

---

# ANAIS DO COBEPI 2025

---

**Congresso Brasileiro de Educação  
na Perspectiva Inclusiva**

**7 e 8 de novembro 2025**

Reconecta Editora Científica e Eventos

**ISBN: 978-65-85105-46-0**





# I CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

**7 e 8 de novembro de 2025**

**ISBN: 978-65-85105-46-0**



**Realização:** Reconecta Editora Científica e Eventos  
**CNPJ 35.688.419/0001-62**  
**Fone:** (17) 99175-6641. **Website:** [reconnectasolucoes.com.br](http://reconnectasolucoes.com.br)  
[contato@reconnectasolucoes.com.br](mailto:contato@reconnectasolucoes.com.br)

**Editoração:** Eliza Wenceslau; Tatiane Scarpelli Ponte

**Arte Gráfica:** Eliza Wenceslau

**Arte da capa:** Eliza Wenceslau

**Os textos divulgados são de inteira responsabilidades de seus autores, nos termos do edital de trabalhos do congresso, disponíveis na página da Editora.**



# CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS

## ÁREAS TEMÁTICAS

Foram aceitas submissões de trabalhos empíricos, de revisão e relatos de experiência que abordem **mudanças e avanços** conceituais e teóricos, apresentem **estratégias e recursos inovadores** e comuniquem **perspectivas futuras** vinculadas às seguintes áreas temáticas:

AT 01. Políticas públicas e legislações para a inclusão

AT 02. Tecnologias assistivas e acessibilidade digital

AT 03. Formação de professores e desenvolvimento profissional para educação inclusiva

AT 04. Inclusão de pessoas com deficiência na educação infantil e nos anos iniciais

AT 05. Inclusão de pessoas com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Técnico e EJA

AT 06. Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior

AT 07. Inclusão socioeconômica, da diversidade cultural, étnico-racial e de gênero na escola



# **CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS**

## **COMISSÃO CIENTÍFICA**

Artur Pires de Camargos Júnior  
Carolina Fabiane de Souza Araújo  
Eduardo Lima  
Flávio Maria Leite Pinheiro  
Leandro Rodrigues Nascimento da Silva  
Luciandro Tássio Ribeiro de Souza  
Marcus Edson Carilo de Mello Vieira  
Maxwell Ponte  
Rodrigo Lellis Santos  
Rosilda da Rocha Veloso  
Walmir Fernandes Pereira



**CONGRESSO BRASILEIRO  
DE EDUCAÇÃO NA  
PERSPECTIVA INCLUSIVA**

# **PROGRAMAÇÃO**

O participante do CONPERE teve acesso à:

1. Participação em palestras, minicursos e oficinas relacionadas à temática.
2. Submissão de artigo completo para publicação como capítulo de livro digital
3. Submissão de resumo simples e expandido para publicação nos anais do evento.
4. Apresentação de trabalho na modalidade oral.
5. Apresentação de trabalho na modalidade mini palestras.

**DIA 07/NOVEMBRO**

**Palestra: Antirracismo e literatura na educação infantil.**

**Palestrante:** Raquel Lopes

**Seção de comunicação científica: Educação na perspectiva inclusiva**

**A CARACTERIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DOS DOCENTES NAS POLÍTICAS FEDERAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO RENAFOR – EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Conferencista:** Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues

**ESPERANÇAR: O CAVALEIRO DA TRISTE FIGURA CORRIA ATRÁS DE MOINHOS DE VENTO, HOJE LUTA POR UMA AUTONOMIA NA VIDA E NO EDUCAR.**

**Conferencistas:** Ana Lucia Balbino Da Silva, Felismina De Sousa Neta e Tiago dos Santos Salgado

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS FEDERAIS PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL**

**Conferencista:** Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues



**CONGRESSO BRASILEIRO  
DE EDUCAÇÃO NA  
PERSPECTIVA INCLUSIVA**

# **PROGRAMAÇÃO**

**DIA 08/NOVEMBRO**

**Seção de comunicação científica: Educação na perspectiva inclusiva**

**A INCLUSÃO DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA/IFRO – O QUE DIZEM AS PESQUISAS CIENTÍFICAS**

**Conferencista:** Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues

**INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM COLINAS DO TOCANTINS**

**Conferencistas:** Clarice Borges da Silva Oliveira, Kátia Gonçalves Dias

**A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E JURÍDICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E SUA ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO BASE PARA A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS EDUCACIONAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

**Conferencistas:** Jaqueline de Oliveira Porto, Keli Aires Leão, Rosiane Ribas de Souza Eler



## CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

# PROGRAMAÇÃO

### TRABALHOS APROVADOS

#### **ORIENTAÇÕES SEXUAIS DE ALUNOS(AS) COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) NO ENSINO MÉDIO: DEBATES E CONFIGURAÇÕES NAS AULAS DE LITERATURA**

resumo simples / at 07 – inclusão socioeconômica, da diversidade cultural, étnico-racial e de gênero na escola

Autores: Eliezer Gonçalves cordeiro, Jairo Carioca, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Joyce Alves da Silva

#### **O “NÃO LUGAR” DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: A ESCOLARIZAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DO CORPO**

artigo / at 04 - inclusão de pessoas com deficiência na educação infantil e nos anos iniciais

Autores: Silvana Matos Uhmann

#### **INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM COLINAS DO TOCANTINS**

resumo simples / at 01 – políticas públicas e legislações para a inclusão

Autores: Clarice Borges da Silva Oliveira, Kátia Gonçalves Dias

#### **INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UESB (2008–2023): UM ESTUDO SOBRE POLÍTICAS INSTITUCIONAIS, PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE E TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS NO CAMPUS ITAPETINGA.**

resumo simples / at 06 - inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior

Autores: Roberta Pacheco Caetano Borges

#### **A DUALIDADE DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TÉCNICA RACIONAL E DEVANEIO IMAGINATIVO NA PERSPECTIVA DE GASTON BACHELARD**

resumo expandido / at 02 – tecnologias assistivas e acessibilidade digital

Autores: Leonardo Rafael Franco

#### **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E SUA OFERTA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

resumo expandido / at 03 – formação de professores e desenvolvimento profissional para educação inclusiva:

Autores: Eliezer Gonçalves cordeiro, Jonas Alves da Silva Junior, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva



## CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

# PROGRAMAÇÃO

### **POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO IFMT: MAPEAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

resumo simples / at 03 – formação de professores e desenvolvimento profissional para educação inclusiva:

Autores: Tayres Gomes da Silva, Noliana Oliveira Albino, Cálita Fernanda de Paula Martins

### **TDIC, CULTURA DIGITAL E INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO**

resumo expandido / at 02 – tecnologias assistivas e acessibilidade digital

Autores : Rosangela T Makvestio Da Silva, Frans Robert Lima Melo

### **INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

resumo simples / at 04 - inclusão de pessoas com deficiência na educação infantil e nos anos iniciais

Autores: Eliezer Gonçalves cordeiro, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Joyce Alves da Silva

### **A BIDOCÊNCIA COMO NORTEADORA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA**

resumo simples / at 03 – formação de professores e desenvolvimento profissional para educação inclusiva:

Autores: Eliezer Gonçalves cordeiro, Jairo Carioca, Joyce Alves da Silva, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva

### **A IMPORTÂNCIA DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

resumo expandido / at 04 - inclusão de pessoas com deficiência na educação infantil e nos anos iniciais

Autore: Ricardo Gabriel de Araújo

### **INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL DA MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE**

artigo / at 02 – tecnologias assistivas e acessibilidade digital

Autore: Leonardo Rafael Franco

### **A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS ÚLTIMOS SETE ANOS: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE**

artigo / at 07 – inclusão socioeconômica, da diversidade cultural, étnico-racial e de gênero na escola

Autores : Nickolas Luiz de Andrade Almeida, Sergio Roberto Silveira, Gabriel Santos de Castro e Lima



## CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

# PROGRAMAÇÃO

### O PRECONCEITO VELADO CONTRA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS REGULARES A REAL PEDAGOGIA DA INVISIBILIDADE

resumo simples / at 04 - inclusão de pessoas com deficiência na educação infantil e nos anos iniciais

Autores: Ricardo Gabriel de Araújo

### ARTETERAPIA E INCLUSÃO: O PAPEL DA CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO DO TEA EM “TUDO BEM NÃO SER NORMAL”

resumo expandido / at 07 – inclusão socioeconômica, da diversidade cultural, étnico-racial e de gênero na escola

Autores: Roberta Pacheco Caetano Borges

### A INCLUSÃO DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA/IFRO – O QUE DIZEM AS PESQUISAS CIENTÍFICAS

resumo simples / at 05 – inclusão de pessoas com deficiência nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio, técnico e eja

Autores: Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues

### AMPLIANDO O CONCEITO DE “BIDOCÊNCIA” NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: NOTAS ADICIONAIS

artigo / at 03 – formação de professores e desenvolvimento profissional para educação inclusiva:

Autores: Eliezer Gonçalves cordeiro, Jairo Carioca, Joyce Alves da Silva, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva

### CONSOLIDAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS(AS) COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

resumo simples / at 05 – inclusão de pessoas com deficiência nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio, técnico e eja

Autores: Eliezer Gonçalves cordeiro, Jonas Alves da Silva Junior, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva

### ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NA MENSAGEM PRESIDENCIAL DE JAIR MESSIAS BOLSONARO EM 2019: ENTRE A FÁBRICA E O ESQUECIMENTO

resumo expandido / at 01 – políticas públicas e legislações para a inclusão

Autores: Eliezer Gonçalves cordeiro, Jairo Carioca, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Joyce Alves da Silva



## CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

# PROGRAMAÇÃO

### A CARACTERIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DOS DOCENTES NAS POLÍTICAS FEDERAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO RENAFOR – EDUCAÇÃO ESPECIAL

artigo (capítulo de livro) / at 01 – políticas públicas e legislações para a inclusão

Autores: Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues

### POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO IFMT: RESULTADOS DO PROJETO DE PESQUISA DE MAPEAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

resumo expandido / at 03 – formação de professores e desenvolvimento profissional para educação inclusiva:

Autores: Tayres Gomes da Silva, Noliana Oliveira Albino, Cálita Fernanda de Paula Martins

### A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E JURÍDICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E SUA ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO BASE PARA A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS EDUCACIONAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

artigo (capítulo de livro) / at 01 – políticas públicas e legislações para a inclusão

Apresentador: Rosiane Ribas de Souza Eler, Jaqueline de Oliveira Porto, Keli Aires Leão

### ESPERANÇAR: O CAVALEIRO DA TRISTE FIGURA CORRIA ATRÁS DE MOINHOS DE VENTO, HOJE LUTA POR UMA AUTONOMIA NA VIDA E NO EDUCAR

artigo (capítulo de livro) / at 07 – inclusão socioeconômica, da diversidade cultural, étnico-racial e de gênero na escola

Autores: Maria José Costa dos Santos, Ana Lucia Balbino Da Silva, Lara Ronise de Negreiros Pinto Scipiao, Felismina De Sousa Neta, Tiago dos Santos Salgado

### A BRINCADEIRA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

artigo / at 04 - inclusão de pessoas com deficiência na educação infantil e nos anos iniciais

Autores: Sullivan Fischer, Rogério Dutra Porto Alegre

### A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A SAÚDE MENTAL RETRATADA NAS PRODUÇÕES MIDIÁTICAS SUL COREANAS: COLABORAM OU ATRAPALHAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?

artigo (capítulo de livro) / at 05 – inclusão de pessoas com deficiência nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio, técnico e eja

Autores: Roberta Pacheco Caetano Borges

### RETROCESSOS E IMPASSES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DURANTE O GOVERNO BOLSONARO

resumo expandido / at 01 – políticas públicas e legislações para a inclusão

Autores: Eliezer Gonçalves cordeiro, Jairo Carioca, Joyce Alves da Silva, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva



## CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

# PROGRAMAÇÃO

### OBJETOS DE ANCORAGEM PARA ALUNOS(AS) COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM SALA DE AULA

artigo / at 05 – inclusão de pessoas com deficiência nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio, técnico e eja

Autores: Eliezer Gonçalves cordeiro, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Joyce Alves da Silva

### DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) E RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA): CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL VERDADEIRAMENTE INCLUSIVA

artigo / at 02 – tecnologias assistivas e acessibilidade digital

Autores: Eliezer Gonçalves cordeiro, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Joyce Alves da Silva

### A CIDADE COMO MEDIADORA CULTURAL DA SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFORMAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

resumo simples / at 02 – tecnologias assistivas e acessibilidade digital

Autores: Leonardo Rafael Franco

### POLÍTICAS EDUCACIONAIS FEDERAIS PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL

resumo expandido / at 01 – políticas públicas e legislações para a inclusão

Autores: Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues

### ESPORTE ADAPTADO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO

artigo / at 04 - inclusão de pessoas com deficiência na educação infantil e nos anos iniciais

Autores: Prof. Dr. Sergio Roberto Silveira, Gabriel Santos de Castro e Lima, Nickolas Luiz de Andrade Almeida

### SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: CONCEITOS BÁSICOS PARA O COTIDIANO DO(A) PROFESSOR(A) QUALIFICADO

artigo / at 03 – formação de professores e desenvolvimento profissional para educação inclusiva:

Autores: Eliezer Gonçalves cordeiro, Jairo Carioca, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Joyce Alves da Silva



**CONGRESSO BRASILEIRO  
DE EDUCAÇÃO NA  
PERSPECTIVA INCLUSIVA**

# **PROGRAMAÇÃO**

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UM FUTURO MAIS DEMOCRÁTICO E INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA**

resumo expandido / at 03 – formação de professores e desenvolvimento profissional para educação inclusiva:

Autores: Eliezer Gonçalves cordeiro, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Joyce Alves da Silva

## **A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NA EPT E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

artigo / at 03 – formação de professores e desenvolvimento profissional para educação inclusiva:

Autores: Tayres Gomes da Silva, Noliana Oliveira Albino, Cálita Fernanda de Paula Martins,



## **CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Os textos divulgados são de inteira responsabilidade de seus autores, nos termos do edital de trabalhos do congresso, disponíveis na página da Editora.



## **Inclusão Educacional de Alunos com Transtorno do Espectro Autista em Colinas do Tocantins**

**Kátia Gonçalves Dias<sup>1</sup>, Clarice de Oliveira Borges<sup>2</sup>**

### **Resumo**

O cenário educacional para estudantes com necessidades específicas, especialmente aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem sido objeto de crescente atenção. A inclusão e a adequação das práticas pedagógicas são fundamentais para garantir que tenham acesso a um ensino de qualidade. O principal objetivo deste estudo foi analisar as matrículas de crianças e adolescentes com TEA nas escolas do município de Colinas do Tocantins, identificando a distribuição e as instituições que recebem esses estudantes, bem como avaliar a adequação das condições de inclusão. A pesquisa foi realizada através da coleta de dados do Censo Educacional 2024, que contém informações sobre matrículas por tipo de deficiência nas escolas do município. Foram analisados, de forma restrita, os dados referentes aos estudantes informados no Censo com TEA, levando em conta o total de matrículas e sua distribuição entre escolas municipais, estaduais e privadas. Os dados mostraram que, em 2024, um número significativo de alunos com TEA foi registrado em várias instituições, incluindo escolas municipais e estaduais. Observou-se que: a maioria das matrículas ocorreu em escolas municipais, um número considerável encontra-se em classes regulares, mas também há instituições específicas voltadas para a educação especial. A atuação do Atendimento Educacional Especializado ainda é limitada. Além disso, o sistema de ensino mantém forte ênfase em demandas de avaliações externas, e as formações continuadas oferecidas aos professores seguem a tendência de patologização da educação e de medicalização do ensino. Esse cenário pode comprometer a qualidade da educação oferecida, bem como o desenvolvimento do potencial dos estudantes e a melhora na qualidade de vida deles e de suas famílias. As conclusões indicam que, embora haja um aumento nas matrículas de sujeitos com TEA, ainda existem desafios significativos para a inclusão adequada. A falta de recursos pedagógicos adaptados e de atuação assertiva do Atendimento Educacional Especializado pode ser fator de comprometimento do desenvolvimento acadêmico e social. Portanto, é essencial que políticas públicas sejam implementadas no município, para promover a formação de professores com base na análise crítica da corrente de patologização e medicalização do ensino a fim de melhor atender as necessidades específicas dos estudantes com TEA. Este estudo destaca a importância de um olhar crítico sobre a inclusão educacional e a necessidade de melhorias contínuas no sistema educacional para garantir que todos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade.

**Palavras-chave:** Inclusão. Transtorno do espectro autista (TEA). Educação especial.

<sup>1</sup> Mestra em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS) da Universidade Federal do Tocantins-TO, [katia.dias@mail.uft.edu.br](mailto:katia.dias@mail.uft.edu.br); <http://lattes.cnpq.br/1525339744153149>, <https://orcid.org/0000-0001-9283-061>.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins-TO, [oliveiraclarice731@gmail.com](mailto:oliveiraclarice731@gmail.com); <https://orcid.org/0009-0005-2619-9454>; <http://lattes.cnpq.br/5879319231522586>.



## **A CIDADE COMO MEDIADORA CULTURAL DA SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFORMAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

**Leonardo Rafael Franco<sup>1</sup>**

### **Resumo:**

Esta pesquisa de caráter teórico investiga a cidade como mediadora cultural na constituição da subjetividade da pessoa com deficiência em contextos de educação informal, articulando a poética do espaço de Gaston Bachelard e a teoria histórico-cultural de Lev Vigotski. A cidade é analisada em sua dualidade estrutural: construção técnica e espaço poético. Bachelard (2008) estabelece que o espaço habitado opera como moldador da subjetividade, conceito que se expande para a cidade como "morada ampliada" (Laterza, 2023). A experiência de deriva no espaço urbano configura-se como instância de emergência subjetiva através da ressignificação do território pela memória e afeto. Para a pessoa com deficiência, esta dimensão poética revela-se fundamental na constituição do ser (Laterza, 2023). Simultaneamente, a abordagem vigotskiana (Rego, 1995) enfatiza a mediação cultural no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A cidade, enquanto artefato técnico, conforma-se como sistema de instrumentos e normas que podem tanto obstruir quanto potencializar a interação. Para a pessoa com deficiência, o planejamento urbano condiciona diretamente os processos de mediação cultural, impactando sua subjetivação nas práticas informais de aprendizagem (Cosenza; Resende, 2006). A acessibilidade, portanto, transcende a dimensão física, convertendo-se em mediador essencial para participação social e construção identitária (Cosenza; Resende, 2006). A síntese teórica desvela a cidade como campo de possibilidades para a imaginação e produção de significados, cuja organização material e simbólica determina processos de inclusão e exclusão. Compreender esta dialética torna-se imperativo para uma educação informal emancipatória que possibilite à pessoa com deficiência constituir-se subjetivamente de maneira plena, mediada pela técnica facilitadora e pela poética do devaneio.

**Palavras-chave:** Cidade. Subjetividade. Educação Informal. Deficiência. Mediação Cultural.

---

<sup>1</sup> Graduando, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), franco.rafael@pucpr.edu.br.



**CONGRESSO BRASILEIRO  
DE EDUCAÇÃO NA  
PERSPECTIVA INCLUSIVA**

**ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO NA  
PERSPECTIVA INCLUSIVA – COBEPI 2025**

**ISBN: 978-65-85105-46-0**

**Evento online: Plataforma Even3**

**07 e 08 novembro de 2025**



## **A BIDOCÊNCIA COMO NORTEADORA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA**

**Joyce Alves da Silva<sup>1</sup>, Eliezer Gonçalves Cordeiro<sup>2</sup>, Leandro Rodrigues Nascimento da  
Silva<sup>3</sup>, Jairo Carioca de Oliveira<sup>4</sup>**

### **Resumo**

A bidocência, enquanto prática pedagógica colaborativa entre dois ou mais docentes, tem se revelado uma estratégia fundamental no contexto da educação especial e inclusiva, especialmente diante dos desafios impostos pela diversidade de necessidades educacionais presentes nas salas de aula contemporâneas. Este estudo teve como objetivo investigar como a bidocência atua como norteadora no cotidiano da educação especial e inclusiva, promovendo práticas mais equitativas, dialógicas e eficazes no atendimento aos estudantes com deficiência. A pesquisa foi conduzida por meio de abordagem qualitativa, utilizando como metodologia a análise de entrevistas semiestruturadas com 4 professores atuantes em escolas públicas do Rio de Janeiro que adotam a bidocência como parte de sua proposta pedagógica. Os dados foram interpretados à luz dos pressupostos da inclusão escolar e da pedagogia crítica, buscando compreender as experiências, percepções e estratégias utilizadas pelos docentes em sua atuação conjunta. Os resultados indicaram que a bidocência contribui significativamente para a construção de ambientes mais acolhedores e adaptados às singularidades dos alunos, favorecendo o planejamento compartilhado, a troca de saberes entre os profissionais e a ampliação das possibilidades de intervenção pedagógica. Os professores relataram que a presença de um colega com formação específica em educação especial potencializa a identificação de barreiras à aprendizagem e ao desenvolvimento, além de permitir ações mais imediatas e contextualizadas. A discussão dos achados aponta que, embora a bidocência ainda enfrente obstáculos como a falta de formação continuada, o reconhecimento institucional e a escassez de tempo para planejamento conjunto, ela se configura como uma prática potente na promoção da inclusão escolar, desde que sustentada por políticas públicas consistentes e pela valorização do trabalho docente colaborativo. As considerações finais reforçam que a bidocência não apenas amplia o olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalece o compromisso ético e político com uma educação que respeita as diferenças e promove a participação plena de todos os estudantes. Assim, este estudo contribui para o debate sobre práticas inclusivas, evidenciando que a bidocência, quando bem estruturada e apoiada, pode ser um caminho promissor para a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva. A pesquisa foi registrada pelo Comitê de ética sob o seguinte número: CAAE: 91837462.0.2025.5257.

**Palavras-chave:** Bidocência. Educação especial e inclusiva. Colaboração docente.

<sup>1</sup> Professora Adjunta na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ);

<sup>2</sup> Mestrando em Educação pela UFRRJ;

<sup>3</sup> Professor Assistente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ);

<sup>4</sup> Doutorando em Educação pela UFRRJ.



## **POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO IFMT: MAPEAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**Cálita Fernanda de Paula Martins<sup>1</sup>, Noliana Oliveira Albino<sup>2</sup>, Tayres Gomes da Silva<sup>3</sup>**

### **Resumo**

Este estudo tem como objetivo mapear os alunos público-alvo da Educação Especial que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma suplementar ou complementar, em todos os 20 campi do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). A partir desse mapeamento, a pesquisa busca desenvolver e implementar estratégias educacionais específicas para atender às diversas necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Além disso, pretende-se capacitar a equipe de assistência estudantil, professores e alunos, promovendo uma prática pedagógica inclusiva, o uso de recursos visuais e tecnologias assistivas, e a conscientização da comunidade acadêmica sobre a importância da inclusão. A metodologia adotada envolve pesquisa-ação e pesquisa de campo, sustentadas em referenciais teóricos que destacam a relevância da colaboração e da reflexão crítica em processos educacionais inclusivos. O projeto será dividido em seis etapas: planejamento e levantamento dos alunos, desenvolvimento de estratégias educacionais, capacitação da equipe e dos alunos, confecção de recursos visuais e tecnologias assistivas, implementação das ações propostas e avaliação dos impactos das intervenções realizadas. Entre as atividades previstas, incluem-se palestras e oficinas práticas voltadas ao fortalecimento da política de inclusão. Espera-se que os impactos deste projeto sejam significativos para a instituição e seus estudantes. O mapeamento detalhado permitirá identificar com precisão os alunos que necessitam de AEE e adaptar as práticas pedagógicas às suas necessidades. A capacitação da equipe docente e discente contribuirá para a criação de um ambiente educacional mais acolhedor e inclusivo, enquanto o uso de recursos visuais e tecnologias assistivas favorecerá a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação contínua das ações possibilitará ajustes e aprimoramentos ao longo do desenvolvimento do projeto. Por fim, os resultados serão disseminados por meio de publicações acadêmicas, participação em congressos, seminários internos e elaboração de materiais educativos voltados para a comunidade acadêmica. Ao término, espera-se que o projeto colabore efetivamente para a consolidação da Política de Educação Inclusiva no IFMT, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas singularidades e promovendo seu pleno desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Inclusão. Educação especial. AEE.

<sup>1</sup> Professora EBTT/Educação Especial, IFMT, ([calita.martins@ifmt.edu.br](mailto:calita.martins@ifmt.edu.br)).

<sup>2</sup> Bolsista, Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental, IFMT, ([noliana.albino@estudante.ifmt.edu.br](mailto:noliana.albino@estudante.ifmt.edu.br)).

<sup>3</sup> Bolsista, Curso de Tecnologia em Produção de Grãos, IFMT, ([tayresgms9@gmail.com](mailto:tayresgms9@gmail.com))



## **O PRECONCEITO VELADO CONTRA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS REGULARES A REAL PEDAGOGIA DA INVISIBILIDADE**

**Ricardo Gabriel de Araújo<sup>1</sup>**

### **Resumo**

Apesar dos avanços na legislação e na conscientização, o preconceito contra estudantes deficientes persiste, muitas vezes de forma sutil, como um preconceito velado. Essa forma de discriminação é particularmente insidiosa, pois se manifesta em atitudes, práticas e estruturas que, à primeira vista, podem não parecer maliciosas, mas que, na prática, reforçam a exclusão e a desigualdade. Mantoan (2003) afirma que a verdadeira inclusão não se limita à mera matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares, pois a escola precisa se transformar para acolher a diversidade, em vez de exigir que o aluno se adapte a um modelo pré-existente. O preconceito aflora quando essa transformação não ocorre plenamente. O presente trabalho teve como objetivo geral identificar como a falta de adaptação curricular se torna preconceito velado. Os objetivos específicos foram analisar se a infantilização excessiva do aluno, a redução das expectativas de aprendizado e o tratamento diferenciado segregam o aluno PCD. A pesquisa foi conduzida por meio de estudos bibliográficos, utilizando livros, teses e dissertações. Também foi realizada uma busca no Google Acadêmico usando os descritores "educação inclusiva", "preconceito PCD" e "flexibilização curricular". Os trabalhos encontrados que não tinham ligação com preconceito velado e flexibilização de currículo foram descartados. Para a análise dos resultados, foi utilizado o método hipotético-dedutivo. Os resultados alcançados demonstraram a importância de uma educação que valoriza a experiência e a individualidade de cada sujeito. O preconceito velado torna a criança com deficiência invisível, reduzindo suas potencialidades e ignorando suas habilidades. Isso se reflete, por exemplo, em atividades que não desafiam o aluno, na ausência de participação em projetos e na falta de incentivo para que ele expresse suas opiniões. Os professores, por vezes, agem com boa intenção, mas acabam por superproteger a criança, privando-a de oportunidades de autonomia e desenvolvimento. Por falta de um melhor reconhecimento docente por parte do Estado, muitos educadores não se sentem preparados para lidar com as especificidades de alunos com deficiência. Isso leva à insegurança, ao medo e, por consequência, a atitudes de exclusão disfarçada de cuidado. Esse preconceito é combatido quando as escolas promovem formação continuada de seus profissionais e a gestão escolar garante recursos e adaptações necessárias, permitindo a participação da comunidade escolar como um todo. Professores, pais e alunos podem participar de discussões abertas sobre inclusão. A inclusão só ocorre quando há uma desconstrução de práticas que, mesmo sem intenção explícita de prejudicar, acabam por perpetuar a desigualdade.

**Palavras-chave:** Preconceito. Flexibilização Curricular. Invisibilidade. Inclusão.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação, UNOESTE- Universidade do Oeste Paulista, dr.ricardo.advogado@hotmail.com



## **INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

**Eliezer Gonçalves Cordeiro<sup>1</sup>, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva<sup>2</sup>, Joyce Alves da Silva<sup>3</sup>**

### **Resumo**

A inclusão de alunos com deficiências múltiplas no ambiente escolar tem exigido dos profissionais da educação um processo contínuo de reflexão e adaptação de práticas pedagógicas, de modo a contemplar as especificidades motoras, sensoriais, cognitivas e comunicacionais desses estudantes. Considerando a complexidade das demandas educacionais que emergem desta condição, este trabalho tem como objetivo identificar e consolidar estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem significativa e a participação efetiva dos alunos com deficiências múltiplas em contextos escolares regulares. A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, baseada em revisão bibliográfica de estudos recentes sobre inclusão escolar, como trabalhos de Márcia Denise Pletsch (2020) e Patrícia Braun (2016) e complementada pela aplicação de entrevistas semiestruturadas com 6 professores da educação básica de uma escola pública do Rio de Janeiro, que atuam diretamente com estudantes com este perfil. Os resultados apontam que práticas como a utilização de recursos de tecnologia assistiva, a diversificação de linguagens, a adaptação de materiais didáticos, o trabalho colaborativo entre professores e profissionais de apoio, além da flexibilização curricular, são reconhecidas como eficazes na promoção da autonomia e do engajamento desses alunos. Verificou-se ainda que a formação continuada dos docentes, aliada ao suporte de equipes interdisciplinares, desempenha papel central para a efetividade das práticas inclusivas. Na discussão, destaca-se a necessidade de compreender o aluno com deficiências múltiplas como sujeito de direitos, cuja aprendizagem demanda não apenas estratégias pedagógicas específicas, mas também uma postura ética, empática e comprometida por parte da comunidade escolar. A consolidação das estratégias de ensino requer, portanto, um esforço coletivo que envolva planejamento pedagógico articulado, sensibilização da comunidade escolar e implementação de políticas públicas que garantam recursos materiais, acessibilidade e formação adequada. Conclui-se que, embora persistam desafios significativos para a efetivação da inclusão de alunos com deficiências múltiplas, é possível construir ambientes educacionais mais acessíveis, acolhedores e participativos, por meio da sistematização de práticas pedagógicas centradas na escuta, na valorização das potencialidades individuais e no reconhecimento da diversidade como princípio estruturante da educação. Esta pesquisa foi realizada sob o número: CAAE: 27490513.0.2025.3309.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Deficiências múltiplas. Práticas pedagógicas.

<sup>1</sup> Mestrando em educação pelo programa de pós-graduação em educação, contextos contemporâneos e demandas populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ);

<sup>2</sup> Doutorando em educação pelo programa de pós-graduação em educação, contextos contemporâneos e demandas populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e professor assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ);

<sup>3</sup> Doutora pela Universidade Federal de São Paulo (USP) e Professora adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).



## **A INCLUSÃO DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA/IFRO – O QUE DIZEM AS PESQUISAS CIENTÍFICAS**

**Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues<sup>1</sup>**

### **Resumo**

Na Educação Profissional, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia — IF visam promover o desenvolvimento de ações que garantam a inclusão social das pessoas com deficiência e em vulnerabilidade social. Assim sendo, as matrículas de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) propuseram novos desafios, tanto na Educação Básica de nível médio quanto no ensino técnico e tecnológico. O conceito de acessibilidade voltada, inicialmente, apenas para a supressão de barreiras arquitetônicas, vem se alargando, sugerindo a eliminação de quaisquer barreiras, sejam físico-arquitetônicas ou psicossociais, que possam se constituir em entraves para a inclusão educacional, profissional, social, das pessoas com deficiências permanentes ou temporárias. Este estudo visa refletir sobre as condições da inclusão do público da Educação Especial no Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, cuja análise considerou as dimensões de acessibilidade propostas por Sassaki (2009). A abrangência do estudo contemplou o total de 7 campi, do total de 9, que compõem o IFRO, entre eles o campus de Ariquemes, Colorado do Oeste, Ji-Paraná, Porto Velho, Calama, Vilhena e Zona Norte. O público de estudantes da Educação Especial nas pesquisas apontadas é conformado por estudantes com deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, com Transtornos do Espectro Autista (TEA). A investigação foi estruturada, para discussões sobre os resultados encontrados, da seguinte forma: a) verificar a acessibilidade física e comunicacional; b) analisar a acessibilidade pedagógica; c) refletir sobre a acessibilidade atitudinal. Os dados foram analisados sob a perspectiva qualitativa. A pesquisa observou que, apesar de avanços, a oferta da acessibilidade ainda é precarizada, existe a percepção de carência na formação continuada de professores e identifica-se a necessidade de ações contra o capacitismo sobre as pessoas com deficiências. A pesquisa orienta para a necessidade de que sejam realizados novos estudos que considerem os investimentos do Ministério da Educação Especial no IFRO, em relação à formação de gestores, professores, comunidade escolar, bem como os referentes à acessibilidade física e pedagógica. Com isso, espera-se contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas complementares, segundo as características demandadas localmente nesse instituto federal.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Educação profissional; Instituto Federal de Rondônia.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Profissional, Ministério da Educação, rallanbr@gmail.com



## **CONSOLIDAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS(AS) COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

**Leandro Rodrigues Nascimento da Silva<sup>1</sup>; Joyce Alves da Silva<sup>2</sup>; Eliezer Gonçalves Cordeiro<sup>3</sup>**

### **Resumo**

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar tem exigido dos profissionais da educação uma constante adaptação de práticas pedagógicas, visando atender às especificidades cognitivas, comportamentais e sociais desses estudantes. Considerando a diversidade de manifestações do espectro autista, este trabalho tem como objetivo consolidar estratégias de ensino que favoreçam o processo de aprendizagem e a participação ativa dos alunos com TEA em contextos escolares regulares. A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, com revisão bibliográfica de estudos recentes sobre práticas inclusivas, além da aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores da educação básica que atuam diretamente com alunos autistas. Os resultados apontam que estratégias como o uso de recursos visuais, rotinas estruturadas, ensino por meio de interesses específicos, mediação por pares e flexibilização curricular são amplamente reconhecidas como eficazes na promoção do engajamento e da autonomia desses alunos. Observou-se também que a formação continuada dos docentes e o suporte de equipes multidisciplinares são fatores determinantes para o sucesso das práticas inclusivas. Na discussão, destaca-se a importância de compreender o aluno com TEA como sujeito de direitos, cuja aprendizagem depende não apenas de adaptações metodológicas, mas também de uma postura ética e empática por parte da escola. A consolidação das estratégias de ensino requer, portanto, um esforço coletivo que envolva planejamento pedagógico, sensibilização da comunidade escolar e políticas públicas que garantam recursos e formação adequada. Conclui-se que, embora ainda existam desafios significativos na efetivação da inclusão de alunos com TEA, é possível construir ambientes educacionais mais acessíveis e acolhedores por meio da sistematização de práticas pedagógicas fundamentadas na escuta, na observação e na valorização das potencialidades individuais. Este estudo reforça a necessidade de que a escola se transforme em um espaço de pertencimento, onde a diversidade seja reconhecida como elemento enriquecedor do processo educativo.

**Palavras-chave:** Estratégias de ensino; Transtorno do Espectro do Autismo; Educação Especial e Inclusiva.

<sup>1</sup> Professor Assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ);

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ);

<sup>3</sup> Mestrando em Educação pela UFRRJ.



# **INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UESB (2008–2023): UM ESTUDO SOBRE POLÍTICAS INSTITUCIONAIS, PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE E TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS NO CAMPUS ITAPETINGA.**

**Roberta Pacheco Caetano Borges<sup>1</sup>**

## **Resumo**

O presente estudo tem como objetivo analisar o processo de inclusão de pessoas com deficiência (PCDs) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Itapetinga, no período de 2008 a 2023, com enfoque nos mecanismos de acessibilidade, permanência e nas políticas institucionais voltadas à democratização do ensino superior. A pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa, com levantamento documental e análise de legislações nacionais de inclusão, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), além de regulamentos institucionais, editais de processos seletivos e ações afirmativas implementadas pela universidade, com destaque para a atuação do Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência (NAIPD). Os dados foram obtidos por meio de consulta a documentos oficiais, editais de vestibular, notícias institucionais e produções acadêmicas voltadas ao tema da inclusão social no contexto universitário brasileiro. Os resultados apontam que, ao longo do período analisado, a UESB promoveu avanços significativos no que tange ao acesso de PCDs ao ensino superior, sobretudo pela adoção de cotas e reservas de vagas em seus processos seletivos, acompanhando uma tendência nacional de valorização da diversidade e da equidade educacional. Além do ingresso, foram implementadas políticas de apoio à permanência, como adaptações pedagógicas, oferta de recursos de acessibilidade física e tecnológica, acompanhamento especializado e fortalecimento do NAIPD, que desempenhou papel essencial no acolhimento e no suporte acadêmico e psicossocial aos estudantes. A discussão evidencia, no entanto, que a efetividade dessas ações ainda enfrenta desafios, tais como a necessidade de ampliar investimentos em infraestrutura acessível, consolidar práticas pedagógicas inclusivas e fortalecer a capacitação docente para lidar com a diversidade no espaço acadêmico. A análise também demonstra que a inclusão de PCDs na UESB, campus de Itapetinga, reflete um movimento mais amplo das universidades brasileiras, que desde a década de 2000 vêm incorporando em suas políticas internas os princípios da educação inclusiva, com vistas à promoção da cidadania e do direito à educação. Conclui-se que, apesar dos avanços conquistados entre 2008 e 2023, a consolidação de uma universidade verdadeiramente inclusiva requer ações contínuas, sustentadas por políticas públicas, investimentos estruturais e engajamento coletivo da comunidade acadêmica, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência qualificada e a plena participação de estudantes com deficiência no ensino superior.

**Palavras-chave:** Acessibilidade. Educação Superior. Inclusão. Pessoas com deficiência.

Permanência estudantil.

<sup>1</sup> Neuropsicopedagoga Clínica, Especialista em Leitura e Produção Textual aplicadas à Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO). Técnica em Atendimento Educacional Especializado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Itapetinga, Bahia, Brasil. E-mail: [robertacaetanoborges@hotmail.com](mailto:robertacaetanoborges@hotmail.com)



## **ORIENTAÇÕES SEXUAIS DE ALUNOS(AS) COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) NO ENSINO MÉDIO: DEBATES E CONFIGURAÇÕES NAS AULAS DE LITERATURA**

**Jairo Carioca de Oliveira<sup>1</sup>, Eliezer Gonçalves Cordeiro<sup>2</sup>, Leandro Rodrigues  
Nascimento da Silva<sup>3</sup>, Joyce Alves da Silva<sup>4</sup>**

### **Resumo**

O presente estudo tem como foco a orientação sexual de alunos e alunas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no Ensino Médio, explorando como esse tema é abordado, debatido e configurado nas aulas de Literatura. A pesquisa parte da compreensão de que a sexualidade é uma dimensão fundamental da experiência humana, inclusive para pessoas com TEA, cujas vivências afetivas e identitárias muitas vezes são invisibilizadas no ambiente escolar. Através da análise de práticas pedagógicas, discursos docentes e recepção dos estudantes, o estudo investiga como a Literatura pode funcionar como espaço de acolhimento, reflexão e expressão da diversidade sexual. Obras literárias que tratam de temas como identidade, desejo e alteridade são utilizadas como ponto de partida para promover o diálogo e a escuta sensível, respeitando as especificidades cognitivas e comunicacionais dos alunos com TEA. Nesse sentido, textos como *Orlando* (1928), de Virginia Woolf, *O beijo no asfalto* (1960), de Nelson Rodrigues, e *Dois irmãos* (2000), de Milton Hatoum, oferecem possibilidades de discutir fluidez de gênero, preconceito e relações afetivas em suas múltiplas formas. Os resultados indicam que, quando mediadas com empatia e preparo, as aulas de Literatura podem contribuir para o reconhecimento da pluralidade de orientações sexuais entre estudantes neurodivergentes, favorecendo a construção de ambientes mais inclusivos e menos normativos. Além disso, o estudo aponta para a necessidade de formação continuada dos professores, que muitas vezes se sentem inseguros diante da complexidade dos temas relacionados à sexualidade e ao autismo. Conclui-se que a interseção entre Literatura, educação inclusiva e diversidade sexual é um campo fértil para práticas pedagógicas transformadoras, capazes de ampliar horizontes e promover o respeito às múltiplas formas de ser e sentir.

**Palavras-chave:** TEA; Sexualidades humanas; Literatura.

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ);

<sup>2</sup> Mestrando em educação pelo programa de pós-graduação em educação, contextos contemporâneos e demandas populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ);

<sup>3</sup> Doutorando em educação pelo programa de pós-graduação em educação, contextos contemporâneos e demandas populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e professor assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ);

<sup>4</sup> Doutora pela Universidade Federal de São Paulo (USP) e Professora adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).



## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS FEDERAIS PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL**

**Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues<sup>1</sup>**

### **Resumo**

Este estudo visa debater sobre a oferta das políticas públicas educacionais federais aos estudantes do público da Educação Especial pela perspectiva inclusiva no Brasil. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, cuja análise é qualitativa. A metodologia contemplou a seguinte organização: 1) adoção do paradigma da inclusão na Educação Especial brasileira; 2) divergências entre as diferentes concepções de aplicação do paradigma da inclusão. Entre suas conclusões, identificou-se que as políticas federais de inclusão diversificaram quanto ao seu fundamento filosófico, científico e político, etc., e, por isso, conflitam e são palco de disputas entre os adeptos da inclusão total e os da educação inclusiva, prejudicando a atuação integrada dos atores dessas diversas perspectivas como ocorre na organização atual de algumas secretarias de educação dos entes federados.

**Palavras-chave:** Educação especial. Pessoas com deficiência. Políticas públicas.

### **INTRODUÇÃO**

As diferentes perspectivas das políticas públicas para a educação tiveram como fundamentos aspectos políticos, ideológicos e econômicos que caracterizaram e predominavam os grupos políticos de poder em contraste com a sociedade ao longo de cada momento da história do país. Assim, a omissão ou a implementação de políticas para as pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades ou superdotação foram também diferenciadas no tempo e para o atendimento das diferentes especificidades dos estudantes da Educação Especial (Brasil, 1996).

Brasil (2024) relata que o modelo de exclusão da deficiência reflete uma abordagem histórica em que pessoas com deficiência eram frequentemente marginalizadas ou mesmo eliminadas fisicamente das sociedades. Esse modelo tem raízes profundas na história, sendo evidente em várias culturas antigas conhecidas por suas práticas eugênicas, que buscavam eliminar indivíduos considerados indesejáveis ou incapazes de contribuir para a sociedade conforme os critérios vigentes.

Com a assunção à presidência da república por Luís Inácio Lula da Silva (2003–2011), de centro-esquerda, tais referenciais tiveram impactos diretos para a reformulação do humano à educação, a ser exercido pela pessoa com deficiência. Mendes (2019) relata que, no âmbito da Educação Especial, a política educacional iria tornar quase que compulsória a matrícula dos estudantes nas escolas comuns. A partir de então, na educação brasileira, todo estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista — TEA, altas habilidades ou superdotação passa a ter o direito inalienável à educação em sala de aula comum, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, vedada a recusa da matrícula ou prática de qualquer tipo de discriminação.

A etapa inicial da metodologia desta pesquisa buscou definir a pergunta que orienta essa investigação: como foram caracterizadas as políticas educacionais federais para a pessoa com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades no Brasil, segundo a perspectiva da inclusão? O marco temporal estabelecido para este estudo contempla o período do início dos

<sup>1</sup> Mestre em Educação Profissional, Ministério da Educação, rallanbr@gmail.com



anos 2000 até o ano de 2024, segundo ano da gestão do terceiro mandato do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, quando é retomado o embate entre os diferentes movimentos político-sociais em torno da implementação do regresso do modelo médico na educação de estudantes autistas (Parecer do Conselho Nacional de Educação — CNE n.º 50) e discussões sobre o estabelecimento de diretrizes para a educação de pessoas com altas habilidades ou superdotação (Parecer do Conselho Nacional de Educação — CNE n.º 51).

A seguir, foi definida, como metodologia, a pesquisa documental (Grazziotin, Klaus e Pereira, 2022) porque investigará legislações, documentos e políticas públicas, disponibilizadas no site do Ministério da Educação. O estudo também deve ser considerado bibliográfico, pois abordará artigos científicos (disponíveis em plataformas como CAPES, SciELO, de universidades, etc.) que tratam sobre o direito à educação de estudantes da Educação Especial, ao longo da história brasileira. Os descritores utilizados para a seleção dos artigos contemplaram termos como “história da Educação Especial”, “políticas públicas para a Educação Especial”, etc.

A análise da pesquisa será quantitativa, pois abordará dados fornecidos pelo censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP. Ademais, é também qualitativa, pois os dados serão analisados à luz do pensamento autoral e dos estudos acadêmicos selecionados (Alves e Silva, 1992). A fim de organizar a apresentação dos dados, este estudo obedecerá as seguintes discussões: 1) adoção do paradigma da inclusão na Educação Especial brasileira; 2) divergências entre as diferentes concepções de aplicação do paradigma da inclusão.

## **DESENVOLVIMENTO**

Brasil (2008) descreve que esse processo de agrupamento social e político vai culminar nas décadas de 1960 e 1970, principalmente nos Estados Unidos e no Reino Unido, com o surgimento do conceito social de deficiência, que tem como premissa básica: a deficiência é resultado da opressão social às pessoas com lesões físicas e mentais. Em outras palavras, a deficiência não é incapacitante em si, mas é a convivência de um corpo com lesões ou disfuncionalidades em um ambiente social inacessível que gera as desvantagens sociais.

Para Rodrigues (2025), com a assunção à presidência da república por Luís Inácio Lula da Silva (2003–2011), de centro-esquerda, tais referenciais tiveram impactos diretos para a reformulação do humano à educação, a ser exercido pela pessoa com deficiência. Mendes (2019) relata que, no âmbito da Educação Especial, a política educacional iria tornar quase que compulsória a matrícula dos estudantes nas escolas comuns. A partir de então, na educação brasileira, todo estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista — TEA, altas habilidades ou superdotação passa a ter o direito inalienável à educação em sala de aula comum, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, vedada a recusa da matrícula ou prática de qualquer tipo de discriminação.

Segundo a pesquisadora, a política de Educação Especial no Brasil, que até então se organizara para poucos alunos em escolas especiais e classes especiais, ou seja, num modelo de sistemas ou vias paralelas de educação, passou a priorizar a escolarização em classe comum. O seu principal parâmetro de efetivação ocorre com a oferta do denominado “atendimento educacional especializado” (AEE), ofertado em Sala de Recurso Multifuncional” (SRM) da própria escola ou em “centros de atendimento educacional especializado”, no contraturno à escolarização recebida na sala de aula comum. Em 2008, é lançada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008), documento realizado por um grupo de trabalho implementado no Ministério da Educação, fundamentada nas diretrizes dos direitos humanos, elencadas pelo Decreto n.º 6949 de 2009 (Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo,



assinados em Nova York, em 30 de março de 2007). Segundo o documento, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional alicerçado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

No entanto, a organização do modelo de inclusão passou então a ser questionado por algum setores da educação, políticos e movimentos sociais, não quanto ao exercício do direito à educação, mas sobre a qualidade e organização de sua oferta. Ao se recorrer novamente à consulta dos dados do Censo Escolar de 2020 (INEP, 2024), identifica-se o decréscimo no número de matrículas dos estudantes da Educação Especial entre as etapas subsequentes da Educação Básica: anos iniciais do Ensino Fundamental-EF (40,2%), anos finais do Ensino Fundamental-EF (29,4%), Ensino Médio-EM (11,3%), por exemplo. Porém, a distorção série-idade registrava-se assim: anos iniciais do EF (33,26%), anos finais do EF (51,2%) e EM (50,0%). Ademais, considera-se também a distorção de aprovação, reaprovação e abandono entre o rol de especificidades que constituem o público da Educação Especial. Em 2020, por exemplo, havia 45,7% de reprovados entre os estudantes com deficiência múltipla, 44,7% de reprovados entre os estudantes com autismo e 43,49% de reaprovação entre os estudantes cegos.

Segundo Lockmann e Klein (2022), após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, começamos a acompanhar uma movimentação pela “atualização” e “revisão” dessa política. A primeira tentativa ocorreu durante a presidência de Michel Temer. Em novembro de 2018, houve a chamada para audiência pública para debater sobre a atualização da Política Nacional de Educação Especial proposta pelo MEC. A exigência de novos debates e o fim da gestão Temer em janeiro de 2019 resultaram na não aprovação das mudanças das diretrizes da PNEEPEI de 2008. No entanto, a partir de 2019, durante a gestão do Presidente Jair Bolsonaro, o Ministério da Educação retoma a proposta de mudanças na PNEEPEI, culminando na publicação do Decreto n.º 10.502/2020, que institui a “Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” (PNEE-2020). O referido Decreto registra entre suas diretrizes.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade (Brasil, 2020, p. 1).

Pletsch e Souza (2021) consideram que o Decreto n.º 10.502/2020 institui o primado da família na escolha do tipo de educação a ser oferecida aos seus filhos, segundo o discurso neoliberal da soberania do consumidor em eleger livremente o melhor provedor de serviço educacional. A liberdade de escolher une-se, no texto da política, à noção de direito, tornando o movimento de exclusão menos aparente e, por isso, muito mais perverso. Schabbach e Rosa (2021), por sua vez, destacam a trajetória das instituições especializadas e a importância dos serviços especializados e clínicos, ao mesmo tempo, em que manifestam sua descrença na capacidade da escola inclusiva de atender às múltiplas necessidades dos alunos com deficiências.

Como resultado desse embate, o referido Decreto foi, primeiramente, suspenso pelo Supremo Tribunal Federal, também em 2020. No dia 18/12/2020 o Supremo Tribunal Federal



suspendeu o Decreto 10.502/2020, com a justificativa de ferir documentos como, a Constituição Federal de 1988 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto 6.949/2009, a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Importante lembrar que a suspensão do decreto foi uma grande vitória para educação, e que foi resultado de inúmeros movimentos nas esferas Judiciária, Executiva e Legislativa, em diversos Conselhos Federais, Fóruns Nacionais, Associações, Sindicatos, Redes de Pesquisa, Movimentos Sociais, e Instituições de Ensino (Givigi e Jesus, 2021, p.13).

No terceiro mandato do Presidente Lula, em 2023, houve rumores de que a DIBEPS seria encerrada. Tal fato representou novamente o embate que caracterizou a luta pela educação especializada bilíngue de surdos no contexto da disputa política entre a inclusão total e a educação especializada. Em primeiro de janeiro de 2023, o presidente Lula assinou o Decreto n.º 11.342, que “aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança” que retirou a DIBEPS da estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – SECADI do Ministério da Educação. Após grande pressão dos movimentos surdos e dos setores de educação especializada, a DIPEBS voltou a fazer parte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão–SECADI, por meio da revogação do Decreto n.º 11.342 de 2023, Revogado pelo Decreto n.º 11.691, de 2023.

Em resposta a essas ações políticas, consideradas conservadoras, os atores políticos à frente do Ministério da Educação em 2023, a fim de reafirmar os eixos da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva — PNEEPEI, instauraram a Comissão Nacional da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CNEEPEI). A CNEEPEI foi formada por representantes de órgãos públicos, judiciários, academia e organizações da sociedade civil. Desde então, o processo de inclusão tem se pautado por disputas entre proposições legislativas de direita que tentam restaurar as diretrizes do Decreto n.º 10.502/2020, como exemplificado no registro abaixo:

A Comissão Nacional da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CNEEPEI), composta por membros do Ministério da Educação e de diversas entidades da sociedade civil de defesa dos direitos das pessoas com deficiência divulgou manifesto relativo ao substitutivo do Projeto de Lei 3035/2020, que institui a Política para Educação Especial e Inclusiva, para o atendimento às pessoas com Transtorno Mental, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência Intelectual e Deficiências Múltiplas. O PL tramita na Câmara dos Deputados em regime de urgência. No documento, a Comissão elenca argumentos e se manifesta contrária ao PL 3035/2020 e demais textos substitutivos, entendendo sua inconstitucionalidade tanto na propositura, cujo caráter de urgência e o encaminhamento feriram os princípios democráticos e os direitos das pessoas com deficiência à participação social, quanto no conteúdo, em flagrante desacordo com os princípios constitucionais que regem a educação brasileira, ao admitir o fomento à segregação de estudantes com deficiência e demais condições do neurodesenvolvimento. Diante disso, esta Comissão solicita o arquivamento do referido projeto de lei. (Brasil, 2023, p. 1).

Outra questão de tensionamento entre as forças políticas-sociais, nesse momento, corresponde à aprovação do Parecer do Conselho Nacional de Educação — CNE n.º 50. O documento, elaborado por conselheiros nomeados durante a gestão do presidente Jair Bolsonaro, trata das orientações específicas para o atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sob uma perspectiva que tenciona a volta do atendimento clínico conjugado com a oferta da educação no espaço escolar.

Santos (2024) considera que o Parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta novas diretrizes para o atendimento educacional de estudantes com Transtorno



do Espectro Autista (TEA) e tem sido alvo de críticas por parte de especialistas e entidades de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, que apontam um retrocesso em relação às conquistas estabelecidas pela LBI. As críticas apontam que o parecer representa um retrocesso nas políticas de inclusão, ao enfatizar práticas clínicas em detrimento de estratégias pedagógicas inclusivas. Mendes (2017) reflete que tais mudanças no campo da política de Educação Especial, desde seu início, provocaram fortes tensões que ainda se mantêm entre aqueles que apontam para a necessidade de uma mudança radical no modo de escolarizar todos os alunos do público da Educação Especial nas classes regulares de escolas comuns. Conforme acrescenta a autora, outros movimentos defensores das escolas especializadas recomendam uma aproximação mais cautelosa, pautada em mudanças fundamentadas em análises empíricas e em considerações históricas.

## **CONCLUSÕES**

Este estudo visa debater sobre a oferta das políticas públicas educacionais federais, ofertadas pelo governo federal aos estudantes do público da Educação Especial, pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista — TEA, altas habilidades ou superdotação. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, a partir de pesquisas a documentos do Ministério da Educação e de consultas a artigos em plataformas acadêmicas sobre o tema, cuja análise é qualitativa.

Entre suas conclusões, essa pesquisa identificou que o Estado é entendido como espaço público marcado pela correlação de lutas, forças entre classes e grupos e internacionais, que participam e medem o poder de persuasão nos processos decisórios na formulação de políticas públicas. Como resultado, identifica-se que as políticas federais, no momento, a favor da inclusão total, por um lado, não logram atender às demandas de qualificação dos sistemas de ensino que acolhem esses estudantes. Ademais, as atuais políticas federais romperam e conflitam quanto à proposição da atuação conjunta da educação entre as classes inclusiva e especializada, como no passado.

As políticas federais devem, além de estimular a produção e divulgação de análise estatísticas da Educação Especial, como ocorre, atualmente pelo Censo Escolar, promover e difundir estudos qualitativos sobre os desafios da inclusão nas escolas regulares, a fim de melhor orientar a condução das políticas públicas do Ministério da Educação. É necessário também que sejam feitos estudos sobre a educação nas escolas especializadas, a fim de que se compreenda o seu atual papel na educação de pessoas com deficiência, e como elas podem integrar-se, para exercer e contribuir com seu conhecimento e experiência para as políticas federais, principalmente nos casos em que os sistemas regulares de ensino não conseguem oferecer o suporte ideal aos seus estudantes da Educação Especial, neles matriculados.

## **REFERÊNCIAS**

- ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. **Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta**. Paidéia (Ribeirão Preto), [S.L.], n. 2, p. 61-69, jul. 1992. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x1992000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/yKQmzXgZMrdhBCMkdbYvJYj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2024.

Brasil. Lei n.º 9.394 de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) . Acesso em: 11 jun. 2024.



\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm). Acesso em: 11 jun. 2024.

GIVIGI, Rosana C Carla do Nascimento; JESUS, Denise Meyrelles de. **Estudo Comparado Internacional em Educação Especial:** documentos normativos e orientadores no brasil e no canadá - international comparative study in special education. Interfaces da Educação, [S.L.], v. 12, n. 35, p. 991-1016, 2 nov. 2021. State University of Mato Grosso do Sul. <http://dx.doi.org/10.26514/inter.v12i35.5813>. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5813>. Acesso em: 29 maio 2025.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. **Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica:** focos de estudo e percursos metodológicos. Pro-Posições, [S.L.], v. 33, p. 1-21, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0141>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/GJCbBcY4rdVdvQY56T9qLRQ/>. Acesso em: 18 nov. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, [S.L.], v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782006000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m>. Acesso em: 28 maio 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. **Uma análise sobre o atendimento educacional especializado:** políticas, práticas e formação de professores. Intermeio, Campo Grande, v. 18, n. 36, p. 1-12, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2379/1493>. Acesso em: 6 jan. 2025.

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos NAPNEs. Scientiatec, Porto Alegre, v. 7, n. 4, p. 43-57, 7 fev. 2021. Instituto Federal de Educacao - Ciencia e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Revista GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.25, n. 04, p.49-75, jan/dez 2025. <http://dx.doi.org/10.35819/scientiatec.v7i4.3814>. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/3814>. Acesso em: 02 maio 2024.



## **RETROCESSOS E IMPASSES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DURANTE O GOVERNO BOLSONARO**

**Joyce Alves da Silva<sup>1</sup>, Eliezer Gonçalves Cordeiro<sup>2</sup>, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva<sup>3</sup>, Jairo Carioca de Oliveira<sup>4</sup>**

### **Resumo**

Este estudo analisa criticamente os retrocessos e impasses na Educação Especial e Inclusiva durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), destacando o impacto de políticas conservadoras e excludentes sobre os direitos educacionais de pessoas com deficiência. A pesquisa evidencia como o Decreto nº 10.502/2020 propôs a retomada de modelos segregadores, contrariando marcos legais e normativos nacionais e internacionais. Também aborda a defesa do homeschooling como alternativa educacional, alertando para os riscos dessa prática especialmente para estudantes com deficiências múltiplas e TEA nível 3. O trabalho denuncia a ausência de diálogo com a comunidade científica, o despreparo técnico do corpo gestor e a influência de discursos religiosos que reforçam estigmas históricos. Ao reunir documentos oficiais, análises teóricas e posicionamentos da sociedade civil, o estudo reafirma a urgência de reconstruir políticas públicas inclusivas, baseadas na equidade, na escuta qualificada e no compromisso com os direitos humanos.

**Palavras-chave:** Educação Especial e Inclusiva. Governo Bolsonaro. Investimento em Educação.

### **INTRODUÇÃO**

A Educação Especial e Inclusiva no Brasil representa um campo de luta por direitos, reconhecimento e dignidade. Historicamente, essa área tem sido impulsionada por movimentos sociais, pesquisadores, educadores e famílias que defendem uma escola pública capaz de acolher a diversidade humana em todas as suas formas. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidaram avanços significativos, promovendo o acesso de estudantes com deficiência às escolas regulares e fomentando práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, esse processo de construção democrática sofreu abalos durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), marcado por uma série de ações que colocaram em risco os princípios da inclusão educacional. Ao longo de seu mandato, o governo Bolsonaro adotou uma abordagem que, em vez de fortalecer a inclusão, promoveu retrocessos institucionais e ideológicos. Um dos episódios mais emblemáticos foi a publicação do *Decreto nº 10.502/2020*, que propôs uma nova Política Nacional de Educação Especial. Embora o texto alegasse ampliar as possibilidades de atendimento educacional, na prática, ele reintroduzia a lógica da segregação ao incentivar a criação de escolas e classes especiais, afastando-se das diretrizes internacionais consagradas pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, da qual o Brasil é signatário. A proposta gerou forte reação da sociedade

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Professora Adjunta na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ);

<sup>2</sup> Mestrando em educação pelo programa de pós-graduação em educação, contextos contemporâneos e demandas populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ);

<sup>3</sup> Doutorando em educação pelo programa de pós-graduação em educação, contextos contemporâneos e demandas populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e professor assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

<sup>4</sup> Doutorando em Educação pela UFRRJ.



civil, de especialistas e de entidades representativas, que denunciaram o risco de exclusão e de violação de direitos. Além do decreto, o governo se mostrou omisso em diversas frentes fundamentais para a consolidação da educação inclusiva. Houve redução de investimentos em formação continuada de professores, escassez de políticas de acessibilidade nas escolas, desarticulação de programas intersetoriais e enfraquecimento de espaços de participação social, como o Fórum Nacional de Educação. A ausência de diálogo com os segmentos diretamente envolvidos — famílias, profissionais da educação, pessoas com deficiência — evidenciou uma gestão autoritária e tecnocrática, que ignorou os saberes acumulados e as experiências exitosas construídas nas redes públicas de ensino.

Este estudo tem como objetivo analisar criticamente as ações (e omissões) do governo Bolsonaro na área da Educação Especial e Inclusiva, evidenciando os impactos dessas medidas sobre a vida escolar de milhares de estudantes com deficiência. Ao examinar documentos oficiais, discursos públicos, decisões judiciais e reações da sociedade civil organizada, pretende-se compreender como se configuraram os impasses e retrocessos nesse período, bem como os desafios que se impõem para a reconstrução de uma política educacional inclusiva, democrática e comprometida com os direitos humanos. Em tempos de reconstrução, é fundamental revisitá-lo com olhar crítico e sensível, não apenas para denunciar os retrocessos, mas também para reafirmar os princípios que devem nortear uma educação inclusiva: equidade, participação, respeito à diferença e valorização da singularidade de cada sujeito. A memória desses impasses deve servir como alerta e como impulso para a retomada de políticas públicas que garantam, de fato, o direito à educação para todos.

## **DESENVOLVIMENTO**

A trajetória da Educação Especial no Brasil está profundamente entrelaçada com os processos sociais, políticos e culturais que definiram o lugar das pessoas com deficiência na sociedade. Desde o período imperial até os dias atuais, essa modalidade educacional passou por transformações significativas — ora pautadas por lógicas assistencialistas e segregadoras, ora por movimentos de inclusão e reconhecimento dos direitos humanos. Durante o século XIX e início do século XX, as primeiras iniciativas voltadas à educação de pessoas com deficiência no Brasil foram marcadas por instituições filantrópicas e modelos médicos. A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, 1857) são exemplos emblemáticos desse período. Essas instituições funcionavam de forma segregada, com foco na reabilitação e na adaptação ao mundo “normal”, reforçando uma visão de deficiência como patologia. A educação especial era concebida como um serviço paralelo à educação regular, voltado apenas àqueles considerados “educáveis” segundo critérios clínicos. A escola comum, por sua vez, permanecia inacessível à maioria das pessoas com deficiência, que eram excluídas do sistema educacional formal.

Com a redemocratização e o fortalecimento dos movimentos sociais, especialmente após a ditadura militar, surgiram novas demandas por inclusão e cidadania. A década de 1970 viu a ampliação das classes especiais nas escolas públicas, ainda sob forte influência do modelo segregador. No entanto, já se iniciava um debate sobre a necessidade de integrar alunos com deficiência ao ensino regular. A Constituição de 1988 representou um marco ao garantir o direito à educação para todos, sem discriminação. A partir daí, a Educação Especial começou a ser reconhecida como parte integrante da educação básica, e não como um sistema paralelo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) consolidou essa perspectiva ao prever o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. A virada inclusiva se consolidou com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que estabeleceu diretrizes para o atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas



habilidades/superdotação nas escolas comuns. Essa política foi construída com ampla participação social e alinhada aos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo Brasil com status constitucional em 2009. Nesse período, houve expansão do Atendimento Educacional Especializado (AEE), formação de professores, adaptação curricular e investimentos em acessibilidade. A inclusão passou a ser vista como um direito, e não como concessão. Embora os desafios persistissem — como falta de infraestrutura, preconceito e formação insuficiente — o país avançava rumo a uma educação mais equitativa.

A partir de 2016, com mudanças políticas e cortes orçamentários, começaram a surgir sinais de descontinuidade nas políticas inclusivas. O impeachment da presidente Dilma Rousseff e a ascensão de governos com agendas mais conservadoras trouxeram riscos à consolidação da inclusão escolar. No governo Bolsonaro, esses riscos se materializaram em ações concretas, como o Decreto nº 10.502/2020, que propunha uma nova política de Educação Especial com forte viés segregador. A proposta de retorno às escolas e classes especiais foi duramente criticada por especialistas, entidades da sociedade civil e organismos internacionais, que alertaram para o retrocesso nos direitos educacionais das pessoas com deficiência. O decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal em 2021, mas o episódio revelou a fragilidade das conquistas inclusivas diante de governos que não reconhecem a educação como direito universal. O governo de Jair Bolsonaro foi marcado por uma orientação ideológica fortemente conservadora, que influenciou diversas áreas da política pública — especialmente a educação. Essa postura conservadora não se limitou a valores morais ou religiosos, mas se traduziu em ações concretas que desmobilizaram políticas inclusivas, deslegitimaram saberes científicos e promoveram uma visão excludente da escola pública. No campo da Educação Especial, essa ideologia se manifestou por meio de negligência institucional, discursos estigmatizantes e propostas que resgataram modelos segregadores já superados por décadas de luta social.

Ao longo de seu mandato, Bolsonaro e seus ministros da educação — especialmente Abraham Weintraub e Milton Ribeiro — demonstraram pouco compromisso com a inclusão escolar de pessoas com deficiência. As ações voltadas à Educação Especial foram escassas, desarticuladas e, em muitos casos, contrárias aos princípios da equidade e da justiça social. A proposta do Decreto nº 10.502/2020, por exemplo, foi apresentada como uma “alternativa” para famílias que desejavam escolas especiais, mas na prática representava um retrocesso ao propor a institucionalização da segregação como política pública. A justificativa do governo se apoiava em uma suposta “liberdade de escolha”, ignorando que a inclusão é um direito garantido constitucionalmente e respaldado por tratados internacionais. A influência de setores religiosos fundamentalistas, que ganharam espaço no governo, contribuiu para a disseminação de uma visão hierárquica da sociedade, em que a normalidade é exaltada e a diferença é vista como desvio ou obstáculo. Essa perspectiva é incompatível com os princípios da Educação Inclusiva, que reconhece a diversidade como valor e não como problema. A escola inclusiva não é apenas um espaço físico compartilhado, mas um projeto pedagógico que exige formação, investimento, escuta e compromisso ético. Ao negligenciar essa agenda, o governo Bolsonaro não apenas falhou em promover a inclusão — ele contribuiu para o aprofundamento das desigualdades educacionais e para o silenciamento de milhares de estudantes com deficiência.

É importante destacar que o conservadorismo bolsonarista não se limitou à omissão. Houve também tentativas explícitas de deslegitimar práticas inclusivas, como a crítica à “ideologia da inclusão” e o incentivo à educação domiciliar, que pode representar riscos à socialização e ao acesso de crianças com deficiência a serviços especializados. A ausência de diálogo com especialistas, universidades e movimentos sociais reforçou o caráter autoritário da gestão, que privilegiou convicções pessoais e interesses políticos em detrimento de evidências científicas e demandas reais da população. A defesa do ensino domiciliar (homeschooling) foi uma das bandeiras ideológicas do governo Bolsonaro, sustentada por argumentos de “liberdade



das famílias” e “proteção contra doutrinação ideológica”. No entanto, essa proposta ignora completamente as especificidades e os direitos de estudantes com deficiência, especialmente aqueles com deficiências múltiplas ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 — que demandam apoio intensivo, mediação especializada e recursos pedagógicos adaptados para garantir sua aprendizagem e desenvolvimento.

Para esses estudantes, a escola não é apenas um espaço de conteúdo acadêmico, mas um ambiente estruturado de socialização, estimulação cognitiva, construção de vínculos e acesso a serviços interdisciplinares. O homeschooling, ao transferir essa responsabilidade para as famílias — muitas vezes sem formação adequada ou suporte técnico — representa um grave risco de negligência educacional, isolamento social e violação de direitos. A ausência de profissionais especializados, como professores de apoio, terapeutas ocupacionais e psicopedagogos, compromete diretamente o desenvolvimento global desses alunos. Ao promover o ensino domiciliar como alternativa legítima, o governo Bolsonaro desconsiderou as evidências científicas que apontam para a importância da escolarização inclusiva, especialmente para crianças com necessidades educacionais complexas. Essa postura revela não apenas despreparo técnico, mas também uma profunda desconexão com os princípios da educação como direito universal e com os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil.

O desprezo pela ciência e pela escuta qualificada foi uma marca do corpo de servidores e gestores nomeados durante o governo Bolsonaro. Os Ministérios da Educação foram ocupados por figuras com perfil conservador, alinhadas a pautas religiosas e ideológicas, que frequentemente deslegitimaram saberes acadêmicos, atacaram universidades e ignoraram os consensos científicos sobre inclusão escolar. A gestão foi marcada por decisões autoritárias, ausência de diálogo com especialistas e desmonte de estruturas participativas, como conselhos e fóruns educacionais. Em muitos casos, discursos oficiais reproduziram preconceitos históricos calcados em interpretações religiosas literalistas, que associam a deficiência a castigos divinos, provações espirituais ou limitações “naturais” que justificariam a segregação. Essa visão reforça estigmas e impede a construção de políticas públicas baseadas na dignidade, na equidade e na valorização da diversidade humana. A Educação Especial e Inclusiva exige planejamento, investimento, formação continuada e escuta ativa das famílias e dos profissionais da educação. Ao negligenciar esses pilares, o governo Bolsonaro não apenas falhou em promover a inclusão — ele contribuiu para o apagamento de sujeitos historicamente marginalizados e para o enfraquecimento de uma escola pública democrática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise crítica das ações (e omissões) do governo Bolsonaro na área da Educação Especial e Inclusiva revela um cenário de desmonte, negligência e retrocesso institucional que comprometeu gravemente os avanços conquistados nas últimas décadas. Em vez de consolidar políticas públicas voltadas à valorização da diversidade e à garantia de direitos educacionais para pessoas com deficiência, o governo adotou uma postura ideológica conservadora, marcada por preconceitos históricos, desprezo pela ciência e ausência de diálogo com os setores especializados. A tentativa de implementação do Decreto nº 10.502/2020, que propunha uma nova Política Nacional de Educação Especial, foi emblemática desse projeto de exclusão. Ao incentivar a criação de escolas e classes especiais, o decreto resgatava uma lógica segregadora já superada por marcos legais e normativos nacionais e internacionais. A proposta ignorava os princípios da inclusão escolar, que reconhecem a escola comum como espaço legítimo de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais. A reação da sociedade civil, de especialistas e de entidades representativas foi fundamental para barrar esse retrocesso, mas o episódio deixou marcas profundas na política educacional brasileira.



O corpo técnico do Ministério da Educação durante o governo Bolsonaro foi composto majoritariamente por gestores despreparados, alinhados a pautas religiosas e ideológicas que deslegitimaram saberes científicos e atacaram instituições de ensino superior. A condução da política educacional foi marcada pela ausência de planejamento, pela descontinuidade de programas estruturantes e pela recusa em ouvir os profissionais da educação, as famílias e os próprios estudantes com deficiência. Essa postura autoritária e anticientífica comprometeu a construção de uma escola pública democrática, inclusiva e comprometida com os direitos humanos. A defesa do homeschooling como alternativa educacional legítima agravou ainda mais esse cenário. Para estudantes com deficiências múltiplas e Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3, o ensino domiciliar representa um risco concreto de isolamento, negligência e violação de direitos. Esses alunos demandam apoio especializado, mediação pedagógica contínua e acesso a serviços interdisciplinares que só a escola pode oferecer de forma estruturada. Ao promover o homeschooling sem considerar essas especificidades, o governo ignorou as evidências científicas e reforçou uma lógica privatista e excluente, que transfere responsabilidades do Estado para famílias muitas vezes desassistidas.

Os discursos oficiais, por vezes calcados em interpretações religiosas literalistas, contribuíram para a disseminação de estigmas e preconceitos sobre a deficiência. A associação da deficiência a castigos divinos ou provações espirituais reforça visões moralistas que negam a dignidade e a cidadania das pessoas com deficiência. Essa perspectiva é incompatível com os princípios da Educação Inclusiva, que reconhece a diferença como valor e não como obstáculo. Diante desse panorama, é urgente reafirmar os compromissos éticos, políticos e pedagógicos com uma educação que respeite a diversidade humana e promova a equidade. A reconstrução da Educação Especial e Inclusiva no Brasil exige investimento público, formação continuada de professores, escuta ativa das famílias e articulação intersetorial. Mais do que reparar os danos causados, é preciso fortalecer uma cultura de inclusão que reconheça cada sujeito como legítimo protagonista de sua trajetória escolar. Este estudo não se limita à denúncia dos retrocessos vividos durante o governo Bolsonaro. Ele também serve como alerta para os riscos de naturalização da exclusão e como convite à mobilização coletiva em defesa de uma escola pública que acolha, respeite e valorize todos os seus estudantes. A memória dos impasses vividos deve ser preservada como instrumento de resistência e como base para a construção de políticas educacionais mais justas, inclusivas e comprometidas com a transformação social.

## **CITAÇÃO E REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 01 out. 2020.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o protagonismo juvenil**. São Paulo: Cortez, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2011.

OLIVEIRA, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Petrópolis: Vozes, 2021.



ONU. Organização das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/portuguese/disabilities/default.asp>. Acesso em: 30 ago. 2025.



## **ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NA MENSAGEM PRESIDENCIAL DE JAIR MESSIAS BOLSONARO EM 2019: ENTRE A FÁBRICA E O ESQUECIMENTO**

**Jairo Carioca de Oliveira<sup>1</sup>, Joyce Alves da Silva<sup>2</sup>, Eliezer Gonçalves Cordeiro<sup>3</sup>, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva<sup>4</sup>**

**Palavras-chave:** Educação Especial e Inclusiva; Governo Bolsonaro; Mercado de trabalho.

### **INTRODUÇÃO**

Desde a Primeira República, instaurada em 1889, o tratamento da deficiência pelos governos brasileiros tem oscilado entre a invisibilidade institucional e o assistencialismo pontual. Na virada do século XIX para o XX, o Brasil ainda operava sob uma lógica higienista e excludente, em que pessoas com deficiência eram vistas como “anormais” e, portanto, afastadas do convívio social. A ausência de políticas públicas específicas refletia uma sociedade que relegava essas pessoas às margens, muitas vezes confinadas em instituições de caridade ou hospitais psiquiátricos. O Estado republicano, em seus primeiros anos, não reconhecia a deficiência como uma questão de cidadania, mas como um problema médico ou moral. Durante a Era Vargas, especialmente com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, surgiram os primeiros movimentos estatais voltados à saúde pública e à educação especial, ainda que de forma tímida e fragmentada. A deficiência começou a ser abordada sob o viés da reabilitação, com foco na produtividade e na reintegração ao trabalho, mas sem romper com o paradigma médico. A ideia era “corrigir” o corpo para que ele se adequasse às exigências da sociedade industrial.

Nos governos militares, entre 1964 e 1985, houve uma ampliação das instituições voltadas à educação especial e à reabilitação física, com forte influência do modelo biomédico. A deficiência era tratada como uma questão técnica, e não política. A criação de centros especializados e programas de capacitação profissional para pessoas com deficiência coexistia com a ausência de uma política nacional articulada. O Estado promovia ações pontuais, sem garantir direitos ou participação social efetiva. Com a redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988, houve uma mudança de paradigma. Pela primeira vez, pessoas com deficiência foram reconhecidas como sujeitos de direitos, com garantias constitucionais à educação, saúde, trabalho e acessibilidade. Essa nova abordagem abriu espaço para o modelo social da deficiência, que entende que as barreiras estão na sociedade — e não no corpo da pessoa. A década de 1990 viu o surgimento de leis e programas voltados à inclusão, como a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, embora ainda com limitações na implementação. Nos anos 2000, os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff consolidaram avanços importantes, como o programa Viver Sem Limite e a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, com status constitucional. A criação da Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ);

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Professora Adjunta na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ);

<sup>3</sup> Mestrando em educação pelo programa de pós-graduação em educação, contextos contemporâneos e demandas populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ);

<sup>4</sup> Doutorando em educação pelo programa de pós-graduação em educação, contextos contemporâneos e demandas populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e professor assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).



Deficiência), em 2015, representou um marco legal ao estabelecer princípios de igualdade, dignidade e participação plena.

No entanto, a chegada de Jair Messias Bolsonaro à presidência, em 2019, trouxe uma inflexão preocupante. Sua mensagem presidencial daquele ano, objeto de análise neste resumo expandido, revela uma abordagem que oscila entre o apagamento simbólico e a instrumentalização da deficiência. Os estudantes com deficiência, em especial, aparecem de forma periférica, quando não ausente, no discurso oficial. A retórica presidencial privilegia a meritocracia e a produtividade, reforçando um modelo excluente que ignora as especificidades e os direitos dessa população. Assim, a trajetória da deficiência nos governos brasileiros, desde a Primeira República até o governo Bolsonaro, é marcada por avanços legais e retrocessos simbólicos. Entre a fábrica de promessas e o esquecimento institucional, as pessoas com deficiência — e especialmente os estudantes — continuam lutando por visibilidade, reconhecimento e justiça.

## **DESENVOLVIMENTO**

A mensagem presidencial de Jair Bolsonaro ao Congresso Nacional em 2019 revela uma concepção bastante restrita da educação para pessoas com deficiência, centrada quase exclusivamente na lógica da empregabilidade. Ao analisar o documento, percebe-se que o discurso oficial não contempla uma formação ampla, voltada ao desenvolvimento integral do sujeito, mas sim uma preparação funcional para o mercado de trabalho. A deficiência, nesse contexto, é tratada como uma condição que precisa ser “adaptada” à produtividade, e não como uma expressão legítima da diversidade humana que merece ser cultivada em todas as suas dimensões — estética, filosófica, corporal e afetiva. O trecho dedicado à educação especial enfatiza ações como a expansão de tradutores de Libras e o aumento do atendimento em cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Embora essas medidas sejam importantes, elas revelam uma prioridade clara: inserir o estudante com deficiência no circuito da formação técnica e profissional, como se esse fosse o único destino possível ou desejável. Não há menção à inclusão desses estudantes em espaços de criação artística, reflexão filosófica ou práticas corporais que valorizem o corpo como potência expressiva — dimensões fundamentais para uma educação emancipadora.

Essa abordagem reduz a experiência educacional à sua função utilitária, ignorando que pessoas com deficiência também têm direito à fruição estética, ao pensamento crítico e à vivência plena do corpo. A arte, por exemplo, é um campo onde a deficiência pode ser ressignificada, onde o corpo pode se expressar fora dos padrões normativos, onde a subjetividade pode se afirmar com potência. A filosofia, por sua vez, oferece ferramentas para pensar a existência, a diferença, o cuidado, o tempo — temas profundamente ligados à experiência da deficiência. E a educação corporal, quando pensada para além do rendimento atlético, pode ser um espaço de descoberta, de prazer, de autonomia. Ao omitir essas dimensões, o discurso presidencial reforça uma visão capacitista que associa valor à capacidade produtiva. A deficiência é vista como um obstáculo a ser superado para que o sujeito se torne útil ao mercado, e não como uma condição que merece ser acolhida, celebrada e cultivada em sua singularidade. A escola, nesse modelo, deixa de ser um espaço de formação humana plena e se transforma em uma linha de montagem de competências técnicas.

Essa lógica não é exclusiva do governo Bolsonaro, mas nela se radicaliza. A ênfase em escolas cívico-militares, na alfabetização baseada em evidências cognitivas e na formação voltada ao empreendedorismo revela um projeto de educação que privilegia a disciplina, a eficiência e a produtividade — valores que, historicamente, excluíram corpos e mentes que não se encaixam nos padrões dominantes. Para os estudantes com deficiência, isso significa



uma educação que os prepara para servir, mas não para criar; que os ensina a obedecer, mas não a pensar; que os adapta ao sistema, mas não transforma o sistema para acolhê-los. A proposta educacional apresentada por Jair Bolsonaro em sua mensagem presidencial de 2019 se inscreve claramente dentro de uma lógica neoliberal, marcada pela valorização da eficiência, da produtividade e da adaptação ao mercado de trabalho como finalidade última da formação escolar. Ao tratar os estudantes com deficiência quase exclusivamente sob o prisma da empregabilidade, o governo revela uma concepção estreita e funcionalista da educação, que ignora avanços significativos no campo dos estudos sobre deficiência e nas práticas pedagógicas inclusivas.

Essa abordagem neoliberal não é apenas limitada — ela está profundamente defasada em relação ao que já se sabe sobre as condições existenciais das pessoas com deficiência. Pesquisas contemporâneas, especialmente aquelas influenciadas pelo modelo social da deficiência, mostram que a experiência de ser uma pessoa com deficiência não se resume à superação de barreiras físicas ou à inserção no mercado. Trata-se de uma vivência complexa, que envolve subjetividade, expressão, desejo, linguagem, corpo e cultura. Reduzir essa multiplicidade à lógica da produtividade é negar a riqueza da existência humana. A educação inclusiva, em sua concepção mais avançada, não busca apenas preparar para o trabalho — ela busca formar sujeitos críticos, criativos e sensíveis, capazes de participar plenamente da vida social, cultural e política. Isso inclui o acesso à arte, à filosofia, à literatura, à dança, ao pensamento abstrato e à experimentação corporal. São esses campos que permitem que pessoas com deficiência se reconheçam como produtoras de sentido, como agentes de transformação, como corpos que pensam e sentem fora das normas.

Ao ignorar essas dimensões, o projeto educacional proposto por Bolsonaro revela não apenas uma limitação conceitual, mas uma recusa em reconhecer a deficiência como parte legítima da diversidade humana. A insistência em moldar o sujeito para o mercado, em vez de transformar o mercado para acolher a diversidade, perpetua uma lógica excludente e capacitista. É uma educação que não emancipa — apenas ajusta. Portanto, o modelo apresentado é não apenas neoliberal, mas também anacrônico. Ele desconsidera décadas de luta por direitos, de produção teórica e de práticas pedagógicas que colocam a pessoa com deficiência no centro do processo educativo, não como objeto de intervenção, mas como sujeito de conhecimento. Em tempos em que se discute a educação como espaço de liberdade, de criação e de pluralidade, insistir em uma formação voltada exclusivamente à produtividade é escolher o atraso.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da análise da mensagem presidencial de Jair Bolsonaro ao Congresso Nacional em 2019, torna-se evidente que a concepção de educação ali apresentada para pessoas com deficiência está profundamente alinhada a uma lógica neoliberal, funcionalista e excludente. Ao privilegiar a formação técnica voltada ao mercado de trabalho, o discurso oficial ignora dimensões fundamentais da existência humana — como a expressão artística, o pensamento filosófico e a vivência corporal — que são essenciais para uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipadora. Essa abordagem revela não apenas uma limitação política, mas uma recusa simbólica em reconhecer a deficiência como parte legítima da diversidade humana. Ao tratar o corpo com deficiência como algo a ser adaptado à produtividade, e não como potência criativa e sensível, o governo reforça estigmas históricos e perpetua práticas capacitistas que negam o direito à plenitude formativa. A ausência de políticas que valorizem a arte, a filosofia e o corpo como espaços de construção de sentido mostra que o projeto educacional proposto está em desacordo com os avanços contemporâneos no campo dos direitos humanos e da pedagogia inclusiva.



Portanto, as pessoas com deficiência continuam sendo empurradas para os limites da cidadania, convocadas a se moldar ao sistema sem que o sistema se transforme para acolhê-las. A educação, nesse modelo, deixa de ser um espaço de liberdade e torna-se uma ferramenta de ajuste. Frente a isso, é urgente reivindicar uma escola que não apenas prepare para o trabalho, mas que também forme para a vida — uma vida plena, múltipla, sensível e pensante, onde a deficiência não seja apagada, mas celebrada como parte constitutiva da humanidade.

### **CITAÇÃO E REFERÊNCIAS:**

**BRASIL.** Mensagem ao Congresso Nacional: 2019. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/mensagem-ao-congresso-nacional>>. Acesso em: 2 set. 2025.

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

DINIZ, D. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

SKLIAR, C. Deficiência e diferença: uma perspectiva pedagógica. In: PRIETO, Rosângela G. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. São Paulo: Editora SENAC, 2001. p. 37–52.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.



## **TDIC, CULTURA DIGITAL E INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO**

**Frans Robert Lima Melo<sup>1</sup>, Rolangela Trabuco Malvestio da Silva<sup>2</sup>**

### **Resumo**

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) emergem como expressão do processo histórico humano contemporâneo, configurando-se não apenas como instrumentos, mas como condições de existência e de interação social. Assim, essa pesquisa teve como objetivo analisar a utilização das TDIC no contexto educacional, discutindo suas potencialidades e desafios de sua inserção no contexto da cibercultura e da inclusão digital. Assim, adotamos a pesquisa qualitativa do tipo bibliográfico. A literatura investigada identificou que a inserção das TDIC no contexto escolar representa um campo para a construção de práticas educativas inovadoras, colaborativas e críticas, especialmente quando desenvolvida sobre os princípios da inclusão digital. Concluímos que a integração das TDIC à prática pedagógica deve ser orientada para perspectiva crítica, configura-se como um espaço de exercício da cidadania e transformação social, contribuindo para a superação das desigualdades e para a consolidação da escola como espaço de produção coletiva de saberes.

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais de informação e comunicação. Sociedade em rede. Inclusão digital. Cultura digital. Educação digital.

### **INTRODUÇÃO**

Por meio dos estudos de Marx (1998), verificamos que o marco inaugural das relações sociais na história humana está caracterizado pela necessidade de produzir os elementos indispensáveis à sua própria sobrevivência, denominado pelo autor como meios materiais da vida. Tal necessidade, essencial para a continuidade da existência, constitui-se em uma exigência permanente, tanto no presente quanto em períodos históricos passados, configurando-se como condição fundamental que sustenta todas as demais esferas da vida em sociedade.

Nesse sentido, o trabalho assume papel central na constituição do ser humano como sujeito social, uma vez que, ao intervir intencionalmente sobre a natureza, o homem não apenas transforma o mundo ao seu redor, mas também a si próprio (Marx, 1998). Impulsionado pela necessidade da sobrevivência, elaborou instrumentos de trabalho, organizou práticas produtivas e desenvolveu o pensamento. Por meio da vida em grupo, do trabalho os homens transformaram o mundo e atribuíram significado às suas ações e ao ambiente em que se inserem.

Nesse sentido, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são fruto do desenvolvimento histórico dos homens e emergem não apenas como trabalho na sociedade contemporânea, mas adentram vários espaços da vida cotidiana.

Castells e Cardoso (2005) denominaram como Sociedade em Rede, esse momento histórico. Tendo em vista esse aspecto relacionado as interações humanas na sociedade, torna-se necessário investigar as possíveis contribuições da TDIC no campo educacional. Nesse sentido, essa pesquisa teve como objetivo analisar a utilização das TDIC no contexto educacional, discutindo suas potencialidades e desafios de sua inserção no contexto da cibercultura e da inclusão digital.

<sup>1</sup> Mestre em Ensino, Mestrando em Educação Inclusiva (PROFEI), membro do GEPEEIN ligado a UNESPAR – Campus de Paranavaí, Bolsista da CAPES – PROEB, frans\_ef@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, prof.<sup>a</sup> do PROFEI e membro do GEPEEIN ligado a UNESPAR – Campus Paranavaí, rosetms2000@yahoo.com.br



## **DESENVOLVIMENTO**

A Sociedade em Rede é um termo atribuído por Castells e Cardoso (2005) para demonstrar a configuração social contemporânea estruturada pela interconexão digital, na qual as TDIC assumem papel de destaque na produção, circulação e compartilhamento do conhecimento. Essa concepção expressa uma nova forma de organização social, política, econômica e cultural, marcada pela descentralização das estruturas tradicionais de poder e pela globalização das interações mediadas pelas redes digitais. Conforme apresentado pelos autores:

A sociedade em rede, em termos simples, é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microelectrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes (Castells e Cardoso, 2005, p.20).

Com isso, verificamos que a Sociedade em Rede está inserida em um contexto social, e portanto, também reflete os anceios da sociedade e dos humanos que nela estão integrados. Para esses autores são dois os aspectos essenciais que caracterizam essa Sociedade em Rede, sendo a centralidade das redes digitais de informação e comunicação; e ainda, a globalização e seletividade das conexões.

Uma característica central da sociedade em rede é a transformação da área da comunicação, incluindo os media. A comunicação constitui o espaço público, ou seja, o espaço cognitivo em que as mentes das pessoas recebem informação e formam os seus pontos de vista através do processamento de sinais da sociedade no seu conjunto. (Castells e Cardoso, 2005, p.23).

No contexto da globalização, Castells e Cardoso (2005) destacam que a Sociedade em Rede promove uma descentralização do poder mediada pelos meios digitais. Essa nova configuração sociopolítica é marcada pela interconexão entre instituições e pela redefinição das formas de poder, em um cenário no qual as tecnologias da informação e da comunicação desempenham papel estruturante. Nesse sentido, os autores afirmam:

A governação é realizada numa rede, de instituições políticas que partilham a soberania em vários graus, que se reconfigura a si própria numa geometria geopolítica variável. Denominei isto como conceito de Estado em rede. [...] A globalização é a forma que toma a difusão da sociedade em rede a uma escala planetária, e as novas tecnologias de comunicação e transportes fornecem a infra-estrutura necessária ao processo de globalização (Castells e Cardoso, 2005, p. 26).

Pensando em espaços institucionalizados, no ambiente educacional essa Sociedade em Rede pode ser observada na forma como as TDIC reorganizam práticas de ensino e aprendizagem, possibilitando a construção coletiva do conhecimento em redes interativas e colaborativas. O que verificamos nos últimos anos é destacado por Marcon (2023) ao enfatizar que a utilização das TDIC foram aceleradas pós-pandemia de COVID-19, sobretudo, na perspectiva da inclusão digital.

Em concordância, Villela, Prado e Boges (2022) ressaltam que o mundo digital se faz presente na educação ao favorecer a ampliação da autonomia dos sujeitos e ao permitir que estudantes e professores deixem de ser apenas receptores de conteúdos para se tornarem também produtores de saberes. Assim, a educação na Sociedade em Rede precisa não apenas incorporar recursos tecnológicos, mas também desenvolver uma formação crítica e emancipadora, capaz de preparar os indivíduos para interpretar, selecionar e produzir



conhecimentos de forma consciente, garantindo que a cibercultura não se restrinja a um consumo passivo de informações, mas constitua espaço de criação, participação democrática e transformação social.

No cenário educacional brasileiro verificamos que há desafios a serem enfrentados para a consolidação da inclusão digital. A utilização da TDIC nas escolas não podem restringem-se exclusivamente para fins instrumentais de registro de aula e planejamento pedagógico. Nesse sentido, ainda que presentes nas escolas, as TDIC pouco contribuem para inovar as práticas de ensino, revelando a necessidade de políticas que articulem infraestrutura, formação de professores e metodologias que integrem a tecnologia ao processo educativo.

Villela, Prado e Boges (2022) destacam que o aluno do século XXI, inserido no mundo globalizado, já está inclinado ao uso massivo das mídias e tecnologias digitais. Esse estudante possui novas maneiras de habitar e se conectar com outros indivíduos. Nesse sentido, meio escolar deve preparar o docente para utilizar as TDIC ao seu favor no processo ensino-aprendizagem.

A utilização do celular, computador, tablet, blogs e redes sociais são exemplos de fontes utilizadas a todo momento pelos indivíduos, trazendo para a realidade um mundo virtual com inúmeras alternativas e características. Quando esses dispositivos entram no contexto educacional, de maneira pedagógica e corretamente empregada, são capazes de transformar possibilidades que, até então, eram limitadas e, agora, evoluíram em um universo repleto de ações (Villela, Prado e Boges, 2022, p.4).

Ao analisar o aspecto cultural sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, comprehende-se que essa dimensão se constitui a partir da prática social, sendo indissociável das condições materiais de produção e reprodução da vida (Marx, 1998). Não se trata de um elemento meramente acessório, mas de um campo no qual se expressam valores, saberes, linguagens e formas simbólicas que resultam do trabalho humano e das relações sociais historicamente determinadas. Assim, a cultura reflete a base material da sociedade, bem como atua como força ativa na transformação social.

Para tanto, observamos que a cibercultura emerge como expressão dessa mesma lógica, uma vez que as tecnologias digitais e as redes de comunicação produzem novos modos de interação, sociabilidade e significação. Assim, a cibercultura pode ser interpretada como desdobramento histórico da cultura na era das redes digitais, sobretudo, diante de uma sociedade hipersocial, no qual a integração da internet e das tecnologias está presente nos mais diversos aspectos da vida dos indivíduos.

Conforme entendido por Miranda (2021), trata-se de uma sociedade composta por sujeitos em rede, marcada pela intensa troca de informações e pela multiplicidade de interações, na qual a comunicação entre indivíduos ocorre em ritmo acelerado, superando barreiras temporais e geográficas que anteriormente se mostravam intransponíveis. Nesse cenário, a questão da inclusão digital, em especial da pessoa com deficiência, torna-se necessário, uma vez que o acesso às tecnologias e às redes de informação não se distribui de forma equitativa entre os diferentes grupos sociais. Considerando os termos da Sociedade em Rede, embora potencialmente aberta e interconectada, entendemos que reproduz e, em muitos casos, amplia desigualdades históricas.

Mesmo assim, ainda existem muitos alunos excluídos do processo educativo, e as TDIC podem contribuir para que seja um processo democrático, onde a inclusão possibilita não apenas o acesso, mas a permanência destes alunos nas escolas. Nesta linha de raciocínio, Marcon (2023) destaca que a inclusão digital não deve ser entendida apenas como acesso físico a dispositivos e à internet, bem como a utilização instrumental, mas também como a capacidade crítica de apropriação das tecnologias para a produção de conhecimento, exercício da cidadania e transformação social. Diante disso, a educação digital passa a ser compreendida como um



exercício de cidadania em rede, tendo em vista seu potencial de comunicação, educação e política, a produção de conhecimento e divulgação de cultura, promovendo transformações das próprias condições de existência.

Portanto, acreditamos que as TDIC são recursos inseparáveis da escola contemporânea, pois a escola está inserida neste contexto mais amplo da sociedade, não podendo ficar aquém destas inovações. Os espaços de ensino devem ser estruturados como parte da cultura digital, uma vez que possibilitam novos modos de interação, produção de saberes e circulação de informações. Entretanto, torna-se necessário enfrentar os desafios da inclusão digital, garantindo que todos os alunos tenham acesso não apenas aos dispositivos, mas também às competências necessárias para utilizá-los de forma crítica e criativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise da literatura evidenciou que embora as estejam presentes nas escolas há a necessidade de refletir sobre o papel crítico da educação digital como parte dessa Sociedade em Rede. Assim, a inserção das TDIC no contexto escolar representa um campo necessário para a construção de práticas educativas inovadoras, colaborativas e críticas.

Conforme verificado nos trabalhos acadêmicos, verificamos que a simples disponibilidade de dispositivos não garante a efetiva integração tecnológica, sendo necessária uma política educacional que contemple infraestrutura adequada, formação docente continuada e metodologias criativas que possibilitem o protagonismo discente.

Portanto, conclui-se que a integração das TDIC à prática pedagógica não deve restringir-se ao acesso ou ao uso mecânico das ferramentas, mas deve ser orientada por uma perspectiva crítica e emancipadora. Nesse sentido, a educação digital configura-se como um espaço de exercício da cidadania e de transformação social, contribuindo para a superação das desigualdades e para a consolidação da escola como espaço de produção coletiva de saberes.

Por sua vez, a educação inclusiva, nesse contexto, deve considerar a diversidade de experiências e necessidades dos estudantes, garantindo que as TDIC sejam aplicadas como recursos que favoreçam a acessibilidade, a autonomia e a aprendizagem colaborativa. Assim, a inclusão digital se torna parte indissociável da inclusão educacional, tornando-se elemento fundamental para assegurar igualdade de oportunidades na sociedade contemporânea.

Considerando as complexas transformações sociais impulsionadas pelas redes digitais, torna-se necessário incentivar novos estudos que aprofundem a relação entre Sociedade em Rede, inclusão digital e práticas pedagógicas inovadoras. Pesquisas futuras podem contribuir para compreender como diferentes contextos escolares se apropriam das TDIC, quais barreiras ainda persistem na efetivação da inclusão digital e de que maneira a formação docente pode ser oferecida para responder às demandas de uma educação comprometida com as transformações sociais equitativas.

## **REFERÊNCIAS**

CASTELLS, M.; CARDOSO, G.. **A sociedade em rede**: do conhecimento à ação política. Lisboa: Imprensa Nacional, 2005.

MARX, K. **A ideologia alemã**. trad. Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MIRANDA, A. L.. Cibercultura e educação: pontos e contrapontos entre a visão de Pierre Lévy e David Lyon. **Revista TransFormAção**, v. 44, n. 1, p. 45-68, mar. 2021.



VILLELA, A. P.; PRADO, J. V. do; BORGES, R. A. S. Tecnologias digitais nos processos de ensino aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência. **Anais.** CIESUD: 2022, São Carlos, set. 2022.

MARCON, K., et al. Processos de inclusão digital como espaços de pesquisa e reflexão crítica sobre a apropriação das tdc na educação básica. In: **Inovação tecnológica e tecnologia assistiva:** contribuições das pesquisas em educação inclusiva no contexto do PROFEI – Linha 2: Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva. Org: SCHULÜZEN JUNIOR, Klaus, et al. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2023.



## **A DUALIDADE DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TÉCNICA RACIONAL E DEVANEIO IMAGINATIVO NA PERSPECTIVA DE GASTON BACHELARD**

**Leonardo Rafael Franco<sup>1</sup>**

### **Resumo:**

Este artigo investiga as tecnologias de Inteligência Artificial (IA) aplicadas à educação inclusiva a partir do referencial teórico de Gaston Bachelard, analisando a tensão entre sua dimensão técnica racional e seu potencial para catalisar o devaneio imaginativo. A metodologia consiste em análise teórico-filosófica fundamentada na obra bachelardiana, articulada com as críticas de Foucault sobre poder disciplinar e a perspectiva freireana de emancipação. Os resultados demonstram que a IA oscila entre a padronização técnica, que pode reforçar mecanismos de controle e alienação, e a abertura à subjetividade criadora, quando concebida como ferramenta dialógica. A discussão evidencia que esta dualidade depende fundamentalmente do design e da implementação da IA em contextos educativos. Conclui-se que a IA pode fomentar experiências educacionais emancipatórias quando orientada por princípios éticos bachelardianos que privilegiam a imaginação criadora e a singularidade humana.

**Palavras-chave:** Inteligência Artificial. Educação inclusiva. Gaston Bachelard. Imaginação poética. Emancipação.

### **INTRODUÇÃO**

A crescente integração de tecnologias de Inteligência Artificial (IA) no cenário educacional contemporâneo tem provocado debates significativos sobre suas implicações, especialmente no contexto da educação inclusiva. A promessa de personalização do ensino, otimização de processos e superação de barreiras para estudantes com deficiência posiciona a IA como um dispositivo de grande potencial. Contudo, a análise dessas tecnologias revela uma complexa dualidade: por um lado, a IA se manifesta como uma técnica racional, pautada pelo controle, cálculo e padronização, buscando eficiência e objetividade (Healy, 2020; Mota; Cosentino Filho, 2024). Por outro lado, emerge a possibilidade de que a IA possa catalisar o devaneio imaginativo, fomentando a criação, a subjetividade e a emancipação, elementos cruciais para uma educação verdadeiramente inclusiva (Dinarte; Corazza, 2016; Machado; Rocha, 2021).

Neste artigo, propõe-se investigar como as tecnologias de IA, aplicadas à educação inclusiva, podem ser vistas como dispositivos que oscilam entre a técnica racional e o devaneio imaginativo. A questão central que permeia esta discussão é: como a IA pode transitar entre a lógica instrumental e a abertura para a subjetividade criadora, especialmente em ambientes educacionais que visam a inclusão? A compreensão dessa tensão é fundamental para direcionar o desenvolvimento e a aplicação da IA de forma ética e pedagogicamente relevante.

O objetivo geral deste estudo é compreender as tecnologias de IA na educação inclusiva como fenômenos que articulam técnica e devaneio, tencionando racionalidade instrumental e imaginação emancipadora. Para tanto, serão perseguidos os seguintes objetivos específicos:

<sup>1</sup> Graduando, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), franco.rafael@pucpr.edu.br.



1. Examinar a concepção de técnica e imaginação em Gaston Bachelard e sua relevância para a análise da IA na educação.

2. Analisar como a aplicação da IA em contextos inclusivos oscila entre padronização técnica e abertura à subjetividade criadora.

3. Discutir as potencialidades da IA enquanto dispositivo que pode favorecer experiências emancipatórias pela via do devaneio e da imaginação.

Para abordar essa problemática, o artigo se apoia em um arcabouço teórico que dialoga com a filosofia da ciência e da imaginação de Gaston Bachelard, as análises sobre poder e disciplina de Michel Foucault, a crítica da alienação e do fetichismo tecnológico de Karl Marx, e a pedagogia da libertação de Paulo Freire. Essa perspectiva multidisciplinar permitirá explorar as nuances da IA na educação inclusiva, transcendendo uma visão meramente instrumental e abrindo caminho para uma reflexão mais profunda sobre seu papel na promoção de uma educação que valorize a singularidade e a criatividade dos indivíduos.

## **A CONCEPÇÃO DE TÉCNICA E IMAGINAÇÃO EM GASTON BACHELARD**

A dualidade entre a técnica racional e o devaneio imaginativo na IA para educação inclusiva pode ser compreendida pela obra de Gaston Bachelard. Ele distingue o espírito científico, que busca objetividade e causalidade, da imaginação poética, caracterizada pela novidade e singularidade (Bachelard, 1993). A imagem poética, para Bachelard, é uma explosão que ressoa em ecos longínquos, com ser e dinamismo próprios, escapando à causalidade psicológica tradicional (Bachelard, 1993).

A técnica da IA, com sua essência algorítmica e baseada em dados, reflete o espírito científico, buscando eficiência e previsibilidade. Contudo, Bachelard também explora a fenomenologia da alma e o devaneio, instâncias onde a imaginação se manifesta de forma pura e criativa. O devaneio poético, um estado de guarda da alma, ativa a criação poética (Bachelard, 1993). A casa, em sua obra, simboliza o espaço que abriga o devaneio, protegendo o sonhador e integrando pensamentos, lembranças e sonhos (Bachelard, 1993; Machado; Rocha, 2021).

A relevância de Bachelard reside em questionar se a tecnologia pode catalisar o devaneio. A didática da diferença, inspirada em Bachelard, sugere que a imagem poética é uma emergência da linguagem, acima da linguagem significante (Dinarte; Corazza, 2016). Isso implica que a educação deve abrir espaços para a consciência criadora, e a IA, se concebida de forma não instrumental, pode ser um campo fértil para novas linguagens e experiências, aproximando-se do espaço poético e da didática tradutória (Dinarte; Corazza, 2016).

## **A OSCILAÇÃO DA IA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE PADRONIZAÇÃO E SUBJETIVIDADE CRIADORA**

A aplicação da IA na educação inclusiva oscila entre a padronização técnica e a abertura à subjetividade criadora. Michel Foucault e Karl Marx oferecem lentes críticas para essa tensão.

Foucault, em *Vigar e Punir* e *Microfísica do Poder*, descreve técnicas disciplinares que produzem corpos dóceis e normalizam indivíduos através de vigilância, sanções e exames (Foucault, 1999; Foucault, 2006). Na IA educacional, isso se manifesta em sistemas que padronizam o aprendizado, avaliam o desempenho por métricas fixas e oferecem intervenções pré-programadas, visando a “correção” de desvios (Healy, 2020). A IA, ao analisar dados de alunos, pode reforçar essa microfísica do poder, tornando a educação controlável, mas limitando a espontaneidade (Mota; Cosentino Filho, 2024).



A crítica marxista ao fetichismo tecnológico e à alienação (Healy, 2020; Mota; Cosentino Filho, 2024) alerta que a tecnologia pode se tornar um fim em si, obscurecendo relações sociais e trabalho humano. No capitalismo de plataforma, o fetichismo tecnológico esconde o trabalho humano, promovendo a ilusão de que a tecnologia resolve problemas sociais por si só (Mota; Cosentino Filho, 2024). Na educação inclusiva, isso pode levar à crença de que a IA, isoladamente, resolve desafios, sem reflexão crítica sobre estruturas sociais e pedagógicas. A padronização excessiva pode alienar o estudante, reduzindo-o a objeto de intervenção.

Contudo, a IA não está fadada ao controle. Se desenvolvida com perspectiva crítica e humanista, pode abrir caminhos para a subjetividade criadora. A didática da diferença, inspirada em Bachelard, propõe espaços para a consciência criadora (Dinarte; Corazza, 2016). A IA, ao automatizar tarefas e oferecer suporte adaptativo, pode liberar tempo para atividades criativas e personalizadas, valorizando a singularidade. A chave é como a IA é projetada: como dispositivo que impõe normas ou como ferramenta que potencializa imaginação, expressão e autonomia, permitindo a construção de um “espaço poético” de aprendizado.

## **POTENCIALIDADES DA IA PARA EXPERIÊNCIAS EMANCIPATÓRIAS: DEVANEIO E IMAGINAÇÃO**

Apesar dos riscos de padronização, a IA na educação inclusiva tem potencial para experiências emancipatórias, alinhadas ao devaneio e à imaginação, ressoando com Paulo Freire e abordagens de IA autotélica.

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, defende a conscientização e emancipação, contrapondo-se à “educação bancária” (Freire, 2005). A educação deve ser ato de conhecimento, criação e transformação, com diálogo e problematização. A IA, como ferramenta dialógica, pode estimular curiosidade, reflexão crítica e autoria, oferecendo múltiplos percursos e adaptando-se a necessidades individuais. Isso se aproxima do devaneio bachelardiano, valorizando a subjetividade e a criação (Freire, 2005).

A IA autotélica e vygotskiana (Colas et al., 2020) sugere que a IA pode internalizar a produção linguística e cultural, atuando como “fala interna” artificial para decisões e objetivos criativos. Agentes aprendem a gerar sua própria orientação, explorando e combinando descrições de objetivos passados, favorecendo a imaginação de metas inovadoras (Colas et al., 2020). Na educação inclusiva, a IA poderia auxiliar estudantes a formular perguntas, explorar ideias não lineares e desenvolver soluções criativas, potencializando o devaneio como motor de aprendizado. A IA seria um co-criador de experiências, expandindo possibilidades imaginativas e emancipatórias.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky ressalta a importância da interação social e dos instrumentos culturais no desenvolvimento (Abreu; Pederiva, 2021). Uma IA que incorpore esses princípios pode mediar culturalmente, facilitando a interação entre estudantes, o acesso ao conhecimento e a construção coletiva de significados. Ao invés de isolar o estudante, a IA pode promover colaboração e diversidade de perspectivas, essencial para uma educação inclusiva e emancipadora. Assim, a IA pode se abrir para o devaneio imaginativo, permitindo que estudantes com deficiência desenvolvam suas potencialidades, construindo um futuro onde a tecnologia serve à humanização e à liberdade (re)criação do mundo (Freire, 2005).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise das tecnologias de Inteligência Artificial na educação inclusiva revela uma dinâmica complexa, onde a técnica racional e o devaneio imaginativo se entrelaçam. A investigação demonstrou que a IA, enquanto dispositivo, não se restringe a uma ferramenta de



controle e padronização, mas possui a capacidade de fomentar a criação, a subjetividade e a emancipação, elementos essenciais para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Ao examinar a concepção de técnica e imaginação em Gaston Bachelard, percebe-se que a distinção entre o espírito científico e a imaginação poética oferece um arcabouço valioso para compreender a dualidade da IA. Enquanto a dimensão técnica da IA se alinha à busca por eficiência e previsibilidade, a sua potencialidade para catalisar o devaneio e a imaginação reside na capacidade de transcender a lógica instrumental, abrindo espaço para a emergência de novas linguagens e experiências. A didática da diferença, inspirada em Bachelard, sugere que a IA pode ser um meio para a irrupção da consciência criadora, desde que concebida para além de sua função meramente utilitária.

A aplicação da IA em contextos inclusivos, por sua vez, oscila entre a padronização técnica e a abertura à subjetividade criadora. As análises de Foucault e Marx alertam para os riscos de controle, normalização e alienação que podem surgir de uma aplicação acrítica da IA, transformando o estudante em objeto de intervenção. Contudo, a mesma tecnologia, quando orientada por princípios humanistas e críticos, pode liberar o potencial criativo e exploratório, permitindo que educadores e alunos se dediquem a atividades que valorizem a singularidade e a diversidade.

Por fim, as potencialidades da IA para favorecer experiências emancipatórias pela via do devaneio e da imaginação são significativas. Inspirada em Paulo Freire, uma IA dialógica e problematizadora pode promover a conscientização e a autoria dos estudantes, transformando-os em agentes ativos de seu próprio aprendizado. A concepção de uma IA autotélica e culturalmente sensível, que internaliza a produção linguística e cultural, pode auxiliar os estudantes a formular suas próprias perguntas, explorar ideias de forma não linear e desenvolver soluções criativas. Assim, a IA, ao invés de reforçar a técnica racional de controle, pode se tornar um dispositivo que expande as possibilidades imaginativas e emancipatórias, contribuindo para uma educação inclusiva que valorize a humanização e a liberdade de (re)criação do mundo. O desafio reside em projetar e implementar a IA de forma a potencializar o devaneio e a imaginação, garantindo que a tecnologia sirva à emancipação humana e não à sua subjugação a modelos preestabelecidos.

## **REFERENCIAS:**

ABREU, F. S. D.; PEDERIVA, P. L. M. O desenvolvimento da pessoa com deficiência na teoria histórico-cultural: caminhos indiretos e compensação. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-12, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoporescrito/article/view/116279>. Acesso em: 14 set. 2025.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Tradução de Antônio da Costa Leal; Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

COLAS, C. et al. Language as a cognitive tool to imagine goals in curiosity driven exploration. In: **Proceedings of the 34th International Conference on Neural Information Processing Systems (NeurIPS)**, Vancouver, 2020. Disponível em: <https://arxiv.org/pdf/2006.12122.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.

DINARTE, L. D. R.; CORAZZA, S. M. Espaço poético como tradução didática: Bachelard e a imagem da casa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 135-148, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://seer.uece.br/redufor/article/view/1618>. Acesso em: 14 set. 2025.



FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HEALY, M. **Marx and digital machines: alienation, technology, capitalism**. London: University of Westminster Press, 2020. Disponível em: <https://www.uwestminsterpress.co.uk/site/books/10.16997/book47/>. Acesso em: 14 set. 2025.

MACHADO, W. G.; ROCHA, G. K. da. Pedagogia do acolhimento: reflexões sobre a poética do espaço em Bachelard. **Horizontes**, Itatiba, v. 39, n. 1, p. 1-12, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1229>. Acesso em: 14 set. 2025.

MOTA, F. M. R.; COSENTINO FILHO, C. B. Fetichismo tecnológico no capitalismo de plataforma: relações e contradições da tecnologia e da IA com o Direito do Trabalho. **Revista Eptic**, São Cristóvão, v. 26, n. 2, p. 82-99, maio/ago. 2024. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/epptic/article/view/19080>. Acesso em: 14 set. 2025.



## **EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UM FUTURO MAIS DEMOCRÁTICO E INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA**

**Eliezer Gonçalves Cordeiro, Joyce Alves da Silva, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva**

### **Resumo**

O presente resumo expandido: *"Desafios e Perspectivas para um Futuro mais Democrático e Inclusivo na Educação Pública Brasileira"* busca refletir sobre os caminhos da educação especial no Brasil, com foco na promoção de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática. O estudo analisa os obstáculos históricos e atuais enfrentados por estudantes com deficiências e discute as possibilidades de superação a partir de uma pedagogia inclusiva, interseccional e crítica. São mobilizadas autoras e autores que contribuíram e contribuem significativamente para o campo, como Márcia Denise Pletsch, Rita Bersch, Patrícia Braun e outras/os afim de fundamentar uma proposta de educação comprometida com a equidade, o respeito à diversidade e a justiça social. Além disso, o texto problematiza os limites das políticas públicas já instituídas e questiona os desafios de sua efetiva implementação no cotidiano escolar. Ressalta-se a importância da formação continuada dos docentes como condição fundamental para garantir práticas pedagógicas inclusivas. Por fim, defende-se que a construção de uma educação democrática depende de um compromisso coletivo que envolva gestores, professores, estudantes e famílias, numa perspectiva que valorize a pluralidade e a participação social.

**Palavras-chave:** Educação Especial e Inclusiva; Democracia; Diversidade na Escola Pública.

### **INTRODUÇÃO**

A educação especial tem se consolidado como um campo estratégico no processo de democratização da escola pública brasileira. Longe de ser um espaço à parte, ela deve compor, de forma transversal e articulada, o projeto político-pedagógico (PPP) das instituições de ensino comprometidas com a diversidade humana. No entanto, apesar dos avanços legais e políticos, ainda persistem práticas excludentes que negam o direito à educação para estudantes com deficiências e outras vivências que demandam atenção especializada. Este trabalho parte do seguinte questionamento de pesquisa: como construir uma educação especial que esteja verdadeiramente comprometida com a democracia e com a inclusão de todos os sujeitos no espaço escolar? Para tanto, busca-se discutir os desafios enfrentados por essa modalidade de ensino, ao mesmo tempo em que se propõem caminhos possíveis para uma transformação estrutural e emancipatória. Nessa direção, torna-se indispensável analisar como as políticas públicas se materializam no cotidiano das escolas, muitas vezes tensionadas por contextos de precarização do trabalho docente e por estruturas institucionais ainda pouco acessíveis. Também se faz necessário compreender as intersecções entre deficiência, classe, raça, gênero e território, de modo a ampliar a noção de inclusão e evitar leituras reducionistas. A pesquisa defende que a efetivação de uma escola democrática passa pelo enfrentamento das desigualdades históricas e pela valorização da formação docente, tanto inicial quanto continuada. Desse modo, a educação especial e inclusiva não pode ser vista apenas como suporte técnico, mas como parte integrante da luta por justiça social e reconhecimento da diferença como potência pedagógica.

### **DESENVOLVIMENTO**



Segundo Pletsch (2018), a educação especial no Brasil ainda enfrenta obstáculos significativos relacionados no que tange a formação docente, a presença de barreiras atitudinais e estruturais nas escolas e a ausência de políticas intersetoriais que garantam o direito a aprendizagem com qualidade. A presença de estudantes com deficiência nas escolas não garante, por si só, uma educação inclusiva. É preciso considerar as condições reais de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Um dos principais desafios da inclusão escolar reside na superação de uma concepção “medicalizante” e individualizante da deficiência, que responsabiliza o sujeito por suas dificuldades. Braun e Silva (2021) destacam que a transformação do cotidiano escolar só é possível com a escuta das diferenças, a valorização das singularidades e o enfrentamento dos preconceitos historicamente construídos sobre os corpos e mentes desviantes da norma imposta pela sociedade brasileira e também de maneira geral.

Rita Bersch (2012), ao abordar a acessibilidade como eixo estruturante da inclusão, defende que as tecnologias assistivas não devem ser vistas como meras ferramentas técnicas, mas como meios de garantir autonomia, comunicação, expressão e protagonismo as pessoas com deficiência. Nesse sentido, pensar uma educação mais democrática é também pensar em currículos acessíveis, linguagens múltiplas e ambientes de aprendizagem adaptáveis.

Além disso, é necessário compreender que a educação especial se inscreve em um campo de disputas políticas. O desmonte de políticas públicas inclusivas, como ocorreu com o Decreto nº 10.502/2020, aponta para uma tentativa de fragmentação da educação, contrariando os princípios da equidade e da justiça social (BRASIL, 2020). O fortalecimento de práticas segregadoras compromete o direito a educação comum e a efetivação de uma escola plural.

Construir uma escola inclusiva requer uma profunda revisão das práticas pedagógicas, das concepções de aprendizagem e do papel docente. Pletsch (2021) propõe que a docência na perspectiva inclusiva seja orientada por uma ética do cuidado e da escuta, sendo o professor um “mediador” da diversidade e não um reproduutor de conteúdos prontos e homogêneos.

Nesse processo, é essencial o diálogo entre a educação especial e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), pois ele permite a construção de propostas curriculares que considerem diferentes formas de engajamento, de representação do conteúdo e de expressão do conhecimento, favorecendo o acesso ao currículo por todos os estudantes.

A interseccionalidade também é uma chave teórica potente. Como aponta Braun (2019), uma educação realmente democrática deve considerar que as opressões se cruzam e se acumulam – gênero, raça, classe, deficiência –, exigindo políticas educacionais articuladas que combatam todas as formas de exclusão.

É preciso, portanto, consolidar uma formação docente crítica e reflexiva, que se afaste das abordagens instrumentais e capacitistas. A produção de saberes a partir das experiências das pessoas com deficiência, a escuta de suas vozes e a construção coletiva de estratégias pedagógicas são caminhos para uma educação que se assuma como prática de liberdade (FREIRE, 2001).

Nessa perspectiva, Mantoan (2006) destaca que a inclusão não pode ser confundida com mera integração, pois integrar significa adaptar o aluno a escola, enquanto incluir exige transformar a própria escola para que ela seja capaz de acolher todos os sujeitos em sua diversidade. Assim, as práticas pedagógicas devem ser constantemente repensadas para que não reproduzam desigualdades históricas.

Azevedo (2019) acrescenta que a consolidação de uma escola inclusiva requer, além de políticas educacionais consistentes, a superação do capacitismo que estrutura as relações sociais. O capacitismo, ao naturalizar a exclusão, precisa ser combatido tanto nos currículos quanto nas interações cotidianas, sob pena de perpetuar a marginalização das pessoas com deficiência.



Outro ponto relevante refere-se ao papel da gestão escolar. Para Glat e Fernandes (2005), a inclusão só se concretiza quando gestores educacionais assumem a responsabilidade de articular políticas internas de acessibilidade, formação continuada e acompanhamento pedagógico. Sem essa mediação institucional, as práticas inclusivas ficam restritas a iniciativas isoladas de professores e não alcançam a transformação estrutural necessária.

Por fim, é importante sublinhar que a educação inclusiva não deve ser compreendida como concessão, mas como direito inalienável, respaldado por documentos nacionais e internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994). Dessa forma, lutar por uma educação especial inclusiva e democrática é lutar pela efetivação dos direitos humanos e pela consolidação de uma sociedade que reconhece a diferença como elemento constitutivo de sua própria democracia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, nos fica claro que a construção de uma educação especial verdadeiramente inclusiva e democrática exige o rompimento com paradigmas excludentes e capacitistas que ainda atravessam a escola brasileira. A valorização da diversidade, a escuta das singularidades e o compromisso com a equidade devem ser princípios orientadores de uma pedagogia que se pretende emancipadora. Ao mobilizar autoras fundamentais do campo, como Márcia Denise Pletsch, Rita Bersch e Patrícia Braun, entre outras/os, evidenciamos a urgência de se ampliar o debate sobre inclusão para além do acesso físico ao espaço da escola, compreendendo-o como um direito à aprendizagem plena, à participação política e à existência digna de todos os estudantes. Nesse sentido, a reflexão de Mantoan (2006) nos lembra que a inclusão não pode ser confundida com integração, pois incluir significa transformar a própria escola e suas práticas para que ela seja capaz de acolher todos os sujeitos, independentemente de suas diferenças. Essa perspectiva é reforçada por Azevedo (2019), que denuncia o papel estruturante do capacitismo nas relações sociais e pedagógicas, destacando a necessidade de enfrentá-lo tanto nas políticas educacionais quanto nas práticas curriculares. Além disso, como defendem Glat e Fernandes (2005), a gestão escolar tem papel decisivo na consolidação de uma educação inclusiva, uma vez que compete a ela articular ações de acessibilidade, formação continuada e acompanhamento pedagógico. Ao mesmo tempo, não se pode perder de vista a dimensão política desse processo: lutar por uma escola inclusiva é lutar pela efetivação dos direitos humanos, como assegura a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Portanto, mais do que uma proposta pedagógica, a educação inclusiva configura-se como projeto social e democrático, indispensável para a construção de uma sociedade que reconhece e valoriza a diferença como parte de sua própria humanidade.

## **CITAÇÃO E REFERÊNCIAS**

**AZEVEDO, D. D. de. Deficiência e capacitismo: desafios contemporâneos para a educação inclusiva. Brasília: Editora UnB, 2019.**

**BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva.** Porto Alegre: CEDI, 2012.

**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. Diário Oficial da União, Brasília, 2020.

**BRAUN, P. Educação inclusiva e interseccionalidade.** São Paulo: Cortez, 2019.



**BRAUN, P.; SILVA, R. Inclusão escolar e as diferenças no cotidiano: reflexões críticas.**  
Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 42, n. 3, p. 1-18, 2021.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

**FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

**GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no Brasil.** Revista Inclusão, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

**MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

**PLETSCH, M. D. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas.** Rio de Janeiro: NAU, 2018.

**PLETSCH, M. D. A docência na perspectiva inclusiva: desafios éticos e pedagógicos.**  
Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 34, p. 1-16, 2021.

**PLETSCH, M. D. Educação inclusiva e a formação de professores: desafios e perspectivas.**  
**Rio de Janeiro:** Vozes, 2018.

**PLETSCH, M. D. Docência e inclusão: fundamentos ético-políticos da prática pedagógica.**  
Petrópolis: Vozes, 2021.



## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E SUA OFERTA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**Leandro Rodrigues Nascimento da Silva<sup>1</sup>, Eliezer Gonçalves Cordeiro<sup>2</sup>; Joyce Alves da Silva<sup>3</sup>**

### **Resumo**

Este resumo expandido analisa a formação de professores para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, com foco no Estado do Rio de Janeiro. A legislação brasileira, por meio da Constituição Federal, LDB, Decreto nº 7.611/2011, PNEEPEI/2008, Lei Brasileira de Inclusão e PNE, estabelece a obrigatoriedade de formação específica e continuada para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, observa-se uma defasagem significativa entre o previsto nas políticas públicas e a realidade prática. O objetivo do estudo é compreender em que medida as políticas de formação docente têm se materializado no estado e quais lacunas persistem para a consolidação de uma prática inclusiva. Para isso, adota-se como metodologia uma pesquisa de caráter qualitativo, baseada em análise documental da legislação e de programas de formação, complementada por revisão bibliográfica crítica sobre o tema. A UFRRJ é a única universidade pública do estado que oferece especialização gratuita voltada à Educação Especial, revelando um cenário de escassez formativa. Discute-se também o potencial de professores de áreas como Letras para atuarem no AEE, desde que tenham acesso à formação adequada. Conclui-se que a ampliação da oferta de cursos e a valorização da formação docente são essenciais para garantir uma educação inclusiva efetiva e equitativa.

**Palavras-chave:** Educação especial e inclusiva. Formação de professores. Legislação educacional.

### **INTRODUÇÃO**

Este resumo expandido discute como o ordenamento jurídico brasileiro determina a oferta de formação de professores para a Educação Especial na perspectiva inclusiva e descreve, sinteticamente, o cenário atual dessa oferta no Estado do Rio de Janeiro. A Constituição Federal estabelece o dever do Estado de garantir atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular, ancorando a exigência de políticas de formação docente coerentes com a educação inclusiva. A LDB regulamenta a Educação Especial como modalidade transversal à educação básica e prevê serviços de apoio e formação específica de professores. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) consolida a transversalidade, orienta os sistemas para acesso, participação e aprendizagem, e explicita a necessidade de formação continuada para o AEE. O Decreto nº 7.611/2011 detalha a organização do AEE e a responsabilidade dos entes federados em prover

<sup>1</sup> Professor Assistente, lotado no Departamento de Atendimento Educacional Especializado, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Graduado em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); graduado em Pedagogia pela Universidade Veiga de Almeida (UVA); Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica pela UFRRJ; Mestre e doutorando em Educação pela UFRRJ.

<sup>2</sup> Graduado em Pedagogia (UNIFACVEST); Mestrando em Educação pela UFRRJ.

<sup>3</sup> Professora Adjunta no curso de Pedagogia da UFRRJ; Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).



formação, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão reforça o direito à educação inclusiva e à formação continuada dos profissionais. Em conjunto, tais normas vinculam a gestão pública à implementação de itinerários formativos iniciais e continuados, articulados ao desenho universal para a aprendizagem e à remoção de barreiras.

## **DESENVOLVIMENTO**

No Estado do Rio de Janeiro, observa-se uma oferta predominantemente continuada e gratuita em níveis mais elementares como cursos de extensão e atualização profissional, com protagonismo da rede estadual e de instituições públicas de educação superior. A Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ) mantém trilhas e cursos à distância e presenciais, e, em 2024, vinculou a função de Professor Articulador de Educação Especial à comprovação de qualificação mínima de 120 horas em Educação Especial, disponibilizada na plataforma estadual EAD. Essa vinculação explica a política formativa orientada à escola comum e ao AEE. Além disso, a SEEDUC divulga rotineiramente formações e fóruns voltados à inclusão. Cabe observar que a legislação brasileira estabelece parâmetros claros para a formação de professores voltada à Educação Especial na perspectiva inclusiva, diferenciando o professor capacitado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) daquele considerado qualificado para atuar na rede regular de ensino. O professor capacitado em AEE é aquele que possui formação específica e continuada para atuar diretamente no serviço de apoio educacional especializado, conforme previsto no Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011). Esse profissional deve dominar estratégias pedagógicas, tecnologia assistiva e conhecimentos sobre o desenho universal para a aprendizagem, sendo responsável por remover barreiras que dificultam o pleno desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Por outro lado, o professor qualificado é aquele que, mesmo atuando na sala de aula comum, possui formação inicial e continuada que o habilita a promover práticas inclusivas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reconhece a Educação Especial como uma modalidade transversal à educação básica, o que implica que todos os docentes devem estar preparados para lidar com a diversidade presente em suas turmas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) reforça essa exigência ao orientar os sistemas de ensino para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, destacando a importância da formação continuada dos professores, especialmente aqueles envolvidos com o AEE. A Constituição Federal, ao estabelecer o dever do Estado de garantir o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, fundamenta a necessidade de políticas públicas voltadas à formação docente. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), por sua vez, reafirma o direito à educação inclusiva e à formação continuada dos profissionais da educação, vinculando a gestão pública à implementação de itinerários formativos articulados com os princípios da inclusão.

Diante desse arcabouço legal, torna-se evidente que investir em formações voltadas à qualificação dos professores não é apenas uma recomendação, mas uma obrigação ética e legal. A formação adequada permite que o professor não apenas compreenda as especificidades dos alunos com deficiência, mas também desenvolva práticas pedagógicas que favoreçam a equidade e a participação de todos. Sem essa formação, corre-se o risco de perpetuar práticas excluientes, mesmo que de forma involuntária. Portanto, a qualificação docente é um dos pilares fundamentais para que a educação inclusiva se concretize de maneira efetiva, garantindo que o direito à aprendizagem seja respeitado em sua plenitude.

Na prática, o cenário da qualificação profissional dos professores para atuar na Educação Especial ainda apresenta muitos desafios. Embora a legislação brasileira seja clara ao exigir formação específica e continuada para o Atendimento Educacional Especializado



(AEE) e para práticas inclusivas na rede regular, o que se observa em muitas salas de aula é uma lacuna entre o que está previsto nas normas e o que efetivamente ocorre no cotidiano escolar. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades para lidar com a diversidade de seus alunos, especialmente aqueles com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas. Isso acontece, em parte, porque grande parte da formação inicial nas licenciaturas não contempla de forma aprofundada os princípios da educação inclusiva. A formação continuada, embora prevista em políticas públicas, nem sempre é ofertada de maneira sistemática, acessível ou com foco nas reais demandas da escola. No município do Rio de Janeiro, por exemplo, há iniciativas como a Escola de Formação Paulo Freire, que oferece cursos voltados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, mas a formação específica em Educação Especial ainda é limitada e concentrada em poucos programas.

Acerca da formação ofertada no estado do Rio de Janeiro pelas universidades públicas voltada à qualificação em Educação Especial, o destaque vai para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Ela é a única universidade pública do estado que oferece o curso de Licenciatura em Educação Especial, com uma proposta inovadora e semipresencial, distribuída em cinco polos: Seropédica, Nova Iguaçu, Três Rios, Presidente Vargas (Centro do Rio) e Campos dos Goytacazes. Além disso, a UFRRJ, em parceria com a Fundação Cecierj, também oferta cursos de especialização lato sensu em Educação Especial e Inovação Tecnológica, voltados prioritariamente para professores da rede pública. Esse dado, por si só, já revela um problema grave: como garantir educação inclusiva de qualidade se os profissionais não têm acesso à formação adequada? A legislação é clara ao afirmar que o AEE deve ser ofertado por professores com formação específica, mas a realidade é que muitos docentes atuam sem essa qualificação, por falta de oportunidade. E isso não significa que não haja profissionais interessados ou capazes — pelo contrário. Tomemos como exemplo o caso de um professor formado em Letras. Com sua formação sólida em linguagem, leitura e escrita, ele poderia contribuir significativamente no AEE, especialmente no apoio a estudantes com dificuldades de comunicação ou alfabetização. No entanto, para que isso ocorra de forma ética e eficaz, é essencial que esse professor tenha acesso à especialização em Educação Especial. Sem essa formação complementar, o risco é que o atendimento seja feito de forma improvisada, sem respaldo técnico, o que compromete o direito à aprendizagem dos alunos.

Apesar de alguns avanços, o número de instituições que oferecem essa formação ainda é pequeno diante da demanda. Isso reforça a urgência de ampliar a oferta de cursos voltados à Educação Especial, tanto na graduação quanto na pós-graduação, e de garantir que os professores em exercício tenham acesso a formações continuadas que dialoguem com a realidade das escolas e com os princípios da inclusão. Dando continuidade à minha reflexão, é impossível não fazer uma crítica ao descompasso entre o que foi previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) e o que de fato vem sendo concretizado no Estado do Rio de Janeiro em relação à formação de professores para a Educação Especial. O PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu metas ambiciosas para serem cumpridas até 2024, entre elas a meta 4, que trata diretamente da universalização do atendimento escolar para estudantes com deficiência, com garantia de formação específica para os profissionais da educação. Essa meta previa, entre outras estratégias, a ampliação da oferta de cursos de formação inicial e continuada para professores da rede regular e para os que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ou seja, desde 2014 já se sabia que sem formação adequada, a inclusão seria apenas um discurso.

No entanto, passados mais de dez anos desde a formulação do PNE, o que vemos no Rio de Janeiro é uma lentidão preocupante na implementação dessas formações. A oferta de especializações em Educação Especial nas universidades públicas do estado é extremamente limitada — como já mencionei, a UFRRJ é a única que oferece uma especialização lato sensu voltada especificamente para essa área. Isso significa que, mesmo com a previsão legal e a



urgência prática, o Estado ainda não conseguiu estruturar uma rede formativa capaz de atender à demanda crescente por profissionais qualificados. Essa morosidade compromete diretamente a efetividade das políticas de inclusão. Muitos professores da rede, inclusive de áreas como Letras, que poderiam contribuir significativamente no AEE — especialmente no apoio à linguagem, comunicação e alfabetização — acabam não tendo acesso à formação necessária para atuar com segurança e respaldo técnico. A falta de oportunidades formativas não apenas limita o potencial desses profissionais, como também perpetua práticas escolares que não dão conta da diversidade presente nas salas de aula.

Portanto, é preciso reconhecer que o Rio de Janeiro está atrasado no cumprimento das metas do PNE no que diz respeito à formação docente para a Educação Especial. E mais do que reconhecer, é urgente cobrar ações concretas: ampliação da oferta de cursos, valorização da formação continuada e articulação entre universidades, secretarias de educação e instituições formadoras. A inclusão não pode esperar — e a formação dos professores é o primeiro passo para que ela aconteça de verdade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, é evidente que o compromisso com a educação inclusiva exige mais do que boas intenções e diretrizes legais — requer ações concretas, especialmente no campo da formação docente. Embora o Plano Nacional de Educação tenha previsto, desde 2014, a ampliação da oferta de cursos voltados à Educação Especial, o Estado do Rio de Janeiro ainda caminha lentamente no cumprimento dessa tarefa. A escassez de especializações públicas na área, com destaque para a atuação isolada da UFRRJ, revela um cenário de negligência formativa que compromete a efetividade das políticas de inclusão. É preciso reconhecer que professores de diferentes áreas, como Letras, têm potencial para contribuir significativamente no Atendimento Educacional Especializado, desde que lhes seja garantido o direito à formação específica. A ausência de oportunidades formativas não apenas limita a atuação desses profissionais, como perpetua práticas escolares que não dão conta da diversidade presente nas salas de aula. Portanto, reafirmo a urgência de ampliar e democratizar a oferta de cursos de especialização em Educação Especial, articulando universidades públicas, redes de ensino e políticas de valorização docente. A inclusão escolar não pode ser um ideal distante — ela precisa ser construída com professores preparados, respaldados e reconhecidos. Só assim poderemos garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação verdadeiramente equitativa e transformadora.

## **REFERÊNCIAS**

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

**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)** BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

**Decreto nº 7.611/2011** BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 18 nov. 2011.



**Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**  
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: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

**Plano Nacional de Educação (PNE)** BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

**Curso de Especialização em Educação Especial da UFRRJ** UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Curso de Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica. Fundação Cecierj/UAB/UFRRJ. Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br>. Acesso em: 29 ago. 2025.

**Escola de Formação Paulo Freire – SME/Rio** RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Escola de Formação Paulo Freire. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/sube-formacao-continuada/>. Acesso em: 29 ago. 2025.



## **POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO IFMT: RESULTADOS DO PROJETO DE PESQUISA DE MAPEAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**Cálita Fernanda de Paula Martins<sup>1</sup>, Noliana Oliveira Albino<sup>2</sup>, Tayres Gomes da Silva<sup>3</sup>**

### **Resumo**

Este trabalho apresenta os resultados da execução do projeto de pesquisa voltado ao mapeamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial e à implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). A pesquisa foi conduzida por meio de pesquisa-ação e pesquisa de campo, contemplando diagnóstico institucional, formação continuada e oficinas práticas. As ações foram desenvolvidas, inicialmente, nos campi Sorriso e Octayde Jorge da Silva, resultando na elaboração de recursos visuais, uso de tecnologias assistivas e fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas. Como principal produto, destaca-se a criação do Regulamento para Implementação da Sala de AEE, documento normativo que sistematiza fluxos, responsabilidades e diretrizes institucionais. Os resultados indicam avanços na identificação, acompanhamento e atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo a Política de Educação Inclusiva do IFMT e contribuindo para a permanência e o êxito acadêmico.

**Palavras-chave:** AEE. Inclusão. Educação Especial. Regulamento.

**Fonte de financiamento:** Projeto aprovado no Edital 97/2024 – PROPES/RTR/IFMT.

### **INTRODUÇÃO**

A inclusão educacional, assegurada pela Constituição Federal de 1988 e reafirmada por legislações como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), constitui um princípio estruturante da educação contemporânea. No Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), a Resolução Consup nº 88/2022 instituiu a Política de Educação Inclusiva, estabelecendo diretrizes para a garantia do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Diante desse contexto, tornou-se imprescindível desenvolver estratégias de diagnóstico e intervenção capazes de materializar a política institucional e transformá-la em práticas efetivas de ensino e aprendizagem.

O projeto de pesquisa intitulado “Políticas de Inclusão do IFMT: Mapeamento e Implementação do Atendimento Educacional Especializado” surgiu como resposta a essa demanda, buscando articular o levantamento sistemático de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, à criação de instrumentos pedagógicos e normativos que assegurassem a efetividade do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A proposta esteve ancorada em referenciais teóricos que defendem a necessidade de mudanças estruturais no sistema educacional para atender à diversidade (Mantoan, 2003; Mittler, 2003; Glat, 2007), e teve como diferencial a preocupação em transformar os resultados da pesquisa em normativas institucionais de caráter permanente.

<sup>1</sup> Professora EBTT/Educação Especial, IFMT, ([calita.martins@ifmt.edu.br](mailto:calita.martins@ifmt.edu.br)).

<sup>2</sup> Bolsista, Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental, IFMT, ([noliana.albino@estudante.ifmt.edu.br](mailto:noliana.albino@estudante.ifmt.edu.br)).

<sup>3</sup> Bolsista, Curso de Tecnologia em Produção de Grãos, IFMT, ([tayresgms9@gmail.com](mailto:tayresgms9@gmail.com)).



## **DESENVOLVIMENTO**

No âmbito deste projeto, o termo IEE refere-se à estrutura institucional do AEE materializada na Sala de AEE, isto é, ao espaço, aos processos e às responsabilidades que organizam o atendimento especializado em complementaridade e/ou suplementaridade ao ensino regular. Conceitualmente, a Sala de AEE é o ponto de convergência entre três dimensões: (i) pedagógica, dedicada à identificação de barreiras e à proposição de estratégias de ensino e avaliação acessíveis; (ii) tecnológica, responsável pela curadoria e uso pedagógico de tecnologias assistivas e recursos de comunicação alternativa; e (iii) de gestão, voltada à integração do atendimento aos sistemas institucionais de planejamento, registro e monitoramento.

Essa concepção ancora-se em princípios de acessibilidade, adaptações razoáveis e Desenho Universal para a Aprendizagem, e opera a partir de instrumentos padronizados: triagem e avaliação funcional, Plano Educacional Individualizado (PEI), plano de AEE e registros sistemáticos das mediações e dos resultados. O Regulamento para Implementação da Sala de AEE, elaborado como legado do projeto, consolidou essa arquitetura, definindo finalidades, públicos atendidos e critérios de atendimento; descrevendo os fluxos da identificação à reavaliação; e instituindo papéis e competências.

Nesse arranjo, a Direção de Ensino assegura condições acadêmicas e curriculares; a Pró-Reitoria/Diretoria Sistêmica de Assistência Estudantil, Inclusão e Diversidades coordena a política; NAPNE/CAES apoia tecnicamente a inclusão; docentes de AEE conduzem avaliação funcional, PEI, mediações e orientação a docentes; equipes pedagógicas e coordenações de curso integram o AEE ao planejamento didático; e a assistência estudantil articula apoios psicossociais e de permanência.

O regulamento também estabeleceu parâmetros de infraestrutura (acervo mínimo de recursos e tecnologias assistivas, sinalização acessível, mobiliário e softwares), critérios de aquisição e manutenção (ETP/TR, inventário e reposição) e dimensionamento de trabalho docente (registro de carga em PIT, horas para atendimento, planejamento, orientação a docentes e participação em conselhos).

Do ponto de vista de dados e governança, definiu-se a integração dos registros ao SUAP, com campos para identificação do público-alvo, barreiras observadas, metas e indicadores do PEI, intervenções realizadas e evidências de acompanhamento, garantindo rastreabilidade, proteção de dados e gestão por indicadores. Assim, a Sala de AEE deixa de ser apenas um espaço físico e passa a constituir uma unidade institucional de gestão pedagógica da inclusão, com processos claros, responsabilidades distribuídas e avaliação contínua.

## **RESULTADOS**

A implementação operou em ciclos iterativos de pesquisa-ação. No primeiro ciclo, realizou-se o mapeamento institucional por meio de formulários, entrevistas, visitas técnicas e observações em sala. Esse diagnóstico revelou perfis de estudantes atendidos, barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e metodológicas, além de assimetrias na documentação de PEIs e na padronização de encaminhamentos entre campi. A partir desse quadro, foram construídos e validados instrumentos padronizados: roteiro de triagem, protocolo de avaliação funcional, modelos de PEI e de plano de AEE, guias de adaptação curricular e catálogo de tecnologias assistivas e recursos visuais.

Em paralelo, estruturaram-se trilhas formativas com foco em desenho universal, comunicação aumentativa e alternativa, coensino, avaliação inclusiva e uso pedagógico de TA, combinando momentos teóricos, estudos de caso e oficinas de confecção de materiais acessíveis (organizadores visuais, pranchas de comunicação, jogos adaptados e sinalização). As ações-



piloto em Sorriso e Octayde Jorge da Silva permitiram testar os materiais, os fluxos e a integração dos registros, gerando ajustes finos antes da recomendação de expansão.

No segundo ciclo, a ênfase recaiu sobre a incorporação das estratégias às rotinas pedagógicas e o acompanhamento formativo. As equipes de AEE passaram a planejar em conjunto com docentes do ensino regular, articulando metas do PEI ao planejamento de componentes curriculares e às avaliações, enquanto a assistência estudantil integrou apoios de permanência às necessidades pedagógicas identificadas. O uso de indicadores - como proporção de estudantes com PEI ativo, número de adequações implementadas por componente, alcance de metas do PEI, taxa de retenção/êxito e carga horária de formação - viabilizou o monitoramento por evidências. As devolutivas periódicas, registradas no SUAP, retroalimentaram o processo de ensino, o plano de AEE e o próprio PEI, fortalecendo a lógica de melhoria contínua.

Os resultados analisados ao final dos ciclos indicam padronização de encaminhamentos e maior consistência na elaboração e no acompanhamento de PEIs, com metas claras e mensuráveis. Observou-se ampliação do repertório docente em acessibilidade didática: discretização de tarefas, uso de organizadores e pistas visuais, rubricas em linguagem acessível, avaliações escalonadas e incorporação de tecnologias assistivas de baixo custo.

No plano discente, relatos de professores e estudantes e observações em sala apontaram maior previsibilidade e compreensão de instruções, redução de barreiras comunicacionais e crescimento do engajamento em atividades mediadas. Do ponto de vista institucional, a construção participativa do Regulamento da Sala de AEE converteu a experiência de pesquisa em política: explicitou governança, detalhou processos, vinculou o AEE à gestão acadêmica e à assistência estudantil, organizou parâmetros de infraestrutura e consolidou a integração dos registros. Com isso, a Sala de AEE passou a operar como arranjo replicável para a rede, com sustentabilidade derivada de normas, instrumentos, formação e monitoramento.

Persistem desafios: desigualdades de infraestrutura entre campi, necessidade de série histórica para avaliação longitudinal e continuidade dos programas de formação. Para enfrentá-los, recomenda-se institucionalizar ciclos semestrais de avaliação do PEI e auditoria pedagógica dos registros, expandir o acervo mínimo por campus, priorizar aquisições de alto impacto pedagógico e manter trilhas formativas articuladas às demandas dos cursos. Em síntese, a implementação demonstrou que o AEE ganha efetividade quando articulado a regulação clara, co-planejamento docente, tecnologia assistiva pertinente e gestão por indicadores, em linha com os marcos legais e com a literatura especializada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência confirma que a efetivação do AEE no IFMT depende de um tripé: normatização robusta (Regulamento e políticas), suporte técnico-pedagógico contínuo (formação, curadoria de TA e orientação a docentes) e avaliação formativa com indicadores e registros integrados ao SUAP. A institucionalização da Sala de AEE converteu resultados de pesquisa em capacidade organizacional, oferecendo roteiro replicável à rede. Como próximos passos, recomenda-se expandir a formação a todos os campi, consolidar acervos mínimos de TA, aprofundar a integração de dados acadêmicos e de assistência estudantil e manter ciclos de avaliação dos PEIs para balizar tomada de decisão e melhoria contínua.

A execução do projeto demonstrou que a efetivação das políticas de inclusão no IFMT depende não apenas de iniciativas pontuais, mas da criação de instrumentos normativos e pedagógicos capazes de assegurar continuidade, padronização e sustentabilidade às ações. A produção do Regulamento da Sala de AEE foi decisiva para a consolidação de um modelo institucional de atendimento, pois estabeleceu fluxos, responsabilidades e parâmetros claros para toda a rede.



O impacto do projeto ultrapassou o âmbito dos campi-piloto, deixando um legado para os 20 campi do IFMT e contribuindo para o fortalecimento da Política de Educação Inclusiva instituída pela Resolução Consup nº 88/2022. Recomenda-se, como próximos passos, a ampliação das formações em toda a rede, a consolidação de um acervo mínimo de tecnologias assistivas em cada campus, a integração plena dos registros no SUAP e a avaliação sistemática dos PEIs como ferramenta de gestão pedagógica e de monitoramento institucional.

Assim, conclui-se que o projeto representou um avanço significativo na consolidação da educação inclusiva no IFMT, demonstrando que a combinação entre pesquisa, prática pedagógica e normatização institucional é o caminho para assegurar o direito à educação de qualidade, equitativa e inclusiva para todos os estudantes.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos à Pró-Reitoria de Pesquisa do IFMT, pelo financiamento e apoio institucional, às direções dos campi Sorriso e Octayde Jorge da Silva pela parceria durante as ações-piloto, e às equipes de assistência estudantil, docentes e discentes que participaram ativamente das atividades e contribuíram para a construção coletiva deste trabalho.

## **REFERÊNCIAS**

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

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 set. 2025.

**BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 14 set. 2025.

**BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 14 set. 2025.

**BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 14 set. 2025.

**BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 set. 2025.

**BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.



**BRASIL.** Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 14 set. 2025.

**GLAT, R.** **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

**IFMT.** Resolução Consup nº 88, de 16 de setembro de 2022. **Institui a Política de Educação Inclusiva para Estudantes com Deficiência e/ou Necessidades Educacionais Específicas no IFMT.** Cuiabá: IFMT, 2022. Disponível em: <https://suap.ifmt.edu.br>. Acesso em: 14 set. 2025.

**MANTOAN, M. T. E.** **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

**MITTLER, P.** **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.



## **A IMPORTÂNCIA DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

**Ricardo Gabriel de Araújo<sup>1</sup>**

### **Resumo**

O presente trabalho investigou a importância da pesquisa e da atuação multidisciplinar na elaboração de conteúdo flexibilizado para estudantes com deficiência. A falta de flexibilização curricular prejudica a entrega de uma educação que respeite as habilidades e necessidades individuais. Conduzida por meio de estudos bibliográficos e de natureza qualitativa, a pesquisa utilizou livros e artigos acadêmicos. O objetivo geral foi investigar a relevância de uma equipe multidisciplinar no planejamento educacional e na flexibilização curricular para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Os objetivos específicos focaram na caracterização, análise normativa e aplicação prática do Plano Educacional Individualizado (PEI). Os resultados demonstram que é crucial a criação de uma equipe multidisciplinar (psicólogo, fonoaudiólogo, Terapia Ocupacional, etc.) para acompanhar os alunos com deficiência, desde a elaboração do conteúdo adaptado até o final do ano letivo, garantindo que o ensino inclusivo seja eficaz e respeite as evoluções individuais.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Multidisciplinar. Flexibilização Curricular.

### **INTRODUÇÃO**

A educação inclusiva, em sua essência, busca garantir que cada estudante, independentemente de suas necessidades, tenha acesso a um ensino de qualidade que respeite sua individualidade.

Para que isso seja possível, é fundamental que o currículo escolar seja flexibilizado. Resultados de pesquisas científicas, apontam que essa flexibilização não deve ser um processo superficial, mas sim uma prática pedagógica sólida, embasada em estudos e pesquisas multidisciplinares.

De acordo com a bibliografia, Mendes, 2021, afirma que “Trata-se, portanto, de equacionar processos pedagógicos inclusivos que permitam o envolvimento efetivo de crianças e jovens do PAEE na aprendizagem.”, trazendo deste modo o entendimento da necessidade de equalização de diversos fatores, tais como currículo, necessidades e possibilidades.

A criação de um conteúdo verdadeiramente adaptado para alunos com deficiência exige uma abordagem que vá além do conhecimento pedagógico tradicional. Autores como Mantoan (2015) e Pletsch e Jacques (2020) defendem que a escola precisa se transformar para acolher a diversidade.

Essa transformação, por sua vez, só pode ocorrer com o auxílio de diversas áreas do saber. A educação, a psicologia, a fonoaudiologia, a terapia ocupacional e a neurologia são apenas alguns dos campos que, em conjunto, podem fornecer as ferramentas necessárias para a compreensão das potencialidades e necessidades de cada indivíduo.

Os trabalhos pesquisados apresentaram resultados que demonstraram uma fragilidade existente no sistema de ensino inclusivo, nascendo a necessidade de buscar a origem dessa lacuna com o propósito de desenvolver possíveis trabalhos que possam oferecer subsídios para trabalhos futuros.

<sup>1</sup> Doutorando em Educação, UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista, dr.ricardo.advogado@hotmail.com



Deve ser considerada a relevância da pesquisa quando esta busca melhorias para estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que frequentemente enfrentam desafios e barreiras adicionais ao acesso e permanência no ambiente escolar.

Segundo Mendes, 2021, existe a necessidade de utilizar-se de práticas baseadas em evidências apontando ainda a importância do planejamento individualizado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Entre os desafios, destaca-se a elaboração e a implementação de Planos Educacionais Individuais (PEI) e Planos de Desenvolvimento Individual (PDI), instrumentos que visam flexibilizar o currículo e as práticas pedagógicas às necessidades específicas dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

O presente trabalho teve como objetivo geral investigar a importância de uma equipe multidisciplinar atuante no momento da flexibilização de conteúdo curricular e planejamento educacional para alunos com necessidades especiais.

Como objetivos específicos destacamos: 1. estudar como se caracteriza o Plano Educacional Individual (PEI); 2. analisar os documentos normativos sobre o Plano Educacional Individual (PEI); 3. Investigar como o Plano Educacional Individual (PEI) é desenvolvido e aplicado para a prática com alunos com deficiência.

## **METODOLOGIA**

De acordo com Santos Filho (2013), a tarefa do pesquisador nas Ciências Sociais não é descobrir leis, mas se engajar numa compreensão interpretativa das mentes daqueles que são parte da pesquisa. A abordagem que orientou o estudo foi a qualitativa.

Para Triviños (1987), a pesquisa qualitativa é uma “expressão genérica”. Deve-se verificar que ela possui atividades de investigação que se apresentam de forma específica e possuem características de traços comuns. Devendo-se perceber dois aspectos: o primeiro, as peculiaridades da pesquisa qualitativa e o segundo, as modalidades dos tipos de investigação.

Assim, a pesquisa qualitativa, fez com que o pesquisador deste estudo realizasse a busca de dados trazendo maior propriedade dos dados obtidos e informações trazidas nos resultados da pesquisa.

Também foi apresentada parte da discussão bibliográfica produzida por teóricos renomados no campo da discussão publicada junto ao google acadêmico no recorte temporal dos últimos 5 anos.

Para isso, os seguintes critérios foram elegidos: 1. de inclusão: a) trabalhos desenvolvidos sobre o tema educação inclusiva; b) trabalhos que tratassem especificamente dos anos iniciais do ensino fundamental; c) trabalhos que estivesse relacionado com o debate sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI). 2. de exclusão: a) artigos que não atendessem ao tema específico; b) artigos que não tivessem como objeto de estudo os anos iniciais do ensino fundamental, c) estudos que não fossem de língua portuguesa.

Reitera-se que a “abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (Minayo, 2003, p. 22)”.

Assim, a abordagem qualitativa também foi peça fundamental na produção da pesquisa deste autor por se tratar de um momento crucial na interpretação dos dados obtidos e apresentação de resultados, instante em que os frutos da pesquisa foram muito mais abrangentes no momento em que o pesquisador aponta seus resultados, podendo ainda ser chamada como estratégia de investigação qualitativa.

## **RESULTADOS**



Estudos científicos apontaram que a pesquisa multidisciplinar permite que a adaptação curricular seja feita com base em evidências científicas e práticas que comprovadamente funcionam. Tomlinson (2001) já apontava a importância da diferenciação do ensino, o que deve ser aplicado de forma efetiva na elaboração de planejamento e adaptação curricular para alunos com necessidades educacionais especiais.

Essa diferenciação, quando informada por dados de diferentes áreas, se torna mais eficaz. Um psicólogo, por exemplo, pode ajudar a entender os aspectos emocionais e sociais que influenciam o aprendizado, enquanto um terapeuta ocupacional pode sugerir adaptações no ambiente e nos materiais para melhorar a acessibilidade e a autonomia do estudante.

Um pedagogo, por sua vez, traduzirá essas informações em um plano de aula dinâmico e flexível, tendo sua aplicação prática em sala de aula.

Em suma, a flexibilização do currículo para alunos com deficiência exige mais do que boa vontade. É um processo complexo que demanda a integração de saberes de diversas disciplinas.

Os Planos Educacionais Individuais (PEI) e Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) são instrumentos-chave que traduzem o princípio da flexibilização em ação. Eles são projetados para adaptar o currículo e as práticas pedagógicas às necessidades específicas de cada estudante com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), conforme previsto pela Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008).

Ao destacar a dificuldade na elaboração e implementação dos Planos Educacionais Individuais (PEI) e Planos de Desenvolvimento Individual (PDI), a pesquisa aponta para a necessidade de focar em como tornar esses instrumentos mais práticos, sólidos e eficientes na rotina escolar, garantindo que a flexibilização não seja superficial, mas sim uma prática pedagógica bem-sucedida.

Necessário também estar atento à cultura escolar, à formação de professores e à necessidade de estratégias diferenciadas, o que inclui a base teórica para a criação desses planos (Glat; Pletsch, 2014).

Os resultados da pesquisa trouxeram dados de estudos científicos apontando que apenas por meio de estudos e pesquisas multidisciplinares é possível criar um ambiente educacional que não apenas inclua, mas que verdadeiramente respeite e potencialize a capacidade de cada aluno, promovendo um desenvolvimento pleno e equitativo (Mendes, 2010).

Embora a educação inclusiva seja um imperativo legal e ético, ela ainda enfrenta desafios significativos nas escolas, especialmente no que tange à flexibilização curricular e à elaboração de ações pedagógicas que atendam de forma eficaz aos alunos com deficiência (Mendes, 2006).

As unidades escolares por vezes possuem salas de aulas grandes e apenas um professor, que não é o suficiente para gerir todas as demandas individuais dos estudantes. Assim, uma das principais barreiras é a falta de conhecimento técnico e especializado por parte dos profissionais da educação.

Muitas vezes, professores e gestores, mesmo com boa intenção, não se sentem preparados para lidar com a complexidade das necessidades individuais dos estudantes, o que pode levar a um ensino superficial ou, em casos mais graves, à exclusão velada.

Esse despreparo é um reflexo da fragilidade na formação docente no Brasil, um problema estrutural que impede os educadores de inovar e adaptar suas práticas (Gatti, 2013). A falta de um suporte técnico adequado, oriundo de uma equipe multidisciplinar, impede que a escola implemente as adaptações necessárias.

Gatti (2013) aponta que a fragilidade na formação docente no Brasil, somada à desvalorização da profissão, contribui para um cenário onde os educadores não se sentem seguros para inovar e adaptar suas práticas. Sem o devido apoio de especialistas de outras áreas, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, o professor da sala de aula fica



sobrecarregado, e as ações pedagógicas acabam sendo limitadas, o que compromete o desenvolvimento pleno do aluno.

Essa lacuna de conhecimento técnico reforça o que Barbosa (2009) chama de "paradigma da caridade", no qual o aluno com deficiência é visto como alguém a ser ajudado, e não como um sujeito de direitos e potencialidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os estudos científicos corroboraram para a conclusão de que a ausência de um olhar multidisciplinar impede que a escola comprehenda a deficiência em sua totalidade, ou seja, como uma construção social que resulta da interação entre as características do indivíduo e as barreiras impostas pelo ambiente (Sassaki, 1997). A verdadeira flexibilização do currículo, portanto, exige uma abordagem colaborativa e técnica.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015) preconiza o direito à educação inclusiva e as "acomodações razoáveis". No entanto, sem equipes multidisciplinares (fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais), a materialização dessas acomodações se torna um desafio quase intransponível.

A criação dessas equipes é essencial para que a escola possa diagnosticar as necessidades específicas, elaborar planos de ensino individualizados de forma assertiva e, acima de tudo, capacitar os educadores para que se sintam confiantes e preparados para promover uma educação que valorize a individualidade e a diversidade, superando as barreiras do preconceito e da exclusão (Mendes, 2010).

Ao apontar como necessário o estudo, criação e implantação de equipe multidisciplinar é indispensável compreender que a inclusão somente ocorrerá com o rompimento de barreiras para o acesso a escola e a um ensino inclusivo, por tal motivo a necessidade de estudos elaborados por equipe multidisciplinar que comprehenda as necessidades individuais e apresente planos de ação que sejam capazes de promover oportunidades de rompimento de tais barreiras.

Para isso, é fundamental diferenciar a escola inclusiva do ensino inclusivo, pois essa distinção reflete a profundidade da verdadeira inclusão (Glat; Pletsch, 2014). A escola inclusiva é a estrutura física e administrativa que matricula estudantes com e sem deficiência. Já o ensino inclusivo é a prática pedagógica, o processo que garante que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, aprendam e participem ativamente.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão não se resume a estar presente, mas a participar plenamente. A escola inclusiva pode até existir no plano legal, mas se o ensino não for inclusivo, ela se torna um espaço de segregação velada, onde os alunos com deficiência estão fisicamente presentes, mas marginalizados no processo de aprendizagem.

Para que o ensino inclusivo se concretize, é indispensável a atuação de equipes multidisciplinares. É aqui que profissionais de diferentes áreas se tornam essenciais, pois devemos considerar não apenas a acessibilidade, mas também a inclusão e o ensino inclusivo (Glat; Pletsch, 2014).

O engenheiro, por exemplo, pode ser fundamental na adaptação da arquitetura escolar, na criação de rampas, elevadores e banheiros acessíveis, removendo barreiras físicas que impedem a locomoção, conforme a definição legal de acessibilidade (Brasil, 2015).

O psicólogo, por sua vez, contribui para a elaboração de estratégias de apoio emocional e social, ajudando a lidar com questões de autoestima e relacionamento. O neurologista e o fisioterapeuta trazem um entendimento profundo sobre o funcionamento do cérebro e do corpo, orientando a equipe pedagógica sobre as melhores abordagens para alunos com dificuldades motoras ou de processamento de informação.

A terapia ocupacional atua na adaptação de materiais, como a criação de suportes para canetas ou teclados adaptados, e no desenvolvimento da autonomia do estudante (Glat; Pletsch,



2014). Por fim, o fonoaudiólogo é crucial para auxiliar no desenvolvimento da comunicação, seja por meio de sistemas alternativos ou da fala.

Em suma, conforme Mendes, 2010. a escola inclusiva é o alicerce, mas o ensino inclusivo é a construção que se ergue sobre ele. Essa construção, no entanto, só é robusta e verdadeiramente funcional quando projetada por uma equipe multidisciplinar. O trabalho em conjunto de profissionais de áreas distintas é o que transforma a intenção de incluir em uma prática concreta e eficaz, garantindo que o ensino seja, de fato, para todos, por meio da colaboração e da intervenção planejada.

## **REFERÊNCIAS**

- BARBOSA, L. A. Paradigma da caridade: o risco da descaracterização do processo de inclusão escolar. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Educação especial: diálogos e escritas**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 117-130.
- BARBOSA, L. de F. **Educação e deficiência: um olhar sobre a inclusão**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 14 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- GATTI, B. A. Formação de professores: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 577-598, jul./set. 2013.
- GATTI, B. A. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. 4. ed. São Paulo: Summus, 2015.
- MENDES, E. G. A inclusão escolar e as políticas de educação inclusiva. In: MENDES, E. G. **Inclusão: marco zero**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 1-15.
- PLETSCH, M. D.; JACQUES, F. S. A formação de professores para a educação inclusiva na perspectiva da desconstrução da deficiência. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 15, n. 40, p. 119-142, 2020.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- TOMLINSON, C. A. **The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2001.



## **ARTETERAPIA E INCLUSÃO: O PAPEL DA CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO DO TEA EM “TUDO BEM NÃO SER NORMAL”**

**Roberta Pacheco Caetano Borges<sup>1</sup>**

### **Resumo**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui uma condição do neurodesenvolvimento marcada por desafios na comunicação e na interação social, mas também por potencialidades criativas que frequentemente encontram na arte um canal de expressão. Nesse contexto, a arteterapia emerge como recurso terapêutico capaz de promover reconexão, bem-estar e inclusão social. O presente estudo busca analisar, a partir de uma abordagem filmica, a representação da arte como ferramenta de reconexão no K-Drama “Tudo Bem Não Ser Normal” (2020). O referencial teórico está ancorado em Duarte (2021), que apresenta a criatividade coletiva como prática educacional e cultural capaz de transformar sujeitos e contextos sociais, articulando-se aqui à arteterapia como processo inclusivo. A metodologia adotada foi a análise qualitativa de cenas selecionadas da produção audiovisual, em diálogo com a literatura sobre arteterapia e TEA. Os resultados preliminares indicam que a arte, no drama coreano, não apenas possibilita a expressão subjetiva das personagens, mas também atua como ponte de comunicação, favorecendo vínculos afetivos e ampliando a empatia social em relação ao autismo. Conclui-se que a articulação entre arteterapia e criatividade coletiva revela-se fundamental para repensar práticas terapêuticas e educativas voltadas à inclusão no século XXI.

**Palavras-chave:** Arteterapia. Transtorno do Espectro Autista. Criatividade Coletiva. Inclusão.

### **INTRODUÇÃO**

O século XXI tem sido marcado por intensos debates sobre inclusão, saúde mental e novas formas de aprendizagem, nos quais a arte desponta como campo privilegiado de diálogo entre culturas, emoções e experiências humanas. No caso de pessoas com Transtorno do Espectro Autista, a arte assume papel singular, visto que permite a expressão de sentimentos e pensamentos muitas vezes inatingíveis pela linguagem verbal. A arteterapia, nesse sentido, surge como estratégia de mediação que favorece o desenvolvimento socioemocional e promove reconexão com o outro.

No campo educacional e cultural, Duarte (2021) discute a criatividade coletiva como prática que transcende o individual e insere a produção artística em contextos colaborativos, transformando sujeitos e realidades. Essa perspectiva permite relacionar a arteterapia não apenas como tratamento clínico, mas também como prática social que fortalece vínculos e constrói sentidos.

O K-Drama Tudo Bem Não Ser Normal (2020), produzido pela TVN e distribuído pela Netflix, apresenta uma narrativa marcada pela temática da saúde mental e da diferença, tendo como destaque a personagem Moon Sang-tae, um jovem com TEA que utiliza a arte

<sup>1</sup> Neuropsicopedagoga Clínica, Especialista em Leitura e Produção Textual aplicadas à Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO). Técnica em Atendimento Educacional Especializado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia(UESB). Itapetinga, Bahia, Brasil. E-mail: [robertacaetanoborges@hotmail.com](mailto:robertacaetanoborges@hotmail.com)



como forma de comunicação e expressão. Ao longo da trama, suas ilustrações funcionam como instrumento de diálogo, reconhecimento de si e aproximação com outras personagens. Essa abordagem audiovisual oferece material fértil para refletir sobre a potência da arte na inclusão e na construção de vínculos afetivos.

O objetivo deste trabalho é analisar a representação da arteterapia e da criatividade coletiva no referido drama, discutindo sua relevância para a compreensão do TEA e para práticas inclusivas no século XXI.

## **A ARTETERAPIA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

A arteterapia é uma prática terapêutica que utiliza a produção artística como recurso para promover o autoconhecimento, a expressão de emoções e a integração social (Mello, 2005). Ela se baseia na ideia de que a criação artística permite ao indivíduo externalizar sentimentos e experiências que muitas vezes não conseguem ser verbalizados. Para pessoas com TEA, que frequentemente apresentam dificuldades na comunicação social, a arteterapia surge como um meio eficaz de expressão, permitindo que seus pensamentos, emoções e percepções sejam compartilhados de forma simbólica e segura (Neves, 2016).

Além disso, a arteterapia atua como uma estratégia de regulação emocional. Estudos de neurociência indicam que a produção artística estimula diversas áreas cerebrais, promovendo conexões entre processos cognitivos e emocionais e favorecendo a criatividade, o foco e a atenção (Grandin, 2012). Essa prática também contribui para a redução de ansiedades e frustrações comuns em pessoas com TEA, oferecendo um espaço de acolhimento e experimentação controlada.

A literatura aponta ainda que a arteterapia não se limita ao indivíduo, mas pode ser aplicada em contextos grupais, favorecendo a interação social, a cooperação e a construção de vínculos afetivos (Neves, 2016). Em cenários educativos e clínicos, a arteterapia tem se mostrado promissora como recurso complementar às intervenções tradicionais, permitindo que pessoas com TEA participem de atividades significativas e percebam seu potencial de forma mais ampla.

## **criatividade coletiva e a arte como reconexão**

Duarte (2021) introduz o conceito de criatividade coletiva como prática educativa e cultural que valoriza a cooperação, a produção compartilhada de sentidos e a transformação social por meio da arte. Esse conceito amplia a compreensão da arteterapia, ao evidenciar sua dimensão coletiva e inclusiva. A criatividade coletiva não se limita à criação individual, mas enfatiza a interação entre sujeitos, promovendo processos de aprendizagem colaborativa e construção conjunta de significados.

Em contextos terapêuticos, a criatividade coletiva pode potencializar o efeito da arteterapia, pois a participação em atividades colaborativas favorece o estabelecimento de vínculos, a troca de experiências e a percepção de pertencimento. A prática artística compartilhada permite que indivíduos com TEA interajam com outros, desenvolvendo habilidades socioemocionais de maneira natural e significativa.

A arte, nesse sentido, funciona como ferramenta de reconexão: ela aproxima pessoas de diferentes contextos, mediando a comunicação e ampliando a compreensão sobre as particularidades do outro. No K-Drama *Tudo Bem Não Ser Normal*, observa-se como a arte se torna um elo de expressão e aproximação entre personagens, possibilitando que sentimentos complexos sejam compartilhados e compreendidos por meio de imagens, cores e narrativas visuais. Essa abordagem ilustra como a criatividade coletiva, quando aplicada em contextos terapêuticos ou educativos, promove inclusão e sensibilidade social.



## **A ANÁLISE FÍLMICA COMO INSTRUMENTO DE INTERPRETAÇÃO**

A análise fílmica é um método que permite compreender a narrativa audiovisual a partir de elementos visuais, sonoros e estruturais, evidenciando como significados são construídos e transmitidos (Aumont, 1998; Vanoye; Goliot-Létè, 1994). No contexto da arteterapia e do TEA, essa abordagem possibilita investigar como a arte é representada e como funciona como instrumento de reconexão e comunicação.

No caso do K-Drama “Tudo Bem Não Ser Normal”, a análise fílmica permite observar a função da arte na narrativa, especialmente nas cenas em que o personagem com TEA expressa seus sentimentos e se conecta com o ambiente e outros personagens por meio das ilustrações. O estudo dessas cenas possibilita compreender como a produção audiovisual representa conceitos terapêuticos de forma simbólica e acessível ao público.

Além disso, a análise fílmica permite identificar padrões de narrativa, enquadramento, cor e som que contribuem para a percepção emocional do espectador. Esses elementos reforçam o impacto da arte como ferramenta de reconexão, revelando como experiências subjetivas e coletivas podem ser mediadas pelo audiovisual. Ao articular teoria da arteterapia, criatividade coletiva e análise fílmica, é possível compreender como a arte, mesmo em contextos ficcionais, desempenha papel educativo, inclusivo e transformador.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, caracterizada pela análise interpretativa de fenômenos culturais e sociais, com foco na compreensão profunda das experiências e significados atribuídos pelos sujeitos e contextos estudados (Minayo, 2017; Gil, 2019). Essa escolha justifica-se pela natureza do objeto de estudo, o K-Drama “Tudo Bem Não Ser Normal”, cuja análise permite compreender a representação da arte como recurso terapêutico e instrumento de reconexão emocional para pessoas com TEA.

Para investigar esse fenômeno, optou-se pela análise fílmica temática, metodologia indicada para examinar como elementos visuais e narrativos em produções audiovisuais constroem sentidos e comunicam experiências humanas (Aumont, 1998; Vanoye; Goliot-Létè, 1994). Foram selecionadas cenas em que a arte, particularmente as ilustrações de Moon Sang-tae, exerce função central na narrativa, permitindo analisar sua relação com a expressão de emoções, organização de memórias e construção de vínculos afetivos. Cada cena foi descrita detalhadamente e interpretada à luz do referencial teórico, articulando os conceitos de arteterapia (Mello, 2005; Neves, 2016), criatividade coletiva (Duarte, 2021) e inclusão social.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise do K-Drama Tudo Bem Não Ser Normal evidencia que a arte funciona como dispositivo de reconexão, permitindo que personagens com TEA expressem emoções, organizem memórias e construam laços afetivos. O personagem Moon Sang-tae, irmão da protagonista Go Mun-yeong, apresenta características típicas do Transtorno do Espectro Autista, como dificuldades na comunicação verbal, ansiedade frente a mudanças em sua rotina e sensibilidade intensa a estímulos sensoriais. No entanto, suas habilidades artísticas se destacam como forma de compensação e expressão, especialmente por meio de ilustrações detalhadas e repletas de simbolismo, que funcionam como extensão de sua percepção do mundo.

As ilustrações de Moon Sang-tae não são meramente objetos estéticos; elas desempenham papel funcional na narrativa, servindo como veículo de comunicação. Em



cenas em que ele se sente incompreendido ou isolado, seus desenhos transmitem pensamentos e sentimentos complexos que seriam difíceis de expressar verbalmente. Por exemplo, ao retratar situações de conflito ou medo, suas ilustrações comunicam experiências internas de forma sensível e acessível aos outros personagens, criando pontes afetivas e promovendo empatia.

Figura 1- Moon Sang-tae



Fonte: Tudo Bem Não Ser Normal (2020). Disponível na Netflix. *Print screen* capturado pela autora.

Além disso, a prática artística de Moon Sang-tae se conecta à criatividade coletiva, na medida em que suas obras mobilizam e envolvem outros personagens. Em diversas cenas, os desenhos servem como catalisadores de interação, permitindo que Go Mun-yeong e outros se aproximem de sua realidade e compreendam suas necessidades emocionais. Essa dinâmica reflete a proposta de Duarte (2021), que enfatiza a arte como prática educativa, social e colaborativa, capaz de transformar experiências individuais em processos compartilhados de aprendizado e reconexão.

O K-Drama também mostra como a arte pode funcionar como recurso terapêutico, semelhante aos objetivos da arteterapia. Ao se dedicar à criação de ilustrações, Moon Sang-tae organiza suas emoções, reduz níveis de ansiedade e encontra sentido em sua rotina diária. A narrativa audiovisual ilustra que a arteterapia, aliada à criatividade coletiva, não apenas apoia o desenvolvimento pessoal, mas também favorece a inclusão social, ampliando a percepção do espectador sobre as potencialidades e sensibilidades de pessoas com TEA.

Por fim, a representação de Moon Sang-tae contribui para desconstruir estigmas sociais relacionados ao autismo. Ao demonstrar como a arte se torna meio de expressão, comunicação e reconexão, o K-Drama evidencia a importância de práticas inclusivas, criativas e afetivas, reforçando a ideia de que diferenças cognitivas e comportamentais podem ser abordadas de maneira construtiva, com respeito, sensibilidade e valorização das habilidades individuais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se que a articulação entre arteterapia e criatividade coletiva revela-se um caminho potente para promover inclusão e saúde mental, sobretudo em contextos educativos e



culturais. O K-Drama “Tudo Bem Não Ser Normal” ilustra de modo sensível como a arte pode se tornar um elo de reconexão, tanto para sujeitos com TEA quanto para a sociedade em geral, abrindo horizontes para práticas mais humanas e inclusivas.

## **REFERÊNCIAS**

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

AUMONT, J. **A análise do filme.** Lisboa: Edições 70, 1998.

DUARTE, R. **Criatividade coletiva:** arte e educação no século XXI. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GRANDIN, T. **O cérebro autista.** Rio de Janeiro: Record, 2012.

MELLO, V. L.. **Arteterapia:** um caminho para o ser. São Paulo: Paulus, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

NEVES, M. C. **Arteterapia e inclusão:** contribuições para o trabalho com pessoas com deficiência. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

PARK, Shin-woo (Diretor). **Tudo bem não ser normal.** Coreia do Sul: Netflix, 2020. 1 temporada. Série de TV.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A.. **Ensaio sobre a análise filmica.** Campinas: Papirus, 1994.

## **CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

07 e 08 de novembro 2025

ISBN: 978-65-85105-46-0



**Realização:** Reconecta Soluções Educacionais  
**CNPJ 35.688.419/0001-62**  
Rua Silva Jardim, 1329 – Parque Industrial.  
Fone: (17) 99175-6641. Website:  
[reconectasolucoes.com.br](http://reconectasolucoes.com.br)  
[contato@reconectasolucoes.com.br](mailto: contato@reconectasolucoes.com.br)

**Organização:** Eliza Carminatti Wenceslau  
**Editoração:** Eliza Carminatti Wenceslau;  
Tatiane Scarpelli Ponte  
**Arte Gráfica:** Eliza Carminatti Wenceslau

**Os textos divulgados são de inteira responsabilidades de seus autores, nos termos do edital de trabalhos do congresso, disponíveis na página da Editora.**