brasil, 1996)

A perspectiva inclusiva começou a ser discutida no Brasil nos anos 1990, em consonância com um movimento mundial, e passou a ser uma política educacional nas décadas seguintes (UNESCO, 1990; UNESCO, 1994)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi incorporada tardiamente às políticas educacionais, reconhecendo a dívida social com alunos que não tiveram acesso à escolarização na infância ou foram excluídos da escola devido à evasão escolar. O domínio da leitura, escrita e habilidades matemáticas básicas é fundamental para a cidadania e inclusão social, sendo necessário o letramento para o uso da linguagem no cotidiano (Souza; Silva, 2016).

Este trabalho busca estabelecer uma relação entre a EJA e a Educação Especial/Educação Inclusiva, já que a educação especial permeia todos os níveis e deve se integrar à proposta pedagógica das escolas. No entanto, há poucas pesquisas e teorias que abordam essas modalidades em conjunto, o que mostra a necessidade de preparação e formação dos professores que atuam nessa realidade (Souza; Silva, 2016)



Dados apontam que pessoas com deficiência no Brasil têm mais chances de não frequentar a escola e serem analfabetas em comparação com pessoas sem deficiência. A implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no mesmo turno da EJA é apontada como uma possível solução para melhorar o atendimento às pessoas com deficiência, garantindo sua permanência e oferecendo apoio adequado às suas necessidades (Bastos, 2011).

No entanto, existem desafios a serem enfrentados, como a necessidade de profissionais multidisciplinares, ampliação das salas de recurso e do atendimento, formação continuada dos professores, adaptações curriculares e físicas, além do planejamento, políticas públicas, financiamento e apoio de outros setores, como saúde, esporte e assistência social. A educação inclusiva requer atenção especial à acessibilidade, ao AEE, às adaptações curriculares, à formação e valorização dos professores, considerando a complexidade desse trabalho (Trentin, 2017).

#### **4. O PNE, suas metas e a inclusão**

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um conjunto de diretrizes e metas estabelecidas pelo governo brasileiro para orientar as políticas públicas na área da educação. O PNE busca promover a qualidade, a equidade e a inclusão educacional em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2014).

Dentre as metas do PNE, algumas estão diretamente relacionadas à inclusão educacional. Por exemplo, a meta 4 busca garantir a implantação de salas de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa meta também enfatiza a formação continuada de professores e a articulação entre os órgãos e políticas públicas para garantir a continuidade da escolarização desses estudantes (Brasil, 2014).

A meta 9 visa reduzir o analfabetismo e ampliar a oferta de educação para jovens e adultos que não tiveram oportunidade de cursar o ensino fundamental na idade apropriada. Essa meta busca assegurar a inclusão desses indivíduos no sistema educacional, possibilitando que eles adquiram conhecimentos e habilidades essenciais para a vida (Brasil, 2014).

Além disso, a meta 10 busca ampliar a oferta de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando atender a demanda por educação básica de qualidade nessa faixa etária. Essa meta reconhece a importância da inclusão de jovens e adultos que não concluíram a educação básica, proporcionando a eles oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pessoal (Brasil, 2014).

É importante ressaltar que a inclusão educacional vai além dessas metas específicas. O PNE busca promover a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, origens sociais,

deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Para tanto, é necessário implementar políticas e práticas pedagógicas inclusivas, que considerem a diversidade e garantam a participação e o sucesso de todos os estudantes no ambiente educacional (Silva; Lopes; Lino, 2018).

A inclusão educacional também demanda ações de combate à discriminação e ao preconceito, bem como a promoção de ambientes escolares acolhedores e inclusivos. Além disso, é fundamental garantir a acessibilidade física e pedagógica nas escolas, de modo a permitir a participação plena e igualitária de todos os estudantes (Silva; Lopes; Lino, 2018).

Portanto, o PNE possui metas voltadas para a inclusão educacional, reconhecendo a importância de oferecer oportunidades educacionais igualitárias e de qualidade para todos os cidadãos, independentemente de suas condições e características individuais. A efetivação dessas metas requer o comprometimento dos gestores públicos, a mobilização da sociedade civil e a implementação de políticas e práticas inclusivas nas escolas (Silva; Lopes; Lino, 2018).

## **5. A EJA inclusiva**

A EJA inclusiva refere-se à Educação de Jovens e Adultos que busca promover a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas características, necessidades especiais, idade ou condição socioeconômica. Essa modalidade educacional visa superar a dívida social existente para com aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada e oportunidades de permanência na escola (Souza, 2016).

Ao longo dos anos, houve uma mudança no público atendido pela EJA, que passou a abranger não apenas pessoas que não foram escolarizadas no tempo adequado, mas também aquelas que, mesmo tendo sido escolarizadas, não obtiveram aprendizagens suficientes para um desenvolvimento pleno e participação social (Moreira, 2014).

A implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no período de 2008 a 2013, contribuiu para esse processo de inclusão. Houve um aumento significativo no número de estudantes com necessidades especiais matriculados na EJA, indicando uma ampliação do direito à educação para esse grupo. Essa mudança deu origem a novos desafios e demandas, tanto para os alunos como para os professores que atuam nessa modalidade de ensino (Julião, 2015).

Diversos estudos têm abordado o público-alvo da Educação Especial na EJA, ampliando o debate sobre os desafios da inclusão desses alunos e a atuação dos professores. Também são discutidas propostas de intervenção e estratégias

para promover a educação inclusiva, assim como as diretrizes e legislações que respaldam esse direito (Bastos, 2011).

É importante ressaltar que a busca pelo conhecimento e a luta pela garantia do direito à educação para todos, mesmo diante de retrocessos e desmontes na educação brasileira, são fundamentais para manter a esperança e avançar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Trentin, 2017).

Em resumo, a EJA inclusiva visa garantir o acesso, permanência e sucesso de todos os estudantes, independentemente de suas características, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Essa inclusão abrange pessoas com necessidades especiais, as quais têm direito a um atendimento educacional especializado. A EJA inclusiva enfrenta desafios e exige a articulação entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade e promover a igualdade de oportunidades para todos.

## **6. Escola inclusiva / A escola em meio a inclusão**

O texto de Beras e Filho (2015, p. 12682) aborda a inclusão de estudantes com deficiência nas classes regulares, destacando a importância da educação inclusiva e a necessidade de adaptação das escolas para acolher e promover a inclusão desses estudantes. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) também é considerada inclusiva, pois a maioria dos estudantes apresenta especificidades que exigem um trabalho duplamente inclusivo.

O autor Barbosa (2017 p. 4) destaca a importância de escolas inclusivas como exemplo a ser seguido, citando uma proposta de “EJA Interventiva” para alunos com deficiência e defasagem idade/série. Essa proposta visa oferecer maior flexibilidade no tempo, avaliação, metodologias e tudo o que for necessário para melhor aproveitamento dos alunos com necessidades específicas.

No entanto, o texto de Barbosa (2017) ressalta que ainda existem desafios a serem superados na inclusão de pessoas com deficiência nas salas regulares, como a falta de recursos e demandas dos professores para ministrar um ensino de qualidade para estudantes com necessidades específicas.

A EJA, que anteriormente tinha como objetivo suprir o tempo perdido e qualificar os estudantes, agora busca prepará-los para a prática cidadã. A cidadania é vista como uma forma de resgatar a dignidade e afirmação das pessoas, exercício ético, intervenção na realidade e construção de uma sociedade menos desigual (Vasconcelos; Brito, 2019).

Para promover a inclusão e o bom aproveitamento dos estudantes com deficiência na EJA, é necessário o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o trabalho em equipe entre os professores de classe regular

e o professor de AEE. Além disso, a produção de recursos pedagógicos que auxiliam na aprendizagem é fundamental. A ampliação do potencial inclusivo da EJA também seria benéfica para os demais estudantes que enfrentam dificuldades na escolarização (Glat; Nogueira, 2003).

O texto de Beras e Filho (2015, p. 12682) enfatiza a importância de mudar a forma como vemos as pessoas com deficiência, buscando a equiparação de oportunidades e preparando a sociedade para recebê-las, visando minimizar prejuízos pessoais e sociais. A inclusão na EJA requer esforços conjuntos e a criação de estratégias e recursos adequados para atender às necessidades de todos os estudantes.

A implementação e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O AEE é oferecido em salas de recursos multifuncionais e tem o objetivo de apoiar a organização da educação especial inclusiva, garantir o acesso dos alunos da educação especial ao ensino regular, disponibilizar recursos pedagógicos e promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (Brasil, 2008).

No Município do Rio de Janeiro, existem cerca de 424 salas de recursos multifuncionais distribuídas nas diferentes Coordenadorias Regionais de Educação. O funcionamento das salas de recursos deve ser articulado com a proposta pedagógica do ensino regular, e o AEE é oferecido preferencialmente no turno oposto ao ensino regular, embora não haja obrigatoriedade estrita quanto a isso (Brasil, 2010).

Para a implantação das salas de recursos, são necessários critérios como a elaboração de um Plano de Ações Articuladas pela Secretaria de Educação, a presença de alunos da educação especial matriculados em classes comuns, espaço físico adequado e profissionais capacitados para atuar no AEE. Os alunos devem ser atendidos individualmente ou em pequenos grupos, de acordo com suas necessidades específicas, e é importante haver trabalho em equipe entre os profissionais da sala de recursos e os professores de sala regular (Brasil, 2010).

No contexto das escolas que oferecem o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) no Rio de Janeiro, algumas delas também possuem salas de recursos. No entanto, é necessário passar pela Coordenadoria Regional de Educação para encaminhar os alunos com deficiência para essas salas. Em relação aos horários de atendimento, muitas escolas não oferecem atendimento noturno, o que pode ser uma limitação para os estudantes da EJA que trabalham durante o dia ou têm acompanhantes que trabalham nesse período (Brasil, 2010).

Se observa a necessidade de repensar os horários de atendimento do AEE para melhor atender os alunos da EJA, incluindo a possibilidade de oferecer atendimento noturno, o que facilitaria o processo de inclusão desses estudantes.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2018, mostra um aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora esse crescimento não seja tão significativo em comparação com o ensino fundamental e médio. Também é mencionado que menos da metade dos alunos matriculados em classes regulares da EJA, que não são o público-alvo da EJA, recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE é apontado como uma estratégia por Beras e Filho (2015) para facilitar a inclusão e melhorar a aprendizagem dos alunos com deficiência. O professor de sala de recursos deve ter formação adequada e conhecimentos sobre diferentes aspectos relacionados à educação especial. No entanto, é ressaltado que as necessidades diárias dos alunos, incluindo habilidades práticas, devem ser consideradas não apenas para alunos com deficiência, mas para todos os alunos da EJA.

Destaca-se a importância de conhecer os alunos por meio da escuta e de enxergar suas potencialidades, não apenas suas dificuldades. É mencionado que, no contexto da educação inclusiva, os professores precisam estar preparados para lidar com as diferenças e a diversidade dos alunos, adaptando os conteúdos para que sejam relevantes e significativos em suas vidas (Bock; Furtado; Teixeira, 2008).

Sugere-se a disponibilização de mais salas de recursos com AEE, próximas ao turno da EJA, bem como projetos de reforço escolar para os demais alunos. Isso facilitaria a aprendizagem de todos e tornaria a EJA mais flexível às diferentes demandas. No entanto, ressalta-se que a inclusão é um processo complexo e contínuo, e apenas colocar os alunos em salas regulares não é suficiente para tornar a escola inclusiva. São necessários esforços, investimentos, comprometimento por parte dos poderes públicos e valorização docente para garantir a qualidade das escolas e promover a inclusão gradualmente (Freire, 2018).

Destaca-se a importância do AEE, da formação dos professores e da abordagem individualizada para atender às necessidades dos alunos com deficiência na EJA, bem como para promover a inclusão de todos os alunos.

## **7. Resultados e discussões**

Os resultados e discussões do trabalho sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial na perspectiva inclusiva revelam uma série de aspectos relevantes para promover a inclusão educacional desses públicos.

A seguir, apresento uma tabela com alguns autores relevantes e uma breve discussão sobre seus pontos de vista em relação à EJA e Educação Especial na perspectiva inclusiva:

**Tabela 1-** Quadro de autores

<b>Autor</b>	<b>Discussão</b>
Beras e Filho	Destacam a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como auxílio positivo na vida acadêmica dos estudantes.
	Ressaltam a necessidade de formação dos professores em diversas áreas relacionadas à Educação Especial.
Bock, Furtado e	Enfatizam a importância do professor como mediador entre os aprendizados curriculares da sala de aula regular e a vida dos alunos.
Teixeira	Argumentam que o professor deve ser capaz de tornar os conhecimentos palpáveis e significativos, adaptando-se a cada aluno.
Glat e Nogueira	Defendem que os professores da EJA precisam ser preparados para lidar com a diversidade e singularidade de cada aluno.
Paulo Freire	Destaca a importância de uma prática de escuta atenta às necessidades de cada sujeito e enxergar as potencialidades dos alunos.

**FONTE:** Criação das próprias autoras, 2023.

Esses autores contribuem para a compreensão da importância da formação adequada dos professores, do papel do AEE e da necessidade de olhar além das limitações dos alunos, valorizando suas potencialidades. Eles ressaltam a importância de uma abordagem inclusiva que considere as demandas individuais dos alunos, promovendo um ambiente educacional que respeite a diversidade e proporcione igualdade de oportunidades de aprendizado para todos.

Um dos principais resultados é o aumento do número de matrículas de pessoas com deficiência na EJA ao longo dos anos. Embora esse crescimento não seja o maior em comparação com o ensino fundamental e médio, é importante destacar que existe uma demanda significativa por inclusão na EJA. Entre 2014 e 2018, o número de matrículas de estudantes com deficiência na EJA passou de 111.963 para 130.289, representando um aumento de 9,4% em termos percentuais.

No entanto, a inclusão desses alunos na EJA não se resume apenas ao aumento de matrículas. O estudo também identifica a necessidade de fornecer atendimento educacional especializado (AEE) adequado para esses alunos. É preocupante constatar que menos da metade dos alunos com deficiência matriculados em classes regulares da EJA têm acesso ao AEE. Isso evidencia a importância de garantir suporte educacional específico, considerando as necessidades individuais desses alunos, a fim de promover sua participação ativa na vida escolar.

A formação adequada dos professores também é uma questão central nas discussões sobre a inclusão na EJA e Educação Especial. Os professores precisam adquirir conhecimentos e habilidades que os habilitem a lidar com a diversidade de alunos presentes nesses contextos educacionais. Além disso, é

fundamental que os professores sejam capazes de adaptar os conteúdos de forma significativa, levando em consideração as necessidades e potencialidades de cada aluno. Portanto, é essencial investir na formação contínua dos professores, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada, abordando temas como Comunicação Aumentativa e Alternativa, Braille, Orientação e Mobilidade, LIBRAS, entre outros.

Outro aspecto destacado nas discussões é a importância de conhecer os alunos individualmente e ouvir suas necessidades e potencialidades. É necessário que os educadores sejam sujeitos ativos na escuta dos alunos, buscando compreender suas demandas e adaptando o ensino de acordo com suas características individuais. É fundamental enxergar além das limitações e deficiências, valorizando as potencialidades de cada estudante, para que possam ser utilizadas como ponto de partida no processo educativo.

No entanto, a inclusão na EJA e na Educação Especial vai além de mover fisicamente os alunos para as salas de aula regulares. É um processo complexo que requer esforços e investimentos. A inclusão deve ser entendida como um processo contínuo, e não como um estado final a ser alcançado. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário um comprometimento dos poderes públicos, que devem garantir a qualidade das escolas, oferecer suporte adequado aos professores e promover a valorização docente, com condições de trabalho adequadas, salários justos e planos de carreira. A inclusão também requer uma reflexão sobre a profissão de professor, repensando-a de forma a valorizar as habilidades e competências necessárias para lidar com a diversidade presente na EJA e na Educação Especial.

Em resumo, os resultados e discussões sobre a EJA e Educação Especial na perspectiva inclusiva revelam a necessidade de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com deficiência nesses contextos educacionais. Isso implica em promover a formação adequada dos professores, oferecer suporte educacional especializado, valorizar as potencialidades individuais dos alunos e repensar a profissão docente. Somente assim será possível avançar em direção a uma educação inclusiva, que respeite a diversidade e promova o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

## **8. Considerações finais**

Neste trabalho sobre a EJA e Educação Especial na perspectiva inclusiva, foram abordados diversos aspectos relacionados à inclusão de pessoas com deficiência na educação de jovens e adultos. Através da análise de dados e discussão de diferentes autores, foram apresentados pontos importantes que ressaltam a necessidade de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.



Foi observado que, apesar do aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência na EJA, ainda há desafios a serem enfrentados. A falta de atendimento educacional especializado para todos os alunos e a necessidade de formação adequada dos professores foram apontadas como questões fundamentais. Autores como Beras e Filho destacam o papel positivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na vida acadêmica dos estudantes, ressaltando a importância de desenvolver conhecimentos em diversas áreas relacionadas à Educação Especial.

A formação dos professores também foi enfatizada por Bock, Furtado e Teixeira, que apontam o papel do professor como mediador entre os aprendizados curriculares e a vida dos alunos. A necessidade de uma prática de escuta atenta às necessidades individuais dos estudantes e o reconhecimento de suas potencialidades foram mencionados por Paulo Freire, ressaltando a importância de um olhar além das limitações dos alunos.

Autores como Glat e Nogueira destacam a importância de preparar os professores da EJA para lidar com a diversidade e singularidade de cada aluno, promovendo um ambiente educacional inclusivo e valorizando as diferenças. Essas considerações reforçam a necessidade de um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento, tanto para os estudantes como para os professores.

Em suma, a educação inclusiva na EJA e na Educação Especial é um processo complexo que requer esforços, investimentos e comprometimento por parte dos poderes públicos. É fundamental garantir a qualidade das escolas, a formação adequada dos professores e um ambiente educacional que respeite a diversidade e proporcione igualdade de oportunidades de aprendizado para todos os alunos. Ao promover uma abordagem inclusiva, valorizando as potencialidades dos estudantes e adaptando os conteúdos de forma significativa, estaremos mais próximos de uma educação que atenda às necessidades de todos e combata a exclusão.

## Referências

BARBOSA, Vânia de Sousa. FRANCO, Elize Keller. EJA interventiva: Uma Proposta Alternativa de Inclusão. **Revista Primus Vitam** n. 9. ANAIS: II Congresso Internacional e VII Congresso Nacional de Dificuldades de Ensino e Aprendizagem. 2017.

BASTOS, Vívian de Cássia de Camargo. **A Educação Especial no Contexto da Educação de Jovens e Adultos: Processo Duplamente Inclusivo**. 2011.

BERAS, Julia Jost. FILHO, César Augusto Robaina. Educação Especial no Contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA): Relato de Experiência. **EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação**. ISSN 2176-1396. PUCPR, 2015.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: Uma Introdução ao Estudo da Psicologia**. Editora: Saraiva. 14ª edição. São Paulo. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE**. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. 2015.

BRASIL. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília. 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. Janeiro de 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora: Paz&Terra. Rio de Janeiro/ São Paulo – 43ª edição. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Editora: Paz&Terra. São Paulo/Rio de Janeiro – 24ª edição. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Editora: Paz e Terra – 38ª edição, 2004.

GLAT, Rosana. BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, Rosana (Org e Ed.) Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Editora: 7Letras. 2013. P. 15-35.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. 7 Letras. 2007.

GLAT, Rosana. NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Comunicações. Ano 10, nº 1, Junho de 2003.

GONÇALVES, Taísa Grasiela G. Liduenha. BUENO, José Geraldo Silveira. MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. **Matrículas de Alunos com Deficiência na EJA: Uma Análise dos Indicadores Educacionais Brasileiros**. RBPAE, v.29, nº 3, p. 407-426. 2013.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. SIMÕES, Darcília (org). **A Redação de Trabalhos Acadêmicos: Teoria e Prática**. 7ª edição. Rio de Janeiro. Editora: EdUERJ. 2017.

JULIÃO, Elionaldo F. A diversidade dos sujeitos da EJA. In: MEDEIROS, Cecília. Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Diversidade: saberes, sujeitos e práticas. Niterói, RJ, CEAD/UFF, 2015, p.157-170.

MOREIRA, Camila. **O Direito de Educação para Jovens e Adultos com Deficiência**. Espírito Santo. 2014.

PAIVA, Jane. **Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes**. Políticas de direito à educação: compromisso ético para consolidar o direito para todos os brasileiros. Salto para o Futuro – Livro: EJA: Formação Técnica e Integrada ao Ensino Médio. 2006 p. 24 – 35.

SILVA, Ana Cláudia; LOPES, Giovana Cerqueira; LINO, Lucília Augusta. **Investimento e qualidade da Educação de Jovens e Adultos**. IN: ANFOPE, ANPAE. Anais do XI Encontro Regional SUDESTE da ANFOPE / XI Seminário Regional da ANPAE Sudeste /XIV Encontro Estadual da ANFOPE-RJ / VII Seminário Estadual da ANPAE-RJ. 'Política, gestão e formação de professores: (contra)reformas e resistências'. Niterói, UFF, 2018. Vol. 4, pp.22-26. ISBN: 978-85-922051-4-0.

SOUZA, Kleyne Cristina Dornelas de. SILVA, Leda Regina Bitencourt da Silva. Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Com Censo**. 2ª Edição Especial, nº5. 2016. ISSN 2359-2494.

TRENTIN, Valéria Becher. Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial nas Pesquisas: Uma Articulação Necessária. **Revista Espacios**. Vol. 38, ISSN 0798 1015. 2017.

## ÍNDICE REMISSIVO

---

### A

Acessibilidade 21, 25, 32, 33, 84, 87, 89, 116, 117, 119, 127, 128  
Acolhimento 40, 87, 114, 118, 119, 120  
Alfabetização 40, 44, 73, 102, 111, 115  
Anos Iniciais 59, 60, 61, 65, 66  
Atendimento Educacional Especializado 10, 13, 16, 34, 35, 87, 93, 95, 101, 114, 115, 117, 119, 127, 129, 130, 131, 132, 134  
Audiodescrição 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34  
Autismo 103, 104, 105, 106, 112

### C

Capacitação de professores 29, 79  
Censo Escolar 26, 34, 131  
Cidadania 71, 76, 79, 81, 85, 88, 103, 116, 126, 129  
Combate ao capacitismo 117, 120, 121  
Comunidade escolar 20, 22, 26, 34, 35, 42, 90, 104, 115, 117, 119, 130  
Cooperação 65, 66, 88, 93

### D

Declaração de Salamanca 10, 18, 24, 46, 88, 94, 97, 100, 105  
Deficiência 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 44, 45, 47, 48, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 96, 98, 100, 103, 104, 105, 112, 114, 116, 117, 118, 122, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135  
Deficiência intelectual 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16  
Deficiência visual 20, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 55, 56, 57, 58, 59, 66, 67, 68, 69  
Desenho Universal de Aprendizagem 26, 28, 31, 33  
Diretrizes e Bases da Educação Nacional 19, 20, 23, 36, 50, 77, 78, 92, 95, 100, 112, 116, 121, 135  
Disfemia 35, 36, 37, 38  
Dislexia 35, 36, 39, 43  
Diversidade 5, 8, 13, 32, 33, 34, 35, 36, 42, 44, 48, 49, 54, 66, 67, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 98, 99, 116, 117, 120, 122, 123, 124, 128, 131, 132, 133, 134, 136

## E

Educação 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 37, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 62, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 136

Educação Básica 10, 86, 87, 93, 98, 101, 114, 131, 135

Educação de Jovens e Adultos 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 136

Educação do Campo 44, 45, 46, 50, 52, 53

Educação Especial 5, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 24, 25, 34, 35, 43, 44, 45, 50, 54, 84, 86, 89, 90, 93, 95, 96, 97, 101, 105, 106, 111, 112, 113, 115, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136

Educação Inclusiva 11, 15, 18, 21, 24, 25, 27, 35, 44, 50, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 102, 103, 112, 114, 115, 124, 126, 128, 130, 135, 136

Educação Infantil 25, 70, 71, 72, 74, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84

Educação Matemática Inclusiva 55, 56, 58, 61

Ensino 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 35, 36, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 80, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 114, 116, 119, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133

Ensino-aprendizagem 29, 31, 45, 52, 62, 76, 80, 102, 111

Ensino e aprendizagem 10, 19, 25, 45, 50, 56, 58, 65, 102, 111, 124

Ensino Fundamental 34, 35, 59, 60, 62, 63, 66, 67, 107

Ensino Médio 59, 63, 64, 66, 67, 136

Ensino regular 7, 10, 13, 15, 19, 25, 49, 96, 98, 103, 111, 130

Ensino Superior 48, 59, 64, 65, 66, 67, 70, 122

Escola 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 35, 41, 42, 43, 46, 49, 51, 54, 63, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 88, 96, 97, 99, 104, 107, 108, 111, 112, 114, 115, 119, 120, 121, 125, 126, 127, 128, 129, 131

Estatuto da Pessoa com Deficiência 23, 88, 93, 112, 116, 121

Exclusão 8, 9, 12, 18, 46, 57, 58, 90, 100, 101, 116, 117, 126, 134

## F

Formação continuada 8, 11, 15, 36, 47, 50, 51, 52, 54, 60, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 87, 91, 98, 100, 106, 108, 109, 110, 111, 124, 127, 133

Formação docente 26, 33, 37, 43, 44, 45, 46, 49, 51, 52, 53, 62, 65, 67, 89, 107

Formação inicial 28, 48, 54, 72, 85, 91, 103, 107, 109, 111, 125

## I

Inclusão 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 32, 37, 38, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 65, 66, 67, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 112, 114, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133

Inclusão de alunos com deficiência visual 25, 29, 59, 67

Inclusão educacional 9, 18, 19, 46, 47, 48, 53, 56, 86, 87, 100, 122, 124, 127, 128, 131

Integração 9, 17, 18, 22, 26, 31, 33, 42, 48, 53, 64, 84, 87, 88, 126, 135

## L

Lei Brasileira de Inclusão 18, 19, 20, 23, 25, 53, 88, 89, 90, 93, 103, 116, 121, 124, 135

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 19, 20, 36, 50, 78, 92, 95, 100, 112, 116, 121, 135

Libras 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54

Língua Brasileira de Sinais 45, 47, 51, 53, 54, 101

Literatura 26, 32, 33, 50, 56, 57, 68

## M

Materiais didáticos 27, 29, 30, 32, 63, 89, 124

Mediação 13, 14, 15, 62, 79, 104

## P

Plano Nacional de Educação 95, 127, 135

Práticas pedagógicas 5, 8, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 23, 25, 27, 28, 33, 37, 45, 47, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 64, 66, 67, 87, 89, 91, 100, 103, 113, 122, 128

Psicopedagogia 71, 72, 74, 75, 79, 80, 112

## S

Sala de aula 13, 22, 26, 38, 44, 45, 53, 71, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 87, 89, 103, 104, 107, 108, 110, 118, 132

## T

Tecnologia assistiva 25, 26, 27, 29, 55, 59, 65, 69

Trabalho colaborativo 15, 115, 119, 120

Transtorno do Espectro Autista 19, 23, 24, 102, 108, 111, 112, 118

Transtornos Mentais 12, 37, 39, 106

